



universität
wien

MASTERARBEIT

„Über die Relevanz von Wert und Norm im Fokus
des Menschenrechtsbildungsprogramms von
Amnesty International“

verfasst von

Mag. phil Mag. phil Brigitte Maria Vavken

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, im Juni 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt	UA 066641
Studienrichtung lt. Studienblatt	Interdisziplinärer Master Ethik für Schule und Beruf
Betreut von:	Univ-Prof.Dr. Schluß Henning

Für eine bessere Zukunft

gewidmet den Jüngsten in unserer Familie

Clara, Paul, Emília, Louie, Matilda, Malina, Sontje, Viktor und allen, die noch kommen
mögen...

Zur Aufgabe der Menschenrechtsbildung als Orientierungshilfe:

*„die Würde des Menschen und den ethischen Sinn von
Freiheitsverbürgungen zu Bewusstsein zu bringen und lebendig
zu halten“¹*

¹ Oskar Dangl 2010, 10

Inhalt

Einleitung	6
1. Einführung ins Themenfeld	8
1.1. Aufbau der Arbeit	8
1.1.1. Analytischer Teil	8
1.1.2. Theoretischer Teil	9
1.2. Erfahrungsberichte von Menschenrechtsbildner/inn/en	10
1.3. Konkrete Fragestellung und These	12
2. Lehrplan Ethik	12
3. Die qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode	13
3.1. Kriterienfindung	14
3.1.1. Wahrnehmen, Perspektiven einnehmen, Analysieren und Reflektieren	14
3.1.2. Argumentieren und Urteilen	15
3.1.3. Interagieren, Sich-Mitteilen und Handlungsoptionen entwickeln	16
4. Forschungsstand zur Menschenrechtsbildung	16
4.1. Historische Entwicklung der Menschenrechtsbildung	16
4.2. Transformative Unterrichtskonzepte der Menschenrechtsbildung	18
4.3. Aufgabe und Inhalt von Menschenrechtsbildung	19
4.4. Der Doppelcharakter der Menschenrechte	21
4.5. Indoktrinationsverbot in der Menschenrechtspädagogik	21
5. Begriffsarbeit	23
5.1. Menschenrechtsverständnis als Aufgabe der Menschenrechtsbildung	23
5.2. Tugendethik als Ursprung von Wert und Würde	27
5.3. Tugendethik als pädagogisches Programm und ihre Problematik unter (post-)modernen Bedingungen	28
5.4. Wertewandel in post-industriellen Gesellschaften	32
5.5. Normen – Maßstab des Rechts und Unrechts	34

5.6.	Die rechtliche Dimension der Menschenrechte	36
5.7.	Moralische Begründung der Normativität der Menschenrechte	39
5.8.	Anerkennung der sozialen Handlungsnormen	40
5.8.1.	Theorien von Axel Honneth und George H. Mead	40
5.8.2.	Judith Butler zu Ambivalenten Implikationen – „Involviertsein“	43
5.8.3.	Psychologie der Menschenrechtsbildung - abstraktes Denken	45
6.	Kriterienkatalog zur Analyse der Unterrichtsbeispiele	47
7.	Didaktik der Menschenrechtspädagogik	48
7.1.	Transzendental-kritische Pädagogik – Wege zur gedanklichen Selbstständigkeit	51
7.2.	Integrative Wertvermittlung im Ethikunterricht	53
8.	Unterrichtsbeispiele zur Erweiterung der Handlungskompetenz	58
8.1.	Gründungsgeschichte von Amnesty International	59
8.2.	Fallbeispiele aus der Menschenrechtsbildung in der Praxis	60
8.2.1.	Partizipation	60
8.2.2.	Demokratie	62
8.2.3.	Diversität	63
9.	Analyse der Unterrichtsmaterialien anhand des Kriterienkatalogs	65
10.	Überprüfung der These	68
	Zusammenfassung der Fragebogen Ergebnisse	68
11.	Beantwortung der Fragestellung – Fazit	71
12.	Literaturverzeichnis	75
	Abkürzungsverzeichnis	82
	Bildungsmaterialien online Adressen	82
13.	Anhang	82
	Menschenrechtsexpert/inn/en Interviews (Fragebögen)	82
	Abstract	93

Einleitung

Die vorliegende Arbeit wurde als Masterarbeit an der Universität Wien im Fach Ethik für Schule und Beruf als pragmatischer und theoretischer Beitrag zur Menschenrechtsbildung an Schulen konzipiert. Das thematische Interesse, aus dem meine Forschungsfrage resultierte, erwuchs im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als Dozentin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Wien, als Lektorin an der WU Wien, meinem DaZ Unterricht am Gymnasium und meiner jahrelangen Zugehörigkeit zum Netzwerk SprachenRechte, sowie meinem freiberuflichen Engagement als Menschenrechtsbildnerin in schulischen Workshops von Amnesty International. Im Rahmen dieser Tätigkeiten stellte ich fest, dass Kenntnisse über Inhalt und Ausrichtung der Menschenrechte innerhalb der Bildungsinstitutionen nur rudimentär vorhanden sind. Dies bestätigte sich in den Interviews mit Kolleg/inn/en in der Menschenrechtsbildung, die ich pandemiebedingt mittels Fragebogen durchführen musste (s. Kapitel 12). Auch sie stellten bei 70%-90% der befragten Schüler/inn/en Wissenslücken fest. Von diesem Umstand leitet sich unsere gemeinsame Motivation ab Kinder und Jugendliche mit den Menschenrechten vertraut zu machen, um sie so zum selbstständigen Vernunftgebrauch und zum kritisch-reflexiven Abwägen ihrer Urteile zu ermutigen. Die Basis dafür ist das zentrale Argument für Menschenrechtsbildung, dieses lautet: „Die Menschenrechte sollen gekannt und verstanden werden, damit man sie achten und sich für ihre Umsetzung einsetzen kann (vgl. Fritsche 2016, 181). Die Normen, die die Menschenrechte konstituieren, verweisen darauf, dass Werte als zentrale Bestandteile dieser Normen, in denselben realisiert werden. Das veranlasste mich in einem ersten formalen Schritt die dreidimensionale Aufgabe der Menschenrechtsbildung und die Effektivität dieses pädagogischen Ansatzes zu beschreiben. Denn im Zentrum von schulischer Menschenrechtsbildung steht die Vermittlung von Wissen, das zur Herausbildung von Werten und Handlungskompetenzen führen soll. Der Erreichbarkeit dieses Unterrichtszieles bin ich mittels einer Analyse von Unterrichtsmaterialien anhand eines von mir erstellten Kriterienkataloges nachgegangen, um so herauszufinden, inwieweit die im Lehrplan Ethik 2019 geforderten Kompetenzen, in den knappen Zeitressourcen im Unterricht effektiv realisiert werden können. In der Analyse werden Fallbeispiele aus dem

Beteiligungskonzept von Amnesty International Workshops, die als Bildungsinitiative und Begleitmaßnahme zum Ethikunterricht angeboten werden, berücksichtigt. Die Relevanz des Menschenrechtsdiskurses innerhalb der schulischen Möglichkeiten zeigt sich in der täglichen Praxis. Geopolitische Ereignisse und gesellschaftliche Transformationen werfen bei Schüler/inn/en aktuell Fragen zu Reichweite und Wirksamkeit der Allgemeinen Menschenrechte auf. Die richtigen Antworten müssen mit Rücksicht auf die interkulturelle Dimension im Bildungsbereich sorgfältig gewählt werden. Dazu ist eine zukunftsichernde pädagogische Ausrichtung nach Themen wie Beteiligungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, Demokratie und Solidarität gefordert. Eine verantwortungsvolle Erziehung zu mündigen Staatsbürger/inn/en, die ihre Rechte und Pflichten kennen, erfolgt im wesentlichen Ausmaß in der Schule. Eine demokratisch gelebte Schulkultur und ein wertschätzender Umgang miteinander zielt auf eine selbstbestimmte, reflektierte und moralisch sensible Haltung der Schüler/inn/en ab. Daher ist es die Aufgabe der Menschenrechtspädagogik Sachkompetenz und Begründungswissen über die Menschenrechte zu vermitteln, damit diese für die Schüler/inn/en täglich in der Schulpraxis erfahrbar, und implizierte Werte in den sozialen Strukturen sichtbar gemacht werden können. Normen und Werte müssen inhaltlich, aber der abstrakte Begriffe der Würde von seiner Bedeutung her, für die Lebenswirklichkeit der Lernenden nachhaltig vermittelt werden, damit diese die notwendigen Kompetenzen für zielorientierte Entscheidungs- und Handlungssicherheit in der globalen Wertepluralität erlangen können. Nachdem in dieser Arbeit die Effektivität dieses pädagogischen Zugangs, sowie die Relevanz von Werten und Normen in der Herausbildung einer gesicherten Haltung zum kosmopolitischen Anliegen der Allgemeinen Menschenrechte untersucht wird, dient die Analyse von Unterrichtsmaterialien der Reflexion und dem Vergleich mit den Vorgaben des Ethik Lehrplans 2019, sowie den Kernelementen für Menschenrechtsbildung, die durch die Vereinten Nationen (Art.4 UN-Erklärung für Menschenrechtsbildung und Training 2012) als grundlegend bestimmt wurden. Damit können Unterrichtenden stichhaltig begründete, qualitative und zielgerichtete Unterrichtskonzeptionen angeboten werden.

In einem zweiten theoretischen Schritt sollen Referenzen von fundierten Theorien zu den zentralen Themen und grundlegenden Begriffen der Allgemeinen Menschenrechte wie Anerkennung, Norm, Wert und Würde sichtbar gemacht werden, da diese sowohl als Hintergrund, als auch für kritisch reflexive Überlegungen

im Unterricht dienen können. Die philosophischen und entwicklungspsychologischen Konzepte hinter diesen Begriffen sind die Voraussetzungen für einen gelingenden Unterricht in der Vermittlung von Werten, unter Berücksichtigung von bereits vorhandenem und noch zu vermittelnden Normenwissen der Lernende. Sie sind in unterschiedlicher Weise für den Menschenrechtsdiskurs bedeutsam, daher können davon für den Unterricht im institutionellen Rahmen der Schule wesentliche Erkenntnisse abgeleitet werden. In diesem Sinne stellt meine Masterarbeit den Versuch dar, einen Beitrag zur Reduktion des Theoriedefizits in der Menschenrechtsbildung zu leisten, um damit auf den in den Bildungswissenschaften häufig geäußerten Mangel zu reagieren (vgl. Fritsche 2016, 181), der von „der Notwendigkeit, die Konturen und Schwerpunkte zu präzisieren, die für dieses Arbeits- und Lernfeld als spezifisch angesehen werden können“ (Zimmer 2011, 202) ausgeht.

1. Einführung ins Themenfeld

1.1. Aufbau der Arbeit

1.1.1. Analytischer Teil

Im analytischen Teil der Arbeit sollen anhand eines Kriterienkatalogs, der aus den Forderungen des Lehrplans für Ethik aus dem Jahr 2019 und der Didaktik zur Wertevermittlung im Ethikunterricht erarbeitet wurde, exemplarisch, Unterrichtsmaterialien zur schulischen Menschenrechtsbildung analysiert und kritisch-reflexiv auf deren Passung untersucht werden. Ziel ist es, konkrete Anleitungen für das Unterrichtsgeschehen, so genannte Fallbeispiele, auf ihren methodisch-didaktischen Ansatz und die Vorgaben des Ethik Lehrplans zu überprüfen. Damit können pädagogisch theoriegeleitete und für eine Menschenrechtskultur sinnstiftende Vorschläge für den schulischen Unterricht vorgestellt werden. Die Auswahl dieser Materialien und die Zuordnung zu den Leitkategorien dient auch zur Eingrenzung der möglichen Ziele der Menschenrechtsbildung, innerhalb des zeitlich begrenzten Rahmens im schulischen Alltag. Methodisch zielgerichtete Förderung von persönlichkeitsbildenden Kompetenzen und Fertigkeiten, die aus Wissen Werte und Handlungsstrategien entstehen lassen, sind die unbedingte Voraussetzung, aber dennoch keine Garantie für Akzeptanz und Umsetzung der Menschenrechte. Doch „umso bekannter die

Menschenrechte sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie an Bedeutung gewinnen; denn Menschenrechte (MR), die nicht gekannt und verstanden werden, können auch nicht geachtet oder eingefordert werden“ (Fritzsche 2005, 64).

1.1.2. Theoretischer Teil

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird explizit auf die Kategorien in der Vermittlung von Menschenrechtsverständnis Normen, Werte und Kompetenzen eingegangen. Mit einem philosophisch-politischen Blick wurden dazu zahlreiche spezifische Beiträge und Theorien von Aristoteles, Max Weber, Axel Honneth, Georg Herbert Mead, Judith Butler, Gerd Mietzel, Berit Ötsch und Franz Weinert ausgewählt. Die Entscheidung für diese Autor/inn/en und ihrer Konzeptionen wurde mit Blick auf deren Theorien und Positionen im Zusammenhang mit den für den Ethikunterricht wesentlichen Begriffen Norm, Wert, Würde und Anerkennung (LP-Ethik 2019) getroffen, da ihre grundlegenden Ideen und Ausführungen in unterschiedlicher Weise für die Menschenrechtspädagogik relevant sind. Beginnend mit dem aristotelischen Tugendkonzept soll der Übergang zum flexibleren Wertebegriff bei Max Weber aufgezeigt werden. In einem nächsten Schritt werden die anthropologischen Grundlagen des Normbegriffs besprochen und die, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrecht zugrunde liegende Normativität beschrieben. Damit soll die Relevanz zwischen fundamentalen ethischen Intuitionen, intrinsisch vorhandenen Wertekonzepten in den Lernenden selbst, sowie deren Bestätigung durch die normative Gültigkeit der Allgemeinen Menschenrechte sichtbar gemacht werden, um so auf die Bedeutung und Nachhaltigkeit eines Menschenrechtsbildungsprogramms aus gesellschaftspolitischer Sicht hinzuweisen. Honneths Anerkennungstheorie, die auf Überlegungen von Georg Herbert Mead fußt, führte mich zu Judith Butlers Begriff des *Involviertseins*, (s. Kapitel 5.8.2.) als wertneutralen, aber unabdingbaren Zustand der Lernenden in ihrer Lebenswelt. Für die Disposition, Intuitionen und Motivation der Lernenden selbst stütze ich mich auf Ausführungen zur *psychologischen Perspektive der Menschenrechtsbildung*. Zu Definitionen, Theorien und Zielsetzung der Menschenrechtsbildung wurden Texte von Dangl & Lindner, Fritzsche, Kirchschräger & Kirchschräger, Tiedemann und Pfeifer herangezogen.

Die Analyse von Materialien, die den Ethik Lehrenden sowie den Menschenrechtsbildner/inn/en von Amnesty International in den schulischen

Workshops zur Verfügung stehen, wird mittels des nach Kategorien erstellten Kriterienkatalogs durchgeführt. Damit wird einerseits die Erreichbarkeit der gewünschten Lernziele festgemacht und andererseits kann eine Zuordnung zu den Kompetenzbeschreibungen aus dem LP- Ethik 2019 vorgenommen werden. Der pädagogische Zugang wird durch die theoretischen Grundlagen von Peter Fritzsche, Peter Kirchschräger und Thomas Kirchschräger aus *Grundlagen der Menschenrechtsbildung*, sowie den Erkenntnisse aus der Didaktik und Menschenrechtspädagogik von Oskar Dangl und Doris Lindner *Wie Menschenrechtsbildung gelingt* nachgezeichnet. Zur Didaktik des Ethikunterrichts werden auch *Bausteine einer integrativen Wertevermittlung* von Volker Pfeifer herangezogen. Für einen gelingenden Ethikunterricht gilt, dass die Entstehung von Werten auf emotionalen und rationalen Erfahrungen besteht: „Den Schüler/inn/en muss die Möglichkeit zu eigenen wertkonstitutiven Erfahrungen gegeben werden, bei deren Interpretation sie sprachlich zu unterstützen sind“ (Pfeifer 2013, 33). Durch Begründungswissen und Verhandlungskompetenz kann demokratisches Handeln entstehen. Mein Interesse an einem didaktisch und pädagogisch zielführenden Unterrichtskonzept entstand aus exemplarischen Interviews mit MR-Expert/inn/en über deren Praxiserfahrungen in den Workshops an Schulen. Die Forschungsfrage und der Erkenntnisgewinn aus meinen analytischen und theoretischen Recherchen dient dazu, Konturen und Schwerpunkte des Arbeitsfeldes zu präzisieren und strukturlogisch zu argumentieren. Nach meiner These existiert allgemein ein Mangel an Information über die Menschenrechte. Die dazu befragten MR-Bildner/inn/en informieren auch über ihre persönliche Motivation sich aktiv für die Umsetzung des UN-Aktionsplans, zur Erreichung der gesetzten Ziele von Menschenrechtsbildung einzusetzen (s. Kapitel 13).

1.2. Erfahrungsberichte von Menschenrechtsbildner/inn/en

Da der Ausgangspunkt für mein spezifisches Kenntnisinteresse am Thema Menschenrechtsbildung durch von mir geführte Interviews mit Menschenrechtsbildner/inn/en von Amnesty International, über ihre Erfahrungen in Workshops an Schulen zu sehen ist, ergaben sich daraus wesentliche Erkenntnisse für mich. Diese werden in dieser Arbeit auf ihren pragmatischen und theoretischen Hintergrund untersucht. Für eine möglichst objektive Durchmischung der Gruppe der

Befragten wurden zwei männliche, drei weibliche und eine diverse Person interviewt. Aus dem gemeinsamen Befund kann auf die Wichtigkeit von allen Bildungsinitiativen, die eine bestimmte Haltung und die Bereitschaft zu angewandter Menschenrechtsarbeit fördern, geschlossen werden. Sie vermitteln wesentliches Wissen über Menschenrechte ebenso, wie die Tatsache, dass wir uns jeden Tag neu um deren Einhaltung bemühen müssen. Dazu gehören neben dem Wissen über die Menschenrechte auch Zivilcourage, der Glaube an die Selbstwirksamkeit durch Konfliktlösungspotential und Kommunikationsfähigkeit. Alle diese Fähigkeiten werden auch im Lehrplan Ethik 2019 als Ergebnis des Ethikunterrichts gefordert. „Das Wissen um seine Rechte und Grunderfordernisse zum Empowerment – zur Stärkung meiner selbst und in weiterer Folge auch dafür, sich für andere einzusetzen, ist die Grundvoraussetzung in der Menschenrechtsbildung. Aus der Geschichte der Menschenrechte ist zu ersehen, dass diese nichts Statisches sind, sie passen sich den aktuellen Herausforderungen an und werden in ihrer Wirkmacht durch immer wieder neue Konventionen unterstützt.“² Besonders die Kinderrechte sind schon im frühen schulischen Umfeld interessant, ihre Vermittlung im Unterricht hängt häufig von den knappen Zeitressourcen ab, die Lehrer/inn/en zur Verfügung stehen. Meine Intention ist es, kurze Beispiele für den Unterricht anzubieten, die fächerübergreifend und vor allem im demokratisch gelebten Schulalltag Eingang finden können. Es ist im gesamtgesellschaftlichen Interesse schon früh an der Herausbildung eines Demokratieverständnisses zu arbeiten, um die Schüler/inn/en zu kritisch-reflexiven Überlegungen zu ermutigen und ihnen damit Entscheidungssicherheit in ihren Urteilen zu ermöglichen. Die Menschenrechtsbildner/inn/en sehen Auftrag und Motivation zugleich, unermüdlich für die Menschenrechte einzutreten: „Menschenrechte haben eine große Kraft, da sie unsere Herzen und uns als Menschen ansprechen. In jedem von uns ist die Sehnsucht danach vorhanden, die eigene Autonomie wahrzunehmen und gleichzeitig die Verbundenheit mit anderen zu spüren, das Leid anderer zu mildern und in Frieden miteinander zu leben (eine klassische Menschenrechtsabwägung)“³.

² Vgl. dazu mit den Interviews im Anhang dieser Arbeit (Kapitel 13)

³ Ebd. aus dem Interview Fragebogen 2,

1.3. Konkrete Fragestellung und These

Meine Forschungsfrage, die wie beschreiben aus den Interviews, die ich mit meinen Kolleg/inn/en von Amnesty International machte, resultiert, richtet sich darauf:

WIE kann das WISSEN um Menschenrechte durch die aktive Rolle der Schüler/inn/en in der Analyse von Problemsituationen vermittelt werden und kann dadurch das BEWUSSTSEIN dafür einzutreten, durch einen DIDAKTISCH und PÄDAGOGISCH zielgerichteten Ansatz nachhaltig gestärkt werden. Daher liegen der Forschungsfrage auf der formalen wie inhaltlichen Ebene, methodisch-didaktische Überlegungen zu nachhaltiger Kompetenzvermittlung zugrunde:

Kann das Menschenrechtsbewusstsein von Lernenden durch das Beteiligungskonzept des Menschenrechtsbildungsprogramms (MRBP) von Amnesty International nachhaltig gestärkt werden, indem den Schüler/inn/en Normen und Werte affektiv-emotional sowie rational erfahrbar vermittelt werden?

Meine These entstand, wie auch die Forschungsfrage, aus den Erfahrungen und intensiven Recherchen an Schulen und unter den Menschenrechtsbildner/inn/en, sie lautet:

Bei einem überwiegenden Teil der A.I. Workshop Teilnehmer/inn/en jeden Alters sind Inhalt und Ausrichtung der Menschenrechte (MR) nur rudimentär bekannt, durch das Beteiligungskonzept im A.I. Bildungsprogramm werden Erfahrungs- und Handlungsspielräume ermöglicht und Basiswissen über die Menschenrechte vermittelt, um diese nachhaltig zu implementieren und zu realisieren.

2. Lehrplan Ethik

Der Auftrag zur moralischen Erziehung richtet sich an die Institution Schule, in der eine demokratisch funktionierende Schulkultur, soziale Strukturen und Werte impliziert, und Demokratie leben lehrt. Im Entwurf zum Lehrplan ETHIK vom 13. November 2019 findet sich unter der Überschrift Bildungs- und Lehraufgabe: „Der Ethikunterricht ist den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet. Er zielt auf begründetes Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral ab“ (LP-Ethik 2019). Doch ist das Vorverständnis der Schüler/inn/en, ihr Moralbewusstsein und ihre moralische Intuition verschieden, dies wird sichtbar in

den Devianzen im Realitätsfluss des schulischen Alltags. Die konkreten Erfahrungen der Lernenden aus unterrepräsentierten Gruppen unterscheiden sich eklatant von denen, die außerordentlich begabte Mitschüler/inn/en machen, nur eine moralisch sensible Reflexion macht es möglich, den Begünstigten die Erfahrungsspielräume von den anderen her begreifbar zu machen. Das Basiswissen zu Menschenrechten ist laut Ethik Lehrplan im 1. oder 2. Semester der 5. Klasse zu unterrichten. Die praxisbezogenen Beispiele bietet Amnesty International parallel dazu ab der Volksschule in schulischen Workshops an. Diese Kooperation öffnet den Schüler/inn/en Räume, sich mit der umfangreichen und komplexen Thematik eingehender zu befassen. Die Lebenswirklichkeit der Lernenden verändert sich und verlangt nach einer Adaptierung in der Menschenrechtspädagogik. Die Anforderungen an ein zeitgemäßes Konzept lassen sich in zwei Richtungen festmachen. In der Innenperspektive, die die mitgebrachte Möglichkeiten der Lernenden berücksichtigt und in der Außenperspektive, die Absichten und Ziele, wie sie im Lehrplan festgehalten sind, verfolgt.

3. Die qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsmethode

Da ich mich für das Verfahren einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und Zusammenfassung meiner Ergebnisse entschieden habe, greife ich für die Analyse der schriftlich vorliegenden Materialien in Form von Fallbeispielen und Interviews auf die Methode nach Mayring (Mayring 2002) zurück. Diese Form ermöglicht mir die geplanten Ebenen sowohl inhaltlicher als auch formaler Aspekte zu untersuchen. Um dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Steinke 2003, 324-326) zu entsprechen, beschreibe ich im Folgenden meine Vorgehensweise.

Als Kernelement einer solchen Analyse bedarf es der Entwicklung von Kategorien, anhand derer das Material untersucht werden kann. Die Kategorien müssen präzise ausformuliert sein, damit eine fundierte zielgerichtete Analyse möglich wird. Für das Material in dieser Arbeit werden im theoretischen Teil Kriterien entwickelt und angewendet. Den Ausgangspunkt dazu bildet das Kompetenzmodell des Ethik Lehrplans 2019, dem die Schlagwörter „*Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen*“, „*Analysieren und Reflektieren*“, „*Argumentieren und Urteilen*“, „*Interagieren und Sich-Mitteilen*“ und „*Handlungsoptionen entwickeln*“ entnommen sind, sowie die von der

EU für die Menschenrechtsbildung empfohlenen grundsätzlichen vier Lernanforderungen zur Entwicklung von Kompetenz (Heyse 2014, 26). Für die Erstellung des Kriterienkatalogs werde ich die Anforderungen des Ethik Lehrplans 2019 mit den Empfehlungen der EU zur Kompetenzentwicklung in Beziehung setzen:

Learning to be, SELBSTBESTIMMUNG;

Learning to do, AKTIVITÄTS- und HANDLUNGSKOMPETENZ;

Learning to live together, SOZIALKOMPETENZ

Learning to know, FACH- und MEDIENKOMPETENZ (Heyse 2014, 26).

Zusätzlich zu diesen Perspektiven richten sich meine Überlegungen auf die von den Schüler/inn/en mitgebrachten Möglichkeiten, innerhalb ihres „*Involviertseins*“ (Butler 2005, 116), im Fokus stehen dabei die vier Leitkategorien des pluralen Stufenmodells von Pollmann: „*Leben, Würde (als Status und Lebensform), Freiheit und ein angemessener Lebensstandard*“ (Pollmann 2008,16) und ethische Konzepte von Tugenden und Werten, um die Prinzipien von gegenseitiger Anerkennung erfahrbar und realisierbar machen zu können. Dem gesellschaftlichen Phänomen der gegenseitigen Anerkennung wurde in der Forschungsliteratur nachgespürt und in einem weiteren Schritt wurden in einer deduktiven Vorgehensweise die maßgeblichen Kriterien für meine Analyse der Materialien erkannt und entwickelt (Mayring 2010, 83). Auf der formalen Ebene analysiere ich zunächst markante Fallbeispiele in den Materialien von Amnesty International, um sie in einem nächsten Schritt anhand der Kriterien zu überprüfen. Meine Ausgangsüberlegung ist dahingehend, mit sogenannten „Ankerbeispielen“, als Prototypen (Eckes, Six 1983, 246) für ein Kriterium zu arbeiten.

3.1. Kriterienfindung

Das Kompetenzmodell des Lehrplans Ethik 2019 (LP-Ethik 2019) beschreibt die fünf Kompetenzbereiche, die für alle Schulstufen gelten, deren Ausprägungsgrad laut LP-Ethik 2019 mit aufsteigender Schulstufe komplexer und differenzierter werden soll. Den, im Ethik Lehrplan 2019 genannten, Kompetenzbereichen lassen sich die Empfehlungen aus den EU-Richtlinien zur Entwicklung von Kompetenzen in der Menschenrechtsbildung zuordnen. Daraus entstehen Kategorien, die den Kriterienkatalog in dieser Arbeit strukturieren werden.

3.1.1. *Wahrnehmen, Perspektiven einnehmen, Analysieren und Reflektieren*

Diese Kompetenzen verbinden den wertneutralen Zustands des „*Involviertseins*“ (Butler 2005, 116) mit dem erkenntnistheoretischen Vorgang der persönlichen Betroffenheit, daraus resultieren drei notwendigen Dimensionen des aktiven Handelns (Kap.5.7.2.), *Reproduzieren, Rekonstruieren und Transfer* in die *eigene Lebenswelt* (Pfeifer 2013, 33), die für die Haltung und kompetenten Urteilsbildung von Schülern und Schülerinnen unerlässlich sind. Voraussetzungen dafür sind die Fach- und Medienkompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz. Der Lehrplan Ethik 2019 (LP-Ethik 2019) fordert von der Schülerin/dem Schüler, dass sie Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten können und sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen können. Für die Analyse ist es nötig, dass die Schülerin/der Schüler ethisch-relevante Texte mit Hilfe fachspezifischer Terminologie und Methoden erschließen und verfassen kann und Wissen aus unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen aufeinander beziehen und im Licht ethischer Positionen reflektieren kann (vgl. LP-Ethik 2019). Pfeifer beschreibt diese elementaren Formen des ethischen Wissens Faktenwissen, Zusammenhangswissen, Prinzipienwissen und Konsequenzenwissen (vgl. Pfeifer 2013, 49), als grundlegend, um die eigene moralische Identität zu finden. Daher lautet ein Kriterium für Menschenrechtskompetenz: „**Fach- und Medienkompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz**“ = „**learning to know, learning to do**“ (Lenhart 2000, 51)

3.1.2. *Argumentieren und Urteilen*

Menschenrechtsbildung folgt der Maxime „vom Wissen zum Handeln“ und ermöglicht es, durch die gleichberechtigte Partizipation der SchülerInnen, Menschenrechte interaktiv im täglichen, schulischen Lernprozess zu erfahren (vgl. Dangl 2021, 90). Ziel ist es dabei auf verschiedene Ebenen: Wissen und Verstehen; Werte, Haltung, Einstellungen; Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Fritzsche 2012, 444) „kognitiv/normative, verantwortlich/emotionale, und aktiv/handelsorientierte Inhalte und Methoden zu vermitteln, um ein breites Menschenrechtsbewusstsein zu erlangen und dementsprechend zu handeln“ (Mihr & Rosemann 2004, 10). Der Lehrplan Ethik 2019 sieht vor, dass die Schülerin/der Schüler moralische und ethische

Grundkonzepte darstellen und ihre historischen und kulturellen Zusammenhänge verstehen kann. Dabei soll sie/er Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen können (vgl. LP-Ethik 2019). Dies erfordert eine personale Kompetenz, die es den Handelnden erlaubt selbstbestimmt durch eigene Gründe zu urteilen und ihre Handlungsziele zu verfolgen. Das 2. Kriterium zur Menschenrechtskompetenz ist: „**Selbstbestimmung**“ = „**learning to be**“ (Lenhart 2000, 51-52)

3.1.3. *Interagieren, Sich-Mitteilen und Handlungsoptionen entwickeln*

Der handlungsorientierte Unterrichtsansatz basiert auf dem Grundgedanken, Lernende in ihrer sprachlichen Handlungskompetenz zu fördern. Die Definition von sprachlicher Handlungskompetenz versteht darunter die „Fähigkeit des Menschen, mit anderen im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen“ (Bach/Timm 1996, 11). Neben formaler sprachlicher Kompetenzen erfordert das kommunikative Interagieren immer auch soziale Kompetenzen. Der handlungsorientierte Ansatz als stark lernorientierter Ansatz sollte zu autonomen Handeln und realer Kommunikation befähigen. Im Lehrplan Ethik 2019 (LP-Ethik 2019) wird in der Kompetenzbeschreibung für Interagieren und Sich-Mitteilen gefordert, dass die Schülerin/der Schüler eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel darstellen kann, Auseinandersetzungen auf argumentativer Grundlage konsens- und dissensfähig führen und mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten gewaltfrei umgehen kann. Zur Fähigkeit Handlungsoptionen entwickeln sieht der LP-Ethik 2019 vor, dass die Schülerin/der Schüler durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen und die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung setzen kann (vgl. LP-Ethik 2019). Da die Beschreibung von sozialer und kommunikativer Kompetenz im LP-Ethik 2019 als Weg zur Handlungssicherheit mit einer der vier Säulen der Menschenrechtskompetenz korreliert, wird das 3. Kriterium sein: „**Zusammenleben lernen, soziale Kompetenz entwickeln**“ = „**learning to live together and to live with others**“ (Lenhart 2000, 51-52)

4. Forschungsstand zur Menschenrechtsbildung

4.1. Historische Entwicklung der Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung (MRB) ist mehrdimensional und kein rein pädagogischer Ansatz, verschiedene Faktoren bilden ein Gesamtkonzept, das hier beschrieben werden soll. Am Ende einer umfangreichen historischen Vorgeschichte zur MRB (siehe Dangl 2021, Kirchschräger 2017) setzte den Ausgangspunkt für die Entwicklung unterschiedlicher Strategien der MRB die UN-Generalversammlung im Dezember 2011, bei der die UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung (MRB) und -training einstimmig verabschiedet wurde.⁴ Peter G. Kirchschräger nennt die Faktoren wie folgt: „*Erstens* handelt es sich um die Realisierung eines menschenrechtlichen Anspruchs auf eine Art von Bildung – nämlich Bildung über Menschenrechte -, die im Recht auf Bildung verankert ist, d.h. in dem Menschenrecht, das Bildung grundsätzlich ermöglicht und schützt“ (vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, Artikel 26; UNO-Kinderrechtskonvention von 1989, Artikel 28 und 29). Dieser menschenrechtliche Anspruch auf eine Art von Bildung, die auch Bildung über Menschenrechte beinhaltet, ist das Fundament für das Menschenrecht auf die MRB, der dadurch eine verfahrensrechtliche Dimension zukommt. Ohne Kenntnis ihrer Rechte wird es für die TrägerInnen von Menschenrechten schwierig sein, ihre eigenen, aber auch die anderer Menschen wahrnehmen zu können und zu verteidigen (vgl. Kirchschräger 2017, 25). „*Zweitens* kann Menschenrechtsbildung als Reaktion auf Unrechtserfahrungen verstanden werden, die als Menschenrechtsverletzungen beim Namen genannt werden können, wenn Wissen um Menschenrechte vorhanden ist“ (Kirchschräger 2017, 25). „*Drittens* führt vermehrte Kommunikation, Reflexion und Diskussion von Menschenrechten in der Menschenrechtspraxis zu einem Verständnis eines spezifischen Bildungsansatzes“ – der auch mit dem erziehungswissenschaftlichen Bereich der Menschenrechtsbildung verbunden ist (vgl. Kirchschräger 2017, 25). Durch die Verankerung des Rechts auf MRB und die unmittelbare Verbindung mit dem Recht auf Bildung im internationalen Recht ergibt sich das Unterscheidungskriterium zu anderen pädagogischen Ansätzen, auf die kein menschenrechtlicher Anspruch besteht. Nur wenige davon

⁴ <http://www.phlu.ch/dienstleistung/zentrum-menschenrechtsbildung/forschung-und-entwicklung/deutsche-uebersetzung-der-neuen-un-erklaerung-ueber-menschenrechtsbildung-und-training/>

gehören gleichermaßen zu den essenziellen Elementen der menschlichen Existenz und die zu schützen, das Überleben und die Würde aller Menschen garantieren sollen. Der Prozess der MRB im pädagogischen Bereich ist zufällig und auch von Einzelinitiativen begleitet, er verläuft nicht zwingend systematisch (vgl. Kirchschräger 2017, 26). „*Viertens* wird bildungstheoretisch die Relevanz der Menschenrechtsbildung erkannt, ist man sich doch der großen Bedeutung individueller kognitiver und emotionaler Voraussetzungen für das Erreichen einer menschenrechtskonformen Gesellschaftsordnung bewusst“. *Fünftens* schöpfen verschiedene Akteure der Gesellschaft Hoffnung und setzen hohe Erwartungen in Menschenrechtsbildungsprozesse – sei dies im Vertrauen in diese Bildungsprozesse, sei das aus Verzweiflung über das Scheitern von anderen Maßnahmen zur Durchsetzung der Menschenrechte und der daraus folgenden Verlagerung der Verantwortung in den Bildungsbereich. Menschenrechte als Aufgabe und gleichzeitig Inhalt der MRB prägen das theoretische Verständnis von Menschenrechtsbildung“ (Kirchschräger 2017, 26). Die Menschenrechte erfordern für ihre Legitimation einen Konsens auf drei Ebenen, der juristischen und der politischen Ebene, die im Rahmen eines politischen Prozesses übereinkommen, dem durch eine moralische Begründung gegebenen universellen Geltungsanspruch nachzukommen. Zahlreiche Verträge verbriefen das Recht auf Menschenrechtsbildung: die UN-Konvention gegen Rassendiskriminierung von 1965, Artikel 5, die UN-Konvention gegen die Diskriminierung der Frauen von 1979, Artikel 14 und die UN-Konvention gegen die Folter von 1984, Artikel 10. Sie alle beinhalten das Recht auf Bildung inklusive des Rechts auf Menschenrechtsbildung, weit über den schulische Unterricht hinaus, auch im nonformellen Bereich und der Aus- und Weiterbildung (vgl. Kirchschräger 2017, 34).

4.2. Transformative Unterrichtskonzepte der Menschenrechtsbildung

Für die Didaktik in der Menschenrechtsbildung ist ein ganzheitlicher Ansatz zielführend, deshalb hat sich eine Unterteilung in drei Lernebenen durchgesetzt:

„Lernen *über* Menschenrechte bedeutet WISSEN“

„Lernen *durch* Menschenrechte bedeutet EINSTELLUNGEN“

„Lernen *für* Menschenrechte bedeutet FÄHIGKEITEN“

(Amnesty International, Menschenrechte machen Schule 2021, 9)

Dieses transformative Konzept wird in den Menschenrechtsworkshops von Amnesty International umgesetzt und hat auch einen breiten Konsens im gesamten Bereich der Menschenrechtsbildung gefunden. Im von mir erstellten Kriterienkatalog (Kapitel 6), der mir die Analyse der Unterrichtsbeispiele (Kapitel 8.4.) ermöglicht, habe ich diese drei Lernebenen für den ganzheitlichen Ansatz in der Menschenrechtsbildung ausgewählt.

Die Europäische Union proklamierte Mitte der 1990er Jahre vier grundsätzliche Lernanforderungen für *die Bildung und Erziehung* (Heyse 2015, 26), die inhaltlich den von Jacques Delors 1996 im Auftrag der UNESCO für den Bericht „Learning – the Treasure Within“ verfassten, vier Säulen der nachhaltigen Vermittlung für die Menschenrechtsbildung entsprechen:

- „Learning to know“ – WISSEN, (Fach- und Methodenkompetenz)
- „learning to do“ – PRAXIS, (Aktivitäts- und Handlungskompetenz)
- „learning to live together and to live with others -
SOZIALE- und Kommunikative Kompetenzen),
- „learning to be“ – SELBSTBESTIMMUNG – (Personale Kompetenz)

(vgl. Lenhart 2000, 51-52; Heyse 2015, 26)

4.3. Aufgabe und Inhalt von Menschenrechtsbildung

Die Geschichte der Menschenrechte selbst, die ihren Ursprung in den Katastrophen des 20. Jahrhunderts hatte, führte zu einem Lernprozess, der sich aus der gemeinsamen Erfahrung von Gewalt, Entwürdigung, Ausgrenzung und Unterdrückung entwickelte. Dieser Lernprozess erfordert die Erweiterung des Begriffs „Bildung“, da diese auch „immer herrschaftlich geprägten Individuierungs- und Befreiungsprozessen unterliegt. So sehr ihre Voraussetzungen politisch zu garantieren sind, so wenig wird sie jemanden geschenkt“ (Brumlik 2018, 31). Im Speziellen für die Menschenrechtsbildung gilt Hegels Definition: „Bildung ist die Arbeit der höheren Befreiung“ (Hegel Werke, Bd. 7 1979, 344). In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, der Frage, Wie ist dies möglich? näher zu kommen, denn es ist die Aufgabe der Menschenrechtsbildung sich gegen das Vergessen von historischen Unrechtserfahrungen und gegen alle aktuell stattfindenden Ausgrenzungs- und Vertreibungsaktionen zu richten. Marie-Luisa Frick führt aus,

dass es sich dabei um „eine menschenrechtskonforme Menschenrechtspädagogik handeln muss“ (Frick 2017, 111), deren Methoden kritisch kontrolliert werden müssen, um jede Indoktrination entschlossen zu vermeiden. Besonders in der Werteerziehung ist darauf zu achten, dass die Menschenrechtspädagogik nicht auf soziales Lernen reduziert werden kann, da die Lernenden als Rechtssubjekte ernstgenommen werden müssen. Jede Form von Paternalismus ist unangebracht, vielmehr geht es darum den Kindern und Jugendlichen vor allem ihre Rechte inhaltlich zu vermitteln und damit die Chance auf breite Akzeptanz und Geltung der Menschenrechte zu erhöhen. Die Partizipation der Lernenden ist dabei das Schlüsselwort, gelebte Demokratie im Schulalltag eine der begünstigenden Vorgaben. (vgl. Dangl 2021, 39). Grundlegend für die gelingende Menschenrechtsbildung ist die Voraussetzung der Bereitschaft und Fähigkeit jeden als moralische Person anzuerkennen und die Menschenrechtsidee von Freiheit und Gleichheit als unumstößlich gesetzt, für ein menschenwürdiges Leben anzunehmen. Als Konzept für die Universalisierbarkeit der Menschenrechte wurde von Pollmann ein *plurales Stufenmodell* beschrieben, das aus vier normativen Leitkategorien besteht (Pollmann 2008, 16-21):

LEBEN als fundamentales Schutzgut, daher sind alle Verstöße dagegen, direkt oder indirekt zu verwerfen.

WÜRDE als das Kriterium eines menschenwürdigen Lebens, das in der Selbstachtung als gleichwertiger Menschen besteht und damit im konstitutiven Verhältnis zu den klassischen Abwehrrechten wie Folter, Diskriminierungs- und Sklaverei Verbot. Das Recht auf Arbeit, Bildung, Wohnung und soziale Sicherheit gilt ebenfalls als einschlägig.

FREIHEIT als Schutz der negativen Freiheiten, z.B. des Privatlebens und der positiven Freiheiten, wie die Teilhabe an kollektiver Selbstbestimmung.

ANGEMESSENER LEBENSSTANDARD als Teilhabe an konkreten sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebensumständen, also der Zusammensetzung von objektiven und kulturelevanten Bestimmungen.

4.4. Der Doppelcharakter der Menschenrechte

Die Menschenrechte verfügen über einen Doppelcharakter, da sie eine der Moral/Ethik und eine der Politik zugewandte Seite haben. Daraus ergeben sich begründungstheoretische Konsequenzen. „Während also der entscheidende Mangel der moralischen Konzeption der Menschenrechte darin liegt, den grundlegenden Unterschied zwischen individuellen und kollektiven Handlungsformen zu verkennen, verfehlt die politische Konzeption umgekehrt die eigenständige Kraft des Moralischen, die darin besteht, auch noch der Entscheidungsgewalt sich demokratisch regierender Kollektive Vorgaben zu machen und Grenzen zu setzen“ (Pollmann 2008, 47). Die beiden Seiten bedingen einander zu gleichen Teilen. Daraus entstehen Konsequenzen für die Menschenrechtspädagogik, der Doppelcharakter der Menschenrechte muss ebenso thematisiert werden, wie die Einordnung des Projektes als „work in progress“ und der Unterschied zwischen Genese und Geltung (s.o.). Menschenrechtsverletzungen werden von staatlichen Organen begangen, deren Pflicht es ist, diese zu verhindern. Die Grenzen der einzelnen Begründungspfade sind zu thematisieren, denn gerade darin könnte der Bildungsanspruch liegen.

4.5. Indoktrinationsverbot in der Menschenrechtspädagogik

*Der Beutelsbacher Konsens*⁵ (1976) gilt auch für die Menschenrechtspädagogik als Konsens, es darf keinerlei Indoktrination im Unterricht erfolgen und auf die emotionale Empfindsamkeit der SchülerInnen muss pädagogische sensibel geachtet werden. Das Alter der Kinder ist entscheidend für den Erklärungsansatz, auf Volksschulniveau könnten bedürfnisorientierten Begründungen der Vorrang vor vernunfttheoretischen eingeräumt werden. Die beste Voraussetzung für die Menschenrechtspädagogik ist in einer demokratischen Schulstruktur zu finden, in der Kinder und Jugendliche sich als Menschen mit Würde erleben können. (vgl. Dangl 2021, 55). Die Kontingenz der Menschenwürde zeigt sich in vier Dimensionen: *Ursprung, Begründung, Deutung und Anwendung*, deren Ursprung sich in ihrer

⁵ Als *Beutelsbacher Konsens* wird das Ergebnis der Tagung der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg 1976 bezeichnet. Man verständigte sich auf die Grundsätze Indoktrinationsverbot, Kontroversitätsgebot sowie Schüler/inn/en Orientierung als didaktische Inhalte der neuen Lehrpläne für politische Bildung in Hessen und Baden-Württemberg.

Geschichtlichkeit zeigt (Brandhorst & Weber-Guskar 2017, 17-28). „Die Ressourcen der Geschichte machen es uns möglich, die Idee der Menschenwürde zu bewahren: Es ist wahr und wichtig, dass der Mensch eine ihm eigene Würde besitzt, auch wenn sich diese Würde als etwas zutiefst Kontingentes erweist“ (Brandhorst & Weber-Guskar 2017, 113). Es existieren zwei unterschiedliche Auffassungen von Menschenwürde. Würde als *Status* verstanden, bedeutet Würde im normativen Sinn kommt nicht nur Personen zu, sondern auch der Persönlichkeit eines Menschen (Neuhäuser 2017, 324-337). Dies bedeutet: „Ein Wesen als ein Wesen mit Würde zu verstehen, [...] heißt, es als Wesen zu verstehen, das im Blick auf die Rechte, die es über sich selbst hat, bestimmt, was mit ihm getan und nicht getan werden darf“ (Schaber 2017, 53). Der zweite Deutungszugang ist *Menschenwürde als Lebensform und Haltung* (Bieri 2015; Weber-Guskar 2017). Nach Bieri bedeutet dies, den existentiellen Gefährdungen des Subjektstatus mit einer Haltung zu begegnen, die die Herausforderung der Gefährdung annimmt. Bei Weber-Guskar heißt Würde zu haben „mit sich übereinzustimmen, insofern man seinem Selbstbild entspricht“ (Weber-Guskar 2017, 219). Diese Auslegungen verstehen Würde nicht als „Anspruch, Wert oder Status, vielmehr als die Verfassung, in der sich ein Mensch befindet, wenn er in Würde lebt“ (vgl. Weber-Guskar 2017, 212, 226-230). Würde als *Status* bleibt aber ohne Bezug zu Würde als *Lebensform* inhaltsleer, beide sollen aufeinander bezogen werden (Dangl 2021, 60) und damit auch den Konsens zu den Menschenrechten ergeben. „Wird Würde als moralisch-rechtlicher Status verstanden, erscheint es konsequent, dass der normative Status auch Grundrechte beinhaltet und eine besondere Haltung im Umgang mit anderen und sich selbst verlangt“ (Neuhäuser 2017, 316). Betrachtet man Würde als Lebensform „besteht die zentrale Funktion der Idee der Menschenwürde [...] darin, ein universelles Schutzrecht für alle Menschen zu begründen“ (Wedelstaed 2017, 252), denn der direkte Bezug der Würde zu den Menschenrechten bleibt gewahrt, selbst, wenn die Würde nicht als Grundlage, sondern als Ziel der Menschenrechte verstanden wird (vgl. Weber-Guskar 2017, 212). Die Menschenwürde muss mithin als Axiom verstanden werden, dass sich einer vernünftigen Letztbegründung entzieht (Dangl 2021, 61), denn es wäre moralisch falsch, nicht allen Menschen die gleiche Würde zuzuschreiben, obgleich diese Behauptung „den Glauben an die fundamentale moralische Gleichheit oder Gleichrangigkeit der Menschen voraussetzt“ (Neuhäuser 2017, 333). Damit wird verhindert, dass bestimmten Menschen ihre Anerkennung als Respektssubjekte

verwehrt wird und gesichert, dass die Würde weiterhin einen entscheidenden Stellenwert im Kontext von Inklusion behaupten kann, was für jedes Unterrichtsgeschehen von immanenter Bedeutung ist.

Dem viel diskutierten Einwand, dass es sich bei der Geschichte der Menschenrechte um eine Säkularisierungsgeschichte handelt, gewissermaßen eine *Religion der Moderne*, muss im Unterricht mit Diskussionsbereitschaft begegnet werden, denn im Kontext religiöser Bildung ist auch Religionskritik notwendig, damit es sich dabei um Bildung handelt. Für den Ansatz Menschenrechtsbildung in einem weiten (anthropologischen) Sinn als religiöse Bildung verstehen zu wollen, ist Indoktrination als Überwältigungsprozess unangebracht, stattdessen ist ausreichend Raum für historische oder aktuelle Menschenrechtskritik zu geben. (vgl. Dangl 2021, 68)

5. Begriffsarbeit

5.1. Menschenrechtsverständnis als Aufgabe der Menschenrechtsbildung

Menschenrechte sind allumfassend und universal, alle Menschen sind ab ihrer Geburt Träger dieser individuellen Rechte, sie sind angeboren und vorstaatlich und ein begründeter Anspruch gegenüber dem Staat. Als Initiationen können die *Virginia Bill of Rights 1776* bei der Gründung der Vereinigten Staaten von Amerika und die, der Französische Revolution folgende, *Déclaration des droits de l'homme et du Citoyen 1789* gesehen werden. Nach den Revolutionen des 18. Jahrhunderts setzte sich die aufklärerische Idee des vernunftbegabten, autonomen Individuums durch und Freiheit und Gleichheit aller Menschen wurden als prinzipielle Rechte postuliert. Die notwendige, offizielle und normative Bestätigung der allgemeinen, universellen Gültigkeit der Menschenrechte wurde erst im Jahr 1945 durch die Charta der Vereinten Nationen (UN) festgelegt. Am 10. Dezember 1948 wurde die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (AEMR) proklamiert. Die unmenschlichen Erfahrungen des Totalitarismus (*Akte der Barbarei*), so die Präambel der UN-AEMR, verdeutlichten die Dringlichkeit, die Würde und die Rechte aller Menschen schriftlich zu manifestieren. Die Gegenwart beweist, dass die große Idee der Menschenrechte vielerorts wenig Beachtung findet. Hannah Arendt erklärte 1951 in *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, dass die Emanzipation der Menschen von Natur und Geschichte zu einer neuen Situation führe, sie bezeichnete dies als *die Aporie der*

Menschenrechte, denn die Widersprüchlichkeit ergibt sich daraus: „[...] daß das Recht auf Rechte jedes Menschen, zur Menschheit zu gehören, von der Menschheit selbst garantiert werden müßte“ (Arendt 1951, 465). Dazu bräuchte es eine Sphäre zwischenstaatlicher Abkommen, an die sich auch totalitäre Regierungen gebunden fühlen würden, doch nach wie vor erfahren viele Menschen ihre Hauptbedrohung durch den eigenen Staat. Vielfach bleibt das Naturrecht des Menschen auf seine Würde unbeachtet, international sehen sich Menschenrechtsverteidiger/inn/en zunehmend staatlichen Repressionen ausgesetzt und daran können auch die Grundrechtskataloge, die der Rechtssicherheit für alle dienen sollen, nur wenig ändern. Obwohl es deren Aufgabe ist: „Die Lebensberechtigung an sich, die Freiheit, die Gleichheit und die Würde des Menschen“ (Kirchschläger 2017, 11) innerhalb demokratischer Gesellschaften zu sichern, bleiben die MR gemäß Präambel „ein normatives Ideal“. Walter Kälin beschreibt die Rechtsdimension der Menschenrechte wie folgt: „Internationale Menschenrechte sind die durch das internationale Recht garantierte Rechtsansprüche von Personen gegen den Staat oder staatsähnliche Gebilde, die dem Schutz grundlegender Aspekte der menschlichen Person und ihrer Würde in Friedenszeiten und im Krieg dienen“ (Kälin 2004, 17). Für die überstaatliche Wirksamkeit einer gemeinsamen Rechtsordnung existiert das Völkerrecht, es beruht auf dem Konsens der Staaten und stellt eine Weltordnung, basierend auf verbindlichen Regeln dar. Doch da es keine „Weltregierung“ und somit auf dieser internationalen Ebene keine Vollstreckungsorgane und kein Gewaltmonopol gibt, ist seine Umsetzung innerhalb der Staatengemeinschaft auf „Einsicht in die Notwendigkeit der Ordnung“ angewiesen, Müller und Wildhaber führen an, „dass sich eine völkerrechtliche Regel [...] dadurch auszeichnet, dass sich die beteiligten Völkerrechtssubjekte darüber einig sind, dass die betreffende Norm für ihr Zusammenleben und Zusammenwirken nötig ist“ (Müller/Wildhaber 2000, 2). Für die Anwendung des Völkerrechtes kann auf die Umsetzung der Menschenrechte nicht verzichtet werden. Wie Beispiele in der frühen Vergangenheit bewiesen, kann von der Selbstverständlichkeit der Menschenrechte nicht ausgegangen werden. Für ihre praktische Durchsetzung muss unentwegt eingetreten werden, es ist ein permanentes Ringen mit staatlichen Gewaltherrschaften um die Bedeutung der menschlichen Würde. Aus gegebenem Anlass erklärte darum der Generalsekretär der Vereinten Nationen (UN) das Jahr 2016 zum Katastrophenjahr für die Menschenrechte (Shetty 2018, 7). Auch im Jahr 2022 ereigneten sich dramatische

Brüche im Völkerrecht und grobe Menschenrechtsverletzungen. Zur Überwachung und Kontrolle der umfassenden internationalen Durchsetzung der Menschenrechte agieren überstaatliche Organe, mit der Aufgabe, die Garantie des Menschenrechtsschutzes in allen Staaten zu gewährleisten. Das sind, um einige zu nennen: der UNO-Menschenrechtsrat, internationale Strafgerichte und der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) (Kirchschläger 2013, 17).

Die Konzeption der Menschenrechte (AEMR) umfasst drei Kategorien:

1. Negative Freiheitsrechte (status negativus) *bürgerliche und politische Rechte* wie das Recht auf Leben und darauf ein solches, frei von staatlichen Eingriffen, Diskriminierung und Folter führen zu können. Ein faires Gerichtsverfahren, aber auch Rechte, die der individuellen Entwicklung und der freien Entfaltung eigener und gemeinschaftlicher Aktivitäten zusprechen, Asylrecht, Eigentumsrecht, Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit und Versammlungsrechte. Das Recht zu wählen und gewählt zu werden als politische Rechte, ist ebenfalls in den negativen Freiheitsrechten impliziert.
2. Positive Teilnahmerechte (status activus) *wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* sollen mit ihrem richtungsweisenden Charakter den Anspruch auf staatliche Leistungen garantieren. Das ist zum Beispiel das Recht auf Arbeit, Bildung, Gesundheit und soziale Sicherheit. Der Zugang dazu muss diskriminierungsfrei gewährleistet werden.
3. Soziale Teilhaberechte (status positivus) *kollektive Rechte* als Solidaritäts- und Gruppenrechte wie zum Beispiel das Recht auf eine gesunde Umwelt, Entwicklung und Frieden. Dieses Recht beinhaltet auch den Minderheitenschutz. (Vgl. Kirchschläger 2013, 14-15).

Den *negativen Rechten* werden *negative Pflichten* z.B. Abwehrrechte als das Recht auf Schutz des Lebens zugeordnet. Den *positiven Rechten* entsprechen *positive Pflichten* sogenannte Leistungsrechte, wie das Recht auf Bildung. Zur Erfüllung der *negativen Rechte* muss der Staat alles vermeiden, was das Leben des Individuums gefährdet, z.B. Tod, Krankheit und er muss aktiv eingreifen, wenn Bedrohung durch Dritte besteht. Das Recht auf Bildung subsumiert sich unter den *positiven Pflichten* des Staates, freier, ungehinderter Zugang zur Bildung muss gesichert sein, notfalls auch gegen Dritte, die das verhindern wollen. Kälin und Künzli bestätigen, dass „Aus diesen Ausführungen folgt, dass

mit den Menschenrechten (sowohl als positive als auch negative Rechte) positive und negative Pflichten korrespondieren – unabhängig davon, ob es positive oder negative Menschenrechte und ob es subjektive Freiheitsrechte, politische Teilnahmerechte oder soziale Teilhaberechte sind (vgl. Kälin/Künzli 2008, 110). Für das Verständnis der Menschenrechte ist von Bedeutung, dass es hierbei nicht nur um den Anspruch auf die eigenen Rechte geht, sondern auch um die Pflicht des/der Einzelnen, die Rechte der anderen Menschen immer und überall zu beachten, zu schützen und zu ihrer Realisierung beizutragen (vgl. Kirchschräger 2013, 17).

Um dieses Verständnis zu verbreiten, das Wissen darüber zu sichern und die Zusammenhänge begreifbar zu machen, wurde auf der Wiener Weltkonferenz 1993 das UN- Hochkommissariat für Menschenrechte (OHCHR) begründet und mit der Aufgabe betraut, die Menschenrechtsbildung weltweit zu etablieren und mit spezialisierten Materialien und Ressourcen zu unterstützen.

„Menschenrechtsbildung ist eine Art Schule des kritischen Denkens und des auf die Umsetzung der Menschenrechte zielenden Handelns“ (Fritzsche 2011, 1). Menschenrechtsbildung wird immer aus der konkreten Perspektive der Lebenswelt und den Erfahrungen der Lernenden zu vermitteln sein. „Dies erlangt in pluralistischen Gesellschaften, in denen ethnisch-kulturelle und religiöse Pluralität alltäglich geworden ist, an Relevanz, da von einem geteilten Konsens in Bezug auf die Beurteilung der Menschenrechte nicht ausgegangen werden kann. Im Gegenteil: Menschenrechtliche Prinzipien und ihre Zustimmung sind immer das (zu erreichende) Ergebnis von Lern- bzw. Verständigungsprozessen, die grundsätzlich diskussionsbedürftig sind“ (Hormel & Scherr 2004, 137). Das erklärte Ziel und die Aufgabe der Menschenrechtsbildung definiert Oskar Dangl wie folgt: „die Würde des Menschen und den ethischen Sinn von Freiheitsverbürgungen zu Bewusstsein zu bringen und lebendig zu halten“ (Dangl 2010, 10). Zentral für die Menschenrechtspädagogik ist die Hinführung der Lernenden zum Menschenrechtsverständnis, durch einen mehrdimensional und multiperspektivisch angelegten Lernprozess (Vgl. Dangl 2010, 89).

„Menschenrechtsbildung klärt auf über historische Prozesse, politische Konflikte, moralische Regeln, wirtschaftliche Interessen und rechtliche Verfahren im Feld der Menschenrechte“ (Fritzsche 2004, 196). Im Verlauf dieser Arbeit wird auf die

Historie sowie auf die Begründung der Menschenrechte eingegangen werden. Dabei spielt der Begriff der Menschenwürde, die allen Individuen gleichermaßen zukommt, eine große Rolle. Inhaltlich sind die Menschenrechte durch ihre emanzipatorische Ausrichtung definiert. Die Achtung der Würde als Selbstzweck findet Rückendeckung in gleichen Rechten freier Selbstbestimmung. Der Wert, der unter dem Begriff der Würde verstanden wird, drückt sich in der Achtung aus, die dem existentiellen Selbstverständnis der Menschen als Verantwortungssubjekte, zu eigen ist (Vgl. Dangl 2021, 57). Im Folgenden soll dem Konzept der Tugenden und ihrem Wandel zu Werten als bedeutsamer Begriff in der Moralphilosophie historisch nachgegangen werden. Da die Tugenden, und ihre Funktion als ethische Sollens Beschreibungen der Antike, grundlegend sind für die Suche nach der Relevanz zwischen Wert und Norm, stellt sich auch die Frage, inwieweit Normen und Werte korrelieren, um die vielfältige Bedeutung der menschlichen Würde aufzuzeigen und zu schützen.

5.2. Tugendethik als Ursprung von Wert und Würde

Die Tugenden als ethisches Konzept der griechischen Philosophie, erheben die moralische Forderung nach sittlichem Verhalten in relevanten Situationen an jedes Individuum. Aufgabe der Tugendethik ist es, die Frage zu stellen, wie jemand handeln muss, um ein guter Mensch zu sein. Aristoteles führte dabei aus, dass nicht die Frage der Pflicht im Mittelpunkt steht, sondern ausschließlich worin das Gute, in seinem Sinne das Glück, für die Menschen besteht (Aristoteles EN I 2, 1095a 17-19). In seiner Seelenkonzeption unterscheidet Aristoteles zwischen dem vegetativen Teil, dem Strebevermögen und der Vernunft. Für den Vernunftgebrauch setzt Aristoteles das Ergon-Argument ein, mit Hilfe dessen jede spezifische Leistung sowie Fähigkeit durch vernunftgeleitete Handlungen bestätigt wird. Konkret lebt der Menschen dann gemäß seines gattungsspezifischen Ergons, wenn er nach den, durch Gewöhnung erworbenen Charaktertugenden und den Tugenden des Denkens, die durch Belehrung vermittelt werden, handelt. „Was mit Blick auf eine jede Sache gut ist, hängt von ihrer besonderen Funktion oder Leistung ab, so wie über das Gutseins des Messers seine Fähigkeit zu schneiden und über das Gutsein des Auges seine Fähigkeit zu sehen entscheidet. Eine jede Sache ist in einem guten Zustand, wenn sie ihr spezifisches >Ergon< auf gute Weise verwirklicht“ (Rapp 2012, 25). Aristoteles

„fragt nach einer für den Menschen charakteristischen Leistung [...] und setzt auf diese Weise das Glück mit Selbstverwirklichung, freilich in einem objektiven Selbstverständnis, gleich, Sein wahres Selbst verwirklicht man in einem Leben gemäß dem Logos“ (Höffe 2006, 223). Die Voraussetzung für eine tugendhafte Handlung ist eine bestimmte „Verfassung“ (EN II 3, 1105a 32), die „wissend, vorsätzlich oder aus einer Disposition heraus“ gesetzt sein muss. Wissend handeln bedeutet, dass der Handelnde die Gründe, Umstände und Bedingungen seines Handelns reflektiert: wer tut was, in welchem Bereich und womit zu welchem Zweck (EN III 2, 1111a 3 ff). Vorsätzliche Handlungen geschehen „um der Handlung selbst willen, es bezieht sich auf Möglichkeiten, die wir durch unser Handeln beeinflussen bzw. erreichen können: Ein Vorsatz ist „überlegtes Streben“ (EN VI 2, 1139a 24) und zwar in Bezug auf Ziele, die durch unser Handeln zu erreichen auch „in unserer Macht steht“ (EN III 4, 1111b 31). Eine solche Kultivierung des Charakters jedes und jeder Einzelnen ist die Aufgabe, um daraus eine tugendhafte Haltung zu entwickeln. Aus heutiger Sicht, eine Haltung, die eine Grundlage bieten könnte, für das kosmopolitische Anliegen der Allgemeinen Menschenrechte eintreten zu wollen und einen kulturübergreifenden Wertekonsens zu vertreten.

5.3. Tugendethik als pädagogisches Programm – und ihre Problematik unter (post-)modernen Bedingungen

Bei Platon gründen die Tugenden in der Idee des Guten, als dem Prinzip alles Seins. Zum Guten ausgebildete Bürger erscheinen als die Bestandsgarantie für einen nach dem Guten orientierten Staat (Platon, *Politeia*). Aristoteles fragte, worin das wahrhaft Gute für den Menschen bestehe, er fand die Antwort in der Glückseligkeit, die es für jeden Menschen anzustreben gilt. Moralische Prinzipien, wie gleiche Achtung für alle in der Polis vertretenen Personen (das hieß, Frauen und Sklaven ausgenommen), oder ein pädagogisches Konzept, blieben bei ihm unberücksichtigt. Die Idee beruhte auf der Erziehung jedes Einzelnen selbst zur Kultivierung seines Charakters, seiner Affekte und seiner moralischen Wahrnehmung (Pauer-Studer 2003, 61). In der *Nikomachischen Ethik* bestimmt Aristoteles die Glückseligkeit (*eudaimonia*) als das oberste aller Güter, welches sich sowohl im „Gut-Leben“ als auch im „Sich-gut-Verhalten“ (EN I 2, 1095a 17-19) ausdrückt und das stets wegen ihrer selbst und niemals um eines anderen Willen gesucht wird“ (EN I 2, 1097a 31-38; 1097b 1-5).

Zur Glückseligkeit führt neben einer kontemplativen Lebensführung, auch die jedem Menschen „eigentümliche Leistung“ (EN I 2,1097b 20-30), die seinen Fähigkeiten angemessen erscheint. Alasdair MacIntyre zitiert in seiner Kritik der Moderne einige Philosoph/inn/en, die dies als die „teleologische Metaphysik“ des Aristoteles interpretieren (MacIntyre 1995, 263), da sich nach der aristotelischen Definition das Gute für den Menschen in der Erfüllung seiner Funktionen findet, und diese liegt eben darin, seinem biologisch determinierten Telos gerecht zu werden. Diese scheinbare biologische Wesensdeterminiertheit nährt den Zweifel an der gleichzeitig möglichen, vernünftig überlegten und gut begründeten Entscheidungsfähigkeit des Menschen (Vgl. Pauer-Studer 2003, 62). So kritisiert MacIntyre in *der Verlust der Tugend*, diesen funktionalen Ansatz: „Unsere Moral wird in beunruhigendem Ausmaß als Theater der Illusionen entlarvt“ (MacIntyre 1995, 107). Moralische Einstellungen, ethische Werte und Handlungsmöglichkeiten sind dabei für ihn Teil einer Inszenierung. Dies hat eine Aufsplitterung der Rollen, die jede Person auf der sozialen Bühne annimmt, zur Folge (Vgl. MacIntyre 2006, 117) und könnte daher auch für die bedingungslose Anerkennung der Allgemeinen Menschenrechte eine Bedrohung darstellen. MacIntyre sieht eine entropische Dynamik in der schwindenden Moral durch die ständig wachsende Weltgemeinschaft, die Gruppengröße ist die Gefahr, man müsste auf die „Schaffung lokaler Formen von Gemeinschaft“ setzen, „in denen die Zivilisation und das intellektuelle und moralische Leben über das neue finstere Zeitalter hinaus aufrechterhalten werden können, das bereits über uns gekommen ist“ (MacIntyre 2006, 350). Unter Bezug auf Adam Ferguson und dessen Darstellung in *Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft* (Ferguson 1767) verortet auch MacIntyre einen unvermeidbaren Desintegrationsprozess bei modernen Gesellschaften, da durch ihre wirtschaftlichen und politischen Kooperationsbemühungen zur Erlangung einer gemeinsamen Weltinnenpolitik, die Voraussetzungen für eine Tugendethik verloren scheint. Trotz aller seiner Einwände gegen die aristotelische Philosophie ist der Aristotelismus für Alasdair MacIntyre: „philosophisch die stärkste prämoderne Form moralischen Denkens“, daher argumentiert er als Conclusio historischer Erkenntnisse und systematischen Bedarfs: „Wenn eine prämoderne Sicht von Moral und Politik gegen die Moderne verteidigt werden soll, muß das in irgendeiner ähnlichen Form wie der aristotelischen geschehen oder gar nicht“ (MacIntyre 2006, 160). Jürgen Habermas hat die pädagogische Intention in MacIntyres Modernitätskritik

herausgestrichen, er ziele dabei auf die Wertschätzung des Verlorenen: „Moralische Erziehung ist eine *éducation sentimentale*“ (Habermas 1991, 217)⁶ Friedrich Schiller schrieb für Wallenstein den Satz: „Ein jeder gibt den Wert sich selbst“ (Schiller 1799, Akt.8), der sich erst im Verlust bestätigt. Herlinde Pauer-Studer verweist im Zusammenhang mit MacIntyres Kritik darauf, dass Aristoteles keinen „funktionalistischen Biologismus in einem metaphysisch starken Sinn“ (Pauer-Studer 2003, 63) vertritt. „Aristotelische Wesen sind um nichts weniger als ihre modernistischen Gefährtinnen und Gefährten auf der Suche nach dem richtigen Tun und den richtigen Entscheidungen“ (Pauer-Studer 2003, 63). Der Weg zur Glückseligkeit ist die „tugendgemäße Tätigkeit der Seele“ (Aristoteles 1099b 9) und diese bedarf der Klugheit, Vernunft und der spezifischen Auslegung im Kontext eines besonderen Lebens. Einen möglichen Fehlschluss durch die Annahme, dass jedes Ding nach einem spezifischen Gut strebt, aber nicht jedes Ding nach einem gemeinsamen höchsten Gut, entkräftet er mit dem Argument, dass ein höchstes Gut mit einem intrinsischen Wert anzunehmen ist. Denn die Gründe für eine spezifische Wertannahme leiten sich aus einem grundlegenden Wert ab: „einem intrinsischen Gut, das an sich wertvoll ist und dessen Werthaftigkeit sich auch nicht mehr aus einem anderen Wert ableitet“ (Pauer-Studer 2003, 64). Bereits in dieser Erklärung von Aristoteles, in der er das, seiner Meinung nach höchste Gut definiert, begegnet uns der Begriff des Werts, als eine zugrunde liegende Qualität im Sein. Dieses höchste Gut ist nach Aristoteles das Gedeihen und Wohlergehen der Menschen, das durch tugendhafte Tätigkeit zum guten Leben wird. Aristoteles definierte die ethischen Tugenden als den angemessenen Punkt, die Mitte, zwischen zwei Extremen und bezeichnet dies als *Mesotes*-Lehre. Dabei ist die vernunftbestimmte Entscheidung für die Mitte zwischen Übermaß und Mangel zentral. Für Ursula Wolf sind es nur die ethischen Tugenden im engeren Sinn, die sich auf Haltungen gegenüber uns selbst als Voraussetzung eines guten Lebens beziehen (Wolf 1995, 83-108). Tugenden wie Besonnenheit und Standhaftigkeit stehen für ein Leben in Balance im Sinne einer ausgewogenen Mitte. Die verstandesmäßigen Tugenden, als Ergebnis von Belehrungen, sind nur über normative Kriterien bestimmbar. Die Gerechtigkeit zum Beispiel über Rechtsnormen. Für den Erwerb der Tugenden ist bei

⁶ Habermas, J.: Erläuterungen zur Diskursethik (1991, 217): „Er möchte Studenten zu Bewusstsein bringen, daß sie ein authentisches Leben nicht führen können, ohne die kritische Aneignung substanzieller Gehalte einer Tradition, mit der sie sich identifizieren.“

Aristoteles die richtige Erziehung, Belehrung und Gewöhnung essenziell, doch auch ein tugendhaftes Leben braucht Rahmenbedingungen, eine staatlich gesetzte Ordnung, so ist auch die Ethik eine normative Disziplin, die nicht ohne die Vorstellung von Gebotenem auskommt. Aristoteles verbindet individuelle Ethik und politische Moral, bietet aber in seinem Tugendkonzept keine Lösung für auftretende Normkonflikte an (vgl. Schluß 2014). Doch schon Sokrates zweifelte an der Möglichkeit Tugenden lehren zu können. Sein Referenzbereich für Verhaltensnormen liegt in der Ordnung der Natur, „Denn Sokrates erkennt in der Natur das Wirken einer gerechten Ordnung, die jedem zuteilt, was ihm zusteht. Glück und Zuträglichkeit sind auch für ihn Kriterien für richtiges Handeln“ (Erler 2006, 176). Doch verinnerlichte er den Glücksbegriff des Menschen und sah ethisches Handeln als Qualität der Seele an. Glück resultiert nicht durch äußere Umstände, es liegt in der Seele der Menschen (vgl. Erler 2006, 176). Und im Dialog „Protagoras“ (Loewenthal 2004) äußert Sokrates seine Verwunderung darüber, dass Tugenden als Charakterzüge lehrbar sein sollten, und bringt das Beispiel der Tapferkeit, die nicht zu lernen, sondern zu beweisen wäre (vgl. Schluß 2014)

Diese Rückbesinnung auf die Tugendkonzepte der Antike erfolgte zentral im 20. Jahrhundert, da die dominierenden moralphilosophischen Konzepte des Kantianismus und des Utilitarismus, als Prinzipienethiken (Williams 1984, 11-29) den philosophischen Erklärungsanspruch nicht gänzlich erfüllen konnten. Prinzipienethiken, die zwar das moralisch Richtige beschreiben, aber keinen Einblick auf die Ebene der Wahrnehmung und inneren Haltung einer Person, sowie auf deren Disposition, Motivation und Urteile ermöglichen (Pauer-Studer 2003, 55), reichen nicht aus, denn die Unparteilichkeit als Voraussetzung für das strikte Handeln nach moralischen Prinzipien ist selten gegeben. Aufgabe der Tugendethik hingegen ist die Kultivierung des Charakters, um daraus eine tugendhafte Haltung zu entwickeln und durch Klugheit geleitet, richtige Entscheidungen zu treffen. Nicht die Frage der Pflicht steht hier im Mittelpunkt, sondern ausschließlich worin das Gut, im Sinne Aristoteles, das Glück für die Menschen besteht.

Doch da bereits im 18. und 19. Jahrhundert das Konzept der Tugenden als gesetzte ethische Sollens Beschreibungen nicht ausreichend erschien, wuchs das Bedürfnis nach einem flexibleren Rahmen für die Beschreibung des guten Handelns. Dafür schien der höchst anpassungsfähige Begriff „Wert“, übernommen aus der

Ökonomie, auch für hohe moralische Ansprüche passend zu sein (vgl. Schluß 2014). Werte fungieren als übergeordnete Orientierungsstandards zur Entlastung der Menschen. Die Wandelbarkeit des Begriffs ermöglichte ein Konzept, das es erlaubte, unterschiedlichen kulturell tradierten Verhaltensmustern die Qualität „des Guten“ zu verleihen. Als Richtlinie erschuf der Nationalökonom Max Weber (Weber 1919, 70) das Programm einer Verantwortungsethik, das ein Wertekonzept beinhaltete. In seinem Vortrag *Politik als Beruf* formuliert er; „Wir müssen uns klarmachen, daß alles ethisch orientierte Handeln unter zwei voneinander grundverschiedenen, unaustragbar gegensätzlichen Maximen stehen kann: es kann >gesinnungsethisch< oder >verantwortungsethisch< orientiert sein. Nicht daß Gesinnungsethik mit Verantwortungslosigkeit und Verantwortungsethik mit Gesinnungslosigkeit identisch wäre. Davon ist natürlich keine Rede. Aber es ist ein abgrundtiefer Gegensatz, ob man unter der gesinnungsethischen Maxime handelt - religiös geredet: >der Christ tut recht und stellt den Erfolg Gott anheim<, oder unter der verantwortungsethischen: daß man für die (voraussehbaren) *Folgen* seines Handelns aufzukommen hat“ (Weber 1919, 70). Durch dieses neue ethische Konzept konnte auf spezifische ethische Herausforderungen angemessener reagiert und eine Distanz zum allgemein gültige Gesetz des kategorischen Imperativs gesetzt werden, denn Werte werden hier verstanden als allgemeinste Grundprinzipien der Handlungsorientierung, sie sind Vorstellungen vom Wünschenswerten, kulturelle und religiöse, ethische und soziale Leitbilder, die die gegebenen Handlungssituationen sowohl steuern als auch transzendieren. (Vgl. Korte/Schäfers 2008, 37).

5.4. Wertewandel in post-industriellen Gesellschaften

Das klassische politikwissenschaftliche Konzept unterscheidet zwischen drei konzentrischen Kreisen, die nach dem Grad der Generalisierung in: „periphere und kurzfristig-fluiden „Meinungen“, in der Mitte liegenden „Einstellungen“ sowie den zentralen und langfristigen „Werten“ festgemacht werden. Wird politische Kultur (in einem weiten Sinne des Politischen als der auf das Gemeinwesen bezogenen Angelegenheiten) als ein „mit Sinn Bezügen gefüllter Rahmen“ verstanden, innerhalb dessen sich die [...] Lebenspraxis handelnder, denkender und fühlender politischer Akteure vollzieht“ (Rödter 2014, 22), wird das Konzept des Rahmens für kulturelle

Strukturen und soziale Veränderungen innerhalb von Gesellschaften als Ordnungsrahmen sichtbar.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weitete sich die sozialwissenschaftliche Forschung auch auf das aktuelle Thema des *Wertewandels* aus. In Autorität verwurzelte „*Pflichtwerte*“ änderten sich in „*Selbstentfaltungswerte*“ und Kombinationen von „alten + neuen Werten“ entstanden. (Vgl. Thome 2014, 41). Roland Inglehart diagnostizierte 1976 in seinen Arbeiten zum Wertewandel, eine in „post-industriellen“ Gesellschaften kollektive Präferenzverschiebung, denn dem historischen Wandel von Tugenden zu Werten schließt sich auch die Analyse des aktuellen Wertewandels an, die Wertewandelforschung bietet verschiedene Theorien zu den vorherrschenden gesellschaftlichen Veränderungen. In der Dichotomie zwischen *Materialisten* und *Postmaterialisten* verortete Robert Inglehart den generationenspezifischen Wertewandel. Er formuliert dazu die *Postmaterialismustheorie* (Inglehart 1992, 78ff), die von einer *Mangelhypothese* ausgehend postuliert, dass in Gesellschaften, die mit Mangel an Ressourcen zu kämpfen haben, materielle Werte, die den Lebensstandard verbessern, hoch gesetzt werden, wo hingegen Jugendliche in gutsituierten Gesellschaften zu Werten wie Ästhetik und Selbstverwirklichung im Sinne *eines guten Lebens* (Aristoteles 1095a 17-19) streben, zweiteres bezeichnet er als *Sozialisationsthese* (Inglehart 1992, 78ff). Volker Pfeifer (2013) fügt in seiner Didaktik zum Ethikunterricht diesen Definitionen die *Werteverfallstheorie* hinzu, die auf die Auflösung tradierter Werte und Sekundärtugenden wie Höflichkeit, Ordnungsliebe und Pünktlichkeit rekurriert, womit sie den sozialen Dimensionen des Handelns zugeordnet wird. Seine Diagnose ist, dass ausgeprägte Individualisten, die am Zerfall der Tugendkodizes mitbeteiligt sind, unfähig sind: „[...] das souveräne Ich zu binden“ (Pfeifer 2013, 20). Ein persönliches Manko mit Auswirkungen auf Handlungen, die ethisch-moralisch begründet werden können und auf Kompetenz in der Menschenrechtskultur abstellen. Die neu entstandenen Wertekombinationen, analysiert die *Wertesynthesetheorie*, sie geht dabei auf die Vielzahl von sowohl konstruktiven als auch destruktiven Elementen im gesellschaftlichen Miteinander ein. Dabei werden neue Normen gesetzt und die historische Bedeutung in lebensweltlichen Bezügen verändert. Aus dem Begriff Gehorsam wurde zum Beispiel Emanzipation. (Vgl. Pfeifer 2013, 20).

Hier beweist sich die Flexibilität des Konzepts und damit auch seine Tragfähigkeit, den kulturellen und religiösen Unterschieden in unserem heutigen globalen Weltverständnis gerecht zu werden, um die Würde aller Menschen respektieren zu können. Würde in ihren vielschichten Erscheinungsformen, Pedro Vasco de Almeida Prado definiert den Begriff der Würde in *Über das, was wichtig ist*. „Würde ist nicht eine einzige Sache, sondern viele. Es kommt darauf an zu verstehen, wie diese vielen Sachen im Leben eines Menschen zusammenhängen. Wenn einer zu sagen versucht, was er da zu verstehen glaubt, so wird er, ohne es beabsichtigt zu haben, zu einem, der eine weitläufige Landkarte der menschlichen Existenz zeichnet. Die Unbescheidenheit, die darin liegt, ist unvermeidbar und deshalb, so hoffe ich, verzeihlich“ (Vasco de Almeida Prado 2015). Die Bedeutung von Werten im alltäglichen Leben nimmt analog zur Pluralität in der Gesellschaften zu, sie werden situationsspezifisch in *sozialen Normen* operationalisiert und funktionieren als „Atome des sozialen Lebens“ (Korte/Schäfers 2008, 37) nur, wenn die wichtigsten Normen für soziales Handeln als verbindlich, wichtig, wahr und richtig im Sozialisationsprozess vermittelt werden. Zur Definition von Werten als ethischem Imperativ vermerkte Max Weber, wer sich „durch bewussten Glauben an den – ethischen, ästhetischen, religiösen oder wie immer sonst zu deutenden – unbedingten Eigenwert eines bestimmten Sichverhaltens rein als solchen und unabhängig vom Erfolg“ leiten lässt, handle wertrational (Korte/Schäfers 2008, 37).

5.5. Normen – Maßstab des Rechts und Unrechts

Etymologisch stammt der Begriff der Norm aus der lateinischen Bezeichnung für Winkelmaß, Richtschnur und Regel. In der Ethik beschreibt die Norm die „Standards“ des Sozialverhaltens, „normative Urteile“ definieren, wie etwas verbindlich beschaffen sein soll, das steht im Gegensatz zum Tatsachenurteil (Korte/Schäfers 2008, 30). Emil Durkheim schreibt über die Normativität des sozialen Handelns: „Ein sozialer Tatbestand ist jede mehr oder minder festgelegte Art des Handelns, die die Fähigkeit besitzt, auf den einzelnen einen äußeren Zwang auszuüben; oder auch, die im Bereich einer gegebenen Gesellschaft allgemein auftritt, wobei sie ein von ihren individuellen Äußerungen unabhängiges Eigenleben besitzt“ (Durkheim 2007). Für René König sind soziale Normen für die Soziologie ein „transzendental“ voraussetzender Bestandteil ihres Gegenstandsbereiches, der Begriff „soziale

Norm“ müsse als „Urphänomen“ des Sozialen eingestuft werden. (Korte/Schäfer 2008, 30). Die Aufgabe von sozialen Normen ist es, verbindliche Regeln und Standards aufzustellen, dabei von individuellen Besonderheiten zu abstrahieren und sich auf das Allgemeine von Handlungen zu beziehen. Damit erfolgt eine Institutionalisierung von allgemein gültigen Regeln für eine Mehrzahl von Personen und deren zwischenmenschliche Beziehungen (vgl. Korte/Schäfer 2008, 31). Normen können in unterschiedliche Grade ihrer Funktion eingeteilt werden, nach ihrem Vorhandensein im Bewusstsein, des „Eingelebtseins“ (Weber 1922), oder verstärkt bei drohenden Sanktionen (Muss-Norm). Im Sozialisierungsprozess von Individuen werden soziale Normen internalisiert und durch Institutionalisierung verbindlich gemacht soziale Normen begrenzen die Willkür in der Beziehung der Menschen zueinander, denn sie repräsentieren das allgemeine, abstrahieren von individuellen Besonderheiten und tragen so zur Institutionalisierung von verbindlichen Regeln bei. Andere Möglichkeiten bleiben ausgeschlossen. „Erfüllt die Norm den subjektiv gemeinten Sinn, der sich mit ihr verbindet, wird sie als wertbezogen begriffen“ (Korte/Schäfer 2008, 32). Dies ermöglicht die situationsspezifische Operationalisierung, die Norm wird verhaltenswirksam im ethischen Sinne für soziales Handeln. Im 21. Jhdt. stellt sich durch die Pluralisierung der Lebensverhältnisse, die Säkularisierung und politische, wie religiöse Ideologien aktuell die Frage nach einem deutlich erkennbaren Wertewandel. Dieser führt neben den Veränderungen in persönlichen Einstellungen und dem Zusammenleben, auch zu strukturellen Veränderung von Institutionen und Normen. Alle Standards des Zusammenlebens werden im Sozialisationsprozess erworben und internalisiert, um im Prozess der Institutionalisierung verbindlich gemacht werden zu können (vgl. Korte/Schäfer 2008, 31). Hermann Korte und Bernhard Schäfer schlagen als Orientierungshilfe folgende Systematik vor:

- Einteilung der Normen nach dem Grad des **Bewusstseins**, das Weber das „Eingelebtsein“ nennt, mit dem sie in allen Handlungen präsent sind;
- Einteilung nach dem Grad der **Verbindlichkeit** und damit nach der Art der **Sanktionen**:
 - a) Muss-Normen (z.B. Gesetze)
 - b) Soll-Normen (z.B. Sitten)
 - c) Kann-Normen (z.B. Bräuche, Gewohnheiten)
- Einteilung nach dem/den **Adressaten und Handlungszusammenhängen**

- Einteilung nach dem **subjektiv gemeinten Sinn**, der sich mit ihnen verbindet:
Norm als Wert, aber auch als leidiges Muss.

Für die Herausbildung und Anwendung einer ethischen Norm haben Jean Piaget und Lawrence Kohlberg (Kohlberg 1996) einen entwicklungspsychologisch fundierten Stufenablauf festgemacht. In drei Stadien findet die Herausbildung von moralischer Handlungsfähigkeit statt, beginnend mit der ersten Stufe der präkonventionellen Moral, in der Kinder gute und schlechte Handlungen nach dementsprechenden Sanktionen beurteilen. Gefolgt von Stufe zwei, der konventionellen Moral, innerhalb derer die Erwartungen von Bezugspersonen absolut gesetzt werden und der dritten Stufe, der postkonventionellen Moral, die eine Orientierung an abstrakten Prinzipien zur Begründung von Normen möglich macht.

Die Erfahrungen aus dem Alltag zeigen, dass Normenübertretungen durch Sanktionen vermieden werden können und so möglichst große Konformität im Handeln erzielt wird. Sie haben also eine regulierende Funktion, sowohl als Orientierungshilfen als auch zur Erhaltung der Ordnungsstrukturen innerhalb von Gemeinschaften. Das Thema Menschenrechtsbildung im Zentrum dieser Arbeit, nimmt Rechtsnormen, in ihrer Bedeutung als allgemein-abstrakte Rechtsvorschriften, in den Fokus. Ein Katalog von Rechten dient in demokratischen Gesellschaften dazu, das Leben voraussehbar, berechenbar und verlässlich zu gestalten. Die Lebensberechtigung an sich, die Freiheit, die Gleichheit und die Würde des Menschen gelten hier als Eckpfeiler (Kirchschläger 2017, 10).

5.6. Die rechtliche Dimension der Menschenrechte

Aus rechtlicher Perspektive ist der Staat verpflichtet die Menschenrechte in all ihren Facetten zu schützen, dies umfasst positiv ein Tun und negativ ein Unterlassen. Dass die Menschenrechte Realität werden, muss durch den Staat mit gesetzgeberischen und administrativen Mitteln sichergestellt werden. „In der rechtlichen Dimension wird dieser nationale Menschenrechtsschutz durch regionale und internationale Menschenrechtsmechanismen ergänzt, um das staatliche Wirken zu überwachen und im Dienste der Gewährleistung des universellen Menschenrechtsschutzes substanziell zu ergänzen“ (Kirchschläger 2017, 12). Walter Kälin erläutert dies in *Bild der Menschenrechte* wie folgt: „Internationale

Menschenrechte sind die durch das internationale Recht garantierten Rechtsansprüche von Personen gegen den Staat oder staatsähnliche Gebilde, die dem Schutz grundlegender Aspekte der menschlichen Person und ihrer Würde in Friedenszeiten und im Krieg dienen“ (Kälin 2004, 17). Dies zeigt die Basis, auf der die rechtliche Dimension der Menschenrechte sich erschließt, sie gilt als internationales Recht und soll alle Menschen und deren Existenz und Würde in allen Situationen schützen. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEM), verkündet am 10. Dezember 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York, formuliert gemäß ihrer Präambel „ein normatives Ideal“ von allen Völkern und Nationen. „Menschenrechte sind das einzige anerkannte Normensystem in unserer Zeit, gedacht als Antwort auf die uralte Frage, wie unser aller Zusammenleben unter größtmöglicher Freiheit der* des Einzelnen gestaltet und ein Interessenausgleich zwischen einzelnen Personen und der Allgemeinheit hergestellt werden kann. Der Gedanke von Freiheit, Gleichheit und Menschenwürde spielt dabei eine zentrale Rolle, ebenso wie die Ausstattung der* des Einzelnen mit Rechten zum Schutz vor Machtmissbrauch und Ausbeutung“ (Koch, Sarah Y.; Schier, Daniela 2019/2021, 23). Die allen Kulturen zugrunde liegenden Werte müssen überall verteidigungswürdig sein, denn die Menschenrechte sind angeboren und unveräußerlich, universell gültig und egalitär, unteilbar und interdependent. Das bedeutet, sie stehen jedem Menschen zu und gelten für alle Menschen auf der ganzen Welt gleich. Kein Menschenrecht ist wichtiger als das andere und außerdem sind alle Menschenrechte miteinander verbunden. Das Gleichbehandlungsgebot ist für alle Menschenrechte von gleicher Relevanz und allgegenwärtig im Menschenrechtssystem verankert (vgl. Koch, Sarah Y.; Schier, Daniela 2019/2021, 24). Dieses befindet sich in einem permanenten Entwicklungsprozess, der sich situationsbedingt den sich veränderten Umständen anpasst. „In den letzten Jahrzehnten ist dabei das Recht auf gesunde Umwelt aber auch (angesichts der steigenden Anzahl der Personen, die in Armut leben) die Verwirklichung von wirtschaftlichen und sozialen Rechten in den Vordergrund gerückt“ (Koch S., Rabussay-Schwald G. 2021, 4). International, aber auch auf regionaler Ebene, entwickelten sich die Menschenrechte weiter. In Europa 1951 mit der Schaffung der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) und dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) mit Sitz in Straßburg. 1998 wurde durch Reformen die Möglichkeit von Individualbeschwerden beim EGMR geschaffen.

Staatenbeschwerden von Mitgliedsstaaten kommen selten vor. Mittlerweile entwickelten sich in Afrika, Asien, dem arabischen Raum und Amerika ähnliche Systeme, die dem Rechtsschutz dienen sollen. (vgl. Koch S., Rabussay-Schwald G. 2021, 4)

Aufgrund ihres fehlenden rechtlich verbindlichen Charakters kann die AEM als politisches Menschenrechtsprogramm bezeichnet werden, daher wurden zahlreiche Menschenrechtsverträge (Pakte, Konventionen) abgeschlossen, die zu einer Verbindlichkeit der Menschenrechte führen (Vgl. Weiss 2007, 163-188). Sie dienen als internationale Überwachungsmechanismen, um Verstöße in den einzelnen Ländern aufzuzeigen und werden durch den UNO-Menschenrechtsrat überwacht. Besonders wichtige Dokumente sind in diesem Zusammenhang die/der:

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte,
Internationale Pakt für bürgerlich-politische Rechte,
Internationale Pakt für wirtschaftliche und soziale Rechte.

Rechtsgrundlagen für besonders schutzbedürftige Gruppen sind:

- Rassendiskriminierungskonvention,
- Anti-Folter Konvention,
- Frauenrechtskonvention,
- Kinderrechtskonvention,
- Behindertenkonvention.

Zum Beweis der Einhaltung dieser Verträge und Konventionen hat die UNO Organisationen eingesetzt, aber auch zahlreiche NGOs (Nicht-Regierungs-Organisationen) erstellen sogenannte „Schattenberichte“, die die regelmäßigen Länderberichte, die eventuell von einigen Ländern geschönt werden, relativieren. Dies führt am Ende des Prozesses zu Empfehlungen an die Staaten, in denen Verbesserungsvorschlägen Raum gegeben wird. Auch in diplomatischen und politischen Beziehungen zwischen Staaten sind die Menschenrechte ein wichtiges Thema geworden, wengleich Eigen- und Wirtschaftsinteressen der Staaten häufig überwiegen. (vgl. Koch S., Rabussay-Schwald G. 2021, 6) Der Fortschritt des internationalen Menschenrechtsschutzes in den letzten Jahrzehnten ist zu einem großen Teil der Tätigkeit der NGOs zuzurechnen. Diese spielen bei der Durchsetzung von Menschenrechten eine unverzichtbare Rolle. Die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) hebt dieses Faktum hervor und hält fest, „dass

die internationale Staatengemeinschaft auf eine wachsame und aktive Zivilgesellschaft angewiesen ist“. Auch andere nichtstaatliche Akteurinnen und Akteure-wie z.B. Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften – tragen neben der primären Verantwortung der Staaten eine sekundäre Verantwortung für die Realisierung der Menschenrechte (vgl. Kirschschräger 2016; Kirschschräger/Kirschschräger 2009).

5.7. Moralische Begründung der Normativität der Menschenrechte

Die rechtliche Geltung der Menschenrechte und deren Anspruch weisen, wie beschrieben, eine Normativität auf, die sich aus rechtlichen Normen zusammensetzt. Dies sind: „Rechtssätze, in denen der Gesetzgeber die Beziehungen zwischen den Normenadressaten allgemeinverbindlich regelt; im erweiterten Sinne versteht man darunter auch allgemeine Prinzipien der Rechtsgeltung, wie sie in Gesetzen, Verordnungen, Erlassen und Grundsatzurteilen zur Anwendung kommen“ (Regenbogen 2010, 1810). Menschenrechte beschreiben also nicht nur eine Wirklichkeit, sondern umfassen auch ein Sollen und einen Geltungsanspruch bzw. das, was sein sollte (vgl. Kirschschräger P. 2017, 50). Dabei ist zu beachten, dass die Normativität der Menschenrechte aufgrund ihrer Multidimensionalität nicht nur rechtliche, sondern auch ethische Normen umfasst. Zitiert nach Regenbogen 1812: „explizite geäußerte oder implizit mitgemeinte Aufforderungen [...], das Handeln an einer Regel zu orientieren [...] Gebote, Verbote und Erlaubnisse [...] Synonym für ‚Werturteil‘ mit Empfehlungscharakter oder für jedwede, auch singuläre Sollensbestimmung (Regenbogen 2010, 1812). Die Normativität der Menschenrechte reicht bis in den Bereich der sozialen Normen: „akzeptierte oder auch nur hingegenommene Verhaltensregelmäßigkeiten oder auch ganz allgemein [...] generelle Verhaltenserwartungen“ (ebd. 1812). „Diese einzigartige multidimensionale Normativität der Menschenrechte fließt ebenfalls in die Normativität der Menschenrechtsbildung ein“ (Kirschschräger P. 2017, 51) und dies in zweifacher Hinsicht, zum einen indirekt über die Ausrichtung auf die Normen „Menschenrechte“ und in direkter Hinsicht durch die Menschenrechtsnorm „Recht auf Menschenrechtsbildung“ (ebd. 51). Kirschschräger hält dazu fest, dass durch die Menschenrechtsbildung, mit dem Fokus einer Menschenrechtskultur, Brücken gebaut werden können, sowohl zu Theologie Religions- als auch zu

Weltanschauungsgemeinschaften, da dadurch der Dialog und das Verständnis gefördert werden (Kirchschläger 2017, 52). Die Universalität der Menschenrechte, sie schützen Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit des Individuums und das Recht auf freie Teilnahme am kulturellen Leben der Gemeinschaft, findet auf der juristischen Ebene in der demokratischen Legitimität und auf der politischen Ebene innerhalb der Rechtsstaatlichkeit ihre normative Begründung. Die Begründung der Normativität der Menschenrechte muss aber auch in ihrer moralischen Dimension gedacht werden: „Eine rationale oder kritische Moral ist eine, die für ihre Grundsätze den Anspruch rationaler Begründbarkeit erhebt. Moralische Grundsätze sind rational begründet, wenn sie allgemein zustimmungsfähig sind, d.h. annehmbar für alle betroffenen Personen unter der Voraussetzung ihrer vollkommenen Gleichberechtigung und Selbstbestimmungsfähigkeit“ (Koller 1990, 75). Die Menschenrechte werden als rechtliche und politische Größe nicht durch den Rechtssetzungsprozess legitimiert, sondern auf der moralischen Ebene. „Weder die zeitliche noch die örtliche Einbettung der Entstehung der Menschenrechte ist jedoch entscheidend für die heutige weltweite Geltung der Menschenrechte, sondern rationale Gründe. Ähnlich wie bei anderen Theorien interessiert in erster Linie, ob die Menschenrechte und ihre Begründung überzeugen können“ (Kirchschläger 2017, 59). Die Notwendigkeit den Begründungsdiskurs in die Menschenrechtsbildung miteinzubeziehen, resultiert aus dem Respekt vor dem selbst- und mitbestimmenden Menschen, der im Zentrum der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung steht (vgl. Bürgler/Kirchschläger 2011, 534-544).

5.8. Anerkennung der sozialen Handlungsnormen

5.8.1. Theorien von Axel Honneth und George H. Mead

Diese Arbeit widmet sich dem zentralen Thema der frühen Vermittlung von Menschenrechtsbildung, dazu müssen die Voraussetzungen, die Individuen zur Heranführung an die Thematik benötigen, beschrieben werden. Die sozialpsychologischen Theorien von Axel Honneth und George Herbert Mead befassen sich mit dem Begriff der gegenseitigen Anerkennung, der ebenso grundlegend erscheint, für eine gelingende Teilhabe an der Menschenrechtskultur, wie das Verständnis der praktizierenden Personen von den entscheidenden sozialen Handlungsnormen. Dazu muss das Subjekt in ein intersubjektives Verhältnis mit der

Gemeinschaft treten. „In dem Maße, in dem der Heranwachsende seine Interaktionspartner auf dem Weg der Verinnerlichung ihrer normativen Einstellungen anerkennt, kann er sich selbst als ein Mitglied ihres sozialen Kooperationszusammenhangs anerkannt wissen“ (Honneth 1994, 12). Dazu benötigt das Individuum laut George Herbert Mead ein Bewusstsein der Bedeutung, die der Einstellung zugrunde liegt, die es seinem Gegenüber, dem Objekt entgegenbringt (Vgl. Mead 1987, 212). Ich werde versuchen, mich der Frage zu nähern, wie sich dieses moralische Potential einer nicht rechtsförmigen Moralität in der Sozialisation der Kindheit begründet. Georg Herbert Mead (1987) ging dabei nicht, wie Georg Wilhelm Friedrich Hegel in seinen frühen Theorien, von einer metaphysischen Vernunft und dem kontinuierlichen Überwinden von Konfliktstufen aus, er spannte seinen sozialpsychologischen Theorierahmen weiter auf, um die moralische Entwicklung innerhalb einer Gesellschaft zu beschreiben. Der Grundgedanke liegt in der Bildung eines Selbstbewusstseins der handelnden Personen, das dem Selbst erlaubt, sich in die Perspektive des Gegenübers zu versetzen und sein eigenes Handeln aus der Sicht einer zweiten Person wahrzunehmen. Dies erfordert den Wechsel zu einer exzentrischen Perspektive, um so durch ein Bild von mir selbst, zum Bewusstsein meiner Identität zu gelangen: „Die Tatsache, dass das Naturwesen Mensch sich selbst ebenso wie andere reizen und auf seine Reize ebenso wie auf die Reize anderer reagieren kann, fügt in sein Verhalten die Form eines sozialen Objekts ein, aus dem ein >Mich< entstehen kann, auf das sogenannte subjektive Erfahrungen bezogen werden können“ (Mead 1987, 238). Dieses MICH repräsentiert das Bild des anderen von mir, im bereits Vergangenen. Das >Ich<, geht dem Bewusstsein voraus, es ist somit verantwortlich für die kreative Beantwortung von Handlungsproblemen und bezieht sich immer auf die im Mich „bewußt gehaltenen“ Handlungsäußerungen. (vgl. Honneth 1994, 120) Nach Honneth ist das: „Ich der Gesprächscharakter unserer inneren Erfahrung, eben der Vorgang, in dessen Verlauf wir auf unsere eigene Rede antworten, der ein Ich impliziert, das hinter der Bühne auf die Gebärden und Symbole antwortet, welche in unserem Bewusstsein auftreten. Die, ihrer selbst bewußte, tatsächlich wirkende Identität im sozialen Umgang ist ein objektives Mich, oder es sind deren mehrere in einem fortlaufenden Reaktionsprozess. Sie schließen ein fiktives Ich ein, das sich nie selbst in den Blick bekommt“ (Mead 1987, 240). Für Mead geht die Wahrnehmung des anderen vor der Entwicklung des Selbstbewusstseins einher, denn das Mich entsteht durch die

Übertragung aus dem Gebiet sozialer Objekte auf das amorphe, unorganisierte Gebiet dessen, was wir als innere Erfahrung bezeichnen. „Durch die Organisation dieses Objekts, der Ich-Identität, wird dieses Material seinerseits organisiert und in Form des sogenannten Selbstbewusstseins unter die Kontrolle eines Individuums gebracht“ (Mead 1987, 239). George H. Mead versuchte, seine Sozialpsychologie für die begriffliche Unterscheidung von Ich und dem Mich, als kognitives Bild meiner selbst, auf eine weitere Stufe zu heben. Er bezog dabei die normativen Dimensionen der individuellen Entwicklung ein, indem er den Aspekt der moralischen Normen in der Betrachtung der Interaktionsbeziehungen einführte. (Vgl. Honneth 1994, 122). Er ging dabei der Frage nach: „[...] wie jenes zum Mich verfestigte Selbstbild beschaffen sein muß, wenn es sich bei den Reaktionen des Interaktionspartners nicht mehr bloß um kognitive Verhaltenszumutungen, sondern um normative Erwartungshaltungen handelt“ (Honneth 1994, 122). In seinem Aufsatz über *Die soziale Identität* erläutert G.H. Mead, wie ein Kind die elementaren Formen des moralischen Urteilens erlernt, wie folgt: „So kann ein Kind sein Verhalten als gut oder schlecht nur dann beurteilen, wenn es auf seine eigenen Handlungen mit den erinnerten Worten seiner Eltern reagiert“ (Mead 1987, 246). Durch dieses Verhalten, das die soziale Reaktion auf die Eltern als Interaktionspartner in „normativen Handlungszusammenhängen“ zeigt, verwandelt sich das Mich von einem kognitiven in ein praktisches Selbstbild der Person: das andere Subjekt übernimmt, indem es sich in die normative Perspektive seines Interaktionspartners hineinversetzt, dessen moralische Wertbezüge und wendet sie auf das praktische Verhältnis zu sich selber an“ (Honneth 1994, 123). In der frühkindlichen Erziehung wird also wesentlich die Basis für eine gelingende Identitätsbildung geschaffen. Das Subjekt erlernt die „sozial generalisierten Verhaltensmuster einer Gruppe“ (Honneth 1994, 124) als normative Erwartungen kontrollierend in sein Verhalten einzubeziehen. Indem es mit seinen Handlungen dem „generalisierten Anderen“ antwortet, vollzieht es den „Prozess der Sozialisation in Form einer Verinnerlichung von Handlungsnormen“ (Honneth 1994, 125). „Wenn das Subjekt dadurch, daß es die sozialen Handlungsnormen des „generalisierten Anderen“ zu übernehmen lernt, zur Identität eines sozial akzeptierten Mitglieds seines Gemeinwesens gelangen soll, dann ist es sinnvoll, für dieses intersubjektive Verhältnis den Begriff der „Anerkennung“ zu verwenden“, denn, „in dem Maße, in dem der Heranwachsende seine Interaktionspartner auf dem Weg der Verinnerlichung ihrer normativen Einstellungen anerkennt, kann er sich selbst als ein

Mitglied ihres sozialen Kooperationszusammenhangs anerkannt wissen“ (Honneth 1994, 126). Diese Form der positiven Erfahrung erzeugt nach George Herbert Mead das Bewusstsein des eigenen Wertes, die Selbstachtung, die durch Anerkennung entsteht. Das Subjekt gelangt so in die Position, durch die es erfährt, dass die eigenen Rechte anerkannt werden und seine Würde innerhalb der Gemeinschaft gesichert ist (vgl. Mead 1987, 239). Das erscheint mir grundlegend für die Entwicklung der sozialen Verantwortung, die für die Aneignung und Ausübung der Menschenrechtskultur unverzichtbar, weil zielführend ist.

5.8.2. Judith Butler zu Ambivalenten Implikationen

Judith Butler stimmt mit Axel Honneth überein, „daß Anerkennung die Bedingung der Möglichkeit für menschlichen Austausch, für Kommunikation und für die Bestätigung der Existenz Anderer ist“ (Butler 2005, 110). Anders als Honneth sieht sie keine Unterscheidung zwischen der normativen Konzeption von Anerkennung und der Moral, denn beides scheint einen moralischen Wert darzustellen, da Honneth sich auf die Existenz einer „eigentlichen menschlichen Praxis“ bezieht, ist für Butler klar, „daß diese „eigentliche“ Praxis in ethischer Hinsicht wünschenswerte Konsequenzen hervorbringt: Anerkennung, Reziprozität, Fürsorge und die Bejahung der Existenz Anderer“ (Butler 2005, 110). Butler rekurriert auf Honneths Ausführungen, in denen er als Vorbedingung für die Beziehungen zu anderen, die Beziehung zur Natur als konstitutive Dimensionen von Anerkennung versteht und teilt seine Vorstellung, „daß kognitive Einstellungen ursprünglich in affektiven Beziehungen gründen: in Anteilnahme, Interessiertheit eines *Aufeinanderbezogenseins* und in verschiedenen Arten der Sorge“ (Butler 2005, 111). Wie schon ausgeführt, entwickelt sich die Fähigkeit zur Anerkennung im frühkindlichen Alter, in der Beziehung zwischen der fürsorgenden Person und dem Kind, hier entsteht eine Norm der Wechselseitigkeit die Honneth „explizit als prägende Struktur der >sozialen Bindung< bezeichnet“ (Butler 2005, 112). Judith Butler begreift Honneths Zuordnung als eine Bindung einzigartiger Natur, die in jeder möglichen Gesellschaft ein und dieselbe soziale Bindung darstellt. Sie erweitert den positiven Begriff der Anerkennung und fügt den des alltäglichen *Involviertseins* hinzu, welches weder ein Gut an sich ist noch einen besonderen normativen Wert besitzt, es ist im Hinblick auf unsere normativen Ansprüche neutral. (vgl. Butler 2005, 116) Es stellt lediglich eine alltägliche Situation

dar, in der Subjekte um achtsames Verhalten ringen, damit es gelingen möge, die Position des anderen einzunehmen und somit die Gefahr einer Instrumentalisierung, also Verdinglichung der anderen Person zu vermeiden. Honneth verwendet für Verdinglichung auch den Begriff „Anerkennungsvergessenheit“, da es sich dabei um eine nachträgliche Leugnung einer ursprünglichen Anerkennung handelt, bei der das Bewusstsein einer vorgängigen Sozialbeziehung erlischt (Honneth 2005, 96). Das Einnehmen der anderen Perspektive ist die Bedingung der Partizipation, durch die wir verhindern, dass der auf das eigene begrenzte Blick den anderen instrumentalisiert. Butler schlägt vor, für das Wort Anerkennung als Begriff für die Form der positiven Partizipation, verstärkend das „Aneignen der Perspektive“ des anderen zu verwenden. Einige Definition von Verdinglichung als soziales Phänomen sind für das Thema Menschenrechte bedeutsam. Martha Nussbaum spricht dabei von besonders krassen Formen der instrumentellen Benutzung anderer Personen im ökonomischen Kontext (vgl. Nussbaum 2002, 90ff). Elizabeth Anderson analysiert ähnliche Phänomene in der Verfremdung der weltweiten ökonomischen Lebensverhältnisse. Beides beschreibt dezidiert ein menschliches Verhalten, dass im normativen Sinne gegen ethische Grundlagen und moralische Prinzipien verstößt, da menschliche Subjekte gegen ihre Eigenschaften als „Dinge“ benützt werden (Anderson 1993, Kap. 7+8). Das nimmt Bezug auf politische Verfolgung, Kriegshandlungen wie wir sie gerade erleben müssen, die Produktionsbedingungen in Drittländern, die Vermarktlichung von Liebesbeziehungen, die Sexindustrie, aber neuerdings auch auf die strikt naturwissenschaftliche Herangehensweise in einzelnen Forschungsbereichen, zum Beispiel bei der bloßen Analyse von neuronalen Verschaltungen im Gehirn, werden lebensweltliches Wissen, menschliches Fühlen und Empfinden abstrahiert (vgl. Honneth 2005, 16).

Für die theoretischen Überlegungen in dieser Arbeit entlehne ich den Begriff der „Aneignung der Perspektive des anderen“ von Judith Butler, denn es ist eine der zentralen Aufgaben der Menschenrechtspädagogik, sich an der Lebenswelt der SchülerInnen zu orientieren, damit Wissen über Menschenrechte vermittelt und die Haltung der Lernenden dazu gestärkt werden kann, ebenfalls das Wagnis der Perspektivenübernahme von anderen einzugehen. Unterstützend für die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten wie kritisches Denken, Zuhören, eigener Standpunkt, Kooperations- und Kompromissbereitschaft scheint mir die „Aneignung der Perspektive des anderen“ eine Grundvoraussetzung zu sein. Dazu muss

sichergestellt werden, „daß das nicht heißen soll, die Perspektive der anderen meiner Perspektive gleichzumachen; es ist nicht *dieser* Sinn, in dem ich sie mir zu eigen mache“ (Butler 2005, 126). Eindeutig erklärend ist Honneths Begriffsdefinition: „die Gründe des anderen für sein Handeln zu verstehen“ (Butler 2005, 126), um bei den Lernenden eine Praxis der wechselseitigen Anteilnahme zu befördern. Diese und das inhaltliche Interesse der SchülerInnen an der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte kann sie darin bestärken und motivieren, jederzeit ihr Wissen mit Entschlossenheit einzusetzen und ihre, sowie die Rechte aller zu verteidigen. Um den abstrakten Inhalt der Menschenrechte erschließen und Problemsituationen objektiv analysieren zu können, bedarf es der Fähigkeit des abstrakten Denkens. Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

5.8.3. Psychologie der Menschenrechtsbildung - abstraktes Denken

Wie ausgeführt stellt Menschenrechtsbildung eine dreidimensionale Aufgabe dar, in deren Rahmen neben Wissen, auch Werte und Kompetenzen vermittelt werden sollen. Der Lehrplan für den schulischen Unterricht berücksichtigt dabei Alter und Entwicklungsphase der Lernenden, damit die notwendigen kognitiven Voraussetzungen vorhanden sein können. Denn die Auseinandersetzung mit den rechtlichen Begriffen in der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte und Wörtern wie Werte, Haltungen und Handlungskompetenzen erfordert eine Qualität intellektueller Funktionen, die Jean Piaget als „formale Operationen“ bezeichnet. Dies bedeutet: „Das Kind hat inzwischen die Adoleszenz⁷ erreicht; es vermag sein Denken nunmehr auf die Zukunft, auf das Abstrakte und das Theoretische zu richten“ (Mietzel 1986, 76). Piaget stellte schon 1972 fest, dass nicht für alle Menschen das Erreichen der Phase formaler Operationen möglich ist, da es hochgradiges Interesse oder besonders fundierte Kenntnisse in der Sache bedingt. „Für viele Probleme, wie sie sich u.a. im wissenschaftlichen und politischen Bereich finden, besteht jedoch nur dann die Aussicht, dass eine Lösung gefunden wird, wenn man Maßnahmen und ihre möglichen Effekte vor der Ausführung gedanklich durchspielt. Im Alter der Adoleszenz kann ein Mensch sich Ideale schaffen und realistische Perspektiven für die Zukunft entwickeln“ (Mietzel 1986, 77). Doch das persönliche Handeln im Sinne der Menschenrechte wird sich nach den kognitiven Voraussetzungen individuell

⁷ Bezeichnet nach Piaget den Lebensabschnitt ab ca. 11 Jahren.

unterscheiden. Wissen über zentrale Begriffe, historische Bezüge und wesentliche Institutionen kann gelehrt werden, aber ein wichtiges Moment dabei ist „das Verstehen von (universellen) Begründungen der Menschenrechte“ (Ötsch 2012, 347), um ihre Relevanz zu erfassen. In den Unterrichtsmaterialien, den Fallbeispielen in dieser Arbeit, wird dieser komplexe Vorgang des Erschließens von abstrakten Begriffen, wie zum Beispiel der Menschenwürde, altersgerecht berücksichtigt. Würde, in ihrer zentralen Bedeutung für die Menschenrechte, wird immer wieder neu interpretiert und ist ein „hoch abstraktes philosophisches Konzept (Lenhart et. al. 2006, 107) und erfordert, wie eingangs erwähnt, die Fähigkeit zum formalen Denken“ (Mietzel 1986, 77). Mietzel verweist hier auf den „emotionalen Lernkontext“ der durch Bilder über Menschenrechtsverletzungen und einzelne Fälle Personen betreffend mit bestimmten Empfindungen verbunden ist. Mit Empathie, als der Fähigkeit, sich in die Rolle und die Gefühle anderer hineinversetzen zu können, würde „gewissermaßen das emotionale Verständnis des Begriffs Menschenwürde widergespiegelt, was bedeutet, dass die Würde des anderen durch Rollenübernahme gefühlt, somit eine Verletzung derselben als empörend erlebt wird“ (Ötsch 2012, 349). Ein empathisch gesteuerter Vorgang, der in Honneths Theorie der Anerkennung (Kapitel 5.8.1.) auch als „die Gründe des anderen für sein Handeln zu verstehen“ (Butler 2005, 126) für die Praxis wechselseitiger Anteilnahme unter den Lernenden wichtig ist. Für den emotionalen Lernkontext bietet sich im positiven Sinne die Freude am gemeinsamen Menschenrechtsengagement an, Aktionen, die durch zahlreiche Beteiligung von Lernenden erfolgreich sind, wie z. B. der Briefmarathon.⁸ Im Kapitel 5.8.1. dieser Arbeit findet sich die Anerkennungstheorie von Honneth näher ausgeführt, diese besagt, dass Kinder Mitgefühl mit anderen Menschen aus ihren sozialen Erfahrungen in der Familie oder dem Freundeskreis erwerben. Da dies, „wenn überhaupt“ nur zu einem geringen Teil in der Schule möglich ist“ (Ötsch 2012, 349) und jedes in der Schule erlernte Wissen kontextspezifisch zu verstehen ist, verlangt besonders das Wissen über die Menschenrechte nach dem Transfer auf außerschulische Situationen (vgl. Ötsch 2012, 349). Deshalb zielt die Menschenrechtsbildung darauf ab, nicht nur die in den Menschenrechten implizierten Werte zu vermitteln, sondern auch Einstellungen und Haltungen zu verändern, um diesen Transfer zu ermöglichen (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2005, 19) Die Schüler/inn/en müssen erfahren, dass Normen auf kulturelle oder religiöse Traditionen

⁸ briefmarathon@amnesty.at

zurückzuführen sind oder sich in Gesetzen bzw. Regeln, die in einer Gemeinschaft erstellt wurden, zeigen. Die Menschenrechte verweisen auf Normen, Werte als zentrale Bestandteile von Normen, werden in denselben realisiert. Ideen, wie z. B. die Gleichheit aller Menschen kann nur durch Einhalten der wichtigsten Regeln in den Menschenrechten unbegrenzt umgesetzt werden. (vgl. Ötsch 2012, 350)

6. Kriterienkatalog zur Analyse der Unterrichtsbeispiele

Für die Analyse der Unterrichtsmaterialien wurden die Vorgaben aus dem LP-Ethik 2019 mit den Kernelementen für Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen (Art. 4 UN MRB 2012) und den drei didaktischen Lernebenen für die MRB in Verbindung gesetzt. Daraus entstand ein Kriterienkatalog, der mit den Forderungen der Menschenrechtspädagogik übereinstimmt. (Fritzsche 2012, 444):

1. Wissen und Verstehen (kognitiv)
2. Werte, Haltung, Einstellungen (affektiv)
3. Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (instrumentell)

<p>Kriterium: 1. „learning to know, learning to do“ Bieten die Materialien Möglichkeit zu: <i>Emanzipation</i> von einengender Voreingenommenheit = Denkweisen und Wertvorstellungen <i>wahrnehmen</i>, eigene Position einordnen, <i>Perspektiven wechseln</i></p>	<p>Transformative Unterrichtskonzepte Lernen <i>über</i> Menschenrechte bedeutet -WISSEN aus unterschiedlichen Fach- und Lebensbereichen aufeinander <i>beziehen</i>, <i>reflektieren</i>, <i>beschreiben u. deuten</i>.</p>
<p>Kriterium: 2. „learning to be“ Bieten die Materialien Möglichkeit zu: Verstehen <i>ethischer und moralischer Grundkonzepten in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen</i>, <i>prüfen</i>, <i>argumentieren</i> und <i>kritische Urteile</i> fällen,</p>	<p>Lernen <i>durch</i> Menschenrechte bedeutet -EINSTELLUNGEN eigene Gedankengänge <i>sprachlich sensibel darstellen</i>, <i>konsens- und dissensfähig</i> argumentieren, <i>Konflikte gewaltfrei lösen</i>. Handlungssicherheit in eigenen Werturteilen darstellen. <i>Involviertsein</i> (Butler 2005)</p>

<p>Kriterium: „learning to live together and to live with others“ <i>Verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen. Kritisch Voraussetzungen von Regeln prüfen.</i></p>	<p>Lernen für Menschenrechte bedeutet -FÄHIGKEITEN durch Partizipation Mut zur Erprobung (alter) neuer Regeln, weiterdenken und keine absolutistischen Urteile treffen. <i>Aufeinanderbezogenheit (Butler 2005)</i></p>
---	--

7. Didaktik der Menschenrechtspädagogik

Im deutschsprachigen Raum entstand in den 1990 Jahren das Interesse die Menschenrechtsbildung als Teilgebiet der Pädagogik methodisch und didaktisch weiterzuentwickeln. Bedeutsam für die VermittlerInnen in der MRB ist dabei die Durchsetzung und Realisierung der Menschenrechte in der Gegenwart. Den Menschenrechtsverletzungen einzelner Staaten muss mit Ablehnung und Widerstand begegnet werden. Eine Prozessorientierung in die Zukunft verfehlt das Ziel der universellen Allgemeingültigkeit der Menschenrechte immer und überall. Die Normativität der Menschenrechte, die in Rechtssätzen zum Ausdruck kommt, beschreibt eine Wirklichkeit und umfasst einen Geltungsanspruch, ein Sollen. (vgl. Kirchschräger 2017, 50) Sie erfüllen eine friedenssichernde Funktion und sind die Basis für die Selbstverwirklichung jedes Individuums, das sich als Teil eines Kollektivs versteht und im Bewusstsein handeln, Verantwortung für dieses Kollektiv zu tragen. „Menschenrechte sind das Fundament dafür, dass in einem demokratischen Rechtsstaat Minderheiten von Mehrheitsentscheidungen geschützt sind, die Erstere diskriminieren würden“ (Kirchschräger 2017, 50). Davon profitieren Kulturen, Religionen und Traditionen, sie haben das Recht ihre Überzeugungen authentisch zu praktizieren, da die Menschenrechte den Grundstein für eine friedliche Koexistenz aller Weltanschauungen, Religionen, Kulturen und Traditionen legen. Auf dieser Basis erwächst das Bestreben eine Menschenrechtsbildung zu vermitteln, die gleichzeitig den von den Menschenrechten geforderten Schutz und die Akzeptanz aller Minderheiten in der Gruppe, der zu Unterrichtenden lebt. Damit soll und wird indirekt die Diversität der kulturellen und religiösen Vielfalt gefördert, denn für die Menschenrechtsbildung bilden die Menschenrechte den rechtlichen, aber auch den ethischen Referenzrahmen. „Die Normativität der Menschenrechte

konstituiert die Normativität der MRB insofern, als sie zum einen vorgibt, was MRB sein soll, zum anderen auch anzeigt, wie MRB sein soll“ (Kirchschläger 2017, 62)

Im Unterrichtsfach Ethik ist Menschenrechtsbildung als Themenbereich in der 5. Und 7. Klasse vorgesehen. Der Lehrplanentwurf für den Ethik Unterricht (LP-Ethik 2019) sieht als zentrale fachliche Basis für den Unterricht in Ethik die praktische Philosophie vor. Für die Betrachtung der Problemfragen, die sich aus den Themenbereichen entwickeln, empfiehlt er drei Perspektiven, die einander ergänzen und durchdringen.

- *Der personalen Perspektive* – die Bezug auf die Lebenswelt und ein gelingendes gutes Leben jedes/r Einzelnen nimmt, sowie existenzielle und alltägliche Grunderfahrungen der SchülerInnen mitberücksichtigt
- *Die gesellschaftliche Perspektive* – Jedes Thema muss im Hinblick auf das Zusammenleben in lokalen und globalen Kontexten, unter Berücksichtigung der verschiedenen religiösen, kulturellen und sozialen Hintergründe der SchülerInnen, beleuchtet, betrachtet und bearbeitet werden.
- *Die ideengeschichtliche Perspektive* – wirkmächtige Leitvorstellungen und Ideen, die grundlegend sind für maßgebliche ethische Positionen und Begriffe, werden im Lichte des moralisch Guten und Gerechten reflektiert. Aus dieser Perspektive und unter Bezugnahme auf religiöse und kulturelle Traditionen sollen die Themen im Unterricht erarbeitet werden.

(vgl. Entwurf Lehrplan Ethik 2019)

Die ebenfalls dort vorgegebenen didaktischen Grundsätze und Gestaltungsprinzipien für den Unterricht beziehen sich auf die fachlichen Grundlagen (s.o.) wie folgt:

Integration von Lebenswelt, Ethik und Bezugswissenschaften – Bezugnahme auf die Lebenserfahrungen der SchülerInnen sind durch relevante Erkenntnisse der Bezugswissenschaften unter Zuhilfenahme ethisch-philosophischer Theorien und Methoden problemorientiert zu diskutieren und zu vertiefen.

Diskursorientierung – die möglichen Lösungen zu moralischen oder lebensgestalterischen Problemen sind diskursiv zu erarbeiten bzw. vorgeschlagene Antworten kritisch zu untersuchen. Dazu sind mannigfaltige Gesprächs- und Diskussionsformate einzusetzen.

Diversitätsangebot – Auf die Vielfalt unterschiedlicher Weltanschauungen und Menschenbilder ist Rücksicht zu nehmen. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen ist ergebnisoffen und respektvoll zu gestalten. Der Unterricht ist so zu strukturieren, dass mehrere wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind.

Indoktrinationsverbot – Im Ethikunterricht hat jedwede Indoktrination, auch subtiler Art, zu unterbleiben. Die Urteilsbildung der SchülerInnen darf nicht durch eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte von Seiten der LehrerInnen beeinflusst werden.

Fachdidaktische Aufbereitung – Zur Gestaltung fachspezifischer Lerngelegenheiten sind von den Lehrerinnen und Lehrern Kompetenzbeschreibungen, Anwendungsbereiche und zentrale fachliche Konzepte zu verknüpfen. Jedes Unterrichtsthema soll unter Berücksichtigung der drei Perspektiven des zentralen fachlichen Konzepts altersgerecht behandelt werden. Personale, gesellschaftliche und ideengeschichtliche Perspektive sind je nach Lerngruppe und Unterrichtsintention unterschiedlich zu gewichten, wobei eine im Vordergrund stehen kann. Es können Exkursionen zu außerschulischen Lernorten durchgeführt und Gespräche mit Expertinnen und Experten ermöglicht werden. (LP-Ethik 2020).

Zu diesen Vorgaben ergänzend, braucht es für die Ansprüche und Forderungen aus den rechtlichen und politischen Quellen, die zur Legitimität der Menschenrechtspädagogik beitragen, eine *pädagogische Transformation* (vgl. Breinbauer 2010, 45-53). Dieses *transformatorische Bildungsverständnis* umfasst nicht nur die individuelle Ebene des Bildungsprozesse, es dehnt sich auf die jeweilige Gesellschaft und im Weiteren die ganze Welt aus. Womit der Anschluss zum klassischen humanistischen Bildungsverständnis als historische Grundlage gegeben ist und eine Erweiterung des Bildungsgedankens über das Individualistische hinaus möglich wird. In einem Dokument aus dem Jahr 2016 hat die UNESCO unter dem Titel *Bildung überdenken* nach einem solchen Bildungsverständnis verlangt⁹. (vgl. Dangl 2021, 80). Besonders für den Kontext der Menschenrechtsbildung zentral ist die Forderung, ein angemessenes Bildungskonzept komme nicht ohne die Idee einer

⁹ UNESCO, Bildung überdenken, 2016;
https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_Bildung_Ueberdenken.pdf, Zugriff am 13.2.2022

anderen Gesellschaft aus (Mecheril 2016, 115). In diesem Sinne bedeutet Bildung eine Entwicklung und Höherbildung der menschlichen Gemeinschaft über das individuelle Subjekt hinaus. Wichtig ist dabei, dass der Bildungsbegriff die gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens in den Blick nimmt, was unter den vorherrschenden normativen Ausrichtungen von Curricular und Lehrplänen wenig beachtet wird. Das für die Menschenrechtspädagogik vorgeschlagene *transformatorische Bildungsverständnis* denkt über Bildung als einen Prozess nach, der sich auf das Verhältnis Welt und Subjekt bezieht. (Dangl 2021, 83).

Der für den Ethikunterricht unverzichtbare Grundsatz des *Indoktrinationsverbots* wird in der Menschenrechtspädagogik durch das *Kontroversitätsgebot* und die *Teilnehmenden-Orientierung* erweitert (vgl. Benner 2016, 18-23). Der Herausbildung eines Demokratieverständnisses ist jegliche Indoktrination hinderlich, wogegen alle diskursiven Kontroversen auch im Unterricht möglich sein sollen (vgl. Benner 2016, 18-23). Ein *transzendental-kritisches Bildungsverständnis* ist die Basis für gelingende Menschenrechtspädagogik: „Bildung als Hineinfinden in einen selbstständigen Vernunftgebrauch in dem Sinne, dass vernünftige Abwägung maßgeblich wird für das, was uns rechtmäßig im Leben leitet. Eine um den Bildungsgedanken vervollständigte pädagogische Praxis bezieht die Heranwachsenden in die Problematik der menschlichen Daseinsdeutung ein. [...] Erst mit dem Vordringen zu den Voraussetzungen, die den Wahrheitsanspruch tragen, und mit dem Durchdenken von möglichen Alternativen erreichen wir Bildung im Sinne von gedanklicher Selbstständigkeit“ (Ruhloff 2006, 289-293).

7.1. Transzendental-kritische Pädagogik – Wege zur gedankliche Selbstständigkeit

Nach Ruhloff (2006, 293-297) lassen sich im Kontext einer transzendental-kritischen Pädagogik folgende bildungstheoretische Kriterien benennen:

- Emanzipation als Gewährwerden von einengender Voreingenommenheit und Verhaltensmustern;
- Partizipation als Beteiligung am geschichtlich erreichten Wissen und Können;
- Kritik als Zuordnung von Sachverhalten zu Regeln und als Frage nach den Voraussetzungen der Gültigkeit von Regeln;

- Skepsis als Umschauhalten, Weiterdenken und Zurückhaltung von absolutistischen Urteilen;
- Mut zur Findung und Erprobung neuer Regeln (Ruhloff 2006, 293- 297).

Menschenrechtsbildung muss mehr sein als Anpassung und Unterwerfung an gegebene Umstände, fremde Interessen oder Ideologien, sie muss als ganzheitliche Menschenrechtspädagogik diesem mehrdimensionalen, transzendental-kritischen Bildungsverständnis entsprechen und dem Anspruch Bildung *über, durch* und *für* die Menschenrechte durch pädagogisches Handeln Rechnung tragen. (vgl. Dangl 2021, 77). Die Lernziele einer Didaktik der Menschenrechtspädagogik fokussieren, wie im Kriterienkatalog, (Kap. 6 in dieser Arbeit) zusammengefasst:

Wissen und Verstehen (*kognitiv*) – Knowledge;

Werte, Haltung, Einstellungen (*affektiv*) – Values;

Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten - (*instrumentell*) Skills;

(Fritzsche 2012, 444)

Das Ziel dieser Ebenen ist „kognitiv/normative, verantwortlich/emotionale, und aktiv/handelsorientierte Inhalte und Methoden zu vermitteln, um ein breites Menschenrechtsbewusstsein zu erlangen und dementsprechend zu handeln“ (Mihl & Rosemann 2004, 10). Menschenrechtsbildung folgt dabei der Maxime „vom Wissen zum Handeln“ und ermöglicht es, durch die gleichberechtigte Partizipation der SchülerInnen, Menschenrechte interaktiv im täglichen, schulischen Lernprozess zu erfahren. (vgl. Dangl 2021, 90). In den drei Ebenen des didaktischen Modells zum Unterricht ordnet sich das *Lernen über* Menschenrechte der Wissens- und Einstellungsebene als „offenes Diskursfeld“ zu. Die zweite Lernzielebene befasst sich mit den Themen Werte und Haltungen und rückt dadurch den moralisch-ethischen Charakter der Menschenrechte in den Vordergrund, während sich in der dritten Ebene der Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eher der politisch-rechtliche Charakter spiegelt. Dies beschreibt den Zugang und die Voraussetzungen zur Menschenrechtsbildung auf zwei Wegen, sie müssen kognitiv, aber auch emotional erschlossen werden, um dem pädagogischen Konzept gerecht zu werden. (vgl. Dangl 2021, 92) Nach Lohrenscheit ist Menschenrechtsbildung als Lernen „im Geiste der Menschenrechte“ zu verstehen und zu praktizieren (Lohrenscheit 2004, 37).

Auf meine Forschungsfrage nach der Vermittlung von Normen und Werten in der Menschenrechtsbildung zurückkommend, werde ich im Folgenden speziell auf die Didaktik in der MRB und im Ethikunterricht mit Bezug zu den *Bausteine einer integrativen Wertevermittlung* von Volker Pfeifer (2013) näher eingehen.

7.2. Integrative Wertvermittlung im Ethikunterricht

Wie im Kapitel 5.8. schon ausgeführt, befassen sich soziologische Studien seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts mit Phänomenen des Wertewandels. Neue Begriffe entstehen durch historische Ereignisse und Bedeutungsveränderungen im Zusammenleben. Die Wertewirklichkeit der Schüler/inn/en wird aktuell geprägt von Codierungen und inhaltlichen Neuorganisationen. (Vgl. Pfeifer 2013, 20) Seit der Shell-Studie „Jugend 2006“ ist bei den Jugendlichen eine Dominanz der selbstbezogenen Werte wie *Autonomie* und *Authentizität* sowie *selbständiges Denken* und *Handeln* zu beobachten. Die politische Ausrichtung und persönliche Lebensgestaltung junger Menschen orientiert sich somit selbstbewusst an Umweltschutz und Menschenrechtsgruppen und die vorhergegangenen düsteren Prophezeiungen von Werteforschern, die Jugend des 21. Jahrhunderts würde unter Selbstentfaltung bis zum Hedonismus leiden, ist obsolet. Aktive Partizipation, eigenes verbindliches und verantwortliches Handeln stehen im Mittelpunkt der „neuen Werte“ Jugendlicher. (Vgl. Pfeifer 2013, 20). Diese Studienergebnisse zeigen, dass hier ein guter Boden für eine gesicherte und stabile Haltung gegenüber moralischen Urteilen und dem Menschenrechtsverständnis gegeben ist, und dass diese Thematik schon bei den 10 – 12-jährigen Lernenden durch Bildungsinitiativen wie die Amnesty International Workshops, sensibel aufbereitet werden kann. Statt dogmatischer Moralerziehung ist die Vermittlung von Grundwerten und gesellschaftlichen Normen, wie zum Beispiel Menschen- und Kinderrechte und demokratische Grundrechte wesentlich, um dadurch eine erkenntnistheoretische ontologische Prämisse an die Schüler und Schülerinnen heranzuführen. Alle Qualitäten des SEINS gründen sich nicht auf normative Urteile, sie müssen selbst entdeckt werden. Der Raum muss offen sein, für alle kritisch-reflektierenden Fragen in dieser Welt voll verschiedener Perspektiven und Wertvorstellungen. Nach Volker Pfeifer (2013, 33) existieren vier Ansätze zur Werterziehung:

- *Wertübermittlung* – doch Verzicht auf Indoktrination
- *Werterklärung* - Normenbewusstsein schaffen, doch ersetzt dies nicht das persönliche Erschließen.
- *Wertanalyse* – Normenkonflikte im Mittelpunkt schärfen das Regelbewusstsein, dies führt zum Einüben von geregelten moralischen Entscheidungen.
- *Förderung der moralischen Urteilskraft* – Da sich Erziehung an die Entwicklungslogik anpasst, entstehen Übergänge in der Moralentwicklung und moralische Urteile sicher nicht automatisch moralisches Handeln. Praxisnahe Diskussionen über Dilemmata und eine gute Schulorganisation können die notwendige Sicherheit für richtige Entscheidungen bringen (Pfeifer 2013, 33).

Die Konzepte und Methoden für den Ethikunterricht offerieren ein komplexes Feld an Möglichkeiten, die sich in drei Dimensionen vollziehen (Vgl. Pfeifer 2013, 31):

(1.) im Bereich der *Reflexion*, des *Urteilens*; mögliche Objekte dieser Reflexion sind:

(2.) *vorgefundene, tradierte Wertmuster*, die *kritisch-reflexive* Auseinandersetzung mit ihnen mündet schließlich

(3.) *direkt* oder *indirekt* in *konkretes soziales Handeln*. Dabei stehen offensichtlich *Werterhellung, Wertanalyse und Wertentwicklung* in einem *notwendig komplementären Spannungsverhältnis* (Pfeifer 2013, 31).

Dieses Spannungsverhältnis erwächst aus der Vermittlung tradierter universalistischer Beschreibungen moralischer Grundsätze innerhalb der Mehrheitsgesellschaft und denen, die die differenzierten Lebensverhältnissen der Lernenden prägen. Die herausfordernde Aufgabe der Menschenrechtspädagogik und des Ethikunterrichts ist es alle Schüler und Schülerinnen zur kritischen Reflexion und offenen Diskussion anzuleiten, um so gemeinsam eine von allen akzeptierte Wertegrundlage zu schaffen. Auf der, so definiert Otfried Höffe ethisches Handeln, der Versuch gelingt: „von der Idee eines sinnvollen menschlichen Lebens geleitet, auf methodischem Weg und ohne Berufung auf politische und religiöse Autoritäten oder auf das von alters her Gewohnte und Bewährte, allgemeingültige Aussagen über das gute und gerechte Handeln zu treffen“ (Höffe 1997, 66). John Rawls und Jürgen Habermas erweiterten die Definition der ethischen Forderungen, die sich auf

die Frage des „guten Lebens“ beziehen, durch einen zweiten Begriff, die Frage nach der „Gerechtigkeit“, die der Moral zugeordnet werden muss. (Vgl. Forst 1995, 181).

Der Ursprungsort grundlegender Wertorientierung scheint ein affektiv-emotionaler zu sein, Pfeifer zitiert Hans Joas, der bei der Entstehung von Werten mehr als „bloß irrationale blinde Kräfte“ (Pfeifer 2013, 33) vermutet, sondern die Verbindung von Emotionalem und Rationalem „als Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz“ definiert. Das sind Erfahrungen, in denen wir über uns hinausgeführt werden und sowohl subjektiv evident wie affektiv zum moralischen Urteil „gut“ gelangen (Pfeifer 2013,33). Die Folgerungen daraus, die für eine gelingende Didaktik stehen, sind zum einen die Möglichkeiten für die SchülerInnen eigene wertkonstitutive Erfahrungen machen zu können, bei deren Interpretation sie sprachlich unterstützt werden, denn auf die kontinuierlichen Bearbeitung dieser Erfahrungen baut die Werterziehung auf. Und zum anderen verlangt eine nachhaltige Wertbindung bei Kindern und Jugendlichen nach einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Entwicklungspsychologie, Kognitionswissenschaften, Neurobiologie und Philosophie. Grundlegend dabei ist für den Unterricht die Unterscheidung von Werten, die als Orientierungsmuster einzuordnen sind und Normen, als allgemeine Handlungsvorschriften. Volker Pfeifers didaktisches Beispiel für den Unterricht ist: „Dem „Wert- Gerechtigkeit“ entspricht die „Norm- Handle und verhalte dich gerecht!“ (Pfeifer 2012, 33).

Die reale Lebenswelt der Schüler/inn/en befindet sich innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft, in der dem Wertepluralismus inhaltlich und thematisch weitgehend eine Form des Selbstverständnisses in der Weltinterpretation zugeordnet wird: „Nicht pluralisierbar dagegen sind die Grund- und Rahmenbedingungen, die den Ausgleich rivalisierender Selbstrealisation regeln; Voraussetzungen von Kommunikation und Bedingungen einer humanen Konfliktbewältigung“ (Höffe 1979, 461). Alle Gefahren wie Indoktrination oder Relativismus im Unterricht müssen vermieden werden, dabei hilft uns, ein, den Differenzen der vielfältigen Lebensentwürfen enthobenes, „Set an allgemein gültigen normativen Verbindlichkeiten“ (Höffe 1979, 461), wie zum Beispiel die Allgemeinen Menschen- und Kinderrechte, die die reziproke Anerkennung und Gleichberechtigung aller Personen fordern und bekräftigen. Um das Interesse der SchülerInnen für die MRB zu generieren, ist ein sensibler, empathischer Einstieg in die Thematik unerlässlich. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass die Konfrontation der

Lernenden mit fremden Wertpositionen diese zwingt, ihre eigenen Muster und Haltungen bewusst zu reflektieren und eventuell zu revidieren. Diese Form der Selbstwahrnehmung erfordert von ihnen Toleranz und Sensibilität für noch Fremdes. Pfeifer beschreibt die elementaren Formen des „ethischen Wissens“ wie folgt:

(1) *Faktenwissen* – da rudimentäre, aber sachliche Kenntnisse für alle zu besprechenden ethischen Bereiche, im Sinne guten wissenschaftlichen Arbeitens, vorausgesetzt werden müssen.

(2) *Zusammenhangswissen* – muss zu einem interdisziplinären fächerübergreifenden Ansatz vernetzt werden.

(3) *Prinzipienwissen* – ethische Prinzipien, wie z.B. die Goldene Regel, den Kategorischen Imperativ oder utilitaristische Urteilsprinzipien in aktuellen Fragen.

(4) *Konsequenzenwissen* – befasst sich mit den Risiken und absehbaren Folgen technologischer Entwicklungen, der Digitalisierung und dem verantwortungsvollen Umgang mit Angst oder Furcht „Heuristik der Furcht“ wie Hans Jonas (1979) das bezeichnete.

(5) Wissen um die *Notwendigkeit nicht pluralisierbarer ethischer Verbindlichkeiten* – wie zum Beispiel Rahmennormen zur Konfliktbewältigung als eine Dimension des Orientierungswissens. Dieses unterstützt die Schüler/inn/en beim reflexiven und kritischen Urteilen, ihren eigenen Überlegungen, Gründen und Argumenten in der Auseinandersetzung mit exemplarischen Wertentscheidungen. (Vgl. Pfeifer 2013, 49). Eigene Gründe stärken das Selbstvertrauen und unterstützen junge Menschen in ihrer Selbstbestimmtheit gegen Fremdbestimmung, sie bilden eine starke Grundlage für die kritisch reflexive Betrachtung von gruppenspezifischen Diktaten. Nach Otfried Höffe (1979) ist diese *sittliche Kompetenz* ein Grundprinzip aller ethischen Entscheidungen und weist den Weg zur Frage: „Wer sind wir und welches Leben wollen wir leben?“, um die eigene individuelle moralische Identität zu finden. Höffe beschreibt die nötigen universalen Grundnormen für reflektiertes Handlungswissen in fünf moralischen Schlüsselqualifikationen:

1. für die eigene Existenz und sein Glück zu sorgen.
2. Wahrnehmen und Achten fremder Denk- und Lebensformen, neben der eigenen.
3. Kritik und Widerstand zu leisten, wenn im Umfeld tragende Werte verletzt werden.
4. Eigene Interessen und Bedürfnisse, im Sinne der Beteiligungsgerechtigkeit für alle

und zum Schutz der Natur, zurückzunehmen.

5. Aporien, Widersprüche und Ambivalenzen auszuhalten. (Höffe 1979, 461)

Die Reproduktion und die Rekonstruktion von Argumentationsmustern und Moraltheorien ist für die Analyse von Fallkonstellationen im Ethikunterricht Bedingung, denn: „Ziel der moralischen Erziehung kann es ...nicht sein, Kinder gut zu machen, sondern ihnen bei der Interpretation und Anwendung ihrer moralischen Intuitionen behilflich zu sein“ (Eid 1995, 19). Für die moralische Wahrnehmung der Schüler/inn/en ist eine Werterklärung nicht ausreichend effektiv, es braucht der Artikulation und Klärung der Fallbeispiele, die für den Unterricht didaktisiert, mit den Lernenden diskutiert zu Urteilen führen. Dazu müssen Moraltheorien rekonstruiert und Argumentationsmuster für die Schüler/nn/en verständlich aufbereitet werden. Den Emotionen und Intuitionen kommen bei der empathischen Wahrnehmung fremder Wertschätzung eine große Bedeutung zu, die „innere Beratung des ICH mit sich selbst“ (Schmidt 1984, 35). Auf diesem Wege versucht der Ethikunterricht die Schüler/inn/en zu selbst-reflexivem, kommunikativem und diskursiv-argumentativem Handeln zu leiten, um in vielen Unterrichtsgesprächen Fertigkeiten einzuüben, um eine Habitualisierung zu erreichen. Die große Herausforderung für die Unterrichtenden wird die heterogene Klasse darstellen, mit dem Anspruch, dass alle Beteiligten zu *Einsicht, Wollen* und *Handeln* bereit sind. Das angestrebte Ziel ist die *moralische Kompetenz* aller Schüler/nn/en, die aus den basalen Fähigkeiten *Wahrnehmen, Kommunizieren, Argumentieren* und *Urteilen* besteht. (vgl. Pfeifer 2013, 54).

Die wesentlichen Instrumente der integrativen Wertvermittlung im Ethikunterricht sind die Situationsanalyse, Normenanalyse und die Güterabwägung, diese führen zur „Selbstbestimmung durch eigene Gründe“ und zum „reflexiven Handlungswissen“. Dabei unterscheiden sich Werte als Orientierungsmuster von Normen als allgemeine Handlungsvorschriften (vgl. Pfeifer 2013, 33). Formen von Faktenwissen, ethisch vernetzten Zusammenhängen, Prinzipien, Konsequenzen und ethischen Verbindlichkeiten sind die Basis des Orientierungswissens, das für den Erfolg der diskursiven Auseinandersetzung mit ethischen Problemstellungen im Unterricht grundlegend ist. Drei Dimensionen des aktiven Handelns befähigen die Schüler/inn/en zu ihrer kompetenten Urteilsbildung: Reproduzieren – Rekonstruieren – Befähigung zum Transfer in ihre eigene Lebenswelt.

8. Unterrichtsbeispiele zur Erweiterung der Handlungskompetenz

In Anknüpfung an Kapitel 7.2. in welchem die didaktischen Zugänge in einem nachhaltigen Prozess der Bewusstseins-, Verstehens- und Bewertungsbildung der Schüler/inn/en in unterschiedlichen Settings beschrieben wurden, widmet sich dieses Kapitel der praktischen Umsetzung dieser komplexen Aufgabe. Im demokratischen, partizipativen schulischen Alltag sind die Menschenrechte implementiert, um gelebt zu werden. In allen Unterrichtsfächern können sie thematisiert und in begleitenden Projekten in verschiedenen Formaten vermittelt und bearbeitet werden. „Wesentliche Voraussetzung, dass Menschenrechtsbildung gelingt, sind die Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Kinder/Jugendlichen (Kap. 7.1.3.) sowie die Passung von Lehrinhalten und der Lebenswelt der Lernenden, wie sie im Transformationsmodell, das Menschenrechtsbildung mit Friedensschaffung verbindet und auf Empowerment zielt, grundlegend ist. Eine Berücksichtigung sozialer, kultureller, ethnischer und religiöser Kontexte stellt sicher, dass Lernende Menschenrechte als bedeutsam für ihr eigenes Leben erfahren“ (Dangl/Lindner 2021, 96). Diese Definition der Menschenrechtsbildung beschreibt die Verbindung des wertneutralen Zustands „*Involviertsein*“ (Butler 2005, 116) mit dem erkenntnistheoretischen Vorgang der persönlichen Betroffenheit, aus dieser Kombination erwachsen die drei notwendigen Dimensionen des aktiven Handelns (Kap.4.3.) Reproduzieren, Rekonstruieren und Transfer in die eigene Lebenswelt, die für die Haltung und kompetenten Urteilsbildung von Schülern und Schülerinnen unerlässlich sind.

Erzähl mir – und ich werde vergessen. Zeig mir – und ich könnte mich erinnern. Lass es mich tun – und es wird ein Teil von mir! (Konfuzius 551-479 v. Chr.)

Im Folgenden wird durch eine kleine Auswahl erprobter Praxisbeispiele und Methode aus dem Menschenrechtsbildungsprogramm von Amnesty International reflektiert, wie die Kategorien Partizipation, Demokratie, Diversität im neutralen Zustand des „*Involviertseins*“ (Butler 2005, 116) durch die Lernenden erlebt, erfahren und erarbeitet werden können. Digitale Bildungsmaterialien zu allen vakanten Themen der Menschenrechtsbildung finden sich im Anhang dieser Arbeit.

8.1. Gründungsgeschichte von Amnesty International

„Ein Toast auf die Freiheit!“ so betitelt Amnesty International die Vorstellung ihrer Entstehungsgeschichte im Jahr 1961:

Ein Trinkspruch auf die Freiheit und seine Folgen brachte eine Idee in die Welt, deren globale Wirkmacht täglich ihre Wichtigkeit bestätigt. Zwei portugiesische Studenten in einem Café in Lissabon tranken auf die „Freiheit“, ein Begriff, der in der damals vorherrschenden Diktatur in Portugal verboten war und zur Festnahme der beiden jungen Menschen führte. Anschließend wurden sie zu sieben Jahren Haft verurteilt. Im November 1960 fuhr, 1.500 Kilometer entfernt in London, der 39-jährige Anwalt Peter Benenson mit der U-Bahn in seine Kanzlei und las die Zeitungsmeldung über das Urteil, das die beiden Studenten so hart getroffen hatte. Da er nicht zum ersten Mal mit Nachrichten konfrontiert wurde, die bestätigten, dass Menschen ihrer Gesinnung wegen verfolgt, gefoltert und eingesperrt wurden, entschloss er sich, etwas gegen dieses Unrecht zu unternehmen. Aber wie? Diese Frage ließ ihn aufgewühlt durch Londons Straßen laufen, bis ihm in der Kirche St. Martin in the Fields der Gedanke kam:

„wenn eine einzige Person protestiert, bewirkt das nur wenig, aber wenn es viele Leute gleichzeitig tun würden, könnte es einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen.“ Er veröffentlichte am 28. Mai 1961 im „The Observer“ seinen Zeitungsartikel mit dem Titel „The Forgotten Prisoners“, beginnend mit den Worten: „Schlagen Sie Ihre Zeitung an irgendeinem beliebigen Tag auf, und Sie werden eine Meldung aus irgendeinem Teil der Welt lesen: Ein Mensch ist eingekerkert, gefoltert, hingerichtet worden, weil seine Ansichten oder religiösen Überzeugungen nicht mit denen der Regierung übereinstimmen.“ Dahingehend forderte Peter Benenson die Leser und Leserinnen auf, mittels Appellschreiben öffentlichen Druck auf die Regierungen zu machen, um sich so für die Freilassung politischer Gefangener einzusetzen und diese umgehend von den Regierenden zu fordern. Dieser „**Appeal for Amnesty**“ wurde zum Beginn von Amnesty International. (vgl. A.I. Koch, Rabussy-Schwald 2021, 19). Eine überwältigende Resonanz war das Ergebnis seines Aufrufs an die Menschlichkeit, 30 große Zeitungen in verschiedenen Ländern publizierten seinen Artikel und bereits in den ersten Wochen meldeten sich tausend interessierte Mitstreiter/inn/en. Daher wurde bereits im Juli 1961 beschlossen, die ursprünglich für ein Jahr konzipierte internationale Kampagne sofort in eine feste Organisation zu

verwandeln. Schon am Ende dieses Jahres gab es Sektionen in West-Deutschland, Großbritannien, Irland, den Niederlanden, Belgien, Frankreich, Schweden, Norwegen, Australien und den USA. Beim internationale Treffen in Brügge, im September 1962, wurde endgültig der Name „Amnesty International“ für die noch junge Organisation festgelegt. In Österreich wurde Amnesty International am 4. Mai 1979 gegründet und feierte 2020 ihr 50-jähriges Jubiläum.

Heute ins Amnesty International eine weltweite Bewegung, die in über 150 Ländern vertreten ist. Über sieben Millionen Mitglieder, Unterstützer/nn/en sowie Aktivist/nn/en setzen sich dafür ein, dass auch 50 Jahre nach Peter Benensons Appell die politischen Gefangenen dieser Welt nicht vergessen werden (Koch, Rabussy-Schwald 2021, 19). Nach wie vor generieren die Aktionen von Amnesty International große Aufmerksamkeit und wirken durch diese Öffentlichkeit als starker Booster in Sachen gelebte Menschenrechtskultur.

8.2. Fallbeispiele aus der Menschenrechtsbildung in der Praxis

8.2.1. Partizipation

1. Beispiel - **Partizipation**: Storytelling – Wo wollen junge Menschen beteiligt werden?

Methode –	Kleingruppen Diskussionen zu Fragen der Beteiligung, Zeichnen
Zeit	2 UE - 90 Minuten
Themen	Gelungene und wenig zufriedenstellende Beteiligung von Kindern/Jugendlichen in verschiedenen sozialen Kontexten
Materialien	Papier (klein/groß) Stifte, Kleber, Kamera, PC, Drucker, Flipchart

Ziele:

- *Wissen* über Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern/Jugendlichen in unterschiedlichen sozialen Kontexten.
- *Reflektieren* eigener Beteiligungserfahrungen.
- *Lernen* wie eine gelungene Beteiligung aussehen könnte.

- *Auseinandersetzung* mit Nicht-Beteiligung, mit umstrittenen Aspekten der demokratischen Gesellschaft.
- *Sensibilisierung* für ungleiche Beteiligungschancen in der Gesellschaft.
- *Förderung* von Teilhabe und Kooperation.

Ablauf:

Alle Teilnehmenden in jeder Gruppe sind gebeten sich kurze wahre/nicht wahre, positive/negative Geschichten zum Thema Beteiligung oder Nichtbeteiligung von Kindern/Jugendlichen zu überlegen. Die Beispiele können aus der Schule, Berufsbildung, Sportverein oder dem Jugendzentrum kommen. Bitten Sie die Teilnehmenden, passend zu ihren Geschichten Folgendes anzufertigen:

- Maximal zehn Zeichnungen, die als Bildgeschichte zusammen einen Sinn ergeben, oder alternativ
- Maximal zehn Fotos, die als Bildgeschichte zusammen einen Sinn ergeben. (Fotos ausdrucken).

Aus den Zeichnungen oder Fotos erstellen die Teilnehmenden eine Collage und ergänzen die Bilder mit passenden Gedanken- oder Sprechblasen, Erzähltexten und/oder Kreativelementen, sodass eine Bildgeschichte sichtbar wird. Im Anschluss daran werden die „Stories“ als Ergebnisse der gemeinsamen Denkarbeit in der Gruppe auf Wunsch der Schüler/nn/en im Plenum präsentiert und kommentiert, oder auch nur ohne Worte ausgestellt.

Auswertung:

Nun ist es an der Zeit die Ergebnisse mit der Gruppe zu besprechen und die Themen an einem Flipchart zu visualisieren. Überlegungen gemeinsam mit den Gruppen:

- Welche Beteiligungserfahrungen werden als gelungen erlebt? Gibt es Gemeinsamkeiten, in Bezug auf Themen, Formate, Rahmenbedingungen?
- Welche Beteiligungserfahrungen wurden als nicht gelungen erlebt? Gibt es Gemeinsamkeiten, in Bezug auf Themen, Formate, Rahmenbedingungen?
- Was wird benötigt, damit Beteiligung gelingt?

Abschließend werden gemeinsam mit der Gruppe konstruktive Vorschläge gesammelt und besprochen und über die weitere Verwendung der Ergebnisse

beraten. Möglicherweise können die Ergebnisse in der Schule, dem Verein oder im Jugendzentrum ausgestellt werden.

Diese Methode wurde vom Deutsches Institut für Menschenrechte entwickelt, diese und viele andere Unterrichtsmaterialien (2016) finden sich hier: (Zugriff am 3.3.2022)

https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien

8.2.2. Demokratie

2. Beispiel – **Demokratie**: Klassenrat und Schüler/inn/enrat

Methode -	Regelmäßige Gesprächsrunden (Stuhlkreis) innerhalb einer Klasse oder eines Schulhauses
Zeit	Klassenrat 1x pro Woche 30-45 Minuten, Schüler/inn/enrat min. 5x pro Jahr (Anfangs in kürzeren Abständen)
Themen	Aktuelles: Probleme, Konflikte, Situationen und Regeln, gemeinsame Projekte und Aktivitäten, Lernen in der Klasse
TeilnehmerInnen	Klassenrat: gesamte Schulklasse, Schüler/inn/enrat: Pro Klasse zwei delegiert SchülerInnen (Mädchen + Junge)

Ziele:

- *Förderung der Gemeinschaft* und das Zusammenleben einer Klasse/Schule aktiv mitgestalten lernen.
- *Bewusstsein für das Miteinander* in Unterschiedlichkeit entwickeln.
- *Kommunikationsfähigkeiten*, Entscheidungs- u. Verantwortungskompetenzen trainieren.
- *Entwickeln* von sozialen und demokratischen *Kompetenzen*.

Ablauf:

Der Klassenrat ist ein Selbstbestimmungsorgan, an dem alle Klassenmitglieder an einer regelmäßigen Gesprächsrunde gleichberechtigt teilnehmen. Dieses Gremium eröffnet den Lernenden einen Raum, möglichst ohne Lehrperson, über gemeinsame aktuelle Themen zu beraten, zu diskutieren, ihre Probleme zu erörtern und Projekte zu konzipieren. So lernen Schüler/inn/en im geschützten Rahmen von klein auf, wie

Diskussions- und Entscheidungsprozesse gelingen, damit Demokratie gelebt werden kann. Das macht den Klassenrat zur Basis der Demokratiepädagogik in der Schule. Der Schüler/inn/enrat erweitert den Rahmen auf alle Klassen der Schule, die jeweils zwei Delegierte schicken, die mindestens ein Semester die Interessen ihrer Klasse im Schüler/inn/enrat vertreten. Diese Abgesandten unterschreiben in der ersten Sitzung des Schüler/inn/enrates einen Vertrag über ihre Verpflichtung zur Teilnahme an den Sitzungen, dass sie dort jederzeit die Klassenmeinung vertreten, den Informationsfluss zwischen ihrer Klasse und dem Schüler/inn/enrat sicherstellen und die Vertraulichkeit dabei einhalten.

Diese Methode wird unter:

<https://www.derklassenrat.de/> im Detail erläutert. (Zugriff 4.3.2022)

8.2.3. Diversität

3. Beispiel – **Diversität**: „Wer bin ich“

Methode -	Namen der Workshopleiter/nn/en stehen auf der Tafel, Schüler/inn/en raten Charaktereigenschaften, Merkmale, Beruf, Familienstand, Vorlieben, wird darunter vermerkt.
Zeit	30 Minuten
Themen	Zuschreibungen, Vorurteile, Assoziationen mit Berufen, Diskriminierungsgründe. Haltung, Fähigkeit, Wissen
TeilnehmerInnen	Lernende ab 15 Jahren,

Ziele:

- Humorvolle Aufgabenstellung führt zu lustigen *Zuschreibungen* und zur
- *Reflektion* wie eigene Zuschreibungen und *Vorurteile* entstehen.
- *Diskriminierungsgründe* können von den Lernenden selbst formuliert werden.

Ablauf:

Nachdem die „beschriebenen Personen“ sich vorgestellt und die Zuschreibungen kommentiert (richtiggestellt) haben, ist der „Boden“ für die Diskussion über die

Entstehung von (Vor-) Urteilen und Zuschreibungen „gut aufbereitet“ und diese kann anhand von Fragen geführt werden.

Ergebnisse:

Welche Merkmale, Assoziationen führten zur Einschätzung und wie kamen diese zu Stande. In welcher Hinsicht können Vorurteile nützlich sein? Was können sie anrichten? Ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe freiwillig/unfreiwillig? Wer hat schon einmal Diskriminierung beobachtet?

Diese Methode stammt aus dem Handbuch für die Menschenrechtsbildung an Berufsschulen von Amnesty International, Modul „Diversität und Menschenrechte – Alle gleich! Alle anders! (Stummer-Kolonovits, Rabussay-Schwald, Fritz 2018, 30).

4. Beispiel – **Involviertsein** „Was hat das mit mir zu tun – Die Menschenrechtsbrille“

Methode -	Recherche und Verknüpfung mit eigenem Erfahrungsschatz zur Anknüpfung an der Haltungsebene, Menschenrechtspräsenz im alltäglichen Umfeld
Zeit	35 Minuten
Themen	MR entdecken: Bildergalerie, Heroes, Musikbox
TeilnehmerInnen	3 Gruppen zu den Interessensbereichen
Materialien	MR-Bilder, Handys, Laptop/Beamer, Musikliste

Ziele:

- *Menschenrechtliche Verknüpfungen* aus ihrem eigenen Erfahrungsschatz.
- Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte und Musik ist geeignet, mit Texten und Atmosphäre Menschen zu erreichen; beide Mittel setzen stärker an der *Haltungsebene* als an der kognitiven Ebene an, um einen Zugang zum Thema Menschenrechte zu schaffen.
- Die Schüler/inn/en machen die Erfahrung, dass Menschenrechte in ihrem *persönlichen alltäglichen Umfeld* präsent sind.

Ablauf:

Die Schüler/inn/en entdecken Menschenrechte in unterschiedlichen Kontexten. Dazu recherchieren die einzelnen Gruppen 1. zu Bildern aus dem Alltag, die mit MR zu tun

haben, Szenen können auch dramapädagogisch dargestellt werden. 2. Musik und Musikvideos, die die Menschenrechte zum Thema machen, sollen gefunden, gesammelt und als Playlist vorgestellt werden. 3. Menschenrechte leben vom Engagement jedes/r Einzelnen. Dabei gibt es Held/inn/en, die zur Verwirklichung der Menschenrechte beitragen oder beitrugen. Wer sind diese Held/inn/en und was finden die Schüler/inn/en an Ihnen vorbildhaft oder weniger vorbildhaft, an welchen Menschen orientieren sie sich.

Ergebnisse:

Wenn die Schüler/inn/en bei ihrer Recherche mit Tipps und Hinweisen unterstützt werden, können die Gruppenprojekte in der vorgesehenen Zeit zur Präsentation im Plenum fertiggestellt werden. Da die Inhalte durch Interaktion erarbeitet werden, bleiben sie länger im Gedächtnis und vermitteln den Schüler/inn/en das Gefühl ihre eigene Zielsetzung zu verfolgen. Indem sie ihre eigenen Interessen vertreten, engagieren sie sich mehr für ein gutes Ergebnis. Die Einbeziehung ihrer eigenen Ressourcen wird von den Schüler/inn/en als wertschätzend empfunden.

Diese Methode stammt aus dem Handbuch für die Menschenrechtsbildung an Berufsschulen von Amnesty International, Modul „Menschenrechte – was hat das mit mir zu tun?“ (Stummer-Kolonovits, Rabussay-Schwald, Fritz 2018, 46).

9. Analyse der Unterrichtsmaterialien anhand des Kriterienkatalogs

Um die Nachvollziehbarkeit zu garantieren und die Wiederholbarkeit des Prozesses sicherzustellen, wird der Ablauf der Untersuchung in diesem Kapitel detailliert beschrieben (Mayring 2016, 144ff). Alle Interpretationen wurden mit theoretischen Ansätzen untermauert, damit für subjektive Interpretationen kein Raum bleibt. Der Prozess erfolgte in einzelnen Schritten und wurde systematisch durchgeführt, um die Regelgeleitetheit einhalten zu können. Es wurde bei den untersuchten Materialien wie auch bei den Expert/inn/en Interviews darauf geachtet alltags- und realitätsnahe Beispiele und Fragestellungen zu bearbeiten. Eine kommunikative Validierung konnte mit den Expert/inn/en erfüllt werden. (Mayring 2002, 104; 2016 144ff).

Im Folgenden sollen die vorgestellten Materialien auf ihre Passung zu den Lernzielen des LP-Ethik 2019, sowie den didaktischen Forderungen des transformativen Unterrichtskonzepts der Menschenrechtspädagogik untersucht werden:

Fallbeispiel 1 – **Partizipation** – „learning to know, learning to do“

Inhaltlich entspricht diese Übung dem Lernen *über* Menschenrechte, denn es geht darum WISSEN aus unterschiedlichen Fach- und Lebensbereichen aufeinander zu beziehen, zu reflektieren, zu beschreiben und deuten zu lernen. Die Erzählung der eigenen Erfahrungen ermöglicht den Schüler/inn/en vom neutralen „Involviertsein“ (Butler 2005, 116) in den erkenntnistheoretischen Vorgang der persönlichen Betroffenheit zu gelangen und die Perspektive zu wechseln. Der Lehrplan Ethik 2019 fordert „von der Schülerin/dem Schüler, dass sie Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten können und sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen, sowie die eigene Position einordnen können“ (LP-Ethik 2019). Diesem Anspruch kann in der 90minütige Einheit vollkommen entsprochen werden. Elementare Formen des ethischen Wissens über Fakten, Zusammenhänge, Prinzipien und Konsequenzen werden erschlossen und in die Lebenswelt der Schüler/inn/en integriert.

Fallbeispiel 2 – **Demokratie** – „learning to live together and to live with others“

Durch diese Übung wird das Lernen *für* Menschenrechte erlebt und erfahren. Da soziale und demokratische Kompetenzen durch die Förderung von FÄHIGKEITEN des aktiven Mitgestaltens am gemeinschaftlichen Zusammenleben in der Schule erworben werden. Dieser handlungsorientierte Unterrichtsansatz ist auf sprachliche Kompetenz, autonomes Handeln und verantwortungsbewusstes, reflektiertes Positionieren der Schüler/inn/en selbst gerichtet. Im Lehrplan Ethik 2019 wird erwartet, „dass die Schülerin/der Schüler eigene Gedankengänge und die anderer sprachlich sensibel darstellen kann, Auseinandersetzungen auf argumentativer Grundlage konsens- und dissensfähig führen und mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten gewaltfrei umgehen kann“ (LP-Ethik 2019). Der Klassenrat als Gesprächsrunde konzipiert, lässt die Schüler/inn/en Basisdemokratie erleben und erfahren, er schafft damit den Raum alte und neue Regeln kritisch zu hinterfragen und so absolutistischen Urteile zu vermeiden.

Fallbeispiel 3 – **Diversität** – „learning to be“

Diese Übung ermöglicht auf humorvolle Weise Lernen *durch* Menschenrechte, da sie den Schüler/inn/en die Chance bietet ihre eigenen Zuschreibungen und Vorurteile zu reflektieren. Sie arbeiten dabei an ihren EINSTELLUNGEN und können so bewusst ihre Haltung verändern. Die Darstellung ihrer eigenen Gedankengänge erfordert einen sprachlich sensiblen Umgang und Handlungssicherheit in den eigenen Werturteilen. Diskriminierungsgründe werden verbalisiert und durch gemeinsame Lösungsstrategien entkräftet. Der Lehrplan Ethik 2019 fordert, „Dabei soll sie/er Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige begründete Urteile fällen können“ (LP-Ethik 2019). Eine weitere Möglichkeit Menschenrechte interaktiv in der 30minütigen Übung erfahrbar machen zu können.

Fallbeispiel 4 – **Involviertsein** – „learning to know, to do, to be, to live together“

Diese Übung erfüllt alle drei genannten Kriterien, sie führt vom kognitiven WISSEN und VERSTEHEN über affektiv motivierte Veränderungen in WERTEN, HALTUNG und EINSTELLUNGEN zu instrumentell erworbenen KOMPETENZEN, FÄHIGKEITEN und FERTIGKEITEN. Sie richtet sich auf die Erkenntnis der Schüler/inn/in, dass Menschenrechte immer und überall in ihrem persönlichen Umfeld präsent sind. Durch die Recherche werden ethische und moralische Grundkonzepte in historischen und kulturellen Zusammenhängen erlebt und erfahrbar gemacht. Der Doppelcharakter der Menschenrechte, ihre moralisch/ethische und politisch/rechtliche Ausrichtung, wird durch die Auseinandersetzung mit dem Engagement jedes/r Einzelnen auf vielfältige Weise ins Bewusstsein gebracht. Die Methode entspricht dem pädagogischen Ansatz der Amnesty International Workshops, der als transformatives Beteiligungskonzept die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten der Schüler/inn/en anspricht, um Genese und Geltung der Menschenrechte als „work in progress“ begreifbar zu machen. Damit entspricht dieses Fallbeispiel dem Verständnis der ganzheitlichen Menschenrechtspädagogik und deren mehrdimensionalen, transzendental-kritischen Bildungsverständnis mit dem Anspruch der Bildung *über, durch* und *für* die Menschenrechte durch pädagogisches Handeln Rechnung zu tragen. (vgl. Dangel 2021, 77)

10. Überprüfung der These

Die Ergebnisse der Interviews mit Workshopleiter/inn/en von Amnesty International, die alle jahrelange Erfahrung im Bereich der Menschenrechtsbildung haben, wurden als Ausgangspunkt für die Fragestellung, Literaturanalyse und die daraus resultierende These eingesetzt. Die Zusammensetzung der befragten Gruppe ergab sich aus dem zeitlichen Rücklauf der Fragebögen, es handelte sich dabei um zwei männlichen, zwei weiblichen und einer diversen Person. Die Forschungsergebnisse aus der Analyse der weiterführenden Literatur bestätigte meine These und zeigt die vielschichtigen Herausforderungen, denen sich die Vermittler/inn/en von Menschenrechtsbildung stellen müssen. Bei den interviewten Personen handelt es sich um aktive Menschenrechtsverteidiger/inn/en, die in A. I. Workshops an Schulen und auch in der Ausbildung von Menschenrechtsbildner/inn/en im Rahmen der Bildungsinitiative tätig sind. Die Auswahl der Befragten fiel auf drei weibliche, zwei männliche und eine diverse Person, um die notwendige Durchmischung der Gesprächspartner sicherzustellen. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage nach dem vorhandenen *Wissen* über Menschenrechte im schulischen Kontext und die Motivation der Menschenrechtsbildner/inn/en dieses Wissen in Workshops an Schüler/inn/en weiterzugeben. Die aktuellen Einschätzungen der Expert/inn/en bestätigen meine, dieser Arbeit zugrunde liegende, These zur Gänze: : *„Bei einem überwiegenden Teil der A.I. Workshop Teilnehmer/inn/en jeden Alters sind Inhalt und Ausrichtung der Menschenrechte (MR) nur rudimentär bekannt, durch das Beteiligungskonzept im A.I. Bildungsprogramm werden Erfahrungs- und Handlungsspielräume ermöglicht und Basiswissen über die Menschenrechte vermittelt, um diese nachhaltig zu implementieren und zu realisieren“.*

Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Fragebögen

Auf die **Frage 1** nach der Selbstverständlichkeit der Menschenrechte, da diese in den letzten 70 Jahre fix eingeübt und vorausgesetzt werden könnte, gaben alle Befragten ein übereinstimmendes Bild. Nichts an den Menschenrechten ist selbstverständlich, denn wenn wir uns nicht täglich aufs Neue darum bemühen und immer wieder einen Anstoß geben, werden sie uns abhandenkommen. Angewandte Menschenrechtsarbeit erfordert mit den Lernenden Diskriminierungserfahrungen aufzuzeigen, hinzusehen und gemeinsam Lösungen zu finden. Dies bedeutet, „dass Wissen und Lernen über Menschenrechte auf dem Papier/ im Lehrbuch verortet nicht

genug sein kann – es muss erfahrbar/erlebbar sein und es müssen Fähigkeiten entwickelt werden, das Wissen in den Alltag mitzunehmen und umzusetzen“.¹⁰ Es bedarf einer bestimmten Haltung: „Mut (Zivilcourage), ich möchte nicht, dass in unserer Gemeinschaft jemand einfach so schlecht behandelt wird und fühle mich verantwortlich etwas dazu beizutragen, dass sich das ändert. Den Glauben daran, dass ich etwas ändern kann (Selbstwirksamkeit), aber auch bestimmte Fähigkeiten und Wissen, um die Situation verändern zu können (Konfliktlösungskompetenzen, Kommunikationsfähigkeiten, Wissen, wo kann ich mir Hilfe holen etc.)“¹¹ Es geht um das Bewusstmachen, „dass die Menschenrecht tagtäglich, ohne groß nachzudenken, gelebt und genutzt werden, doch wenn zu wenig nachgedacht und in weiterer Folge dafür gekämpft wird, schleichen sich sehr leicht Beschränkungen ein, die dann oft erst zu spät erkennbar sind“.¹² Historisch verändern sich die Menschenrechte ständig, „passen sich aktuellen Herausforderungen und Bedürfnissen an. Was würden wir ohne alle Konventionen tun, die den Menschenrechten hinzugefügt wurden? Was, wenn die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte immer noch von Männern für Männer geschrieben worden wäre. Wenn FLINTA-Personen¹³ immer noch davon ausgenommen wären? Es braucht einen kritischen Blick von NGOs, um teilweise generalisierte oder sehr einseitig dargestellte Bildungsmaterialien in Schulen zu ergänzen“.¹⁴ „Viele Lehrer/inn/en haben dort bereits über Rechte gesprochen und sich engagiert. Auch im Lehrplan findet das Thema vereinzelt Erwähnung. Dennoch ist es etwas anderes, ob Menschenrechte „nur“ gelernt oder auch gelebt werden. Bildungsinitiativen wie die Menschenrechtsworkshops können auch hier nur einen Anstoß geben, dass die Schüler/inn/en selbst reflektieren, wie wichtig es ist, dass sie ihre Rechte einfordern und selbst leben. Denn nur, wenn Menschenrechte gelebt werden, können sie dann auch vorausgesetzt werden“.¹⁵

Die **Frage 2** richtete sich auf die Wahrnehmung der Befragten zum Bekanntheitsgrad der Menschenrechte innerhalb der Lernenden zu Beginn der Workshops. Hier wurde das Alter der Workshopteilnehmenden als maßgebend erwähnt. Ältere Jugendliche „wissen, dass sie ein Recht auf eigene Meinung haben oder, dass es das Recht auf

¹⁰ Fragebogen 2

¹¹ Fragebogen 1

¹² Fragebogen 4

¹³ Der Begriff FLINTA bezieht sich auf die Geschlechtsidentität von Personen (Frauen, Lesben, intergeschlechtliche, nichtbinäre, trans und agender Personen) In: WARDA. 6.5.2021, abgerufen 8.5.22

¹⁴ Fragebogen 5

¹⁵ Fragebogen 6

Asyl gibt, da z.B. Klassenkamerad/inn/en mit Fluchterfahrungen in der Klasse sind. Häufig wissen sie auch, wenn ihre Rechte verletzt werden und z.B. ihre Meinung nicht berücksichtigt wird. Die Workshops bieten dann den ersten Einblick, dass all diese Dinge Menschenrechtsthemen sind“,¹⁶ generell erzählten die Interviewpartner/inn/en, dass der Großteil der Kinder schon einmal etwas davon gehört hat (2/3) und die Schlagwörter mit Begriffen verbinden kann. Doch hat „die überwiegende Mehrheit 70%-90% tatsächlich aber nicht verstanden, worauf es bei den Menschenrechten ankommt, welche Bedeutung diese für ihr Leben haben und wie sie sich für die Einhaltung von Menschenrechten stark machen können“. ¹⁷ „Dieses Thema darf eben nicht auf der Wissensebene berühren, sondern muss gefühlt werden. Dazu fehlt vielen Pädagog/inn/en dann doch wohl die Zeit, Kompetenz, etc...wobei es für mich ja essenziell erscheint Menschen-/Kinderrechte und das soziale Miteinander (also Erlernen sozialer Kompetenzen) miteinander zu vereinen“. ¹⁸

Die sehr persönliche **Frage 3** nach der Motivation der Menschenrechtsbildner/inn/en A. I. Workshops an Schulen abzuhalten, wurde allgemein mit dem auf eine friedliche Zukunft ausgerichteten Engagement beantwortet. „Menschenrechte haben eine große Kraft, da sie unsere Herzen und uns als Menschen ansprechen, In jedem von uns ist die Sehnsucht danach vorhanden, die eigene Autonomie wahrzunehmen und gleichzeitig die Verbundenheit mit anderen zu spüren, das Leid anderer zu mildern und in Frieden miteinander zu leben (eine klassische Menschenrechtsabwägung)“¹⁹ Eine Menschenrechtsperspektive ermöglicht, andere (sozial ausgegrenzte Gruppen und Einzelpersonen) nicht als Bittsteller zu betrachten, sondern es schafft ein Verständnis dafür, dass Menschen Rechte haben, die ihnen zustehen und zwar ALLE Menschen“. ²⁰ Für die Zukunft von unserer demokratischen Gesellschaft sollten Kinder und Jugendliche so früh als möglich dazu ermutigt werden, sich „selber denkend“ und aktiv zu beteiligen, um so durch die Teilhabe an demokratischen Entwicklungsprozessen mitzuwirken“. ²¹ Wichtig ist für alle Trainer/inn/en, sich so gut wie möglich als Vorbilder für die Menschenrechte zu zeigen, Schüler/inn/en

¹⁶ Fragebogen 6

¹⁷ Fragebogen 1, 2, 3,5, 6;

¹⁸ Fragebogen 4

¹⁹ Fragebogen 1

²⁰ Fragebogen 2

²¹ Fragebogen 2, 3;

aussprechen zu lassen und sich für ihre Probleme zu interessieren, was ein aktives Mit-Dabei-Sein beim Workshop generiert. Das Feedback der Schüler/inn/en und deren Dankbarkeit sich über eigene Diskriminierungserfahrungen ausgetauscht und Lösungen gesucht zu haben, motiviert uns alle. „Für mich ist Menschenrechtsarbeit mit Kindern und Jugendlichen wie ein Blick in eine bessere Zukunft“.²² „Für mich selber hätte es als Jugendliche auch geholfen mehr davon zu wissen – ich wusste immer, dass mich Ungerechtigkeiten stören und wollte was dagegen tun – mir haben aber die Begrifflichkeiten gefehlt und auch konkrete Möglichkeiten wo mitzutun. Daher ist mir wichtig, dies heute an Jugendliche weiterzugeben“.²³ Es geht um Vermittlung eines sorgsamem und achtsamen Miteinanders. „Wenn das nicht gelebt wird, dann ist auch das Wissen um Rechte allein wertlos“²⁴. Rechte nicht mit Pflichten zu verknüpfen, „sondern zur gedanklichen Selbstverständlichkeit werden zu lassen, dass man bestmöglich versucht die Rechte anderer einzuhalten und zu respektieren. Das ist mein Anliegen und das treibt mich an“.²⁵

11. Beantwortung der Fragestellungen – Fazit

In meiner Arbeit gehe ich der Frage nach, inwieweit im schulischen Kontext durch ein effektvolles Beteiligungskonzept für den Ethik Unterricht, die Relevanz von Werten und Normen für eine gesicherte Haltung in Menschenrechtsfragen vermittelt werden kann. Die Analyse von Materialien, s. g. Fallbeispielen, die in den Amnesty International Workshops zur Menschenrechtsbildung positive Resonanz finden, verhalf mir zu einem Vergleich zwischen den Forderungen aus dem Lehrplan Ethik 2019, den vier grundsätzlichen Lernanforderungen der EU für Bildung und Erziehung, sowie den Grundlagen und Theorien aus der UN-Erklärung für Menschenrechtsbildung und -Training von 2012. Aus den Vorgaben und Kompetenzbeschreibungen konnte ich Kategorien bestimmen und in der Folge einen Kriterienkatalog erstellen, anhand dessen ich die beschriebenen Fallbeispiele auf ihre Passung untersuchte. Die Herausforderung dabei lag in der Auswahl der Materialien unter Berücksichtigung der knappen Zeitressourcen für

²² Fragebogen 1, 5, 6;

²³ Fragebogen 2,3

²⁴ Fragebogen 4

²⁵ Fragebogen 4

Menschenrechtsbildung, die der Lehrplan Ethik 2019 in der 5. und 7. Klasse vorsieht. Die Bildungsinitiative von Amnesty International, in Workshops an Schulen über Menschenrechtsthemen zu informieren, unterstützt Lehrende dabei den Schüler/inn/en, der Menschenrechtspädagogik entsprechend, Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten näher zu bringen. Das Konzept dahinter ist die Relevanz von Normen, Werten und dem Begriff der Würde für den Menschenrechtsdiskurs theoretisch und praktisch zu erschließen, und kritisch-reflexive Überlegungen dazu im Unterricht zu fördern.

Mit einem zweiten Blick versuchte ich in dieser Arbeit die Innenperspektive der Schüler/inn/en, ihre vorhandenen und mitgebrachten Möglichkeiten Begriffe wie Würde und Anerkennung inhaltlich einzuordnen, und in ihrer gesamten Bedeutung verstehen zu lernen, aufzuzeigen. Dazu habe ich mich mit der Theorie der Anerkennung von Axel Honneth und dem Begriff des wertneutralen, aber unausweichlichen *Involviertseins* im täglichen Leben der Lernenden, von Judith Butler, näher befasst. Da meine Forschungsfrage auf die Möglichkeiten zur Stärkung des Menschenrechtsbewusstseins bei den Schüler/inn/en gerichtet ist, stand das Beteiligungskonzept des Menschenrechtsbildungsprogramms von Amnesty International im Mittelpunkt. Es zielt darauf ab, den Lernenden durch das Aufzeigen ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten, Normen und Werte erlebbar und realisierbar zu vermitteln. Ich recurriere dabei auch auf eine gelingende Wertevermittlung innerhalb der Menschenrechtspädagogik und auf didaktische und theoretische Grundlagen zur Menschenrechtsbildung von Oskar Dangl, Peter Fritzsche, Peter und Thomas Kirchschräger, Doris Lindner und Volker Pfeifer. Dabei wird der ganzheitliche transformative Unterrichtsansatz als Lernen *über, durch* und *für* Menschenrechte empfohlen, um das erwünschte Ziel der notwendigen Kompetenz für Entscheidungs- und Handlungssicherheit der Schüler/inn/en erreichbar zu machen.

Da der wichtigste Teilbereich beim Kennenlernen, Erschließen und Verstehen der Menschenrechte, z.B. Begriffe wie Haltung, Wert und Würde, kognitive und psychologische Voraussetzungen der Schüler/inn/en sind. Habe ich im Kap. 5.7.3. meiner Arbeit versucht bei Mietzel, Ötsch, Piaget und Weinert dazu eine Antwort zu finden. Die Wissenschaft bezieht sich auf die formal-operationale Stufe der Entwicklungspsychologie nach Piaget, bei der die Fähigkeit zum abstrakten Denken erreicht sein sollte. Dies scheint die Grundvoraussetzung zu sein, den Lernenden ein

„hoch abstraktes philosophisches Konzept“ (Lenhart 2006, 107) begreifbar vermitteln zu können. Diese Überlegungen führten zur Frage, inwieweit das Verständnis für ein so hoch komplexes Konstrukt wie die Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte frühzeitig gefördert werden kann.

Dieser Frage habe ich mich in der oben erwähnten Analyse der aufgezeigten Fallbeispiele intensiv gewidmet, indem ich die Beschreibungen der geforderten Kompetenzen aus dem Lehrplan Ethik 2019 mit denen aus der Menschenrechtspädagogik und dem UN-Aktionsplan zur Menschenrechtsbildung EU konform verglichen und beschrieben habe. Das Ergebnis zeigte deutlich, dass auch in sehr begrenztem Zeitrahmen durch das Beteiligungskonzept einzelne Menschenrechte erlebbar und erfahrbar gemacht werden können. Besonders im schulischen Alltag sind demokratische Strukturen erfolgreich vermittelbar, beginnend mit dem Recht auf freie Meinungsäußerung im Klassenrat und dem gelebten Gleichsetzungsgrundsatz innerhalb der Gemeinschaft, beides begegnet den Schüler/inn/en ganz selbstverständlich in ihrem täglichen Alltag. Das Sprechen darüber schafft ein *Wissen* über Menschenrechte durch das auch eine positive *Einstellung* generiert wird, die der Ausbildung von den notwendigen *Kompetenzen* am Weg zur Menschenrechtskultur dienlich ist.

Mein Beitrag zur Reduktion des Theoriedefizits in der Menschenrechtsbildung besteht darin, den philosophischen Beschreibungen von Tugenden und ihrem Wandel zu den späteren Wertekonzepten, sowie dem Begriff der Norm in unterschiedlicher Ausprägung nachzugehen. Der Begriff der Norm ist bei den Schüler/inn/en in Form von Regeln im schulischen Ablauf, Hausordnungen, Familienvereinbarungen und Vorgaben im öffentlichen Bereich durchaus bekannt. Die Normativität innerhalb der Erklärung der allgemeinen Menschenrechte kennen- und verstehen zu lernen, soll bei den Lernenden zur Förderung der moralischen Urteilskraft beitragen. Praxisnahe Diskussionen im schulischen Alltag, die zur notwendigen Entscheidungssicherheit führen, vermitteln auch die inhaltlich Bedeutung des Begriffs Wert für jedes Individuum. Es hilft zu begreifen, dass „Werte subjektive Maßstäbe sind, anhand derer wir entscheiden, welche Gegenstände wir anderen Gegenständen vorziehen. Ein absoluter Wert ist absolut bindend, d. h. es ist nicht möglich, Bewertungen ohne Rücksicht auf diesen Maßstab vorzunehmen. „Menschenwürde ist der Name für das Werturteil: Dem Menschen kommt ein

absoluter Wert zu“ (vgl. Tiedemann 2012, 223). Die Auseinandersetzung mit fremden Wertepositionen veranlasst die Schüler/inn/en ihre eigenen Muster und Einstellungen zu reflektieren und möglicher Weise zu revidieren. In dieser Selbstwahrnehmung wird die Sensibilität und Toleranz für anderes noch Fremdes im Erleben geschult und gefördert und stellt eine Verbindung von rationalem und emotionalem Denken dar. Indem den Schüler/inn/en vermittelt wird, dass Normen auf kulturelle oder religiöse Traditionen zurückzuführen sind und in den Gesetzen und Regeln, die sich eine Gesellschaft gibt, zum Ausdruck kommen, wird Verständnis für die Notwendigkeit der Einhaltung von Normen geschaffen. Die Menschenrechte verweisen in ihrer Normativität darauf, dass Werte als zentrale Bestandteile dieser Normen, in ihnen realisiert werden. Ein Beispiel ist die Gleichheit aller Menschen, die nur durch die Einhaltung der wichtigsten Regeln in den Menschenrechten unbegrenzt umgesetzt werden kann (vgl. Ötsch 2012, 350). Daraus lässt sich schließen, dass eine Norm als wertbezogen begriffen werden kann, wenn sie den subjektiv gemeinten Sinn, der sich mit ihr verbindet, erfüllt und so ethisch richtiges Verhalten erwirkt.

Zusammenfassend ergibt sich für mich aus der Analyse der Materialien der Schluss, dass alle Fallbeispiele zu aktiver Mitarbeit einladen und diese Herangehensweise von den Schüler/inn/en nach eigener Erfahrung gut angenommen wird. Durch die Methode des Beteiligungskonzeptes wird nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch die Handlungsfähigkeit und die Kommunikationsfähigkeit gefördert, woraus sich das Ergebnis ableiten lässt, dass Kompetenzen in Menschenrechtsfragen auch mit wenig Zeitressourcen effektiv und zielorientiert vermittelt werden können.

Die von mir zu Arbeitsbeginn formulierte These hat sich durch die Interviews mit Expert/inn/en bestätigen lassen. Tatsächlich sind Inhalt und Ausrichtung der Menschenrechte beim überwiegenden Teil der Amnesty International Workshop Teilnehmenden nur rudimentär bekannt. Die Menschenrechtsbildner/inn/en gehen dabei von 70%-90% der Schüler/inn/en mit Wissenslücken aus. Das Interesse und Engagement der Teilnehmer/inn/en in den Workshops zeigt aber auf, wie wichtig und unverzichtbar jede Bildungsinitiative zum Thema Menschenrechte im schulischen Kontext ist.

Brigitte Maria Vavken

6. Juni 2022

12. Literaturverzeichnis

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948). Online unter:

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger>

Anderson, Elizabeth: *Value in Ethics and Economics*, Cambridge (Mass.) Book Review 1993

Arendt, Hannah: *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. München: R. Piper GmbH & CO. KG, 1986

Aristoteles: *Die Nikomachische Ethik*, aus dem Griechischen mit einer Einführung und Erläuterung versehen von Olof Gigon, 3. Auflage, Zürich und München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1998 1095 a 17-19

Bach, Gerhard, Timm, Johannes-Peter: *Handlungsorientierung als Ziel und Methode*. In: Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden handlungsorientierter Unterrichtspraxis*. 2. überarb. u. erweiterte Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke. 1996

Benner, Dietrich: *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016

Bieri, Peter: *Eine Art zu leben*, über die Vielfalt menschlicher Würde. Frankfurt a. M.-Fischer Verlag 2015,

Brandhorst, Mario; Weber-Guskar Eva: *Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz*. Berlin: Suhrkamp 2017

Breinbauer, Ines Maria: *Menschenrechtsbildung – eine Herausforderung an problematisierenden Vernunftgebrauch*. In: O. Dangl & T. Schrei (Hrsg.) „gefeiert – verachtet – umstritten. *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung*. Wien: Lit. Verlag 2010

Brumlik, Micha: *Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*. Berlin: Philo 2004

Brumlik, Micha: *Demokratie und Bildung*. Berlin: Neofelis Verlag GmbH, 2018

Bürgler, Beatrice; Kirchschräger, Peter G.: *Demokratie- und Menschenrechtsbildung im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Zur Begründungsfrage zweier*

- normativer Konzepte*. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87-3/2011
- Butler, Judith: *Den Blick der anderen einnehmen: Ambivalente Implikationen*. In: Axel Honneth Verdinglichung. Eine Anerkennungstheoretische Studie. Um Kommentare von Judith Butler, Raymond Geuss und Jonathan Lear. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag 2005
- Dangl, Oskar/Lindner Doris: *Wie Menschenrechtsbildung gelingt*. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH 2021
- Dangl, O. & Schrei T.: *Gefeiert, Verachtet, Umstritten. Menschenrechte und Menschenrechtsbildung*. Kirchliche pädagogische Hochschule Krems 2010
- Durkheim, Emil: *Die Regeln der soziologischen Methode*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984
- Eckes, T/Six, B: *Prototypen und Basiskategorien zur alltagssprachlichen Kategorisierung von Objekten Personen und Situationen*. In: Lür., G. (Hrsg.): Bericht über den 33. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mainz 1982. Band 1, Göttingen: Hogrefe. 1983 Zit. nach Mayring 2002 S 118
- Eid, Volker: *Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Welt*. Mainz: Mathias-Grünwald-Verlag 1995
- Erlar, Michael: *Platon*. München: Verlag Beck 2006
- Ferguson, Adam: *Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988 (1767).
- Forst, Rainer: *Kommunitarismus und Liberalismus* In: Axel Honneth (Hrsg.) *Kommunitarismus*. Frankfurt: Suhrkamp 1995
- Frick, Marie-Luisa: *Menschenrechte und Menschenwerte. Zur konzeptionellen Belastbarkeit der Menschenrechtsidee in ihrer globalen Akkommodation*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2017
- Fritzsche, K.-P.: *Zur Geschichte der Menschenrechte: Eine Lerngeschichte mit Hindernissen*. In: Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung (s 47-59). Frankfurt a. M.: Peter Lang 2011

- Fritzsche, K.-P.: *Menschenrechtsbildung. In: A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.) Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Stuttgart: Metzler 2012
- Fritzsche, K.-P.: *Menschenrechtsbildung im Rahmen der UNESCO.* In: C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.) *Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektive.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004,133-147
- Fritzsche, K.-P.; Kirchschräger, Peter G., Kirchschräger Thomas: *Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2017
- Goffmann E.: *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation.* Frankfurt a. M. 1986
- Habermas, Jürgen: *Erläuterungen zur Diskursethik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991
- Hegel, G.W.F.: *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Werke,* (Hrsg.) Eva Moldenhauer/Karl Markus Michel, Bd.7 Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1970
- Höffe, Otfried: *„Ethik“ und „Tugend“;* In: Lexikon der Ethik. München: Beck 1997
- Höffe, Otfried: *Ethik und Politik.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979
- Honneth, Axel: *Kampf u Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1994
- Honneth, Axel: *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie.* Um Kommentare von Judith Butler, Raymond Geuss und Jonathan Lear. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag 2005
- Hormel, U. & Scherr, A.: *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004
- Inglehart, Ronald: *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt. Zur stillen Revolution in Europa.* Frankfurt/New York 1992
- Inglehart Ronald: *Modernisierung und Postmodernisierung, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften.* Frankfurt/New York 1998

- Kälin, Walter: Einführung. In: Kälin, Walter/Müller, Lars/Wyttenbach, Judith (Hrsg.): *Bild der Menschenrechte*. Baden 2004
- Kälin, Walter/Künzli, Jörg: *Universeller Menschenrechtsschutz*. Baden-Baden 2008
- Kirchschläger Peter G./Kirchschläger Thomas: *Answering the „What“, the „When“, the Why“ and the „How“: Philosophy-Based and Law-Based Human Rights Education*. In: *Journal of Human Rights Education*, 1/2009, S 26-36.
- Kirchschläger Peter G./Kirchschläger Thomas: *Die Menschen im Zentrum. Menschenrechtsbildung als unverzichtbarer Teil einer kompetenzorientierten Lehrpersonenbildung*. In: *Jahrbuch der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems* 2011, S 117-132
- Koch, Sarah Y./ Schier, Daniela: *Menschenrechtsbildung in deiner Hand. Das Starterpaket für ehrenamtliche Menschenrechtsbildner*innen* (Hrsg.): Amnesty International Österreich 2019, 2021 Eigenvervielfältigung A.I. ZVR: 407 408 993
- Koch, Sarah Y./ Rabussay-Schwald Gudrun: *Menschenrechte machen Schule. Arbeits-Version, Stand September 2021* (Hrsg.): Amnesty International Österreich, 2021 Eigenvervielfältigung A.I. ZVR: 407 408 993
- Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996
- Koller, Peter: *Die Begründung von Rechten*. In: Koller, Peter/Varga Csaba/Weinberger, Ota (Hrsg.) *Theoretische Grundlagen der Rechtspolitik. Ungarisch-Österreichisches Symposium der internationalen Vereinigung für Rechts- und Sozialphilosophie*. Stuttgart: ARSP 54, 1990
- Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard: *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008
- Lange, Christian: *Das Unterrichtsfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“* (LER), Schilmöller 2000
- Lenhart, Volker: *Bildung in der Weltgesellschaft*. In: Scheunpflug, Anette/Hirsch, Klaus (Hrsg.): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Springer Verlag 2000

- Lohrenscheit, Claudia: *Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Mit einer Studie der aktuellen Entwicklungslinien der „Human Rights Education“ in Südafrika.* Frankfurt a.M.: IKO 2004
- MacIntyre, Alasdair: *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart.* Frankfurt a. M. 1995,
- MacIntyre, Alasdair: *Moral philosophy and contemporary social practice; what holds them apart?* In: ders., *The Tasks of Philosophy Selected Essays*, Vol. I, Cambridge 2006, 104-122
- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* 5. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz 2002
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*, 11. Akt. u. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz; 2010
- Mead, Georg Herbert: *Gesammelte Aufsätze* (Hrsg.) Hans Joas. Übers. V. Hans Günter Holl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987
- Mecheril, Paul: *Inklusion als migrationsgesellschaftliche Perspektive – zwischen Trugbild und Anspruch.* In: U. Liedke, H. Wagner, J. Eurich u.a., *Inklusion. Lehr-und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft.* Stuttgart: Kohlhammer 2016
- Mietzel, Gerd: *Psychologie in Unterricht und Erziehung. Einführung in die Pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen.* Göttingen: Verlag für Psychologie. Dr. C.J. Hogrefe 1986
- Müller, Jörg Paul/Wildhaber, Luzius: *Praxis des Völkerrechts.* Bern 2000
- Neuhäuser, Christian: *Personen, Persönlichkeiten und ihre Würde.* In: M. Brandhorst & E. Weber-Guskar (Hrsg.) *Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz.* Berlin: Suhrkamp 2017
- Nodari, Claudio: *Autonomie und Fremdsprachenlernen.* In: *Fremdsprache Deutsch Sonderheft „Autonomes Lernen“.* 1996 S.4-10

- Nussbaum, Martha: „*Verdinglichung*“, in: dies., *Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge*. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart: Reclam Verlag 2002
- Pauer-Studer, Herlinde: *Einführung in die Ethik*. Wien: Facultas 2003
- Pestalozzi: *Sämtliche Briefe*, (Hrsg.) Pestalozzianum v. d. Zentralbibliothek Zürich, bearbeitet v. Emanuel Dejung, Hans Stettbacher, Zeller, Zürich 1946-1971
- Pfeifer, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. Stuttgart: Kohlhammer 2013
- Platon: *Politeia. Der Staat*. 10 Bände. Übers. Friedrich Schleiermacher. Altmünster: Jazzybee Verlag Jürgen Beck 2000
- Platon: *Protagoras*. In: Erich Loewenthal (Hrsg.): *Platon Sämtliche Werke in drei Bänden 1*, unveränderter Nachdruck der 8, durchgesehenen Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004
- Pollmann, Arndt: *Von der philosophischen Begründung zur demokratischen Konkretisierung. Wie lassen sich Inhalt und Umfang der Menschenrechte bestimmen?* In: *Zeitschrift für Menschenrechte*, 2008, 2(1), 9-25
- Ötsch, Berit: *Menschenrechtsbildung aus psychologischer Perspektive*. Basel: Zeitung für Erziehungswissenschaften 2012
- Regenbogen, Armin: *Art. Normen*. In: Sandkühler, Hans-Jörg (Hrsg.) *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburg 2010
- Ruhloff, Jörg: *Bildung und Bildungsrede*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (3), 2006
- Schaber, Peter: *Würde als Status*. In: M. Brandhorst & E. Weber-Guskar (Hrsg.) *Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz*. Berlin: Suhrkamp 2017
- Schiller, Friedrich: *Wallenstein (Trilogie) entstanden 1796-1799, Erstdruck 1800, Wallensteins Tod 1799, 4. Akt 8.*,

- Schluß, Henning: *Tugenden-Werte-Kompetenzen*. In: Armis et Litteris (Hrsg.)
Rep.Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, Wien:
Herbstsymposium 2014
- Schmidt, Heinz: *Didaktik des Ethikunterrichts II*. Stuttgart: Kohlhammer 1984
- Shetty, S.: Vorwort. In: Amnesty International Report 2017/18. *Zur weltweiten Lage der Menschenrechte*. Frankfurt a. M.: Fischer 2018
- Steinke, Ines: *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch 2003
- Stummer-Kolonovits, Judith; Rabussy-Schwald, Gudrun; Fritz, Birgit: *I am Powerful*. Lehr- und Übungshandbuch für Workshops mit BerufsschülerInnen (Hrsg.) Amnesty International Österreich 2018
- Thome, Helmut: *Wandel gesellschaftlicher Wertvorstellungen*. In: Bernhard Dietz, Christopher Neumaier, Andreas Rödder (Hrsg.) *Gab es den Wertewandel?* Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH 2014
- Vasco de Almeida Prado, Pedro: *Über das was wichtig ist* (Lissabon 1901) In: Bieri, Peter, *Eine Art zu leben*, über die Vielfalt menschlicher Würde. Frankfurt a. M.- Fischer Verlag 2015,
- Weber, Max: *Politik als Beruf*. Ditzingen: Reclams Universal-Bibliothek 1992 (1919)
- Weber, Max: *Soziologische Grundbegriffe*, Tübingen 1984 (1922)
- Wedelstaed, Almut Kristine: *Menschenwürde als Lebensform. Eine Auseinandersetzung mit Ideen Peter Bieris*. In: M. Brandhorst & E. Weber-Guskar (Hrsg.) *Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz*. Berlin: Suhrkamp 2017,
- Weiss, Norman: *Menschenrechtsschutz*. In: Helmut Volger (Hrsg.); *Grundlagen und Strukturen der Vereinten Nationen*. Oldenburg 2007
- Williams, Bernard: *Moralischer Zufall. Philosophische Aufsätze 1973-1980*, Königstein: Hain 1984, 11-29
- Wolf, Ursula: *Über den Sinn der aristotelischen Mesotes-Lehre (II)*. In: Ottfried Höffe (Hrsg.) *Die Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag 1995, 83-108

Abkürzungsverzeichnis:

AEMR-	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)
EGMR-	Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (1998)
EMRK-	Europäische Menschenrechtskonventionen (1951)
LP-Ethik 2019-	Lehrplan Ethik 2019
MRB-	Menschenrechtsbildung (2012)
OHCHR-	UN-Hochkommissariat für Menschenrechte (1993)
UN-	Vereinte Nationen

Bildungsmaterialien:

www.amnesty.at/schulmaterial

www.amnesty.at/mrbvideos

https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien

KOMPASS, Handbuch Menschenrechtsbildung 2018 –

<https://kompass.humanrights.ch/>

12. Anhang

Interviews ExpertInnen Fragebögen:

Master These über die Relevanz von Wert und Norm in der Menschenrechtspädagogik am Beispiel der Workshops von Amnesty International

Autorin: MMag. Brigitte Maria Vavken

Liebe Menschenrechtsverteidigerinnen- und Verteidiger, bitte beantworten Sie diese drei Fragen mit eurer langen Erfahrung in den Workshops von Amnesty International. Ihr helft mir damit, unseren didaktischen und methodischen Ansatz zu erklären und Reaktionen von Schülern und Schülerinnen darauf, ansatzweise zu beschreiben.

Vielen Dank besonders für deine Zeit und Mühe!

1. Frage:

Wie können wir in unseren Amnesty International Workshops Kindern erklären, dass eigentlich absolut selbstverständliche Menschenrechte immer noch einen Anstoß durch Bildungsinitiativen brauchen und nicht über die Jahre fix eingeübt und daher vorauszusetzen sind?

2. Frage:

Gibt es, nach deiner Wahrnehmung, Kinder und wenn ja, wie groß ist der Anteil der Kinder in unseren Workshops, die noch nie etwas über Menschenrechte gehört haben?

3. (persönliche) Frage:

Was motiviert dich persönlich zum Engagement für die A.I. Workshops in Schulen?

Liebe Kollegen und Kolleginnen! Selbstverständlich werden alle Antworten anonymisiert, damit sie in meiner Arbeit exemplarisch für unsere Bemühungen um eine gelingende Menschenrechtskultur im Namen von Amnesty International verwendet werden können. Falls Ihr namentlich genannt werden wollt, bitte teilt mir das mit – gerne werde ich das so handhaben. Danke für die Unterstützung, lieben Gruß Brigitta

vavkenb45@univie.ac.at

Fragen für Brigitte:

1. Interview

1. Frage:

Wie können wir in unseren Amnesty International Workshops Kindern erklären, dass eigentlich absolut selbstverständliche Menschenrechte immer noch einen Anstoß durch Bildungsinitiativen brauchen und nicht über die Jahre fix eingeübt und daher vorauszusetzen sind?

Ich würde es ca. so erklären:

Menschenrechte sind nichts was man einmal aufbaut und dann für immer stehen bleibt. Es ist nicht so, dass wir sagen könnten, gut Menschenrechte haben wir, abgehackt, passt. Wir können uns darauf ausruhen.

Um Menschenrechte müssen wir uns jeden Tag aufs Neue bemühen, sonst kommen sie allzu so schnell wieder abhanden.

Stellt Euch vor, eine Situation in der Schule. Jemand wird von 3 Personen aus der Klasse gemobbt, der Rest macht gar nichts. Viele finden das vielleicht nicht gut, aber eingreifen bzw. den Betroffenen zu unterstützen tut niemand. Was habe ich jetzt von den Menschenrechten, wenn das so bleibt? Ich hätte zwar in der Theorie das Recht auf faire Behandlung, Nicht-Diskriminierung etc. aber das verbessert die Situation nicht. Wie können wir die Situation verändern? Hinsehen, das Unrecht aufzeigen, versuchen gemeinsam in der Gruppe für den Betroffenen und die Gruppe eine Lösung zu erzielen. Das ist dann angewandte Menschenrechtsarbeit. Dazu braucht es eine bestimmte Haltung: Mut (Zivilcourage), (ich möchte nicht, dass in unserer Gemeinschaft jemand einfach so schlecht behandelt wird und fühle mich verantwortlich etwas dazu beizutragen, dass sich das ändert) sowie den Glauben daran, dass ich etwas ändern kann (Selbstwirksamkeit) aber auch bestimmte Fähigkeiten und Wissen, um die Situation verändern zu können (Konfliktlösungskompetenzen, Kommunikationsfähigkeiten, Wissen, wo kann ich mir Hilfe holen etc.)

So begegnen uns Tag täglich Situation im Zusammenleben, im Kleinen wie im Großen, wo es auf unser Handeln und unsere Überzeugungen ankommt und die Bereitschaft dafür einzustehen.

Denkt z.B. auch an die aktuelle Situation in der Ukraine. Wir könnten auch sagen, oh gut, dass die da drüben kämpfen und nicht hier. Hoffentlich passiert das uns nicht. Uns interessiert das Leid der anderen nicht, wir kümmern uns nicht darum, nehmen keine geflüchteten Menschen auf etc. Oder wir können uns überlegen, was könnte mein Beitrag sein, um das Leid zumindest ein wenig zu lindern und es dann auch tun.

Diese Haltung (ich fühle mich verantwortlich für meine Rechte aber auch für die von anderen einzustehen), das Wissen (es gibt Menschenrechte, sie stehen jedem Menschen zu) und diese Fähigkeiten (ich weiss dann auch, wie ich etwas verändern) das fällt nicht vom Himmel, sondern braucht immer wieder Raum, damit ich selbst mir darüber im Klaren werden und auch die Gruppe (Klasse, Familie, Freunde, weiter auch die Stadt, die Gemeinde, das Land etc.) wie schaffen wir ein friedliches Zusammenleben.

2. Frage:

Gibt es, nach deiner Wahrnehmung, Kinder und wenn ja, wie groß ist der Anteil der Kinder in unseren Workshops, die noch nie etwas über Menschenrechte gehört haben?

Ich würde sagen, der Großteil hat schon etwas mal davon gehört (2/3) und kann die Begrifflichkeit mit Schlagworten verbinden. Die überwiegende Mehrheit aber (90%) hat nicht tatsächlich verstanden, worauf es bei den Menschenrechten ankommt,

welche Bedeutung diese für ihr Leben haben und wie sie sich für die Einhaltung von Menschenrechten stark machen können.

Auf der anderen kennen erlebe ich, dass den allermeisten Gerechtigkeit und Respekt sowie respektvoller Umgang sehr wichtig sind, bringen diese Aspekte aber nur wenig mit Menschenrechten in Verbindung bzw. können nicht genau benennen, was das mit Menschenrechten zu tun hat. Erst durch das Arbeiten am Thema, wird der Zusammenhang klar. Das ist bei Erwachsenen übrigens auch oft der Fall.

3. (persönliche) Frage:

Was motiviert dich persönlich zum Engagement für die A.I. Workshops in Schulen?

Menschenrechte haben eine große Kraft, da sie unsere Herzen und uns als Menschen ansprechen. In jedem von uns ist eine Sehnsucht danach vorhanden, die eigene Autonomie wahrzunehmen und gleichzeitig die Verbundenheit mit anderen zu spüren, das Leid anderer zu mildern und in Frieden miteinander zu leben (eine klassische Menschenrechtsabwägung). Diesen Geist der Menschenrechte, in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erfahrbar zu machen ist eine sehr motivierende und schöne Aufgabe. Junge Menschen haben oft noch einen sehr intuitiven Zugang zu Recht und Unrecht, äußern ihre eigenen Bedürfnisse oft viel klarer als Erwachsene und suchen sehr engagiert nach Lösungen, die für alle fair sind. Auch der Glaube daran, dass eine bessere Welt möglich ist, ist sehr greifbar und leuchtet in ihren Augen. Für mich ist die Menschenrechtsarbeit mit Kindern und Jugendlichen wie ein Blick in eine bessere Zukunft.

Fragen für Brigitta:

2. Interview

1. Frage:

Wie können wir in unseren Amnesty International Workshops Kindern erklären, dass eigentlich absolut selbstverständliche Menschenrechte immer noch einen Anstoß durch Bildungsinitiativen brauchen und nicht über die Jahre fix eingeübt und daher vorauszusetzen sind?

Menschenrechte sind nach wie vor nicht selbstverständlich. Nur weil es sie gibt, heißt das noch lange nicht, dass sie auch erfüllt werden. Ein wichtiger Schritt zur Umsetzung ist, sie überhaupt zu kennen, weil nur wer sie kennt, wird sich auch dafür

einsetzen. Daher braucht es nach wie vor Bildungsinitiativen. Wissen um die Menschenrechte ist nichts was „auf dem Papier“ / im Lehrbuch verortet werden sollte – es muss erfahrbar/erlebbar sein und es müssen Fähigkeiten entwickelt werden, das Wissen in den Alltag mitzunehmen und umzusetzen.

2. Frage:

Gibt es, nach deiner Wahrnehmung, Kinder und wenn ja, wie groß ist der Anteil der Kinder in unseren Workshops, die noch nie etwas über Menschenrechte gehört haben?

Den Begriff kennen die meisten schon. Aber meist recht abstraktes Verständnis davon und wenig Fähigkeit es mit dem eigenen Alltag, dem eigenen Leben in Verbindung zu bringen.

3. (persönliche) Frage:

Was motiviert dich persönlich zum Engagement für die A.I. Workshops in Schulen?

Ich finde es wichtig mit jungen Menschen über Menschenrechte ins Gespräch zu kommen. Und sie dafür zu motivieren sich für andere einzusetzen. Eine Menschenrechtsperspektive ermöglicht, andere (sozial ausgegrenzte Gruppen und Einzelpersonen) nicht als Bittsteller zu betrachten, sondern es schafft ein Verständnis dafür, dass Menschen Rechte haben, die ihnen zustehen, und zwar ALLE Menschen.

Für mich selber hätte es als Jugendliche auch geholfen mehr davon zu wissen – ich wusste immer, dass mich Ungerechtigkeiten stören und wollte was dagegen tun – mir haben aber die Begrifflichkeiten gefehlt und auch konkrete Möglichkeiten wo mitzutun. Daher ist es mir wichtig, dass heute an Jugendliche weiterzugeben.

Fragen für Brigitta:

3. Interview

1. Frage: Wie können wir in unseren Amnesty International Workshops Kindern erklären, dass eigentlich absolut selbstverständliche Menschenrechte immer noch einen Anstoß durch Bildungsinitiativen brauchen und nicht über die Jahre fix eingeübt und daher vorauszusetzen sind? – es wird in der Familie/Kindergarten/Schule zu wenig allgemein über MR gesprochen; – es wird zu

wenig vermittelt, dass Menschen bzw. auch Kinder Rechte haben – Kinder und Jugendliche werden in der Familie/Kindergarten/Schule zu wenig ermutigt, sich dieser Rechte bewusst zu werden und sie in Anspruch zu nehmen und dafür einzutreten;

2. Frage: Gibt es, nach deiner Wahrnehmung, Kinder und wenn ja, wie groß ist der Anteil der Kinder in unseren Workshops, die noch nie etwas über Menschenrechte gehört haben? – Ja – das kommt auf die Schule und das Alter an, aber zwischen 70% - 90%

3. (persönliche) Frage: Was motiviert dich persönlich zum Engagement für die A.I. Workshops in Schulen? – Wenn wir auch zukünftig eine demokratische Gesellschaft haben wollen, dann sollten Kinder und Jugendliche so früh als möglich dazu ermutigt werden, sich „selber denkend“ bzw. aktiv zu beteiligen, um an gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen teilhaben zu können. Diese „Teilhabe“ wird immer gerne vorausgesetzt, aber diese muss im geschützten Raum mit den Kindern und Jugendlichen eingeübt werden; dazu gehört auch die Vermittlung der MR.

Fragen für Brigitta

4. Interview

1. Frage:

Wie können wir in unseren Amnesty International Workshops Kindern erklären, dass eigentlich absolut selbstverständliche Menschenrechte immer noch einen Anstoß durch Bildungsinitiativen brauchen und nicht über die Jahre fix eingeübt und daher vorauszusetzen sind?

*Viele Lehrer*innen haben bereits über Rechte mit den Schüler*innen gesprochen und sind selbst sehr engagiert. Auch im Lehrplan findet das Thema Menschenrechte vereinzelt Erwähnung. Dennoch ist es etwas anderes, ob Menschenrechte „nur“ gelernt werden oder auch gelebt werden. Dementsprechend ist es auch Ziel der Workshops den Schüler*innen zu zeigen, dass sie bereits jeden Tag Menschenrechte leben und dies auch für den Alltag im Klassenzimmer gilt bzw. gelten muss. So ist es beispielsweise wichtig, auch die Meinungen anderer zu akzeptieren und zu respektieren und trotz Meinungsverschiedenheiten gut miteinander umzugehen. Auch*

*ist es wichtig, dass die Schüler*innen in der Schule/Klasse ein Mitspracherecht haben, z.B. durch Schul-/Klassensprecher*innen. Bildungsinitiativen wie die Menschenrechtsworkshops können auch hier nur einen Anstoß geben, dass die Schüler*innen selbst reflektieren, wie wichtig es ist, dass sie ihre Rechte einfordern und selbst leben. Letztendlich liegt es dann aber auch an ihnen selbst, wie sie, auch gemeinsam mit der Lehrkraft, das im Klassenzimmer bzw. in der Schule leben und gestalten. Denn nur, wenn Menschenrechte gelebt werden, können sie dann auch vorausgesetzt werden. Verantwortlich hierfür ist also jede*r Einzelne. Im Rahmen der Workshops kann ein Austausch dazu stattfinden und die Erfahrung gemacht werden, wie wir Menschenrechte bereits leben bzw. was noch nötig ist, dass diese besser verwirklicht werden.*

2. Frage:

Gibt es, nach deiner Wahrnehmung, Kinder und wenn ja, wie groß ist der Anteil der Kinder in unseren Workshops, die noch nie etwas über Menschenrechte gehört haben?

*Wie oben bereits geschrieben wissen Schüler*innen, v.a. in den höheren Klassenstufen, bereits teilweise über ihre Rechte Bescheid. Nicht immer wissen sie genau, was sich hinter dem Begriff „Menschenrechte“ verbirgt. Aber sie wissen z.B., dass sie ein Recht auf eine eigene Meinung haben oder, dass es das Recht auf Asyl gibt, da z.B. Klassenkamerad*innen mit Fluchterfahrungen in der Klasse sind. Häufig wissen sie auch, wenn ihre Rechte verletzt werden und z.B. ihre Meinung nicht berücksichtigt wird. Die Workshops bieten dann einen ersten Einblick, dass all diese Dinge Menschenrechtsthemen sind. In der Regel haben aber die meisten Schüler*innen schon mal von Menschenrechten gehört (Medien, Socialmedia, Freund*innen, Schule). Was das genau dahinter steckt, entdecken sie dann in den Workshops.*

3. (persönliche) Frage:

Was motiviert dich persönlich zum Engagement für die A.I. Workshops in Schulen?

*Menschenrechte werden häufig mit schwierigen und auch traurigen Themen wie Menschenrechtverletzungen verbunden. In den Schulworkshops hat man die Gelegenheit zu zeigen, dass Menschenrechte etwas Tolles sind und uns ein schönes und gutes Leben ermöglichen. Zu sehen, wie interessiert die Schüler*innen dann*

*meistens am Thema sind, ist zusätzlich noch sehr motivierend. Außerdem engagieren sich einige Schüler*innen bereits z.B. bei Fridays for Future und anderen Initiativen. Dadurch, dass wir mit ihnen über Menschenrechte reden, hat man so das Gefühl, dass man die Kinder und Jugendlichen auch auf die Zukunft vorbereitet und ihnen zeigen kann, wie wichtig es ist, dass sich jede*r für die Menschenrechte einsetzt. Außerdem macht es sehr viel Spaß die Workshops gemeinsam mit anderen Trainer*innen zu planen und durchzuführen und es gibt auch immer wieder sehr lustige und tolle Momente, in denen man das Gefühl hat, dass die Schüler*innen etwas für sich aus dem Workshop mitnehmen können. Durch die Workshops ist es außerdem möglich die Menschenrechtsarbeit lebendig werden zu lassen, indem man mit den Schüler*innen über herausfordernde Situationen spricht und auch schaut, was es für Lösungen geben könnte*

Fragen für Brigitta

5. Interview

1. Frage:

Wie können wir in unseren Amnesty International Workshops Kindern erklären, dass eigentlich absolut selbstverständliche Menschenrechte immer noch einen Anstoß durch Bildungsinitiativen brauchen und nicht über die Jahre fix eingeübt und daher vorauszusetzen sind?

Ergänzend zu Ausführungen meiner Kolleg*innen würde ich auch noch einen Blick in die Geschichte der Menschenrechte werfen. Denn Menschenrechte sind nichts Statisches, sie sind in Bewegung, verändern sich, passen sich aktuellen Herausforderungen und Bedürfnissen an. Was würden wir ohne alle Konventionen tun, die den Menschenrechten hinzugefügt wurden. Was, wenn die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte immer noch von Männern für Männer geschrieben worden wäre. Wenn FLINTA-Personen noch davon ausgenommen wären? Menschenrechte verändern sich und gerade diese aktuellen Herausforderungen sollten auch durch Bildungsinitiativen verstärkt eingebracht werden. Es braucht einen kritischen Blick von NGOs, um teilweise generalisierte oder sehr einseitig dargestellte Bildungsmaterialien in Schulen zu ergänzen. Dazu haben wir in Workshops Möglichkeiten, die für Lehrpersonen aufgrund vieler Faktoren oft nicht möglich sind. Menschenrechte sind und waren eben leider nicht (für alle) selbstverständlich, egal wo auf der Welt. Aber es gibt viele Organisationen und Vereine, die dafür arbeiten,

dass sie für immer mehr Menschen selbstverständlich werden und sich immer mehr Menschen in den Menschenrechten wiederfinden.

2. Frage:

Gibt es, nach deiner Wahrnehmung, Kinder und wenn ja, wie groß ist der Anteil der Kinder in unseren Workshops, die noch nie etwas über Menschenrechte gehört haben?

Das kommt denke ich auch auf die Altersgruppe der Schüler*innen an. In Volksschulen haben die älteren Schüler*innen oft schon etwas von Kinderrechten gehört, wenn wir an die Schule kommen, da sie extra davor im Unterricht besprochen wurden. Menschenrechte sind dann aber meist kein Begriff. Das Konzept wird durch die Umlegung der Kinderrechte auf die Menschenrechte aber meist schnell verstanden.

Schüler*innen der Sekundarstufe 1 haben meist schon von den Menschenrechten gehört, oft fällt ihnen dann vielleicht 1 oder 2 Schlagworte dazu ein. Genauere Erklärungen sind aber oft nicht möglich. Alles natürlich abhängig davon, wie viel in der Klasse und Schule oder auch den Schulen davor bereits durchbesprochen wurde.

3. (persönliche) Frage:

Was motiviert dich persönlich zum Engagement für die A.I. Workshops in Schulen?

Für mich persönlich ist es das Zwischenmenschliche in den Workshops – zu sehen, wie Menschenrechtsbildung eben nicht nur eine Wissensvermittlung ist, sondern wie es stark auch auf der Haltungsebene arbeitet. Angefangen dabei, dass wir Trainer*innen uns so gut wie möglich als Vorbild für die Menschenrechte zeigen. Das zeigt sich dann zum Beispiel oft in den vermeintlich „zu coolen“ oder „schlimmen“ Burschen, die nach vielleicht anfänglichem Austesten, im weiteren Verlauf des Workshops aufleben, interessierte Nachfragen stellen, sich aktiv einbringen und merken, dass Menschenrechte auch sie persönlich etwas angeht und dass wir als Trainer*innen an den Meinungen, Ideen, Sorgen, etc. der Schüler*innen interessiert sind, sie aussprechen lassen, sie und ihre Standpunkte respektieren. Meist wird dann aus Rummelerei aktives Mit-Dabei-Sein beim Workshop, sobald sie merken, dass sie gehört werden. Oder auch, wenn Schüler*innen sich bedanken, dass sie endlich einmal innerhalb eines Workshops von ihren eigenen Diskriminierungserfahrungen erzählen dürfen oder wenn spürbar ein Hinterfragen in den Köpfen mancher Schüler*innen stattfindet. Das alles sind Momente, die mich seit dem ersten Workshop motivieren, Workshops in Schulen für Amnesty zu halten.

Fragen für Brigitta

6. Interview

1. Frage:

Wie können wir in unseren Amnesty International Workshops Kindern erklären, dass eigentlich absolut selbstverständliche Menschenrechte immer noch einen Anstoß durch Bildungsinitiativen brauchen und nicht über die Jahre fix eingeübt und daher vorauszusetzen sind?

Antwort: Die mir naheliegende Erklärung lautet, dass es IMMER wieder eines Anstoßes bedarf, um sich bewusst zu machen, dass viele Rechte einfach tagtäglich gelebt und genutzt werden und ohne groß darüber nachzudenken. Gerade während der letzten zwei Jahre war sehr schön ersichtlich, dass von selbst erst dann ein Bewusstsein dafür entsteht, wenn bestimmte Rechte eingeschränkt werden. Ich sehe es deshalb als Aufgabe unermüdlich darauf hinzuweisen, dass wir all diese Rechte tagtäglich wie selbstverständlich nutzen und verwenden und dies im Alltag viel zu oft untergeht. Wenn zu wenig darüber nachgedacht und in weiterer Folge dafür gekämpft wird so schleichen sich sehr leicht gewisse Beschränkungen ein, die dann oft erst zu spät erkennbar sind. Darüber hinaus ist das Wissen um seine Rechte und Grunderfordernis zum Empowerment – zur Stärkung meiner selbst und in weiterer Folge auch Grundvoraussetzung dafür sich für andere einsetzen zu können.

2. Frage:

Gibt es, nach deiner Wahrnehmung, Kinder und wenn ja, wie groß ist der Anteil der Kinder in unseren Workshops, die noch nie etwas über Menschenrechte gehört haben?

Antwort: Ich glaube das ganz oberflächlich fast alle Kinder schon einmal etwas darüber gehört haben. Allein was dies konkret bedeutet, bleibt bzw. ist den meisten dann aber doch verschlossen. Dieses Thema darf eben nicht nur auf der Wissensebene berühren, sondern muss gefühlt werden. Dazu fehlt vielen PädagogInnen dann wohl doch die Zeit, Kompetenz, etc... wobei es für mich ja essentiell erscheint Menschen-/Kinderrechte und das soziale Miteinander (also Erlernen sozialer Kompetenzen) miteinander zu vereinen.

3. (persönliche) Frage:

Was motiviert dich persönlich zum Engagement für die A.I. Workshops in Schulen?

Eben genau das eingangs erwähnte – unermüdlich Bewusstsein schaffen und Kinder damit zu sensibilisieren, dass auch sie Rechte haben und das auch sie mit ihren Mitteln bereits für etwas eintreten können – eben Empowerment und Selbstermächtigung. Aber eben auch, dass sich auch Kinder nicht alles gefallen lassen müssen und Dinge durchaus hinterfragen können...dies alles aber auf einer niederschweligen Ebene...so, dass es auch bereits sehr junge Kinder verstehen können. Für mich hängen Menschen-/Kinderrechte, Zivilcourage, soziale Kompetenzen ganz eng miteinander zusammen und ich möchte hier auch vermitteln, dass es immer um ein sorgsames und achtsames Miteinander gehen sollte. Wenn das nicht gelebt wird, dann ist auch das Wissen um Rechte allein wertlos. Ich möchte Rechte nicht gern mit entsprechenden Pflichten verknüpfen, sondern möchte es zu einer gedanklichen Selbstverständlichkeit werden lassen, dass man bestmöglich versucht die Rechte anderer einzuhalten und zu respektieren. Das ist mein Anliegen und das treibt mich an!

Abstract:

„Über die Relevanz von Wert und Norm im Fokus des Menschenrechtsbildungsprogramms von Amnesty International“

Die Aufgabe der Menschenrechtspädagogik ist es, die Wege zur dreidimensionalen Vermittlung von Wissen, Werten und Kompetenzen innerhalb der schulischen Menschenrechtsbildung realisierbar zu machen. In dieser Masterthese stellt sich anhand der Analyse von Fallbeispielen die Frage, wie die im Lehrplan Ethik 2019 geforderte Kompetenzen, trotz der knappen Zeitressourcen im praktischen Unterricht erreicht werden können. Alle didaktischen, methodischen und theoretischen Forschungsergebnisse sollen dem Einsatz im Unterricht dienen. Die Bildungsinitiative von Amnesty International unterstützt die hohen Erwartungen an die Menschenrechtsbildung und bietet Workshops auf Basis eines Beteiligungskonzeptes für die Lernenden an. Der Relevanz von Wert und Norm im Fokus der schulischen Menschenrechtsbildung wird durch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit einer Auswahl fundierter Theorien und Positionen zu den zentralen Begriffen in den Menschenrechten Norm, Wert, Würde und Anerkennung nachgegangen. Motivation zu dieser Arbeit war das in der Bildungswissenschaft konstatierte *Theoriedefizit in der Menschenrechtsbildung* (Zimmer 2011), dem eine Systematisierung der Begrifflichkeiten des bearbeiteten Teilbereichs Abhilfe zu schaffen vermag und Lehrende unterstützt die *Konturen und Schwerpunkte zu präzisieren, die für dieses Arbeits- und Lernfeld als spezifisch angesehen werden können*

Brigitte Maria Vavken

Wien, im Juni 2022

Abstract:

"On the relevance of value and norm in the focus of Amnesty International's Human Rights Education Program"

The task of human rights education is to make possible the three-dimensional imparting of knowledge, values, and competencies within human rights education in schools. In this master's thesis, the analysis of case studies raises the question of how the competencies defined in the 2019 syllabus for Ethical Education could be achieved in actual teaching and within the rather limited time scope. In support of the high expectations of human rights education, Amnesty International offers workshops based on a participatory concept for the learners. The materials are considered in the analysis so that all the results can be used in the classroom. The relevance of value and norm in the focus of human rights education is pursued through a critical and reflective examination of a selection of well-founded theories and positions on the central concepts in human rights: norm, value, dignity, and recognition. This is intended to counteract the theoretical deficit in human rights education identified in educational science, and to support teachers in specifying the contours and focal points that can be viewed as specific to this field of work and learning (Zimmer 2011).

Brigitte Maria Vavken

Vienna, June 2022