

2 Theoretische Rahmung

2.1 Konstruktivismus als erkenntnistheoretischer Interpretationsrahmen

Für die Erhebung und Analyse von Alltagsvorstellungen greift diese Untersuchung auf den Ansatz des Konstruktivismus als erkenntnistheoretischen Interpretationsrahmen zurück. ‚Der‘ Konstruktivismus besteht aus einem Konglomerat von verschiedenen Varianten und unterschiedlichen Diskurssträngen, die sich teils überlappen und relativieren, und die sich teils in einem ungeklärten Verhältnis zueinander befinden (Hug 2004, S. 129). Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass sie die Beziehung zur Wirklichkeit problematisieren.

Im Folgenden wird die Inanspruchnahme des Konstruktivismus in der vorliegenden Studie aufgezeigt. Dabei trifft die Studie, einem Vorschlag Sanders (2005, S. 51) folgend, eine Unterscheidung auf drei analytischen Ebenen: [a] die Ebene von *individuellen* Deutungen der Welt, die für Lern- und Lehrprozesse relevant ist, [b] die sozio-kulturelle Ebene, die betont, dass es auch eine *gesellschaftliche* Konstruktion von Wirklichkeit gibt, die wiederum die individuellen Alltagsvorstellungen beeinflusst, [c] die *methodologische* Ebene, wonach der wissenschaftliche Erkenntnisgegenstand mithilfe methodischer Instrumente konstituiert und konstruiert wird und der Konstruktivismus daher mit einem Reflexivitätseffekt einhergeht. Diese dritte Ebene wird im Methodenteil (Kapitel 3.1.4) in ihrer Bedeutung für diese Studie beleuchtet.

[a] Der Konstruktivismus zeichnet sich durch eine bestimmte Sichtweise auf Lehr- und Lernprozesse aus. Die Lernenden werden, anders als in der behavioristischen Psychologie, als die bestimmenden Akteure in Lernprozessen begriffen - nicht länger als passive, informationsaufnehmende Objekte. Die Grundannahme besteht darin, dass der Wissenserwerb eine aktive und eigenständige Konstruktionsleistung des Individuums darstellt. Politisches Lernen wird in diesem Sinne als eine aktive Leistung des Subjekts verstanden, als „eine kreative Auseinandersetzung mit einer politischen Wirklichkeit, die dadurch zugleich interpretiert und geschaffen wird“ (Lange 2011b, S. 98) und die demnach durch geeignete Angebote und Gelegenheitsstrukturen angeregt werden kann. Lernumgebungen im konstruktivistischen Sinne zu schaffen bedeutet, die Vorstellungen der Lernenden einzubeziehen, d. h. nicht allein die fachliche Perspektive ist im Strukturierungsprozess richtungsweisend. Die Konstruktionsleistungen des Individuums werden demnach

maßgeblich von bereits vorhandenen Vorstellungen beeinflusst, die als Interpretationsrahmen den Prozess der Informationsverarbeitung bestimmen. Wenn der Unterricht von Schüler/-innenvorstellungen ausgeht, erreicht er somit leichter die Weiterentwicklung von bestehenden Konzepten. Die Annahme, dass sich Lernende ihr Wissen aktiv aneignen müssen, wird im Grundsatz einvernehmlich getragen. Auch über die Notwendigkeit im Unterricht an die bereits vorhandenen Konzepte der Lernenden ‚anzuknüpfen‘, besteht ein Konsens in der Politikdidaktik (GPJE 2004, S. 13; Weißeno et al. 2010, S. 21; Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 168).

Die Conceptual Change Forschung beschäftigt sich mit der Frage, wie bestehende Vorstellungen das Verstehen von Sachverhalten beeinflussen und wie die Weiterentwicklung vorhandener Vorstellungen gelingen kann. Ihre grundlegende Annahme lautet, dass Wissensaufbau nicht die *Anhäufung* neuer Informationen von einem Nullpunkt aus meint, sondern vielmehr die *Transformation* bestehender Wissens Elemente. Ziel des Unterrichts ist es insofern, „vorhandene Vorstellungen zu aktivieren und Lernanlässe zu geben, diese zu wandeln und auszudifferenzieren“ (Lange 2011b, S. 101). Die Conceptual Change Forschung legt nahe, dass in Lernprozessen nicht von einer vollständigen Übernahme neuer Informationen ausgegangen werden kann, sondern in mehreren Zwischenschritten neue Informationen mit bestehenden Vorstellungen zu isolierten Bruchstücken und Hybridmodellen vereint werden (Schneider et al. 2012). ‚Kohärente‘ wie ‚inkohärente‘ Vorstellungen können zu unbeabsichtigten Lernergebnissen und Missverständnissen in der Deutung von neuen Lerninhalten führen. Je nach Art der Lernanforderung können die vorstellungsbasierten Akzentuierungs-, Nivellierungs-, oder Assimilationsprozesse unterschiedliche Vorstellungsentwicklungen zur Folge haben. Weil sich diese vorhandenen Vorstellungen in aller Regel bereits in vielen Lebenssituationen als subjektiv sinnvoll erwiesen haben und dem Träger oder der Trägerin als fraglos zutreffende Sichtweise erscheinen, können sie sich als äußerst resistent gegen Belehrungstätigkeiten in bildungspraktischen Zusammenhängen erweisen. Die Verwendung von wissenschaftlich oder fachlich korrekten Begrifflichkeiten durch die Lernenden darf dabei nicht als Indiz für einen erfolgreichen Konstruktionsprozess in Richtung einer kohärenten Vorstellungsentwicklung herangezogen werden.

Viele Alltagsvorstellungen widerlaufen den wissenschaftlich korrekten Annahmen und können normativedidaktisch als ‚Fehlkonzepte‘ (Detjen et al. 2012, S. 31) bewertet werden. Die in dieser Studie vertretene konstruktivistische Perspektive legt demgegenüber eine ressourcenorientierte Perspektive

auch auf fachlich inkorrekte Alltagsvorstellungen nahe. Diese Perspektive verortet sich im Horizont einer „Theorie der Variation von Gesellschaftsbewusstsein“ (Grammes 1991, S. 21), in der fachlich inkorrekte Vorstellungen nicht als

Fehlbildungen abqualifiziert, sondern als Vorstellungsvariationen wertneutral beschrieben werden. Gemäß der konstruktivistischen Grundauffassung vom Lernen werden die bestehenden Vorstellungen nicht als *Lernhindernisse*, sondern als fruchtbare Bausteine hin zu einem kohärenteren und differenzierteren Verstehen begriffen. Das Ziel des Unterrichts besteht nicht in einem radikalen Austausch von ‚falschen‘ mit ‚korrekten‘ Konzepten, sondern in der Weiterentwicklung, Vertiefung und Reflexion bestehender Konzepte, zu einer lernproduktiven Reibung ‚alter‘ und ‚neuer‘ Vorstellungselemente – also von Assimilation und Akkommodation¹. Im Sinne des Ziels einer Ergänzung bestehender Vorstellungswelten um „neue Register für neue Anwendungskontexte“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 167) wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit von *Konzepterweiterung* (statt, wie der englische Terminus nahelegt, von *Konzeptwechsel*) gesprochen. Lehren wird als eine Form der *Anregung* und *Unterstützung* dieses Prozesses der Konzepterweiterung verstanden. Die konstruktivistische Lerntheorie liefert insofern Hinweise für die Inhaltswahl, als dass neue Informationen an bereits bestehende Vorstellungen anschlussfähig sein müssen. Ausschlaggebend ist die *Verknüpfung* der neuen Termini und Informationen mit bereits vorhandenen Vorstellungen. Um eine solche Verknüpfung zu erreichen, müssen die im Unterricht verhandelten Informationen den Schüler/-innen erstens *plausibel* erscheinen und sich zweitens als *viabel* erweisen, d. h. als brauchbar und nützlich im Alltagskontext.

[b] Konstruktivistische Annahmen sind in dieser Studie nicht allein als Lerntheorie relevant, sondern auch im Hinblick auf die Annahme, dass die Wahrnehmung der sozialen Welt kein individuelles, sondern ein genuin soziales Phänomen darstellt. Diesen Aspekt der Erkenntnis thematisiert der *Sozialkonstruktivismus*. Die individuellen Vorstellungen werden demnach vom gesellschaftlich-kulturellen Rahmen beeinflusst, in dem ein Mensch sozialisiert wird. Die Wahrnehmung und Strukturierung der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit stellt daher kein individuelles Phänomen dar, sondern vollzieht sich auf der Grundlage sozial vorgegebener Kategorien. Diese werden in gesellschaftlichen Erklärungssystemen bereitgestellt und durch gesellschaftlich einflussreiche Diskurse und Ideologien verbreitet (Schütz und Luckmann 1979, S. 29). Dieser Wissensbestand, der nach Schütz (1971a, S. 401) in den Institutionen einer Gesellschaft objektiviert wird und immer

¹ Subjektive Unzufriedenheit im Verstehensprozess lässt die mentale Balance aus dem Gleichgewicht geraten. Assimilation meint die Einordnung des Neuen in die vorhandenen Strukturen, Akkommodation meint die grundlegende Veränderung der vorhandenen Strukturen. Beide „Mechanismen“ führen zum Gleichgewicht. Einige Conceptual-Chance Ansätze zielen also auf Erweiterungen und kleine Revisionen der Vorstellungen, andere auf eine grundlegende Revision des Bestehenden durch kognitive Konflikte (Duit 1995, S. 913).

schon ‚vor-gedeutet‘ und sogar ‚vor-symbolisiert‘ ist, ermöglicht ein fragloses Verstehen untereinander:

Nur ein sehr kleiner Teil meines Wissens von der Welt [gründet in] meiner persönlichen Erfahrung. Der größte Teil ist sozial abgeleitet, von meinen Freunden, Eltern, Lehrern und Lehrern meiner Lehrer auf mich übertragen. Ich werde nicht nur darin unterrichtet, wie meine Umwelt zu definieren ist [...]; man lehrt mich auch, typische Konstruktionen in Übereinstimmung mit dem Relevanzsystem zu formen, das von dem anonymen gemeinsamen Standpunkt der Eigengruppe übernommen wird (Schütz 1971a, S. 15).

Die Wahrnehmung von Phänomenen oder Personen vollzieht sich auf der Grundlage sozial vorgegebener Kategorien, die unbemerkt „mit zu Stereotypen zurechtgemachten Restbeständen vergangener Ideologien“ durchzogen sein können und dabei „nicht viel nach echten Legitimationen für den gesellschaftlichen Status quo“ fragen (Leithäuser 1976, S. 12). Durch gesellschaftlich virulente Deutungsmuster können also etwa Hierarchien und machtasymmetrische Verkehrsformen unbemerkt reproduziert und plausibilisiert werden.

Für diese Arbeit ist der Sozialkonstruktivismus *erstens* relevant, weil Alltagsvorstellungen nicht vorrangig als individuelles Phänomen untersucht werden, also als Phänomen, das in erster Linie für bestimmte Personen allein kennzeichnend ist, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit (Scharathow et al. 2009, S. 10). Sozialkonstruktivistische Rahmungen problematisieren *zweitens* die Annahme, dass menschenrechtswidrige Positionen ursächlich auf individuelle Vorurteile zurückzuführen seien. Schütz fordert dazu auf, die

wohlgemeinte Vorstellung aufzugeben, dass Diskriminierung und andere soziale Übel ausschließlich in Vorurteilen gründen und dass diese wie von Zauberhand verschwinden, wenn wir nur die Übeltäter informierten, dass sie Vorurteile pflegen (Schütz 1972, S. 242).

Relevant ist diese Forderung im Hinblick auf solche Bildungskonzepte, die zur Bekämpfung und Prävention von menschenrechtswidrigen Einstellungs- und Verhaltensmustern auf bloße Aufklärung im Sinne von Fakten- und evidenzbasierter Information setzen. Die sozialkonstruktivistische Prämisse betont vielmehr, dass subjektive Deutungsschemata in den jeweiligen gesellschaftlichen Wissens- und Deutungsvorrat eingebettet und mit diesem verknüpft sind. Subjektive Vorstellungen können daher nicht allein als von gesellschaftlichen Wissensvorräten separat zu behandelnde individuelle Falschannahmen begriffen werden.

2.2 Politikdidaktische Rekonstruktion als Forschungsmodell

Diese Studie orientiert sich mit dem Modell der didaktischen Rekonstruktion (Gropengießer 2001; Kattmann 2007; Lange 2007) an einem originär aus der fachdidaktischen Lehr-/Lernforschung erwachsenem und interdisziplinär erfolgreich angewendeten Forschungsrahmen. In diesem werden subjektive Konzepte und wissenschaftliche Perspektiven verknüpft und auf die Entwicklung von Lernkonzepten bezogen. Die Attraktivität des Modells liegt in der Überwindung von didaktischen Strategien, die Lernprozesse linear von der Sachstruktur auf die Lernstruktur ableiten (Lange 2007, S. 58). Das in der naturwissenschaftlichen Didaktik entwickelte Modell wird – politikdidaktisch um die Untersuchungsaufgabe der ‚normativen Zielsetzung‘ erweitert (Lange 2007) – auch in der Forschung zu Phänomenen der politisch-sozialen Realität angewandt (Lutter 2011; Fischer 2013).

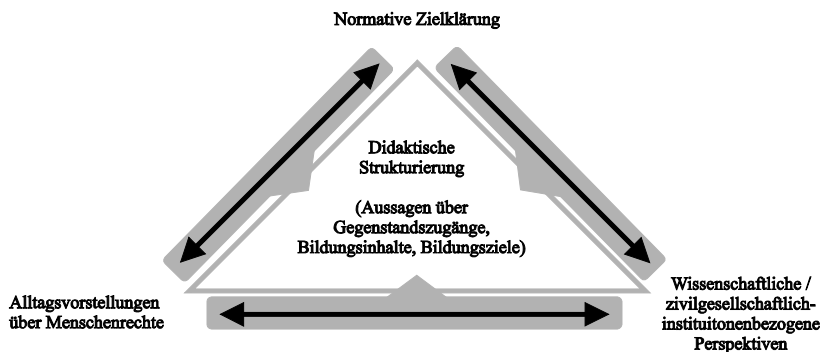


Abbildung 1: Das adaptierte Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion als Orientierungsrahmen

Die didaktische Auseinandersetzung mit Alltagsvorstellungen steht meist unter dem generellen Fokus des Verhältnisses von wissenschaftlichen und lebensweltlichen Zugängen zu den Phänomenen der politisch-sozialen Welt. Dabei wird die wissenschaftliche Perspektive als logisch, konsistent und strukturiert beschrieben und gegenüber lebensweltlichen Zugängen positiv abgehoben, welche als unvollständig, vage und fehlgeleitet begriffen werden (Combe und Gebhard 2012, S. 106). Versteht man die alltägliche Vorstellungswelt von Schüler/-innen als defizitär und inkohärent, so müsste die fachdidaktische Perspektive als eine durch wissenschaftliche Einsicht überlegene Perspektive mit ihr brechen.

Demgegenüber wird im Modell der Didaktischen Rekonstruktion davon ausgegangen, dass sowohl der wissenschaftliche als auch der alltägliche Zugang insofern von Bedeutung sind, als dass *beide* urteilsrelevant und potenziell auch handlungsrelevant sind. Für das Modell ist es charakteristisch, dass beide Wirklichkeitszugänge als jeweils plausible Entwürfe der sozial-politischen Welt verstanden werden: „Der Versuch, richtige und falsche oder wissenschaftliche und alltägliche oder objektive und subjektive Konzepte der Politik zu hierarchisieren, führt in dieser Perspektive in die Irre“ (Lange 2011b, S. 98). Wissenschaftliches Wissen bleibt, genau wie Alltagsvorstellungen, immer ein Provisorium, das durch neue Erkenntnisse vertieft oder in Frage gestellt werden kann. Zudem ignoriert die Annahme, dass es ein ‚richtiges‘ wissenschaftliches Wissen geben könnte, „die charakteristische Pluralität und Unsicherheit wissenschaftlichen Wissens sowie die disziplinäre, paradigmatische, theoretische und methodische Vielfalt an Zugängen zum Realitätsbereich Politik“ (Hedtke 2011, S. 55).

Das Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion und seine Prämissen dienen der vorliegenden Studie und ihren einzelnen Kapiteln als ein Orientierungsrahmen. Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der Erhebung und Analyse von Alltagsvorstellungen. Diese aber geht über die im Rahmen des Modells vorgeschlagene Beanspruchung hinaus.

Erstens bleibt die Analyse der Schüler/-innenäußerungen nicht dabei stehen, aus dem Interviewmaterial individuelle Konzept ‚herauszupräparieren‘ (Gropengießer 2008, S. 176) und zu überindividuell-gültigen Vorstellungskategorien zu verallgemeinern, um sie dann einem Vergleich mit wissenschaftlichen Ansätzen zuzuführen. Die verallgemeinerten Vorstellungskategorien von Schüler/-innen werden vielmehr als Ausgangspunkt weiterführender Analysen fruchtbar gemacht. Diese stehen in den einzelnen Kapiteln unter verschiedenen Fragestellungen. Mit dem Anspruch unterschiedlicher erkenntnisleitender Fragestellungen gehen zweitens in unterschiedlichen Kapiteln unterschiedliche Auswertungsformen und Ergebnisdarstellungen der Daten einher, nämlich

- (a) Interview-Einzelfallanalysen (Kapitel 5),
- (b) die Entwicklung einer begrenzten Anzahl deutlich unterscheidbarer Vorstellungsvarianten zum Begriffsverständnis, welche konstitutive Unterschiede und didaktisch relevante Eigenschaften erfassen (Kapitel 6),
- (c) eine empirisch begründete Typologie, welche die unübersichtliche Vielfalt subjektiver Konzepte zu den Aspekten *Definition*, *Handlungschance* und *Relevanz* auf charakteristische Merkmalskombinationen reduziert (Kapitel 7),
- (d) ein Klassifikationsraster von Reflexionskategorien für die Bildungspraxis, anhand derer alltäglich wirksame Begrenzungen des Geltungsbereiches menschenrechtlicher Prinzipien sichtbar gemacht werden können (Kapitel 8).

Wie im Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion vorgesehen, werden diese Analysen zu *wissenschaftlichen* Aussagen einerseits und zu *normativen Zielperspektiven* andererseits in Beziehung gesetzt, um auf dieser Grundlage Aussagen über lernwirksame Inhalte, Ziele und Lernzugänge entwickeln zu können².

Im Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion werden themenspezifische *wissenschaftliche* Erklärungsansätze als eine Kontrastfolie für Alltagsvorstellungen herangezogen. In dieser Hinsicht sind zwei Modifikationen in dieser Arbeit zu bemerken.

Erstens werden zur Kontrastierung von Alltagsvorstellungen auch solche wissenschaftlichen Referenztheorien hinzugezogen, die sich nicht in eindeutiger Weise auf das Themenfeld ‚Menschenrechte‘ beziehen. Dazu zählen etwa wissenschaftliche Erklärungen zum Phänomen struktureller Diskriminierung (vgl. Kapitel 8), zur Theorie des Utilitarismus (vgl. Kapitel 5), oder zur Ökonomisierung des Sozialen (vgl. Kapitel 8). Die von den Schüler/-innen artikulierten Vorstellungen sowie die zu ihrer Konzepterweiterung potenziell sinnerschließenden Impulse lassen sich also nicht sinnvoll auf Theorien des abgegrenzten Gegenstandsbereiches ‚Menschenrechte‘ eingrenzen.

Zweitens besteht eine Modifikation darin, nicht allein *wissenschaftliche* Erklärungsansätze zur Ausdeutung der lebensweltgebundenen Topoi der Schüler/-innen heranzuziehen, sondern darüber hinaus auch auf andere Wissensformen zu rekurrieren. Neben wissenschaftlichen Ansätzen nehmen auch die in *politischen Prozessen* und *rechtlichen Organisationen* gesetzten Entscheidungen Einfluss darauf, was ‚Menschenrechte‘ sind und sein sollen – und damit auf die subjektive Vorstellungskonstruktion von Schüler/-innen. Anders als lebensweltliche und wissenschaftliche Konstruktionen der Welt sind Rationalitäten in politischen und juristischen Settings von den Notwendigkeiten kollektiver Willensbildungsprozesse geprägt. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Entstehung der ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ und ihrer Pakte sowie die internationalen Programmatiken zur Menschenrechts*bildung* selbst verstehen (vgl. Kapitel 2.4).

Die Erkenntnisse der Studie sind als Anregungen für die Auseinandersetzung mit subjektiven Vorstellungswelten über Menschenrechte sowie ihrer Weiterentwicklung durch intentionale Lehr-/ Lernarrangements zu verstehen. Die Analysen

² Im Kapitel 9, „Fachdidaktische Anknüpfungspunkte“, findet eine Umkehrung der Perspektive statt. Ausgangspunkt sind nicht verallgemeinerte Schüler/-innenkonzepte, sondern wissenschaftliche Ansätze, die auf Ihren Nutzen befragt werden, verständliche Anregungen zur Weiterentwicklung konkreter Schüler/-innenkategorien bereitzustellen. Damit ist diese Auseinandersetzung nicht mit dem im Modell vorgesehenen Untersuchungsschritt einer ‚Didaktischen Strukturierung‘ gleichzusetzen. Gleichwohl werden zwischen den wissenschaftlichen Ansätzen und den lebensweltlichen Vorstellungskategorien systematisch und strukturiert Beziehungen hergestellt, um lernförderliche Korrespondenzen und Möglichkeiten der Konzepterweiterung zu eruieren.

zielen auf eine Neubeleuchtung von Ziel- und Inhaltsentscheidungen für den Unterricht, auch im Sinne noch nicht etablierter Inhaltsaspekte. Dabei wird von dem Anspruch Abstand genommen, eine didaktische Transformation des ‚vollständigen‘ Themas Menschenrechte in einen Unterrichtsgegenstand zu vollziehen oder Rezepte für umsetzbare Unterrichtseinheiten anzubieten. Es werden vielmehr empirisch fundierte *Anknüpfungspunkte* für die Entwicklung von Unterrichtssequenzen erarbeitet, die sich am Conceptual-Change-Prinzip orientieren, indem sie an die konkreten Erfahrungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster der Bildungsadressaten anschließen können.

2.3 Alltagsvorstellungen als Erkenntnisinteresse

Jeder Mensch hat und macht sich Vorstellungen über die Welt, in der er lebt. Grundlegend ist damit die Annahme, dass Lernende mit vielfältigen Deutungsrou-tinen, Wahrnehmungsmustern, Wertvorstellungen und Überzeugungen auch in die alltägliche Bildungspraxis kommen. Diese vorhandenen Vorstellungen bilden die Grundlage, auf der die im Unterricht dargebotenen neuen Informationen individuell verarbeitet werden: „Nicht nur *was* ein einzelner weiß, unterscheidet sich vom Wissen seines Nachbarn, sondern auch *wie* beide die ‚gleiche Tatsache‘ kennen“, pointiert Schütz (1971a, S. 16): Zwar wird im alltäglichen Gebrauch des Begriffes ‚Menschenrechte‘ ein allgemeingültiges Verständnis vorausgesetzt, verschiedene Schüler/-innen können denselben Begriff dabei aber mit unterschiedlicher Bedeutung füllen.

Als Bürgerbewusstsein lässt sich die Gesamtheit aller Vorstellungen eines Individuums über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit verstehen (Lange 2008a, 433), es spiegelt damit gewissermaßen die subjektive Seite der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit. Die Sammlung von Sinndeutungen und Erklärungsmustern des Bürgerbewusstseins ist in der Lage, Phänomene und Prozesse der gesellschaftlich-politischen Sphäre subjektiv plausibel zu deuten. Die Kategorie des Bürgerbewusstseins akzentuiert damit die Bedeutung von Alltagsvorstellungen als faktische Bedingungsfaktoren wirksamer Lehr-/Lernprozesse und betont die Notwendigkeit ihrer themenbezogenen empirischen Erforschung. Es adaptiert den Vorstellungsbegriff von Gropengießer (2001, S. 30), der in Kritik und Weiterentwicklung von Informationsrepräsentationsmodellen für die fachdidaktische Forschung vorgelegt wurde und einem konstruktivistischen Anspruch Rechnung trägt. Entscheidend ist, dass die mentalen Modellierungen des Bürgerbewusstseins keine objektiv gegebenen Phänomene abbilden, sondern das Ergebnis individueller Konstruktionen sind. Im Gegensatz zum *Wissensbegriff* rückt der

dem Bürgerbewusstsein zugrundeliegende *Vorstellungsbegriff* den Konstruktionscharakter individueller Überzeugungsbestände ins Zentrum. Die mentalen Modellierungen des Bürgerbewusstseins bestehen demnach aus Vorstellungen, die sich als subjektive, gedankliche Konstrukte verstehen. Sie können in vier Ebenen aufsteigender Komplexität graduiert werden (folgend Lange 2008b, S. 248):

- *Begriffe* stellen die einfachste Modellierungsform dar, die Phänomene der sozialen Welt repräsentieren. Sie bezeichnen Vorstellungen, die hinter bestimmten Termini, (Fach-) Wörtern oder Begrifflichkeiten stehen. Viele Begriffe wie ‚Verletzung‘ oder ‚Hilfeleistung‘ vermitteln bereits beim Erwerb der Sprache Alltagsvorstellungen, die von der wissenschaftlichen Sichtweise im Kontext von Menschenrechten abweichen.
- *Konzepte* zeichnen sich durch ihren beschreibenden Charakter aus und stellen deshalb eine höhere Komplexitätsebene dar. Es handelt sich um Vorstellungen, die mehrere Begriffe durch Relationen verknüpfen. Sprachlich werden sie als Behauptungen, Sätze oder Aussagen formuliert.
- Im Gegensatz zu den Konzepten handelt es sich bei den *Denkfiguren*³ um verallgemeinerte und grundsätzliche Vorstellungen, die erklärenden Charakter besitzen und als Grundsatz und Rechtfertigung formuliert werden. Die Denkfigur ist in der Regel eine leitende Grundvorstellung von mehreren Konzepten.
- *Theorien* bezeichnen sehr komplexe Vorstellungen, die sich auf einen umfangreicheren Wirklichkeitsbereich beziehen. Sie vernetzen Denkfiguren und Konzepte zu einer konsistenten Gesamtstruktur. Deshalb stellen Theorien die höchste Komplexitätsebene dar. Ihre sprachliche Vermittlung erfolgt durch ein Gefüge von Aussagen. Theorien werden zu wissenschaftlichen Aussagen je stärker sie methodisch kontrolliert auf einheitlicher Begrifflichkeit beruhen und im Diskurs mit anderen auf die Generierung von ‚Wahrheit‘ zielen (Lange 2011b, S. 96).

Die vier Komplexitätsstufen von Vorstellungen lassen sich verdeutlichen, indem für jede Stufe die Bezüge in gedankliche, sprachliche und referenzielle Bereiche aufgezeigt werden (vgl. Tabelle 1). Die Tabelle veranschaulicht die analytische Unterscheidung der Manifestationen des Bürgerbewusstseins als gedankliche Konstrukte (Gropengießer 2001, S. 30; Lange 2007, S. 54). Damit ist auf eine folgenreiche Voraussetzung der Beschäftigung mit Vorstellungswelten hingewiesen, nämlich, dass Schüler/-innenvorstellungen nicht mit Schüler/-innenäußerungen

³ Im empirischen Teil kann vor diesem Hintergrund nicht streng zwischen Denkfiguren und Konzepten unterschieden werden, es wird einheitlich von Konzepten gesprochen, die durch Relationen miteinander verbunden sind.

gleichgesetzt werden können, Vorstellungen in diesem Sinne also nicht *erhoben*, sondern mittels qualitativer Datenanalyse *interpretativ erschlossen* werden müssen.

Tabelle 1: Manifestationen des Bürgerbewusstseins (nach Lange 2008b, S. 248)

Referent (referentieller Bereich)	Vorstellung (gedanklicher Bereich)	Zeichen (sprachlicher Bereich)
Wirklichkeitsbereich	Theorie	Aussagengefüge, Darlegung
Wirklichkeitsaspekt	Denkfigur	Grundsatz
Sachverhalt	Konzept	Behauptung, Satz, Aussage
Phänomene, Objekte, Ereignis	Begriffe	Terminus, (Fach-)Wort, ,Bezeichnung', ,Benennung'

Nach dem Grad des Bewusstseins lassen sich explizite Vorstellungen von impliziten Vorstellungen unterscheiden (Gropengießer 2001, S. 31). Dies ist bei der Erhebung von Vorstellungen relevant, denn im Interviewgespräch werden Vorstellungselemente zuweilen auch *nicht* expliziert, sondern von den Interviewten als selbstverständlich vorausgesetzt. Die Verbalisierung von gedanklichen Routinen wird unwahrscheinlicher, je eher die Vorstellungsinhalte von der interviewten Person als selbsterklärend oder als ein fragloser Teil der Normalität betrachtet werden.

Eine komplexe Alltagstheorie kann mit einem Terminus, etwa ‚Menschenrechtsverletzungen‘ belegt und damit zu einem Begriff verdichtet werden, also in ‚hinter den Worten liegendem‘ *modus operandi* in impliziten Begründungszusammenhängen und in gedanklich komplexen Sinnbildungen eingebettet sein. Die Bedeutung eines Begriffs wird nur verständlich im semantischen Kontext von weiteren Begriffen, mit denen es von Sprechenden in Relation gebracht wird. Damit bietet umgekehrt die bloße Nennung eines wissenschaftlich voraussetzungsvollen Begriffs für sich genommen keinen Hinweis auf einen Konstruktionsprozess in Richtung einer komplexen Sinnbildung.

Der im Rahmen dieser Arbeit beanspruchte Vorstellungsbegriff lässt sich gegenüber dem Ansatz der ‚Alltagsphantasien‘ (Born 2007) abgrenzen. Dieser erfasst über die jeweilige fachliche Dimension hinaus auch vorreflexive, intuitive

Vorstellungen, die aus fachwissenschaftlicher Perspektive zunächst nicht in direktem Zusammenhang zu dem Lerngegenstand stehen. Demgegenüber stehen in dieser Studie die fachgebundenen Vorstellungen im Erkenntnisinteresse.

Gegenüber dem Konzept der ‚subjektiven Theorie‘, das durch das ‚Forschungsprogramm subjektive Theorie‘ (Groeben und Scheele 2010) Verbreitung gefunden hat, grenzt sich der Vorstellungsbegriff dieser Arbeit in zweifacher Hinsicht ab. *Erstens* wird im Forschungsmodell der subjektiven Theorie alltägliches Wissen in seiner Struktur und Funktion in Analogie zu wissenschaftlichen Wissensbeständen als *Theorie* konzeptualisiert (Flick 1996, S. 91). Demgegenüber wird der Theoriestatus den subjektiven Vorstellungen in dieser Studie nicht grundsätzlich, sondern erst im Zuge ihrer Explizierung und Rekonstruktion durch den Forschenden zugeschrieben (Kallenbach 1996, S. 40). ‚Theorie‘ (wie in Tabelle 1 dargelegt) dient als übertragener Ausdruck, die subjektiven Vorstellungen im Rahmen einer empirischen Studie abzubilden. Nicht allein differenzierte Argumentationsmuster auf der Komplexitätsebene von Theorien sind von Interesse, sondern auch isolierte Konzepte, die keine Argumentationsprozesse beinhalten. Anders als im Forschungsprogramm Subjektive Theorie werden Alltagsvorstellungen *zweitens* nicht notwendig als handlungsrelevant angenommen. In der vorliegenden Studie werden Vorstellungen in einer Interviewsituation verbal entfaltet. Sie stehen damit nicht als gebrauchsfertiges Wissen im Handlungsvollzug. Inwiefern die erhobenen Vorstellungen tatsächlich handlungsrelevant sind oder künftig sein werden, kann im Kontext dieser Arbeit als unerheblich gelten. In dieser Arbeit sind kommunikative Bezugnahmen auf die Menschenrechte nicht vorrangig im Sinne von handlungsleitenden Akten relevant, sondern aufgrund der *Bedeutungen*, die dem Phänomen der Menschenrechte und seinen Zusammenhängen zugeschrieben wird. Dabei geht es zum ersten um die subjektiven Bedeutungen, die einzelne Individuen dem Gegenstand der Menschenrechte verleihen. Zum zweiten geht es indirekt auch um die ‚objektivierten‘ Bedeutungen, die von den dafür ‚zuständigen‘ Instanzen aus Wissenschaft, Politik und Recht dem Gegenstand zugeschrieben werden, und die sich damit in den subjektiven Bedeutungen widerspiegeln (Flick 1996, S. 15).

Der fachdidaktische Diskurs ringt bis heute um eine angemessene Bezeichnung für die Vorstellungswelten von Schüler/-innen. Die meiste Verbreitung scheint die Bezeichnung ‚Schülvorstellungen‘ bzw. ‚Schülerkonzepte‘ gefunden zu haben. Beide Begriffe haben sich als Übersetzung der englischen Termini ‚prior conception / prior knowledge‘ und ‚alternative conception‘ etabliert. Demgegenüber werden in dieser Arbeit Vorstellungen als ‚Alltagsvorstellungen‘ gefasst und synonym zu ‚Schüler/-innenvorstellungen‘ verwendet. Anders als Termini wie ‚Präkonzepte‘ oder ‚vorunterrichtliche Vorstellungen‘ macht der Ausdruck deut-

lich, dass subjektive Vorstellungen grundsätzlich unabhängig von Unterrichtsinerventionen relevant sind und ‚nachunterrichtliche‘ Vorstellungen einschließen. Der für diese Arbeit vorgeschlagene Begriff trägt damit der empirisch begründeten Annahme Rechnung, dass Alltagsvorstellungen prinzipiell nicht allein von demselben Subjekt, sondern als typische Denkmuster immer von verschiedenen Subjekten in gleichen Kontexten reproduziert werden können, und zwar über Altersgrenzen, Berufsbiografien und Statuspositionen hinweg (Stenner 2011). Vorstellungselemente besitzen damit eine bestimmte intra- und interindividuelle Gültigkeit (Gropengießer 2008, S. 184; Stainton-Rogers und Kitzinger 1995). Der Begriff ‚Alltagsvorstellung‘ markiert zweitens eine Differenz zu wissenschaftlich geprägten Vorstellungen. Drittens pointiert der Begriff die Bedeutung des Alltags für die Betrachtung von Vorstellungswelten. Der Alltag wird als der Kontext angenommen, in dem ein Kommunizieren und Nachdenken über Menschenrechte unter Rückgriff auf eigene Vorstellungen bedeutend ist. Der Alltag wird sowohl in Hinblick auf den *Erwerb neuer* Vorstellungselemente als auch im Hinblick auf die sinnhafte *Verknüpfung bestehender* Vorstellungen als relevant angenommen. Die Ausdifferenzierung des Bürgerbewusstseins ist damit nicht zuvorderst ein Vorgang, der im Schulunterricht angeregt wird, sondern er ist ein Bestandteil des Alltags der Lernenden (Lange 2008a, S. 433). Für die Bildungspraxis folgt hieraus, dass sie *alltagsnahe* Fragen zur Inhalten, Formen und Relevanzen von Menschenrechten als Ausgangspunkt von Lernprozessen setzen muss. Welche *konkreten* alltagsnahen Fragen für Jugendliche virulent sind, wird in Kapitel 5, 6, 7 und 8 für verschiedene Bezugspunkte des Themenfeldes Menschenrechte aufgezeigt.

2.4 Spannungsfelder der Menschenrechtsbildung

2.4.1 ‚Menschenrechte‘ als Lerngegenstand

Menschenrechte gelten schlechthin als grundlegende und weltweit gültige politische Idee (Menke und Pollmann 2008, S. 258). Ungeachtet der weltweiten Prominenz des Konzepts und einer gewaltigen Publizität gibt es „keine Theorie der Menschenrechte, die sich auch nur auf ein Mindestmaß an allgemeiner Anerkennung berufen könnte“ (König 1994, S. 20). Der Menschenrechtsdiskurs differenziert sich in juristische, politische, philosophische und theologische Spezialdiskurse, was „eine eigentümliche Dialektik entfaltet, insofern der Begriff der Menschenrechte dadurch zugleich immer komplexer und vieldeutiger wird“ (Bielefeldt 1998, S. 5). Die Diskursbereiche produzieren jeweils Systeme von Grundbegriffen und Merkmalen, die zwischen den Diskursbereichen nicht gleichbedeutend verstanden werden. So ist jeder Versuch, die unterschiedlichen Konzeptionen von

Menschenrechten und die darin fokussierten Fragen in ein einheitliches analytisches Modell zu überführen, mit einem Nebeneinander von Schwerpunktsetzungen konfrontiert. Diese betreffen z. B. unterschiedliche Annahmen darüber, wie der Begriff ‚Rechte‘ zu verstehen ist, wie menschenrechtliche Ansprüche inhaltlich auszulegen und normativ zu begründen sind, wie die Idee von Menschenrechten als gemeinsamer Wertemaßstab mit der Differenz von Kulturen einhergehen kann oder wie sich die Autonomie des Politischen mit dem vorpositiven Anspruch von Menschenrechten vereinbaren lässt. Diese kursorische Auflistung von Kontroversen des sozialwissenschaftlichen Menschenrechtsdiskurses ist nicht vollständig, aber auch nicht beliebig, sondern macht auf eine häufig übersehene Differenzierungsnotwendigkeit aufmerksam, die sich auf einer normativen und einer analytischen Ebene entfaltet: Von Problemen der *Begriffsklärung* sind Fragen einer *genaueren Inhaltsbestimmung* sowie der *Funktionszuschreibung* zu trennen, von Fragen der *Normauslegung* sind Spannungsfelder der *Normdurchsetzung* zu unterscheiden. Hiervon sind wiederum Aspekte der normativen *Begründung* von Menschenrechten zu differenzieren.

Die ‚Überkomplexität‘ (Borries 2011, S. 19) des Themas entzieht sich damit einer leichten didaktischen Transformation für den Unterricht: Das Phänomen der Menschenrechte ist derart vielgestaltig und facettenreich, dass es sich für die Bildungspraxis nicht in einer einfachen Definition einfangen lässt. In konstruktivistischer Perspektive folgt aus der pluralistischen Konkurrenz unterschiedlicher Menschenrechte das Gebot, die Konstitution des Lerngegenstandes im Spannungsfeld unterschiedlicher Beanspruchungen, d. h. multiperspektivisch anzulegen. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass sich eine sozialwissenschaftlich reflektierte Menschenrechtsbildung nicht auf *eine* der politisch, rechtlich oder moralphilosophisch einflussreichen Definitionen festlegen kann. Vielmehr müssen Differenzlinien und mit ihnen alternative Zugänge für die Schüler/-innen erarbeitet werden.

Hormel und Scherr (2004, S. 199) markieren die grundlegende Differenz der unterschiedlichen Inanspruchnahmen des Lerngegenstandes als Umgang mit der Frage, ob Menschenrechte als gültige Kodifizierungen vermittelt werden sollen, oder ob sie als Spiegel und Gegenstand eines offenen und fortwährenden Diskurses zu betrachten sind. Im Rahmen dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Menschenrechte als Ausdruck eines bestimmten politisch-sozialen Zeitgeistes zu verstehen sind, und auf sie daher nicht als veränderungsresistente, unumstößliche Wahrheiten Bezug genommen werden sollte. Damit sind Menschenrechte nicht als ein abschließendes *Ergebnis*, sondern als ein *Prozess* zu verstehen. Sie spiegeln einen ‚Zwischenstand‘ der kontinuierlichen Arbeit daran wider, gesellschaftlich-politische Reglementierungen in Frage zu stellen und zu verändern. Das Ziel die-

ses Prozesses ist es zu verhindern, „der Stabilisierung der bestehenden Verhältnisse zu dienen“ (Schmiederer 1971, S. 50), sofern diese Verhältnisse dem Anspruch menschenrechtlicher Prinzipien nicht in vollstem Umfang genügen.

2.4.2 ‚Menschenrechtsbildung‘ im internationalen Diskurs

Im Hinblick auf die Bedeutung und den Stellenwert des Lerngegenstands Menschenrechte zeichnet sich ein widersprüchliches Bild: Auf der einen Seite wird die grundlegende Relevanz von Menschenrechten für das gesellschaftliche und internationale Zusammenleben nachdrücklich anerkannt. Der Lerngegenstand gilt in offizieller Diktion als bedeutsam. Bereits 1980 hat die Kultusministerkonferenz die ‚Menschenrechtserziehung‘ einerseits zu einem ‚Kernbereich‘ der Schule erklärt und dies im Jahr 2000 mit einer erneuten Erklärung bestätigt (KMK 2000). Andererseits ist der Lerngegenstand in Deutschland kein etabliertes Element schulischer Allgemeinbildung (KMK 2008; Scherr 2008c, S. 22). „Offenkundig gibt es ein gigantisches Vollzugsdefizit, eine ungeheure Kluft von Feiertags-Anspruch und Alltags-Wirklichkeit“ resümiert der Geschichtsdidaktiker von Borries (2011, S. 20). Fritzsche (2004, S. 1) attestiert in ähnlicher Weise „eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Menschenrechtsbildung“.

In der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik nimmt das Thema Menschenrechte einen bestenfalls randständigen Raum ein. In vielen politikdidaktisch einschlägigen Vorschlägen zur Bestimmung eines Bildungskanons durch sogenannte Basis- und Fachkonzepte kommen Menschenrechte gar nicht erst vor (vgl. Vorschläge in Weißeno et al. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Dass sich in Deutschland unter weitgehender Nicht-Beachtung der Fachdidaktik in den letzten Jahren überhaupt ein wissenschaftlicher Diskurs über Menschenrechtsbildung entwickelt hat, kann vor allem auf die Kampagnen internationaler Staatenorganisationen zurückgeführt werden: Seit den 1990er Jahren verfolgen die Vereinten Nationen, UNESCO und Europarat durch ein gezieltes Agenda-Setting das Ziel, eine inhaltliche Debatte zum Stellenwert von Menschenrechtsbildung im Sinne der „Förderung einer Kultur der Menschenrechte“⁴ (UN 2005, IB7[a]) zu forcieren. Hierzu liegen aktuelle Absichtserklärungen und Programmatiken vor. Dazu gehören unter anderem

⁴ Das Ziel einer ‚Kultur der Menschenrechte‘ bleibt in einschlägigen Bezugnahmen inhaltlich und normativ unterbestimmt, was im Diskurs der Menschenrechtsbildung aber kaum kritisch aufgegriffen wird. Eine Ausnahme stellt z. B. Valen-Sendstad dar: „Is the human rights culture one culture, or are there several human rights cultures? [...] Where does this culture start and where does it end, and what kind of relation does it have to other cultures?“ Valen-Sendstad (2010, S. 11)

- das „UN Weltprogramm für Menschenrechtsbildung 2005 - 2019“ (UN 2005),
- die „Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung“ (CoE 2010) sowie
- die „Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und – Training“ (UN 2012)

Diese Dokumente artikulieren den Anspruch, das Thema Menschenrechte auf allen Ebenen der formalen und non-formalen Bildung sowie auf der Ebene von Professionen (z. B. Verwaltung, Polizei, Rechtswesen, Bildung, Medien) zu implementieren und entsprechend nötige Begleitmaßnahmen anzuregen (Etablierung in der Lehreraus- und Fortbildung, bildungswissenschaftliche Forschung etc.).

Zwar werden die internationalen Programme und Erklärungen von Politikdidaktikern kaum zur Kenntnis genommen, sie scheinen „schon für einen Experten in einem Nachbarfach – nehmen wir die Geschichtsdidaktik – schlicht größtenteils unverständlich, großenteils auch verblasen“ (Borries 2011, S. 52). Es ist ihnen dennoch in Rechnung zu stellen, dass sie einen Diskurs angestoßen haben, der eine Vielzahl von wissenschaftlichen und bildungspraktischen Initiativen und Publikationen prägt. In vielen dieser Publikationen werden die in einschlägigen Dokumenten entfalteten Ansprüche und Vorgaben als ein Anlass dazu begriffen, den Stellenwert der Menschenrechtsbildung in Deutschland zu hinterfragen. Zimmer etwa bilanziert die Geschichte der Menschenrechtsbildung in Deutschland als „Geschichte der Verspätung, der Versäumnisse und des Mangels an Interesse“ (Zimmer 2008, S. 25). Auch eine Stellungnahme des Deutschen Instituts für Menschenrechte attestiert, dass Deutschland bei Maßnahmen zur Förderung von Menschenrechtsbildung im Vergleich zu anderen Ländern „etwa zehn Jahre hinter der internationalen Entwicklung“ zurückliegt (Lohrenscheit und Rosemann 2003, S. 13). Die inhaltlichen Setzungen der internationalen bildungspolitischen Deklarationen werden dabei häufig kaum in Frage gestellt, sondern stattdessen als eine Art ‚objektivierte‘ Außenperspektive beansprucht und als ein Maßstab herangezogen, anhand derer eine verbesserte Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Deutschland eingefordert wird. Auf diese Weise wirken Bildungswissenschaftler/-innen, Fachdidaktiker/-innen und Bildungspraktiker/-innen an der Verstetigung eines bestimmten, auf internationaler Ebene angestoßenen bildungspolitischen Diskurses mit. Dabei wäre eine wachsame Analyse dessen angebracht, was unter den einzelnen Deklarationen und ihren Leitbegriffen eigentlich genau im Namen der Menschenrechtsbildung verhandelt wird. Der internationale bildungspolitische Diskurs erzeugt fast unbemerkt bestimmte Problembeschreibungen und spezifische Lösungsperspektiven, die sich als relevante Bezugspunkte für pädagogisches Handeln ausgeben.

Einerseits wird der Lerngegenstand Menschenrechte durch die Initiativen der internationalen Staatenorganisationen also überhaupt erst auf die öffentliche Agenda gerückt und ‚zum Leben erweckt‘. Andererseits droht durch eben diese staatlichen ‚Geburtshelfer‘ aus dem Blickfeld zu geraten, dass die Setzung von Lerninhalten und anzustrebenden Kompetenzen für die Menschenrechtsbildung selbst ein Politikum darstellt, das mit der Durchsetzung bestimmter Wissensregime und Leitperspektiven auf Menschenrechte verbunden ist. Menschenrechte sind ihrem genuinen Anspruch nach ein *Korrektiv* politischer Setzungen. Dieser Anspruch muss sich auch gegen die ‚Menschenrechtsbildung‘ konstituierenden Kräfte selbst richten, konkret: gegen den Zuschnitt dessen, was ‚Menschenrechtsbildung‘ ist und zu leisten hat. Um sich nicht als verlängerter Arm staatlicher Interessensicherung zu instrumentalisieren, ist Menschenrechtsbildung vor die Aufgabe gestellt, in eine Auseinandersetzung über ihr Verhältnis zu staatlich-politischen Ansprüchen und Rollenzuschreibungen einzutreten. Eine solche kritische Selbstbefragung betrifft besonders konzeptuelle Fragen nach den Zielen, Inhalten sowie theoretischen und empirischen Prämissen. Es gilt auch, mögliche unbeabsichtigte Nebenfolgen *bestehender* Ansätze kritisch zu reflektieren.

Der internationale Diskurs suggeriert dabei durchaus Übereinstimmung im Hinblick darauf, was Menschenrechtsbildung im Kern umfasst, und nimmt Bezug auf ein der Menschenrechtsbildung zugrundeliegendes Kompetenzmodell im Sinne einer Wissens-, Werte- und Handlungsdimension. In Bezug hierauf hat sich die einprägsame Kurzformel „Lernen *über*, lernen *für* und lernen *durch* die Menschenrechte“ (vgl. z. B. UN 2012, Art. 2/2, Fritzsche 2012, S. 444) durchgesetzt. Es wird dabei von drei gemeinsamen Zielsetzungen als einem wechselseitigen Bedingungsgefüge ausgegangen:

Erstens das Lernen *über* Menschenrechte, d. h. die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Einsichten über Menschenrechte im Sinne der Inhalte der Menschenrechtserklärungen sowie ihrer juristischen und politischen Bedeutung. Auf dieser Ebene, die Ebene der Wissensvermittlung, macht sich eine erste grundlegende Unklarheit bereits an der Frage fest, auf was konkret Bezug genommen werden sollte, wenn von Menschenrechten die Rede ist. Sind Menschenrechte zuvorderst als kodifizierte Rechte, als politische Semantiken, als moralische Verpflichtungen zu thematisieren (vgl. zum Problem unterschiedlicher Wortbedeutungen im Hinblick auf Menschenrechte Kapitel6)? Jede – auch gut gemeinte – Wissensvermittlung ‚über‘ Menschenrechte kann in einer Weise erfolgen, die dem Gebot von Pluralität und Kontroversität zuwiderläuft und stattdessen Indoktrinationen einleitet, wenn nämlich Informationen über Menschenrechte unvollständig oder unausgewogen vermittelt werden. Eine einseitig-verkürzte Vermittlung des Anspruchs und des Inhalts von Menschenrechten, beispielsweise durch eine selektive

Bezugnahme auf einzelne politische und bürgerliche Rechte „ermöglicht und erleichtert ihren politischen Missbrauch [...] bis hin zur Rechtfertigung von Kriegen“ (Sommer und Stellmacher 2009, S. 87). Mancher Menschenrechtskurs für Polizei und Militär, resümiert Huhle (2003, S. 4) kritisch, habe „am Ende ‚Menschenrechts-Offiziere‘ hervorgebracht [...], die vor allem lernten, wie man Menschenrechtsverletzungen am besten kaschiert und sich der Verantwortung entzieht“.

Eine zweite Ebene der Menschenrechtsbildung betrifft das Lernen *durch* die Menschenrechte, also die Werte-Ebene. Diese wird im bildungspolitischen Diskurs auf zwei unterschiedliche Weisen ausbuchstabiert, in einem engen und in einem weiten Verständnis. Einige Dokumente und Publikationen fokussieren unter diesem Aspekt allein die Qualität des Lernumfeldes im Sinne von „Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten“ (UN 2012, Art. 2/2). Andere Deklarationen interpretieren ein ‚Lernen *durch* Menschenrechte‘ in einem weiten Verständnis, in dem es um die „Aneignung von menschenrechtlichen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen“ (UN 2005, IA 4 [b], 2014, IA 5 [b]) geht. Sowohl die enge als auch die weite Lesart erkennen an, dass menschenrechtliche Gestaltungen auf der Ebene von Unterrichtsmethoden auch dann Einfluss nehmen, wenn sie nicht (als Lerngegenstand) thematisiert werden. Damit ist auf einen Widerspruch aufmerksam zu machen: Einerseits wird postuliert, dass Lernen so gestaltet werden müsse, dass es die *Autonomie* der Lernenden respektiert, sie zu[r] ‚kritischen Analyse[n]‘ befähigt (UN 2005, Art. C8 [g]). Andererseits wird gleichzeitig ein vordefiniertes Set von anzueignenden Dispositionen und Einstellungen als Zielvorgabe präsentiert: Als Zweck von Lernen ‚durch‘ Menschenrechte wird eine bestimmte ‚Ausformung von Verhaltensweisen‘ (UN 2005, 1) genannt. Insofern Bildung die Eigenverantwortlichkeit des autonomen Bildungssubjekts respektiert und dem Überwältigungsgebot des Beutelsbacher Konsenses⁵ entsprechen will, kann sie nicht auf die ‚Ausformung‘ bestimmter normativer Sinnesorientierungen zielen. Soll der emanzipatorische Charakter von Menschenrechtsbildung nicht von vornherein in Frage gestellt werden, kann die Zustimmung zu gesellschaftlich wünschenswerten Wertvorstellungen nicht als festes Unterrichtsziel vorausgesetzt, sondern nur als ein mögliches Ergebnis von Bildungs- und Aushandlungsprozessen verstanden werden: „Man muss zum Werten, nicht zu Werten erziehen“ stellt in diesem Sinne Ladenthin (1999, S. 53) fest.

⁵ Der Beutelsbacher Konsens stellt seit 1976 anerkannte fachliche Prinzipien für die formale politische Bildung in Deutschland dar, die auf drei zentrale didaktische Leitgedanken verweisen, wovon das Überwältigungsverbot ausbuchstabiert: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern“ (Weißeno et al. 2010, S. 7).

Die dritte Dimension ist das Lernen *für* Menschenrechte im Sinne des Erlernens von sozialen bzw. politischen Handlungskompetenzen, die zum Eintreten für Menschenrechte erforderlich sind. Auch diese Ebene der Handlungskompetenzen provoziert Einwände. So plausibel die Stilisierung von Menschenrechtsbildung als einem auf die Umsetzung von Menschenrechten gerichtetem Handeln auf den ersten Blick klingt, so ist doch vor der Anleitung zu affirmativen Partizipationsaktivitäten zu warnen. Aufforderungen zu menschenrechtlichem Engagement legitimieren sich nicht selbstreferenziell dadurch, dass sie (vorgeblich) die gute Sache ‚der Menschenrechte‘ fördern. Die Zielsetzung eines ‚Handelns für Menschenrechte‘ kann in Abhängigkeit eines (ggf. verengten) Menschenrechtsbegriffs beliebig instrumentalisiert werden. Im Spannungsfeld von ‚strukturellen‘ und ‚episodischen‘ Handlungszielen (Baxi 2010, S. 120, vgl. Kapitel 9.4) sind ‚berechtigte‘ menschenrechtliche Gestaltungsaufgaben von konformistischen Aktionsformen zu trennen, es ist also infrage zu stellen, welcher konkreter Ertrag– im Sinne verbesserter menschenrechtswürdiger Gestaltungen auf struktureller oder interaktioneller Ebene – für wen warum zu erwarten ist. Insofern muss jedes Lernen ‚für‘ Menschenrechte – soll es in einem selbstbestimmten ‚Geist der Verantwortung‘ stattfinden (UN 2012, Art. 7) auch „nach Legalität, Legitimität und Widerstandsrecht gegen Partizipation“ (Hedtke 2012, S. 17) fragen.

Dieser kurze Blick auf die international fast einstimmig gebräuchliche Kurzformel vom Lernen *über, durch* und *für Menschenrechte* offenbart ihre Unschärfe. Worum es sich bei der Menschenrechtsbildung jenseits einer bunten Mischung programmatischer, interpretationsfähiger Zieldimensionen auf den drei Ebenen handelt, bleibt unbestimmt. Die diesbezüglich gemeinsam getragene, aber kaum problematisierend aufgegriffene Feststellung des Fachdiskurses lautet, dass der Begriff der Menschenrechtsbildung bisher eine Vielzahl sehr unterschiedlicher bildungspolitischer und pädagogischer Konzepte und Methoden auf sich vereint (Keet 2012, S. 7), welche sich insgesamt durch eine unzureichende theoretische und empirische Fundierung auszeichnen. Es handele sich bislang nur mehr um „ein Sammelbecken für unterschiedliche Ansätze mit verschiedenen Zielsetzungen, Aufgabengebieten und Handlungsfeldern“, pointiert Lohrenscheit (2004, S. 276) den Status Quo, der seither nichts an Aktualität verloren hat.

Der unspezifische und kaum inhaltlich profilierte Begriff der ‚Menschenrechtsbildung‘ kann und wird gegenwärtig sehr verschieden genutzt. Es ist daher angemessen, um ein differenziertes Konzept von Menschenrechtsbildung zu streiten sowie die Ansprüche, Grenzen und Widersprüche des bildungspolitischen Diskurses zu markieren und die Brauchbarkeit bisheriger Begriffs- und Konzeptbildungen zu beleuchten. Zu fragen wäre etwa, inwiefern sich die im Diskurs hervorgebrachten Konzepte von Menschenrechtsbildung politisch-institutionellen Funk-

tionserfordernissen unterordnen, oder auf welcher Grundlage das Politische, Umstrittene, Kontroverse (und damit das für Menschenrechte konstitutive Moment) in einschlägigen Deklarationen kaum Beachtung erfährt und stattdessen auf harmonistische und konsens-orientierte Leitbilder rekurriert wird, die im Grundsatz einer Entpolitisierung der Menschenrechtsbildung Vorschub leisten. Menschenrechtsbildung bewegt sich damit im Spannungsfeld (bildungs)politisch geforderter Adaptionsprozesse und kritischer Selbstreflexion. Die Praxis, den Lerngegenstand im Verweis auf bildungspolitische Vorgaben zu begründen, also ein politisches Programm in Bildungspraxis zu transformieren, wird dabei überraschenderweise kaum hinterfragt (anders: Hormel Scherr 2004, Breinbauer 2010, Keet 2012).

2.4.3 Lernziele und Inhalte: Kritische Anfragen

Die internationalen Dokumente und Programme sind nicht als bildungstheoretisch begründete Vorschläge oder systematisch entfaltete fachdidaktische Konzepte zu verstehen. Die vielfältigen Ziel- und Aufgabenbeschreibungen werden weder einheitlich ausbuchstabiert noch erfolgt eine systematische Rückbindung an Referenztheorien. Es geht in ihnen um international konsensfähige programmatische Ziel- und Inhaltsformulierungen, die im Sinne von Standardanforderungen länderübergreifend Berücksichtigung erfahren sollen. Die internationalen Programmatiken genannten Lernziele können etwa unter Stichworten wie einer deklaratorischen Inanspruchnahme von Menschenrechten, einer Individualisierung und Pädagogisierung von Menschenrechtsproblemen, einer überstarken Gegenstandsorientierung, einer diskursimmanenten Begründung des Lerngegenstandes sowie einer harmonistischen Grundorientierung kritisch befragt werden, um nur einige streitbare Aspekte zu benennen.

Wenn die jüngste Charta des Europarats darauf zielt „soziale Kompetenzen und Verständnis zu entwickeln, welche dazu beitragen können, dass Konflikte eingeschränkt“ werden (CoE 2010, Art II 5 [f]), wenn die aktuelle UN-Erklärung zur Menschenrechtsbildung als Mittel der „Vermeidung von Menschenrechtsverletzungen und Übergriffen“ sowie zur „Beseitigung aller Formen von Diskriminierung, Rassismus, Vorurteilen, Anstiftungen zu Hass“ (UN 2012, 4) definiert, wird zuweilen der Eindruck suggeriert, dass Phänomene wie Diskriminierung oder politische Menschenrechtskonflikte genuin pädagogische Problemfelder wären. In der Folge dieser Etikettierung wird die Menschenrechtsbildung zum Hoffnungsträger, der endlich eine Lösung für Menschenrechtsverletzungen in Aussicht stellt und dabei selbst als wichtigster Akteur operiert. Eine solche Deutung legt nahe, dass die Gefährdungen der Menschenrechte wirkursächlich auf die Handlungen

und Einstellungen von Privatpersonen zurückzuführen sind. Diese Strategie der ‚Pädagogisierung‘ gesellschaftlicher Probleme hat nicht zuletzt Konsequenzen für das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, welche ein bestimmtes Problem nicht länger als gleichberechtigte Bürger/-innen zur Kenntnis nehmen, sondern nunmehr in einer asymmetrischen Schüler-Lehrerbeziehung, wobei die wissende Lehrkraft vermeintlich in Kenntnis der Problemlösung agiert. Ein Fokus auf die ‚Bekämpfung‘ von „schädlichen Einstellungen und Vorurteilen“ (UN 2012, 4) und der Förderung von individueller Toleranz und Wertschätzung (CoE 2010, 2) birgt also die Gefahr, dass Menschenrechtsbildung die Reflexion von gesellschaftlichen Strukturen, welche die Missstände verursachen, aus dem Blick verliert, und stattdessen auf das einfachere Ziel der individuellen Begegnung von Misslagen durch prosoziales Verhalten setzt. Damit wächst die Gefahr, dass das kritische Bewusstsein für die Möglichkeiten und Grenzen der Menschenrechte schwindet, „dass der Titel der Menschenrechte unreflektiert und inflationär für ethisch-politische Zielvorstellungen aller Art verwendet wird“ (Bielefeldt 1998, S. 6) und seine politisch-rechtliche Dimension aus dem Blickfeld rückt. Das gilt auch in Bezug auf das Ziel des UN-Weltprogramms, eine ‚Kultur der Menschenrechte‘ zu fördern, wobei als Mittel zur Erreichung dieses Ziels die Ebene konkreter Lernarrangements akzentuiert wird. Menschenrechte sollen im UN-Verständnis innerhalb der Schulgemeinschaft „durch die Interaktion mit der sie umgebenden Gemeinschaft ausgeübt und gelebt werden“ (UN 2005, 100). Borries (2011) äußert Bedenken,

die vielfach vertretene Kleinwechslung von politischer Handlungsfähigkeit in alltägliche Münze, nämlich die Förderung von ‚mensenrechtsgeleiteten‘, das heißt gewaltfreien, kommunikativen und toleranten Umgang im Alltag als ein Ziel der Menschenrechtsbildung auszugeben (Borries 2011, S. 68).

Die ‚Spillover-These‘, nach der ein positiver Effekt von sozialem Engagement im Nahraum auf die Entwicklung von politischen Handlungskompetenzen (im Sinne verfasster und nicht-verfasster Formen politischer Partizipation) zu erwarten sei, konnte in einer Reihe von Einzelstudien bislang nicht bestätigt werden (Reinhardt 2010). Vor „gut gemeinten, aber notorischen Überschätzungen“ der Menschenrechte und einer Inanspruchnahme der Menschenrechte „für alles Gute in der Welt“ warnt auch Lohmann: „Auch eine menschenrechtliche Gestaltung von Schulpausen ist m. E. bestenfalls Folklore, wahrscheinlich aber eine Verharmlosung und Verkitschung der Menschenrechte“ (Lohmann 2013, S. 15).

Die in internationalen Deklarationen genannten konkreten Lernziele zeichnen sich ferner durch eine starke Gegenstandsorientierung aus, d. h. sie werden häufig primär von gesellschaftspolitischen Wünschen aus gedacht, wobei die subjektive Logik der Lernenden unberücksichtigt bleibt, Bildungskonzepte also in

Unkenntnis der subjektiven Vorstellungswelten und Überzeugungen ihrer Adressaten agieren. Peter Weinbrenner (1998) hat schon vor Längerem den Überhang von ‚Menschenrechtsrhetorik‘ in Konzepten und Praxishandreichungen verurteilt, die sich vielfach vornehmlich auf Ziele und Aufgaben der Menschenrechtsbildung konzentrieren, aber „die Ebene der Realität und der konkreten Erfahrungen“ unbeachtet lassen (Weinbrenner 1998, S. 20).

Die vorliegende Studie geht davon aus, dass die Strukturierung des Lerngegenstandes weder aus einer wissenschaftlichen Analyse des Referenzobjektes ‚Menschenrechte‘ abgeleitet werden kann noch aus bildungspolitisch einflussreichen Programmatiken der Menschenrechtsbildung. Die thematischen Relevanzsetzungen und die didaktische Strukturierung sind zuvorderst aus der Sicht der Bildungssubjekte und ihrer lebensweltlich vermittelten Problemperspektiven zu bestimmen.

Dabei muss der Bedeutung Rechnung getragen werden, welche mündigen Individuen in der Bestimmung dessen zukommt, was Menschenrechte sind und künftig sein sollen: nicht zuletzt als Befähigung dazu, die Interpretationshoheit über die Rolle von Menschenrechten und von Menschenrechts*bildung* nicht allein der institutionalisierten Politik oder ‚der‘ Wissenschaft zu überlassen.

2.4.4 ‚Bildungsziel‘ Menschenrechte?⁶

Im internationalen Diskurs dominiert eine immanente, d. h. eine aus den UN-Erklärungen selbst abgeleitete Begründung des Lerngegenstandes.

Zur Begründung des Lerngegenstandes erfolgt häufig ein Verweis auf die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948. Diese fordert, dass jeder Einzelne und alle Nationen sich bemühen sollen, „durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte zu fördern“ (AEMR 1948). Bildung soll auf die „allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung“ der Menschenrechte zielen⁷. Inwieweit darf das Ziel einer Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand aber überhaupt in der ‚Anerkennung‘ oder ‚Akzeptanz‘ von Menschenrechten bestehen?

⁶ Aus der *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule*: „Menschenrechtserziehung gehört zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule und ist in allen Landesverfassungen und Schulgesetzen als *oberstes Bildungsziel* festgelegt“ (KMK 2000, S. 4).

⁷ In diesem Sinne hatte Wolfgang Hilligen vor Jahren die Frage aufgeworfen: „Was kann und muss Schulerziehung tun, damit Lernende dazu befähigt werden, sich für Geltung und Verwirklichung der Menschenrechte (...) einzusetzen?“ Hilligen (1981, S. 4)

Erstens muss im Hinblick auf den uneindeutigen Referenzpunkt ‚Menschenrechte‘, welcher in einem reduktionistischen Sinne mit positiver Rechtsgeltung gleichgesetzt werden kann, die Frage aufgeworfen werden, inwieweit positives Recht überhaupt zum Ziel pädagogischen Handelns werden kann: „Weil ‚Recht‘ eine Institution ist, verbietet es sich, ‚Rechtsgehorsam‘ als Erziehungsziel auszugeben“ pointiert Ladenthin (1999, 44, 49).

Im Sinne einer menschenrechtlichen Ethik, die sich durch Respekt vor der lebenspraktischen Eigenverantwortlichkeit jedes Einzelnen auszeichnet und sich unter das Regulativ der Selbstbestimmung und Autonomie der Lernenden stellt, liegt das Ziel der Menschenrechtsbildung zweitens nicht in der Vermittlung bestimmter Wahrheiten. Insofern besteht das Ziel der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand nicht allein in der ‚Akzeptanz‘ von (kodifizierten) Menschenrechten (Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte), sondern es geht vor allem um ihre reflektierte *Interpretation, Anwendung* und durchaus auch *Infragestellung*. Wenn Menschenrechte aus sozialen und politischen Kontroversen entstanden sind und sich kraft dieser immer weiterentwickeln, ist nicht so sehr ihre vorbehaltlose *Akzeptanz* konstitutiv für das Überleben der Idee selbst, sondern vielmehr ihre Kritik und konstruktive Infragestellung.

Die ‚Akzeptanz‘ der Menschenrechte kann drittens auch deshalb nicht als Bildungsziel gelten, weil die Akzeptanz von Menschenrechten und die Motivation, ihnen im Alltag handelnd zu genügen, nicht miteinander identisch sind, jene Motivation also intrinsische Wertmaßstäbe voraussetzt, die allein durch die ‚Akzeptanz‘ menschenrechtlicher Kodexe nicht schon eingelöst sind. So kann sich der moralische Selbstanspruch von Schüler/-innen, auf der Seite von Menschenrechten zu stehen, diese also voll und ganz zu akzeptieren, mit Vorstellungen aus dem Repertoire antidemokratischer oder menschenrechtswidriger Diskurse verbinden (vgl. Scherr 2012, S. 21). Wie die Analyse von Vorstellungswelten in Kapitel 8 veranschaulicht, geht eine zweifelsfreie Akzeptanz von Menschenrechten zuweilen mit einer offen ausgrenzenden und abwertenden Haltung gegenüber bestimmten sozialen Klassen und Milieus einher, wobei diese Haltung aber nicht als menschenrechtlich problematisch erkannt, sondern als fraglos gerechtfertigt betrachtet wird.

Der normative Bildungssinn besteht darin, Reflexionsimpulse zu ermöglichen, die zu einer Distanzierung von antidemokratischen und menschenrechtswidrigen Positionen führen, die zu einer Kritik an Ungleichwertigkeit und ihren Rechtfertigungen befähigen und die sich gegen Praxen stellen, die auf das Maß ökonomischer Zweckhaftigkeit begrenzt sind. Damit unterliegt der Lerngegenstand ‚dem Primat der politischen Selbstverwirklichung‘ mündiger Bürger/-innen:

Politische Bildung zielt nicht einfach auf den Erhalt des demokratischen Status quo, sondern auf die Bildung urteils- und handlungskompetenter Bürgerinnen und Bürger, die sich ein politisches System so schaffen, so verändern und so erhalten können, dass es ihnen politische Selbstbestimmung ermöglicht (Lange 2008a, S. 432).

Im Rahmen dieser Arbeit wird also davon ausgegangen, dass die Menschenrechtsbildung nicht auf eine gezielte Beeinflussung der Bildungsadressaten im Sinne der ‚Akzeptanz‘ einer wie immer gearteten Fassung ‚der‘ Menschenrechte strebt. Menschenrechte werden als *Gegenstand* von Bildung verstanden, nicht als ihr Ziel.



<http://www.springer.com/978-3-658-19431-4>

Die subjektive Dimension von Menschenrechten
Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die
Politische Bildung

Heldt, I.

2018, XI, 285 S. 11 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19431-4