

Editorial

Der 10. Dezember wird seit der Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948 als „internationaler Tag der Menschenrechte“ begangen. Neben dem Aspekt des ERKLÄRENS im Sinne von *Deklaration* sind jedoch v.a. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anstrengungen erforderlich, um das ERKLÄREN auch im Sinne von Verständlich-Machen zu besorgen. Viele Bezüge zum Thema erweisen sich dabei von dauerhafter Aktualität und zwingen zur beschränkenden Auswahl. Mit einigen Bildern wird zumindest darauf hingewiesen dass es viele Kontroversen gibt, die unter dem Aspekt der Menschenrechtspolitik und der Menschenrechtsbildung eine gesonderte Beachtung verdient hätten. Über diesen konkreten Problembezügen erscheint es jedoch von Bedeutung zu sein, vor allem die Konfrontation zwischen normativen Geltungsansprüchen und realpolitischen Hindernissen zu thematisieren. Diesem Spannungsverhältnis widmet sich der (eher skeptische) Beitrag von *Rainer Huhle*. Mit einer Thematisierung des Rechts auf Bildung richtet der Politikwissenschaftler *Michael Krennerich* exemplarisch den Blick auf die oft vernachlässigte soziale Dimension der Menschenrechte. Jenseits fachwissenschaftlicher Analysen hat ein vor allem auch für Lehrende konzipiertes Heft immer auch den didaktischen Impetus des Themas zu berücksichtigen. Mit der Adaption eines gebräuchlichen Modells unternehmen *Armin Scherb* und *Markus Gloe* deshalb den Versuch, die politikdidaktischen Dimensionen einer kompetenzorientierten Menschenrechtsbildung zu skizzieren.

Ausgehend von seinen Erfahrungen als Sonderberichterstatter der UNO für Religions- und Weltanschauungsfragen gibt *Heiner Bielefeldt* im Forum Antworten auf Fragen zu den Möglichkeiten und Grenzen der Menschenrechtspolitik und beleuchtet dabei insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen Universalisierungsanspruch und nationalstaatlicher Kontextualität.

In der Didaktischen Werkstatt stellen *Stephan Leppert* und *Selina Baumgart* das Projekt „Menschenrechtskalender 2018“ vor, das als Beispiel einer kompetenzorientierten Menschenrechtsbildung angesehen werden kann.

Armin Scherb und Nour El-Amine

POLIS

Menschenrechte

ERKLÄREN

Zeitung

Der Bock wird Gärtner: Desiderius-Erasmus-Stiftung der AfD 4

Fachbeiträge

Rainer Huhle
Die Menschenrechte zwischen formalem Fortschritt und
realpolitischem Rückzug 8
Michael Krennerich
Das Menschenrecht auf Bildung – ein Blick auf Deutschland 12
Armin Scherb, Markus Gloe
Kompetenzorientierte Menschenrechtsbildung 15

Infobox

Menschenrechte und Menschenrechtsbildung in Nürnberg 18

Forum

Heiner Bielefeldt im Interview mit *Nour El-Amine*
Menschenrechte zwischen Universalismus und nationalstaatlicher
Kontextualität 19

Didaktische Werkstatt

Stephan Leppert, Selina Baumgart
Ein (Schul-)Jahr voller Menschenrechte – Ein Unterrichtsprojekt
der Berufsschule Plus Nürnberg 23

DVPB aktuell

Impuls:
Neuer Landesverband der DVPB in Baden-Württemberg. 27
Termine 28
Berichte
Thüringen: Landesverband initiierte erfolgreich Planspiel
im Thüringer Landtag 29
–: Zum 9. Mal in Folge Abiturpreis verliehen 29
Sachsen-Anhalt: Politiklehrtag: Antisemitismus – Alte Gefahr in
neuem Gewand 30
Bayern: Jahrestagung: Marx 200 – Soziale Ungleichheit in
Deutschland und Europa 30
Niedersachsen: 26. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung . . 31
Nordrhein-Westfalen: DVPB Landesforum 2018 in Bochum 31

LITERATUR

Rezensionen 32
Vorschau / Impressum 34



Der Bock wird Gärtner: Desiderius-Erasmus-Stiftung der AfD

Berlin/Augsburg. Der Bundesparteitag der „Alternative für Deutschland“ (AfD) hat nach monatelangen innerparteilichen Kontroversen am 30. Juni 2018 in Augsburg die Desiderius-Erasmus-Stiftung als parteinah anerkannt. Fast zwei Drittel der Parteitage-delegierten stimmten dafür, die Stiftung unter dem Vorsitz der ehemaligen Vertriebenenverbands-Präsidentin Erika Steinbach quasi politisch zu adoptieren. Frau Steinbach war bis Januar 2017 Mitglied der CDU und gehörte bis dahin als Abgeordnete der CDU/CSU-Fraktion dem deutschen Bundestag an. Die Desiderius-Erasmus-Stiftung steht damit in dem gleichen Verhältnis zur AfD wie zum Beispiel die Konrad-Adenauer-Stiftung zur CDU, die Friedrich-Ebert-Stiftung zur SPD und die Heinrich-Böll-Stiftung zu den GRÜNEN. Diese Stiftungen sind organisatorisch Vereine und betreiben unter anderem parteinah politische Bildung, fördern wissenschaftliche Forschung und sind aktiv in der auswärtigen Kulturarbeit; Stiftungen finanzieren sich ganz überwiegend aus Mitteln des Bundeshaushalts; ihre Finanzmittel werden ihnen als Globalförderung zugewiesen.

Es ist der ausdrückliche Anspruch der Desiderius-Erasmus-Stiftung, auf dem Gebiet der politischen Bildung zu wirken. Auf ihrer Homepage im Internet heißt es zu ihrem Selbstverständnis: „Politische Bildung ist unser Kernanliegen. In Wochenendseminaren, Vorträgen und Publikationen vermitteln wir

grundlegendes Wissen über politische Zusammenhänge und erschließen Zugang zur aktuellen Debatte. Durch diese demokratische und staatsbürgerliche Bildungsarbeit wollen wir das politische und gesellschaftliche Engagement in unserem Land stärken“ (<https://erasmus-stiftung.de/taetigkeitsbereiche/bildungswerk/>). Schon bei der Gründung des Vereins am 20. März 2015 – zu Zeiten des vorletzten AfD-Vorsitzenden Bernd Lucke – erklärte die Stiftung, sie wolle „die staats-

bürgerliche Bildung fördern, wissenschaftliche Untersuchungen in Gang bringen, der internationalen Verständigung dienen sowie die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung begabter junger Menschen unterstützen“.

Es fällt auf, dass im Umfeld von AfD und Stiftung zur Selbstbeschreibung ihres Tätigkeitsfeldes eher von „staatsbürgerlicher“ statt von „politischer“ Bildung die Rede ist; viele dieser Protagonisten knüpfen damit terminologisch an Bezeichnungen wie „Staatsbürgerliche Erziehung“ und „Staatsbürgerkunde“ an, wie sie im Wilhelminischen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der DDR vorherrschend waren (siehe auch die Schlagzeile des AfD-Plakates, das auf der folgenden Seite abgebildet ist). Damit wird nicht nur ein Politikverständnis ausgedrückt, dass staatszentriert zu nennen ist, sondern auch exklusiv auf die Qualifizierung von aktuellen und zukünftigen deutschen Staatsbürgern zielt und sich nicht inklusiv an alle Adressaten von Bildungseinrichtungen in Deutschland unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft richtet. Politik soll offenbar nicht mehr als allgemeine Dimension von Bildungsprozessen verstanden werden.

Zur öffentlich geförderten politischen Bildung hatte die AfD bisher ein ambivalentes Verhältnis. Ein überproportional hoher Prozentsatz von Initiativen der AfD in den Parlamenten der Bundesländer, in denen die AfD vertreten ist, hat sich in den letzten Jahren



Erasmus von Rotterdam (ca. 1466 – 1536). Portrait von Albrecht Dürer 1520, Kreidezeichnung auf Papier.

Quelle: Web Gallery of Art; wikidata Q5580

mit der Kritik an Angeboten von Trägern der politischen Bildung befasst. In einigen Bundesländern wie beispielsweise Thüringen und Baden-Württemberg gab es sogar Vorstöße der AfD zur Abschaffung der Landeszentralen für politische Bildung. Besonders widersprüchlich ist auch die Haltung der AfD zu politischen Stiftungen überhaupt. Es müssen Aussagen in Partei- und Wahlprogrammen so verstanden werden, als ob die AfD grundsätzlich die Abschaffung parteinaher politischer Stiftungen fordere. Im geltenden Grundsatzprogramm der AfD vom 1. Mai 2016 heißt es in der offiziellen Kurzfassung: „Die verdeckte Parteienfinanzierung, zum Beispiel durch Stiftungen, ist gänzlich aus dem Ruder gelaufen und macht mittlerweile jährlich etwa 600 Millionen Euro aus. Das entspricht dem Vierfachen der eigentlichen verfassungsgerechtlich aus gutem Grund beschränkten Parteienfinanzierung. Die AfD will daher, dass die gesamte staatliche Parteienfinanzierung auf eine neue gesetzliche Grundlage gestellt und begrenzt wird“ (siehe unter: <https://www.afd.de/>).

Dieser Widerspruch zwischen prinzipieller Position und der Aussicht auf eine eigene jährliche Förderung in Höhe eines zweistelligen Millionenbetrages spielte auf dem Bundesparteitag in Augsburg eine große Rolle. Besonders den Vorstand reizte auch die Möglichkeit, dass private Geldgeber über die Stiftung die Partei unterstützen können, ohne als offizielle AfD-Spender aufzutreten. Zur Kaschierung dieses Widerspruchs bekräftigte der Parteitag in dem Anerkennungsbeschluss der Desiderius-Erasmus-Stiftung, dass es das „politische Endziel“ der AfD bleibe, das System der parteinahen Stiftungen abzuschaffen.

Varianten der Kostümierung: Stresemann- oder Erasmus-Stiftung?

Bis zuletzt hatte auf dem Augsburger Parteitag auch die Option eine Rolle gespielt, die ebenfalls bereits bestehende rechtskonservative „Gustav-Stresemann-Stiftung“ durch die AfD adoptieren zu lassen. Diese Möglichkeit wurde im Parteitagsbeschluss mit einer Kompromissformel offengehalten. Es soll nun geprüft werden, ob eine Umbenennung der Erasmus-Stiftung in eine Stresemann-Stiftung möglich ist. Dem stehen aber nach wie vor erhebliche rechtliche Schwierigkeiten

Quelle: Homepage der AfD-Bundespartei

**Wir brauchen eine parteinahe Stiftung,
damit unseren politischen Gegnern
nicht das Feld der staatsbürgerlichen
Bildung überlassen wird.**

**Die Desiderius Erasmus Stiftung
hat die richtigen Köpfe um
dieses Vorhaben umzusetzen!**

Zurück von der politischen zur staatsbürgerlichen Bildung. Ausschnitt aus einem Werbeplakat des baden-württembergischen Landtagsabgeordneten und Mitglieds des Kuratoriums der Desiderius-Erasmus-Stiftung Lars Patrick Berg (AfD).

entgegen. Die Enkel des (national-)liberalen Reichskanzlers und Außenministers aus der Weimarer Republik Gustav Stresemann (1878–1929) haben bereits für den Fall, dass diese Stiftung mit der AfD zusammengeht, Klagen angekündigt. Auch inhaltlich kann für eine rechtspopulistische und nationalistische AfD-Einrichtung die Wahl eines Politikers als Namenspatron, der nach dem 1. Weltkrieg eine weltoffene Position in der Aussöhnung Deutschlands mit Ost und West durchgefochten hat und dafür den Friedensnobelpreis erhielt, nicht wirklich überzeugen. Der Direktor des Instituts für Zeitgeschichte in München, Prof. Andreas Wirsching, meint dazu, es ginge hier „um den Versuch, die AfD mittels einer skandalösen Geschichtsklitterung in das Zentrum universalistischer und freiheitlicher Traditionen zu rücken. (...) Man weiß schlechterdings nicht, worüber man sich mehr wundern soll: über die scheinheilige Ignoranz oder die atemberaubende Unverfrorenheit, mit der es die AfD wagt, sich der Namen von Erasmus von Rotterdam und Gustav Stresemann zu bemächtigen.“ (FAZ vom 30.06.2018, S. 14)

Mit Erasmus von Rotterdam hat es die AfD da auf den ersten Blick etwas einfacher: Er ist bereits seit fast 500 Jahren tot und hat als Priester auch keine Nachkommen, die sich gegen falsche Freunde wehren könnten. Aber auch hier stellt sich die Frage, „was soll eine der AfD nahestehende politische Stiftung mit

der Quintessenz eines Humanisten, Europäers und Weltbürgers, der über den Parteien seiner Zeit stand, niemand ausgrenzen wollte und Patriotismus nicht gelten ließ?“ So formuliert es die Präsidentin des internationalen Rates für die Gesamtausgabe der Werke von Erasmus Prof'in Nicolette Mout (Leiden) in der gleichen FAZ-Ausgabe. Schaut man sich die zahlreichen Personen des Vorstandes und des Kuratoriums der Desiderius-Erasmus-Stiftung durch, beschleichen den unbefangenen Beobachter doch Zweifel, ob sie dem hohen Anspruch ihres Namensgebers gerecht zu werden vermögen. Von nationalen Identitäten, rechtsextremen Verschwörungstheoretikern, Vordenkern der neurechten Szene bis zu enttäuschten Christlich-Konservativen sind dort viele Strömungen vertreten; auch sind erschreckend viele Professoren darunter (vgl. Huffington Post vom 27.07.2018). Allerdings unter dem Gesichtspunkt politikdidaktischer Expertise betrachtet kann man feststellen, dass keinerlei Fachleute der Gestaltung politischer Lehr- und Lernprozesse unter den Verantwortlichen für diese Stiftung zur Förderung politischer Bildung zu finden sind!

Hans-Joachim von Olberg

KMK zur Demokratiebildung. Neue Empfehlungen für den Herbst 2018 angekündigt

Erfurt/Berlin. Der gegenwärtige Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK) Helmut Holter (DIE LINKE) – seines Zeichens Kultusminister des Landes Thüringen – hatte anlässlich der Amtsübernahme zum Jahreswechsel 2017/18 angekündigt, die Demokratieverzierung zu einem Schwerpunkt seiner



Helmut Holter

(DIE LINKE), seit 2017 Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Thüringen und seit dem 1. Januar 2018 Präsident der Kultusministerkonferenz.

Tätigkeit zu machen. Nun verdichten sich die Informationen, dass bereits im Herbst dieses Jahr ein entsprechender Entwurf fertig gestellt sein wird. Die KMK wird zusammen mit der Bundeszentrale für politische Bildung am 07. November in der Vertretung des Landes Thüringen beim Bund eine Tagung durchführen, auf der ein solcher Entwurf vorgelegt und diskutiert werden soll.

An der hochrangig besetzten Tagung können auch Lehrende und Verbandsvertreter*innen teilnehmen; sie steht unter dem Thema: „Bildung für die Demokratie. Politikverständnis und -praxis in Schule und Unterricht“. Zum Inhalt der beabsichtigten Empfehlungen ist bisher nur bekannt geworden, dass zum Beispiel die Gedenkstättenarbeit verstärkt werden soll (vgl. DIE ZEIT vom 19.07.2018, S. 62). In der Veranstaltungsankündigung heißt es: „Wie kann die Schule diese Aufgabe erfüllen? Durch Beginn entsprechender Bildungsarbeit schon in der Grundschule? Durch Ausweitung des

Fachunterrichts? Durch fächerübergreifende Konzepte politischer Bildung und politischer werdende Schulen? Durch Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Partnern? (...) Auch die Frage, inwieweit die weiterentwickelte Empfehlung der KMK zur Demokratiebildung, die nach der derzeitigen Planung zur Tagung vorliegen wird, hier Orientierung geben kann, wird diskutiert werden.“

Informationen zum Veranstaltungsprogramm und zur Anmeldung im Internet unter: <https://www.bpb.de/lernen/projekte/270264/bildung-fuer-die-demokratie>.

vO

Mehr politische Bildung für Sachsens Schüler

Dresden. In sächsischen Schulen soll ab Herbst 2019 mehr Gemeinschaftskundeunterricht stattfinden. Im Gegenzug sollen Unterrichtsstunden bei anderen Fächern gekürzt werden. Das kündigte Sachsens Ministerpräsident Michael Kretschmer (CDU) am 1. Juni bei einer Diskussionsveranstaltung zum Thema Rassismus im Dresdner Hygiene-Museum an. Der Regierungschef warb zugleich dafür, generell mehr Möglichkeiten für politische Diskussionen zu schaffen.

Nach einer Presseerklärung des Sächsischen Staatsministerium für Kultus wird das Fach Gemeinschaftskunde ab dem Schuljahr 2019/20 bereits ab der Klasse 7 unterrichtet. Bisher steht das Fach erst ab der 9. Klasse auf dem Lehrplan: „Für Schüler an Oberschulen wird in der 7. und 8. Jahrgangsstufe je eine Stunde „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung“ zur Pflicht. Eine Unterrichtsstunde weniger wird dagegen in Mathematik (Klassenstufe 5), Englisch (Klassenstufe 6), Biologie (Klassenstufe 7) und Sport (je Klassenstufe 7 bis 10) erteilt. Auch im Gymnasium wird die politische Bildung gestärkt. Ab Klassenstufe 7 gehört das Unterrichtsfach „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft“ zur Pflicht.“

Damit folgt der Freistaat einer von 30 Empfehlungen einer Expertenkommission, die noch unter der früheren Bildungsministerin Brunhild Kurth (CDU) eingesetzt worden

war. Die Ergebnisse des Handlungskonzepts, das die demokratische Schulentwicklung und die politische Bildung stärken soll, waren bereits im Sommer des vergangenen Jahres präsentiert worden (siehe: POLIS 4/2017, S. 4f.) Die Umsetzung anderer Vorschläge des Konzepts durch die Sächsische Landesregierung – wie zum Beispiel die Einführung eines verpflichtenden „Demokratiemoduls“ in allen Lehramtsstudiengängen – steht zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch aus.

Michael Kretschmer betonte zugleich, dass dies aber allein nicht ausreiche. „Ich will nicht, dass das so läuft wie damals bei mir im Gemeinschaftskundeunterricht“, sagte der Politiker, der dabei unter anderem auf die trockene Vermittlung des Staatsaufbaus verwies. Vielmehr gehe es darum, politische Diskussionen in Sachsen zu fördern: „Wir brauchen eine politische Diskussion in der Breite“.

vO

Ursula-Buch-Preis 2018 geht an Sophie Schmitt

Frankfurt am Main. Der diesjährige Förderpreis der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) geht an die Pädagogin und Politikwissenschaftlerin Dr. Sophie Schmitt aus Marburg. Sie arbeitet dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Hessen der Philipps-Universität Marburg und forscht insbesondere zu politischer Bildung, Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Den Preis erhält die Autorin für Ihre Veröffentlichung: „Jenseits des Hängemattenlandes. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen. Eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2017“.

In der Studie geht die Autorin der Frage nach, wie Jugendliche sich angesichts des Wandels von Arbeit orientieren und welche Bedeutung dies für politische Lern- und Bildungsprozesse hat. Die Autorin führte im Rahmen eines Ansatzes qualitativ-rekonstruktiver Jugendforschung Gruppendiskussionen mit Jugendlichen und jungen Erwachsene-

Quelle: Bildungsministerium Thüringen

nen durch und wertete sie mit der sogenannten Dokumentarischen Methode aus. Auf Grundlage der empirischen Analyse wurde deutlich, dass sich auf der expliziten Ebene die Probanden über alle Gruppen hinweg sehr ähnlich zum Thema Arbeit und Arbeitslosigkeit äußerten. Es dominierte eine individualisierte Ursachenbeschreibung in Bezug auf Arbeitslosigkeit (S. 188). Sie begründeten diese durch Schuld (z.B.: Untätigkeit) und Schicksal (z.B.: Krankheit).

Auf der Ebene der impliziten Kommunikation ermittelte Schmitt verschiedene Typologien von Orientierungen bzgl. Arbeit. Die Forscherin teilt diese in die vier Typen *Zwang*, *Status*, *Pragmatismus* und *Sinnstiftung*. Die Jugendlichen, die sie dem Typ *Zwang* zuordneten, verstehen Erwerbsarbeit als existentiellen Zwang. Diese Befragten bestreiten ein prekäres Leben außerhalb eines existenzsichernden Normalarbeitsverhältnisses (S. 194). Jugendliche des Typus *Status* verstehen Arbeit als Mittel der sozialen Positionierung. Dabei orientieren sie sich an dem sozioökonomischen Status ihrer Eltern, den sie erhalten oder verbessern wollen. Sie sind im Gegensatz zum Typ *Zwang* zuversichtlich, dass ihre Bemühungen zu dem gewünschten Einkommen und Ansehen führen werden (S. 262). Die Jugendlichen des Typs *Pragmatismus* verstehen Arbeit als notwendiges Übel. Sie sehen zwar die Notwendigkeit zu arbeiten, dies ist für sie jedoch nicht mit einem existentiellen Zwang verbunden (S. 306). Arbeit als Quelle von Sinnstiftung und Selbstverwirklichung verstehen die Jugendlichen des Typs *Sinnstiftung*. Ihnen geht es v.a. um den Spaß bei der Arbeit, allerdings kritisieren sie auch gesellschaftliche Problemlagen, soziale Ungleichheiten und Konsumorientierung (S. 366).

In einem Interview mit der Fachstelle politische Bildung in Essen (ehemalige Transferstelle) antwortete die Preisträgerin auf die Frage, welche Konsequenzen sie aus Ihrer Forschung für die Praxis politischer Bildung ableiten könne: „Insgesamt ziehe ich vor allem Konsequenzen konzeptioneller Art. Auf der Ebene des politischen Lernens geht es darum, das Alltagswissen der Jugendlichen aufzubrechen und zu transformieren. Das betrifft insbesondere die Abwertung von Langzeitarbeitslosen, aber auch das Prinzip der Eigenverantwortung und die Entpolitisierung

von Erwerbslosigkeit. Es ist wichtig, deutlich zu machen, dass es politische, ökonomische und soziale Rahmenbedingungen und strukturelle Ursachen für Erwerbslosigkeit gibt. Gesellschaftliche Diskurse um Eigeninitiative und Eigenverantwortung sollten reflektiert und nicht noch befördert werden, wie es beispielsweise in Konzepten der Entrepreneurship Education angestrebt wird. Stereotype und Vorurteile, die rund um das Thema Arbeit existieren, sollten bearbeitet werden. Empirische Untersuchungen wie die Mitte-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung zeigen, dass nicht nur die Abwertung von Asylbewerber*innen und der Rassismus sehr verbreitet sind, sondern – und sogar in höherem Maße – auch die von Langzeitarbeitslosen. Arbeit ist also ein zentrales Thema, wenn es um Ungleichheitsideologien geht – und die sollten im Rahmen politischen Lernens bearbeitet werden.“

Der Ursula-Buch-Preis wurde inzwischen zum vierten Mal vergeben. Er trägt den Namen der ehemaligen Senior-Verlegerin des Wochenschau-Verlages, die im Jahre 2016 verstorben ist.

vO

Am digitalen Pranger. AfD ruft zur Denunziation auf und überzieht Lehrkräfte mit Beschwerden und Klagen.

Bremen/Hamburg. Die AfD in Hamburg hat angekündigt, eine „interaktive Plattform gegen Antifa-Hetze an Schulen“ einzurichten. Eine erste direkte Intervention läuft bereits. Der Anlass ist ein Vorfall, der auch dazu dient, die Annahme der AfD stets Opfer zu sein, pauschal zu befeuern. An einer staatlichen Gewerbeschule für Bautechnik wurde eine Podiumsveranstaltung, an der auch der AfD-Fraktionsvize Dirk Nochemann teilnehmen sollte, abgesagt. Dies berichteten Tageszeitungen wie Süddeutsche Zeitung, taz und Weser-Kurier im Juni. Über die virtuelle Plattform mit „vertraulichem Kontaktformular“ ruft die Hamburger AfD-Fraktion nun Schüler*innen, Eltern aber auch Lehrer*innen auf, „Verstöße“ zu melden. Die AfD würde dann die „eingehenden Fälle“ an die Schulbehörde weiterleiten. Ein Sprecher der Hamburger

Schulbehörde kritisierte, die Plattform mache Kinder zu Denunzianten.

Die AfD-Fraktion meinte, dass an der Elbe „Lehrer immer wieder politische Indoktrination gegen die AfD“ betreiben würden und so „gegen das Neutralitätsgebot“ verstießen. Der Vorfall an der Berufsschule genügt dem Bürgerschafts-Abgeordneten der AfD Alexander Wolf, um zu erklären: „Demokratie fängt mit offenen und freien Diskussionen an. Wenn sich Lehrer als Gesinnungswächter aufspielen und Schülern eine Diskussionsveranstaltung vorenthalten wollen, weil AfD-Vertreter teilnehmen, zeigen sie ein erschreckend dürftiges Demokratieverständnis“.

Die AfD-Aktion in Hamburg ist keine Ausnahme. Der AfD-Landesverband in Bremen hat Dienstaufsichtsbeschwerde gegen einen Lehrer in der Hansestadt eingereicht. Die Partei argumentiert regelmäßig, Lehrkräfte, die sich kritisch im Unterricht mit Aktionen und Äußerungen der AfD beschäftigten, würden gegen ihre politische Neutralitätspflicht verstoßen. Dagegen steht, dass Lehrer*innen angehalten sind, im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule die Prinzipien und Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes zu vermitteln, die eben auch Menschenwürde und Gleichberechtigung beinhalten.

Der Lehrer hatte im Unterricht eine Pressemitteilung des Bremer AfD-Stadtteilabgeordneten Marvin Mergard besprochen. Darin wird einer Organisation, die Spenden für Asylbewerber sammelt, Diskriminierung von Deutschen vorgeworfen. In diesem Kontext habe der Lehrer die Schüler auf die Webseite „AfD-Watch Bremen“ (<https://afdwatchbremen.com/>) aufmerksam gemacht, laut AfD ein „linksextremes Denunziationsportal“. Damit habe er gegen das Neutralitätsgebot verstoßen. Eine Sprecherin der Bremer Bildungssenatorin bestätigte die Beschwerde auf Anfrage. Weitere Angaben machte sie nicht, da es sich um eine Personalangelegenheit handle. Die Behörde werde die Beschwerde prüfen, sie liege der Rechtsabteilung vor. Die Sprecherin betonte, Bremen unterstütze Lehrkräfte, die sich im Unterricht kritisch mit tagesaktueller Politik beschäftigen.

vO



Rainer Huhle

Die Menschenrechte zwischen formalem Fortschritt und realpolitischem Rückzug

1. Institutionelle und deklaratorische Fortschritte

Seit dem Ende des Kalten Krieges schien es mit den Menschenrechten stetig aufwärts zu gehen. Zu international tätigen Nicht-Regierungsorganisationen, die sich ein breites Spektrum von Menschenrechten auf die Fahnen schrieben, traten auch stark spezialisierte NRO, die sich mit hoher Professionalität auf bestimmte Menschenrechte konzentrierten.



Dr. phil. Rainer Huhle ist Gründungsmitglied des Nürnberger Menschenrechtszentrums e.V. (NMRZ), stellvertretender Vorsitzender des Kuratoriums des Deutschen Instituts für Menschenrechte und Mitglied des UN-Ausschusses gegen das Verschwindenlassen von Personen.

Mitte 2018 waren allein beim Wirtschafts- und Sozialrat der UNO 5083 Nicht-Regierungsorganisationen akkreditiert, von denen, je nach Definition, ein großer Teil als Menschenrechtsorganisationen gelten kann.

Parallel dazu entfaltete sich das universelle Schutzsystem der Menschenrechte immer weiter. Neben den beiden Abkommen über politische und zivile sowie über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966 gibt es inzwischen acht weitere sogenannte

Kern-Abkommen über verschiedene Menschenrechte, die jeweils von einem Vertragsausschuss überwacht werden. Parallel dazu wurde im Menschenrechtsrat ein System von Sonderberichterstattern aufgebaut, die bestimmte problematische Staaten oder Themen genauer unter die Lupe nehmen. Zumindest in Europa und Amerika gibt es außerdem recht wirkungsvolle regionale Schutzsysteme mit jeweils einem Menschenrechtsgerichtshof.

Diese Entwicklung geht scheinbar ungebrochen voran. Die Zahl der Menschenrechts-NRO nimmt stetig zu. Ende 2010 trat der bisher letzte Menschenrechts-Kernvertrag in Kraft¹, den Entwurf für einen weiteren – nichts Geringeres als ein internationales Abkommen zur Verhütung und Bestrafung von Verbrechen gegen die Menschheit, gedacht als Gegenstück zu der bereits 1948 verabschiedeten Konvention gegen Völkermord – hat die Völkerrechtskommission der UNO 2017 abgeschlossen.² Die Zahl der Sonderberichterstatter hat ebenfalls stetig zugenommen, es sind inzwischen über 50.

2. Menschenrechte auf dem realpolitischen Rückzug?

Gleichzeitig lässt sich nicht übersehen, dass es politisch und publizistisch, teilweise sogar juristisch, eine Gegenbewegung gibt, die durch die Anschläge des 11. September 2001 in New York wenn nicht ausgelöst, so doch stark befördert worden ist. Auch in demokratisch

verfassten Staaten wird seither Folter wieder legitimiert, wie in den USA, oder zumindest kleingeredet, wie in Großbritannien.³ Die internationale Menschenrechtsorganisation „Article 19“ stellte fest, dass 2017 die Achtung der Pressefreiheit weltweit auf den tiefsten Stand der letzten Dekade gesunken war. Nicht nur die Verfolgung von Journalisten nimmt weltweit – mit erfreulichen Ausnahmen – zu, auch mit administrativen und gesetzgeberischen Maßnahmen beschränken immer mehr Länder die Presse- und Informationsfreiheit.⁴ Wer sich gegen solche Aufweichungen menschenrechtlicher Standards wehrt, kommt immer leichter ins Visier drastischer Angriffe. Der „shrinking space“ für unabhängige Menschenrechtsorganisationen ist nicht nur in den ehemaligen Ostblockstaaten und Diktaturen zu einem neuen wirksamen Instrument autoritärer Regime geworden, das weltweit Schule macht. Mehr als 60 Staaten haben seit 2012 per Gesetz die Handlungsspielräume von Nicht-Regierungsorganisationen, insbesondere Menschenrechtsorganisationen eingeschränkt.⁵ Die Vereinten Nationen haben sich ebenfalls mehrfach sehr besorgt über diese Entwicklung ausgesprochen. Am 20. Jahrestag der UN-Erklärung zum Schutz von Menschenrechtsverteidigern fand der Sonderberichterstatter zu diesem Thema, Michel Forst, deutliche Worte: Die weltweit zunehmenden Attacken gegen Menschenrechtsverteidiger seien „systematisch“.⁶

Angesichts solcher Rück-Entwicklungen sowohl im normativen innerstaatlichen Bereich wie im politischen Diskurs und zunehmender praktischer Menschenrechtsverletzungen in manchen Bereichen wird schon von einem „Ende der Epoche der Menschenrechte“ gesprochen. Samuel Moyn beendete das Vorwort seines so einflussreichen Buchs „The Last Utopia“ mit dem Satz „Die Menschenrechte wurden als die letzte Utopie geboren – doch eines Tages mag eine andere aufscheinen.“⁷ Doch während Moyn immerhin noch für einen radikalen Wandel der Menschenrechtsidee angesichts der Welt des 21. Jahrhunderts plädiert, reden andere schlicht von einem Ende der Epoche der Menschenrechte. Der Londoner Politologe Stephen Hopgood etwa sieht den Grund für das „Ende der Zeit der Menschenrechte“⁸ bzw. deren „Verfallsdatum“⁹ gewissermaßen in ihrem Erfolg selbst begründet. Dieser Erfolg sei zu sehr an den Aufstieg des Westens nach dem Ende des Kalten Kriegs gebunden gewesen, in dem sich das liberale westliche Verständnis von Menschenrechten diskursiv wie institutionell massiv durchgesetzt habe. Die Eingriffe in die Hoheit vor allem nicht-westlicher Staaten, wie durch den Internationalen Strafgerichtshof oder die „humanitären Interventionen“ im Namen der 2005 dann als offizielle UN-Doktrin formulierten „Responsibility to Protect“ (R2P), hätten die Menschenrechte immer mehr Menschen als selbstgefällige westliche bzw. US-amerikanische Ideologie zur Verteidigung westlicher Interessen erscheinen lassen. Damit sei einerseits der Nexus zwischen sozialer Bewegung und staatlicher Institutionalisierung, wie er früher konstitutiv für die Entstehung der Menschenrechte gewesen sei, verloren gegangen und durch einen „säkularen Monotheismus“ ersetzt worden. Und in dem Maß wie sich vor allem die USA selbst von der Doktrin der Menschenrechte als Ordnungsprinzip verabschiedeten, sei die Idee andererseits einer humanitär bzw. menschenrechtlich geprägten internationalen Ordnung illusionär geworden. Der Universalitätsanspruch der Menschenrechte sei damit ebenfalls hinfällig. Die aufstrebenden neuen Mächte hätten ohnehin kein Interesse an Menschenrechten als politischer Norm.

Während die Menschenrechtskritiken und Endzeitprognosen von Akademikern wie Moyn oder Hopgood gewissermaßen

aus einer „linken“ Perspektive kommen, indem sie den Verlust des staatskritischen und sozial progressiven Elements der Menschenrechts-„Utopie“ beklagen, greifen andere, beflügelt von dieser Endzeitstimmung, die alten grundsätzlichen Einwände gegen die Menschenrechte wieder auf, die etwa schon von Bentham und Burke, oder nach dem Zweiten Weltkrieg von Anthropologen und Vertretern „asiatischer Werte“ vorgebracht wurden. Der kanadische Philosoph David Stamos versuchte 2013, die Axt an die Fundamente der Menschenrechts-„Epidemie“ zu legen. Die Menschenrechts-„meme“, die den Geist so vieler Menschen beherrsche, seien nichts weiter als „sinnlose Teilchen von Information und Programmierung“, die nichts mit der menschlichen Natur zu tun hätten.¹⁰ Die belgische Anthropologin Marie-Bénédicte Dembour greift alte Einwände gegen universelle Menschenrechte wieder auf, wie den, den 1947 die *American Anthropological Association* in die Debatte um die Allgemeine Erklärung eingeworfen hatte¹¹, und stellt sowohl die Möglichkeit als auch den Sinn universeller Menschenrechte grundsätzlich in Frage.¹²

Den zumindest publizistisch wirkungsvollsten Angriff der letzten Jahre auf die verfassten Menschenrechte hat jedoch der Chicagoer Völkerrechtler Eric A. Posner geführt. Nach der schlichten Feststellung, dass Menschenrechtsverträge die Lage der Menschheit nicht im geringsten gebessert hätten¹³, sagt Posner in schöner Ronald-Reagan-Rhetorik den Menschenrechtsabkommen einen langsamen Tod voraus. Nicht mit einem Knall, sondern nachdem sie sich in einer „Suppe konkurrierender und unvereinbarer Ansprüche“ aufgelöst hätten, könnten sie noch eine Weile in zwielichtiger Existenz dahinleben.¹⁴

3. Zwischen kritischer Normativität und ökonomischer Instrumentalisierung

Kritik an der gegenwärtigen Verfassung des internationalen Menschenrechtsschutzsystems kommt durchaus auch von innen. Schon 2000 sprach das damalige Mitglied der UN-Völkerrechtskommission James Crawford von einer „Normmüdigkeit“.¹⁵ Kritik, die sich nur auf eine Effektivierung des bestehenden Systems bezieht, wie etwa der sich seit Jahren hinziehende Reformprozess der Vertragsausschüsse, kann jedoch keine Antwort auf die

grundsätzlichen Fragen geben, wie sie von Moyn oder Hopgood aufgeworfen werden. Ein weiterer langjähriger Experte im UN-System, der Wiener Völkerrechtler Manfred Nowak, geht denn auch deutlich weiter. Auch er stellt sich den Fragen nach der Wirksamkeit des internationalen Menschenrechtsschutzes angesichts der zahlreichen Krisen mit dramatischen humanitären Auswirkungen.¹⁶ Der ehemalige UN-Sonderberichterstatter für Folter hat die Herausforderung von Moyn angenommen, der in seinem jüngsten Buch die Menschenrechte bzw. ihre Protagonisten dafür kritisiert, dass sie dem Vormarsch des wirtschaftlichen „Marktfundamentalismus“ mit seiner ständig wachsenden extremen Ungleichheit nichts entgegenzusetzen hätten. Die Menschenrechte seien der „Doppelgänger“ des Marktfundamentalismus.¹⁷ Der indische Rechtswissenschaftler Upendra Baxi stellt in einem einflussreichen Buch fest, das Paradigma der Universellen Erklärung der Menschenrechte sei langsam aber unaufhaltsam durch ein Paradigma handelsfreundlicher und marktkonformer Menschenrechte ersetzt worden.¹⁸ Dass die dramatisch wachsende soziale Ungleichheit ein, wenn nicht das zentrale Problem der Gegenwart und Zukunft ist, dem stimmt auch Manfred Nowak zu; auch, dass die Probleme, die diese Ungleichheit generiert, nicht einfach durch Wachstum und Armenfürsorge beseitigt werden können. Nowak betont aber im Gegensatz zu Moyn den großen Stellenwert, den das Prinzip der Gleichheit bzw. eines Rechts auf Gleichheit in der Genealogie der Menschenrechte besessen habe. Er hebt die Rolle der wirtschaftlichen und sozialen Menschenrechte in der Geschichte der Menschenrechte hervor, nicht zuletzt die Wiener Menschenrechtskonferenz von 1993, auf der noch einmal die Versöhnung von universell verstandenen westlich-liberalen Menschenrechten und den Forderungen aus der Dritten Welt nach einer gerechteren Weltordnung gelungen sei, wenn auch ohne konkrete Folgen. Erhalt und Ausbau eines, wenn auch reformbedürftigen, Systems von Menschenrechtsinstitutionen und die Öffnung für neue Themen und Handlungsansätze sind für Nowak keine Gegensätze. Er sieht gerade in den Menschenrechten eine Antwort auf die wachsende ökonomische Ungleichheit. Dafür müssten sie sich allerdings den Herausforderungen der

globalisierten Wirtschaft stellen: Private Wirtschaftsunternehmen müssten menschenrechtlich in die Pflicht genommen werden, die Opfer ihrer Aktivitäten konsequenten staatlichen Schutz erhalten. Gemeingüter und soziale Sicherheit müssten unter öffentlicher Kontrolle bleiben. Für Nowak sind all diese Forderungen sowohl soziale und politische wie auch menschenrechtliche Forderungen.¹⁹ In den „Nachhaltigkeitszielen“, die von den Vereinten Nationen 2015 im Rahmen einer „Agenda 2030“ beschlossen wurden, fließen ebenfalls politische, soziale, ökologische und menschenrechtliche Ziele zusammen.²⁰

Die Kritik, die Akademiker wie Moyn, Hopgood und etliche andere an der Ohnmacht der Menschenrechte äußern und sie teilweise von deren „Endzeit“ reden lässt, zielt auf viele reale Schwachpunkte des Menschenrechtsschutzes. Allerdings machen sie in der Regel keine Vorschläge, wie die Situation verbessert werden könnte. Dass sich das Menschenrechtsschutzsystem der UNO teilweise verkrustet hat, dass es immer wieder politisch missbraucht wird, ja sogar, dass es von Anfang an Teil eines weltpolitischen Machtspiels gewesen ist, bestreiten Wenige. Der Hohe Kommissar der UNO für Menschenrechte spricht sogar von einer oft schreienden Heuchelei.²¹ Was aber die Alternative zu diesem unvollkommenen System, was gar die alternative Utopie zu der Idee der Menschenrechte sein soll, dazu helfen uns diese Kritiker nicht weiter. Doch es gibt Ausnahmen. Der britische Rechtsgelehrte Conor Gearty, der auch Mitherausgeber des bemerkenswerten Bandes *Cambridge Companion to Human Rights*²² ist, machte schon 2005 die Punkte aus, die Menschenrechtsverteidiger unbedingt angehen müssten, um auf der Höhe der Zeit zu bleiben: Armut, Ungleichheit, Zerstörung der Umwelt.²³ Wenn der Menschenrechtsdiskurs zu diesen Menschheitsfragen nichts zu sagen habe, würde er nicht nur obsolet, sondern zum Feigenblatt für fundamentale Ungerechtigkeiten. Der andere Mitherausgeber des *Companion*, der griechische Jurist und Rechtsphilosoph Costas Douzinas veröffentlichte im Jahr 2000 ein Buch unter dem Titel „The End of Human Rights“²⁴, das mit dem Doppelsinn des englischen Worts, das „Ende“ und „Ziel“ bedeuten kann, spielt. Er schrieb: „Menschenrechte enthalten sowohl das Prinzip der Einheitlichkeit



Der *Broken Chair* vor dem Palais des Nations in Genf – das abgebrochene Stuhlbein symbolisiert das Problem der Inklusion von Menschen mit Behinderung.

und Homogenität als auch ihr Gegenteil. Ersteres ist in ihrer Rechtsform verkörpert, letzteres durch die Kämpfe der Völker unter dem schwer zu definierenden Banner der Humanität/Menschheit (humanity).“ Und er schließt: „The end of human rights comes when they lose their utopian end.“²⁵

Nicht die „Last Utopia“, „the utopian end“ ist es, wonach die Menschenrechtsbewegung wieder suchen muss. Das heißt nicht, die erreichten Formen institutionalisierten Menschenrechtsschutzes über Bord zu werfen. Aber es wird heißen, stärker auch die begründeten Forderungen wahrzunehmen, die noch keinen institutionellen Rahmen haben.

Es wird heißen, in einer Welt, in der immer mehr staatliche Macht privatisiert wird, sich gegen die Menschenrechtsverletzungen aller Akteure zu wenden. Es wird heißen, die wirtschaftlichen und sozialen Menschenrechte umfassend zu benennen, um sie in der globalisierten Welt wirksam verteidigen zu können. Und es wird heißen, dass Menschenrechtsverteidiger wieder stärker zu ihren Wurzeln zurückkehren müssen, zu den sozialen Bewegungen, die dabei sind, für soziale Gerechtigkeit, Nichtdiskriminierung und den Erhalt unserer Lebensbedingungen zu kämpfen, egal ob sie dies unter dem Label der Menschenrechte tun oder in anderem Namen.²⁶

Anmerkungen

- 1 „Internationales Übereinkommen vom 20. Dezember 2006 zum Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen“.
- 2 Draft Convention on the Prevention and Punishment of Crimes against Humanity, International Law Commission, 69th session, 2017 (A/CN.4/L.892).
- 3 Die von der Regierung Cameron eingesetzte staatliche Untersuchungskommission (Iraq Historic Allegations Team) über Vorwürfe gegen die britischen Soldaten während des Irakkrieges wurde 2017 ohne Ergebnis aufgelöst, nach einer konzertierten Kampagne von Politikern und Medien gegen „vile witch-hunts against our brave troops“ (Daily Mail). Verteidigungsminister Fallon hatte dabei von einem „shameful attempt to use our legal system to attack and falsely impugn our armed forces“ gesprochen. (<https://www.theguardian.com/news/2018/jun/07/british-troops-war-crimes-iraq-historic-allegations-team>), 7.5.2018.
- 4 Vgl. ARTICLE 19: The Expression Agenda, Report 2016/2017: The state of freedom of expression and information around the world, London 2017
- 5 So der Menschenrechtskommissar des Europarats, Nils Muižnieks (https://www.coe.int/nn/web/commissioner/blog/-/asset_publisher/xZ32OEOxOkq/content/the-shrinking-space-for-human-rights-organisations/pop_up?_101_INSTANCE_xZ32OEOxOkq_viewMode=print&_101_INSTANCE_xZ32OEOxOkq_languageId=nn_NO), 10.6.18; s.a. den Bericht der EU Agency for Human Rights (FRA) „Challenges facing civil society organisations working on human rights in the EU“, Luxemburg 2017.
- 6 Raising the visibility of human rights defenders on the occasion of the anniversary of the Declaration on human rights defenders, Concept Note Michel Forst, 2018 (<http://www.ohchr.org/EN/Issues/SRHRDefenders/Pages/20thAnniversary.aspx>), 10.6.18. (Übersetzung a. d. Englischen von Rainer Huhle).
- 7 Moyn, Samuel: The Last Utopia. Human Rights in History, Cambridge (Harvard UP) 2010, S. 10 (Übersetzung R.H.).
- 8 Hopgood, Stephen: The Endtimes of Human Rights, Ithaca, (Cornell University Press) 2013 (Übersetzung R.H.).
- 9 Hopgood, Stephen: Human rights: Past their sell-by date (<https://www.openglobalrights.org/human-rights-past-their-sell-by-date/>), 18.6.2013 (Übersetzung R.H.).
- 10 Stamos, David N.: The Myth of Universal Human Rights: Its Origin, History, and Explanation, Along with a More Humane Way, New York (Paradigm Publishers) 2013, S. 264 (Übersetzung R.H.).
- 11 American Anthropological Association: „Statement on Human Rights“, in: American Anthropologist, New Series, Vol. 49, No.4, Part 1 (Oct. - Dec., 1947), S. 539-543
- 12 Vgl. Dembour, Marie-Bénédicte: Who Believes in Human Rights? Reflections on the European Convention, Cambridge UP 2006.
- 13 Vgl. Posner, Eric A.: The Twilight of Human Rights Law, New York, (OUP) 2014, S. 7.
- 14 Ebd. S. 140 (Übersetzung R.H.).
- 15 James Crawford, „The UN Human Rights Treaty System: A System in Crisis?“ in: The Future of UN Human Rights Treaty Monitoring, ed. Philip Alston and James Crawford (New York: Cambridge University Press, 2000), S. 1 (Übersetzung R.H.).
- 16 Vgl. Nowak, Manfred: Menschenrechte. Eine Antwort auf die wachsende ökonomische Ungleichheit, Wien/Hamburg (Edition Konturen) 2015.
- 17 Vgl. Moyn, Samuel: Not Enough - Human Rights in an Unequal World, Cambridge: Harvard University Press, 2018, S. 218 (Moyn benutzt den Begriff des Doppelgängers im deutschen Original).
- 18 Vgl. Baxi, Upendra: The Future of Human Rights, Oxford (University Press) 20083, S. 273.
- 19 s.a. Nowak, Manfred: Human Rights or Global Capitalism. The Limits of Privatization, University of Pennsylvania Press 2016.
- 20 Vgl. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 (A/RES/70/1)
- 21 Vgl. Zeid Ra'ad Al Hussein: „Do Not Dare To Tell Me Human Rights Are Not Universal“, Anna Lindh Lecture an der Universität Lund, 28. November 2017 (<http://rwi.lu.se/2017/11/not-dare-tell-human-rights-not-universal/>).
- 22 Vgl. Douzinas, Costas/Conor Gearty (eds.): The Cambridge Companion to Human Rights Law, Cambridge (UP) 2012.
- 23 Gearty, Conor: Can Human Rights Survive? - The Hamlyn Lectures 2005, Cambridge UP 2006.
- 24 Douzinas, Costas: The End of Human Rights. Critical Legal Thought at the Turn of the Century, Oxford UP 2000.
- 25 ebd. (Übersetzung R.H.).
- 26 Einen interessanten Fahrplan hierfür hat schon vor Jahren der britische Sozialwissenschaftler und Aktivist Neil Stammer vorgeschlagen, im achten Kapitel seines Buches Human Rights and Social Movements (London, Pluto Press, 2009).



#me too – Diptychon in Öl von Gabriele Wenger-Scherb.

Foto: Armin Scherb

Michael Krennerich

Das Menschenrecht auf Bildung – ein Blick auf Deutschland

Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht, das jedem Menschen zusteht. Bildung im Sinne der Menschenrechte ist auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und das Bewusstsein ihrer Würde ausgerichtet und soll ein eigenbestimmtes, verantwortungsbewusstes und friedliches Zusammenleben der Menschen in einer freien Gesellschaft ermöglichen. Da auch die Achtung vor den Menschenrechten gestärkt werden soll, ist Menschenrechtsbildung fester Bestandteil des Rechts auf Bildung. Das Menschenrecht



PD Dr. Michael Krennerich lehrt Menschenrechte und Menschenrechtspolitik an der Universität Erlangen-Nürnberg und ist Vorsitzender des Nürnberger Menschenrechtszentrums e.V. (NMRZ).

auf Bildung nimmt vor allem Kinder und Jugendliche in den Blick, erstreckt sich aber auch auf Erwachsene und soll lebenslanges Lernen ermöglichen.

1. Verankerung und Inhalt

Das Recht auf Bildung ist fest in internationalen Menschenrechtsabkommen verankert. Es findet sich im UN-Sozialpakt sowie, weiter ausdifferenziert, beispielsweise in der UN-Kinderrechts- und der UN-Behindertenrechtskonvention. Je nach Abkommen können sich Wortlaut sowie Schutzbereich des Rechts auf Bildung etwas unterscheiden. Dennoch lässt sich anhand der völkerrechtlichen Dogmatik ein allgemeines Verständnis des Rechts auf Bildung herauschälen. Hilfreich sind dabei die Kategorien der Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Angemessenheit.

Auf eine Kurzformel gebracht, verlangt das Menschenrecht auf Bildung demnach: a) dass funktionsfähige Bildungseinrichtungen mit geschultem Lehrpersonal verfügbar sind,

b) dass diese diskriminierungsfrei zugänglich, sicher erreichbar und für alle erschwinglich sind, c) dass sie der Form und dem Inhalt nach annehmbar sind, d) flexibel angepasst an die Bedürfnisse und Lebenslagen der Menschen.

Bei dem Recht auf Bildung geht es also sowohl um einen allgemein verfügbaren, offenen Zugang zu Bildung als auch darum, was und wie in der Bildung gelehrt wird. Menschenrechtskonforme Bildungsziele werden teils ausdrücklich bereits in den Menschenrechtsabkommen benannt. Auch ist das Recht auf Bildung eng verbunden mit den Rechten in der Bildung, welche Lernende, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte innehaben, um Bildung sinnvoll mitgestalten zu können und sich vor unzulässigen Eingriffen zu schützen. Menschenrechte enden also nicht am Schultor.

2. Globale Brisanz und Staatenpflichten

Die Brisanz des Menschenrechts auf Bildung erschließt sich rasch im weltweiten Maßstab: In vielen, gerade ärmeren Ländern fehlt es oft bereits an der flächendeckenden Verfügbarkeit und angemessenen Ausstattung von Schulen sowie an Ressourcen, um Lehrkräfte hinreichend auszubilden und zu entlohnen. Während sozial besser gestellte Eltern ihren Kindern selbst in „Entwicklungsländern“ mitunter noch eine hochwertige, oft private Bildung ermöglichen können, steht Kindern aus armen Familien dort häufig nur eine minderwertige Bildung zur Verfügung. Oder die Eltern schicken ihre Kinder erst gar nicht zur Schule, weil sie die Schulgebühren nicht stemmen können oder die Kinder als Arbeitskräfte zum Überleben der Familie oder für die Pflege von Angehörigen benötigen. Dementsprechend haben unzählige Kinder, Jugendliche und Erwachsene weltweit niemals oder nur kurzzeitig eine Schule besucht, oder sie haben in der Schule nur geringe Lernkompetenzen entwickelt.

Solche großen Bildungsprobleme lassen sich nicht von heute auf morgen lösen. Dieser

Tatsache tragen die Menschenrechtsabkommen insofern Rechnung, als die Vertragsstaaten die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Ressourcen nur „progressively“ umsetzen müssen. Die Ressourcen- und Progressionsvorbehalte beziehen sich insbesondere auf solche Maßnahmen, die ressourcenintensiv sind und langfristiges Handeln benötigen. Dennoch dürfen die Staaten auch solche Gewährleistungspflichten nicht „auf die lange Bank“ schieben, sondern müssen umgehend aktiv werden und konkrete, zielgerichtete Maßnahmen ergreifen, um das Recht auf Bildung fortschreitend umzusetzen.

Zudem ist das Menschenrecht auf Bildung nicht nur ein teures Leistungsrecht; ihm kommen auch Abwehr- und Schutzfunktionen zu, die sich oft umgehend und ohne große Ressourcen umsetzen lassen. Der Staat darf nämlich die Menschen nicht daran hindern, ihr Recht auf Bildung zu nutzen (Achtungspflichten), und muss diese zugleich vor nichtstaatlichen Eingriffen schützen (Schutzpflichten). Unzulässige Eingriffe in das Recht auf Bildung sind also zu unterlassen oder zu unterbinden. Offenkundig dürfen die Staaten beispielsweise keine menschenrechtswidrigen Bildungsinhalte und -praktiken (wie etwa körperliche Züchtigungen) in öffentlichen Schulen anwenden, oder zulassen, dass dies in privaten Schulen geschieht. Auch müssen sie beispielsweise von politisch-ideologischen Indoktrinerungen gegenüber Lernenden und Lehrenden Abstand nehmen.

Von zentraler Bedeutung ist das Diskriminierungsverbot. Weltweit gibt es unzählige Beispiele für offenkundige Diskriminierungen im Bildungswesen – etwa aufgrund der politischen Gesinnung, der Religion, der ethnischen Zugehörigkeit, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung oder anderer, oft überlappender Diskriminierungsmerkmale. Sie betreffen den Zugang zu Bildung, aber auch die Bildungsinhalte und den Umgang mit Minderheiten in Bildungseinrichtungen. Ein extremes Beispiel

war das rassistische Bildungssystem während der südafrikanischen Apartheid.

3 Handlungsbedarf in Deutschland – einige Beispiele

Dass Bildung ein international verankertes Menschenrecht ist, wurde hierzulande vielen erst 2006 mit dem Besuch des UN-Sonderberichterstatters zum Recht auf Bildung, bewusst. Die Pressereaktionen auf dessen Bericht waren allerdings teils von Spott und Unverständnis geprägt. „Welches andere Land besitzt ein vergleichbar schwach ausgeprägtes Selbstbewusstsein und lässt sich von einem Professor aus Costa Rica, der kaum des Deutschen mächtig ist, die Leviten lesen“, fragte seinerzeit die „Frankfurter Allgemeine“ (21.3.2007), und „Die Welt“ sprach abfällig vom „UN-Oberlehrer“ (21.3.2017). Dabei benannte der UN-Sonderberichterstatter nur bekannte Probleme. Etliche dieser Themen standen in der Folgezeit auch auf der öffentlichen Agenda.

Dazu gehörte etwa die Frage des *Schulbesuchs von Kindern ohne legalen Aufenthaltsstatus*. Lange Zeit drohten „Kindern ohne Papiere“ und ihren Familien die Abschiebung, wenn sie ihr Recht auf Einschulung nutzten, die Schulleitung aber von dem fehlenden Aufenthaltsstatus erfuhr und dies an die Ausländerbehörde melden musste. Die Übermittlungspflicht nach dem Aufenthaltsgesetz wurde 2011 aufgehoben. Indes sind die rechtlichen Möglichkeiten zur Schulanmeldung von „Kindern ohne Papiere“ an vielen Schulen bis heute nicht bekannt.

Ein Dauerthema ist die *Beschulung von Flüchtlingskindern*, das mit der großen Zahl an Flüchtlingen in den vergangenen Jahren enorm an Bedeutung gewonnen hat. Nicht erst nach der Anerkennung, sondern bereits während des Asylverfahrens haben Flüchtlingskinder ein Recht auf Schulbesuch. Solange sie sich allerdings in Erstaufnahmeeinrichtungen befinden, müssen sich die Kinder teils mit „abgespeckten“ Bildungsangeboten begnügen. Mit der geplanten Einführung von „AnKER“-Zentren in Bayern und auf Bundesebene, in denen Asylsuchende für die gesamte Dauer der Antragsprüfung und bei abschlägigem Bescheid bis zur Ausreise untergebracht werden sollen, stellt sich die Frage, wie der menschen- und europarechtliche Anspruch auf eine angemessene Beschulung umge-

setzt werden soll. Zugleich geht die Aufnahme von Flüchtlingskindern in die Regelschulen mit großen integrationspolitischen Herausforderungen einher, die eine besondere Qualifizierung und Unterstützung der Lehrkräfte erfordern.

Eine andere, leidenschaftlich geführte Debatte um das Menschenrecht auf Bildung stieß die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland im Jahre 2009 an. Sie ging mit der Verpflichtung einher, ein *inklusives Schulsystem* zu schaffen, in dem Kinder und Jugendliche mit Behinderung ganz selbstverständlich am Regelschulbetrieb teilnehmen. Hier ist zwar inzwischen viel geschehen, doch sind konzeptionelle und praktischen Probleme beim Aufbau inklusiver Schulen unübersehbar. Viele Schulen sind hinsichtlich ihrer finanziellen und personellen Ressourcen unterausgestattet, um eine hochwertige, bedürfnisgerechte Bildung für alle sicherzustellen.

Schon fast vergessen ist das Thema *Studiengebühren*: Die zwischenzeitliche Einführung von Studiengebühren war bislang eines der wenigen Themen, in denen sich deutsche Verwaltungsgerichte mit dem UN-Sozialpakt beschäftigten. Zwischen 2006 und 2010 ergingen zahlreiche Urteile über die Rechtmäßigkeit von Studiengebühren; die Kläger hatten sich dabei ausdrücklich auf das Recht auf Bildung im UN-Sozialpakt berufen. In letzter Instanz entschied das Bundesverwaltungsgericht schließlich die Zulässigkeit der Studiengebühren, da es andere Mittel gebe, um den chancengleichen Zugang zur Hochschulbildung unabhängig von der finanziellen Leistungsfähigkeit der Studierenden zu ermöglichen. Mit der Rücknahme der Studiengebühren hat sich diese Diskussion zwar inzwischen erübrigt. Doch selbst ohne Studiengebühren weist der Zugang zu und die Finanzierung des Studiums eine soziale Schieflage auf.

Dies verweist auf ein strukturelles Problem, das weit früher ansetzt: den Zusammenhang zwischen *Bildungserfolg und sozialer Herkunft*. Trotz aller notwendigen Differenzierungen gilt noch immer: Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Elternhäusern weisen, statistisch gesehen, in ihrer Bildungskarriere gerin-



Das Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände – Ort historisch-politischer Bildung
Der österreichische Architekt Günther Domenig gewann 1998 den internationalen Wettbewerb mit seinem Vorschlag, den nördlichen Kopfbau durch einen begehbaren Pfahl diagonal zu durchbohren.

Foto: Nour El-Amine

gere Lernerfolge und Bildungsabschlüsse auf als Schülerinnen und Schüler aus sozial besser gestellten Familien. Dies hat mit unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Eltern zu tun, sowie mit den Ressourcen der Familien, die Kinder auf dem Bildungsweg zu unterstützen. Dies lässt sich aber auch darauf zurückführen, dass sozial bedingte Nachteile im Bildungsbereich nur unzureichend ausgeglichen und mitunter sogar noch verstärkt werden. Selbst die geringeren Schulerfolge von Kindern mit Migrationshintergrund scheinen eng mit sozialer Benachteiligung verschränkt zu sein.

Das Menschenrecht auf Bildung schreibt den Staaten zwar nicht vor, welche Maßnahmen sie ergreifen sollen, um strukturelle Benachteiligungen in der Bildung abzubauen, die sich hierzulande aus bildungsbezogenen, sozialen und finanziellen „Risikolagen“ ergeben. Doch legt die Fachliteratur nahe, dass gerade Investitionen in frühkindliche Bildung und in Grundschulen dazu beitragen können, die Ungleichheit zwischen sozial benachteiligten und bessergestellten Kindern abzuschwächen. Auch wird es als wichtig erachtet, gezielt benachteiligte Kinder im Verbund mit anderen Kindern zu fördern, und zwar so früh wie möglich. Ferner wird die im internationalen Vergleich sehr frühe Verteilung der Schülerinnen

und Schüler auf unterschiedliche Schularten als ein wesentlicher Faktor identifiziert, der die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungswesen verstärkt, selbst, wenn durch die schulstrukturellen Anpassungen der vergangenen Jahre die Schullaufbahnen inzwischen flexibler und durchlässiger geworden sind. Auch kann ein – bewusstes oder unbewusstes, direktes oder indirektes – diskriminierendes Verhalten von Lehrkräften hinzukommen, nicht nur bei der Notenvergabe und den Schulempfehlungen, sondern auch bei der Wertschätzung und Förderung sozial benachteiligter Kinder. Statistische Befunde zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg dürfen dabei nicht zu Stigmatisierungen der Schüler*innen führen.

Ein letztes menschenrechtlich relevantes Thema sei genannt: *Privatschulen*. Obwohl Bildung eine staatliche Kernaufgabe ist, beinhaltet das Menschenrecht auf Bildung ein Recht auf Privatschulfreiheit, das der Staat zu achten hat. Gleichzeitig haben die Staaten im Sinne der Schutzpflichten aber auch sicherzustellen, dass Privatschulen menschenrechtlichen Ansprüchen genügen. Eingriffe in die Privatschulfreiheit auf Grundlage menschenrechtlicher Schutzansprüche sind also möglich und möglicherweise auch geboten. Sowohl die Nicht-Zulassung bzw. das Verbot privater Bildungseinrichtungen als auch das Nicht-Sicherstellen entsprechender Mindeststandards können eine Verletzung des Menschenrechts auf Bildung darstellen.

Auch das Grundgesetz (GG) garantiert das Recht zur Errichtung von Privatschulen. Als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen sie allerdings einer eigenen staatlichen Genehmigung. Diese ist laut GG nur dann zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach ihren Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Bei allen notwendigen Differenzierungen weisen die bisherigen Erfahrungen jedoch darauf hin, dass die soziale Segregation im Bildungsbereich durch Privatschulen eher verstärkt wird. Die soziale Zusammensetzung öffentlicher und privater Schulen unterscheidet sich einkommensabhängig deutlich. Aus verfassungsrechtlicher und menschenrechtlicher Sicht gilt es solchen Sonderungen entgegen-

zuwirken, wie dies teilweise auch geschieht. Für Grundschulen ist das Sonderungsverbot besonders wichtig und setzt der Privatschulfreiheit enge Grenzen.

Bleibt zu erwähnen, dass über das expandierende Privatschulwesen hinaus inzwischen ein breiter Bildungsmarkt entstanden ist: Er umfasst neben dem Schulbuchgeschäft vielfältige, gerade auch digitale Unterstützungsleistungen für Schulen, Lehrende und Lernende, die eingekauft oder kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Auch hier muss der Staat seine staatlichen Achtungs- und Schutzpflichten wahrnehmen. Er hat sicherzustellen, dass private Dienstleistungsangebote an Schulen die menschenrechtskonforme Ausgestaltung des Unterrichts und der Lerninhalte nicht beeinträchtigen. Auch muss garantiert sein, dass die Schulen, unabhängig von dem boomenden privaten Nachhilfe- markt, allen Schüler*innen eine hochwertige Bildung ermöglichen.

4. Ausblick

Der Beitrag hat nur einige Themen angesprochen, die aus Sicht des Menschenrechts auf Bildung in Deutschland relevant sind – und die zu vertiefen und zu ergänzen wären. Das Menschenrecht auf Bildung ermöglicht, eine eigene, kritische Perspektive gegenüber der Bildungslage in Deutschland einzunehmen. Dabei geht es nicht nur darum, eindeutige Verletzungen des Rechts auf Bildung auszumachen, die rechtlich geltend gemacht werden können. Wichtig ist auch die Frage, was bildungspolitisch unternommen werden kann, um das Recht auf Bildung besser umzusetzen. Wichtiger Maßstab ist eine offen zugängliche, inklusive, auf Mitwirkung angelegte, hochwertige und diskriminierungsfreie Bildung, die der wachsenden Vielfalt und auch der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft Rechnung trägt. Besondere Aufmerksamkeit erlangen aus menschenrechtlicher Sicht dabei immer Personen und Gruppen, die in der Gesellschaft benachteiligt sind und besonderen Schutz- und Förderbedarf aufweisen. Aus menschenrechtlicher Sicht sind diese gemeinsam mit anderen gezielt zu fördern, um auch ihnen die volle Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu ermöglichen und ihnen gleichberechtigte Lebenschancen zu eröffnen.

Zugleich zielt Bildung im Sinne der Menschenrechte auf ein friedliches Zusammenle-

ben der Menschen in einer freien, von Vielfalt geprägten Gesellschaft ab. Angesichts des Hasses, der nicht nur im digitalen Raum gesät und verbreitet wird, ist es unerlässlich, dass auch im Bildungsalltag rassistische Diskriminierung sowie verbale und physische Gewalt konsequent unterbunden werden. Das Deutsche Institut für Menschenrechte mahnt an, Schulgesetze, Bildungspläne, Lehr- und Lernmaterialien sowie Interaktionen im Schulalltag so zu gestalten, dass sie diskriminierungsfrei sind und zum Abbau von Diskriminierungen beitragen. Hier setzt auch die Menschenrechtsbildung an, die sich auf alle Bildungsphasen, einschließlich der frühkindlichen Bildung, erstrecken sollte und einer eigenen inhaltlichen wie didaktischen Qualifizierung des Lehrpersonals bedarf. Sie gilt es zweifelsohne auszubauen.

Literatur

- van Ackeren, I./Klein, E. D. (2014): Woher und wohin. Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Düsseldorf.
- Aichele, V./Kroworsch, S. (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Bielefeld.
- Berkemeyer, N. et al. (2017): Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems seit 2002. Gütersloh.
- Bielefeldt, H. (2017): Inklusion als Menschenrechtssprinzip. Grundsätzliche Überlegungen aus gebotenem Anlass. In: Zeitschrift für Menschenrechte, Jg. 11, Nr. 1, 60-73.
- Deutsche UNESCO-Kommission/BMZ (Hg.): Weltbildungsbericht – Kurzfassung 2017/18. Bonn.
- DIMR (2017): Diskriminierung im Bildungsbereich abbauen. Bedeutung und Rezeption des Menschenrechtsansatzes in der Bildung. Tagungsdokumentation. Berlin.
- Funck, B.J./Karaçoğlu, Y./Vogel, D. (2015): Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. Frankfurt/M..
- Hanschmann, F. (2017): Grenzenlose Freiheit oder sozialstaatliche Bindung? Zum Verbot der Sondierung von Schülerinnen und Schüler an privaten Ersatzschulen. In: Recht und Bildung, Jg. 14, Nr. 4.
- Kultusministerkonferenz (2018): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016, Berlin.
- Krennerich, M. (2013): Soziale Menschenrechte. Zwischen Recht und Politik. Schwalbach/Ts.
- Niendorf, M./Reitz, S. (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin.
- Prenzel, A./Winkhofer, U. (Hg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, 2 Bde. Berlin/Toronto.

Armin Scherb, Markus Gloe

Kompetenzorientierte Menschenrechtsbildung

1. Menschenrechtsbildung als globale Aufgabe

Für die politische Durchsetzung und Institutionalisierung der Menschenrechte haben Erziehung und Bildung eine herausragende Funktion. In der Präambel der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ (AER) werden „der Einzelne und alle Organe der Gesellschaft“ aufgefordert, danach zu streben „durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern“. Mit Blick auf die internationalen Gefahrenszenarien hatte die UNESCO 1974 in einer grundsätzlichen Empfehlung Menschenrechtsbildung eng mit dem Gedanken internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Friedenssicherung verbunden. Im Jahr 1993 beschließt dieselbe Organisation in Vorbereitung der Wiener Konferenz einen Weltplan der Menschenrechtserziehung. Danach sollen die nationalen Bildungssysteme dafür Sorge tragen, dass die Respektierung der Menschenrechte durch spezielle Menschenrechtserziehungsprogramme gefördert wird. Unterstützend hat die UN-Vollversammlung die Dekade der Menschenrechtserziehung 1995 bis 2004 ausgerufen (*Decade for Human Rights Education*). Auch heute bleibt Menschenrechtsbildung eine Daueraufgabe: „Ohne professionelle Bildungsmaßnahmen auf diesen Gebieten (Politik, Demokratie und Menschenrechte, Anm. A.S./M.G.) bleiben die Menschen ignorant und inkompetent und werden in der Folge nicht selten indifferent und intolerant“ (Fritzsche 2005).

2. Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung

Eine internationale Studie (Lohrenscheid 2004) belegt, dass sich Menschenrechtsbildung am ehesten in demokratischen Zusammenhängen verwirklichen lässt (vgl. Scherb 2015: 138). Den Mittelpunkt bildet dabei die aktive Partizipation an Demokratie und an der Verteidigung und Umsetzung internationaler Menschenrechtsauffassungen vor Ort. Dabei erhält der Umgang mit Konflikten eine wesentliche Funktion. Die Menschenrechtsbildung – als eine Art Friedenspädagogik ver-

standen (vgl. Gloe 2018) – will beispielsweise Pädagogen ausbilden, die mit den Lernenden Konfliktlösungsstrategien ausprobieren und einüben sollen. Die verschiedenen Konzepte verfolgen hierbei jedoch unterschiedliche Positionen. Auf der einen Seite wird Menschenrechtsbildung als Instrument zur Vermeidung und Vorbeugung von Konflikten verstanden, auf der anderen Seite werden Konflikte und Dilemmata als Lernmöglichkeit genutzt. In diesem Zusammenhang gewinnt v.a. die kommunitaristische Auffassung an Bedeutung, dass eine Praxis des Mitmachens, in der gesellschaftliche Konflikte als Bausteine von Gemeinschaft interpretiert werden, eine nachhaltig erzieherische Wirkung entfalten (vgl. Gloe 2017). Kommunitaristen gehen davon aus, dass sich die meisten Konflikte nicht in der Dimension des Entweder-Oder, sondern in der Dimension des Mehr-oder-weniger ansiedeln lassen und damit unterschiedliche Grade der Regelbarkeit aufweisen. Einen zweiten Ansatz verfolgt z.B. John Dewey. Er schreibt Konflikten – als Auslöser von Lernprozessen – eine zentrale Rolle zu. In seinem Ansatz geht es vor allem um die Bewältigung von Konfliktsituationen als immer wieder auftretende Störungen zwischen Menschen oder zwischen Mensch und Umwelt. John Dewey (1916, 1993: 218) schlägt sechs Schritte zur kreativen Lösung von Konflikten vor. Zunächst wird in einem demokratischen Gespräch das Problem gemeinsam definiert und dargelegt (Schritt 1). Anschließend werden gemeinsam mögliche Lösungen gesammelt (Schritt 2). In einem dritten Schritt wird eine Kombination von Lösungsideen erarbeitet, die für alle Konfliktparteien tragbar ist (Schritt 3). Danach wird eine Entscheidung getroffen, welche Lösung angestrebt wird (Schritt 4). Im Folgenden wird ein Plan zur Umsetzung der Entscheidung getroffen, schriftlich fixiert und von allen mit Unterschrift besiegelt (Schritt 5). Nach einer vereinbarten Zeit findet eine Feedbackrunde statt, in der der gewählte Lösungsansatz reflektiert wird (Schritt 6).

Regelbare Konflikte hinterlassen nicht Sieger und Verlierer, sondern Menschen, die ihre Interessen mehr oder weniger durch-

setzen konnten. Solche Konflikte eignen sich auch zur Konsens- und Kompromissbildung und können deshalb als Nebenprodukt ihres Durchlebtwerdens auch eine integrative Wirkung entfalten. Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung ist gemein, „dass sie

Prof. Dr. phil. habil. Armin Scherb ist Leiter des Fachs Didaktik der Sozialkunde mit dem Schwerpunkt Menschenrechtsbildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.



Prof. Dr. Markus Gloe ist Leiter der Lehrstuhl Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München.



durch Bildungsprozesse Wissen, Werte und Verhaltensweisen entwickeln und fördern wollen, um dadurch einen mentalen und kulturellen Wandel für eine ‚bessere Welt‘ bei Individuen und in der Gesellschaft zu ermöglichen“ (Fritzsche/Kirchschläger/Kirchschläger 2017: 141). Sie dienen der Prävention vor Gewalt, Diskriminierung und Intoleranz und zielen auf die Förderung von Partizipation ab und (ebd.: 152). Sowohl dem Begriff der Menschenrechte, als auch der Demokratie oder einem positiven Friedensbegriff sind eine Kritik an den Verhältnissen eigen, in denen die jeweilige Zielvorstellung nicht verwirklicht ist. Das entsprechende Lernfeld zielt also auch auf Veränderung ab.

3. Dimensionen der Menschenrechtsbildung

Ein Konzept der Menschenrechtsbildung soll nach einer von Jaques Delors, dem ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission, initiierten Expertise für die UNESCO auf vier Säulen ruhen:

Learning to know (Wissensvermittlung (kognitiv)) umfasst Kennen- und Verstehenlernen der bedeutenden internationalen Verträge, Erklärungen und Abkommen sowie anderer wichtiger Menschenrechtsdokumente;

Learning to live together (Empowerment (sozial und ethisch)) umfasst das Wissen über und die Anwendung voneinander abhängender Kategorien, beispielsweise Werte und Prinzipien von Menschenrechten, Pflichten und Verantwortung der Individuen, der Gemeinschaft, der Gesellschaft und letztendlich der gesamten Weltbevölkerung;

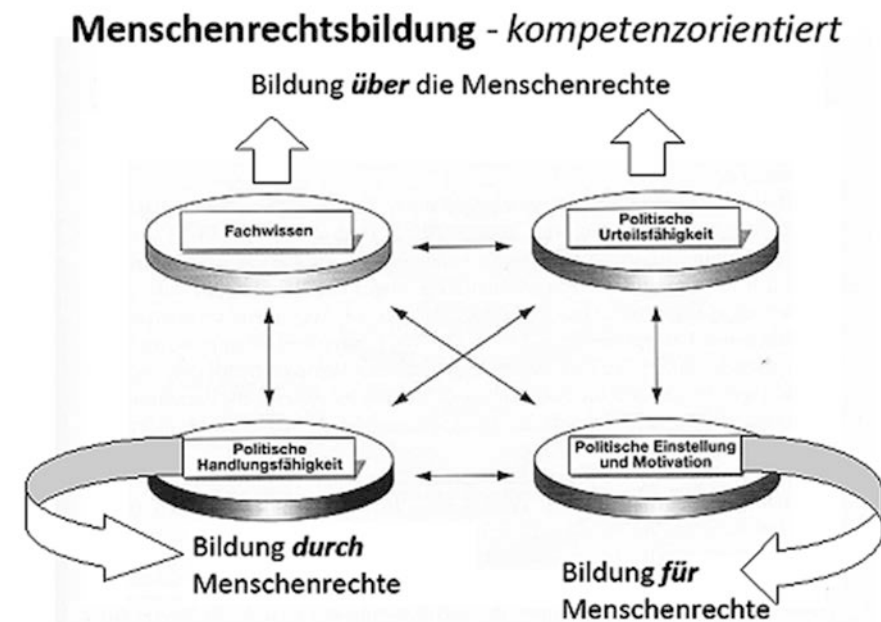
Learning to be (Sensibilisierung (persönlichkeitsbildend)) umfasst Kennen- und Verstehenlernen der verschiedenen Formen der Menschenrechtsverletzungen (soziale Ungleichheit, Diskriminierung, Rassismus, Unterdrückung) und ihrer Ursachen sowie die Möglichkeiten zu ihrer Lösung; die Menschenrechte als Basis für Werten und Urteilen;

Learning to do (Handlungskompetenz (handlungsorientiert)) umfasst das Lernen, im Sinne der Menschenrechte zu handeln und sich für deren Realisierung einzusetzen; sowie sich einen Überblick über historische und aktuelle soziale Bewegungen sowie über Personen im Kampf um die Realisierung der Menschenrechte zu verschaffen.

Daraus entwickelte sich die heute gängige Trias Lernen *über* Menschenrechte, Lernen *durch* Menschenrechte und Lernen *für* Menschenrechte (Europarat 2005: 18f.): Menschenrechtsbildung ist „ein lebenslanger Prozess, [alle Menschen] über Menschenrechte so aufzuklären, dass [...] sie] ihre Rechte kennen, verstehen, verteidigen und nutzen und sie bei allen anderen Menschen achten und sich nach ihren Möglichkeiten für Menschen, die besonders anfällig für Menschenrechtsverletzungen sind, engagieren“ (Fritzsche 2018: 190).

Dementsprechend liegt einem validen Konzept der Menschenrechtsbildung ein ganzheitlicher Ansatz mit einem mehrdimensionalen Bildungsbegriff zu Grunde.

Dieser Bildungsbegriff weist eine hohe Anschlussfähigkeit zu der allgemeinen in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken gebräuchlichen Kompetenzdefinition auf, wonach Kompetenzen „die bei Individuen verfügbare[n] oder durch sie erlernbare[n] kognitive[n] Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen, so-



Quelle: eigene Darstellung auf der Basis von Weißeno u.a. 2010

wie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.). Für eine Adaption dieser Definition wird in der Politischen Bildung ein Kompetenzmodell vorgeschlagen, das für die Aufgabe der Menschenrechtsbildung wie folgt spezifiziert werden kann.

3.1 Fachwissen/Politische Urteilsfähigkeit:

Bildung *über* die Menschenrechte

In dem hier zugrundgelegten Modell sind Menschenrechte zunächst in einen unverzichtbaren Grundbestand an Themenfeldern eingebunden, deren Bearbeitung zu der Kompetenz führen soll, sich in politischen Fragen Orientierung zu verschaffen. Dabei geht es immer um die Verbesserung und Ausdifferenzierung schon vorhandener Vorstellungen i.e. Konzepte. „Konzepte sind nicht etwa nur Wissensbestände oder -inhalte, sondern sie sind (...) als ‚Wirkungen‘ der sich der Erkenntnis nicht analog erschließenden Objekte anzusehen, die in den *Vorstellungen* und *Auffassungen* (*conceptions*) der um Erkenntnis bemühten Individuen ihren Niederschlag finden“ (Scherb 2014: 151). Mit der Einbindung der Fachkonzepte in ein „Kompetenzmodell des Fachwissens, das (...) die inhaltsbezogenen kognitiven Fähigkeiten (beschreibt), über die Schüler/-innen verfügen müssen, um fachli-

che (hier: politische) Probleme (*kognitiv*; Einfügung, A.S./M.G.) lösen zu können“ (ebd. 2014: 152), entsteht aus pragmatistischer Sicht ein Beitrag zur Sinnorientierung des Lernens. Legt man nämlich die in z.B. theologischen Kontexten gebräuchliche Definition zugrunde, wonach Sinn dasjenige ist, was aus der Perspektive der Menschen das Leben gelingen lässt, dann trägt die Ausdifferenzierung von Konzepten dazu bei, dass sich Menschen im Leben – hier: in der sie umgebenden politischen Welt – (besser) zurechtfinden.

Im Politikkompetenzmodell sucht man ein Fachkonzept „Menschenrechte“ jedoch vergeblich. Unter dem Basiskonzept „Gemeinwohl“ findet sich lediglich das Fachkonzept „Menschenwürde“ als Fundament für die Menschenrechte (Weißeno u.a. 2010: 176ff.). Es korrespondiert mit Fachkonzepten wie „Frieden“, „Sicherheit“, „Gerechtigkeit“ beim Basiskonzept „Gemeinwohl“ und „Grundrechte“, „Rechtsstaat“, „Sozialstaat“, „internationale Beziehungen“ beim Basiskonzept „Ordnung“. „Menschenrechte“ taucht bei den konstituierenden Begriffen für die Sekundarstufe I auf. Außerdem werden beim Fachkonzept „Grundrechte“ diese als „in eine Verfassung übernommenen Menschenrechte“ (ebd.: 72) beschrieben. Als konstituierender Begriff des Fachkonzepts „Grundrechte“ wird „Menschenrechte“ für die Sekundarstufe II genannt. Die Autoren dieses Beitrags sind der Überzeugung, dass ein eigenes Fachkonzept

„Menschenrecht“ nötig ist. Denn so gehören beispielsweise zu den Menschenrechten nicht nur politische, sondern auch die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte. Diese kommen in den bisherigen Fachkonzepten zu kurz.

3.2 Politische Handlungsfähigkeit: Bildung durch Menschenrechte

Im Vordergrund steht hier die Befähigung der Individuen, an der gesellschaftlichen Entwicklung teilzunehmen und auf der Grundlage der Menschenrechte verändernd und förderlich einzugreifen. Im Hinblick auf die Menschenrechte geht es um ein politisches Handeln, das auf die Durchsetzung und Verteidigung von Menschenrechten zielt. Und dabei geht es nicht nur darum, sich gegen am eigenen Leib erfahrenes Leid zu wehren, sondern Empathie und Solidarität für andere Menschen zu empfinden. Es geht also um verantwortungsbewusstes, solidarisches Handeln. Hierbei ist der Bildungsbegriff zu betonen, der über die rein kognitive Ausrichtung hinausgeht, sie aber gleichzeitig auch beinhaltet. Menschenrechtsbildung soll auf holistisches Lernen, Wissen und Fühlen gerichtet sein, auf die Interdependenz von Kognition, Emotion und Handlungen. Das Lernen von Interaktion im Sinne der Menschenrechte zeigt sich hierbei auch in seiner praktischen Ausrichtung. Der Ort Schule wird in diesem Zusammenhang nicht nur als Lernort verstanden, sondern auch als Lebens- und Erfahrungsraum, von dem selbstbestimmte Aktionen für die Realisierung von Menschenrechten ausgehen können und dürfen. Dabei geht es nicht nur um reaktive Handlungen, wie sie in dem Kohlberg entlehnten Konzept der „Just Community“ und dem davon abgeleiteten Streitschlichtermodell vorgesehen sind. Vielmehr geht es um solidarisches und verantwortliches Handeln, mithin um aktive Gestaltungsmöglichkeiten in einer „Demokratischen Schulgemeinde“, die in einer Art Schulbetriebsverfassung Kompetenzregelungen für ein Schulprofil kodifiziert, das unter den an der Einzelschule beteiligten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Eltern ausgehandelt und vereinbart wurde.

Die nebenstehende Matrix versteht sich insofern als Grundraster und als (unvollständiger) Überblick und Anregung, über Partizipationsmöglichkeiten nachzudenken. Die Zellen

Partizipation in der „Demokratischen Schulgemeinschaft“ (Scherb 2004: 212)

S c h u l p r o f i l

Form 4: (Mit)-Entscheidung	4	8	12	16	20
Form 3: (Mit)-Beratung	3	7	11	15	19
Form 2: Vorschlagsrecht	2	6	10	14	18
Form 1: Anhörung	1	5	9	13	17
↑ Umfang <i>Partizipation</i> Bereiche →	Bereich 1: Personal- und Disziplinar- sachen	Bereich 2: Evaluation der Lehr- und Lern- ergebnisse	Bereich 3: Lehrpläne (Ziele, Inhalte, Methoden)	Bereich 4: Schulhaus (Gebäude), Sachmittel	Bereich 5: Initiativen, schulische Veranstaltungen

der Matrix sind als Diskussionsfelder für die Frage aufzufassen, wie und in welchem Umfang unter den gegebenen Bedingungen der Einzelschule Möglichkeiten der Mitwirkung der an Schule Beteiligten verwirklicht werden können.

3.2 Politische Einstellungen: Bildung für Menschenrechte

Hier prallen unterschiedliche Ansichten aufeinander. Die einen fordern, dass sich die Lernenden in der Auseinandersetzung mit menschenrechtlichen Normen und Werten diese aneignen sollen. Lenhart formuliert als Ziel „die Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anzuerkennen und handlungsleitend werden zu lassen“ (Lenhart 2003: 71).

Scherr hält dagegen: „Menschenrechtspädagogik kann sich auch aus konzeptionellen Gründen nicht darauf beschränken, positive Rechte als einen feststehenden Moralkodex zu vermitteln, der selbst nicht mehr im Dialog begründet werden muss und auch nicht mehr hinterfragt werden kann. Denn damit werden jeweilige Adressaten als Objekte eines Wissensvermittlungsprozesses angesprochen, was der Zielsetzung der Stärkung von eigenständiger Urteils- und Handlungsfähigkeit widerspricht“ (Scherr 2017: 716). Die Menschenrechte sollten als „Ausdruck unabgeschlossener Auseinandersetzungen über normative Grundlagen und Ziele von Gesell-

schaftspolitik“ (ebd.: 715f.) gesehen werden. Deshalb müsse Menschenrechtsbildung eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Sinn und der Bedeutung der Menschenrechte aus der Perspektive der Lernenden zulassen.

Unabhängig davon welchem der beiden Ansätzen man folgt, impliziert eine Bildung durch Menschenrechte immer eine Performanz des Unterrichts „im Geiste der Demokratie“ (Art. 131,3 Bay.Verf.), der eine praktische Inanspruchnahme der Menschenrechte einschließt. Dies bedeutet, dass Lehrende in einem Klima unterrichten, das einen engen praktischen Bezug zu den Prinzipien und Idealen der Menschenrechte erkennen lässt. In der Metakognition über diese Praxis sind zentrale Grundwerte der Demokratie wie Gewaltfreiheit, Anerkennung der Persönlichkeit, Meinungsfreiheit etc. rekonstruierbar. Sie sind zugleich materialer Bestandteil eines mehrdimensionalen Konzepts der Menschenrechtsbildung.

Literatur

- Dewey, J. (1916/1993): Demokratie und Erziehung, hg. von Jürgen Oelkers. Weinheim.
Europarat/Deutsches Institut für Menschenrechte/Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2005): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin; online: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php [zuletzt: 28.06.2018].

Fritzsche, K.P. (2005): Zur Bedeutung der Menschenrechte für die Politische Bildung. In: Himmelmann, G./Lange, D. (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden; online: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi-3j5Hz1__bAhWGY1AKHY61Bn8QFgg2MAE&url=http%3A%2F%2Fwww.human-rights-education.org%2Fimages%2FMRBpolbil2.doc&usg=AOvVaw2UgHwYU-Ms2V4O1hqVfhm [zuletzt: 28.06.2018].

Fritzsche, K. P. (2018): Menschenrechtsbildung in Zeiten eines erstarkenden autoritären Populismus. In: Kenner, St./Lange, D. (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach/Ts., 188 – 200.

Fritzsche, K. P./Kirchschläger P. G./Kirchschläger Th. (2017): Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen. Schwalbach/Ts.

Gloe, M. (2017): Benjamin Barber (1939–2017): Barbers Starke Demokratie – Konsequenzen für die politische Bildung? In: Gloe, M./Oeftering, T. (Hg.): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden, 261 – 284.

Gloe, M. (2018, i.E.): Gemeinsamkeiten fruchtbar machen. Schnittmengen zwischen Menschenrechtsbildung, Demokratiebildung und Friedenserziehung. In: Erziehung & Unterricht 7 – 8.

Lenhart, V. (2003): Pädagogik der Menschenrechte. Opladen.

Lohrenscheid, C. (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Frankfurt/M. u.a.

Scherb, A. (2004): Werteerziehung und pluralistische Demokratie. Frankfurt/M.

Scherb, A. (2014): Pragmatistische Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.

Scherb, A. (2015): Menschenrechtsbildung aus der Sicht der Pragmatistischen Politikdidaktik. In: Pirner, M. u.a. (Hg.): Menschenrechte und interreligiöse Bildung, Berlin 2015, S.138-149.

Scherr, A. (2017): Menschenrechtsbildung. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht Band I. Baltmannsweiler, S. 711 – 719.

Weinert, F.E. (Hg) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel.

Weißeno, G. u.a. (Hg.) (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.

Infobox

Menschenrechte und Menschenrechtsbildung in Nürnberg

Menschenrechtsbüro der Stadt Nürnberg	https://www.nuernberg.de/internet/menschenrechte/
Nürnberger Menschenrechtszentrum (NMRZ)	http://www.menschenrechte.org/
Centre for Human Rights Erlangen-Nürnberg (CHREN)	https://www.humanrights-centre.fau.de/
Internationale Akademie Nürnberger Prinzipien	https://www.nurembergacademy.org/de/
Bürgerbewegung für Menschenwürde in Mfr e.V.	http://www.buergerbewegung-menschenwuerde.de/
Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände	https://museen.nuernberg.de/dokuzentrum/
Memorium Nürnberger Prozesse	https://museen.nuernberg.de/memorial-nuernberger-prozesse/
Straße der Menschenrechte in Nürnberg	https://www.nuernberg.de/internet/menschenrechte/strasse_der_menschenrechte.html



Das Fach Didaktik der Sozialkunde bietet im Downloadbereich Informationen zur öffentlich zugänglichen Vorlesung „Wertorientierte Politische Bildung“ an. Zugang zum Downloadbereich auf Anfrage per Mail an armin.scherb@fau.de.

Zusammengestellt von Nour El-Amine



Forum

Heiner Bielefeldt im Interview mit Nour El-Amine

Menschenrechte international: Zwischen Universalisierungsanspruch und nationalstaatlicher Kontextualität

Ein Interview über Möglichkeiten und Grenzen der Menschenrechtspolitik der UNO

POLIS: Die Universal Declaration of Human Rights wird dieses Jahr 70 Jahre alt. Sie gründet auf der zwischenstaatlichen Verständigung und Zusammenarbeit und dem gemeinsamen Ziel, dieses Ideal der Menschenrechte zu erreichen. Die erste Frage ist grundlegend: Was heißt Universalität in diesem Zusammenhang?

Bielefeldt: Sie sagen, die Menschenrechte gründen auf der zwischenstaatlichen Verständigung. Wenn man sich die Texte anschaut, kann man sie auch so lesen, dass die zwischenstaatliche Vereinbarung die Menschenrechte nicht „schafft“, sondern die Anerkennung der Menschenrechte nur formalisiert. Der erste Satz der Universal Declaration of Human Rights beginnt mit „recognition of the inherent dignity (...) of all members of the human family“. Und ich verstehe „recognition“ nicht als eine Anerkennung, die erst von den Menschen geleistet wird, sondern im Sinne einer Grundeinsicht, nämlich als die Grundlage von Gerechtigkeit, von Frieden überhaupt. Alles, was dann an förmlichen Vereinbarungen geschieht, hat zum Ziel, dies zu bekräftigen, es auszugestalten, Konsequenzen daran zu knüpfen, aber nicht die Würde und die Rechte des Menschen erst von Null an zu schaffen. Denn die

Würde ist ja der Ausgangspunkt, hinter dem ein ganz fundamentaler Achtungsanspruch steckt, sozusagen eine Philosophie des Respekts. Und das wäre für mich der Schlüssel zum Universalismus. Der Universalismus ist letzten Endes der Respekt vor der Menschenwürde. Und bei aller Verschiedenheit der Menschen – und Menschen sind abgrundtief verschieden, da wird nichts glattgebügelt –, und über alle kulturellen, ideologischen, religiösen, politischen, geographischen Grenzen hinweg, auch über Grenzen des wechselseitigen Verstehens hinweg, bedeutet die Würde des Menschen, dass Menschen immer die Möglichkeit haben sollen, zu sagen, wer sie sind und was sie wollen. Jeder Mensch hat es verdient, dass man ihm*ihm zuhört. Die Möglichkeit der Artikulation bildet den Kern des Universalismus.

POLIS: Sie nennen in Ihrer Definition der Menschenrechte drei Komponenten: Den normativen Universalismus, die emanzipatorische Zielrichtung und die politisch-rechtliche Zielsetzung. Diese dritte Komponente bezieht sich auf die politische Durchsetzung...

Bielefeldt: Ja, die letzte Komponente nenne ich unter anderem deshalb, damit man die

Menschenrechte nicht überzieht, denn Menschenrechte sind ja kein Heilsversprechen, sie sind auch keine Utopie. Sie sind etwas sehr Praktisches und ihre Umsetzung geschieht im Medium von Politik und Recht.

POLIS: In Bezug auf die politisch-rechtliche Durchsetzung fällt jedoch auf, dass die Men-

Prof. Dr. Heiner Bielefeldt ist Inhaber des Lehrstuhls für Menschenrechte und Menschenrechtspolitik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Als Sonderbeauftragter der UNO war er für Fragen der Religions- und Weltanschauungsfreiheit zuständig.



Nour El-Amine ist Mitarbeiterin im Fach Didaktik der Sozialkunde an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.



schenrechte, beispielsweise im Großraum des Mittleren Ostens, oft politischen oder wirtschaftlichen Interessen gegenüberstehen. Das ist ja nichts Neues. Doch sind es dann überhaupt die staatlichen Akteure, die für eine effektive politisch-rechtliche Durchsetzung sorgen?

Bielefeldt: Ich glaube, wenn die Menschenrechte eine Chance in ihrer Verwirklichung haben, dann eigentlich nur im kritischen Gegenüber von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren (wobei das nur eine von mehreren Voraussetzungen ist). Die Staaten haben eine förmliche Garantenpflicht und zwar sowohl im internationalen Recht, indem sie die entsprechenden Menschenrechtskonventionen ratifizieren, als auch im nationalen Recht, wenn dort Menschenrechte Gegenstand von verfassungsrechtlichen Verbürgungen sind. Diese Garantenpflicht des Staates ist vielschichtig. Aber es braucht daneben genauso auch eine Öffentlichkeit, eine Zivilgesellschaft, eine demokratische Diskursgemeinschaft – übrigens wiederum über Grenzen hinweg –, um Staaten nicht nur an ihre menschenrechtlichen Pflichten zu erinnern, sondern auch konkret darauf aufmerksam zu machen, was denn überhaupt ansteht. Das ist unverzichtbar und deshalb kann man die Menschenrechte nicht allein dem Staat überlassen. Trotzdem braucht es die Komponente der staatlichen Gewährleistung, damit Infrastrukturentwicklung geschehen kann, denn Menschenrechte sollen ja, wie gesagt, nicht nur moralische Postulate sein. Es ist natürlich immer schön, wenn die Durchsetzung mit weichen Mitteln passiert, beispielsweise über Bildungsmaßnahmen, aber manchmal geht es auch vor Gericht.

POLIS: *Staatliche Akteure berufen sich in einer Defensivhaltung häufig auch auf ihre Kultur und argumentieren, dass diese sich nicht mit den Menschenrechten vereinen ließe. Ist das ein Vorwand zur Machterhaltung oder steckt dahinter eine tatsächliche Überzeugung?*

Bielefeldt: Ich glaube beides. Manchmal ist es eine ziemlich durchsichtige Strategie, sich Kritik vom Leibe zu halten, indem man sagt „Das ist das Ausland. Das kommt von anderswo her.“ Das kann sich auch auf NGOs beziehen, die im Inneren arbeiten. Ein Beispiel bietet Ungarn mit der Open Society Foundation, die

wie ihr Gründer Soros zum Staatsfeind erklärt wurde. Ich weiß nicht, wie zynisch Orban ist – wahrscheinlich sehr –, doch möglicherweise glaubt er sogar an seine eigene aggressive Rhetorik. Das ändert aber letztlich nichts. Auch wenn Leute tatsächlich der Meinung sind, dass bestimmte Einflüsse ihrer Kultur schaden, muss man darüber ins Gespräch kommen. Der entscheidende Punkt bei den Menschenrechten ist, dass sie kulturelle Differenz nicht bestreiten oder abwerten; wohl aber durchbrechen sie den hermetischen Charakter solcher Differenzen. Sie stellen nicht in Abrede, dass es fundamentales Anderssein gibt, nicht nur von Individuen, sondern auch von ganzen Gruppen oder sogar Kulturräumen. Natürlich sind das Differenzen und diese Differenzen sind ernst zu nehmen. Aber was die Menschenrechte fordern ist, dass diese Differenzen in freier und intern pluralistischer Debatte zu Wort kommen. Und damit wird der hermetische Charakter von Differenzargumenten aufgebrochen. Differenzen werden nicht geleugnet, aber sozusagen kommunikativ verflüssigt. Und von hier aus kann man über Differenzen ins Gespräch kommen. Zum Beispiel in Bezug auf den Islam. Wenn im Islam angeblich oder tatsächlich vieles anders ist, wer ist denn überhaupt der Islam? Da gibt es dann abertausend Gesichter. Männliche und weibliche, junge und alte, orthodoxe und weniger orthodoxe, solche mit dickem Fragezeichen und solche mit dickem Ausrufezeichen mitten im Gesicht. Es gibt ganz viele Stimmen. Und wenn man von Diversity spricht, dann bitte immer von der internen Diversity. Menschenrechte wollen einen Raum schaffen, damit sich Vielfalt entfalten kann, doch Vielfalt immer als eine frei gewählte und frei artikuliert Selbstdefinition. Das kann man nicht einfach postulieren, da muss man Bedingungen schaffen, dass Menschen ihre Wege für sich selbst definieren und gehen können. Man redet schon von außen ein, aber vor allem will man das Ohr hineinstecken.

POLIS: *Die Überzeugung von einer Unvereinbarkeit muss ja nicht unbedingt von den staatlichen Akteuren kommen. Was ist, wenn das Volk oder ein Großteil davon überzeugt ist, dass die Menschenrechte nicht vereinbar sind mit der Kultur? Sucht man sich dann den einen kleinen Teil aus, der dagegen ist, um die Menschenrechte entstehen zu lassen?*

Bielefeldt: Niemand soll menschenrechtlich zu seinem Glück gezwungen werden. Menschenrechte sollen nicht doktrinar sein, das kann nicht sein. Menschenrechte sind ein Angebot an alle Menschen auf der Welt, das Zusammenleben auf der Grundlage des Respekts für die Freiheit aller zu organisieren. Mehr als nur ein Angebot. Und deshalb sind Menschenrechte und Demokratie eigentlich eng miteinander verbunden. Es gibt natürlich Demokratievarianten, oder Demokratievorstellungen, die ganz und gar anti-menschenrechtlich sind. Viktor Orban hat sich jetzt ausgesprochen für eine illiberale Demokratie, wo die Mehrheit einfach mal durchmarschiert und jetzt nicht mehr Rücksichten nehmen soll auf kritische Journalisten, auf Dissidenten und auf Roma-Familien, die irgendwie nicht ins Bild passen. Und hier stehen die Menschenrechte natürlich in der Tat dagegen. Menschenrechte sind mit Demokratiekonzeptionen, die ein hermetisches Kollektiv propagieren, nicht vereinbar. Und in Gesellschaften, wo so etwas um sich greift, wird es tatsächlich ein Minderheitenthema.

Ich würde aber immer sagen, Menschenrechte sind gleichwohl auch immer ein Angebot an die Mehrheit. Denn in einer Gesellschaft, wo nur noch die Mehrheit etwas zu sagen hat, weil Minderheiten stummgemacht und einfach marginalisiert werden, wird früher oder später die Mehrheit selbst zu einer Art Chimäre, d.h. zu einer imaginären Größe. Ein Mehrheitswille kann sich ja nur frei formieren, wenn es Alternativen gibt, wenn es kritische Rückfragen gibt, wenn man noch einmal neu nachdenken kann. Menschenrechte sind auch manchmal nützlich für Menschen, die ihren Nutzen vielleicht nicht sofort sehen. Minderheiten sehen dies oft eher. Nehmen wir das Beispiel Religionsfreiheit. Die katholische Kirche hatte mit der Religionsfreiheit lange Probleme. Am ehesten hatte sie dort einen Zugang dazu, wo sie sich in der Minderheit befand, wie etwa in Amerika. Dort begriff man dann relativ früh, dass es sinnvoll ist, wenn Staat und Religion getrennt sind, weil das für Minderheiten günstiger ist und mehr Möglichkeiten freier Entfaltung bedeutet. 150 Jahre vor dem zweiten vatikanischen Konzil, bevor die katholische Kirche offiziell die Religionsfreiheit akzeptierte, war sie in Amerika bei den Katholiken schon recht populär. Und vielleicht muss man auch über

diese Konzepte Mehrheit/Minderheit irgendwann mal hinaus. Mir ist immer wichtig, dass die Menschenrechte nicht als ein bloßer Minderheitenschutz verstanden werden. Natürlich ist der Umgang mit Minderheiten immer besonders aufschlussreich für ein Klima in der Gesellschaft. Denn wo es den Minderheiten an den Kragen geht, wo Minderheiten keine Luft zum Atmen haben, hat letzten Endes niemand Luft zum Atmen.

POLIS: Am 8. Mai wurde die menschenrechtliche Lage in Deutschland geprüft. Im von der Bundesregierung eingereichten Staatenbericht werden für die Zukunft lediglich zwei Herausforderungen genannt: Das verantwortliche und menschenrechtskonforme Wirtschaften sowie die Frage nach Menschenrechten im digitalen Raum. In Bezug auf die Nicht-Diskriminierung von und dem Menschenrechtsschutz für Minderheiten soll das Land sehr gut abschneiden. Wie ist Ihre Einschätzung?

Bielefeldt: Wenn man die Lage in Deutschland vergleicht mit der Lage vieler Länder in der Welt, wird man schon zu dem Schluss kommen, dass es bei uns ja nicht so schlecht ist. Deutschland ist eine rechtsstaatliche Demokratie. Menschenrechtsschutz wird ernstgenommen, wir haben eine funktionierende und unabhängige Gerichtsbarkeit, Menschenrechte kann man einklagen, auch gegen Regierungen. Das ist alles schon ganz gut – ABER: Das war nur der erste Teil und der ist mir auch wichtig, damit die Proportionen nicht verrutschen. Das heißt nicht, dass es keine Herausforderungen gäbe. Es ist unmöglich zu sagen, wir hätten noch zwei Themen übrig und wenn die endlich abgehakt sind, sind wir 2025 fertig. Natürlich gibt es menschenrechtliche Herausforderungen, und zwar in buchstäblich jedem einzelnen Politikfeld.

Zum Beispiel die Datenverarbeitung bzw. Privatsphäre in unserer Welt. Gut, das ist ein Thema, was die Regierung offenbar auch selbst im Kontext der Digitalisierung mit angesprochen hat. Denn Menschenwürde ohne geschützte Privatsphäre kann nicht gedeihen. Wenn man sich permanent unter Beobachtung fühlt und gar nicht weiß, wer einen beobachtet, entsteht ein Klima von Verdrossenheit und des Konformismus. Das hat auch etwas mit Polizeigesetzgebung zu tun, beispielsweise in Bezug auf das bayerische

Polizeigesetz, das den Sicherheitsorganen neue Befugnisse weit im Vorfeld konkreter Gefahren einräumt. Ich bin sicher, das wird von der Gerichtsbarkeit irgendwann noch einmal zerpfückt werden – aber wohl erst nach der Bayerischen Landtagswahl.

Wir könnten alle Politikbereiche durchgehen, natürlich zum Beispiel das ganz große Thema Flucht sowie die Unfähigkeit Europas und damit auch Deutschlands, darauf angemessen zu antworten. Deutschland hat sich diesbezüglich sehr engagiert, aber Deutschland steht auch für Europa. Die Massenflucht kann man nicht abtun mit banalen Sätzen wie „Das sind Menschen auf der Suche nach einem besseren Leben.“ Wenn man Flüchtlingslager im Libanon oder in einigen anderen Ländern erlebt – und ich habe einige davon gesehen –, ist klar: Diese Menschen suchen nicht „nach dem besseren Leben“. In den Lagern herrschen teils so elende Bedingungen, dass manche mit ihren Kindern zurück in den Bürgerkrieg gehen, weil sie es nicht mehr aushalten. 80 % der syrischen Flüchtlingskinder im Libanon besuchen nicht die Schule! Das Thema Klimaflüchtlinge wird noch auf uns zukommen. Die Gesamtproblematik wird noch ganz andere Dimensionen annehmen.

Dann das Thema Rassismus. Antisemitismus ist jetzt wieder zum Politikum geworden. Es hat lange Zeit wenig interessiert und auf einmal ist es in der Öffentlichkeit wieder präsent. Jetzt haben wir sogar einen Antisemitismusbeauftragten in Bayern. Ich finde das gut. Ich finde es auch wichtig, dass man über Themen wie Antisemitismus, auch Antisemitismus unter Migranten, redet. Man muss jedoch aufpassen, dass Antisemitismus nicht zum Hebel wird, um Migrationsfeindlichkeit zu propagieren. Deshalb muss man mit dem Thema sehr genau umgehen. Es soll, wie gesagt, keine Tabus geben, alles muss angesprochen werden. Aber bitte mit der nötigen Präzision und mit passenden und angemessenen Kategorien. Da geht derzeit Manches durcheinander. Wir erleben eine Verrohung des Vokabulars in den sogenannten sozialen Netzwerken – bis in den Bundestag hinein.

Ein weiteres Thema ist nach wie vor das Bildungssystem in Deutschland. Es gibt gewisse Fortschritte, was die Durchlässigkeit angeht, doch die sind sehr zäh.

Wie gesagt, wenn man Deutschland mit Bürgerkriegsgebieten vergleicht, hat

man den Eindruck, das ist die Insel der Seligen. Wenn man unsere politische Kultur vergleicht mit autokratischen Systemen, wo alles nur manipuliert wird, kann man sagen, wir haben eine Menge Dinge, die gut laufen. Wir haben einen funktionierenden Rechtsstaat; das ist viel wert. In den meisten Staaten der Welt fehlt es daran. Unsere Gesellschaft funktioniert außerdem vergleichsweise korruptionsfrei. Man darf aber nicht die falschen Konsequenzen ziehen und sagen, es gebe nur noch so ein paar Kleinigkeiten zu erledigen und wir können dann die Menschenrechte abhaken.

POLIS: Sie haben das Bildungssystem bereits kurz angesprochen. Der AfD-Abgeordnete Martin Sichert behauptete in einem Interview der Nürnberger Nachrichten, dass in Deutschland eine Glaubens- jedoch keine Religionsfreiheit bestehe. Entsprechend sei der Islamunterricht an Schulen nicht zu unterstützen. Was würden Sie Herrn Sichert unter Berücksichtigung der tatsächlichen Gesetzeslage entgegnen?

Bielefeldt: Wer behauptet, es gäbe in unserer Verfassung keine Religionsfreiheit, sondern nur eine sehr viel enger zu fassende Glaubensfreiheit, ignoriert 70 Jahre deutsche Rechtsprechung. Das wäre ein Bruch mit einer deutschen Tradition – das kann man in diesem Fall so sagen –, die die Religionsfreiheit eigentlich in der Rechtsprechung besonders offen ausgelegt hat. Außerdem steht diese Position im Widerspruch mit europäischen und internationalen Verpflichtungen. Die Religionsfreiheit steht nicht nur im Grundgesetz, sondern auch in der europäischen Menschenrechtskonvention und natürlich in den einschlägigen UN-Dokumenten des Menschenrechtsschutzes. Es ist völlig klar, dass sie immer auch die öffentliche Religionspraxis miteinschließt. Es geht nicht nur um Glauben, es geht auch um Glaubenspraxis – individuell und kommunal, privat und auch öffentlich. Das ist glasklar in allen einschlägigen UN-Konventionen, Europaratskonventionen und auch in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts. Man muss da schon besonders enge Scheuklappen aufsetzen, um das zu ignorieren oder sollte sich gleich dazu bekennen, dass man einen Kulturkampf gegen die deutsche Tradition der Religionsfrei-



Oktober

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Menschenrechte und Religionen

„Jeder hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.“, heißt es in Art. 18 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Die fünf Weltreligionen sind das Judentum, das Christentum, der Hinduismus, der Islam und der Buddhismus. In Nürnberg leben Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen auf engem Raum friedlich zusammen. Den größten Anteil stellt dabei der christliche Glaube.

Menschenrechte kommen oft in banalen Situationen des alltäglichen Lebens zum Ausdruck oder werden auf die Probe gestellt. Eine Herausforderung bei der Umsetzung von „Rechten für Menschen“ ist in allen Religionen vor allem der scheinbar recht enge Spielraum, um sich an gesellschaftliche Veränderungen anpassen zu können, bspw. bezogen auf Frauenrechte im Islam, Frauenrechte in der katholischen Kirche oder das Kastenwesen im Hinduismus.

Vielen Menschen ist dies, mangels Kenntnis von der jeweils anderen oder der Religion im Allgemeinen, oft recht unverständlich. Für Glaubende ist die Wahrheit des eigenen Glaubens existenziell. Dieser Wahrheitsanspruch lässt sich aber nicht automatisch auf andere Menschen übertragen. Einen starken Eindruck bei der Recherche über das Thema Menschenrechte unter der Perspektive der Religionen hinterließ insbesondere auch das „Nürnberger Religionsgespräch“ aus der Zeit um den März 1525.

Dieses im historischen Rathaussaal öffentlich geführte Religionsgespräch gilt als Schlüsselereignis in der lutherischen Reformation, bei dem evangelisch gesinnte Prediger und Vertreter der Altgläubigen miteinander über die zukünftige konfessionelle Richtung der Reichsstadt diskutierten. Übertragen auf die heutige Zeit, kann dieses Ereignis beispielhaft für die Grundidee eines lebensnahen Austausches der Religionen und somit die praktische Umsetzung von Religionsfreiheit stehen.

Menschenrechtskalender 10-2018 BS Nürnberg

heit führen möchte. Und da Religionsfreiheit ein Menschenrecht ist, ist völlig klar, dass es sie nicht nur für die Mehrheitsreligionen gibt, die tonangebend waren und es nach wie vor sind, also die christlichen Kirchen, sondern auch für Minderheiten; für Nichtreligiöse und für eingewanderte Minderheiten, das heißt auch für Religionen, die vor zwei Generationen hier noch nicht so heimisch waren. Es ist völlig klar, dass Muslime die volle Garantie der Religionsfreiheit für sich in Anspruch nehmen können und dass damit der Islam auch Teil Deutschlands ist. Das zu ignorieren ist, wie gesagt, nur mit sehr großen Scheuklappen möglich.

POLIS: Gegen den sogenannten Westen wird oft der Vorwurf erhoben, dass die Menschenrechte anderen Staaten überstülpt werden.

Gibt es ein prinzipielles Problem im Universalitätsanspruch als von außen kommende Forderung?

Bielefeldt: Menschenrechtspolitik, die nur von außen kommt, ist genauso hoffnungslos wie Demokratisierungspolitik, die nur von außen kommt. So wie Amerika es im Irak nach dem Motto „Wir schießen mal den Weg frei und putschen einen Diktator weg, um dann wird die Demokratie erblühen und die Rechte der Frau auch“ gemacht hat, ist natürlich naiv oder zynisch oder eine merkwürdige Mischung aus beidem. Auf jeden Fall funktioniert das überhaupt nicht. Menschenrechte können nur funktionieren, wenn sie Resonanz finden in den Gesellschaften, denn alle entscheidenden Veränderungen müssen vom inneren der Gesellschaft getragen werden.

Deshalb ist Universalismus auch nicht eine Frage von ganz schlichtem Ja oder Nein, sondern es ist letztendlich auch ein Prozess und zwar ein Prozess immer wieder neuer Aneignung, immer wieder neuer Erweiterung einer neu inklusiven Gestalt. Aber entscheidend ist auch hier das Hinhören, sodass Menschen die Möglichkeit haben, ihre Unrechtserfahrungen in diesen Menschenrechtsdiskurs einzubringen. Universalismus bleibt Work in Progress. Wenn man da allzu gewiss wäre und sagen würde „Wir wissen, was zu tun ist, wir haben das normative Gepäck und Instrumentarium zur Verfügung und können von dort her jetzt andere Gesellschaften beglücken“, da kann es nur schiefgehen.

POLIS: Herr Professor Bielefeldt ich danke Ihnen für das Gespräch.



Didaktische Werkstatt

Stephan Leppert, Selina Baumgart

Ein (Schul-)Jahr voller Menschenrechte: Ein Unterrichtsprojekt der Berufsschule Plus Nürnberg

Die Berufsschule Plus (BS+) ist ein attraktives und außergewöhnliches Weiterbildungsangebot im Beruflichen Bildungswesen der Stadt Nürnberg. Diese neue Schulart wurde zum Schuljahr 2016/17 an der Beruflichen Schule 6 (B6) eingerichtet. Besonders motivierte Auszubildende haben hier die Möglichkeit, neben der regulären Ausbildung in ihren Betrieben und dem Besuch der Stamm-Berufsschulen, das Fachabitur zu erwerben (Stadt Nürnberg 2018).

Unterrichtet werden die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften. Wirft man einen Blick in die Klassenzimmer des Abendunterrichts, so findet man ein breites Spektrum an kaufmännischen und dienstleistungsorientierten Ausbildungsberufen unterschiedlichster Nürnberger Ausbildungsbetriebe. Dem Premieren-Jahrgang, in dem das Unterrichtsprojekt zum Thema Menschenrechte realisiert wurde, gehörten beispielsweise Auszubildende zum/zur Automobilkaufmann/-frau, medizinisch-technische Fachangestellte, Industriekaufleute oder Einzelhandelskaufleute an.

Das gemeinsame Ziel, „Fachabitur“, schweißt zusammen. Alle Schüler ziehen sprichwörtlich an einem Strang und unterstützen sich gegenseitig.

Für Schüler und Lehrkräfte ist der Abendunterricht eine reizvolle Herausforderung. Zu der beschriebenen lernförderlichen Atmo-

sphäre gehört insbesondere, dass die Lehrkräfte immer wieder auch auf individuelle Bedürfnisse der Auszubildenden sehr stark eingehen können und müssen.

1. Jedes Unterrichtsprojekt beginnt mit einer „Idee“

Im Unterrichtsfach Gesellschaftswissenschaften nimmt das Thema „Idee und Geschichte der Menschenrechte“ einen breiten Raum ein. Unter den Schülern reifte schnell die Idee, dieses Unterrichtsthema in einem Projekt praktisch zu erarbeiten.

Der Wunsch der Schüler war es, etwas „Handfestes“ zu entwickeln, das auch im Alltag genutzt werden kann. Um der Bedeutung des Themas *Menschenrechte* gerecht zu werden, sollte der Effekt des Projektergebnisses nicht nur einmalig sein. Es sollte seine Wirkung über einen längeren Zeitraum entfalten und am besten täglich in Erinnerung treten (vgl. hierzu Empfehlungen der KMK 2014). Im Unterricht wurde bereits die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte thematisiert und erkannt, dass diese am 10. Dezember 2018 ihr 70-jähriges Jubiläum begeht. Schnell war klar, dieses Ereignis macht das Jahr 2018 vor allem für Nürnberg als „Stadt der Menschenrechte und des Friedens“ zu einem ganz besonderen Jahr. Passend dazu sollte also auch ein Bezug zur Stadt Nürnberg herge-

stellt werden. Die Schüler hatten schließlich die Idee, einen *Kalender zum Thema Menschenrechte für das Jahr 2018* anzufertigen.

Stephan Leppert ist Diplom-Handelslehrer und Studienrat an der Beruflichen Schule 6 der Stadt Nürnberg im Bereich der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung.



Selina Baumgart ist Schülerin der Berufsschule Plus und absolvierte bis Juli 2018 die Ausbildung zur Kauffrau für Marketingkommunikation (IHK).



2. Projektverlauf

In einem ersten Schritt musste gemeinsam herausgearbeitet werden, *unter welchen Perspektiven das Thema Menschenrechte im Kalender betrachtet werden sollte*. Die thematische Vielfalt müsste auf die gewählte

Kalenderform und die Gestaltung von zwölf Monaten reduziert werden.

Die Auswahl der Monatsthemen für den Kalender erfolgte demokratisch in einer klassenübergreifenden Abstimmung. Für das Thema „Menschenrechte und Ernährung“, konnte z.B. trotz seiner globalen Bedeutung keine Monatsseite gestaltet werden.

Im nächsten Schritt begann nun die eigentliche Projektarbeitsphase in Gruppen von 4 – 5 Schülern. Jede Gruppe erhielt eines der ausgewählten Teilthemen (ausführlich siehe unten). Zu jedem Kalendermonat musste ein informativer und erläuternder Hintergrundtext erstellt werden und dazu mit einer themenbezogenen Collage verbildlicht werden.

Zunächst war es die Aufgabe der Gruppen, ihr Teilthema in einer Analysephase inhaltlich aufzufächern. Zu Gute kam den Schülern hier insbesondere die erste Schuljahreshälfte. Dort wurde in einer intensiven Phase politisch-moralische Urteilsbildung mittels kriterien- bzw. kategoriengeleiteter Analyse initiiert. Die Schüler waren so bereits geübt in einer strukturierten Vorgehensweise zur perspektivischen Aufschlüsselung von Themengebieten und Problemstellungen.

Am Kalendermonat September, welcher sich mit dem Thema „Menschenrechte im digitalen Zeitalter“ beschäftigt, soll dies kurz verdeutlicht werden. Die Schüler bearbeiteten das Thema der Digitalisierung unter dem Aspekt der Chancen und Risiken für Betroffene; also in erster Linie für sie selbst als User von sozialen Netzwerken, wie Facebook, Instagram und Co. In ihrer Abwägung wurde deutlich, dass insbesondere Daten zum Teil leichtfertig preisgegeben werden, aber eben zum großen Teil auch widerrechtlich entwendet oder weitergegeben werden. In ihrem Hintergrundtext mahnen die Schüler die Notwendigkeit eines gewissen Rüstzeugs zum richtigen Umgang mit den digitalen Möglichkeiten an. Sie formulieren die Hoffnung, dass sich aufgeklärte „digitale“ Mitbürger gemeinsam für eine grundrechtskonforme Nutzung des Internets einsetzen, also z.B. für Meinungsfreiheit und gegen „Fake-News“, für eine wertgebundene digitale Kommunikation und gegen „Hass-Kommentare“!

Eine solche aktive Verantwortungsübernahme von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Zivilgesellschaft wird unter anderem dann erreicht, wenn es von schulischer

Seite gelingt, in Lernarrangements individuelle Orientierungs- und Urteilskompetenz zu fördern. In der Tat kann dabei insbesondere nicht mehr auf eine „digitale“ Orientierungskompetenz zur kritischen Reflexion des eigenen Tuns verzichtet werden, im privaten wie im beruflichen Handlungsumfeld. Gerade im Zuge der bereits stattfindenden enormen digitalen Entwicklungen der Industrie 4.0 ergeben sich stark veränderte sozio-technische Konstellationen. Für Gesellschaft, Wirtschaft und insbesondere auch den Bildungssektor gilt es dabei, mögliche Risiken einzudämmen, aber vor allem doch die sich bietenden Chancen z. B. für Lehr-Lern-Prozesse zu nutzen.

In der Schlussphase des Projekts wurden schließlich alle Kalendermonate von den Schülern präsentiert und gemeinsam in Diskussionen vertieft.

Es wird deutlich, dass sich Schüler intuitiv „exemplarisch“ und „anschaulich“ mit einem Thema auseinandersetzen, wenn sie bspw. durch eine projektförmige Lehr-Lern-Situation mit einem realen Handlungsprodukt von Beginn an zu selbstständigem und kreativem Handeln angeleitet werden (vgl. auch KMK 2014). Zu beobachten war dabei insbesondere die unterschiedliche Dynamik der einzelnen Schülergruppen. Von Natur aus stellt die Unterrichtsform der Gruppenarbeit hohe Anforderungen an eine sozialkompetente und wertschätzende Kommunikation der Schüler untereinander. Aber insbesondere die Wirksamkeitserfahrung, eine eigene Seite zum gemeinsamen Kalender beigetragen zu haben, sowie die gemeinsam durchgeführte didaktische Reduktion bewirkten eine große Steigerung der individuellen Arbeits- und Lernmotivation der Schüler.

Die Schüler jedenfalls dürfen stolz auf ihren fertigen „Menschenrechtskalender“ sein. Die außerordentlich erfreuliche Resonanz von schulischer und außerschulischer Seite stützt diesen Eindruck. Wie erhofft, verschwindet er nicht in der Schublade, sondern bleibt präsent und entfaltet so über das ganze Jahr hinweg seine vielfältigen Botschaften zum Thema Menschenrechte; und das täglich an Türen von Büros, Amtsstuben, Klassenzimmern, sonstigen Einrichtungen oder bei den Schülern daheim.

Die Einblicke in den Projektverlauf zeigen zum einen eine mögliche unterrichtliche Bearbeitung des Themas Menschenrechte mit jun-

gen Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung. Zum anderen wird deutlich, dass das Handlungsprodukt des Kalenders die Schüler bis heute nachhaltig begleitet. Schließlich begann das Projekt bereits im März 2017.

Besonders eindrucksvoll ist die Tatsache, dass auch das Kalendarium eigens von den Schülern entworfen wurde. Es passt sich gestalterisch an die Farbwelt der Collage an. Auch bei der abschließenden softwaretechnischen Bearbeitung der Druckdateien konnten die Schüler auf ihr berufliches Spezialwissen zurückgreifen. Die Koordination des Projekts erstreckte sich auf zwei Parallelklassen. Durch die schulische Projektarbeit und die gemeinsamen Präsentationen des Unterrichtsergebnisses außerhalb des Klassenzimmers, so geschehen u.a. beim Schulbürgermeister Herrn Dr. Gsell im Rathaus der Stadt Nürnberg, hat sich auch klassenübergreifend ein außerordentlich lernförderlicher Austausch entwickelt.

3. Das Produkt – der Menschenrechtskalender 2018

Der Kalender im DIN A3-Format beinhaltet zwölf individuell und modern gestaltete Kalendermonate zu unterschiedlichen Aspekten des Themas „Menschenrechte“; dabei jeweils ein Hintergrundtext der Schüler in Appellform – gegen Rassismus, gegen Benachteiligung, für Erinnerung, Gleichberechtigung und Frieden.

Zu Beginn des Jahres wird im Monat *Januar* auf die Frage eingegangen „Was sind eigentlich Menschenrechte?“.

Der *Februar* greift den Bereich „Menschenrechte und Sport“ auf und analysiert dabei auch die gesellschaftliche Rolle des Sports. 2018 fanden einige große Sportereignisse statt, die uns das ganze Jahr begleiteten. Angefangen mit der Handball EM, folgten die Olympischen Spiele und anschließend die Fußball WM. Beinahe nirgends gelingt es in diesem Umfang Menschen zusammen zu führen. Doch sind auch Schattenseiten sichtbar, wenn Sportler versuchen, sich durch Doping unerlaubt Vorteile zu verschaffen. Sie werden so zu Botschaftern der „falschen“ Werte. Der interessierte Betrachter soll die Tränen, im Originalbild in den olympischen Farben dargestellt, selbst deuten.

Der *März* versucht einen Brückenschlag über die Jahrhunderte zu schaffen, indem er Dokumente auflistet, in denen Menschen- und Bürgerrechte proklamiert wurden.



Februar

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

Menschenrechte und Sport

Sport und Gesellschaft beeinflussen sich gegenseitig in vielfältiger Weise, im Spitzensport wie auch im alltäglichen Breitensport. Hinzu kommt jedoch mehr und mehr eine scheinbar grenzenlose Kommerzialisierung und Medialisierung. Beinahe nirgendwo gelingt es so leicht und erfolgreich, Menschen jeden Alters, jeder Herkunft und jedes sozialen Milieus zusammenzuführen, wie in Sportvereinen oder in der gemeinsamen Begeisterung für Sport. Doch seit Beginn der Geschichte des Sports und bis heute müssen insbesondere Frauen, Schwarze, Behinderte und Minderheiten für Gleichberechtigung und Anerkennung kämpfen. Andere versuchen, sich durch Doping unerlaubt Vorteile zu verschaffen und werden so zu Botschaftern der falschen Werte.

Die seit 1896 stattfindenden Olympischen Spiele werden gerne als Friedensbewegung präsentiert. Allerdings setzt sich ihre Macht heute vielmehr aus Vermarktungs- und Fernsehrechten zusammen. Gerade dieses sportliche Großereignis war immer mit zahlreichen politischen, ökonomischen und sozialen Folgen für die Gesellschaft verbunden (u.a. Enteignungen, Ausbeutungen u. Umweltverschmutzungen). Nahezu immer wurden Menschenrechte nicht trotz, sondern wegen der Olympischen Spiele verletzt.

Dies gilt allerdings nicht nur für die Olympischen Spiele, sondern für nahezu alle großen Sportevents dieser Welt. Auf dem Bild links wird eine dunkelhäutige Frau dargestellt, die Tränen in den Farben der Olympischen Spiele weint. Damit soll die Diskriminierung im Sport symbolisiert werden sowie auf die traurige Seite von Sport und Sportveranstaltungen hingewiesen werden.

Die Collage des Monats *April* soll auf drastische Menschenrechtsverletzungen auf der ganzen Welt hinweisen. Dabei soll aufgezeigt werden, dass Menschenrechtsverletzungen sehr unterschiedlich verübt werden. Als Verbrechen gegen die Menschenwürde und die Unverletzlichkeit des Körpers z. B. durch Ermordung, Krieg, Hunger, Folter; oder als Verstöße gegen Persönlichkeitsrechte z. B. Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit, Gleichberechtigung.

Der Kalender begleitet uns weiter zum Thema der "Erinnerungskultur" im *Mai*. Diese bezeichnet den Umgang des Einzelnen oder der Gesellschaft mit der eigenen Vergangenheit. Erinnerungsorte, -bräuche und -handlungen dienen dazu, wichtige Erkenntnisse und Errungenschaften der Vergangenheit im Bewusstsein zu halten und gezielt zu vergegenwärtigen. Aus seiner besonderen historischen Vergangenheit heraus ist insbesondere die Stadt Nürnberg von einer vielfältigen Erinnerungskultur geprägt, die im Alltagsleben durch unzählige Vereine und bürgerschaftliches Engagement mit Leben erfüllt wird.

Passend zu dem jährlich im *Juni* stattfindenden Musikfestival „Rock im Park“, handelt der Monat vom Thema „Menschenrechte und Musik“. Über den zahlreichen Songs und Ge-

dichten der Musikgeschichte steht der Leitgedanke von Victor Hugo: „Die Musik drückt aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist.“

„Die Geschichte der Idee der Menschenrechte“ im *Juli* zeigt bedeutende Denker der Historie von Platon, über Locke bis Kant. Deren Werke haben die Entwicklung des Menschenrechtsansatzes entscheidend geprägt.

Der *August* widmet sich der Frage nach den „Menschenrechte(n) im Alltag“ und erinnert an unzählige Situationen, in denen Leib und Leben von Menschen und damit deren Rechte bedroht sind. Es geht darum, sich seine innere Haltung bewusst zu machen und sich zu fragen, was Zivilcourage bedeutet.

Wir bewegen uns weiter im 21. Jahrhundert und finden im *September* das Thema „Menschenrechte im digitalen Zeitalter“ wieder. Wie bereits ausgeführt, bringt der Wandel der Digitalisierung einerseits viele Chancen aber andererseits auch viele Risiken mit sich.

Das Thema „Menschenrechte und Religionen“ begleitet uns im *Oktober*. Eine Herausforderung bei der Umsetzung von Menschenrechten ist in allen Religionen vor allem der scheinbar recht enge Spielraum, sich an gesellschaftliche Veränderungen anpassen zu

können: Frauenrechte im Islam, Frauenrechte in der katholischen Kirche oder das Kastenwesen im Hinduismus sind hier Beispiele.

Der Monat *November* verbindet das Thema Menschenrechte mit zentralen Ereignisse(n) in der Geschichte. Denn mit der Entwicklung einer Idee von Menschenrechten geht auch der stetige Kampf einher, diese zu bewahren, wie beispielsweise der Fall der Berliner Mauer oder die Geschehnisse der Boston Tea Party zeigen.

Abschließend handelt der *Dezember* von der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ und deren Verabschiedung am 10. Dezember 1948. Die Straße der Menschenrechte prägt eindrucksvoll das Stadtbild Nürnbergs und zeigt, dass Menschenrechte sprichwörtlich die Säulen des gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellen.

4. Verbindung von schulischer und außerschulischer Bildung

Im Rahmen des Unterrichtsprojekts hat sich die Bildungspartnerschaft zwischen den schulischen Einrichtungen Nürnbergs, wie der Berufsschule Plus, und außerschulischen Stellen, wie der des Menschenrechtsbüros der Stadt Nürnberg, weiter gestärkt.

Seither kommt der Kalender als Bildungsmedium bei diversen Veranstaltungen des Menschenrechtsbüros zum Einsatz. Ziel des Menschenrechtsbüros der Stadt Nürnberg ist es, das Thema Menschenrechte an die Orte in Nürnberg zu tragen, die sich in ihrer täglichen Arbeit intensiv damit auseinandersetzen, wie beispielsweise Einrichtungen für Senioren, Pflegeheime oder die Kinder- und Jugendbetreuung. Mit dem Kalender geschieht dies von Zeit zu Zeit nun auf eine etwas andere Art und Weise. Die schulische Bildungsarbeit und die Bildungsarbeit des Menschenrechtsbüros ergänzen sich hier ideal.

Im Zuge dieser Zusammenarbeit ergab sich schließlich die Idee, einige Exemplare des Kalenders dem NürnbergStift, der zentralen Sozialeinrichtung der Stadt Nürnberg, zukommen zu lassen. Das NürnbergStift bietet als Eigenbetrieb der Stadt Nürnberg stationäre, teilstationäre und ambulante Dienstleistungen der Altenhilfe an.

Bei einem gemeinsamen Treffen der Einrichtungsführung des NürnbergStift, des Menschenrechtsbüros und Schülern der BS+ fand die Übergabe vor Ort im August-Meier-Heim in Nürnberg statt. Der Austausch war für alle Beteiligten eine bereichernde Erfahrung. Mit

dem Thema „Menschenrechte im Alter“ werden nicht nur die Mitarbeiter der Pflege- und Gesundheitsbranche, sondern jeder einzelne konfrontiert, sobald es einen nahen Menschen in der Familie oder dem Bekanntenkreis oder einen selbst betrifft. Den Leitgedanken Nürnbergs, eine Stadt der Menschenrechte zu sein, unterstützt das NürnbergStift aktiv und mit Leidenschaft: Die sogenannte „Charta der Rechte hilfe- und pflegebedürftiger Menschen“, kurz „Pflegecharta“, bildet daher den Kern ihrer Pflege-Philosophie und die wichtigste Grundlage ihrer Arbeit (vgl. Leitbild NürnbergStift 2013).

Das Beispiel zeigt, welche intensiven Eindrücke und wertvollen Erfahrungen sich noch im Nachgang eines Unterrichtsprojekts entwickeln können.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008): Lehrplan für Berufsschule Plus. Unterrichtsfach Gesellschaftswissenschaften (Erprobung), München, [https://www.isb.bayern.de/download/10596/lpg.pdf, am 28.05.18]

Stadt Nürnberg. Amt für Berufliche Schulen (2018): Berufsschule Plus, Nürnberg, [https://www.nuernberg.de/imperia/md/berufsschule_6/dokumente/flyer_bs+.pdf]

Stadt Nürnberg, NürnbergStift (2013): Leitbild, Nürnberg. [https://www.nuernberg.de/imperia/md/nuernbergstift/dokumente/nuest/nuest-leitbild-a4_screen.pdf], veröffentlicht zum internationalen Tag der Menschenrechte am 10.12.2013.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf]

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014): Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule, Berlin. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Erinnern_fuer-die-Zukunft.pdf]

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf]

Vereinte Nationen (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. RES/66/137. [http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf]



Dezember						
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

In der Nacht des 10. Dezembers 1948 im Rahmen der Generalversammlung der Vereinten Nationen in Paris nahmen die Delegierten der Mitgliedstaaten mit 48 Ja-Stimmen, ohne Gegenstimme, bei acht Enthaltungen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, kurz AEMR, an. Die AEMR sollte eine ständige Mahnung sein, dass alle Menschen auf dieser Welt die gleichen Rechte besitzen. Sie bildete die Grundlage für nahezu alle folgenden internationalen und regionalen Menschenrechtsabkommen. Der 10. Dezember als Tag der Verkündung der AEMR wird seit 1948 als internationaler Tag der Menschenrechte begangen.

Zum ersten und zum letzten Mal in der Geschichte erhoben sich die Delegierten der UN zu einer Standing Ovation, nachdem Eleanor Roosevelt, die Mutter der Erklärung der Menschenrechte ihre Rede beendete. Die Ex-First-Lady der USA manifestierte so die Grundprinzipien des modernen Völkerrechts.

Menschenrechte werden gemeinhin aufgeteilt in individuelle Freiheitsrechte (u.a. Recht auf Leben, Sklavereiverbot, Folterverbot), politische Teilnahmerechte (u.a. Gleichheit vor dem Gesetz, politische Mitwirkung u. Wahlrecht) sowie soziale Teilhaberechte (u.a. Rechte auf Arbeit und gleichen Lohn, Recht auf Bildung).

Die Artikel der AEMR findet man in Nürnberg an exponierten Stellen. Auf den Säulen in der Nürnberger Strasse der Menschenrechte sind diese sowohl in der deutschen Sprache als auch jeweils in einer ausländischen Sprache abgedruckt. In vielen Parks und Grünanlagen der Stadt findet man zudem Steine, die ebenso mit den Artikeln der AEMR versehen sind.

D
V
P
BImpuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Neuer Landesverband der DVPB in Baden-Württemberg

Von Alexander Wohnig

Im November 2017 hat sich in Baden-Württemberg ein Landesverband der Deutschen Vereinigung für politische Bildung e.V. gegründet. Der Verband setzt sich zusammen aus Mitgliedern, die unterschiedliche persönliche und berufliche Orientierung haben (LehrerInnen, Eltern, UniversitätsmitarbeiterInnen, MitarbeiterInnen der außerschulischen politischen Bildung usw.), sich für politische Bildung interessieren und dafür engagieren. Der Vorstand besteht aktuell aus: Dr. Alexander Wohnig (1. Vorsitzender), Ulrike Langhammer (2. Vorsitzende), Dr. Martin Lindeboom (Schatzmeister), Edelhard Becker, Mark R. Hatlie, Rainer Schulz (Beisitzer).

Auf der Homepage des Landesverbandes (<http://www.dvpb-bw.de/>) wird in regelmäßigen Abständen über Neuigkeiten und aktuelle Entwicklungen berichtet.

Der Landesverband befindet sich noch im Aufbau und freut sich über engagierte Personen, die im Vorstand mitarbeiten wollen. Im ersten Jahr seines Bestehens hat der Landesverband Baden-Württemberg neben der Gründung und damit anfallenden organisatorischen Aufgaben vor allem an folgenden Themen gearbeitet:

Kritische Auseinandersetzung mit dem Fach WBS und seinem Verhältnis zur Gemeinschaftskunde

Zum Schuljahr 2018/19 wurde in Baden-Württemberg das neue Schulfach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung (WBS) in den Gymnasien eingeführt (aufwachsend ab Klasse 8). Die Entscheidung für WBS (in allen weiterführenden Schularten) beruht auf einer intransparenten Einflussnahme diverser Interessengruppen für ein eigenständiges Schulfach Wirtschaft. Trotz zahlreicher kritischer Stellungnahmen hat der frühere Kultusminister Andreas Stoch die Bildungspläne für WBS 2016 beschlossen - ohne eine ergebnisoffene Diskussion zur Einführung des Faches WBS zuzulassen (z. B. zu den Auswirkungen auf die Fächer Gemeinschaftskunde und Geographie). Bereits 2015 hat Herr Stoch entschieden, dass der frühere Lehramtsstudiengang Politikwissenschaften/Wirtschaftswissenschaften (Kombifach) durch eigenständige Studiengänge ersetzt wird.

Parallel zum Schulstart im September wurde eine Petition zum neuen Schulfach WBS beim Petitionsausschuss des Landtags von Baden-Württemberg eingereicht. Hierbei geht es nicht nur um die Darstellung diverser



Dr. Alexander Wohnig
Heidelberg School of Education
Arbeitsbereich
heiEDUCATION Teilprojekt 2 „Forschungsorientierung der Lehrerbildung“
wohnig@heiedu.uni-heidelberg.de

Interessenskonflikte während der Bildungsplanreform, die fehlende empirische Basis, die fehlende Bürgerbeteiligung oder sonstige Kritikpunkte, sondern auch um schnell umsetzbare Veränderungsvorschläge.

Kritische Beschäftigung mit der Oberstufenreform und der Stellung des Faches Gemeinschaftskunde

Die Landesregierung Baden-Württemberg hat am 10.10.2017 eine „Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung“ beschlossen. Mit dieser Neuausrichtung ist eine „Stärkung der Naturwissenschaften“ verbunden. Begründet wird dies mit einer verbesserten Vorbereitung auf das Studium bzw. die berufliche Ausbildung und der Sicherstellung des Wissenschafts- und Wirtschaftsstandortes Baden-Württemberg. Die neuen Regeln gelten erstmals für den Abiturjahrgang 2021 (Kursstufeneintritt: September 2019). Als Landesverband beschäftigen wir uns in den nächsten Monaten intensiv mit den möglichen Folgen dieser Reform, insbesondere mit den Auswirkungen auf die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Gemeinschaftskunde, Geographie und Geschichte.

Kritik an geplanter Abschaffung der Politischen Bildung an der PH Weingarten

Der Landesverband Baden-Württemberg der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

e.V. hat die geplante Beendigung der Lehramtsausbildung im Bereich der Politischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten kritisiert. Unter Berücksichtigung der Wichtigkeit des Faches Politik sei mehr und nicht weniger politische Bildung von Nöten. Dazu brauche es flächendeckend gut ausgebildete GemeinschaftskundelehrerInnen. Der Senat der Pädagogischen Hochschule Weingarten (PH) hat sich nach breiter Kritik zwar für den Erhalt der Politikwissenschaft ausgesprochen, doch wurde der Zulassungsstopp von Studierenden zum Fach Politikwissenschaft verlängert. Die Professur für Politikwissenschaft bleibt zudem weiter unbesetzt, sodass die Situation für das Fach an der PH Weingarten kritisch bleibt.

In **Zukunft** wollen wir uns verstärkt mit folgenden Themen und Fragen auseinandersetzen:

Was ist außerschulische politische Bildung im Kontext der Demokratieförderung?

Vor dem Hintergrund großer Förderprogramme und neuer Bildungsträger in der außerschulischen politischen Bildung, wollen wir uns damit beschäftigen, welche Standards politische Bildung in diesem Feld erfüllen kann und sollte. Gerade hinsichtlich der

staatlichen Förderung vieler Projekte stellt sich die Frage, inwieweit der Beutelsbacher Konsens mit einer solchen Förderung verbindlich sein sollte und wie dieser Standard nachvollziehbar umgesetzt werden kann. Zudem muss gefragt werden, ob ‚Außerschulische Bildung‘ mit der ‚Non-Formalen Bildung‘ gleichzusetzen ist, bzw. inwiefern dieser Ansatz die Qualität und Diversität der Bildungslandschaft garantieren würde. Zu diesem Themenkomplex planen wir eine Veranstaltung.

Organisation von LehrerInnenfortbildungen zu aktuellen Themen

In näherer Zukunft plant der Landesverband zudem, Fortbildungen für LehrerInnen zu aktuellen Themen, bspw. Populismus oder das neue Schulfach Wirtschaft- Berufs- und Studienorientierung (WBS), durchzuführen. Nähere Informationen dazu werden bei Feststehen der Termine auf der Homepage und über den Newsletter des Verbandes publiziert.

TERMINE

Oktober 2018

05. – 06.10.2018	Bayern „Marx 200 – Soziale Ungleichheit in Deutschland und Europa“
18. – 28.10.2018	Berlin Fortbildung Vermittlung der Geschichte des Holocaust
25.10.2018	Thüringen Politiklehrtage: „Chancen und Grenzen außerschulischer Lernanbieter“
30.10.2018	Nordrhein-Westfalen Landesforum dvpb

November

13.11.2018	Thüringen „Geschichte des Antisemitismus und Judenfeindlichkeit heute“
15. – 17.11.2018	Berlin Politische Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft? – Herbsttagung der DVPB
17.11.2018	Berlin Bundesdelegiertenversammlung der DVBP – Einladung durch den Bundesverband

Weitergehende Informationen finden Sie auf den Homepages der Landesverbände.

BERICHTE

Thüringen

Landesverband initiierte erfolgreich Planspiel im Thüringer Landtag

Was auf Bundesebene und in vielen Landesparlamenten schon eine Selbstverständlichkeit ist, darauf mussten die Thüringer Schülerinnen und Schüler lange Zeit warten – ein Planspiel zum Gesetzgebungsprozess im Thüringer Landtag. In enger Kooperation mit dem Besucherdienst des Thüringer Landtages entwickelten die Landesvorsitzenden Anselm Cypionka und Toralf Schenk in intensiver und mehrmonatiger Arbeit das Planspiel „Wir reden mit!“ Dieses richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der 10. Klassenstufe. Zunächst lernen die Jugendlichen in einem kleinen Rundgang den Landtag als Gebäude und in seiner Geschichte kennen. Anschließend findet eine konstituierende Fraktions-sitzung statt. Auf Grundlage der Geschäftsordnung des Landtages werden u. a. Funktionsämter bestimmt und der Fraktionsvorsitzende gewählt. Dieser muss sich dann auch gleich in der konstituierenden Plenarsitzung präsentieren. Im Mittelpunkt steht die Debatte um alltägliche Gesetzesfragen, wie z. B. ob ein generelles Handyverbot an Schulen gelten soll oder aber ob ein muslimischer Feiertag in Thüringen eingeführt werden soll. In den inhaltlichen Fraktions-sitzungen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit diesen Fragen aus der Perspektive ihrer Fraktion auseinander und formulieren einen gemeinsamen

Standpunkt, der in der abschließenden Plenarsitzung diskutiert wird. Die Plenarsitzung endet mit einer offiziellen Abstimmung über das Gesetz. Im Anschluss an das Planspiel bietet sich den Lernenden noch die Gelegenheit, mit Abgeordneten über ihre Erfahrungen und deren Arbeit ins Gespräch zu kommen.

Bislang erfolgten neben einem Testdurchlauf mit Studierenden und Lehramtsanwärtern im Januar 2018 zwei Testdurchläufe mit Schülern aus Jena und Neustadt/Orla. Das Planspiel steht ab dem kommenden Schuljahr allen weiterführenden Thüringer Schulen als außerschulisches Bildungsangebot zur Verfügung. Im Rahmen dieses ganztägigen Planspiels machen sich die Jugendlichen mit der parlamentarischen Alltag vertraut, setzen sich mit dem Gesetzgebungsprozess auseinander, tauschen sich mit Abgeordneten aus und engagieren sich somit als aktive politische Bürger in einer simulativen Handlungssituation.

Gemeinsam mit dem Vertreter des Besucherdienstes, Herrn Thomas Kolbe, erstellen die Landesvorsitzenden Anselm Cypionka und Toralf Schenk unter Hilfestellung des Verbandsmitgliedes Johannes Linkemann zudem Arbeitsmaterialien, didaktische Handreichungen und Unterrichtsempfehlungen für die Lehrerinnen und Lehrer zur Vorbereitung und Durchführung des Planspiels.

Toralf Schenk

(2. Landesvorsitzender der DVBP Thüringen)

Landesverband verlieh zum 9. Mal in Folge den Abiturpreis

Am 15. Juni 2018 verlieh der Landesverband im Thüringer Landtag den Abiturpreis. In diesem Jahr lobte die Jury einen ersten Einzel- und einen Gruppenpreis aus.

Den ersten Preis erhielt Max Wagner vom Christian-Gottlieb-Reichard-Gymnasium aus Bad Lobenstein. Der zweite Preis ging an Edwina Grimm vom Orlatalgymnasium aus Neustadt an der Orla und den dritten Preis teilen sich Philipp Arndt und Peter Zsoldos vom Goethe-Gymnasium aus Weimar.

An der Feierstunde nahmen ca. 30 Gäste teil, unter ihnen der Landtagspräsident Christian Carius, der Direktor des ThILLM, Dr. Andreas Jantowski, sowie der Präsident der Thüringer Landeszentrale für politische Bildung, Franz-Josef Schlichting. Sie würdigten in kurzen Ansprachen die Leistungen der Preisträger und stellten die große Bedeutung ihres Engagements für die Gesellschaft heraus.

„Der Thüringer Abiturpreis zählt zu den wichtigsten Auszeichnungen für unsere Schülerinnen und Schüler. Er ist ein Gradmesser unserer hohen Bildungsqualität und steht für Spitzenleistungen“, erklärte der Landtagspräsident.

Der Vorstand des Landesverbandes der DVBP Thüringen wählte in einer geheimen Jurysitzung unter den zahlreichen Bewerbungen die Preisträger aus und begründete die Auswahl in den Laudationes.

Alle Bewerber überzeugten die Jury durch herausragende Leistungen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich und ihr bemerkenswertes ehrenamtliches Engagement. Dennoch stachen die Preisträger im Besonderen heraus.

Max Wagner engagiert sich an seiner Schule nicht nur als Schülersprecher, sondern bereitet als Mentor jüngere Schüler auf dieses Amt vor. Am Gymnasium

Foto: © Anselm Cypionka



Schülerinnen und Schüler der IGS „Grete Unrein“ Jena beim Planspiel im Thüringer Landtag

Foto: Thüringer Landtag



Landtagspräsident Christian Carius gemeinsam mit den Preisträgern
Max Wagner, Edwina Grimm, Peter Zsoldos und Philipp Arndt (v.l.)

setzte er sich für die Gründung eines Schülerrates am neuen Schulcampus ein. Im Sozialkundeunterricht ergriff er die Initiative und lud Ministerpräsident Bodo Ramelow zu einer Gesprächsrunde ein. Auch zeigt sich Max Wagner sehr heimatverbunden, ist er u. a. Mitglied im Faschingsverein, im Orchester der Feuerwehr und engagiert sich bei der Planung und Durchführung traditioneller Heimatfeste, z. B. als Moderator. Ebenso brachte er sich als Wahlhelfer bei den zurückliegenden Kommunal- und Bundestagswahlen ein und strebt es an, auch Mitglied im Stadtrat seines Heimortes zu werden.

Edwina Grimm betreut Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse ihrer Schule bei den Hausaufgaben, leitet den Kinderchor der evangelischen Kirchgemeinde Neustadt/Orla und ist Mitglied im Akkordeonorchester. Sportlich aktiv ist sie im Perspektivkader Westernreitern der EWU Thüringen und erteilt benachteiligten Kindern Reitunterricht. Als Mitglied der Jungen Union Jena engagiert sich Edwina Grimmer auch politisch.

Philipp Arndt und Peter Zsoldos vom Goethe-Gymnasium aus Weimar bestachen die Jury v. a. mit ihrer Seminarfacharbeit, in der sie sich mit dem hochaktuellen Thema der Integration in der Stadt Weimar auseinandersetzen – „Wohnen, Arbeit und Soziales als Elemente der Integration von

Flüchtlingen mit Beispielen aus Weimar“. In Interviews befragten sie Mitarbeiter sozialer Institutionen und einen aus Damaskus geflüchteten Zahnarzt. Mit Flüchtlingen aus Mazedonien, Afghanistan und Syrien führten sie ein dreitägiges Gesangsprojekt durch und nahmen das Lied mit dem Titel „Lebt in Liebe“ in mehreren Sprachen auf.

Peter Zsoldos betreut jugendliche Flüchtlinge über die Caritas noch heute in der Nachhilfe, Philipp Arndt spielt im Verein ebenfalls mit jugendlichen Flüchtlingen Fußball. Somit gehen sie gezielt auf Flüchtlinge zu, verbringen mit ihnen ihre Freizeit und bringen ihnen so ganz nebenbei einen wichtigen Schlüssel für gelingende Integration bei – die deutsche Sprache.

Im Beisein von Eltern, Lehrern, Schülern und Mitarbeitern des Landtags überreichte der Landtagspräsident die Buch- und Sachpreise, die neben der einjährigen kostenlosen Mitgliedschaft im Landesverband ausgelobt worden waren. Musikalisch umrahmt wurde die Preisverleihungen von Schülerinnen des Orlat-Gymnasiums aus Neustadt/Orla.

Toralf Schenk
(2. Landesvorsitzender der DVPB Thüringen)

Bayern

Bayerische Jahrestagung: Marx 200 – Soziale Ungleichheit in Deutschland und Europa

Am 5. und 6. Oktober 2018 findet die Jahrestagung des bayerischen Landesverbands in der Franken-Akademie Schloss Schney (bei Lichtenfels) statt. Beginn ist am Freitag um 15 Uhr, Ende am Samstag um 16 Uhr. Partner sind die Akademie für Politische Bildung und die Europäische Akademie Bayern.

Themen und Referenten:

Was Marx uns heute noch zu sagen hat
Prof. em. Dr. Fritz Reheis, Universität Bamberg

Politische Ökonomie: Widersprüchlichkeiten bei Marx
Prof. Dr. Armin Scherb, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Prof. Dr. Peter Hampe, TU Dresden

Entwicklung der Einkommens- und Vermögensverteilung in Deutschland
Dr. Markus M. Grabka, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin

Soziale Ungleichheit in Europa (Schwerpunkt Südeuropa, Jugendarbeitslosigkeit)
Dr. Michael Dauderstädt, ehem. Leiter der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn

Die Tagungsgebühr beträgt für Mitglieder
40 € (**Achtung: Nur Barzahlung bei Anreise!**)

Anmeldung bitte an Frau Alexandra Tatum-Nickolay
(Akademie für Politische Bildung) per
E-Mail: a.tatum-nickolay@apb-tutzing.de

Sachsen-Anhalt

**Politiklehrrerntag, 7. November 2018,
Maritim-Hotel Magdeburg**

Antisemitismus heute – Alte Gefahr in neuen Gewändern

Die Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt veranstaltet gemeinsam mit der Deutschen Vereinigung Politische Bildung Sachsen-Anhalt am 7.11.2018 in Magdeburg den diesjährigen Politiklehrrerntag. Die Tagung steht unter dem Titel „Antisemitismus heute – Alte Gefahr in neuen Gewändern?“

Zwei Tage vor dem 80. Jahrestag der Reichspogromnacht wollen wir gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen und Multiplikatoren der Bildungslandschaft über die Aktualität des Antisemitismus in unserer Gesellschaft diskutieren und dabei die Frage nach dem Charakter, dem Kontext und der Verbreitung von Judenhass nachgehen. Im zweiten Teil der Tagung werden auch in diesem Jahr praktische pädagogische Ideen und Konzepte vorgestellt.

Annette Adam
Landesvorsitzende

Niedersachsen

26. Niedersächsischer Tag der Politischen Bildung

20. September 2018 – Leibniz Universität Hannover

„Ist das noch Politische Bildung...? Neue didaktisch-methodische Zugänge in der politischen Bildung“

Der 26. Niedersächsische Tag der Politischen Bildung der Politischen Bildung des Landesverband Niedersachsen findet am 20. September findet in den Räumen der Leibniz Universität Hannover statt. Die Veranstaltung beginnt um 8:30 h und endet 16:00 h.

Am Vormittag finden zwei Hauptvorträge statt:

Professor Hans-Jürgen Bieling von der Universität Tübingen wird zum Thema „Jenseits der Globalisierung? Globale Kräfteverschiebungen und nationalistischer Populismus“ referieren und Professorin Anja Besand von der Universität Dresden wird sich mit dem Thema „Kunst und Politik – Neue didaktisch-methodische Zugänge in der politischen Bildung“ beschäftigen.

Am Nachmittag finden vier Panels statt:

Panel I – in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen
„Spot On – Demokratie auf der Spur“

Panel II
„Politisch-ästhetische Erziehung mit den Brechtschen Lehrstücken – ein Format für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.“

Panel III
„Projekt Culture on the Road“ – Archiv der Jugendkulturen

Panel IV
„Openium – Bildung für eine starke Demokratie“

Anmeldungen können ab 10. August 2018 online erfolgen:
[www. http://www.dvpb-nds.de/index.php/termine](http://www.dvpb-nds.de/index.php/termine)
Anmeldeschluss: 10. September 2018
Kontakt: dvpb_nds@t-online.de

Die Veranstaltung wird vom Niedersächsischen Kultusministerium und der Landeszentrale für politische Bildung Niedersachsen gefördert und von der Leibniz Universität Hannover unterstützt.

Nordrhein-Westfalen

Wirtschaft gesellschaftspolitisch gestalten?! Sozioökonomische Bildung in der Politischen Bildung

DVPB-Landesforum 2018
30.10.2018, 10:00 – 16:00 Uhr
Ruhr-Universität Bochum, Veranstaltungszentrum, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum

Politische Mündigkeit ist ohne ökonomisches Orientierungswissen, ohne die Fähigkeit der Einordnung, des kritischen Hinterfragens und der Reflexion ökonomisch geprägter Lebenssituationen und gesellschaftlicher Herausforderungen undenkbar. Handeln als Wirtschaftsbürger*innen ist immer auch politisches Handeln, da es in gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Kontexten erfolgt und hierauf Auswirkungen hat.

Die sozialwissenschaftliche Bildung in Nordrhein-Westfalen hat dieser Sichtweise von politischer Bildung auch als sozio-ökonomischer Bildung mit dem Ziel einer komplexen, in die moderne Gesellschaft eingebetteten Mündigkeit immer schon Rechnung getragen.

Junge Menschen werden mit einer Vielzahl ökonomisch geprägter Lebenssituationen und gesellschaftlicher, globaler Probleme konfrontiert, zu denen sie sich verhalten müssen. Digitalisierung, Klimawandel, globale Migrationsprozesse, der Wandel der Arbeitswelt sind einige Schlagworte, die diese Bündel an Herausforderungen nur grob skizzieren können.

Was kann eine am kritischen Denken und an wirksamer Handlungs- und Gestaltungskompetenz orientierte sozio-ökonomische Bildung in der politischen Bildung leisten, um die Lernenden zu befähigen, diese komplexen ökonomisch geprägten Lebenssituationen und gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigen zu können? Die grundlegende Frage hierbei ist, welche politischen und sozialen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten haben sie? Ist es, und wenn ja, wie ist es möglich, Wirtschaft, d.h. auch ökonomisch geprägte Lebenssituationen gesellschaftlich zu gestalten?

Das Landesforum des Jahres 2018 zeigt bewährte Ansätze der integrativen Fachdidaktik in der Domäne auf und eröffnet Zukunftsperspektiven einer sozio-ökonomischen Bildung in- und außerhalb der Schule. Dies gilt vor allem auch mit Blick auf die Querschnittsaufgabe einer Verbraucherbildung in Nordrhein-Westfalen, die im Jahr 2017 mit einer neuen Rahmenvorgabe in Primarstufe und Sekundarstufe I für Unterricht und den Schulalltag insgesamt verbindlich gemacht wurde.

Im diesjährigen Landesforum werden u. a. Thesen, die Prof. Dr. Hedtke (Universität Bielefeld) in seinem Impulsvortrag „Wirtschaft gestalten lernen – Partizipatorisches Potenzial oder pädagogisches Placebo?“ ausführt, mit den Teilnehmenden in Diskussionsgruppen erörtert, analysiert, eingeordnet und auch kritisch hinterfragt. Das Landesforum eröffnet damit, ebenso wie in den Workshops am Nachmittag, den Teilnehmenden die Möglichkeiten des Austausches und des Einbringens ihrer jeweiligen Expertisen aus der Praxis, schulischer und außerschulischer Bildung, der Wissenschaft und der Bildungspolitik.

Programmablauf

Ab 9:00 Uhr: Registrierung, Imbiss, Ausstellung

10:00 Uhr: Grußworte
Prof. Dr. Bettina Zurstroffen (Landesvorsitzende der DVPB NW); N. N. (Lzpb NRW); Prof. Dr. Stefan Schirm (Dekan der Fakultät Sozialwissenschaften)

10:30 Uhr: Keynote
„Wirtschaft gestalten lernen – Partizipatorisches Potenzial oder pädagogisches Placebo?“
Prof. Dr. Reinhold Hedtke

11:30 Uhr: Stehtisch-Diskussionen zu den Thesen der Keynote

12:00 Uhr: Stellungnahme zu den Diskussionsergebnissen durch Prof. Dr. Reinhold Hedtke

12:30: Mittagspause

13:30: Workshops
Weitere Informationen zu den Workshops finden Sie unter: www.dvpb-nw.de/event/landesforum-2018/

- 1) Aktuelle Fragen der Geldpolitik im Euroraum / Ralf Zimmermann und Dr. Harald Loy (Deutsche Bundesbank)
- 2) Digitalisierung, new work und der Einzelne: „We haven't seen anything yet!“ / Jan-Frederik Kremer (Friedrich-Naumann-Stiftung NRW)
- 3) Verbraucherbildung als Aufgabe der ökonomischen Bildung? – Konzepte, Ziele und Inhalte im Vergleich / Franziska Wittau (Universität Bielefeld)
- 4) Der Wandel der Arbeitswelt als Thema der politischen Bildungsarbeit
Dr. Eva Bockenheimer (Rosa-Luxemburg-Stiftung NRW)
- 5) Wem nutzt die Potentialanalyse? Die Potentialanalyse als gesellschafts- und arbeitsmarktpolitisches Steuerungsinstrument / Prof. Dr. Zurstroffen (Universität Bielefeld)
- 6) Ökonomische Alltagssituationen erforschen – Wirtschaftsunterricht handlungs- und schülerorientiert in der Sekundarstufe I / Oliver Krebs (Pestalozzi-Gymnasium Unna)
- 7) Radikal gerecht oder Gerechtigkeit für niemand? – Zur Inszenierung von Kontroversität in der sozioökonomischen Bildung am Beispiel des Bedingungslosen Grundeinkommens / Dr. Kuno Rinke, Andreas Wüste (Redaktion Politisches Lernen)
- 8) Ökonomische Verhältnisse und Diskriminierung – Ein Thema in Schule & Unterricht / Dana Meyer (Bildungsstätte Alte Schule Anspach)
- 9) Verbraucherbildung als neue Aufgabe? Die politisch-ökonomische Bildung NRW zwischen mangelndem Zutrauen und neuen Herausforderungen
Prof. Dr. Birgit Weber (Universität Köln)
- 10) Die Schülerfirma als Element sozioökonomischer Bildung: Sozial und ökologisch Wirtschaften. / Dr. Moritz-Peter Haarmann (Universität Hannover)

15:30 Uhr: Gemeinsamer Abschluss
Schiebe-Animation mit Critical Friends

16:00 Uhr: Ende der Veranstaltung

Im Anschluss an das Landesforum findet die **Mitgliederversammlung der DVPB NW** e. V. in Saal 1 statt.



Menschenrechtskultur: Recht verlebendigen!

K. Peter Fritzsche / Peter G. Kirchschläger / Thomas Kirchschläger: Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2017. 232 Seiten, 25,80 Euro.



Der Hochschullehrer K. P. Fritzsche, der 1993 den ersten deutschen UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechtserziehung am Institut für Politikwissenschaft der Universität Magdeburg übernahm, bietet zusammen mit zwei Ko-Autoren – einem theologischen Ethiker und einem juristischen Mitarbeiter des Luzerner Zentrums für Menschenrechtsbildung – einen grundlegenden Aufriss zu der pädagogischen Aufgabe, die mit dem Thema Menschenrechte auf die Tagesordnung gesetzt ist. Zur Menschenrechtsbildung (MRB), im angelsächsischen Sprachraum: Human Rights Education, gehören laut Erklärung der UN-Generalversammlung von 2011 „alle Aktivitäten in den Bereichen Bildung, Ausbildung, Information, Sensibilisierung, Bewusstseinsbildung und Lernen,

die auf die Förderung der universellen Achtung und Einhaltung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sind“. Mit dieser Definition ist natürlich gleich das grundsätzliche Verhältnis zur politischen Bildungsarbeit angesprochen.

„Menschenrechtsbildung ist im klassischen Sinne politische Bildung“ hatte Fritzsche schon 2005 im Sammelband „Demokratiekompetenz“ von Himmelmann/Lange festgehalten und sich auch in späteren Veröffentlichungen gegen Abgrenzungs- oder Separierungsversuche bei den beiden Bildungsaufgaben ausgesprochen. Andere Befürworter der MRB werteten deren Ansatz stärker als eine Ergänzung oder Erweiterung, die über den Horizont politischer Bildung hinausgeht. Dabei kam es teilweise zu fragwürdigen Begründungen. „Während sich die PB (= politische Bildung) zunächst auf den nationalstaatlichen Rahmen bezieht, orientiert sich die MRB immer an einem universellen Anspruch“ (T. Kaestli), lautete z.B. ein Versuch, die Besonderheiten und das Zusammenwirken beider Bildungsbemühungen zu klären. Dies ist jedoch angesichts einer politischen Bildung, die – nicht erst seit dem Globalisierungsdiskurs der 1990er Jahre – die internationalen Zusammenhänge mit ihren zentralen Herausforderungen (Frieden, Entwicklung, Umwelt, Gerechtigkeit, transnationale Wirtschaft...) im Blick hat, kaum haltbar.

Fritzsches Ausführungen zu diesem Punkt im neuen Band lassen teilweise die Dichotomie von national/global wieder anklingen. So heißt es etwa, politische Bildung diene „einer nationalen oder kontinentalen Dimension, während die Menschenrechtsbildung auf eine globale Dimension und auf ein globales Bewusstsein hinarbeitet“. Fritzsche relativiert dies dann aber, indem er eine Reihe neuerer Ansätze – man könnte auch sagen: Etikettierungen – Revue passieren lässt und auf Weiterentwicklungen hinweist. Vom Globalen Lernen oder der Global Citizenship Education ist die Rede, an inzwischen schon etwas zurückliegende Kontroversen um die Demokratiepädagogik wird erinnert, wie das Buch überhaupt andere „benachbarte“ Bildungsabteilungen (inklusive Bildung, Kinderrechtsbildung...) mit einbezieht. Letztlich bleibt es dann bei der Feststellung, dass politische Bildung und Menschenrechtsbildung „generell in Zielen und Handlungsaspekten als stark verbunden bezeichnet werden“ müssten.

Das neue Buch rückt das Erfordernis einer „Kultur der Menschenrechte“ in den Mittelpunkt, wobei es u.a. um Defizite der politischen Kulturforschung geht, und es will auch zur Praxisorientierung beitra-

gen. Eine Handreichung für die Praxis ist jedoch nicht beabsichtigt. Als Hilfestellung für die Bildungsarbeit gibt es ja auch schon einiges Material. So hat das Deutsche Institut für Menschenrechte gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung 2005 das „Kompass“-Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildung erarbeitet oder Böhm/Katheder vom Nürnberger Bildungswerk Pirkheimer-Haus haben 2012 den auf fünf Bände angelegten „Grundkurs Menschenrechte“ gestartet, der jeden der 30 Artikel der Allgemeinen Erklärung gesondert in den Fokus nimmt.

In den abschließenden Thesen von Fritzsche und Ko-Autoren heißt es, Aufgabe einer „Menschenrechtskultur“ sei es, aus Recht „lebendes Recht“ zu machen. Hier wird deutlich, dass die MRB durch einen starken Bezug auf den Staat als Garanten von Rechten (und Pflichten) gekennzeichnet ist. Eine rechtliche, staatsbürgerliche Perspektive ist diesem Ansatz von vornherein inhärent – auch wenn er darüber hinausgehen und etwa im Blick auf die sozialen Rechte eine Ausweitung vornehmen will. Die Berufung auf die Rechte der Menschen bedeutet im Grundsatz, dass dem Elend auf dem Globus, das sich in vielfältigen Formen von Unterdrückung und Ausbeutung äußert, normativ begegnet werden soll. Ihm auf den Grund zu gehen und damit seine Abschaffung auf die Tagesordnung zu setzen, ist nicht der primäre Impuls. Der staatlichen Machtausübung sollen vielmehr Schranken gesetzt und so einer Zivilisierung der Staatengemeinschaft über die Errichtung von Mindeststandards der Weg bereitet werden.

Johannes Schillo

Lehrmaterial zur Geschichte der politischen Bildung von 1945 bis 1989

Edwin Stiller: Erziehungsziele und Erziehungspraxis in der Bundesrepublik Deutschland 1949–1989. „Nichts gelernt nach 1945?“ – Welchen Einfluss auf Erziehungsziele und Erziehungspraxis soll der Staat nehmen? Beiheft zu Edwin Stiller / Heinz Dörflinger (Hg.): PHOENIX – Der etwas andere Weg zur Pädagogik – Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe – Neubearbeitung. Braunschweig: Westermann 2017. 66 Seiten, 9,95 Euro.



Um es vorweg zu sagen: Dies ist keine Rezension von und für Pädagogiklehrkräfte, sondern die Besprechung eines Sozialwissenschaftlers, der sich das Beiheft angeschaut hat, um etwas über die Geschichte der politischen Bildung im Nachkriegsdeutschland (1949–1989) zu erfahren. Und, um auch dies vorweg zu sagen, er ist auf eine „kleine“ und zugleich „tiefe“ Fundgrube gestoßen.

Was verbirgt sich hinter diesem etwas sperrigen Titel der Broschüre? Inhaltlich gesehen geht es um Demokratieerziehung, politische Bildung und Jugendkulturen. Es geht um die Frage, was Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden muss, damit Demokratie kein formaler Akt bleibt, der sich alle Jahre per Kreuz auf dem Wahlzettel vollzieht, sondern eine gelebte Haltung in Gesellschaft und Politik. Der Verfassungsrechtler Ernst-Wolfgang Böckenförde drückt es so aus (S. 4):

„Der freiheitliche säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des Einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert.“ (Böckenförde 1976, S. 60)

Das Heft beginnt mit einem Blick auf die aktuelle Entwicklung der politischen Bildung in Schule und Unterricht. Neben Stellungnahmen von Lehrkräften, Schülern und Eltern finden sich hier auch empiri-

sche Daten aus dem Kinderreport Deutschland 2017 und zur politischen Beteiligung Jugendlicher. Das nächste Kapitel geht der Frage nach, was sagt die Wissenschaft zur Notwendigkeit politischer Bildung und Demokratieerziehung. Das folgende Hauptkapitel beleuchtet die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen und Ziele der politischen Bildung in den Phasen: 1949–1965: Restauration des Bildungssystems, 1965–1975: Schulreform und Bildungsexpansion, 1975–1989: Stagnation und Konsolidierung.

Die Ausgangslage nach dem 2. Weltkrieg wird mit den Vorschlägen der Amerikanischen Erziehungskommission für die Re-Education (1946) in Deutschland beleuchtet. Auch deswegen ein interessantes Dokument, weil – ergänzt man es durch die amerikanischen Pläne (1948) in Bayern eine Schulreform einzuführen – sich im Nachhinein zeigte, wie wenig erfolgreich die US-Militärbesatzung agierte. Beim Vergleich Modell und Realität erwies sich die Ohnmacht der US-Behörden beim Versuch, das zutiefst als undemokratisch empfundene dreigliedrige Schulsystem abzuschaffen.

Zur Analyse der unterschiedlichen Konzepte demokratischer Erziehung und politischer Bildung werden Leitfragen (S. 25) an die Hand gegeben. Hierzu bekommen die Leser eine Vergleichsmatrix angeboten und Hinweise für eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Konzeptionen (S. 48). Die Autoren der einzelnen Konzeptionen – Litt, Dahrendorf, Giesecke, Schmiederer, um nur einige zu nennen – werden in kurzen informativen Begleittexten historisch-biografisch verortet. Zur Anschaulichkeit tragen die aus dem Buch von Fred Grimm entnommenen Texte „Wir wollten eine andere Welt“ (2010) bei. Sie sind quasi als Zeit-signaturen den jeweiligen Phasen und Konzeptionen vorangestellt und ermöglichen einen Einblick in das Lebensgefühl und die Lebenslagen von Jugendlichen.

In den letzten kürzeren Kapiteln des Phoenix-Beiheftes bekommt der Leser eine Vorstellung von den Möglichkeiten und Grenzen der Demokratieerziehung in Schule und Unterricht. Alternative radikal-demokratische Schulmodelle sind denkbar und machbar (S. 53), aber auch im bestehenden staatlichen Schulsystem ist „mehr“ möglich. So können z.B. geeignete Lern- und Unterrichtskulturen, entsprechende Schulprogramme und das Schulmanagement demokratische Handlungskompetenzen und Haltungen fördern. Was diese ausmachen, wie sich Menschenrechte, Demokratie und Freiheit zueinander verhalten und welche Bedeutung diesen Prinzipien in einer Zeit von Fanatismus und Ausgrenzung zukommen – dazu gibt es im Schlussteil noch die zwei Texte von Carolin Emkes Rede zur Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels 2016 und von Adornos über „Erziehung nach Auschwitz“ zu lesen.

Resümierend: Das Heft ist inhaltlich zugleich historisch, brandaktuell und politisch prospektiv. Und: Das für die Oberstufe konzipierte Phoenix-Beiheft entpuppt sich als hervorragendes Impuls- und Lernmaterial für die Lehrerbildung der Fächer politischer Bildung in Universität und Seminar. Besonders fruchtbar mag dabei der Vergleich der Qualifikationen aus den Richtlinien für den Politischen Unterricht NRW 1973 mit den heutigen Kompetenzen in den sozialwissenschaftlichen Lehrplänen sein (S. 47). Welche Erziehungsziele der Staat in einer demokratischen Gesellschaft setzen soll und kann, dieser Frage mit Hilfe des vorliegenden Beiheftes nachzugehen ist allen Lehramtsanwärtern ans Herz zu legen. Dies gilt

für alle angehenden Lehrkräfte; alle, die verantwortungsvoll Kinder und Jugendliche in der Demokratie für die Demokratie erziehen wollen und dabei eine überzeugende Haltung auch als politische Bildner einnehmen sollten! Das vorliegende Beiheft kann als Basisliteratur zur Unterstützung eines eigenen demokratischen Leitbildes der Lehrkräfte beitragen. Es hilft bei der Schärfung eines Profils der politischen und demokratischen Bildung als auch – ganz pragmatisch gesehen – bei der Selbstvergewisserung in Vorbereitung auf Prüfungs- oder Bewerbungsgespräche. Eine Empfehlung!

Ulrich Krüger

Diskussion von alternativen Wachstumsmodellen

Stefan Peters, Hans-Jürgen Burchardt (Hrsg.): Umwelt und Entwicklung in globaler Perspektive. Ressourcen – Konflikte – Degrowth. Frankfurt/New York: Campus 2017. 280 Seiten, 34,95 Euro.



Sammelbände werden gerne übersehen oder nur im engeren wissenschaftlichen Kontext wahrgenommen. Wie viel gedankliche Innovation in solchen Bänden stecken kann, zeigt dieses Buch. Das Themenfeld Umwelt und Entwicklung ist ja leider immer noch kein zentrales Diskursfeld der Politikwissenschaft, auch nicht des Bereiches „Internationale Beziehungen“. Professuren für Umweltpolitik sind rar gesät.

Gleichzeitig nehmen in der Gesellschaft die Ängste vor unkalkulierbaren politischen Entwicklungen zu, selbst das Ende des Kapitalismus scheint angesichts begrenzter Ressourcen, verschmutzter Umwelt und übernutzter Ökosysteme möglich. Das Nachdenken über Alternativen scheint schwierig; Heinz Bude beschreibt dies in seinem Band „Das Gefühl der Welt“ (München 2016) und konstatiert gleichzeitig, dass der Antikapitalismus heimatlos geworden sei.

Der von zwei Politikwissenschaftlern herausgegebene Sammelband schließt die damit angedeuteten Lücken zumindest teilweise. Etablierte internationale Wissenschaftler*innen und Nachwuchsforscher tragen zusammen, was die politische Ökologie in Nigeria, Chinas Rohstoffpolitik in verschiedenen afrikanischen Ländern, die Palmölproduktion in Südostasien und die (Neo-) Extraktivismus genannte Rohstoffausbeutung in Lateinamerika mit „unserem“ Wohlstandmodell zu tun haben. Die zunehmende Rohstoffextraktion und die Suche nach umweltfreundlichen politischen Strategien werden diskutiert und damit wird das Spannungsfeld zwischen Umwelt und Entwicklung deutlich konturiert. So geht es um zumindest vorläufige Entwicklungserfolge in einigen lateinamerikanischen Ländern, wo es gelang, die Rohstoffgewinne in soziale Projekte umzusetzen. Allerdings hat sich der Versuch, die soziale Frage darüber und damit auch auf Kosten der Umwelt zu lösen, als nicht besonders dauerhaft wirksam erwiesen. Bisher liefern hier zugängliche wissenschaftliche Analysen

wenig Erklärungsmuster für die damit verbundenen Entwicklungen, sei es, weil die Vorannahmen zu eurozentrisch sind oder weil es an qualitativen Studien mangelt, die die Lupe auf die angesprochenen Entwicklungen legen. Genau dies leisten die verschiedenen Beiträge dieses Bandes und öffnen damit Wege hin zum Verständnis komplizierter Sachverhalte. Der Blick fällt auf Bevölkerungen, die der Rohstoffgewinnung, je nach Betroffenheit, gespalten gegenüber stehen, auf Widerstandsbewegungen, auf Arbeitsbedingungen in der Erz- oder Palmölgewinnung, aber auch und das ist bei vergleichbaren Publikationen eher neu, auf gesellschaftliche Alternativen.

Eingeleitet wird der keineswegs harmonische Blick in eine mögliche, wirklich nachhaltige Zukunft mit einem Blick auf das Konzept der „green economy“, seine Strategien, Widersprüche und blinden Flecken; u.a. die brasilianische Energie- und Klimapolitik wird dabei beispielhaft und kritisch betrachtet. Die offenen Fragen aus dieser Kritik werden dann von anderen Autor*innen weiter bearbeitet, die sich

kritisch mit dem Konzept des „buen vivir“, des guten Lebens befassen, das ja in Bolivien und Ecuador Verfassungsrang hat. Daran anknüpfend werden unter dem Stichwort des „Degrowth“ alternative Wachstumsmodelle diskutiert und abschließend wird dann der Frage nachgegangen, ob nicht Postwachstum, verbunden mit einem „Zeitwohlstand“ für alle, eine positive Zukunftsaussichten verheißen könnte.

Bernd Overwien

Die nächsten Hefte

POLIS 4/2018 (22. Dezember): Emotionen und Politische Bildung

POLIS 1/2019 (1. April): 70 Jahre Grundgesetz

POLIS 2/2019 (1. Juli): Kooperation von schulischer und außerschulischer politischer Bildung

POLIS 3/2019 (1. Oktober): Religion – Politik – Politische Bildung

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:

36100 Petersberg, Igelstück 5a, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung
Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange
(www.dvpb.de)
22. Jahrgang 2018

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Igelstück 5a, 36100 Petersberg
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42–50
60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber
Dr. Moritz Peter Haarmann
Dr. Gudrun Heinrich
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
Prof. Dr. Armin Scherb

Verantwortlich für diese Ausgabe

Prof. Dr. Armin Scherb / Nour El-Amin

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/ 132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

Tolek Printing House

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2018

Anzeigenleitung

Brigitte Bell
Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577
brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNM

© Wochenschau Verlag

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnentenausgabe liegen zwei Werbemittel bei: Flyer hr-Funkkolleg und Katalog Fachbücher und Materialien für guten Unterricht.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po3_18

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com