

Dietmar Molthagen · Thilo Schöne (Hg.)

Lern- und Arbeitsbuch

## **Lernen in der Einwanderungsgesellschaft**

Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule,  
Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer  
vielfältigen Gesellschaft



Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet  
diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet  
unter <http://dnb/db.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8012-0484-6

© 2016 by  
Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH  
Dreizehnmorgenweg 24, 53175 Bonn

Umschlaggestaltung: Antje Haack | Lichten, Hamburg  
Umschlagfoto: © CEFutcher – iStockPhoto.com, © RKW Kompetenzzentrum  
Satz: Kempken DTP-Service | Satztechnik · Druckvorstufe · Mediengestaltung, Marburg  
Druck und Verarbeitung: CPI books, Leck

Alle Rechte vorbehalten  
Printed in Germany 2016

Besuchen Sie uns im Internet: [www.dietz-verlag.de](http://www.dietz-verlag.de)

## Lern- und Arbeitsbuch **Lernen in der Einwanderungsgesellschaft**

herausgegeben von Thilo Schöne und Dietmar Molthagen

Das Lern- und Arbeitsbuch zeigt auf, wie Lernprozesse in der Einwanderungsgesellschaft gelingen können. In einem ersten Teil werden die Rahmenbedingungen von Bildung in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Heterogenität reflektiert. Dabei wird die seit Jahrzehnten bestehende Einwanderung nach Deutschland sowie die gegenwärtige Zuwanderung von Geflüchteten eine Rolle spielen, ebenso wie die generelle religiöse, kulturelle, lebensweltliche, soziale und regionale Vielfalt unabhängig von der Einwanderungsgeschichte.

Der zweite Teil versammelt Bildungsbausteine, die praktische Vorschläge für die Bildungsarbeit in Schule, Hochschule, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und politischer Bildung unterbreiten. Es werden jeweils Methoden vorgestellt, Materialvorschläge gezeigt und didaktische Hinweise gegeben – aus der Praxis für die Praxis.

## Gliederung

Vorwort der Herausgeber . . . . .	9
-----------------------------------	---

### **Teil I: Voraussetzungen pädagogischen Arbeitens in der Einwanderungsgesellschaft**

Lisa Scheremet Einleitung: Wann Bildung erfolgreich ist . . . . .	15
--	----

Paul Mecheril Begrifflichkeiten der Einwanderungs-, nein der Migrationsgesellschaft . . . . .	27
---	----

Beate Küpper · Andreas Zick Gesellschaftliche Vorurteile . . . . .	40
---	----

Harald Ludwigsen Internationale Perspektiven auf das Bildungssystem einer Einwanderungsgesellschaft: Das Beispiel Kanada . . . . .	62
--	----

### **Teil II: Methodische Ansätze der Bildung in der Einwanderungsgesellschaft**

Thilo Schöne · Dietmar Molthagen Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft . . . . .	81
---	----

Birgit Habermann Heterogenität als Chance begreifen– aus der Praxis einer Berliner Schule . . . . .	98
---	----

Von Sabine Achour Menschrechtsbildung und Wertevermittlung – Wie aus Werten »gutes Recht« wird . . . . .	115
--	-----

Yilmaz Atmaca Differenz statt Harmonie: Ein Blick in die Arbeit mit jungen Männern zum Thema »Ehre« . . . . .	131
Katharina Strutynski · Moulud Wahedi Inklusion geflüchteter Jugendlicher statt Segregation . . . . .	141
Sindyan Qasem Herausforderung 2.0: Politische Bildung und Soziale Netzwerke . . . . .	156
Olad Aden · Isabel Ferrin-Aguirre Stärkung der Selbstwirksamkeit Jugendlicher– Bildung abseits des Normsystems . . . . .	170
Sebastian Drefahl Peer-to-Peer-Education . . . . .	183
Anna Groß · Stefan Bruskowski If the kids are united! Jugendkulturelle Zugänge in der politischen Bildungsarbeit zur Prävention von Menschenfeindlichkeit und Stärkung von Willkommenskultur . . . . .	199
Tuba Isik · Aaron Langenfeld Religion und Bildung in der Einwanderungsgesellschaft . . . . .	211
Ulrich Hagemann Narrativität nutzen– Migranten und Geflüchtete kennen und verstehen lernen: Ein Unterrichtsversuch . . . . .	225

Anhang I

Material zum Artikel »Politische Bildung« (Th. Schöne/D. Molthagen) . . . . .	241
Material zum Artikel »Menschenrechtsbildung« (S. Achour) . . . . .	243
Material zum Artikel »If the kids are united« (A. Groß/S. Bruskowski) . . . . .	245
Material zum Artikel »Peer-to-Peer-Education« (S. Drefahl) . . . . .	253
Material zum Artikel »Narrativität nutzen« (U. Hagemann) . . . . .	258

Anhang II

Autorinnen und Autoren . . . . .	269
----------------------------------	-----

## Vorwort der Herausgeber

» Bildung ist der Schlüssel!« Diese Aussage hört und liest man immer wieder als Antwort auf viele Fragen: die nach gelingender Integration, nach Wegen zu beruflichem Ein- oder Aufstieg, nach der langfristigen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft, nach dem Mittel zum Abbau sozialer Ungleichheit, nach einer Antwort auf erstarkendes menschenfeindliches Denken. Bildung soll also auf sehr verschiedene Herausforderungen reagieren und dabei einen positiven Effekt sowohl für die/den Einzelne\_n als auch für die Gesellschaft insgesamt haben – eine hohe Erwartungshaltung.

Eine zu hohe Erwartungshaltung? Jede und jeder kennt Berichte von schlechten Bildungseinrichtungen, überforderten oder inkompetentem Lehrpersonal und erfolglosen Schülerinnen und Schülern. Doch den fraglos bestehenden Problemen im Bildungssystem steht Jahr für Jahr der tausendfache Schulerfolg, Ausbildungserfolg oder Studienabschluss gegenüber. Gut ausgebildete und hoch motivierte Lehrkräfte arbeiten jeden Tag daran, dass erfolgreich gelernt wird. Insofern sind Untergangsszenarien des deutschen Bildungssystems ebenso unangebracht wie kritiklose Begeisterung.

Auch die Friedrich-Ebert-Stiftung – als Einrichtung der politischen Bildung – ist sich sicher, dass Bildung von herausragender Bedeutung ist: sowohl für die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten jedes Menschen als auch für das gelingende gesellschaftliche Zusammenleben. Ja, Bildung ist wichtig. Und gerade deswegen ist es so wichtig, dass Lernen gelingt.

Aber wenn Bildung der viel zitierte Schlüssel ist, wie benutzt man ihn für welche Tür? Die Gesellschaft in Deutschland ist – um im Bild zu bleiben – ein Haus mit verschiedenen Räumen, zwischen denen die Türen manchmal leichter und manchmal schwerer zu öffnen sind. Es ist gut erforscht, dass sich etwa die Türen zu beruflichem Aufstieg für Kinder aus bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern sehr unterschiedlich leicht öffnen lassen. Im Vergleich der OECD-Länder sind in Deutschland die Möglichkeiten zum sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg eben nicht gleich verteilt und gerade Jugendliche mit einer Einwanderungsgeschichte bleiben überdurchschnittlich häufig draußen vor der Tür. Ein stark selektives Bildungssystem wird dafür stets als ein Grund genannt.

Aber auch die Türen zur politischen Teilhabe klemmen für einige Mitglieder der Gesellschaft mehr als für andere. Nach wie vor sind Bürgerinnen und Bürger mit Einwanderungsgeschichte in Politik und Verwaltung unterrepräsentiert – erst recht in Führungspositionen. Schließlich beobachten wir, wie gegenwärtig manche versuchen, offene Türen wieder zu schließen. Ob Einwanderung eher eine Chance oder eine Bedrohung bedeutet, wird in Deutschland aktuell sehr unterschiedlich beantwortet. Die gleichberechtigte Teilhabe aller will die rechts-populistische Bewegung in Deutschland gerade nicht. Aber es geht auch über PEGIDA & Co hinaus: Dass man Geflüchtete aufnehmen sollte, bejahen zwar erfreulich viele Bürgerinnen und Bürger. Wenn aber eine Unterkunft in der eigenen Nachbarschaft gebaut werden soll oder die Klasse des eigenen Kindes vergrößert wird, schließt sich so manche Tür sehr schnell wieder.

Es gibt also durchaus verschlossene Türen und eingerostete Schlösser, für die ein passender Schlüssel nötig ist. Das gilt nicht nur, aber insbesondere für das Lernen in der Einwanderungsgesellschaft, der dieses Buch gewidmet ist.

Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft – schon seit Jahrzehnten – sich dessen aber erst langsam bewusst. So wie die Erkenntnis, ein Einwanderungsland zu sein, erst sehr langsam gereift ist und sich in einem mühsamen und konfliktreichen Prozess politisch durchgesetzt hat, befindet sich die Gesellschaft gegenwärtig in einem Klärungsprozess, was es bedeutet, Einwanderungsgesellschaft zu sein. Die vielen Geflüchteten, die im Jahr 2015 nach Deutschland gekommen sind, sind nicht die Ursache dieser Debatte, sondern haben sie lediglich in das allgemeine Bewusstsein gerückt.

Eine Einwanderungsgesellschaft ist aber keine rein harmonische Angelegenheit. Vielmehr müssen Ausgleichsprozesse zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen organisiert werden – zwischen Alt und Jung, Ost und West, Arm und Reich, Stadt und Land, neu eingewandert und hier geboren – was wir in der Friedrich-Ebert-Stiftung als Integrationspolitik in einem umfassenden gesellschaftlichen Sinn verstehen. Zudem müssen sich Institutionen, Unternehmen, Medien darauf einstellen, dass sich gesellschaftliche Bedingungen durch Einwanderung ändern – dadurch natürlich auch Bildungsinstitutionen.

Im Arbeitsbereich Integration und Teilhabe des Forum Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung beschäftigen wir uns in der politischen Bildungs- und Beratungsarbeit mit Fragen des interkulturellen Dialogs sowie des multireligiösen



Zusammenlebens in der Einwanderungsgesellschaft, den Zugängen zu gleichberechtigter Teilhabe insbesondere von Bürgerinnen und Bürgern mit Einwanderungsgeschichte und mit aktuellen politischen Fragen der Integrationspolitik auf Bundesebene. Das Projekt »Die Praxis der Einwanderungsgesellschaft« der Friedrich-Ebert-Stiftung verfolgt das Ziel, die Teilhabe von Menschen mit Einwanderungsgeschichte im politischen Dialog verbessern. Dafür arbeitet die Friedrich-Ebert-Stiftung zu Themen aus der Praxis, vor Ort, in Kooperation mit vielfältigen Partnern, partizipativ, respektvoll und lösungsorientiert. Aktuell spielen zudem Fragen der Integration von Geflüchteten eine große Rolle in der Arbeit der gesamten Friedrich-Ebert-Stiftung – ebenso wie im Forum Berlin.

Das vorliegende Buch zeigt viele und verschiedene Wege auf, wie das Lernen in der Einwanderungsgesellschaft gelingen kann. Es versammelt die Erfahrungen und Expertise von Bildungsforscher\_innen, Lehrer\_innen sowie Praktiker\_innen aus Jugendarbeit und politischer Bildung. Die Autor\_innen der folgenden Beiträge haben jeweils Positivbeispiele aufgeschrieben und reflektiert, denn es gibt viele gute Erfahrungen im konstruktiven Umgang mit Heterogenität und der Nutzung von Vielfalt.

Der erste Teil des Buches widmet sich den Rahmenbedingungen des Lernens in der Einwanderungsgesellschaft. Der Umgang mit Heterogenität und bestehenden Vorurteilen wird dabei ebenso thematisiert, wie eine Auseinandersetzung mit der Frage, wann Bildung eigentlich gelungen ist und was man hierzulande von Erfahrungen im Ausland – in diesem Fall Kanadas – lernen kann.

Der zweite Teil des Buches stellt anschließend verschiedene Methoden und Lehransätze vor, mit denen die Autor\_innen gute Erfahrungen gemacht haben. Diese Artikel enthalten neben der Skizzierung der jeweiligen Methodik auch zahlreiche Hinweise für die Praxis und stellen Übungen bzw. Lerneinheiten vor. Die Hoffnung der Autor\_innen und der Herausgeber ist, dass dies dazu inspiriert, eigene Erfahrungen mit den hier vorgeschlagenen Methoden zu machen und die in diesem Buch versammelten Ideen zu gelebter und gelernter Praxis werden zu lassen.

Ein solches Buch hat viele Mütter und Väter. Wir danken an erster Stelle allen Autorinnen und Autoren für ihre Texte – und die den Texten zugrunde liegenden Praxiserfahrungen, die in jahrelanger motivierter Arbeit in und an der Einwanderungsgesellschaft entstanden sind. Dank gilt auch den Teilnehmenden

eines Ideenworkshops zur Planung des Buchprojekts und ihren vielen wichtigen Anregungen. Wir danken den Kolleginnen und Kollegen im Verlag J. H. W. Dietz in Bonn, allen voran Alexander Behrens und den beteiligten Kolleg\_innen in der Friedrich-Ebert-Stiftung, vor allem Constanze Yakar.

Aus der Praxis in die Praxis – das ist das Ziel der Reihe »Lern- und Arbeitsbuch« im Dietz-Verlag. Wir wünschen diesem Buch viele Leser\_innen und vor allem viel Nachahmung, Abwandlung und Weiterentwicklung der hier vorgestellten Lehr- und Lernformen. Denn wenn Lernen in der Einwanderungsgesellschaft gelingt, können wir auf dieser Grundlage das Zusammenleben in Vielfalt informiert, konfliktfähig, kompromissbereit, empathisch und kreativ gestalten – und die eine oder andere heute noch geschlossene Tür öffnen.

Thilo Schöne und Dietmar Molthagen

Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin  
Arbeitsbereich Integration und Teilhabe

## Menschenrechtsbildung und Wertevermittlung – Wie aus Werten »gutes Recht« wird

Menschenrechte stehen jedem Menschen gleichermaßen zu. Allein aufgrund ihres Menschseins sind alle Menschen mit den gleichen Rechten ausgestattet. Sie sind angeboren, egalitär, universell, unveräußerlich und unteilbar. Sie können nicht wieder genommen oder verwirkt werden. Menschenrechte »stellen die Wertebasis für das Zusammenleben in unserer demokratischen Gesellschaft dar und begegnen uns daher jeden Tag – in der Schule, auf der Straße, am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft oder im Supermarkt«. <sup>1</sup> Hinter den Menschenrechten wie auch hinter den auf ihnen beruhenden Grundrechten verbergen sich Werte, insbesondere demokratische Grundwerte.

### Rechtliche Verankerung der Menschenrechte in Deutschland

#### Artikel 1 Absatz 2 GG:

»Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen **Menschenrechten** als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.«

Demokratische Grundwerte sind ethische Prinzipien oder Postulate, über die durch historische Aushandlungsprozesse trotz der Unterschiede in Auslegung und Konkretion ein breiter Konsens herrscht. Zu ihnen zählen zum Beispiel die Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität, aber auch Frieden und der Schutz der natürlichen Umwelt. Die Chance, Wertebildung im Rahmen von Menschenrechtsbildung zu realisieren, liegt insbesondere darin, dass aus einem moralischen Anliegen »mein gutes Recht« werden kann. Schubarth und Zylla betonen umgekehrt die Menschenrechte als Orientierungsmaßstab für die Wertebildung, da sie zentrale Grundwerte des Zusammenlebens enthalten. <sup>2</sup>

1 Reitz, Sandra, Der Beitrag von Amnesty International zur Menschenrechtsbildung, in: Polis 1 (2013), S. 10-12.

2 Schubarth, Wilfried/Zylla, Birgitta, Wertebildung in der Schule: Lern- und Erfahrungsraum mit klarem Erziehungsauftrag, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland, Gütersloh 2016, S. 128.

Die folgende Übersicht zeigt exemplarisch, wie Grundwerte, Menschenrechte und Grundrechte miteinander in Zusammenhang stehen. Prinzipiell sind alle Menschenrechte Freiheitsrechte bzw. leisten einen Beitrag, die Menschenwürde und den Menschen als ein Subjekt freier Selbstbestimmung und freier Mitbestimmung zu respektieren.<sup>3</sup> Auch die sozialen und justiziellen Menschenrechte sichern die Freiheit des Individuums und schützen vor Diskriminierung.

Grundwerte	Menschenrechte	Grundrechte
Leben Menschenwürde Solidarität	<i>Persönlichkeitsrechte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z. B. Recht auf Leben,</li> <li>• Körperliche Unversehrtheit,</li> <li>• Schutz vor Folter,</li> <li>• Keine Diskriminierung</li> </ul>
Freiheit	<i>Freiheitsrechte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z. B. Meinungsfreiheit,</li> <li>• Gedanken-, Gewissens-, Religionsfreiheit</li> <li>• Reisefreiheit</li> <li>• Versammlungsfreiheit</li> <li>• Recht auf Demokratie + Wahlen</li> </ul>
Gerechtigkeit Gleichheit	<i>Justizielle Menschenrechte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerichtlicher Rechtsschutz</li> <li>• Recht auf ein faires Verfahren</li> <li>• Anspruch auf rechtliches Gehör</li> <li>• Keine Strafe ohne Gesetz</li> </ul>
	<i>Soziale, wirtschaftliche, kulturelle Menschenrechte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z. B. Recht auf ...</li> <li>• Arbeit + angemessene Entlohnung</li> <li>• Gründung von Gewerkschaften (Art. 8)</li> <li>• Gleichberechtigung von Mann + Frau</li> <li>• Angemessenen Lebensstandard + angemessene Nahrung</li> <li>• Besten Gesundheitszustand</li> <li>• Bildung</li> <li>• Teilhabe am kulturellen Leben</li> </ul>

Diese Menschenrechte sind als nationalstaatliches Recht in den Grundrechten des Grundgesetzes verankert. Einige der Menschenrechte stehen als Grundrechte allerdings nur den Bürgerinnen und Bürgern zu wie das Wahlrecht, die freie Berufswahl und die Vereinigungsfreiheit.

**Quelle** Eigene Darstellung.

Weder Menschenrechte noch die ihnen inhärenten Werte lassen sich aber von oben herab vermitteln, sondern müssen in der konkreten Aushandlungs-

<sup>3</sup> Bielefeldt, Heiner, Was sind Menschenrechte?, in: Claudia Lohrenscheit (Hg.), Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung an Schulen. Für Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 8, Berlin 2009, S. 5.

praxis des Zusammenlebens (aus-)gebildet werden, im Sinne des Etablierens einer Kultur der Menschenrechte. Schulische und außerschulische Bildung sind kein wertfreier Raum, sondern ein pädagogisch zu gestaltender Lern- und Erfahrungsraum.<sup>4</sup> Handlungen von Lernenden und Lehrenden sind wertgebunden, im ungünstigen Fall können sie auch diskriminierend und damit menschenrechtsverletzend sein. Im folgenden Beitrag sollen Ziele und Ansätze der Menschenrechtsbildung in Verbindung mit der Wertebildung vorgestellt werden.

## 1 Wie Menschenrechte verletzt werden können

Obwohl die Menschenrechte prinzipiell von fast allen Staaten anerkannt sind, sind Gegenwart und Geschichte von diversen Menschenrechtsverletzungen geprägt. Menschen fliehen weltweit vor Menschenrechtsverletzungen, z. B. weil sie ihre Meinung nicht äußern können, weil sie Angst um ihr Leben haben, weil ihnen nicht genug Nahrung oder Wasser zur Verfügung stehen. Menschenrechtsverletzungen finden nicht nur in Diktaturen und autoritären Regimes statt, sondern auch in Europa und Deutschland. So entschuldigte sich z. B. 2013 der damalige Menschenrechtsbeauftragte Markus Löning (FDP) im Namen der Bundesregierung für das Versagen der Ermittlungsbehörden angesichts der NSU-Mordserie. Er bezeichnete dabei die rassistisch motivierten Morde als »eine der schlimmsten Menschenrechtsverletzungen in den letzten Jahrzehnten in Deutschland«. Deutschland hat zwar insgesamt nach UN-Einschätzung eine recht gute Menschenrechtsbilanz, allerdings gibt es Kritik hinsichtlich der Gleichstellung von Frauen und Menschen mit Behinderungen. Mit besonderer Sorge werden Diskriminierungen von Menschen mit Migrationsbezügen gesehen.<sup>5</sup>

So suggerieren z. B. Diskussionen über eine »deutsche Leitkultur«, dass etwa geflüchtete Menschen andere Werte, d. h. nicht »unsere Werte« hätten, wie sie im Grundgesetz als Grundrechte verankert sind und auf die allgemeinen Menschenrechte zurückgeführt werden können. Durch eine solche Kulturalisierung von Grund- und Menschenrechten als christlich-abendländische Leitkultur werden Menschen anderer »Kulturen« und Religionen ausgegrenzt. Durch Zuschreibungen der Andersartigkeit kann es zu Menschenrechtsverletzungen

<sup>4</sup> Schubarth, Wilfried/Zylla, Birgitta, Wertebildung in der Schule, a. a. O., ebd. S. 123.

<sup>5</sup> Vgl. Europäisches Institut für Menschenrechte | <http://www.institut-fuer-menschenrechte.eu/menschenrechtsverletzungen/> (aufgerufen am 10.4.2016).

kommen. Auf der Basis solcher Ausgrenzungen gedeihen nicht nur verbale, rassistische Äußerungen, sondern auch körperliche Übergriffe – in Deutschland etwa die erschreckend zahlreichen Angriffe auf Unterkünfte von geflüchteten Menschen.

Insbesondere in Deutschland wird Menschenrechtsbildung somit zu einem Beitrag zur »Erziehung nach Auschwitz« (Adorno). Die Stellung der Menschenrechte als Grundrechte im Grundgesetz ist eine Konsequenz aus dem fehlenden Menschenrechtsschutz der Weimarer Republik und den nachfolgenden Verbrechen des Nationalsozialismus. Menschenrechtsbildung als antirassistische Bildung ist vor diesem Hintergrund eine besondere und zugleich aktuelle Aufgabe, wie die Verbreitung von Rassismus, Rechtsextremismus und Nationalismus zeigt. Als Ideologien der Ungleichwertigkeit stehen sie konträr zur Grundannahme der Menschenrechte: die gleiche Würde und Gleichwertigkeit aller Menschen. Auch verschiedene Formen des Fundamentalismus halten die Menschen in einer selbst verschuldeten Unmündigkeit.<sup>6</sup>

Das heißt, Menschenrechte sollen in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft alle Menschen vor Fremdbestimmung und Diskriminierung schützen und zugleich ein Leben in Selbstbestimmung und Würde ermöglichen. Menschenrechte sind somit zugleich ein Handlungsmaßstab, damit wir nicht selbst gegen demokratische Grundwerte verstoßen. Schließlich basieren die Menschenrechte auf dem »Geist der Brüderlichkeit« oder auch der Solidarität. Konkret realisiert sich dies in

»der Anerkennung dessen, dass der oder die andere genauso wie man selbst zur Ausübung der Menschenrechte berechtigt ist. [...] Darüber hinaus darf die Anerkennung nicht davon abhängen, wie das Recht ausgeübt, also beispielsweise welche, Meinung ausgedrückt wird. Die so verstandene menschenrechtlich gebotene Anerkennung spiegelt sich beispielhaft in dem Satz wider, ›Ich mag verdammen, was du sagst, aber ich werde mein Leben dafür einsetzen, dass du es sagen darfst.«<sup>7</sup>

---

6 Fritzsche, K. Peter, Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung, in: Siegfried Frech (Hg.), Menschenrechte, Schwalbach a. Ts. 2005, S. 231-254.

7 Tallentyre, Stephen G. (Pseudonym v. Evelyn Beatrice Hall), The Friends of Voltaire, London 1906, S. 199 (Voltaire zugeschrieben); zit. i.: Sandra Reitz/Beate Rudolf, Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik, Berlin 2013, S. 13.

## 2 Was ist Menschenrechtsbildung?

Menschenrechtsbildung verfolgt das Ziel, eine Kultur der Menschenrechte zu fördern, in der sich jeder über seine Rechte und seine Verantwortung für diese bewusst ist. Menschenrechte entfalten nur dann ihre Wirkung, wenn die Menschen ihre Rechte kennen und die Opfer von Menschenrechtsverletzungen sich gegen diese legal wehren dürfen. Menschenrechtsbildung ist dafür eine unverzichtbare Bedingung und selbst ein Menschenrecht. Nach Art. 2 Abs. 2 der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training umfasst Menschenrechtsbildung drei Säulen: die Bildung über, durch und für Menschenrechte.

- Bildung über Menschenrechte meint die Vermittlung von Wissen über Normen und Schutzmechanismen sowie die Vermittlung der den Normen zugrunde liegenden Werte.
- Bildung durch Menschenrechte zielt auf die menschenrechtskonforme Gestaltung des Bildungsumfelds, der Lernumgebung und -methoden ab; hierzu gehören etwa Respekt, Diskriminierungsfreiheit, Partizipation, Inklusion und Beschwerdemöglichkeiten bei Rechtsverletzungen. Ebenso sind partizipative, inklusive und diversitätsbewusste Lernumgebungen gefordert (☛ siehe Tab. »Kultur der Menschenrechte«, S. 120).<sup>8</sup>
- Bildung für Menschenrechte bezeichnet die Stärkung von Menschen darin, ihre eigenen Rechte zu verwirklichen und sich solidarisch für die Verwirklichung der Rechte anderer einzusetzen. Damit geht es hier insbesondere um eine Handlungsebene.

Das heißt, Menschenrechtsbildung funktioniert nicht als bloße Wissensvermittlung, sondern muss ganzheitlich angelegt sein. Wie auch die Wertebildung erfolgt die Menschenrechtsbildung nicht nur explizit an einem Thema, sondern implizit im Umgang miteinander. Erlebte Widersprüche zwischen expliziten und impliziten Formen können kontraproduktiv wirken. Die Wirkung expliziter Menschenrechts- und Wertebildung kann verpuffen, »wenn ein raues Schulklima herrscht und Schüler nicht wertgeschätzt oder autoritär behandelt werden.«<sup>9</sup> So lassen sich die indirekten Formen der Wertebildung auf die Menschenrechtsbildung für die Schule übertragen (☛ siehe Tab. »Bausteine schulischer Menschenrechts- und Wertebildung«, S. 120).

<sup>8</sup> Reitz, Sandra/Rudolf, Beate, Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche, a, a, O., ebd. S. 17 f.

<sup>9</sup> Schubarth, Wilfried/Zylla, Birgitta, Wertebildung in der Schule, a. a. O., ebd. S. 132.

Kultur der Menschenrechte		
Lernen über die Menschenrechte	Lernen durch die Menschenrechte	Lernen für die Menschenrechte
Kognition – Wissens-/Werteebene	Emotion – Bewusstseins-ebene	Aktion – Handlungsebene
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitstellung von Wissen und Verständnis für Normen + Prinzipien der Menschenrechte sowie der ihnen zugrunde liegenden Werte</li> <li>• Inhalte von Menschenrechtsabkommen</li> <li>• Historischer Prozess</li> <li>• Vergleiche von unterschiedlichen Verständnissen</li> <li>• Instrumente zur Durchsetzung der Menschenrechte</li> <li>• Probleme und Stand der Umsetzung auf internationaler und nationaler Ebene</li> <li>• Reflexion + Diskussion von Werten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte der Lehrenden und Lernenden achten</li> <li>• Bezug der Menschenrechte zum alltäglichen Leben</li> <li>• Erfahrbarmachung von Menschenwürde + Menschenrechten</li> <li>• Fähigkeit zum Perspektivenwechsel + zur Empathie, insbesondere für Menschen, deren Rechte in Gefahr sind</li> <li>• Reflexion + Diskussion von menschenrechtlichen Werten + Normen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menschen darin zu stärken, ihre Rechte wahrzunehmen + auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten + hochzuhalten</li> <li>• Fähigkeiten + Fertigkeiten zum eigenständigen Engagement für die Menschenrechte</li> <li>• Solidarität und Empowerment</li> <li>• Respektvoller Umgang innerhalb der Lerngruppe</li> </ul>

Quelle Reitz, Sandra, Der Beitrag von Amnesty International, a. a. O., ebd. S. 10.

Bausteine schulischer Menschenrechts- und Wertebildung (indirekte Formen)				
Schulstruktur	Sozialklima	Lernkultur	Lehrerpersönlichkeit	Kooperationsnetzwerk
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chancengleichheit</li> <li>• Selektivität des Schulsystems</li> <li>• Inklusion/Exklusion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schule als Raum für Menschenrechte + Werte</li> <li>• Schulethos, Leitbild</li> <li>• Schul-/Klassenklima</li> <li>• Entwicklung und Umgang mit Regeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterricht, orientiert an Menschenrechten + Grundwerten</li> <li>• Wertschätzende Orientierung an den Lernenden</li> <li>• Partizipation der Lernenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repräsentant von Menschenrechten + Grundwerten</li> <li>• Vorbild</li> <li>• Reflexion eigener Werte/Menschenrechte</li> <li>• Grundwertekonsens im Kollegium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wertbildende Elternarbeit</li> <li>• Zusammenarbeit mit externen Partnern wie Jugendhilfe, Vereinen, Trägern etc.</li> </ul>

Quelle Schubarth, Wilfried/Zylla, Birgitta, Wertebildung in der Schule, a. a. O., ebd. S. 133



Obwohl das Thema Menschenrechte in allen Lehrplänen verankert ist und den Menschenrechten in Deutschland eine hohe Bedeutung beigemessen wird, kennen die Menschen in Deutschland im Durchschnitt nur die Inhalte von knapp drei Menschenrechtsartikeln der insgesamt 30 Artikel.<sup>10</sup> Vergleichbar mit der Thematisierung von Grundrechten lässt sich vermuten, dass die rein deskriptive Darstellung von Grund- und Menschenrechten nicht zu deren Internalisierung beiträgt, sondern dass es verschiedener Dimensionen der Menschenrechtsbildung bedarf, wie oben in den drei Säulen im Schaubild abgebildet.

Vor dem Hintergrund von Adressatenorientierung und Lebensweltbezügen entwickelt sich eine Kultur der Menschenrechte erst dann, wenn die Bedeutung von Menschenrechten im Leben der Lernenden herausgestellt wird und wenn sie erfahren, dass ihre eigenen Werte wie persönliche Freiheiten, das Recht auf Teilhabe und Partizipation durch Menschenrechte geschützt werden bzw. die Verletzung von eigenen Werten zugleich Menschenrechtsverletzungen darstellen. Dass insbesondere Kinder besonderen menschenrechtlichen Schutz genießen, lässt sich in Bezug auf Kinderrechte konkretisieren. Kinder sind die ersten Träger von Menschenrechten, häufig die anfälligsten Opfer für Menschenrechtsverletzungen und die ersten möglichen Adressaten von Menschenrechtsbildung. Daher werden sie als Adressaten für einen frühen Einstieg in die Menschenrechtsbildung geschätzt und ein solcher früher Einstieg ermöglicht zugleich, eine nachhaltige biografische Wirkung zu erzeugen.<sup>11</sup>

Vor dem aktuellen Hintergrund vieler minderjähriger Geflüchteter, zahlreiche davon unbegleitet, ergeben sich viele Fragen, wie die Achtung ihrer Rechte hier in Deutschland verwirklicht werden kann: Bildung, Gesundheit, das Recht auf eine Privatsphäre (Unterkünfte!), Schutz vor Diskriminierung. Zugleich stellen die Verletzung von Kinderrechten wie Zwangsheiraten, Anschläge auf Bildungseinrichtungen oder Rekrutierung von Kindersoldaten selbst Fluchtursachen dar. Die Thematisierung von Kinderrechten sollte sich allerdings nicht einseitig auf »Worst-Case«-Situationen wie die von Kindersoldaten, Kinderprostitution, Kinderarbeit oder unbegleitete minderjährige Geflüchtete beschränken und damit die Verletzung von Kinderrechten als ein Phänomen ferner Länder

---

10 Sommer, Gert/Stellmacher, Jost, Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. Eine psychologische Bestandsaufnahme, 1. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 72 f.

11 Fritzsche, K. Peter, Erfahrungen mit der Menschenrechtsbildung, in: Polis 1 (2013), S. 8; ders., Menschenrechtsbildung: Warum wir sie brauchen und was sie ausmacht. Ein Profil in 15 Thesen, in: Wolfgang Edelstein/Peter Fauser, Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: »Demokratie lernen & leben«, Berlin 2004, S. 4.

beschreiben. Abgesehen davon, dass Kinderrechte auch in Deutschland und Europa verletzt werden, liegt ihr Potenzial in ihrem partizipativen, emanzipatorischen Charakter: Teilhabe, Mitgestaltung, sich als Subjekt mit Rechten zu begreifen.

Hier liegt die Chance, dass Lernende gemeinsam mit Lehrenden an einer kinderrechtsorientierten Lernumgebung arbeiten. Das heißt, Menschenrechtsbildung allgemein und Kinderrechtsbildung im Besonderen sind ein fächerübergreifendes Konzept, was das gesamte Schul- bzw. Bildungsumfeld prägen sollte (s. Schema oben).

»Menschenrechtsbildung funktioniert nicht als Zeigefingerpädagogik. Die Anerkennung gleicher Würde kann man nicht mit einem moralischen Appell verordnen. [...] Es geht darum, Menschen stark zu machen – als Grundlage für ihre Offenheit und Toleranz. Der Weg der unverzichtbaren Selbstwertstärkung verläuft über die eigene Erfahrung von Anerkennung. Nur die, die selbst Anerkennung erfahren haben, sind fähig, andere als gleichberechtigt anzuerkennen und ihr Anderssein zu tolerieren.«<sup>12</sup>

#### Methodische Vorschläge

Methodisch können damit zusammenhängende Zielsetzungen der Menschenrechtsbildung wie Empathie, Solidarität und Empowerment insbesondere durch simulative, partizipative Methoden wie Rollen- und Entscheidungsspiele, Pro-Kontra-Debatten, Hearings etc. gefördert werden. Unter Berücksichtigung des Indoktrinationsverbotes ermöglicht die Menschenrechtsbildung auch reales politisches Handeln: Petitionen verfassen, E-Mails an Verantwortliche schreiben oder Facebook-Postings. Dabei muss die Teilnahme daran immer freiwillig sein, dann aber können wertvolle Partizipationserfahrungen gemacht werden.

Inhaltlich und methodisch ermöglichen (didaktisch begleitete) Internetrecherchen einen breiten Zugriff auf das Thema Menschenrechte. Hier lassen sich alle Menschenrechtsdokumente und Schutzmechanismen finden. Aber auch Menschenrechtsverletzungen sowie Reaktionen darauf werden von Organisationen und Initiativen wie Amnesty International oder Reporter ohne Grenzen (speziell bezüglich der Einschränkung der Pressefreiheit) dokumentiert und lassen sich für Lernarrangements verwenden. Außerdem erhalten Kinder

---

<sup>12</sup> Fritzsche, K. Peter, Menschenbildung, a. a. O., ebd. S. 3 f.

und Jugendliche online die Möglichkeit zur Kommunikation mit Akteuren und eventuell Betroffenen der Menschenrechtspolitik und Menschenrechtsbildung.

Didaktisch beruht die Menschenrechtsbildung auf verschiedenen Prinzipien, die sich aus ihren Inhalten ergeben und eng mit den genannten partizipatorischen Methoden zusammenhängen: Konfliktorientierung, Problemorientierung, Kontroversität, Exemplarität, Zukunfts- und Handlungsorientierung. Die folgende Tabelle illustriert am Beispiel des Daschner-Falls die Konkretisierung der didaktischen Prinzipien. Dabei handelt es sich um ein Dilemma (s. zur Dilemma-Methode unten), was sich nicht lösen lässt: Obwohl der stellvertretende Frankfurter Polizeipräsident Georg Daschner das Leben eines entführten Kindes retten wollte, hat er mit der Androhung von Folter dem Entführer gegenüber dessen Menschenwürde verletzt und sich strafbar gemacht.

Das Dilemma des Daschner-Falls	
<b>Menschenrechte</b>	Folterverbot Würde des Täters Leben des Kindes
<b>Problemorientierung</b>	Das Problem: Ein Kind wurde entführt. Der Täter wurde von der Polizei gefasst. Um den Aufenthaltsort des Kindes zu erfahren und dieses vor dem Verdursten zu retten, wird dem Täter beim Verhör Folter angedroht.
<b>Konfliktorientierung</b>	Konflikt zwischen rechtlichem Schutz und moralischer Zwangslage
<b>Kontroversität</b>	Moral gegen Recht: Das Leben eines Kindes darf rechtlich nicht über die Würde des Täters gestellt werden.
<b>Exemplarität</b>	Die Unantastbarkeit der Menschenwürde (des Täters) als höchstes Gut wird exemplarisch in dem aufgezeigten Dilemma.
<b>Zukunftsorientierung</b>	Insbesondere im Kontext von Terroranschlägen (z. B. entführte Flugzeuge, die als Waffe gegen Gebäude eingesetzt werden könnten) wurde die »Garantie« einer unbedingten, jedwede Abwägung ausschließenden Menschenwürde in der öffentlichen Diskussion sowie der Rechtslehre infrage gestellt. Exemplarisch dafür steht die Neukommentierung des Art. 1 im Grundgesetzkommentar Maunz/Dürig durch Matthias Herdegen.
<b>Handlungsorientierung</b>	Zu diesem Fall bieten sich verschiedene Möglichkeiten zum Einsatz simulativer Methoden an: Entscheidungsspiel, Rollenspiel, politische Talkshow, Szenario-Methode (s. Zukunftsorientierung).

**Quelle** Eigene Darstellung.

### Dilemma-Methode<sup>13</sup>

Mit der Dilemma-Methode können Lernende sowohl für die Menschenrechts- als auch die Wertebildung das Spannungsverhältnis zwischen Menschenrechten und den dahinter stehenden Werten reflektieren. Diese sind in etwa gleich gewichtet, sodass die Entscheidung, einen wichtigen Wert bzw. ein Menschenrecht zu verletzen, sehr gut begründet werden muss. Insbesondere im Hinblick auf die Menschenrechtsbildung sollte es bei der Dilemmabearbeitung eine Phase der Politisierung geben, in der die rechtlichen Rahmenbedingungen der Menschenrechte und politische Alternativen verhandelt werden.

Phasen der Dilemma-Methode:

1. Konfrontation mit dem Wertedilemma (z. B. Sterbehilfe)
2. Strukturierung des Dilemmas (Argumente für und gegen das Handeln, die Entscheidung)
3. Reflexion der Argumente (Überzeugungskraft, Werte oder Tatsachen?)
4. Politisierung des Dilemmas (gesetzliche Richtschnur? Welche, wenn ja?).

Menschenrechtsbildung überschneidet sich mit etlichen anderen Ansätzen und Disziplinen wie der politischen Bildung, der Demokratiebildung, Diversity-Pädagogik, interkultureller Bildung, Friedenspädagogik, antirassistische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, globales Lernen, dem Empowerment-Ansatz usw. Alle sind gekennzeichnet von ihrer handlungsorientierten, partizipativen Ausrichtung und ihren Bezüge zu politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen. Allerdings findet die menschenrechtliche Anbindung in ihnen eher implizit statt.

Dabei ist für die Menschenrechtsbildung eine Explizierung dahingehend notwendig, dass Unrecht als solches auch als Menschenrechtsverletzung erkannt und benannt wird. Aus einem diffusen Unrechtsgefühl soll »mein gutes Recht« eingefordert werden. Dieser rechtebasierte Ansatz im Unterschied zu moralischen Appellen gilt als wichtige Basis für den Empowerment-Prozess.<sup>14</sup> Darüber hinaus beinhalten Menschenrechte eine Handlungspflicht für staatliche Akteurinnen und Akteure, sodass Fritzsche diesen Aspekt in seinen vier Imperativen der Menschenrechtsbildung integriert hat (s. u.)

<sup>13</sup> Zit. n. Reinhardt, Sibylle, Moralisches Lernen, in: Wolfgang Sander, (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach a. Ts. 2014, S. 332.

<sup>14</sup> Reitz, Sandra/Rudolf, Beate, Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche, a, a, O., ebd. S. 21.

### Vier Imperative der Menschenrechtsbildung<sup>15</sup>

- I Kenne und verteidige deine Rechte!
- II Anerkenne die gleichen Rechte aller anderen.
- III Setze Dich nach deinen Möglichkeiten für die Opfer von Menschenrechtsverletzungen ein.
- IV Für die Träger staatlicher Gewalt: Kenne und achte die Menschenrechte Deiner »Klientel« und erfülle die sich aus deiner Position und Profession ergebenden menschenrechtlichen Verpflichtungen! (s. u.).

## 3 Menschenrechte und die Rolle des Staates

Schlussendlich sind Menschenrechte auch Abwehrrechte gegen den Staat zur Sicherung der individuellen Freiheit (Freiheitsrechte). Zugleich kommt dem Staat eine Schutzpflicht zu, da Menschenrechte auch vonseiten Dritter bedroht werden können. Indem internationale Menschenrechtsabkommen ratifiziert sowie in nationalen Verfassungen wie dem Grundgesetz verankert worden sind, haben sich die Staaten verpflichtet, die Menschenrechte als einklagbare Rechte auszugestalten.

Nicht nur die Individuen müssen ein Bewusstsein entwickeln, um vom Staat im Sinne der staatlichen Pflichten Menschenrechte für sich und andere einzufordern, sondern auch die politischen Akteure müssen verinnerlichen, wozu die Menschenrechte den Staat verpflichten.<sup>16</sup> Insbesondere im Kontext von Flucht und Migration erhalten Menschenrechte im Verhältnis zu den Grundrechten eine besondere Bedeutung: Sie sind eine Erweiterung zu den Bürgerrechten; sie sind somit Grundrechte, die allen Menschen unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft kraft ihres Menschseins zustehen wie die Menschenwürde, das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Meinungsfreiheit. Durch den fehlenden Bürgerstatus können die Menschenrechte in ihrer Ausübung auch begrenzt sein, z. B. hinsichtlich politischer Teilhabemöglichkeiten. Hier existieren Möglichkeiten, über Formen von Beteiligung und Interessensdurchsetzung im Kontext von Migration mit Lerngruppen zu diskutieren: Brauchen wir ein Ausländerwahlrecht? Warum

<sup>15</sup> Fritzsche, K. Peter, Erfahrungen mit der Menschenrechtsbildung, in: Polis 1 (2013), S. 7.

<sup>16</sup> Reitz, Sandra/Rudolf, Beate, Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche, a, a, O., ebd. S. 12.

dürfen EU-Bürger\_innen an Kommunalwahlen teilnehmen, Nicht-EU-Bürger\_innen sind davon aber ausgeschlossen? Existieren andere Formen politischer Teilhabemöglichkeiten?

#### **4 Die Ausgestaltung von Menschenrechten als konflikthafter Prozess – Vorlage für Lernprozesse**

Menschenrechte wie auch Grundrechte geben für viele gesellschaftliche Herausforderungen wie Fragen nach dem Kopftuch bei Lehrerinnen, nach den Grenzen der Meinungsfreiheit (wie in der Debatte um den Ausspruch »Soldaten sind Mörder«) oder der Legitimität von Sterbehilfe *a priori* keine »richtigen« Lösungen vor. Vielmehr sind sie, auch in ihrer verfassungsrechtlichen Rezeption als Grundrechte, in der Regel Platzhalter, deren Inhalte erst durch Aushandlungsprozesse global oder nationalstaatlich *a posteriori* konkret Gestalt annehmen.

Menschenrechte verhalten sich oft konflikthaft zueinander; sie sind unterschiedlich interpretier- und auslegbar. Schließlich unterliegen sie dem Wandel z. B. von Technologien oder neuen Verantwortlichkeiten: In Bezug auf den Datenschutz im Kontext heimlicher Überwachungsmaßnahmen zur Terrorismus- und Extremismusbekämpfung fordert beispielsweise das Deutsche Institut für Menschenrechte mehr Transparenz gegenüber Betroffenen, erweiterte Informationsrechte für die Öffentlichkeit und eine deutliche Stärkung unabhängiger Aufsichtsinstanzen und fragen »Rechtsschutz im Staatsschutz: Brauchen wir das Menschenrecht auf wirksame Beschwerde in der Terrorismus- und Extremismusbekämpfung?«<sup>17</sup>

##### **Menschenrechtskonflikte als Wertkonflikte**

Die Idee von den Menschenrechten und den ihnen innewohnenden Grundwerten ist auch, dass sich möglichst viele Lebensstile und Wertvorstellungen entfalten, nebeneinander existieren können und sich die Anfälligkeit für Vorurteile und Feindbilder reduziert.

Dabei ist es vor dem Hintergrund der Wertevielfalt nicht möglich, einen umfassenden Wertekanon auf der Basis der Menschenrechte zu formulieren.

---

<sup>17</sup> Töpfer, Eric, Rechtsschutz im Staatsschutz? Das Menschenrecht auf wirksame Beschwerde in der Terrorismus- und Extremismusbekämpfung, in: Policy Paper, 33 (2015), (10.4.2016).

Zugleich unterliegen sie aber auch keinem Relativismus, sondern fungieren als Maßstab dafür, Kritik an Verhältnissen, Strukturen, Politik und Ideologien zu üben, wenn diese Selbstbestimmung, Nichtdiskriminierung verletzen und damit der Verwirklichung der Menschenrechte entgegenstehen.<sup>18</sup>

Das heißt, Menschenrechte sind verbindliche universelle Handlungsmaßstäbe, die unabhängig von politischen Überzeugungen, von Weltanschauungen oder Religionen, von Traditionen oder von wirtschaftspolitischen und gesellschaftspolitischen Entscheidungen eines Staatswesens gelten.<sup>19</sup> Hier ist es für Bildungsprozesse eine Chance, Menschenrechte als Bewertungskriterien und daraus folgende Handlungsmaßstäbe zu verwenden: Dürfen Menschenrechte z. B. Wirtschaftsinteressen von Staat und Unternehmen geopfert werden, wenn man an Handelsbeziehungen mit China oder Saudi Arabien denkt oder an den Rohstoffhandel, mit dem Bürgerkriege finanziert werden? Wie sehr ist jeder Einzelne an Menschenrechtsverletzungen beim Kauf eines T-Shirts aus Bangladesch beteiligt, weil wir unzureichende Sicherheitsstandards und Arbeitsbedingungen unterstützen?

Da alle Menschen dieselben Rechte haben, kann die Ausübung der eigenen Menschenrechte durch die Menschenrechte anderer begrenzt werden, sodass also die eigenen Menschenrechte mit denen der anderen in einen Ausgleich gebracht werden müssen. Insofern können vor dem Hintergrund von der Einforderung von Menschenrechten gesellschaftliche nationalstaatliche oder globale Aushandlungskonflikte entstehen. Im nationalstaatlichen Rahmen sind dies Grundrechtskonflikte, die häufig auftreten und zu deren Beilegung auch das Bundesverfassungsgericht oder der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte angerufen werden. Menschenrechte sind somit auch kontrovers in ihrer Interpretation: Wie weit reicht das Recht auf Meinungsfreiheit, wenn wir an den Streit um Mohammed-Karikaturen denken oder das Schmähedicht von Böhmermann auf Erdogan? War die Änderung des Asylartikels im Grundgesetz verfassungskonform mit Blick auf die Menschenrechte der Geflüchteten?

Grund- und Menschenrechtskonflikte im Sinne von Wertkonflikten können auch Motoren des gesellschaftlichen Wandels sein, oft brechen sie durch strukturelle Widersprüche wie die Studenten- oder Frauenbewegung auf, in deren Zuge Rechte auf Selbstbestimmung durchgesetzt wurden. Ein zentraler gesellschaftlicher Konflikt bezog sich in Deutschland auf die rechtliche Regelung der

---

18 Fritzsche, K. Peter, Erfahrungen mit der Menschenrechtsbildung, in: Polis 1 (2013), S. 8.

19 Reitz, Sandra/Rudolf, Beate, Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche, a, a, O., ebd. S. 14.

Abtreibung (§ 218 StGB). Hier standen das Persönlichkeitsrecht der Frau und das Recht auf Leben des Embryos im Konflikt zueinander.

Möglicherweise wird es in Zukunft z. B. eine Refugee-Bewegung geben, in deren Zuge eventuell nicht nur gegen Abschiebungen, das Arbeitsverbot und die Residenzpflicht gekämpft wird, sondern auch für ein Menschenrecht auf globale Bewegungsfreiheit. Ansätze dafür zeigten sich 2014 auf dem Berliner Oranienplatz.

Zugleich wird deutlich, dass politische Konflikte um Grund- und Menschenrechte ein Merkmal moderner Gesellschaften sind. Häufig wird daher Politik mit Konflikt oder sogar Streit gleichgesetzt, obwohl Politik selbst der Versuch ist, Konflikte durch Verfahrensweisen des diskursiven Austragens und durch rechtliche Vorgaben zu regeln. Dabei ist der Klärungsprozess, das Austauschen von Argumenten und Durchdenken der Sache, oft unvermeidbar und trägt schließlich zur Integration und zum Zusammenhalt von Gesellschaften bei.

Individuen benötigen die Fähigkeit, Konflikte unter der universellen Anerkennung der Menschenrechte und im Rahmen demokratischer Grundwerte austragen zu können. Hier liegt die Herausforderung, dass wir zum einen nicht in die Arroganzfalle geraten, die blind macht für kulturelle Einwände aus weniger individualistisch orientierten Gesellschaften und zum anderen aber auch nicht in die Selbstblockierungsfalle tappen, die darin besteht, sich der relativistischen Argumentation zu unterwerfen, die die Menschenrechte als westliche Indoktrination missdeutet.<sup>20</sup>

Menschenrechtsbildung bietet die Möglichkeit, dies zu trainieren. Dazu gehört neben dem Wissen zu Menschenrechten, insbesondere auch die Fähigkeit zum Argumentieren. Sie steht aber in einem engen Zusammenhang mit der Sprachkompetenz der Teilnehmenden<sup>21</sup>, sodass sich die Menschenrechtsbildung auch mit Konzepten der Sprachbildung auseinandersetzen muss, da sie sonst ihren Anspruch auf Teilhabe für eine Kultur der Menschenrechte nur schwer umsetzen kann.

---

20 Fritzsche, K. Peter, Die Macht der Menschenrechte, a. a. O., ebd. S. 1.

21 Achour, Sabine/Sieberkrob, Matthias, Sprachbildung konkret: »Brauchen wir eine Impfpflicht?«, in: Sabine Achour, Heterogenität. Wochenschau Sonderheft, Schwalbach a. Ts. 2015, S. 23-37.



## 5 Universalität der Menschenrechte

Wenn von einer »Kultur der Menschenrechte« die Rede ist, darf dies nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Menschenrechte einer bestimmten Kultur im Sinne »westlicher Werte« angehören oder für andere Kulturen nicht gelten.<sup>22</sup> Dieser Eindruck entsteht z. B. im Kontext von Flucht und Migration. Dabei fliehen viele der Menschen gerade vor Menschenrechtsverletzungen und verbinden mit ihrer Flucht die Hoffnung auf ein Zielland, in dem ihre Menschenrechte geachtet werden.

Die Menschenrechte gehören »dem Westen« nicht. Menschenrechtsbildung muss dafür sensibilisieren, Menschenrechte nicht einem geografischen (nämlich westlichen) Raum zuzuordnen oder lediglich christlich, jüdisch, abendländisch oder humanistisch zu begründen. Vielmehr sollten die Menschenrechte als Ergebnis eines konflikthaft verlaufenen, gesellschaftlichen Lernprozesses verstanden werden, welcher versucht, Antworten auf Erfahrungen strukturellen Unrechts zu geben.<sup>23</sup> Die Menschenrechtsidee als eine unabgeschlossene Lerngeschichte und nicht als festgelegter historischer (westlicher) Fahrplan sind konstruktive Zugänge für die Menschenrechtsbildung, um die Universalität der Menschenrechte zu verstehen. Die europäische Lerngeschichte demonstriert im historischen Kontext vielmehr exemplarisch den gesellschaftlichen, religiösen oder individuellen Problemdruck, der hinter den ersten Menschenrechtsforderungen stand und die Konstituierung der Menschenrechte erschwert hat.

Ein solcher Zugang fördert eine Kultur der Menschenrechte in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft, da sie offenlegt, dass der Kampf um Menschenrechte universal ist. Auf diese Weise können Ausgrenzungen á la Leitkulturdebatte und westlichem Werteimperialismus dekonstruiert werden. Der inklusive Charakter der Menschenrechte kommt nicht zum Tragen, wenn Kinder und Jugendliche mit Migrationsbezügen das Gefühl vermittelt bekommen, sie müssten z. B. zwischen der Anerkennung der Menschenrechte und ihrer Religion wählen. Dieser Eindruck entsteht nicht zuletzt aufgrund ausgrenzender, kulturalisierender Diskussionen, welche nicht nur vom rechtspopulistischen Milieu aufgegriffen werden.

---

22 Reitz, Sandra/Rudolf, Beate, Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche, a, a, O., ebd. S. 14.

23 Bielefeldt, Heiner, Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus, Bielefeld 2007, S. 47 f.

Das Beispiel der Debatte um die Beschneidung von Jungen illustriert einen Menschenrechtskonflikt, der von einem menschenrechtsbildenden Ansatz differenziert werden muss<sup>24</sup>: Die Religionsfreiheit des Kindes, das Recht auf seine körperliche Unversehrtheit und das religiöse Erziehungsrecht der Eltern standen in dieser Debatte im Mittelpunkt. Dabei sticht die gesellschaftliche Kontroversität der Akteure ins Auge. Diese kann zwischen Parteien, »Betroffenen« wie Religionsgemeinschaften und Verbänden verlaufen, aber auch innerhalb von diesen. Insbesondere Wertefragen werden häufig innerparteilich heftig diskutiert.

Deutlich wird durch dieses Vorgehen, dass keinem der genannten Menschenrechte von vornherein ein Vorrang eingeräumt werden kann. Für die Anerkennung religiöser und kultureller Vielfalt ist es zentral, dass die religiösen Überzeugungen der Befürworterinnen und Befürworter von Beschneidungen nicht als rückständig abqualifiziert, sondern vielmehr noch die ausgrenzende Wirkung solcher Diskurse thematisiert werden. Menschenrechtsbildung kann durch solche auch interkulturellen und wertgebundenen Reflexionen einen zentralen Beitrag zur Konflikt- und Demokratiefähigkeit der Teilnehmenden in einer von Vielfalt geprägten offenen Gesellschaft leisten.

## Links zu Materialien

Menschenrechtsartikel mit kurzen Kommentaren | <http://menschenrechte.jugendnetz.de/menschenrechte/artikel-1-30/>.

Compasito: Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern | <http://www.compasito-zmrb.ch/startseite/>.

Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung | [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/unterrichtsmaterialien\\_zweite\\_fassung\\_2009.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/unterrichtsmaterialien_zweite_fassung_2009.pdf).

Deutsches Institut für Menschenrechte (☛ Bildung) | [www.institut-fuer-menschenrechte.de](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de).

Onlinehandbuch Inklusion als Menschenrecht | <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/>.

Kompass | [http://kompass.humanrights.ch/cms/front\\_content.php](http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php).

Servicestelle Menschenrechtsbildung Schweiz | [www.humanrights.ch](http://www.humanrights.ch).

Zentrum Polis | <http://www.politik-lernen.at/content/site/home/index.html>.

National Coalition zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland | <http://www.national-coalition.de/>.

Seite der Ko-Gruppe MRB von Amnesty International | [www.amnesty-bildung.de](http://www.amnesty-bildung.de).

---

<sup>24</sup> Reitz, Sandra/Rudolf, Beate, Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche, a, a, O., ebd. S. 14.