



Menschenrechte in der Politischen Bildung
Fachliche Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“:
Analyse von Unterrichtsstunden auf der Sekundarstufe I

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Franziska Hedinger

Angenommen im Herbstsemester 2022
auf Antrag der Promotionskommission bestehend aus
Prof. Dr. Daniel Kübler (hauptverantwortliche Betreuungsperson)
und Prof. Dr. Roland Reichenbach

Zürich, 2024

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre Unterstützung zum Gelingen meiner Dissertation beigetragen haben.

Mein erster Dank gilt Monika Waldis. Innerhalb ihres SNF-Projektes „Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf Sekundarstufe I“ erhielt ich die Chance, meine Dissertation zu schreiben. Ein grosser Dank geht an Monika für ihr Gegenlesen in verschiedenen Phasen meiner Dissertation sowie für ihre hilfreichen erziehungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Rückmeldungen, wenn ich durch meine politikwissenschaftliche Brille die Sicht des Klassenkontexts verlor.

Weiter möchte ich mich bei meinen offiziellen Betreuungspersonen Daniel Kübler und Roland Reichenbach bedanken. Daniel Kübler wie Roland Reichenbach haben sich unkompliziert und unterstützend bereit erklärt, meine Arbeit zu betreuen und zu begutachten. Dani danke ich für seine „guidenden“ Kommentare und klar einzuordnenden Rückmeldungen zu Zwischenetappen meiner Dissertation. Ebenso halfen mir seine motivierenden Worte in der anstrengenden Abschlussphase. Roland Reichenbach ermöglichte mir die Teilnahme an seinem Seminar. Sein Team benannte schonungslos die damaligen Schwachstellen meiner Dissertation und bestärkte mich, Teile meiner ursprünglichen Ideen wieder aufzunehmen.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei meinen ehemaligen SNF-Projektkolleginnen Claudia Schneider und Julia Thyroff. Zusammen haben wir das SNF-Projekt aufgegelist, sind für die Unterrichtsaufnahmen in alle Ecken des Kantons Aargau gereist und haben über politikdidaktischer Literatur gebrütet. Claudia und Julia haben mich mit hilfreichen Anregungen sowie intensiven fachlichen Diskussionen inspiriert, unterstützt und motiviert. Ich hätte mir keine besseren Mitarbeiterinnen wünschen können und fühlte mich in der offiziellen SNF-Projektaufzeit wunderbar aufgehoben in unserem kleinen FüU-Team.

Meine Studie wäre ohne die teilnehmenden Lehrpersonen mit ihren Klassen undenkbar gewesen. Ich danke den Lehrpersonen sowie den Schülerinnen und Schülern herzlich, dass sie mir ihre Klassenzimmertür öffneten und mir somit einen Einblick in ihre private Lehr- und Lernsphäre gewährten.

Mein aufrichtigster Dank gilt all denjenigen Personen, die ihre Zeit investierten und mir mit viel Verständnis den Rücken freihielten, damit ich mich dem Schreiben widmen konnte sowie mich durch meine Höhen und Tiefen dieser Arbeit begleiteten.

Ein besonderer Dank gilt Bettina Bacher, Denise Joos, Patrick Joos, Rosanna Summa und Janine Sobernheim. Sie alle erklärten sich bereit, Teile meiner Dissertation gegenzulesen und zu korrigieren. Weiter hatte ich Mitte meiner Dissertation das grosse Glück, eine von Chris Everts „Probandinnen“ für seine Coachingausbildung sein zu dürfen. Mit sehr viel Verständnis, Geduld und Weitsicht begleitete mich Chris durch meine Motivations- und Schreibkrise in der mittleren Phase der Dissertation.

Ein ganz grosses Dankeschön gebührt meiner Familie. Sie unterstützte mich und meinen Partner Lukas tatkräftig in der Betreuung unserer kleinen Kinder. Meine Tante wohnte während einer intensiven Schluss-Schreibphase einige Wochen bei uns. Sie bekochte und umsorgte uns und kümmerte sich mit viel Liebe um unsere Kinder, damit ich mich im Büro einigeln konnte. Ebenso hat meine Mutter an zahlreichen ihrer freien Wochenenden die Kinder zu sich auf Besuch genommen. Auch meine Schwiegereltern hüteten an dutzenden meiner Kindertage die Kinder. Ihnen allen gilt ein herzliches Dankeschön.

Meine tiefste Dankbarkeit geht schliesslich an meinen Partner Lukas. Er hielt all meine Hochs und Tiefs aus, übernahm für einige Monate die schlaflosen Baby-Nächte und verzichtete an unzähligen Abenden und Wochenenden auf mich als Partnerin und Mutter unserer Kinder.

Das Schreiben dieser Dissertation war eine einmalige Erfahrung und ich freue mich auf die neu gewonnene Freiheit und die neue gemeinsame Familienzeit.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Neue Ausgangslage der Politischen Bildung und des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in der Deutschschweiz	1
1.2 Unterricht und das Angebot der Lehrperson als Determinanten erfolgreichen schulischen Lernens	2
1.3 Forschungsfrage und Situierung des Forschungsvorhabens	5
1.4 Aufbau der Arbeit	7
2 Grundlegung (I): Die Fachlichkeit der Politischen Bildung	11
2.1 Fachlichkeit verstanden als Wissens- und Könnenselemente einer Domäne	12
2.2 Politische Mündigkeit als Bildungsziel der Politischen Bildung	19
2.3 Erreichung der politischen Mündigkeit durch politische Kompetenzen: Generische Kompetenzen ohne Wissensdimension	22
2.4 Sachkompetenz Politischen Bildung: Förderung von Konzeptwissen und breites Politikverständnis	31
2.5 Fazit: Fachlichkeit der Politischen Bildung	38
3 Grundlegung (II): Fachdidaktische Bestimmung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“	41
3.1 Lerngegenstand „Menschenrechte“ in den Basiskonzept-Modellen und der Politikdidaktik: Keine systematische Auseinandersetzung und Konkretisierung	42
3.2 Menschenrechtsbildung: Schwache Theoriearbeit für die Umsetzung in der Schule	44
3.3 Zwischenfazit	51
3.4 Fachwissenschaftlicher Diskurs: Vielschichtiges Konzept „Menschenrechte“	52
3.5 Vorstellungswelten der Schülerinnen und Schüler zum Lerngegenstand „Menschenrechte“	82

3.6	Fazit: Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für den Unterricht der Politischen Bildung	85
4	Forschungsstand zum Lerngegenstand „Menschenrechte“: Wenig empirische Studien zum Unterrichtsgeschehen	92
4.1	Unterrichtsanalysen in der Politischen Bildung zur Fachlichkeit: Institutionelles Faktenwissen und Alltagswissen	93
4.2	Lehrplan- und Dokumentenanalyse „Menschenrechte“: Lehrpersonen als die wahren Verantwortlichen	98
4.3	Verständnis und Herangehensweisen von Lehrpersonen zu Menschenrechten: Begrenzte Handlungssicherheit durch begrenztes Wissen . .	100
4.4	Unterrichtsanalysen zu Menschenrechten: Individuelle Ebene und Menschenrechtsverletzungen	102
4.5	Fazit: Forschungsstand	108
4.6	Forschungsanliegen und Leitfragen für die Analyse der Unterrichtseinheiten	109
5	Methode: Qualitative Inhaltsanalyse von videografierten Unterrichtsstunden	112
5.1	Methode der Datenerhebung: Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden	112
5.2	Datenkorpus: Sechs Lehrpersonen und gut 16 Stunden Unterricht . .	117
5.3	Methode der Datenauswertung: Inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit „theoretischer Sensibilität“	120
6	Analyse der Unterrichtsstunden	133
6.1	Überblick über die Unterrichtsphasen der sechs Unterrichtseinheiten	134
6.2	Kategoriensystem: Thematisierte (fachliche) Aspekte in den Unterrichtseinheiten für die weitere Analyse	148
6.3	Menschenrechtsverletzungen	151
6.4	Lebenswelt der Lernenden	170
6.5	Individuelles Verhalten bzw. Handeln	189
6.6	Beschreibung des Konzepts Menschenrechte	195
6.7	Akteurinnen und Akteure für Verwirklichung der Menschenrechte . .	202
6.8	Nennung bzw. Thematisierung bestimmter Menschenrechte	211
6.9	Fazit: Analyse	231

6.10 Beantwortung Forschungsfrage: Aufflackern von Potenzialen und Sichtbarwerden von grundlegenden Herausforderungen	235
7 Schlussbetrachtungen	239
7.1 Gesamtschau: Schwache fachliche Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“	239
7.2 Gründe für Schwächen: Von Bildungsverantwortlichen und der Politikdidaktik alleingelassene Lehrpersonen	241
7.3 Implikationen für Bildungsverantwortliche und die politikdidaktische Entwicklungsarbeit	244
7.4 Forschungsbeitrag im Lichte der bisherigen Forschung: Theoretische wie empirische Grundlagenarbeit	245
7.5 Grenzen meiner Arbeit	246
7.6 Ausblick	247
Literatur	248
Anhang A Sechs Basiskonzept-Modelle	288
A.1 Sechs Perspektiven des gesellschaftlichen Zusammenlebens (Sander, 2007a)	288
A.2 Politik zur Herstellung von allgemein verbindlichen Regelungen (Weisenso et al., 2010)	289
A.3 Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie (Detjen, 2008)	289
A.4 Sozialwissenschaftliche Perspektive von Politik (Besand et al., 2011)	290
A.5 Fünf Sinnbilder des Bürgerbewusstseins (Lange, 2008)	291
A.6 Fünf Grundfunktionen gesellschaftlichen Handelns (Massing, 2008)	292
Anhang B Weitere Informationen zur Datenerhebung	293
B.1 SNF-Forschungsdesign: Videografierte Unterrichtsstunden innerhalb des SNF-Projektes	293
B.2 Vorgehen bei der Videografie der Unterrichtsstunden: 2-Kamera-Strategie	295
B.3 Vorlage Einverständniserklärungen	299

Anhang C Transkription	301
C.1 Transkription der Aufnahmen: Einfaches Transkriptionssystem inklusive Unterrichtsmaterialien	301
C.2 Transkriptionsregeln	301
C.3 Transkriptauszug	306
Anhang D Lehrmaterialien	308
D.1 Übersicht Lehrmaterialien	308
D.2 Gebäude der Kinderrechte von LP5	310
Anhang E Kategoriensystem	311
E.1 Allgemeine Ausführungen zum Kategoriensystem	311
E.2 Darstellung Kategoriensystem	314

Abkürzungsverzeichnis

(av) Ton von abgespieltem Lernfilm oder Tonaufnahme im videografierten Unterricht

(o) im Original vorgegebener Text wird im videografierten Unterricht vorgelesen

(p) selbst produzierter Text wird im videografierten Unterricht vorgelesen

AB Arbeitsblatt

Abs. Absatz

AEMR Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 der Vereinten Nationen

AfCRMV Afrikanische Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker von 1981

AI-Film Film von Amnesty International

AI-Quiz Quiz Menschenrechte von Amnesty International

AI-Werkstatt Unterrichtseinheit Werkstatt Menschenrechte von Amnesty International

AMRK Interamerikanische Menschenrechtskonvention von 1969

Art. Artikel

AU Afrikanische Union

BNE+ Bildung für nachhaltige Entwicklung

BV Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft

bzw. beziehungsweise

C Coaching

CIVED IEA Civic Education Studien

D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz

d.h. das heisst

Déclaration Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789

EGMR Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte

EKMR Europäische Kommission für Menschenrechte

EMRK Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten

etc. et cetera

EU Europäische Union

GIW-Film Film vom Lehrbuch „Gesellschaften im Wandel“

GIG Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann

GPJE Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung

Hx Hauptphase x

IGH Internationaler Gerichtshof in Den Haag

IStGH Internationaler Strafgerichtshof in Den Haag

J-Film Film von „Jugend für Menschenrechte“

K Kommentar in Transkript zu Handlungen, welche in den Unterrichtsstunden stattfinden

Kinderrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte des Kindes 1989 der Vereinten Nationen

KMK Kulturministerkonferenz

L Lektion

LF Leitfrage

LP Lehrperson

LS Lesetext

M Lehrmaterialien

m.E. meines Erachtens

MLK Martin Luther King Jr.

MR Menschenrechte

NGO Nichtregierungsorganisation

Nr. Nummer

OAS Organisation Amerikanischer Staaten

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development

OUA Organisation für Afrikanische Einheit

PPP PowerPoint-Präsentation

R2P Responsibility to Protect

RZG Räume, Zeiten, Gesellschaften

S. Seite

StGB Schweizerisches Strafgesetzbuch

Sx Schülerin bzw. Schüler

u.a. unter anderem

UNO United Nations Organisation, Organisation der Vereinten Nationen

UNO-Pakt I Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte

UNO-Pakt II Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte
usw. und so weiter

v.a. vor allem

vgl. vergleiche

vs. versus

Abbildungsverzeichnis

5.1	Datenkorpus: Total an Stunden von Unterrichtsaufnahmen	118
5.2	Analyseprozess: Ablauf einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen nach Kuckartz und Rädiker (2020, S. 132)	129
6.1	Übersicht Unterrichtsverläufe (1/2)	135
6.2	Übersicht Unterrichtsverläufe (2/2)	136
6.3	Jugendliche Darstellungen in den Materialien	187
6.4	Grafik Durchsetzungsmechanismen	205
6.5	Comic Durchsetzungsmechanismen	206
6.6	Beispiele der Posterarbeitsphase bei LP6	223
A.1	Basiskompetenz-Modell Sander (2007b)	288
A.2	Basiskompetenz-Modell Weisseno et al. (2010)	289
A.3	Diskussionsstand Autorengruppe-Fachdidaktik (2011)	290
A.4	Basiskompetenz-Modell Massing (2008)	292
B.1	Forschungsdesign des SNF-Projektes	294
B.2	Klassische 2-Kamera-Strategie	298
D.1	Das Gebäude der Kinderrechte	310
E.1	Struktur des Kategoriensystems	311

Tabellenverzeichnis

5.1	Soziodemografische Daten der Lehrpersonen und Klasseneigenschaften	118
C.1	Sprecherangaben	302
C.2	Angaben innerhalb des Textes	304
C.3	Umgang mit Arbeitsmaterialien	305
D.1	Unterrichtsmaterialien	308

1 Einleitung

1.1 Neue Ausgangslage der Politischen Bildung und des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in der Deutschschweiz

„Wozu braucht es Menschenrechte? Gelten die Menschenrechte auch im Krieg? Was ist der Unterschied zwischen Menschenrechten und Grundrechten?“ Dies könnten Fragen sein, die deutschschweizer Lehrpersonen neuerdings vermehrt ihren Schülerinnen und Schülern stellen könnten.¹ Denn mit dem Lehrplan21 wird in der Deutschschweiz erstmals flächendeckend die Politische Bildung und mit ihr der Themenbereich „Menschenrechte“ verbindlich als Bildungsziel² festgehalten (D-EDK, 2016).

Obwohl die Schweiz stolz auf ihre demokratische und humanitäre Tradition ist, fristete der Politikunterricht und das Thema „Menschenrechte“ in deutschschweizer Volksschulen über fast ein halbes Jahrhundert ein Schattendasein.³ Der Entscheid der „Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz“ (D-EDK) mit dem Lehrplan21 die Bildungsziele der Volksschule in der Deutschschweiz zu vereinheitlichen (D-EDK, 2022),⁴ bot die Chance für die Aufwertung der Politischen Bildung. Dank des politi-

¹Die Fragen stammen von einem Arbeitsblatt des Lehrbuchs „Gesellschaften im Wandel“ (Martí et al., 2017).

²Wenn ich von den Bildungszielen und der Politischen Bildung spreche, bezieht sich das immer auf die obligatorische Schule.

³In den Achtzigerjahren wurde die Politische Bildung in Form des Staatskundeunterrichts in den kantonalen Lehrplänen oft gestrichen. Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen wie politischer Widerstand behinderten über längere Zeit eine erneute Aufwertung der Politischen Bildung (Jung et al., 2007, S. 254). Mit dem unterdurchschnittlichen Abschneiden der Schweizer Jugend bei den internationalen „IEA Civic Education Studien“ (CIVED) (Biedermann et al., 2010; Oser & Biedermann, 2003) erhielt die Politische Bildung Ende der Neunzigerjahre wieder vermehrt Aufmerksamkeit. Einige deutschschweizer Kantone verabschiedeten Lehrplan-Zusätze oder Lehrplan-Quermodule für die Politische Bildung (Jung et al., 2007, S. 256–257).

⁴Seit 2006 verankert die Verfassung den Auftrag an die Kantone, ihre Bildungssysteme zu harmonisieren (siehe Art. 62 BV).

schen Drucks von Jungparteien sowie verpflichtenden internationalen Vereinbarungen fand die Politische Bildung Eingang in den Lehrplan21 (Ziegler, 2017, S. 478). Seither ist die Politische Bildung flächendeckend ein Bildungsziel in der Deutschschweiz. Dabei ist die Politische Bildung im Lehrplan21 auf zwei Arten verankert. Einerseits fächerübergreifend über die ganze Schulzeit hinweg, andererseits expliziter auf der Sekundarstufe I im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (RZG).⁵ Thematisch stehen für die Politische Bildung die Konzepte „Demokratie und Menschenrechte“ im Vordergrund (D-EDK, 2016, 269, 360–361). Somit erhielt mit der Aufwertung der Politischen Bildung gleichzeitig auch der Lerngegenstand „Menschenrechte“ einen festen Platz im Schulunterricht der Deutschschweiz.

1.2 Unterricht und das Angebot der Lehrperson als Determinanten erfolgreichen schulischen Lernens

Mit der institutionellen Verankerung der Politischen Bildung im Lehrplan21 ist ein erster Schritt getan, damit ein zukünftiger schweizerischer Schlussbericht einer IEA-Studie hoffentlich nicht mehr den Titel „Jugend ohne Politik“ (Oser & Biedermann, 2003) trägt. Lehrpläne stellen jedoch vor allem bildungspolitische Instrumente dar, welche grobe Zielvorstellungen für das schulische Lernen festlegen. Bei der Umsetzung in die Schulpraxis erfahren Lehrpläne mehrere Adaptionsschritte (Wiater, 2009, S. 131–132). Somit kann davon ausgegangen werden, dass Schulstunden zum Lehrplanziel „Menschenrechte“ – auf das sich die vorliegende Arbeit bezieht – in der Praxis stark variieren können. Inwiefern Schülerinnen und Schüler, die im Lehrplan21 vorgegeben

⁵Als fächerübergreifendes Prinzip sollen alle Fächer unter der Leitidee der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE+) die politischen Themen „Politik, Demokratie und Menschenrechte“ sowie „Globale Entwicklung und Frieden“ in ihren Schulunterricht integrieren (D-EDK, 2016, 8–9, 36–39). Im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ stellt die Politische Bildung ein Teilthema dar. Hier ist Politische Bildung als vierter Kompetenzbereich der Domäne Geschichte festgehalten (D-EDK, 2016, 269, 360–361).

Richtziele für den Lerngegenstand „Menschenrechte“⁶ in der Politischen Bildung erreichen, hängt unter anderem von einem „guten Unterricht“ ab.⁷

Was guter Unterricht darstellt und wie die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht am besten beeinflusst werden, ist eine der grossen Fragen der Erziehungswissenschaft. Schulischer Unterricht dient dazu „dem Aufbau von Wissen sowie dem Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden“ in einem Fachbereich zu fördern (Lipowsky, 2015, S. 70). Gemäss dem Angebot-Nutzungsmodell von Helmke (2021, S. 69–76) stellt der Unterricht dabei ein Angebot dar, das von den Lernenden genutzt werden kann. Die allgegenwärtigen praxisorientierten Lehrbücher für Lehrpersonen von Helmke (2021) und Meyer (2020) listen je einen Katalog von zehn Merkmalen auf, welche qualitativ guten Unterricht auszeichnen sollen. Darunter finden sich Aspekte wie „Klarheit und Strukturiertheit“, „lernförderliches Klima“, „Konsolidierung“ oder „intelligentes Üben“ (Helmke, 2021, Kapitel 4; Meyer, 2020, Kapitel 2). In der empirischen Unterrichtsforschung, die sich mit Unterrichtsqualität auseinandersetzt, haben sich die drei Basisdimensionen „effektive Klassenführung“, „unterstützendes Unterrichtsklima“ und „kognitive Aktivierung“ als förderlich für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler herausgestellt (u.a. Baumert et al., 2010; Fauth et al., 2014; Hochweber & Vieluf, 2018; Lipowsky et al., 2009; Praetorius et al., 2018).

Die Betrachtung der erwähnten Merkmale für guten Unterricht zeigt jedoch, dass es sich um generische, nicht-fachliche Aspekte handelt. Inwiefern das fachliche Angebot der Lehrpersonen den Unterricht beeinflusst, wird erstaunlicherweise nicht thematisiert. Die aktuelle Literatur fordert daher, dass in den Analysen zur Unterrichtsqualität auch fachliche Aspekte berücksichtigt werden sollten. Diese Rufe kommen sowohl

⁶In Bezug auf die Menschenrechte listet der Lehrplan21 folgende Zielhorizonte auf: „Die Schülerinnen und Schüler

- können Kinder- und Menschenrechte erläutern;
- können die Bedeutung von Kinder- und Menschenrechten für den eigenen Alltag und die Schulgemeinschaft erkennen und einschätzen;
- können historische Beispiele schildern, die zu einer besseren Durchsetzung der Kinder- und Menschenrechte geführt haben“ (D-EDK, 2016, S. 360).

⁷In der Erziehungswissenschaft ist unbestritten, dass der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler neben dem Unterricht von weiteren Faktoren abhängt. Diese reichen von individuellen Voraussetzungen der Lernenden, über ihr soziales Umfeld bis hin zur Klassenzusammensetzung und den institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems (stellvertretend Brühwiler & Helmke, 2018).

aus der Mathematikdidaktik, welche die drei Basisdimensionen guten Unterrichts massgeblich geprägt hat (Lipowsky, 2015, S. 96–97; Schlesinger und Jentsch, 2016), wie auch aus anderen Fachdidaktiken (Bruder, 2018; Prediger et al., 2016; Reh, 2018).⁸ Die Studie von Kuger et al. (2017), welche unter anderem den Einfluss genuin fachlicher Aspekte auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, bestätigt die Forderungen nach einer fachlichen Erweiterung der Unterrichtsforschung. Die Resultate zeigen, dass auf Klassenebene die Qualität der Inhalte den grössten positiven Einfluss auf die Schülerinnen- und Schülerleistungen hat (Kuger et al., 2017, S. 85). In Bezug auf die Voraussetzungen der Lehrpersonen finden H. C. Hill et al. (2005) wie Baumert und Kunter (2011) zudem, dass das Fachwissen von Lehrpersonen signifikante Effekte auf das Angebot des Unterrichts und somit auf die Lernzuwächse bei den Lernenden hat.

Diese Erkenntnisse lassen in Bezug auf die Umsetzung der Politischen Bildung und den Lerngegenstand „Menschenrechte“ in der Deutschschweiz einige Fragen offen. Die lange Vernachlässigung der Politischen Bildung und ihrer Lerngegenstände hinterliess ihre Spuren in der Deutschschweiz. Nicht nur gibt es wenige Lehrmaterialien für die Politische Bildung, geschweige denn für den Lerngegenstand „Menschenrechte“, auch die Ausbildungsgänge für Politische Bildung und deren Themen wurden vernachlässigt (Jung et al., 2007, S. 256). Ziegler (2017, S. 478) kommt daher zum Schluss, dass die Umsetzung der Politischen Bildung und ihrer Lerngegenstände geprägt ist „vom mehr oder weniger elaborierten Alltagsverständnis von Politischer Bildung“ der Lehrpersonen. Die wenigen ersten empirischen Befunde, welche es in der Deutschschweiz zu Verständnis und Umsetzung der Politischen Bildung im Unterricht gibt, bestätigen diese Annahme. Sie legen den Schluss nahe, dass deutschschweizerische Lehrpersonen geringe fachliche und politikdidaktische Kenntnisse haben (Allenspach, 2014; Da Rin & Künzli, 2006) und im Unterricht die fachliche Perspektive oft fehlt (Bürgler & Hodel, 2012; Hodel & Waldis, 2007). In Bezug auf den Lerngegenstand „Menschenrechte“ kommt erschwerend hinzu, dass deutschschweizerische Lehrpersonen den Lerngegenstand „Menschenrechte“ als komplex und schwierig für sich wie auch

⁸Unter der Führung von Praetorius gibt es erste Anstrengungen, die drei Basisdimensionen fachdidaktisch zu erweitern (Praetorius & Gräsel, 2021; Praetorius & Nehring, 2020). Das bisherige Syntheseframework scheint aber immer noch sehr generisch. Nichtsdestotrotz sprechen Reusser und Pauli (2021, S. 190–193), welche die Entwicklungslinien nach dem Bedarf einer fachspezifischen Unterrichtsforschung nachzeichnen, bereits von einer „fachdidaktischen Wende“ in der empirischen Lehr-Lernforschung.

für die Schülerinnen und Schüler empfinden (Rinaldi, 2017, S. 93; Rinaldi, 2018, S. 194–196, 212). Detaillierte Kenntnisse darüber, wie die Politische Bildung und der Lerngegenstand „Menschenrechte“ im deutschschweizerischen Unterricht behandelt wird, stehen noch aus.

1.3 Forschungsfrage und Situierung des Forschungsvorhabens

Vor dem Hintergrund der skizzierten Rahmenbedingungen der Politischen Bildung und dem Lerngegenstand „Menschenrechte“ möchte ich in meiner Dissertation folgender Forschungsfrage nachgehen:

Welche Potenziale und Herausforderungen zeigen sich auf der fachlichen Inhaltsebene bei der Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Unterricht der Politischen Bildung?

Meine Dissertation verstehe ich als praxisorientiertes Forschungsprojekt mit Bezügen zu explorativen Vorgehensweisen. Ich möchte genauer verstehen, was inhaltlich in den Schulstunden geschieht, wenn Lehrpersonen den Lerngegenstand „Menschenrechte“ ankündigen. Dafür analysiere ich Unterrichtslektionen von sechs Lehrpersonen.⁹ In der Analyse der Unterrichtsstunden interessiert mich a) welche (fachlichen) Inhalte die Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern in ihren Unterrichtsstunden thematisieren und b) wie die behandelten Inhalte angesprochen, verhandelt und vertieft werden. Ich möchte nachzeichnen, in welchen Zusammenhängen und mit welchen Sichtweisen die Klassen einen (fachlichen) Aspekt behandeln und den Jugendlichen dabei Möglichkeiten für ein vertiefteres Verständnis der Menschenrechte bieten.¹⁰

Wie lässt sich das Forschungsvorhaben in der Politikdidaktik verordnen und welchen Beitrag kann die vorliegende Arbeit leisten? Bis anhin hat sich noch kein Forschungsprojekt mit der Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ auseinandergesetzt – weder im schweizerischen noch im sonstigen deutschsprachigen

⁹Die Unterrichtslektionen wurden im Rahmen des SNF-Projekts „Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf Sekundarstufe I“ videografiert.

¹⁰Die Frage nach dem ‚Wie‘ spricht somit nicht die Form nach der didaktischen Umsetzung an.

Schulunterricht.¹¹¹² Allgemein steht die systematische empirische Erforschung von Unterrichtsgeschehen in der Politischen Bildung noch am Anfang. Die überwiegende Mehrheit der politikdidaktischen Publikationen nimmt vorlieb mit theoretischen und normativen Zieldimensionen sowie mit Ratschlägen für den Unterricht, welche nicht empirisch abgestützt sind (siehe Grundlagenbücher und Tagungsbänder der GPJE: u.a. Lange & Reinhardt, 2017; Lotz & Pohl, 2019; Möllers & Manzel, 2018; Pohl, 2016b; Reinhardt & Lange, 2017; Sander, 2014b). Manzels (2014, S. 55) Aussage, dass es in der Politikdidaktik bis heute „eine Vielzahl normativer Annahmen [gibt], die jedoch weder zur Überprüfung an der Unterrichtswirklichkeit operationalisiert wurden noch gängigen Wissenschaftsstandards entsprechen können“, kann leider auch im Jahr 2022 noch zugestimmt werden. Indem ich in meiner Arbeit einen vertieften Einblick in den Unterricht der Politischen Bildung gewähre und diesen analysiere, kann ich eine Basis für die weitere empirische Arbeit mit Unterrichtsstunden legen. Das erarbeitete methodische Vorgehen kann dabei auch für andere Fachdidaktiken relevant sein, wenn sie ihre Unterrichtsanalyse auf fachliche Aspekte ausdehnen. In Bezug auf den Lerngegenstand „Menschenrechte“ für die Politische Bildung leistet die vorliegende Dissertation zudem theoretische Grundlagenarbeit. Mir sind keine Arbeiten bekannt, welche sich theoretisch mit dem Inhalt und den Zielen des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Unterricht der Politischen Bildung auseinandersetzen. Daher werde ich diese Forschungslücke ebenfalls schliessen. Neben dem theoretischen Beitrag zur Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in der Politischen Bildung, dem methodischen Beitrag zur fachlichen Analyse von Unterrichtsstunden und natürlich deren Ergebnisse, sind die Resultate der vorliegenden Arbeit ebenfalls relevant für die Praxis. Die Resultate können Ausgangspunkt für Empfehlungen der Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen und für die Entwicklung von Lehrmaterialien sein.

¹¹Die Arbeit muss innerhalb des deutschen Bildungsraums verstanden werden. Daher konzentriere ich mich in meinem Grundlagenkapitel zur Fachlichkeit der Politischen Bildung (Kapitel 2) auf die Diskussion der deutschsprachigen Fachdidaktiken.

¹²Innerhalb des SNF-Projektes entstand zusammen mit zwei weiteren Autorinnen eine Publikation, welche die Einstiege der videografierten ersten Lektionen analysierte (Thyroff et al., 2019). Ebenso hat das Forschungsteam weitere Publikationen veröffentlicht, welche Unterrichtsstunden mit dem Lehrplan21-Lerngegenstand „Europa-Schweiz“ untersuchen (Thyroff & Waldis, 2020; Thyroff et al., 2020; Waldis et al., 2017).

1.4 Aufbau der Arbeit

Da sich meines Wissens im deutschsprachigen Raum keine Arbeit mit der Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für die Sekundarstufe I auseinandersetzt hat, nehme ich diese in den zwei folgenden Kapiteln vor. Dabei gehe ich schrittweise vor und beziehe grundlegende Überlegungen zur Fachlichkeit der Politischen Bildung mit ein (Kapitel 2), bevor ich mich konkreter dem Lerngegenstand „Menschenrechte“ widme (Kapitel 3).

Meine Arbeit setzt sich explizit mit der fachlichen Umsetzung der Menschenrechte auf der Inhaltsebene im politischen Unterricht auseinander. Daher kläre ich in einem ersten Schritt, was unter Fachlichkeit zu verstehen ist. Ich arbeite heraus, dass sich die Fachlichkeit einer Domäne in ihren Bildungszielen manifestiert. Zudem veranschauliche ich, dass für die Konkretisierung der Lernziele eines Lerngegenstandes das Modell des „fachdidaktischen Modellierens“ nach Bayrhuber (2017a) hilfreich ist. Dieses besagt, dass bei der Bestimmung von Lernzielen die Fachwissenschaft eine Rolle spielt, jedoch auch die Schülerinnen- und Schülervorstellungen berücksichtigt werden sollten (Kapitel 2.1). Ausgehend von diesen Überlegungen wende ich mich in einem zweiten Schritt den Lernzielen der Politischen Bildung zu. Ich stelle dar, dass die politische Mündigkeit als übergeordnetes Bildungsziel der Politischen Bildung gilt (Kapitel 2.2), welche durch Kompetenzen gefördert werden soll. Infolgedessen gehe ich auf die drei geläufigsten Kompetenz-Modelle der Politischen Bildung ein. Die Auseinandersetzung mit den Modellen verdeutlicht nicht nur, dass Wissenselemente eine wichtige Voraussetzung für die Erreichung der Kompetenzen sind. Ebenso zeigt sich, dass die postulierten Kompetenzen ohne politische Inhalte keine spezifischen fachlichen Kompetenzen darstellen (Kapitel 2.3). Daher ist es von Interesse, genauer darauf einzugehen, welche Art des Wissens und welche thematischen Inhalte die politische Sachkompetenz umfassen soll. Ich veranschauliche in einem dritten Schritt zum einen, dass die Politikdidaktik das Konzeptwissen bei den Schülerinnen und Schülern fördern will. Zum anderen arbeite ich heraus, dass die Politikdidaktik von einem breiten Politikverständnis ausgeht. Zum Verständnis von politischen Phänomenen, sollen neben institutionellen Fragen unter anderem auch ökonomische, rechtliche, philosophische und gesellschaftliche Perspektiven im Unterricht vorkommen, um das Bildungsziel zu erreichen (Kapitel 2.4).

Das dritte Kapitel der Arbeit baut auf den Überlegungen von Kapitel 2 auf und mündet in der Konkretisierung des vom Lehrplan21 geforderten Unterrichtsinhalts

„Menschenrechte“ (Kapitel 3). Ich demonstriere, dass weder in der Literatur zur politischen Sachkompetenz (Kapitel 3.1) noch in der Literatur der Menschenrechtsbildung (Kapitel 3.2) konkrete Ideen für die inhaltliche Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Schulunterricht existieren. Allgemein zeigt sich jedoch, dass zur Herleitung der inhaltlichen Konkretisierung des Konzepts „Menschenrechte“ die Moralphilosophie, die Rechtswissenschaft und die Politikwissenschaft – im Einklang mit dem breiten Politikverständnis – relevant sind. Deshalb stelle ich gemäss dem Modell des „fachdidaktischen Modellierens“ den Diskurs der drei Fachwissenschaften zum Konzept „Menschenrechte“ vor (Kapitel 3.4). Da für die Konkretisierung der Lernziele eines Lerngegenstandes gemäss dem Modell des „fachdidaktischen Modellierens“ auch die Schülerinnen- und Schülerperspektive berücksichtigt werden sollte, gehe ich auf diese ebenfalls ein (Kapitel 3.5). Bei der abschliessenden Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für die Sekundarstufe I argumentiere ich, dass für das Verständnis des Konzeptes „Menschenrechte“ die Schülerinnen und Schüler mit den drei Perspektiven (moralphilosophische, rechtliche und eng-politische) und ihren Widersprüchlichkeiten im Unterricht vertraut werden sollten. Zudem zeige ich auf, dass diese Forderung im Einklang mit dem Lehrplan21 steht. In Abgleich mit den Vorstellungen der Lernenden argumentiere ich weiter, dass der politische Unterricht sich vor allem auf die rechtliche und eng-politische Perspektive der Menschenrechte konzentrieren soll (Kapitel 3.6).

Bevor ich mich der Analyse der Unterrichtsstunden widme, lege ich den empirischen Forschungsstand zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ dar (Kapitel 4). Wie bereits erwähnt, liegen nach meinen Kenntnissen keine Studien im deutschsprachigen Raum zur Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Unterricht vor. Daher öffne ich meinen Fokus zur Besprechung des Forschungsstandes. Zuerst diskutiere ich deutschsprachige Analysen, welche die Umsetzung der Fachlichkeit in der Politischen Bildung untersuchen (Kapitel 4.1). Die Studien deuten darauf hin, dass in den Stunden vor allem institutionelles Faktenwissen und der Nahraum der Jugendlichen eine Rolle spielt. In Bezug auf Analysen zu den Menschenrechten im schulischen Kontext zeigt sich, dass internationale Studien vorherrschen die Lehrplan-Analysen durchführen (Kapitel 4.2) sowie Befragungsstudien (Kapitel 4.3). Diese Studien bestätigen, dass Lehrpersonen eine grosse Gestaltungsfreiheit für die Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ zukommt. Schliesslich zeichnen sich die weniger als ein Dutzend internationalen Unterrichtsanalysen zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ durch unterschiedliche Methoden und Themenschwerpunkte aus

(Kapitel 4.4). Trotzdem lassen sich einige Gemeinsamkeiten erkennen. Es scheint, dass soziale Verhaltensweisen und Menschenrechtsverletzungen beliebte Themen des Unterrichts sind. Anhand des Forschungsstandes und der hergeleiteten Lernziele für den Lerngegenstand „Menschenrechte“ schliesse ich das Kapitel mit der Spezifizierung meines Forschungsvorhaben und formuliere Leitfragen für die Unterrichtsanalyse in Kapitel 6.

Nach der Konkretisierung meines Forschungsvorhabens widme ich mich dem gewählten methodischen Vorgehen dieser Arbeit (Kapitel 5). Dabei stelle ich zuerst die gewählte Datenerhebungsmethode – Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden – vor (Kapitel 5.1). Ich erläutere die Vorteile und zeige die Grenzen von Videoaufnahmen auf. Ebenso berichte ich über das Vorgehen bei der Datenerhebung in den Klassen und stelle den Datenkorpus (Kapitel 5.2) vor. Anschliessend gehe ich auf die gewählte Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ein (Kapitel 5.3). Obwohl ich in meiner Arbeit den Lerngegenstand „Menschenrechte“ für die Politische Bildung theoretisch herleite, werde ich die Unterrichtslektionen mehrheitlich nicht deduktiv analysieren. Ich wähle eine offene, induktive Vorgehensweise zur Erstellung des Kategoriensystems. Die theoretischen Ausführungen zu den fachlichen Lernzielen des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ sowie die Erkenntnisse aus den bisherigen Studien dienen dabei als Referenzpunkte für die Analyse der Unterrichtsstunden. Dies da ich so offen wie möglich dem inhaltlichen Charakter des Datenmaterials Rechnung tragen möchte.

Die Ergebnisse der Analyse resultieren in einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 6). Ich arbeite heraus, dass die moralphilosophische Perspektive und eng-politische Perspektive nur vereinzelt in den Lektionen aufflackern. Demgegenüber ist die rechtliche Perspektive prominenter in den Unterrichtsstunden vertreten. Diese ist aber mehrheitlich durch Faktenwissen geprägt, indem vor allem die Artikel von Menschenrechtsverträgen studiert werden. Allgemein ermöglichen die Unterrichtsstunden nur vereinzelt den Aufbau von Konzeptwissen zu den Menschenrechten. Zudem stellt sich heraus, dass Menschenrechtsverletzungen ein beliebtes Thema sind. Weiter nehmen die Lektionen oft eine individualisierte und/oder moralische Sicht auf die Menschenrechte ein, wie dies auch in den internationalen Studien zum Vorschein kommt (Kapitel 6.3 bis 6.9). Das Analysekapitel schliesse ich mit der Beantwortung meiner Forschungsfrage ab (Kapitel 6.10). Ich diskutiere die Potenziale und Herausforderungen, die sich im analysierten Unterricht zeigen.

Meine Schlussbetrachtungen (Kapitel 7) beginne ich mit einer kurzen Gesamtschau zu meiner Arbeit. Darin fasste ich die wichtigsten Argumentationen und empirischen

Erkenntnisse meiner Arbeit zusammen (Kapitel 7.1). Ebenso skizziere ich Gründe für die ausgemachten Leerstellen in den Unterrichtseinheiten (Kapitel 7.2). Daran anschliessend diskutiere ich Aufgaben, welche für die Bildungsverantwortliche anstehen. Ebenso zeige ich Implikationen auf, welche sich für die politikdidaktische Arbeit in Bezug auf die Entwicklung von Grundlagen- und Unterrichtsmaterialien ergeben (Kapitel 7.3). Des Weiteren ordne ich meine Befunde auf Basis meiner theoretischen Überlegungen sowie des (inter-)nationalen Forschungsstandes ein (Kapitel 7.4). Daran anknüpfend diskutiere ich die Grenzen meiner Arbeit (Kapitel 7.5) und schliesse mit einem Ausblick auf künftige Forschungsmöglichkeiten ab (Kapitel 7.6).

2 Grundlegung (I): Die Fachlichkeit der Politischen Bildung

Im vorliegenden Kapitel behandle ich grundlegende Überlegungen zur Fachlichkeit und zu den Zielhorizonten der Politischen Bildung. Diese Auseinandersetzung dient mir als Basis für Kapitel 3, welches sich explizit der Konkretisierung des Lerngegenstands „Menschenrechte“ widmet.

In diesem Kapitel kläre ich zuerst, was unter Fachlichkeit einer Domäne¹ überhaupt zu verstehen ist (Kapitel 2.1). Ich arbeite heraus, dass sich die Fachlichkeit einer Domäne vor allem durch Wissens- und Könnenselemente in einem Fachgebiet auszeichnet, welche bei den Schülerinnen und Schülern in der Domäne gefördert werden sollten. Diese Wissens- und Könnenselemente werden in den Bildungszielen der Fachbereiche definiert. Zudem veranschauliche ich den Nutzen des Modells des „fachdidaktischen Modellierens“ nach Bayrhuber (2017a) für die Konkretisierung der Lernziele eines Lerngegenstandes. Gemäss dem Modell soll bei der Bestimmung von Lernzielen die Fachwissenschaft eine Rolle spielen, jedoch auch die Schülerinnen- und Schülervorstellungen berücksichtigt werden. Ausgehend von diesen Überlegungen zeige ich auf, dass die politische Mündigkeit als übergeordnetes Bildungsziel der Politischen Bildung gilt (Kapitel 2.2). Wie die politische Mündigkeit bei den Jugendlichen gefördert werden kann, diskutierte die Politikdidaktik im Zuge der deutschsprachigen Kompetenzreform. Infolgedessen gehe ich auf die Kompetenzdebatte ein und stelle die

¹Ich wähle hier bewusst den Begriff der Domäne und nicht den Begriff des Schulfaches. Wie wir in der Einleitung gesehen haben, legt der Lehrplan21 die Politische Bildung über die ganze Schulzeit fächerübergreifend an und verankert sie in der Sekundarstufe I im Integrationsfach „Räume Zeiten Gesellschaften“ (D-EDK, 2016, 36–37, 354–361). Auch im sonstigen deutschen Sprachraum werden gesellschaftliche Fächer immer öfters in Integrationsfächern zusammengenommen (Gautschi, 2019). Nichtsdestotrotz zeichnen sich die einzelnen Domänen im deutschsprachigen Raum durch ihre eigenständige Theorie und Fachdiskurse aus. In diesem Zusammenhang muss weiter festgehalten werden, dass die Fachbezogenheit im deutschsprachigen Raum vor allem in Bezug auf die sozialwissenschaftlichen Domänen viel ausgeprägter ist als im internationalen Diskurs.

drei geläufigsten Kompetenz-Modelle der Politischen Bildung vor (Kapitel 2.3). Die Auseinandersetzung mit den Modellen verdeutlicht nicht nur, dass Wissenselemente eine wichtige Voraussetzung für die Erreichung der Kompetenzen sind. Ebenso wird deutlich, dass die postulierten Kompetenzen ohne politische Inhalte keine spezifischen politischen Kompetenzen darstellen, welche für die Konkretisierung eines Lerngegenstands hilfreich wären. Daher lege ich genauer dar, welche Art des Wissens und welche thematischen Inhalte die politische Sachkompetenz umfassen soll (Kapitel 2.4). Ich veranschauliche zum einen, dass die Politikdidaktik das Konzeptwissen bei den Schülerinnen und Schülern fördern will. Zum anderen arbeite ich heraus, dass die Politikdidaktik von einem breiten Politikverständnis ausgeht. Zum Verständnis von politischen Phänomenen sollen neben institutionellen Fragen unter anderem auch ökonomische, rechtliche, philosophische und gesellschaftliche Perspektiven im Unterricht vorkommen, um das Bildungsziel zu erreichen (Kapitel 2.4). All diese Überlegungen werden in Kapitel 3 von Interesse sein, wenn ich die Lernziele des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ konkretisiere.

2.1 Fachlichkeit verstanden als Wissens- und Könnenselemente einer Domäne

2.1.1 Was zeichnet die Fachlichkeit einer Domäne aus?

Fachlichkeit ist eine „zentrale Dimension von Unterricht“, trotzdem ist das Konzept „semantisch noch wenig konsolidiert“ (Martens et al., 2018a, S. 9). Bisher gab es kaum Versuche den Begriff innerhalb der verschiedenen Fachdidaktiken zu definieren. Das Konzept Fachlichkeit einer Domäne wird zwar regelmäßig erwähnt, jedoch meist nur beiläufig eingeführt (Martens et al., 2018a, S. 9; Susteck, 2018, S. 69). Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn Susteck (2018) und Martens et al. (2018a) feststellen, der Begriff der Fachlichkeit erhalte in den einschlägigen Nachschlagewerken der Erziehungswissenschaften (K.-P. Horn et al., 2012; Tenorth & Tippelt, 2007) keinen eigenen Eintrag. Um diesem unbefriedigenden Umstand entgegenzuwirken, widmete die „Kommission Schulforschung und Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften“ (DGfE) ihre Jahrestagung 2017 dem Thema Fachlichkeit. Sie beabsichtigte eine übergreifende fachdidaktische Diskussion über „Konstruktionen von Fachlichkeit“ zu lancieren und veröffentlichte dazu einen Sammelband (siehe

Martens et al., 2018b).² In der Publikation nähern sich unterschiedlichste Autorinnen und Autoren dem Konzept Fachlichkeit an. Dies geschieht unter anderem aus einem theoretischen, vergleichenden, historischen, oder empirischen Blickwinkel in Bezug zu Domänen wie Geschichte, Mathematik, Deutsch oder Biologie.

Die Analyse der Beiträge zeigt, dass je nach Herangehensweise und Analyseziel die Autorinnen und Autoren Fachlichkeit verschiedenartig verhandeln. Insofern kommen die Herausgeberinnen und Herausgeber zum Schluss, Fachlichkeit sei

als relationales, mehrperspektivisches Konstrukt fassbar, dass sich u.a. zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Schulfächern und ihren fachlichen Normen, zwischen Alltagswelt und schulischen Aufgaben, zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern, zwischen Vermittlung und Aneignung, zwischen sozialer Ordnung und unterrichtlicher Anforderung sowie zwischen Subjekt und Sache verorten lässt (Martens et al., 2018a, S. 18).

Diese Erläuterung stellt eine sehr breite Definition von Fachlichkeit dar, die schwierig fassbar ist. Die diversen Aspekte innerhalb der Definition beziehen sich auf unterschiedlichste Perspektiven und Ebenen, wie Vorgaben oder Handlungen. Daher ist m.E. die Definition nicht hilfreich, das Konzept der Fachlichkeit einer Domäne zu konsolidieren. Die gewählte Breite der Definition verdeutlicht, dass die Herausgeberinnen und Herausgeber sämtliche Betrachtungsweisen, welche in dem Sammelband verhandelt werden, unkritisch in ihre Definition aufnehmen. Eine vertiefte Analyse der Beiträge verdeutlicht allerdings, dass die Mehrzahl der Autorinnen und Autoren sich nicht theoretisch mit dem Begriff der Fachlichkeit auseinandersetzen. Sie verwenden zwar den Begriff Fachlichkeit, leiten ihn allerdings nicht eingehender theoretisch her (siehe u.a. Akbaba et al., 2018; Herle, 2018; Martens & Gresch, 2018; Pollmanns, 2018; Schelle et al., 2018; Tillmann & Kersting, 2018). Betrachtet man die Beiträge, welche explizit den Begriff erörtern, herleiten und umschreiben,³ so fällt auf, dass

²Aus diesem Band stammen die beiden oben erwähnten Texte.

³Neben wenigen Beiträgen in der erwähnten Publikation von Martens et al. (2018b) haben sich nach meinen Kenntnissen nur noch Beiträge im Sammelband von Bayrhuber et al. (2017), der Chemiedidaktiker Di Fuccia (2010) und die Deutschdidaktikerin Reh (2018) systematisch mit dem Begriff der Fachlichkeit auseinandergesetzt. Auf diese Arbeiten wird schrittweise in den nächsten Seiten eingegangen.

Die fachdidaktischen Arbeiten um Praetorius (Praetorius & Gräsel, 2021; Praetorius & Nehring, 2020), welche die drei generischen Basisdimensionen der Unterrichtsqualität fachlich erweitern

sich hier eine engere Übereinstimmung finden lässt. Auf diese Übereinstimmung wird im Folgenden eingegangen.

Die Deutschdidaktikerinnen Reh (2018) und Reh und Pieper (2018) analysieren bildungshistorisch das Aufkommen von Fachdomänen und die Veränderung der Domäne Deutsch über die Zeit hinweg. Daraus entwickeln sie ihre Überlegungen zur Fachlichkeit. Für die Autorinnen stellt die Fachlichkeit einer Domäne „ein bestimmter Modus der Organisation [des] Wissens“ dar. Fachlichkeit sei „eine bestimmte Wissenspraxis, die als Produktion, als Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbestände und Abgrenzung gegenüber anderen Wissensbeständen existiert“ (Reh & Pieper, 2018, S. 26). Auch beim Chemiedidaktiker Di Fuccia (2010) spielt Wissen in der Beschreibung der Fachlichkeit eine zentrale Rolle. Er hält fest, dass Fachlichkeit mehr als Fachwissen sei (Di Fuccia, 2010, S. 2). Der Ausgangspunkt Di Fuccias Überlegungen zur Fachlichkeit ist die Frage, über welche Fähigkeiten und Wissensbestände Lehrpersonen verfügen müssen, damit sie Schülerinnen und Schülern erfolgreich Lerngegenstände näher bringen können. Gemäß Di Fuccia sollten Lehrpersonen a) Erkenntnisse der Fachwissenschaft wissen, b) diese anwenden können und c) imstande sein zu erklären, warum ein Phänomen so ist wie es ist (Di Fuccia, 2010, S. 2).⁴ Fachlichkeit zeichnet sich für Di Fuccia (2010) dadurch aus, über bestimmte Wissensbestände zu verfügen sowie über die Fähigkeit, diese erläutern und anwenden zu können.. In dieselbe Richtung argumentieren McLean und Henke-Bockschatz (2018). Sie erläutern ebenfalls, dass mit Fachlichkeit mehr „als die Summe reinen Fachwissens“ gemeint sei (McLean & Henke-Bockschatz, 2018, S. 82). Während Di Fuccia (2010) für die Beschreibung der Fachlichkeit einer Domäne die Lehrpersonen ins Blickfeld nimmt, gehen die Überlegungen McLeans und Henke-Bockschatz' 2018 von den Schülerinnen und Schülern aus. Die beiden Autoren zielen in ihrer Fassung der Fachlichkeit auf fachliche Wissens- und Könnenselemente ab, welche die Lernenden durch eine Domäne aufbauen sollten. Dazu erläutern sie: „Es soll sich um verstandenes bzw. reflektiertes Fachwissen handeln, d.h. um die Fähigkeit, nicht nur richtige Antworten auf Fragen zu verschiedenen Phänomenen eines Bereiches geben zu können, sondern diese Antwort auch fachimmanent begründen,

möchten, setzen sich ebenfalls nicht theoretisch mit dem Begriff der Fachlichkeit auseinander. Diese Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker gehen auf die jeweiligen Spezifitäten ihrer jeweiligen Domäne und Fachdidaktik ein, wie dies auch in den Publikationen von Reinhardt et al. (2021) und Rothgangel et al. (2019) geschieht.

⁴Der Autor gibt dabei das Beispiel, dass eine Lehrperson im Chemieunterricht erklären kann, warum Wasser bei 100°C siedet (Di Fuccia, 2010, S. 2).

d.h. vertiefen und kontextualisieren zu können“ (McLean & Henke-Bockschatz, 2018, 82–83). Bei McLean und Henke-Bockschatz (2018) ebenso wie bei Di Fuccia (2010) geht es schliesslich bei der Fachlichkeit einer Domäne um das angestrebte fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler. Rothgangel und Vollmer (2017) kommen daher zum Schluss, dass das angestrebte fachliche Lernen in einer Domäne am adäquatesten durch die zu lernenden fachlichen Inhalte und fachlichen Kompetenzen abgebildet wird. Begrenzen McLean und Henke-Bockschatz (2018) und Di Fuccia (2010) den fachlichen Könnensbereich einer Domäne auf die Fähigkeiten bezüglich des Erläuteruns von Phänomenen, wird dies durch den Sammelband von Bayrhuber et al. (2017, siehe Kapitel 3–9) aufgehoben, in welchem es umfassend um den „handelnden Umgang mit der Welt“ (Rothgangel & Vollmer, 2017, S. 27) geht. Weiter ist festzustellen, dass die Publikationen von Reh und Pieper (2018) und McLean und Henke-Bockschatz (2018) in Übereinstimmung mit dem Sammelband von Bayrhuber et al. die Abgrenzung einer Fachlichkeit einer Domäne von der Fachlichkeit einer anderen Domäne betonen.

Die Definition von Bayrhuber et al. (2018) fasst die dargestellten Überlegungen zur Fachlichkeit einer Domäne am besten zusammen. Bezugnehmend auf Tenorth und Tippelt (2007, S. 228, 629) definieren die Autoren Fachlichkeit einer Domäne als ein „Wissens- und Könnensbereich mit speziellen inhaltlichen Schwerpunkten und Zielen“ (Bayrhuber et al., 2018, S. 45). Anhand der obigen Ausführungen lässt sich in diesem Fall festhalten, dass sich Fachlichkeit in einer Domäne dadurch auszeichnet, dass sie spezifische Inhalte und Fähigkeiten vermittelt, welche ein anderer Fachbereich nicht lehrt. Diese fachlichen Wissens- und Könnenselemente, welche eine Domäne vermitteln soll, werden in den Bildungszielen verhandelt (Klieme et al., 2003). Um demnach die Fachlichkeit einer Domäne identifizieren zu können, müssen die angestrebten Wissens- und Könnenselemente einer Domäne erörtert werden. In der Literatur gibt es eine rege Diskussion darüber, ob sich die Fachlichkeit bzw. Zieldimensionen einer Domäne linear aus den entsprechenden universitären Fachwissenschaften ableiten lassen oder nicht. Im Folgenden gehe ich auf diese Diskussion ein, da uns die Frage, ob und aus welchen Fachwissenschaften die Lerninhalte der Politischen Bildung bestimmt werden können, in der Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ noch beschäftigen wird (siehe Kapitel 2.4, 3.1 und 3.3).

2.1.2 Rolle der Fachwissenschaft bei Bestimmung der Lernziele

Die Klieme-Expertise (2003) erarbeitete Vorschläge für das Formulieren von verbindlichen Anforderungen an das Lehren und Lernen in den Fachbereichen. Sie anerkennt den Fachwissenschaften eine Hauptrolle bei der Entwicklung von Bildungszielen zu. Die Expertise hält fest, dass Bildungsstandards zwar auf unterschiedliche Arten zustande kommen können, es jedoch gewisse Anforderungen gibt, welche alle Bildungsziele erfüllen müssen (Klieme et al., 2003, 24–25). Dazu gehört unter anderem folgender Punkt: „Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus“ (Klieme et al., 2003, S. 24). Für die Autorinnen und Autoren „korrespondieren“ die Fachbereiche dabei mit den universitären Fachwissenschaften „die eine bestimmte Weltsicht [...] ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen“. Die Fachwissenschaften bestimmen somit für die Domänen die „grundlegenden Begriffsvorstellungen [...], die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen“ (Klieme et al., 2003, S. 25–26).

In den Fachdidaktiken wird diese Sichtweise kritischer gesehen. Es wird darauf hingewiesen, dass durch diese Sichtweise Bildungs- und Erziehungsaspekte, welche die Schule zu leisten habe, vernachlässigt werden. Gefordert wird, dass die angestrebten Lernziele die Logik bezüglich Lehren und Lernen berücksichtigen sollen. Zudem hätten schulische Fachbereiche unabhängig von der Fachwissenschaft ihre eigene Geschichte (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011, S. 163, Bayrhuber, 2017a, 163–164, Prediger et al., 2016, 408–409, Reh und Pieper, 2018, Susteck, 2018). Beispielsweise zeichnen Reh und Pieper (2018) wie oben erwähnt nach, wie sich die Domäne Deutsch und ihre Inhalte über die Zeit entwickelt haben. Dabei zeigen sie auf, dass es zuerst den schulischen Fachbereich Deutsch gab, und sich infolgedessen die wissenschaftliche universitäre Disziplin etablierte (Reh & Pieper, 2018, 26–29). In Bezug auf die Zielperspektive der Politische Bildung argumentiert Detjen (2008), Politische Bildung soll „nicht eine politikwissenschaftliche Sicht auf die Welt vermitteln“, sondern sich auf die „auszubildende Vernünftigkeit des *Common man* [und] nicht auf die wissenschaftliche Rationalität des späteren Sozialwissenschaftlers“ (Detjen, 2008, 201, Hervorhebung im Original) beziehen. Dieses Argument fasst treffend zusammen, dass man bei der Zielbestimmung von Fachbereichen deren Funktion nicht vergessen darf. Diese hat unter anderem die Aufgabe, die Grundbildung der Allgemeinheit zu sichern und nicht das wissenschaftliche und forschende Arbeiten.

Weiter weisen die Fachdidaktiken – vor allem der nicht naturwissenschaftlichen Fachbereiche – darauf hin, dass eine Domäne oft mehrere wissenschaftliche Korrespondenzdisziplinen habe. Sei es im Deutschunterricht unter anderem die Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft oder Lesepsychologie (Susteck, 2018, S. 73) oder im Religionsunterricht die Theologie oder Religionswissenschaft (Rothgangel, 2017, S. 128). Auch in der Politikdidaktik wird mehrheitlich dafür plädiert, dass zum Verständnis von politischen und gesellschaftlichen Fragen nicht nur die Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin für die Domäne gelten kann (Pohl, 2016a, 523–524).⁵

Wie die obige Diskussion zeigt, soll zwar zwischen der Grundbildung und der akademischen Bildung unterschieden werden. Trotzdem soll(en) die Fachwissenschaft(en) bei der Bestimmung der Bildungsziele einer Domäne nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker gestehen der Fachwissenschaft bei der Ausarbeitung von Lernzielen somit eine Rolle zu, jedoch keine Alleinstellung.

Wie kann der Konflikt zwischen den Fachwissenschaften und den Bildungszielen einer Domäne gelöst werden? In der Diskussion darüber, wie sich die Fachwissenschaft und die Bildungsziele einer Domäne zueinander verhalten, sehen Abraham und Rothgangel (2017) die Fachdidaktik als Vermittlerin zwischen den bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Ansprüchen, welche eine Domäne zu leisten habe. Es sei die Aufgabe der Fachdidaktik

zwischen den Ansprüchen der Lernenden einerseits und den Ansprüchen der jeweiligen Fachwissenschaft andererseits [zu vermitteln]. Eine Fachdidaktik, die nach diesem Modell arbeite, nehme eine *Brückenstellung zwischen bildungswissenschaftlichem und fachwissenschaftlichem Nachdenken* über Schule und Unterricht ein. Sie intendiere eine Balance zwischen einer Schüler- und einer Gegenstandsperspektive (Abraham & Rothgangel, 2017, 19, Hervorhebung F.H.).

Diese Sichtweise stimmt mit der Vorstellung überein, dass schulische Fachbereiche, Fachwissenschaft(en) und Fachdidaktik ein Feld „komplementärer“ Objektbereiche darstellen, welche ihre eigenen Wissensbestände haben, die miteinander jedoch korrespondieren (Bayrhuber, 2017a, 163–164; Bayrhuber et al., 2018, 44–46).

⁵In der Politikdidaktik wurde vor allem während der Ausarbeitung der Kompetenz-Modelle die Frage der Bezugsdisziplin zum Teil sehr heftig geführt (siehe u.a. Autorengruppe Fachdidaktik, 2011; Hettke, 2014; Oberle, 2017; Weisseno et al., 2010). In Kapitel 2.4.3 werde ich auf diese Auseinandersetzung genauer eingehen.

Wie sieht nun die Stellung der Fachwissenschaften bei der Bestimmung von Lernzielen aus. Hierfür ist das Modell des „fachdidaktischen Modellierens“⁶ von Bayrhuber (2017a) hilfreich. Gemäss dem Modell bestimmt zuerst die Fachdidaktik die übergeordneten Lernziele einer Domäne. Dabei legt sie eine Auswahl „von fachlichen Wissensaspekten, Kompetenzen und Zielen“ fest. Diese Bestimmung erfolgt vor allem aufgrund der Beachtung von Bildungskonzeptionen, gesellschaftlichen Diskursen und bildungspolitischen Vorgaben. Abgesehen von „sachlogischen Zwängen“ begründet die Fachwissenschaft nicht die Auswahl der übergeordneten Lernziele. Die Fachwissenschaft dient allerdings als Quelle, aus der die inhaltlichen Schwerpunkte und Ziele abgeleitet werden. Dabei wird nur ein Teil des wissenschaftlichen Fundus der Fachwissenschaft ausgewählt. Aus den übergeordneten Lernzielen werden in einem zweiten Schritt die zu behandelnden Lerngegenstände für den Unterricht abgeleitet. Für die anschliessende Konkretisierung der Lernziele der Lerngegenstände werden diese in der Komplexität reduziert und transformiert. Die dahinterstehende Absicht ist, die Lerngegenstände adressatengerecht und unterrichtstauglich zu gestalten. Ausgangspunkt bei der Komplexitätsreduktion sowie bei der Transformation ist die „fachwissenschaftliche Information“ aus der universitären Disziplin. Gleichzeitig beachtet die Fachdidaktik bei diesem Schritt jedoch auch die Erkenntnisse aus der Forschung zum Lehren und Lernen. Leitplanken können dabei Wissen zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen und Schülerinnen- und Schülerinteressen sein (Bayrhuber, 2017a, 165–169; Bayrhuber et al., 2018, 46–48). Es kann somit festgehalten werden, dass die Fachwissenschaften eine prägende Rolle bei der Bestimmung von konkreten Lernzielen für Lerngegenstände spielen, jedoch auch die Schülerinnen- und Schülerseite beachtet werden soll.

Für die schrittweise Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für die Politische Bildung begleiten mich in den weiteren Grundlagenkapiteln die dargelegten Überlegungen des „fachdidaktischen Modellierens“. In den nächsten Kapiteln widme ich mich daher zuerst den allgemeinen fachlichen Zielen der Politischen Bildung (2.2 bis 2.5), bevor ich explizit auf den Lerngegenstand „Menschenrechte“ eingehe (Kapitel 3).

⁶Die naturwissenschaftlichen Didaktiken sprechen in diesem Zusammenhang oft von der „Didaktischen Rekonstruktion“ (siehe u.a. Duit et al., 2012; Kattman et al., 1997).

2.2 Politische Mündigkeit als Bildungsziel der Politischen Bildung

In diesem Kapitel lege ich die übergeordneten Bildungsziele der Politischen Bildung dar. Da die übergeordneten Bildungsziele weitgehend geklärt sind, nehme ich keine Herleitung vor, sondern gebe den fachdidaktischen Diskurs wieder.

Die Bildungsziele und Funktionsansprüche der Politischen Bildung haben sich über die Zeit gewandelt (siehe Detjen, 2013, Buchteil II; Lange und Reinhardt, 2017, Buchteil Ideen Politischer Erziehung; Lötscher et al., 2016).⁷ Ausschlaggebend für die Veränderung der Zieldimensionen der Politischen Bildung sind meist die gesellschaftlichen Kontexte, die Ausgestaltung der politischen Ordnung und die Interessen der politischen Verantwortungsträger. Vergleicht man die unterschiedlichen Zieldimensionen, werden der Politischen Bildung oft folgende Funktionen zugeschrieben: 1) die Erziehung zu einem qualifizierten Staatsbürger, 2) die Förderung der Herrschaftslegitimation, 3) die Verbesserung der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse oder 4) die Erziehung und/oder Bildung zur politischen Mündigkeit (Detjen, 2013, 4–8; Sander, 2014a, 27–29). Die zeitgenössische deutschsprachige Politikdidaktik legt den Hauptfokus bei der Zieldimension der Politischen Bildung auf den Aspekt der Bildung zur politischen Mündigkeit (Goll, 2021). Beispielsweise halten Sander et al. (2016, S. 13) in ihrem Leitfaden für guten Politikunterricht fest, dass die Mündigkeit die „Maxime Politischer Bildung“ sei. Ebenso definiert Detjen (2013, S. 211) „politische Mündigkeit als oberstes Ziel der [P]olitischen Bildung“ und auch die „Nationalen Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“, ausgearbeitet durch die „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE), formuliert als Bildungsziel die politische Mündigkeit (GPJE, 2004, S. 9).

Mündigkeit ist ein schwammiger Begriff und bedarf einer konkreteren Bestimmung. Dafür greift die Politikdidaktik auf die Überlegungen von Kant (1975 [1784–1796]) und Adorno (1971) zurück. Mit Kant verweist sie auf den Aufruf zum eigenständigen Denken sowie darauf, sich seines eigenen Verstandes ohne Bevormundung zu bedienen. Auf Adorno nimmt die Politikdidaktik Bezug, um aufzuzeigen, dass eine

⁷Lötscher et al. (2016) stellen anhand von Originaltexten elf Vorstellungen über Politische Bildung in der Schweiz von 1799 bis heute vor. Detjen (2013) zeichnet für dieselbe Periode detailliert die Geschichte der Politischen Bildung in Deutschland nach und in Lange und Reinhardt (2017) verhandeln neun Autoren verschiedene Konzeptionen von Politischer Bildung über die Zeit.

funktionierende Demokratie auf die Fähigkeit der Menschen zum selbstständigen Entscheiden angewiesen ist (Detjen, 2013, 211–214; Goll, 2021, S. 3–5 Moegling, 2017, 79–81). Diese beiden Komponenten der Mündigkeit vereinen sich in den Erläuterungen zu den Bildungsstandards der Politischen Bildung der GPJE (2004). Adornos Überlegungen deuten sich an, wenn es heißt, die Mündigkeit sei „aus gesamtgesellschaftlicher Sicht für die Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur und eines demokratischen politischen Systems eine unerlässliche Zielperspektive schulischer Bildung“ (GPJE, 2004, S. 9). Kants Überlegungen werden aufgenommen, wenn die GPJE weiter ausführt, die politische Mündigkeit zeichne sich dadurch aus, dass Jugendliche über die Fähigkeit verfügen, „sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen“ (GPJE, 2004, S. 9). Schliesslich geht es bei der politischen Mündigkeit darum, dass Jugendliche die Fähigkeit entwickeln, sich in den politischen Prozess einzubringen und fähig sind, sich politisch zu engagieren. Die Diskussion zeigt, dass der normative Rahmen, in dem die Politikdidaktik über Politik nachdenkt, die Demokratie ist.⁸

Welchem politischen Engagement, beziehungsweise welcher politischen Partizipation, die Mündigkeit in der demokratischen Arena dienen soll, diskutiert die Politikdidaktik unter dem Schlagwort der Bürgerleitbilder (siehe Breit & Massing, 2002). Unterschieden werden allgemein vier Bürgertypen: a) die desinteressierten Bürgerinnen und Bürger, b) die reflektierten Zuschauerinnen und Zuschauer, c) die interventionsfähigen Bürgerinnen und Bürger und d) die aktiven Bürgerinnen und

⁸Dies führt teilweise dazu, dass politikdidaktische Überlegungen moralisch aufgeladen sind und demokratische Werteerziehung eine bedeutende Stellung einnimmt. Siehe dazu die Publikation von Pohl (2016b), in der Politikdidaktikerinnen und -didaktiker ihre Vorstellungen zu Theorie und Praxis in der Politischen Bildung wiedergeben. Bis vor gut zehn Jahren war in der deutschsprachigen Politikdidaktik zudem der Diskurs um das Demokratieren präsent. Demokratiepädagogische Ansätze wollen durch partizipative und praktischen Sozialerfahrungen in Form von demokratischen Klassenzimmern, Klassenräten oder Service Learning das demokratische Bewusstsein der Jugendlichen stärken (Beutel & Fauser, 2011; Lange & Himmelmann, 2007, 2010). In ihrem Resümee zur Politikdidaktik hält Pohl (2016a, S. 520) fest, dass es dezidierte Vorbehalte innerhalb der Politikdidaktik gebe, Demokratieren im demokratiepädagogischen Sinne ins Zentrum der Politischen Bildung zu stellen. Kritikerinnen und Kritiker mahnen vor allem, dass Demokratieren die Bereiche der Öffentlichkeit und des privaten Lebens verwische. Die Auseinandersetzung rund um Demokratieren hat sich in den letzten Jahren in der deutschsprachigen Politikdidaktik grösstenteils verlaufen.

Bürger.⁹ Stellen für Ackermann (1998, S. 18) die interventionsfähigen Bürgerinnen und Bürger das Bürgerleitbild für die Politische Bildung dar, äussert sich Detjen (2000) differenzierter. Er hält fest, dass die reflektierten Zuschauerinnen und Zuschauer als Minimalziel der Politischen Bildung gelten sollen und als „anspruchsvoller“es, aber nicht unbedingt unrealistisches Wunschziel sollte sie [die Politische Bildung] den interventionsfähigen Bürger betrachten“ (Detjen, 2000, S. 34). Die schweizerische Diskussionen rund um die Partizipationsförderung der Jugendlichen durch die Politische Bildung (Waldis, 2018, S. 82–87) knüpft an das Bürgerleitbild der interventionsfähigen und aktiven Person an. Es gibt aber auch politikdidaktische Stimmen, welche Bürgerleitbilder als Zieldimension per se kritisieren. Beispielsweise Sander (2007a, 49–50), der festhält, dass es eine „Vielzahl legitimer Bürgerrollen“ gebe und die Politische Bildung die Aufgabe habe, „Menschen darin zu unterstützen, je für sich ihre eigene Bürgerrolle zu finden“.¹⁰ Wie man sieht, richtet sich die Kritik vor allem dagegen, den Schülerinnen und Schülern vorzuschreiben, inwiefern und in welchem Masse sie sich in der politischen Arena engagieren sollen. Übereinstimmung finden die Verfechterinnen und Verfechter sowie die Gegnerinnen und Gegner von Bürgerleitbildern jedoch darin, dass die Lernenden befähigt werden sollten, sich in den politischen Prozess einzubringen. Sander (2007a, 49–50) weist ausdrücklich darauf hin, dass die Politische Bildung ihr Ziel verfehlt hätte, würde sich eine Person aus Unvermögen aus dem Politischen verabschieden.

⁹Die desinteressierten Bürgerinnen und Bürger kümmern sich nicht um Politik und zeichnen sich durch eine abwesende Partizipation im politischen Raum aus. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Personen keine politische Meinung haben. Die reflektierten Zuschauerinnen und Zuschauer informieren sich über das politische Geschehen und sind fähig, ein eigenständiges Urteil zu fällen. Sie nehmen an Wahlen und Abstimmungen teil. Ansonsten engagieren sie sich nicht weiter politisch. Demgegenüber nimmt die Gruppe der interventionsfähigen Bürgerinnen und Bürger auch ausserhalb von Wahlen und Abstimmungen punktuell am politischen Geschehen teil. Grund für ihr punktuelles Engagement sind subjektive Interessen, welche betroffen sind. Konsequenterweise sind die aktiven Bürgerinnen und Bürger die am politisch engagiertesten. Sie wollen die politischen Entscheide aktiv mitbestimmen und sind politisch aktiv in Parteien, Verbänden oder sonstigen Vereinigungen (Detjen, 2000, 30–33; Pohl, 2019, 4–5). Die Beschreibung der Bürgerleitbilder erinnert stark an Milbraths beschriebenen Partizipationstypen „Gladiatoren“, „Zuschauer“ und „Apathische“ (Milbrath, 1977, zitiert nach Reichenbach, 2006, S. 40).

¹⁰Reichenbach (2006, S. 40–43) äussert sich ähnlich, wenn er die pädagogische Partizipationsförderung kritisiert und die politisch „Apathischen“ verteidigt. Er verweist darauf, es sei viel wichtiger, dass die Gesamtheit der Gesellschaft das „demokratische Ethos“ stütze oder zumindest mit ihm kompatibel sei.

Die Auseinandersetzung mit der politischen Mündigkeit und den Bürgerleitbildern zeigt zusammenfassend, dass die Politische Bildung als übergeordnetes Bildungsziel anstrebt, Schülerinnen und Schüler zu *befähigen* 1) sich in der politischen Öffentlichkeit selbstständig zurechtzufinden und 2) ihre Interessen im politischen Raum aktiv einzubringen. Diese übergeordneten Bildungsziele stellen somit einen leitenden Aspekt in der Konkretisierung der Lernziele für den Gegenstand „Menschenrechte“ in dieser Arbeit dar. Im Zuge der Kompetenzdiskussion hat die Politikdidaktik die dargestellten übergeordneten Bildungsziele weiter konkretisiert. Das nächste Kapitel widmet sich daher dieser Diskussion.

2.3 Erreichung der politischen Mündigkeit durch politische Kompetenzen: Generische Kompetenzen ohne Wissensdimension¹¹

Während in der Politikdidaktik kein allgemein anerkanntes Kompetenz-Modell existiert, ist dies in anderen Fächern der Fall.¹² In den folgenden Abschnitten stelle ich das Kompetenz-Modell der GPJE, der Behrmann-Expertise sowie der Gruppe um Weisseno und Detjen vor.¹³ Ziel ist es aufzuzeigen, welche Übereinstimmung bezüglich der zu fördernden Kompetenzen in der Politikdidaktik herrscht und wie sich die Fachlichkeit der Politischen Bildung in den Modellen niederschlägt. Die Modelle stelle ich daher zuerst vor, um dann im Fazit zu den Kompetenz-Modellen auf die Frage der Fachlichkeit einzugehen. Die Dimension des Wissens beschreibe ich in

¹¹ Zur Kritik an der Kompetenzdiskussion, den Bildungsstandards und Kompetenz-Modellen siehe u.a. Gruschka (2007), Reichenbach (2007) und Sander (2013).

¹² Beispielsweise arbeitet die Geografie- oder Biologiedidaktik mit je einem Kompetenz-Modell (Bayrhuber, 2017b; DGfG, 2017). Hingegen gibt es neben der Politischen Bildung weitere Fächer, in denen Unstimmigkeit bezüglich den zu fördernden Kompetenzen herrscht. Hier kann auf die Deutsch- oder Englischdidaktik hingewiesen werden (Abraham & Frederking, 2017; Vollmer, 2017), obwohl es in diesen beiden Fächern von der KMK verabschiedete Bildungsstandards gibt (KMK, 2005a, 2005b).

¹³ Neben diesen drei Modellen existieren noch weitere Modellvorschläge (siehe Veith, 2010), jedoch fanden diese keine größere Resonanz in der deutschsprachigen Politikdidaktik (Pohl, 2016a, S. 527). Aus diesem Grund verzichte ich auf die Diskussion dieser Modelle. Für die Ausführungen zu den Kompetenz-Modellen greife ich unter anderem auf eine frühere Darstellung im Rahmen meiner Masterarbeit zurück. Dort habe ich mich bereits mit den Modellen der Politischen Bildung beschäftigt (siehe Hedinger, 2014, 26–32).

den Kompetenz-Modellen oberflächlich, da ich dies dann ausführlich im Kapitel 2.4 vornehme.

2.3.1 GPJE: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen

Die GPJE möchte Lernende befähigen, sich im politischen Raum zu engagieren. Dazu wird angestrebt, dass Jugendliche mit gesellschaftlichen und politischen Fragen kompetent umgehen können und sich im öffentlichen Raum zurechtfinden (GPJE, 2004, S. 9). Nach Ansicht der GPJE wird dies erreicht, wenn Personen über drei Kompetenzen verfügen:

- die politische Urteilsfähigkeit,
- die politische Handlungsfähigkeit,
- und die methodische Fähigkeit (GPJE, 2004, S. 13).

Gemäss des GPJE-Modelles sind die drei Kompetenzbereiche voneinander abhängig und bedürfen sich gegenseitig (GPJE, 2004, S. 13).

Die Urteilsbildung beschreibt die GPJE wie folgt: „Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können“ (GPJE, 2004, S. 13). Ein Urteil kann gemäss der GPJE demnach als Sachurteil („konstatierend bzw. analysierend“) oder als Werturteil („qualifizierend bzw. normativ“) gefällt werden (GPJE, 2004, S. 15). Bei der Handlungskompetenz hält die GPJE fest, dass es um „praktische Fähigkeiten“ geht (GPJE, 2004, S. 17). Die Kurzdefinition fasst folgende Facetten zusammen: „Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schliessen können“ (GPJE, 2004, S. 13). Die Handlungskompetenz äussert sich somit in praktischen, kommunikativen und argumentativen Fähigkeiten. Unter die Methodenkompetenz fällt: „[S]ich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren“ (GPJE, 2004, S. 13). Die Beschreibung der Kompetenz erscheint als ein Sammelsurium. Es werden fachunspezifische Fähigkeiten wie Selbstorganisation, Recherche- und Informationsfähigkeiten mit Arbeitstechniken vermischt.

Die drei Kompetenzen sollen nicht unabhängig von Wissen verstanden werden. Der Entwurf hält fest, „die Wissensvermittlung ist [...] kein Selbstzweck, sondern auf die Entwicklung von Kompetenzen in den Kompetenzbereichen bezogen“ (GPJE, 2004, S. 14). Das Wissen wird jedoch im Kompetenz-Modell des GPJE-Entwurfs nicht als eigenständige Kompetenzdimension vorgeschlagen, sondern als „Hintergrundvariable“ (Goll, 2011, S. 6) behandelt. Gemäss der GPJE hilft Wissen, die innere Logik von Sachlagen zu verstehen, um selbstständig zu urteilen und zu handeln. In Bezug auf den Wissensaspekt erfuhr das GPJE-Modell eine Erweiterung. Die österreichische Expertengruppe um Krammer entwickelte ebenfalls ein Politikkompetenz-Modell. Neben der Urteilskompetenz, Handlungskompetenz und Methodenkompetenz definiert die Gruppe um Krammer auch die Sachkompetenz als eigenen Kompetenzbereich (Krammer, 2008; Krammer et al., 2008).¹⁴ Der Wissensbereich wird im Modell der Österreicher daher mit den anderen Fähigkeiten gleichgestellt.

2.3.2 Behrmann-Expertise: Politik – Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe

Zeitgleich mit dem GPJE-Entwurf publizierte die Gruppe um Behrmann (2004) ihr Kompetenz-Modell. Für die Beschreibung der angestrebten Mündigkeit geht die Expertise auf die Bürgerleitbilder ein, wie wir sie in Kapitel 2.2 kennengelernt haben. Die reflektierten, informierten und urteilsfähigen Zuschauerinnen und Zuschauer definieren Behrmann et al. (2004, S. 335) als Minimalziel der Politischen Bildung, wobei der Typus der politisch aktiven Person „nicht aus den Augen verloren werden [soll], denn [sie] erfüllt als Leitbild eine wichtige Orientierungsfunktion“.¹⁵ Die Behrmann-Expertise schlägt fünf Kompetenzen vor, welche es in der Politischen Bildung zu fordern gelte. Diese sind:

- Fähigkeit zur Perspektivenübernahme/Rollenübernahme,
- Konfliktfähigkeit,
- Fähigkeit zum sozialwissenschaftlichen Analysieren,
- politische Urteilsfähigkeit,

¹⁴Im Unterschied zum GPJE-Modell sind die einzelnen Teilelemente, welche eine Kompetenzen ausmachen, im österreichischen Modell stringenter. Im GPJE-Modell wirken sie oft zufällig gewählt und haben teilweise keinen Bezug zur entsprechenden Kompetenz. Trotz der Stärke des österreichischen Modells erhält es weniger Beachtung in der Literatur.

¹⁵Diese Überlegungen decken sich mit Detjens (2000, S. 34) Ausführungen von Kapitel 2.2.

- und Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz (Behrmann et al., 2004, S. 336–337).

Die Ausführungen zu den einzelnen Kompetenzen sind mit wenigen stichwortartigen Erläuterungen äußerst knapp gehalten. Unter die Perspektivenübernahme fällt die Kompetenz, sich in die Handlungsoptionen und Interessen anderer zu versetzen. Dabei soll eine Auseinandersetzung mit den Eigeninteressen, den Fremdinteressen und dem Allgemeininteresse stattfinden (Behrmann et al., 2004, S. 336). Diese Eigenschaften werden im GPJE-Modell als Facette der politischen Urteilskompetenz angesehen. Auch die Fähigkeiten des sozialwissenschaftlichen Analysierens sind im GPJE bei der Urteilskompetenz verortet. Das sozialwissenschaftliche Analysieren ist nämlich die Fähigkeit, politische Sachverhalte zu untersuchen und dabei sozialwissenschaftliche Methoden und Begriffe in der Analyse zu gebrauchen (Behrmann et al., 2004, S. 336). Analog zur GPJE beinhaltet die politische Urteilskompetenz in der Behrmann-Expertise die Fähigkeit zum Einschätzen und bewerten einer politischen Sachlage und ihren Handlungsmöglichkeiten. Zudem fällt darunter die Fähigkeit, Urteilskriterien zu reflektieren (Behrmann et al., 2004, S. 336). Die Beschreibung der Konfliktfähigkeit in der Behrmann-Expertise erinnert an Teilauspekte der Handlungskompetenz der GPJE. Es geht dabei um die Fähigkeit, diskursiv verschiedene Interessen und Ideen in einer Runde zu identifizieren und diskursiv einen Kompromiss zu finden (Behrmann et al., 2004, S. 336).¹⁶ Schliesslich versteht die Behrmann-Expertise unter der Partizipationsfähigkeit/demokratischen Handlungskompetenz die Fähigkeit zur Teilhabe an politischen Meinungs- und Mitbestimmungsprozessen sowie Formen der Selbstverwaltung (Behrmann et al., 2004, S. 336). Die Handlungskompetenz in der Behrmann-Expertise stellt aber im Vergleich zur GPJE nicht auf diskursive Fähigkeiten ab, sondern auf Fähigkeiten zur aktiven Beteiligung in demokratischen Verfahren.

In Bezug auf die zu fördernden Kompetenzen geht die Behrmann-Expertise auf den Wissensaspekt nicht explizit ein. Jedoch zeigen die ausführlichen Erläuterungen zu den vermuteten Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler über das Politische (Behrmann et al., 2004, 339–347) sowie die Ausführungen zu den Auswahlkriterien für den im Unterricht zu behandelnden Inhalten (Behrmann et al., 2004, 347–371), dass die einzelnen Dimensionen auf Wissen angewiesen sind.

¹⁶Auch Sander (2009a, S. 298) verweist auf die Nähe von Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit und sozialwissenschaftlichem Analysieren in der Behrmann-Expertise zu der Urteils- und Handlungskompetenz im GPJE-Modell.

2.3.3 Gruppe um Detjen und Weisseno: Politikkompetenz – ein Modell

Die Gruppe um Detjen und Weisseno kritisiert zu Recht, dass den oben vorgestellten Kompetenz-Modellen eine theoretische Fundierung fehlt. Aufgrund dieses Desiderates versuchte sie, ein breit abgestimmtes und theoriegeleitetes Kompetenz-Modell zu entwickeln (Detjen et al., 2012; Weisseno et al., 2010). Auch bei der Gruppe um Detjen und Weisseno ist der mündige Bürger, die mündige Bürgerin der Ausgangspunkt für die Entwicklung des Kompetenz-Modells. Im Einklang mit dem Behrmann-Modell sieht die Autorengruppe den reflektierten Zuschauer, die reflektierte Zuschauerin als Minimalziel und die politisch aktive Person als Maximalziel der Politischen Bildung an (Weisseno et al., 2010, 26–27).¹⁷ Ihr Kompetenz-Modell für die Politische Bildung setzt sich aus den folgenden vier Kompetenzen zusammen:

- politische Urteilsfähigkeit,
- politische Handlungsfähigkeit,
- Fachwissen,
- politische Einstellung und Motivation (Detjen et al., 2012, 11–16, 25–28).

Im Vergleich zu den beiden bisher vorgestellten Kompetenz-Modellen beschreiben die Autoren und die Autorin die einzelnen Kompetenzen und deren Facetten detaillierter.¹⁸

¹⁷In Bezug auf die angestrebte aktive Person verweisen die Autoren und die Autorin zudem auf das Überwältigungsverbot und betonen, es sei untersagt, den Schülerinnen und Schülern die Partizipationswilligkeit aufzuzwingen (Weisseno et al., 2010, 26–27).

¹⁸Sie halten jeweils fest, welche Diskussionen zu den einzelnen Kompetenzen in der Politikwissenschaft, der Kognitionspsychologie und der Politikdidaktik geführt werden. Die Arbeit wirkt allerdings wie eine lose Aneinanderreihung von Inhalten ohne kritische Auseinandersetzung mit dem Material. Die theoretischen Herleitungen der Kompetenzdimensionen verbleiben im Gegensatz zur Ankündigung der Gruppe daher im Oberflächlichen. Die theoretische Auseinandersetzung wird bei der Urteilsfähigkeit noch am Ausführlichsten vorgenommen. Sinnbildlich für die magere theoretische Herleitung der Kompetenzen steht der knappe Verweis in der Einleitung auf die Diskussion der Bürgerleitbilder, welche in der Gesamtschau die vier Dimensionen begründen sollen (Detjen et al., 2012, S. 11): „Hierfür hilft ein Blick auf die Bürgerleitbilder, die die Politikwissenschaft und die Politikdidaktik seit langen Jahren diskutieren (Massing, 1999; Detjen, 2000; Buchstein, 2002a, 2012). Fasst man die Ergebnisse zusammen, zeigt sich, dass die zu entwickelnde Politikkompetenz des Bürgers im Kern aus vier Dimensionen besteht: Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit sowie politische Einstellung und Motivation“ (Detjen et al., 2012, S. 11). Eine weitere Auseinandersetzung mit den Bürgerleitbildern sucht die Leserin, der Leser vergeblich.

Für die Gruppe stellt die politische Urteilsfähigkeit ein „Synonym für freies, öffentliches und gemeinsames Handeln von Menschen“ dar (Detjen et al., 2012, S. 39). Sie betonen die Wichtigkeit der politischen Urteilsfähigkeit für die politische Mündigkeit mit dem „kommunikativen Charakter der Politik“ als auch dem Prinzip der Volkssouveränität in einer Demokratie (Detjen et al., 2012, S. 26). Mit Verweis auf Arendt (1985) hält die Gruppe um Detjen und Weisseno fest, dass ein genuin politisches Urteil nie nur eine neutrale Sachanalyse und Schlussfolgerung einer Situation sein könne, sondern immer ein normatives Element beinhalte (Detjen et al., 2012, S. 38).¹⁹ Die GPJE-Einteilung in Sachurteil und Werturteil ergänzen Detjen et al. in ihrer Bestimmung der Facetten der Urteilskompetenz. Gemäss der Gruppe setzt sie sich aus fünf Urteilsarten zusammen. Diese sind 1) Feststellungsurteile (beschreiben und kategorisieren), 2) Erweiterungsurteile (vergleichen, prüfen, schliessen), 3) Werturteile (bewerten und stellungnehmen), 4) Entscheidungsurteile (abwägen und entschliessen, ob eine Handlung ausgeführt werden soll) und 5) Gestaltungsurteile (entwickeln von Zielvorstellungen, ausarbeiten von Prioritäten, ausbalancieren von Zielkonflikten (Detjen et al., 2012, 55–57).²⁰

Mit einem kurzen Verweis auf ein partizipatives und pluralistisches Demokratieverständnis rechtfertigen die Autorin und die Autoren die politische Handlungsfähigkeit (Detjen et al., 2012, S. 68). Anhand der Unterscheidung zwischen kommunikativen und partizipativen Handlungsmöglichkeiten definiert die Gruppe um Detjen und Weisseno folgende Handlungsfacetten: 1) Artikulieren, 2) Argumentieren, 3) Verhandeln und 4) Entscheiden (Detjen et al., 2012, 68–69, 81–83).²¹ Gemäss Detjen et al. (2012) ist Artikulieren die Fähigkeit, eine Position sachgerecht zu formulieren, um sie zu veröffentlichen. Argumentieren ist die Anwendung von Strategien, um Personen davon zu überzeugen, ihre Position zu ändern. Unter Verhandeln versteht die Gruppe die Fähigkeit, sich gegenüber anderen durchzusetzen und Verhandlungsstrategien anzuwenden.²² Entscheiden ist schliesslich die Fähigkeit, in einer Verhandlung zu einem Abschluss zu finden (Detjen et al., 2012, 81–82). Auf den ersten Blick scheint es, als hätte die Gruppe die Handlungsfähigkeit im Vergleich zum GPJE-Entwurf erweitert. Jedoch stellen die partizipativen Elemente kommunikative Fähigkeiten

¹⁹Auch der Entwurf der GPJE hat auf die normative Erweiterung des Sachurteils im politischen Urteil hingewiesen.

²⁰Wie die Autoren zu diesen fünf Urteilen gelangen, erklären sie nicht.

²¹Die ersten zwei Facetten stellen nach Detjen et al. kommunikative Handlungsmöglichkeiten dar, wohingegen Verhandeln und Entscheiden als partizipative Handlungen verstanden werden.

²²Beispielsweise Kompromisse vorschlagen.

in einer diskursiven Aushandlung dar und decken sich mit der Kurzdefinition der Handlungsfähigkeit des GPJE-Entwurfes.²³

Eng verbunden mit der Handlungs- und Urteilsfähigkeit sieht die Gruppe die Kompetenzdimension der Einstellung und Motivation (Detjen et al., 2012, S. 25).²⁴ Eine positive Einstellung und Motivation fördere das Interesse der Lernenden, ihre Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu stärken (Detjen et al., 2012, S. 90). Die Gruppe verweist dabei auf die politische Kulturforschung (Detjen et al., 2012, S. 93). Als Kompetenzfacetten definiert die Gruppe um Detjen und Weissenso 1) Interesse, 2) Selbstbewusstsein, 3) Systemvertrauen und 4) Bürgertugenden (Detjen et al., 2012, 104–107). Interesse ist für die Autorin und die Autoren eine „motivationale Einstellungskomponente“, die sich in der Neugier für politische Themen ausdrückt. Selbstbewusstsein verstehen sie als die Fähigkeit, das eigene politische Verständnis und die eigene politische Effektivität einzuschätzen (Detjen et al., 2012, 104–105).²⁵ Systemvertrauen wiederum artikuliert sich in der Zustimmung und Unterstützung des politischen Systems (Detjen et al., 2012, S. 107). Bei den zu fördernden Bürgertugenden zählt die Gruppe unter anderem die Aspekte Loyalität, Gerechtigkeit, Toleranz und Rechtsgehorsam auf. Sie will sich aber nicht festlegen: „Welche Tugenden Bürger in der Demokratie tatsächlich benötigen, ist strittig“ (Detjen et al., 2012, S. 106). Die kurze Ausführung zeigt, dass die Dimension ein Sammelbecken für äusserst unterschiedliche, nicht zusammengehörende Aspekte darstellt.

Im Gegensatz zu den beiden anderen Modellen stellt das Wissen im Modell von Detjen et al. eine eigene Kompetenzdimension dar. Begründet wird die Aufnahme des Fachwissens in das Kompetenz-Modell damit, dass Fachwissen eine wichtige Voraussetzung für die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sei (Detjen et al., 2012, S. 12). Dies sei beispielsweise der Fall, wenn Personen mithilfe ihres politischen

²³Zur Erinnerung die Kurzdefinition der Handlungsfähigkeit im GPJE-Entwurf: „Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schliessen können“ (GPJE, 2004, S. 13).

²⁴Die Ausführungen zu der Kompetenzdimension stellen sich als diffus heraus. Zum einen wird Einstellung unter dem Aspekt der politischen Weltanschauung, die ein Individuum hat, thematisiert (Detjen et al., 2012, 100–101), gleichzeitig verstehen die Autorin und die Autoren unter Einstellung aber auch einen mentalen Zustand, welcher beim Prozess des Problemlösens zum Tragen kommt (Detjen et al., 2012, S. 98).

²⁵Warum die Autorengruppe nicht den Begriff der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus der Pädagogischen Psychologie verwendet, bleibt unklar. Die Erläuterungen zum Aspekt Selbstbewusstsein schliessen nämlich an das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen an (siehe Koller & Möller, 2018).

Fachwissens in „späteren Anwendungssituationen, sei es als Schüler oder als Bürger, zu kontext-adäquaten Lösungen kommen, obwohl sie eine konkrete Erfahrung mit der erforderlichen Lösung noch nicht gemacht haben“ (Detjen et al., 2012, S. 29).

2.3.4 Zwischenfazit Kompetenz-Modelle

Die Erläuterungen zu den drei Modellen zeigen, dass Urteilskompetenz und Handlungskompetenz in allen drei Modellen eigenständige Kompetenzen darstellen und die Dimension des Wissens unterschiedlich gefasst wird. Die inhaltliche Ausdifferenzierung der Kompetenzen fällt sehr uneinheitlich aus. Zusammenfassend kristallisieren sich jedoch in allen Modellen folgende Fähigkeiten heraus: 1) beurteilen einer Sachlage, 2) argumentieren und mündliches vertreten von Positionen sowie 3) aushandeln in Meinungsprozessen. Den Modellen mangelt es an einer Herleitung und theoretischen Verankerung ihrer Kompetenzen. Die Auswahl der Kompetenzen wird meist weder bildungs- noch fachtheoretisch begründet. Die spezifischen Kompetenzen werden oft unkommentiert angegeben. Dies führt – neben den bereits erwähnten Schwachstellen der Modelle – auch zu Problemen in Bezug auf die politische Fachlichkeit der Kompetenzen. Die Fachlichkeit ist m.E. aus den definierten Kompetenzen nicht per se ersichtlich. Die Kompetenzen wirken generisch – will heißen, unfachlich.

Unter anderem gehen alle Modelle von der übergeordneten Zieldimension der mündigen Person aus, die es in einer Demokratie benötigt. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine mündige Person in einer Demokratie besitzen sollte, hängt jedoch vom jeweiligen Demokratieverständnis ab. Divergierende Demokratietheorien sehen die Rolle des Individuums und dessen Einbeziehung in den demokratischen Prozess unterschiedlich. Schumpeters prozedurale Vorstellung von Demokratie als Wettbewerb um Stimmen, in der die Bürgerinnen und Bürger den gewählten Politikerinnen und Politikern das Regieren überlassen sollen (Schumpeter, 1947/2005), stellt an die Fähigkeiten der mündigen Person geringere Ansprüche als die habermässische Vorstellung von der Umsetzung der Volkssouveränität durch das Verfahren der öffentlichen Deliberation (Habermas, 1992/1998). Beispielsweise sieht Schumpeters Demokratiemodell nicht vor, dass Bürgerinnen und Bürger selbst politische Aushandlungsprozesse führen. Somit benötigen bei Schumpeter mündige Personen die Kompetenz zum Aushandeln in Meinungsprozessen nicht. Solche demokratietheoretischen Überlegungen zur Fundierung der Kompetenzen werden in den Kompetenz-Modellen nicht angestellt.

Meines Erachtens würden solche Ausführungen die Kompetenzen schärfen und ihnen eine fachliche Dimension verleihen.

Ebenso gehen die Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker nicht auf die politikwissenschaftliche Literatur ein, die aufzeigt, dass Personen in der demokratischen Öffentlichkeit neben formalen Partizipationsmöglichkeiten auch non-formale Partizipationsmöglichkeiten haben, um ihren Interessen und Meinungen politisches Gehör zu verschaffen. Diese reichen vom Unterzeichnen von Petitionen über die Teilnahme an Demonstrationen bis hin zum politischen Konsum (u.a. Ekman & Amnå, 2012; Stolle et al., 2005; van Deth, 2014).²⁶ Die mannigfaltigen Partizipationsmöglichkeiten verlangen unterschiedliche Fähigkeiten. Um beispielsweise wählen zu können, muss man wissen, welche Politikerinnen und Politiker für ein Amt kandidieren und wie man den Wahlzettel ausfüllt. Bei der aktionistischen Partizipation braucht man Fähigkeiten, die einem helfen, die Öffentlichkeit auf das eigene Anliegen aufmerksam zu machen und für sich zu gewinnen. Die Diskussion der Partizipationsmöglichkeiten könnte daher zum einen Ausgangspunkt sein, um zu begründen, welche Kompetenzen in der politischen Arena nötig sind, um sich als Individuum zu behaupten. Zum anderen könnten sie ebenso dazu dienen, die Kompetenzen fachlich anzureichern.

Weshalb die explizierte fachtheoretische Herleitung wichtig ist, zeigt sich weiter im Folgenden. Urteilen und Argumentieren beanspruchen auch andere Fachdidaktiken als „fachspezifische“ Kompetenz(facetten), wie beispielsweise die Geografiedidaktik (DGfG, 2017, 21–25)²⁷ oder die Deutschdidaktik (KMK, 2005b, 10–11).²⁸ Schon Manzel (2012, S. 143, 146–147) wies in einer früheren Publikation auf diesem Umstand hin, als sie den „domänenspezifischen Stellenwert“ der geforderten Urteilskompetenz in den Modellen der Politischen Bildung anzweifelte. In diesem Zusammenhang wird ebenso deutlich, dass die Kompetenzen erst durch die zu behandelnden Inhalte fachspezifisch werden. Diese Überlegungen zeigen sich auch, wenn Rothgangel und Vollmer (2017, S. 27) festhalten, dass die deutlichsten Differenzen zwischen den Fächern bei den

²⁶ Detjen et al. (2012, S. 74) erwähnen zwar kurz verschiedene politische Handlungsformen, arbeiten allerdings nicht mit diesen weiter.

²⁷ Kompetenzbereich Kommunikation: „Fähigkeit sich über geografische/geowissenschaftliche Sachverhalte auszutauschen, auseinanderzusetzen und zu einer begründeten Meinung zu kommen“ (DGfG, 2017, S. 22) oder Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung: „Fähigkeit, ausgewählte geografische/geowissenschaftliche Erkenntnisse und Sichtweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Auswirkungen für die Gesellschaft angemessen zu beurteilen“ (DGfG, 2017, S. 25).

²⁸ Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören: „die eigene Meinung begründet vertreten“ oder „auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend eingehen“ (KMK, 2005b, S. 10).

inhaltlichen Lernzielen bestünden und nicht bei den geforderten Kompetenzen. Die Urteile und Argumente, welche die Schülerinnen und Schüler in der Politischen Bildung formulieren sollen, basieren auf fachspezifischen Inhalts- und Wissenselementen. Der GPJE-Entwurf sowie die Gruppe um Detjen und Weisseno halten dazu explizit fest, dass politisches Wissen eine wichtige Voraussetzung für die politische Urteils- und Argumentationsfähigkeit sei (GPJE, 2004, S. 14; Detjen et al., 2012, S. 12). Ich würde noch weiter gehen und festhalten, dass Jugendliche nur dann eine politische Mündigkeit erreichen können, wenn sie auch sachkundig sind.²⁹ Im folgenden Kapitel behandle ich daher den Wissensbereich ausführlicher.

2.4 Sachkompetenz Politischen Bildung: Förderung von Konzeptwissen und breites Politikverständnis

Die Rolle des Wissens in den Kompetenz-Modellen habe ich bei der Vorstellung der Modelle absichtlich nicht vertieft. Dies soll nun vorgenommen werden. Wie wichtig der Aspekt des Wissens in der Politischen Bildung für die Erreichung der Mündigkeit ist, zeigt sich schon dadurch, dass die drei Autorengruppen der Kompetenz-Modelle am ausführlichsten auf den zu fördernden Wissensbereich eingehen (GPJE, 2004, 9–12, 14; Behrmann et al., 2004, 339–371; Weisseno et al., 2010). Im Kompetenz-Modell von Detjen et al. (2012) und der Erweiterung des GPJE-Modells durch Krammer (2008) stellt Wissen konsequenterweise eine eigene Kompetenzdimension dar – die Sachkompetenz. Unter anderem wurde im Fazit zu den Kompetenz-Modellen deutlich, dass sich die Fachlichkeit nicht zwangsläufig in den zu fördernden Kompetenzen zeigt, sondern in den behandelten Inhalten. Das vorliegende Kapitel soll daher herausarbeiten, wie die Politische Bildung ihre inhaltlichen Schwerpunkte definiert. Diese Auseinandersetzung wird für die Konkretisierung des fachlichen Inhaltes des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ (Kapitel 3) hilfreich sein.

²⁹Ich bemängle hier, dass die Politikdidaktik keine fachlichen Kompetenzdimensionen entwickelt hat und plädiere dafür, diese durch fachliche Inhalte zu füllen. Gruschka (2016, S. 78–79) kritisiert die Kompetenzorientierung in der Bildungswissenschaft grundsätzlicher. Er bemängelt, dass durch die Kompetenzorientierung „die Sache, um die es im Unterricht gehen sollte“ sich als sekundär erweise „gegenüber den verschiedenen Modi des Umgangs mit ihr“. Er konkludiert kritisch: „Man wird als kompetent behandelt, wenn man über Methoden verfügt, jeden beliebigen Inhalt so zu bearbeiten, dass er von einem Format in ein anderes übertragen werden kann. [...] Wissen muss man nicht mehr viel“. So gesehen ist den Kompetenzen die Generalisierbarkeit inhärent. Mein Vorschlag könnte dem von Gruschka festgestellten inhaltsleeren Lernen entgegenwirken.

Der Begriff Wissen suggeriert fälschlicherweise, dass Wissen eine homogene Einheit darstellt, in der alles Wissen gleich ist (Schraw, 2012, S. 247). Im ersten Schritt zeige ich daher kurz auf, dass die Politische Bildung Konzeptwissen anstelle von Faktenwissen fördern will (Kapitel 2.4.1). Im darauf folgenden Kapitel stelle ich eingehender den Unterschied zwischen Fakten- und Konzeptwissen anhand der Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) vor. Des Weiteren erläutere ich, welche Folgen dies für den Unterricht zu den Menschenrechten hat (Kapitel 2.4.2). Was den inhaltlich-fachlichen Kern der Politischen Bildung darstellen soll, arbeiteten Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker anhand von Basiskonzept-Modellen aus. Diese beschreibe ich zuerst allgemein, um anschliessend darauf einzugehen, wie anhand der Modelle die politische Fachlichkeit auf der Inhaltsebene formuliert werden kann (Kapitel 2.4.3).

2.4.1 Ziel der Förderung von Konzeptwissen in der Politischen Bildung

Wie erwähnt, benötigt eine Person Wissen, um ein eigenständiges Urteil fällen und ihre Interessen im politischen Meinungsprozess vertreten zu können. Somit ist die Wissensaneignung, wie die Autoren des GPJE-Entwurfs festhalten, kein Selbstzweck (GPJE, 2004, S. 14). Anhand der Sachkompetenz sollen sich die Lernenden in der politischen Öffentlichkeit zurechtfinden. Die Sachkompetenz stellt die „inhaltsbezogenen kognitiven Fähigkeiten, über die Schüler/-innen verfügen müssen, um fachliche (hier: politische) Probleme lösen zu können“ dar (Weisseno et al., 2010, S. 10). Richter (2008, S. 153) spricht ebenfalls davon, dass Wissen sinnstiftend sei und der Situationsbewältigung diene. Die Autorinnen und Autoren weisen somit darauf hin, dass das Wissen – wie Henkenborg es nennt – „anwendungsfähig“ sein soll sowie in realen Handlungs-, Entscheidungs- und Aufgabensituationen zur Lösung beitragen soll. Es geht folglich nicht darum, bei Schülerinnen und Schülern das „tote“ Wissen zu fördern. Im Zentrum steht das Aneignen von „aktivem“ Wissen (Henkenborg, 2011, S. 114). Der Schwerpunkt liegt darauf, in der Schule Wissen über „grundlegende Annahmen“ sowie „Deutungen und Erklärungsmodelle über das politische Handlungsfeld“ zu stärken. Zentral ist Wissen über „den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschliesslich der wesentlich damit verbundenen Kontroversen“. Nicht im Fokus stehen somit „Kenntnisse über Einzelaspekte“ (GPJE, 2004, S. 14), wie beispielsweise die Anzahl Richter am Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR). In der

Literatur der Politikdidaktik wird in diesem Zusammenhang daher zwischen Fakten- und Konzeptwissen unterschieden (GPJE, 2004, S. 14 Henkenborg, 2011, 117–120; Detjen et al., 2012, S. 20; Krammer et al., 2008, S. 4–5; Lange, 2011, S. 95; Weisseno et al., 2010, 18–20).³⁰ Mit Langes (2011, S. 95) Worten kann man Fakten als „Träger von Informationen“ bezeichnen, wohingegen dem Konzepte „Erzeuger von Sinn“ sind.

2.4.2 Fakten- und Konzeptwissen in der Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001)

Als Standardwerk für die Aufteilung in Fakten- und Konzeptwissen gilt die Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001). Zur Begründung dafür, Fakten- und Konzeptwissen als separate Wissensarten zu definieren, weisen die Autoren darauf hin, dass die Kognitionspsychologie zwischen „knowledge of ‘bits of information’ and more general ‘mental models’, ‘schemas’, or ‘theories’ (implicit or explicit)“ unterscheidet (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 42). Zudem sei die Unterscheidung zwischen Fakten- und Konzeptwissen im Rahmen von Unterrichtsprozessen sinnvoll, da Forschungsresultate zeigen, dass Schülerinnen und Schüler verschiedenartige in der Schule gelernte Informationen oft nicht miteinander in Verbindung bringen. Häufig speichern Lernende diese als lose Einheiten ab. Sie verstehen die Phänomene somit nicht ganzheitlich (Anderson & Krathwohl, 2001, 41–42).

Was genau fassen Anderson und Krathwohl unter Fakten- und Konzeptwissen zusammen? Die folgende Zusammenstellung gibt einen ersten Überblick:

- Faktenwissen
 - Terminologisches Wissen
 - Wissen über spezifische Details und Merkmale
- Konzeptwissen
 - Wissen über Klassifikationen und Kategorien
 - Wissen über Prinzipien und Verallgemeinerungen
 - Wissen über Theorien, Modelle und Strukturen (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 29, 46)

³⁰Der GPJE-Entwurf und die Österreicher verwenden dabei ein leicht abweichendes Vokabular. Der GPJE-Entwurf spricht beim Konzeptwissen von konzeptuellem Deutungswissen (GPJE, 2004, S. 14) und die Österreicher von Arbeitswissen, wenn es um Faktenwissen geht (Krammer et al., 2008, S. 4–5).

Faktenwissen stellt gemäss den Autoren sicher, dass Schülerinnen und Schüler mit den Grundelementen der Fachdomäne vertraut sind. Es liegt zum grössten Teil auf einem relativ niedrigen Abstraktionsniveau vor. Die erste Kategorie „terminologisches Wissen“ besteht sowohl aus klassischem Begriffswissen (Bezeichnungen wie Meinungsfreiheit, Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) oder Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)) wie aber auch aus Symbolwissen (Standard-Darstellungssymbole auf Karten und Diagrammen). Terminologisches Wissen stellt die Basissprache der Fachdomäne dar. Das terminologische Wissen ermöglicht, über die Phänomene der Fachdomäne nachzudenken, sie zu verstehen und sich über sie auszutauschen (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 45–47). Die zweite Kategorie des Faktenwissens, „Wissen über spezifische Details und Merkmale“, bezieht sich auf Wissen über Ereignisse, Orte, Personen, Daten, Informationsquellen und dergleichen, die prägend für die Fachdomäne sind. Dieses spezifische Wissen stellt isolierte Wissenseinheiten dar, welche nicht in einem grösseren Zusammenhang verstanden werden müssen. Es kann sehr genaue Informationen enthalten, wie die exakte Zahlenangabe einer Sache oder ungefähre Informationen enthalten, wie die Zeitperiode, in der ein Ereignis stattfand (Anderson & Krathwohl, 2001, 47–48). Im Zusammenhang mit Menschenrechten wäre beispielsweise zu wissen, dass 1948 die „Allgemeine Menschenrechtserklärung“ verabschiedet wurde sowie, dass diese Erklärung dreissig Artikel beinhaltet.

Zu der Kategorie „Klassifikationen und Kategorien“ führen Anderson und Krathwohl aus, dass es sich hierbei um Wissen handelt, welches genereller und abstrakter als Faktenwissen ist. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal gegenüber „spezifischen Details und Merkmalen“ sei, dass das zu einem Phänomen vorhandene Wissen in einer geordneten und systematischen Struktur vorliege. Im Gegensatz zum Faktenwissen, welches unmittelbar aus Beobachtungen und Entdeckungen resultiert, basiere das Wissen von Klassifikationen und Kategorien zudem auf konsensueller Übereinstimmung der Experten im Fachgebiet (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 49–50). Ein Beispiel für diese Wissensart könnte die Einteilung der Menschenrechte in die drei Generationen (Freiheitsrechte, Sozialrechte und Kollektivrechte) sein. Die zweite Kategorie von Konzeptwissen, „Wissen über Prinzipien und Verallgemeinerungen“, baut auf der Kategorie der Klassifikationen und Kategorien auf. Prinzipien und Verallgemeinerungen dienen dazu, Phänomene zu beschreiben oder diese auch vorhersagen zu können. Diese Art des Konzeptwissens beschreibt die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Klassifikationen und Kategorien (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 51). Hier könnte

es darum gehen, zu verstehen, wie sich die drei Generationen von Menschenrechten unterscheiden und was ihre Funktionen zum Schutz der Menschen sind. Die letzte Kategorie des Konzeptwissens, „Wissen über Theorien, Modellen und Strukturen“, stellt den höchsten Abstraktionsgrad der drei Arten von Konzeptwissen dar. Im Gegensatz zu den Prinzipien und Verallgemeinerungen stehen die einzelnen Konzepte in der Kategorie der Theorien, Modelle und Strukturen in einer sinnvollen Beziehung zueinander. Die Beziehung ist so weit strukturiert, dass sich daraus Theorien und Modelle ableiten lässt. Dieses Wissen beinhaltet zudem, die Vor- und Nachteile der verschiedenen Modelle wie auch ihre Gegenspieler zu kennen (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 51–52). Liest man die Beschreibung von Anderson und Krathwohl (2001) zu der letzten Konzeptkategorie, könnte man daraus auf fachliches Verständniswissen schliessen, wie es an den Universitäten gelehrt wird. In Bezug auf die Menschenrechte kämen mir dann die Auseinandersetzungen um Gerechtigkeitsfragen und die dabei verhandelten Ideen des Utilitarismus oder Ideen des Egalitarismus in den Sinn. Als Beispiele im politischen Bereich nennen die Autoren allerdings „[k]nowledge of the overall structure of Congress (i.e., organization, functions)“ und „[k]nowledge of the basic structural organization of the local city government“ (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 52). Die Kategorie ist folglich auf einem tieferen Abstraktionsniveau ange siedelt. Diese Beispiele setzen sich jedoch bezüglich des Abstraktionsniveaus und des Verständisgrades nicht klar von den Beispielen der anderen Konzeptkategorien ab. Zur tieferen Kategorie „Wissen über Prinzipien und Verallgemeinerungen“ geben die Autoren die Beispiele „[k]nowledge of the implications of American foreign trade policies for the international economy and international good will“ und „[k]nowledge of the principles of federalism“ (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 51). Ebenso ist auch die Unterscheidung zwischen „Klassifikationen und Kategorien“ und „Wissen über Prinzipien und Verallgemeinerungen“ nicht stringent. Anderson und Krathwohl (2001, S. 50) verweisen nämlich bei beiden Kategorien auf die Notwendigkeit, Verbindungen zwischen bestimmten Inhaltselementen zu erstellen.

Das Modell hat somit seine Mängel, die aufzeigen, wie schwierig eine Operationalisierung der fünf Abstraktionsniveaus ist. Für die vorliegende Arbeit ist jedoch die Erkenntnis relevant, dass davon ausgegangen werden kann, dass Konzeptwissen im Unterschied zu Faktenwissen zusammenhängendes Wissen umfasst. Bei dieser Art von Wissen stellen Schülerinnen und Schüler Verbindungen zwischen verschiedenen Wissenseinheiten her (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 46). Sie sind fähig Gründe, Zusammenhänge und/oder Funktionen von Phänomenen zu verstehen.

Zusammenfassend kann daher in Bezug auf den Aufbau von Konzeptwissen festgehalten werden, dass es im Unterricht der Politischen Bildung zu den Menschenrechten vor allem um die Bildung von neuen Wissenseinheiten und deren Vernetzung untereinander geht. Jahr (2009) weist ebenso darauf hin, dass in geisteswissenschaftlichen Domänen die Konzepte horizontal mit verschiedenen weiteren Konzepten verbunden sind. Um geisteswissenschaftliche Konzepte zu verstehen, geht es daher vor allem darum, dass „nach vielen Seiten hin Beziehungen“ herzustellen (Susteck, 2018, S. 71). Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler das Phänomen „Menschenrechte“ erklären und die damit verbundenen Ursachen und Zusammenhänge verstehen.

Nachdem ich eingehender auf das Fakten- und Konzeptwissen eingegangen bin, stellt sich nun die Frage, wie der inhaltlich-fachliche Kern der Politischen Bildung aussieht. Dies ist wichtig, um zu verstehen, welche Wissenseinheiten für den Lerngegenstand „Menschenrechte“ in Bezug auf die Politische Bildung eine Rolle spielen könnten. Den inhaltlich-fachlichen Kern der Politischen Bildung diskutiere ich daher im kommenden Kapitel.

2.4.3 Basiskonzept-Modelle: Heterogene Vorstellungen mit umfassendem Politikbegriff³¹

Die Politikdidaktik stützt sich zur Herstellung von konzeptuellem Wissen auf Basiskonzept-Modelle ab. Die Basiskonzept-Modelle sollen den inhaltlich-fachlichen Kern des Politischen repräsentieren. Ziel der Basiskonzept-Modelle ist es – im Einklang mit den oben erläuternden Implikationen des geisteswissenschaftlichen Wissens – „durch ein strukturiertes Netz aufeinander bezogener Begriffe“ die inhaltlichen Grundvorstellungen des Politischen abzubilden (Detjen, 2008, S. 199; ebenso Krammer et al., 2008, S. 4, Massing, 2004, S. 184 Sander, 2007a, S. 98). Gemäß Weisseno et al. (2010, S. 11) sind die einzelnen Basiskonzepte „Major-Ideen“, welche für das Verständnis politischer Sachverhalte elementar sind. Die Politikdidaktik ist sich über das Ziel und die Funktion der Basiskonzept-Modelle einig. Differenzen herrschen darüber vor, welche Basiskonzepte die Modelle beinhalten und welche Rolle die Politikwissenschaft bei der Herleitung der Basiskonzepte einzunehmen hat. Beispielsweise spricht sich Sander (2007a, 98–99, Fussnote 99)³² dafür aus, bei der Bestimmung

³¹Für die Ausführungen in diesem Kapitel greife ich auf frühere Überlegungen im Rahmen meiner Masterarbeit zurück. Dort habe ich mich bereits mit den Basiskonzept-Modellen der Politischen Bildung auseinandergesetzt (siehe Hedinger, 2014, 39–47).

³²siehe auch Sander (2007b) und Sander (2009b).

der Basiskonzepte verschiedene Fachwissenschaften beizuziehen. Bei der Konstruktion seines Basiskonzept-Modells betont der Autor, dass Basiskonzepte sich „mit der Grundfrage des Politischen, auf welche Weise wir als Gesellschaft(en) zusammenleben wollen“ auseinandersetzen müssen (Sander, 2007a, S. 98). Sander (2007a) definiert die fünf Basiskonzepte „Macht“, „Recht“, „Gemeinwohl“, „System“, „Öffentlichkeit“ und „Knappheit“. Zudem ergänzt er das Modell mit 15 Subkonzepten.³³ Demgegenüber halten Weisseno et al. (2010, S. 23–25) fest, dass in der Ausgestaltung der Inhalte die Politikwissenschaft klar im Zentrum stehe. Für das Verständnis des Politischen nehmen die Autoren und die Autorin an, dass die Basiskonzepte „Ordnung“, „Entscheidung“ und „Gemeinwohl“ unverzichtbar sind (Weisseno et al., 2010, S. 11). Die drei Basiskonzepte ergänzen sie mit 30 Fachkonzepten.³⁴ Das Modell der Gruppe löste innerhalb der Politikdidaktik heftige Reaktionen aus. Die Autorengruppe Besand et al. (2011, S. 163) wirft dem Modell von Weisseno et al. (2010) vor, gesellschaftlichen, rechtlichen und wirtschaftlichen Perspektiven zu wenig Beachtung zu schenken. Die Konzepte seien zu stark auf staatliches Handeln beschränkt (Besand et al., 2011, S. 163).

Vergleicht man jedoch die Modelle von Weisseno et al. (2010) und Besand et al. (2011) sowie die Vorgängermodelle einzelner Autoren (Detjen, 2008; Lange, 2008; Massing, 2008; Sander, 2007a) eingehender, lassen sich trotz der Heterogenität inhaltliche Gemeinsamkeiten finden.³⁵ Alle Modelle beinhalten neben einer Perspektive auf politisches Handeln in staatlichen Institutionen auch weitere sozialwissenschaftliche Perspektiven – auch das Modell von Weisseno et al. (2010). Die Modelle sprechen ökonomische, rechtliche, philosophische und gesellschaftliche Perspektiven an. Beispielsweise kommen wirtschaftliche Aspekte durch „Geld“ (Massing, 2008), „Markt“ (Weisseno et al., 2010) oder „Knappheit“ (Besand et al., 2011; Sander, 2007a) vor. Sozialstrukturen in der Gesellschaft werden durch „Gemeinschaft“ (Massing, 2008)

³³Diese sind: 1) Rechtsstaat, 2) Gewaltenteilung, 3) Werte, 4) Grund- und Menschenrechte, 5) Regieren, 6) Verfassung, 7) Demokratie, 8) Institutionen, 9) Wirtschaftsordnung, 10) Interessen-/Bedürfnisse, 11) Parteien, 12) Pluralismus, 13) Sozialstruktur, 14) Markt und Wettbewerb sowie 15) Arbeit und Arbeitsteilung.

³⁴Diese sind: 1) Ordnung: Demokratie, Europäische Integration, Gewaltenteilung, Grundrechte, Internationale Beziehungen, Markt, Rechtsstaat, Repräsentation, Sozialstaat, Staat; 2) Entscheidung: Europäische Akteure, Interessengruppen, Konflikt, Legitimation, Macht, Massenmedien, Öffentlichkeit, Opposition, Parlament, Parteien, Regierung, Wahlen; 3) Gemeinwohl: Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenwürde, Nachhaltigkeit, öffentliche Güter, Sicherheit.

³⁵siehe die einzelnen Modelle im Anhang A.

oder „Vergesellschaftung“ (Lange, 2008) ausgedrückt, sowie (philosophische) Gesellschaftsvorstellungen beispielsweise durch „Gemeinwohl“ (Sander, 2007a; Weisseno et al., 2010) oder „Grundorientierung“ (Besand et al., 2011). Die Nähe von Politik und Recht drückt sich direkt im Konzept „Recht“ (Besand et al., 2011; Massing, 2008; Sander, 2007a) oder indirekt unter anderem im Konzept der „Grundrechte“ (Detjen, 2000; Weisseno et al., 2010) aus. Diese Fassung von Inhalten der Politischen Bildung in den Modellen erinnert an den „umfassenden Politikbegriff“ des GPJE-Entwurfes. Dieser beinhaltet die Auseinandersetzung mit der „Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens“ (GPJE, 2004, S. 10) und bezieht sich auf

- Politik im engeren Sinne, indem es um den kollektiven konflikthaften politischen Prozess zur Herstellung verbindlicher Entscheidungen geht,
- rechtliche Fragen und Probleme, indem es um die in einem Rechtsstaat innewohnende Schutz- und Ordnungsfunktion geht, welche individuelle Freiheit schützt, diese aber auch zum Schutz anderer Freiheiten einschränken kann,
- das Spannungsfeld zwischen individueller Lebensgestaltung und gesellschaftlichen Erwartungen,
- wirtschaftliche Fragen und Probleme, indem es um den Einfluss der Wirtschaft auf die Rahmenbedingungen der gesellschaftlichen Entwicklung geht (GPJE, 2004, S. 10–11).

Es zeigt sich, dass trotz der heftig geführten Debatte die unterschiedlichen Lager der Politikdidaktik von einem breiten Politikverständnis für die Politische Bildung ausgehen, in welche ökonomische, rechtliche, philosophische und gesellschaftliche Perspektiven einfließen. Was bedeutet dies nun für die Fachlichkeit der Politischen Bildung? Es bedeutet, dass diese inhärente Mehrschichtigkeit des Politischen die Fachlichkeit der Politischen Bildung auf der Inhaltsebene auszeichnet. Diese Perspektiven sollen in einen „guten“ Unterricht der Politischen Bildung einfließen.

2.5 Fazit: Fachlichkeit der Politischen Bildung

Ziel dieses Kapitels war es, die Fachlichkeit der Politischen Bildung für den Unterricht zu bestimmen. Wie erwähnt, dienen die Erkenntnisse aus dem vorliegenden Kapitel als Grundlage für das kommende Kapitel. In diesem werde ich – anlehnend an das „fachdidaktische Modellieren“ von Bayrhuber (2017a) – die Konkretisierung

des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für den Unterricht der Politischen Bildung vornehmen.

In dem vorliegenden Kapitel habe ich in einem ersten Schritt herausgearbeitet, dass die Fachlichkeit ein zentrales Element des Unterrichts darstellt. Die Literatur hat sich jedoch erst kürzlich vertiefter mit der Frage befasst, was die Fachlichkeit einer Domäne ausmacht. Zusammenfassend zeigen die Auseinandersetzungen, dass sich die Fachlichkeit einer Domäne durch bestimmte Wissens- und Könnenselemente auszeichnet. Dabei definieren die Bildungsziele der Domäne und die dazugehörigen Lerngegenstände die Wissens- und Könnenselemente genauer. Bei der Frage, wie die Bildungsziele für eine Domäne bestimmt werden sollen, gibt es eine rege Diskussion darüber, wie die Rolle der Fachwissenschaften aussieht. Ich habe veranschaulicht, dass die Fachdidaktik dabei die Vermittlerin zwischen bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Ansprüchen ist. Im Modell des „fachdidaktischen Modellierens“ von Bayrhuber (2017a) legt die Fachdidaktik anhand von Bildungskonzeptionen, gesellschaftlichen Diskursen und bildungspolitischen Vorgaben die übergeordneten Lernziele für eine Domäne fest. Die fachlichen Lernziele konkreter Lerngegenstände für den Unterricht (in dieser Arbeit der Lerngegenstand „Menschenrechte“) werden geprägt durch die Diskussionen in den Fachwissenschaften sowie den Erkenntnissen zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen.

Aufgrund des Modells des „fachdidaktischen Modellierens“ stellte ich daher in einem weiteren Schritt die übergeordneten Bildungsziele der Politischen Bildung vor. Ich habe aufgezeigt, dass die Politikdidaktik mit der Politischen Bildung die politische Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler anstrebt. Als Minimalziel einer politisch mündigen Person bestimmt die Literatur dabei den reflektierten Zuschauer, die reflektierte Zuschauerin. Diese Zuschauerinnen und Zuschauer sind fähig, sich in der politischen Öffentlichkeit selbstständig zurechtzufinden sowie ihre Interessen im politischen Raum aktiv einzubringen. Dabei legt die Kompetenzdiskussion der Politikdidaktik fest, welche konkreten Fähigkeiten junge Menschen haben sollen, um diesem Ziel gerecht zu werden. In der Abhandlung der verschiedenen Kompetenz-Modelle habe ich verdeutlicht, dass 1) das Beurteilen einer Sachlage, 2) das Argumentieren und mündliche Vertreten von Positionen sowie 3) das Aushandeln in Meinungsprozessen wichtige Kompetenzen gemäss der Politikdidaktik darstellen. In Bezug auf die Fachlichkeit habe ich herausgearbeitet, dass diese Kompetenzen jedoch fachunspezifisch bleiben, solange sie nicht mit fachlichen Inhalten gefüllt werden. Dementsprechend schlussfolgerte ich, dass die Fachlichkeit der Politischen Bildung im Unterricht nicht

zwangsweise in den zu fördernden Kompetenzen hervortritt, sondern vor allem in den darin behandelten Inhalten.

Infolgedessen ging ich im letzten Kapitel dieses Teils genauer auf die Sachkompetenz der Politischen Bildung ein. Ich legte dar, dass die Politikdidaktik das Konzeptwissen der Schülerinnen und Schüler fördern möchte. Die Lernenden sollten demnach nicht einzelne Fakten wissen, sondern Zusammenhänge verstehen und politische Kontroversen einordnen können sollten. Ich stellte dann die Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) vor. Gemäss der Taxonomie baut Konzeptwissen auf Faktenwissen auf, wobei gemäss Jahr (2009) in geisteswissenschaftlichen Domänen die Konzepte vor allem horizontal mit vielen verschiedenen weiteren Konzepten verbunden sind. Der Grad der Vernetzung des Wissens und die Feingliederung der einzelnen Knotenpunkte sind dabei relevant für den Wissensaufbau eines Lerngegenstandes. Weiter befasste ich mich eingehender mit den geforderten Inhalten für die Politische Bildung. Dazu ging ich auf die Basiskonzept-Modelle der Politikdidaktik ein. Ich habe herausgearbeitet, dass die entsprechenden Modelle sehr heterogen sind, jedoch alle Modelle von einem breiten Politikverständnis ausgehen. Zum Verständnis von politischen Phänomenen schlussfolgerte ich, dass neben institutionellen Fragen unter anderem ökonomische, rechtliche, philosophische und gesellschaftliche Aspekte im Unterricht behandelt werden sollten. Es zeigt sich somit, dass die politische Fachlichkeit neben einer engen politischen Perspektive auch weitere sozialwissenschaftliche Perspektiven beinhaltet. Auf diese Mehrschichtigkeit des Politischen werde ich in Bezug auf das Konzept „Menschenrechte“ noch zurückkommen (siehe Kapitel 3.1 und 3.3).

Wie bereits erwähnt, befasste ich mich nach der in diesem Kapitel vorgenommenen Herleitung der politischen Fachlichkeit für den Unterricht im nächsten Teil dieser Arbeit konkret mit dem Lerngegenstand „Menschenrechte“ in der Politischen Bildung.

3 Grundlegung (II): Fachdidaktische Bestimmung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“

Wie angekündigt, konkretisiere ich in diesem Teil der Arbeit den Lerngegenstand „Menschenrechte“ theoretisch für die Politische Bildung. Das geschieht in mehreren Schritten. In einem ersten Schritt gehe ich auf die Basiskonzept-Modelle explizit in Bezug auf den Lerngegenstand „Menschenrechte“ ein. Ich zeige auf, dass der Lerngegenstand an verschiedene Konzepte der Modelle anknüpfen kann. Aufgrund der meist inexistenten inhaltlichen Beschreibung der Konzepte kann allerdings keine fachliche Konkretisierung für den Lerngegenstand im Unterricht abgeleitet werden. Zudem führe ich kurz aus, dass die Politikdidaktik auch sonst keine relevante Literatur hervorgebracht hat, die den Lerngegenstand „Menschenrechte“ für den politischen Unterricht erfasst (Kapitel 3.1). Losgelöst vom Feld der Politikdidaktik besteht eine eigenständige Literatur zur Menschenrechtsbildung. Ich arbeite in einem zweiten Schritt heraus, dass es verschiedene Modelle von Menschenrechtsbildung gibt, die sich allerdings sehr nahestehen. Sie nennen erste übergeordnete Lernziele, die inhaltliche fachdidaktische Konkretisierung für den Schulunterricht bleibt jedoch aus (Kapitel 3.2). Nach einem Zwischenfazit (Kapitel 3.3) nehme ich daher die fachdidaktische Konkretisierung vor (Kapitel 3.4 bis 3.6). Im Sinne des „fachdidaktischen Modellierens“ setze ich mich zuerst mit der fachwissenschaftlichen Literatur zu den Menschenrechten auseinander (Kapitel 3.4). Daran anknüpfend lege ich die fachdidaktischen Erkenntnisse in Bezug auf die Schülerinnen- und Schülervorstellung zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ dar (Kapitel 3.5). Abschliessend konkretisiere ich die Lernziele für den Lerngegenstand „Menschenrechte“. Anhand des „fachdidaktischen Modellierens“ baue ich auf den Ergebnissen der fachwissenschaftlichen Diskussion auf, gleiche diese zuerst mit dem Lehrplan21 sowie nachher mit den Erkenntnissen zu den Schülerinnen- und Schülervorstellungen zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ ab (Kapitel 3.6).

3.1 Lerngegenstand „Menschenrechte“ in den Basiskonzept-Modellen und der Politikdidaktik: Keine systematische Auseinandersetzung und Konkretisierung

In den Ausführungen zu den Basiskonzept-Modellen (Kapitel 2.4.3) bin ich nicht explizit auf den Lerngegenstand „Menschenrechte“ eingegangen. Abgesehen von Sander (2007a) erwähnt kein Modell die Menschenrechte explizit. Dennoch kann der Lerngegenstand „Menschenrechte“ in den Basiskonzept-Modellen verortet und einige Schlussfolgerungen für die weiteren Schritte gezogen werden.

Aufgrund der fehlenden Ausdifferenzierung der einzelnen Basiskonzepte in den Modellen kann der Lerngegenstand mit verschiedenen Basiskonzepten assoziiert werden. In den Vorschlägen, in denen rechtliche Konzepte vorkommen, könnte man den Lerngegenstand „Menschenrechte“ diesen Konzepten zuordnen. Beispielsweise bei Massing (2008) den Basiskonzepten des Handlungssystems „Recht“¹ oder bei Detjen (2008) und Weisseno et al. (2010) dem Basiskonzept „Grundrechte“, da die Menschenrechte oft in den Grundrechten der Verfassungen verankert sind (siehe Art. 7–41 BV). Mit der Überlegung, dass Menschenrechte unter anderem zum Ziel haben, staatliches Handeln einzugrenzen (Mitchell und Flett, 2014, S. 3; Kälin und Künzli, 2019, S. 84, 108), könnte man den Lerngegenstand ebenfalls mit Basiskonzepten „Herrschaft“, „Herrschaftsbegrenzung“, „Gewalt“ oder „Macht“ in Verbindung bringen (Besand et al., 2011; Detjen, 2008; Massing, 2008; Weisseno et al., 2010). Weitere inhaltliche Anknüpfungspunkte ergeben sich aus den übergeordneten Zielen der Menschenrechte. Sie sollen die Freiheit, Gleichheit und Solidarität der Menschen schützen, sowie zum friedlichen Zusammenleben beitragen (Benedek, 2017, S. 32). Auch diese Konzepte finden sich in einigen Modellen wieder (Besand et al., 2011; Lange, 2008; Massing, 2008; Weisseno et al., 2010).

Welche konkreten Themen, Kontroversen und Aktualitäten in der Politischen Bildung behandelt werden sollten, um das Konzept „Menschenrechte“ umfassender zu verstehen, kann durch die Basiskonzept-Modelle jedoch nicht beantwortet werden. Allerdings deuten die gemachten Ausführungen darauf hin, dass der Lerngegenstand „Menschenrechte“ ein vielschichtiger Lerngegenstand ist, in dem mehrere sozialwissen-

¹Die definierten Basiskonzepte bei Massing sind dabei „Rechtsprechung“, „Recht“ und „Rechtsbindung/Verpflichtung“.

schaftliche Perspektiven zusammenkommen. Auch Pollmann und Lohmann (2012, S. ix) argumentieren, dass zum Verständnis des Konzeptes „Menschenrechte“ mehrere Disziplinen nötig sind.

Was für Vorschläge für den Unterricht enthält die übrige Literatur der Politikdidaktik, die sich mit den Lerngegenstand „Menschenrechte“ auseinandersetzt? Die vereinzelten politikdidaktischen Veröffentlichungen zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ helfen ebenfalls nicht weiter, den Lerngegenstand „Menschenrechte“ für die Politische Bildung zu konkretisieren. Die Publikationen lassen sich mehrheitlich in (a) gesellschaftliche, rechtliche, politikwissenschaftliche oder philosophische „Wissenschaftsartikel“ zu den Menschenrechten unterteilen, in denen eine Systematik fehlt oder beliebig einzelne Aspekte – ohne grösseren Zusammenhang – diskutiert werden (u.a. Bundeszentrale für Politische Bildung, 2016, 2020; Woyke, 2010; Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, 2010) sowie (b) Unterrichtsmaterialien, die sich weitgehend auf die Aufzählung der einzelnen Menschenrechte und deren Inhalt konzentrieren. Dabei fehlt eine Kontextualisierung in gesellschaftliche, rechtliche und politische Fragen, wie sie der GPJE-Entwurf (2004) für die Politische Bildung fordert (u.a. Böhm & Katheder, 2012; Hanisauland, 2020; Schulz-Reiss & Ballhaus, 2008).

Es ist deshalb festzuhalten, dass die Politikdidaktik sich noch nicht systematisch mit der Frage auseinandergesetzt hat, wie Menschenrechte unterrichtet werden könnten, damit eine vertiefte fachliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand stattfindet. In diesem Zusammenhang plädieren die Politikdidaktiker Gerdes und Bittlingmayer (2017, S. 171) dafür, dass der Lerngegenstand „Menschenrechte“ im Bereich der Politischen Bildung eine „systematischere Berücksichtigung als explizites und dezidiert politisches Thema verdient hat als dies gegenwärtig der Fall ist“. Ansonsten bestehe das Problem, dass im Unterricht zwar Bezüge zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ hergestellt werden können, beispielsweise bei der Behandlung von totalitären Systemen, ohne dass jedoch „eine fokussierte Auseinandersetzung mit dem Kern des Themas einhergehen muss“ (Gerdes & Bittlingmayer, 2017, S. 174). In meiner Arbeit nehme ich mich diesem Anliegen daher an.

3.2 Menschenrechtsbildung: Schwache Theoriearbeit für die Umsetzung in der Schule

Wie ich bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnt habe, existiert eine eigenständige Literatur zur Menschenrechtsbildung. Ich kläre im Folgenden, ob diese Literatur hilfreiche Anregungen liefert, wie das Thema „Menschenrechte“ im Unterricht behandelt werden könnte. Dafür stelle ich zuerst die Handlungsfelder und Ziele der Menschenrechtsbildung vor, um anschliessend auf das Menschenrechtsbildung-Programm der Vereinten Nationen einzugehen. Abschliessend erläutere ich Menschenrechts-Bildungsideen für die Schule.

3.2.1 Diverse Handlungsfelder und Ziele der Menschenrechtsbildung je nach Kontext

Die Menschenrechtsbildung versteht sich als „a practice-oriented expression of the high-minded ideals of the Universal Declaration of Human Rights“ (Tibbitts, 2017b, S. 2). Das übergeordnete Ziel ist es zur Verwirklichung der festgeschriebenen Grundsätze in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ beitragen zu können und diese auch zu leben. Pädagogischer Ausgangspunkt der Menschenrechtsbildung ist die Überzeugung, dass die globale Umsetzung und Einhaltung der Menschenrechte nicht einzig von den Handlungen der Staaten abhängig ist. Für die Verwirklichung der Menschenrechte seien ebenso die Einstellungen und das Handeln der Individuen wichtig. In diesem Sinne sehen die Vertreter der Bildung für Menschenrechte die Menschenrechtsbildung als wichtigen Bestandteil für die Entfaltung der Menschenrechte an (K. P. Fritzsche, 2016, S. 181–182).²

Ein wesentlicher Charakterzug der Menschenrechtsbildung ist, dass sie ihr Handlungsfeld nicht auf die schulische Bildung reduziert. Die Menschenrechtsbildung hat ihre Wurzeln vor allem in der ausserschulischen Bildung und im non-formalen Bildungsbereich (Tibbitts, 2017b, S. 2). Sie findet in verschiedenen Kontexten statt

²Bereits die ersten Menschenrechtsdokumente der Vereinten Nationen anerkannten der Menschenrechtsbildung eine elementare Rolle für die Verwirklichung der Menschenrechte zu. Nichtsdestotrotz lancierten die Vereinten Nationen erst auf Druck von Nichtregierungsorganisation (NGOs) in den Neunzigerjahren Programme zur Unterstützung der Menschenrechtsbildung (Gibson & Grant, 2017). Garnett Russell und Suárez (2017, S. 28) halten diesbezüglich fest, dass die Menschenrechtsbildung ein zentraler Bestandteil der in NGOs organisierten Menschenrechtsbewegung geworden ist.

und richtet sich an vielfältige Personengruppen (Bajaj, 2017, S. 5; Lenhart et al., 2006, S. 5; Tibbitts, 2017b, S. 15).³ Dieses breite Bildungsverständnis in dem diverse Akteurinnen und Akteure des gesellschaftlichen Handelns als Adressatinnen und Adressaten der Menschenrechtsbildung angesehen werden, widerspiegelt sich auch in den breit rezipierten Modellen der Menschenrechtsbildung von Bajaj (2011) und Tibbitts (2002, 2017a, 2017b).⁴

Bajaj (2011) definiert drei Formen ideologischer Orientierung von Menschenrechtsbildung. „Menschenrechtsbildung für globale Bürgerschaft [Human Rights Education for Global Citizenship]“ richtet sich an Lernende in einer privilegierten Position. Die Menschenrechtsbildung für globale Bürgerschaft möchte, dass sich die Lernenden nicht als nationale Bürgerinnen und Bürger wahrnehmen, sondern als Mitglieder einer globalen Gemeinschaft. Angestrebt wird die Förderung von Empathie als auch das Wissen über Konventionen und Verträge sowie über die Geschichte der Menschenrechte. „Menschenrechtsbildung für Koexistenz [Human Rights Education for Coexistence]“ findet meist in Post-Konflikt-Situationen statt und hat Bezüge zur Friedensbildung. Ziel ist es den Austausch zwischen verschiedenen (ethnischen) Gruppen herzustellen und das gegenseitige Verständnis sowie den Respekt für Diversität zu stärken. Inhaltlich werden vor allem Minoritätsrechte und Pluralismusideen behandelt. „Menschenrechtsbildung für transformatives Handeln [Human Rights Education for Transformative Action]“ beschäftigt sich mit Machtverhältnissen und fokussiert auf Personen, welche von Menschenrechtsverletzungen betroffen sind. Thematisiert werden in dieser Form der Menschenrechtsbildung die von den Teilnehmenden erfahrenen sozialen Ungerechtigkeiten. Diese Form der Menschenrechtsbildung zielt darauf ab, dass Personen sich ihrer Situation bewusst werden und sich dagegen wehren (Bajaj, 2011, S. 489–494). Die Ausführungen von Bajaj (2011) zeigen, dass je nach Kontext und Zielpublikum verschiedene Schwerpunkte in der Menschenrechtsbildung gesetzt werden. Diese reichen von klassischer Wissensvermittlung bis zu interkulturellem Austausch in ethnisch spannungsgeladenen Regionen. Ausser den hier erwähnten

³ Als Zielpublikum werden neben den Schülerinnen und Schülern, Betroffene von Menschenrechtsverletzungen oder Angehörige von relevanten Professionen deklariert. Darunter fallen Berufsgattungen wie Polizistinnen und Polizisten, Lehrpersonen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Militärangehörige, Journalistinnen und Journalisten oder Richterinnen und Richter (Bajaj, 2017, S. 5; Lenhart et al., 2006, S. 5; Tibbitts, 2017b, S. 15).

⁴ Das ursprüngliche Modell stellte Tibbitts im Artikel von 2002 vor und entwickelte es in den Artikeln von 2017 weiter.

Lernhorizonten erörtert Bajaj nicht eingehender, wie diese pädagogisch aufbereitet werden sollen.

Parallel dazu arbeitet Tibbitts (2002, 2017a, 2017b) ebenfalls mit drei Arten der Menschenrechtsbildung. Das Modell weist Übereinstimmung mit dem Modell von Bajaj (2011) auf. Es formuliert ebenfalls je nach Gegebenheit unterschiedliche Lernziele. Die erste Form „Werte und Bewusstsein – Sozialisation [Values and Awareness – Socialization]“ fokussiert wie bei Bajaj auf die Vermittlung von Wissen. Die Themen sind ähnlich gewählt. Neben der Geschichte der Menschenrechte und den internationalen Dokumenten kommen zusätzlich die Durchsetzungsmechanismen sowie globale Menschenrechtsverletzungen hinzu. Als Zielpublikum werden nicht „privilegierte Personen“ definiert, sondern explizit Schülerinnen und Schüler sowie die allgemeine Bevölkerung. Die Menschenrechtsbildung als „Aktivismus – Transformation [Activism – Transformation]“ hat Bezüge zur zweiten und dritten Kategorie von Bajaj (2011). Angesprochen werden sollen betroffene Personen von Menschenrechtsverletzungen, marginalisierte Bevölkerungsschichten sowie Gruppierungen in Post-Konflikt-Situationen. Ziel ist es, die Teilnehmenden zur Einforderung ihrer Rechte zu befähigen und sich gegen die Ungerechtigkeit aufzulehnen. Die Form der „Rechenschaftspflicht - Berufliche Entwicklung[Accountability – Professional Development]“ richtet sich an Professionen, die einen Bezug zu Menschenrechte haben (beispielsweise Medienschaffende und Staatpersonal). Bei dieser Art der Menschenrechtsbildung sollen Verfahren zur Überwachung der Menschenrechte, Gerichtsverfahren oder Verhaltenskodizes thematisiert werden (Tibbitts, 2002, S. 163–167; Tibbitts, 2017a, S. 82–92; Tibbitts, 2017b, S. 14–20). Identisch mit Bajaj formuliert Tibbitts ihr Modell ausgehend von der Praxis der Menschenrechtsbildung. Ebenso unterlässt sie es, die einzelnen Schwerpunkte der unterschiedlichen Menschenrechtsbildungsarten gründlicher auszuführen. Die Modelle lassen somit den Akteurinnen und Akteuren der Menschenrechtsbildung enormen Spielraum, ihre Angebote je nach eigenen Interessenslagen zu gestalten. Osler (2016, S. 20) stellt denn auch fest „[a]lthough different models of human rights education prevail, the theoretical underpinnings of human rights education remain underdeveloped“.⁵ Diese mangelnde Präzisierung der Menschenrechtsbildung liess Gerber schon vor über einem Jahrzehnt zu Recht zum Schluss kommen, dass Menschenrechtsbildung „A Slogan in Search of Definition“ sei (Gerber, 2008, Titel von Kapitel 3).

⁵Auch Weyers und Köbel (2016, S. 12) bemängeln die fehlende Theoriearbeit in der Menschenrechtsbildung.

3.2.2 Menschenrechtsbildungs-Programm der Vereinten Nationen: „für“, „über“ und „durch“

Internationale Organisationen, welche sich ebenfalls für die Menschenrechtsbildung einsetzten, berufen sich gerne auf die Bemühungen der Vereinten Nationen zur Formulierung von internationalen Standards für die Menschenrechtsbildung (Brander et al., 2020, S. 16–19,⁶ OECD, 2012, 13–14).⁷ Zur Stärkung der Menschenrechtsbildung rief die Generalversammlung Mitte der Neunzigerjahre eine „Dekade der Menschenrechtsbildung“ (Vereinte Nationen, 1994) aus und löste diese durch ein „Weltprogramm der Menschenrechtsbildung“ (Vereinte Nationen, 2004) ab.⁸ Zur besseren Umsetzung der Menschenrechtsbildung und um der „der internationalen Gemeinschaft ein deutliches Signal zu senden“ (Vereinte Nationen, 2011, Präambel) verabschiedete die Generalversammlung zudem die „Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung“ (Vereinte Nationen, 2011). Die Erklärung beschreibt die Ziele der Menschenrechtsbildung. Wie in den Modellen von Bajaj (2011) und Tibbitts (2002, 2017a, 2017b) verstehen die Vereinten Nationen Menschenrechtsbildung allumfassend. Ebenso betonen die Vereinten Nationen, dass die Menschenrechtsbildung in verschiedenen Handlungsfelder aktiv sein kann. Ziel der Menschenrechtsbildung soll es sein „die allgemeine Achtung und Einhaltung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern und so unter anderem zur Verhütung von Menschenrechtsverletzungen und -verstößen beizutragen“ (Vereinte Nationen, 2011, Art. 1). Artikel 2 der Erklärung hält fest, wie diese Ziele zu erreichen seien:

- a) Durch die Bildung *über* Menschenrechte. Diese besteht darin, Wissen und Verständnis über die Menschenrechtsnormen und -grundsätze sowie

⁶Dies ist eine vom Europarat unterstützte Publikation zur Menschenrechtsbildung.

⁷Für eine kritische Sicht auf die Rolle der Vereinten Nationen im Hinblick auf die Menschenrechtsbildung siehe Coysh (2014). Die Autorin bemängelt, dass die Vereinten Nationen den Diskurs der Menschenrechtsbildung zunehmend zentralisiert und institutionalisiert hat und dabei einen „narrow and manufactured type of human rights education discourse“ ermöglicht habe.

⁸Die erste Phase des Weltprogramms (2005-2009) konzentrierte sich auf die Primar- und Sekundarstufe (Vereinte Nationen, 2006). Die zweite Phase (2010-2014) fokussierte auf die Hochschulbildung und auf Menschenrechtsausbildungs-Programme für Lehrpersonen, Beamte, Strafverfolgungsbeamte und Militärpersonal (Vereinte Nationen, 2012). Die dritte Phase (2015-2019) hatte die Stärkung der Umsetzung der ersten beiden Phasen und die Förderung der Menschenrechtsausbildung für Medienschaffende im Zentrum (Vereinte Nationen, 2017). Die vierte Phase (2020-2024) hat die Jugend zur Fokusgruppe erkoren mit besonderem Schwerpunkt auf Bildung und Ausbildung in den Bereichen Gleichheit, Menschenrechte und Nichtdiskriminierung sowie Inklusion und Achtung der Vielfalt (Vereinte Nationen, 2019).

die ihnen zugrundeliegenden Werte und die Mechanismen für ihren Schutz zu vermitteln.

- b) Durch die Bildung *durch* Menschenrechte. Diese besteht darin, in einer Weise zu lernen und zu lehren, dass die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden.
- c) Durch die Bildung *für* Menschenrechte. Diese besteht darin, die Menschen zum Genuss und zur Ausübung ihrer Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer zu befähigen (Vereinte Nationen, 2011, Hervorhebung F.H.).

Angesprochen werden somit die Förderung von Wissenselementen, wie aber auch Kompetenzen, welche den Adressatinnen und Adressaten helfen, ihre Rechte zu gebrauchen und die Rechte anderer zu respektieren. Gegenüber den Modellen von Bajaj (2011) und Tibbitts (2002, 2017a, 2017b) nehmen die Vereinten Nationen mit Punkt b („durch“) einen neuen Aspekt auf. Die Vereinten Nationen weisen darauf hin, dass auch didaktische Methoden, welche in der Vermittlung angewendet werden, zur Förderung der Menschenrechte beitragen können. Zudem lassen sich Parallelen zu den Kompetenz-Modellen (Kapitel 2.3 und 2.4) ziehen. Bildung „über“ zielt auf die Sachkompetenz, während Bildung „für“ auf die Argumentations- und Handlungskompetenzen abzielt. Deutlich wird, dass im Gegensatz zu den Modellen von Bajaj (2011) und Tibbitts (2002, 2017a, 2017b) die drei Lernhorizonte der Vereinten Nationen unabhängig von Kontext und Handlungsfeld von den Menschenrechtsbildenden angestrebt werden sollen. Es spielt keine Rolle, ob die Adressatinnen und Adressaten der Menschenrechtsbildung Medienschaffende in demokratischen oder diktatorischen Staaten, Schülerinnen und Schüler im Kanton Zürich oder Hinterbliebene von ethnischen Konflikten sind. Daher eignet sich die Formulierung der Vereinten Nationen um eine erste Rahmung für den Schulunterricht zu den Menschenrechten zu erhalten. Sucht man in den weiteren Dokumenten der Vereinten Nationen nach konkreteren Handlungsanleitungen, für die Umsetzung, dann bleibt die Formel „für“, „über“ und „durch“ allerdings inhaltsleer. Die Recherche führt daher – wie Robinson et al. (2020) treffend festhalten – zur Erkenntnis, dass „the overall programme of HRE presents itself as highly complex, with weak indications of *how* it can be effectively implemented or achieved“ (Robinson et al., 2020, 226, Hervorhebung im Original).

Struthers (2015) bemängelt ebenfalls die Vagheit in den Dokumenten der Vereinten Nationen für die praktische Umsetzung. Sie fordert daher, dass die internationalen

Gremien detailliertere Anleitungen ausarbeiten sollen. Dadurch erhofft sich Struthers umfassendere und effektivere nationale Strategien für die Umsetzung der Menschenrechtsbildung in den Schulen. Ich teile Struthers' Kritik, möchte ihrer Schlussfolgerung jedoch folgende Überlegungen beifügen. Bei der Ausarbeitung von detaillierteren Anleitungen muss beachtet werden, dass es diverse Adressaten von Menschenrechtsbildung und unterschiedliche nationale Menschenrechtssituationen gibt. In den Modellen von Bajaj (2011) und Tibbitts (2002, 2017a, 2017b) (Kapitel 3.2.1, S. 44) haben wir gesehen, dass unterschiedliche Handlungsfelder und unterschiedliche Kontexte je eigene Anforderungen an die Menschenrechtsbildung stellen. Somit ist es fraglich, ob internationale Gremien geeignet sind, die Zielhorizonte der Menschenrechtsbildung zu konkretisieren. In der vorliegenden Arbeit beispielsweise sind die Adressatinnen und Adressaten Jugendliche in deutschschweizer Schulen auf der Sekundarstufe I. Diese haben andere gesellschaftliche, politische, ökonomische wie aber auch intellektuelle Voraussetzungen als beispielsweise Medienschaffende in Russland. Währenddessen die Modelle von Bajaj (2011) und Tibbitts (2002, 2017a, 2017b) indirekt darauf hinweisen, dass je nach Bedingungen und Publikum andere Ziele in der Menschenrechtsbildung verfolgt werden sollen, sprechen sich Al-Darawesh und Snauwaert (2013) explizit dafür aus, lokale Umstände zu berücksichtigen. Flowers (2003, S. 104, 125) sieht in der Vagheit der globalen Definition der Menschenrechtsbildung in diesem Zusammenhang eine Chance, da sich die Menschenrechtsbildung dadurch an die spezifischen Gegebenheiten anpassen kann. Die Frage ist daher, ob für den Schulunterricht allgemein oder im westlichen Kontext das inhaltliche Feld des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in der Literatur bereits genauer umschrieben wurde.

3.2.3 Menschenrechtsbildungs-Ideen für die Schule

Die formulierten Ziele der Vereinten Nationen nahmen drei Publikationen zum Anlass, um sich mit den Anforderungen an die Menschenrechtsbildung im praktischen Schulunterricht auseinanderzusetzen.⁹ Jennings (2006) erstellt sechs Standards für die Menschenrechtsbildung in der Schule, welche Lehrpersonen befolgen sollen. Die

⁹Parker (2018, S. 8) führt die geringe Auseinandersetzung mit der Konkretisierung der Menschenrechtsbildung für die Schule unter anderem auf die mangelnde Aufmerksamkeit der Lehrplanforschung für den Lehrplan zurück. Parker argumentiert, dass die Lehrplanwissenschaft die Planung, Umsetzung und Bewertung von Lehrplänen aufgegeben habe und Fragen zur Auswahl von Wissen und Fähigkeiten für das Lehren und Lernen in Schulen weitgehend ignoriere. Gemäss Parker hat sich die Lehrplanwissenschaft ideologischen Diskussionen und der Lehr-Lernforschung zugewandt.

Standards sind jedoch keine Ausformulierungen von Wissens- und Könnenselementen, sondern didaktische Prinzipien, wie Lehrpersonen bei der Behandlung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ vorgehen sollen.¹⁰ Somit beziehen sich die Standards vor allem auf den Vereinten-Nationen-Aspekt „durch“. Robinson et al. (2020) haben den Anspruch ein Analyseraster für das Menschenrechtsbildungsangebot in der Schule zu entwickeln. Für die Darlegung ihres Rasters orientiert sich die Autorengruppe am Modell der Vereinten Nationen (2011) sowie an Tibbitts (2002). Leider bringen Robinson et al. (2020) ebenfalls keine grossen Erneuerungen in die Diskussion ein und bleiben an der Oberfläche verhaftet.¹¹ Es fehlt dem Analyseraster an einer theoretischen Herleitung aus den Fachwissenschaften sowie an einem Abgleich mit den Schülerinnen- und Schülervorstellungen – wie sie das Modell des „fachdidaktische Modellierens“ fordert – um die einzelnen Aspekte konkreter zu definieren.

Einen anderen Ansatz wählt Weyers (2016). Er setzt sich ebenfalls mit den Anforderungen an den Schulunterricht in Bezug auf die Menschenrechte auseinander. Dabei verweist er auf den „widersprüchlichen Charakter“ der Menschenrechte, wie wir dies schon zur Verortung der Menschenrechte in den Basiskonzept-Modellen gesehen haben (Kapitel 3.1). Weyers (2016, S. 33) plädiert dafür, dass zwischen dem „moralischen Geltungsanspruch, ihrer positiv-rechtliche Form und dem politischen Prozess ihrer Institutionalisierung“ zu unterscheiden sei, um die Menschenrechte zu verstehen.¹²

¹⁰(1) Engagieren und unterstützen alle Schülerinnen und Schüler, die etwas über Menschenrechte lernen; (2) Schaffen und pflegen effektive Umgebungen, die die Prinzipien und Konzepte der Menschenrechte verkörpern; (3) Verstehen und organisieren den Unterrichtsstoff, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler über Menschenrechte zu fördern; (4) Planen den Unterricht und entwerfen Lernerfahrungen für alle Schülerinnen und Schüler; (5) Verwenden Beurteilungsstrategien, die Menschenrechtskonzepte und -prinzipien verkörpern; und (6) Entwickeln sich als professionelle Menschenrechtspädagogen (Jennings, 2006, S. 292–294).

¹¹Die Autoren formulieren folgende drei Aspekte: 1) Wissen und Werte, 2) Einstellung und Umfeld, und 3) Agentur und Aktion. Beim Wissensaspekt soll über die Menschenrechtserklärungen und -konventionen sowie über Art und Inhalt der darin enthaltenen Artikel informiert werden. Zudem sollen die den Menschenrechtsprinzipien innewohnenden Werte besprochen werden, um den Lernenden diese Werte weiterzugeben. Einstellung und Umfeld konzentriert sich auf die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer, eine Haltung einzunehmen und ein Umfeld zu schaffen, in dem sie selbst die Rechte anderer anerkennen, verteidigen und respektieren sowie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, dies ebenfalls zu tun. Agentur und Aktion sollte die Lernenden ermutigen, ihre eigenen Rechte zu wahren und auszuüben, insbesondere wenn die Gefahr besteht, dass ihre Rechte verletzt werden (Robinson et al., 2020, S. 228–229).

¹²Auch P. K. Fritzsche (2010, S. 6) und Menke und Pollmann (2017, S. 25–41) weisen in ähnlicher Weise auf diese drei Perspektiven der Menschenrechte hin.

Welche Inhalte und Themen in diesen drei Perspektiven für den Unterricht dabei relevant sein könnten, führt Weyers (2016) jedoch nicht aus.

3.3 Zwischenfazit

Wie die bisherigen Ausführungen in dieser Arbeit gezeigt haben, gibt es erste übergeordnete Ideen wie der Lerngegenstand „Menschenrechte“ in der Politischen Bildung behandelt werden könnte. Welche konkreten fachlichen Aspekte dabei relevant sein könnten, wurde aber nicht systematisch beleuchtet. Es fehlt eine theoretische Herleitung aus den Fachwissenschaften sowie ein Abgleich mit den Schülerinnen- und Schülervorstellungen. Was bedeuten die bisherigen Erkenntnisse nun für die ausstehende Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für die Politische Bildung?

Für die Konkretisierung des Lerngegenstandes sollen gemäss dem Modell des „fachdidaktische Modellierens“ unter anderem die Diskussionen und Erkenntnisse aus den Fachwissenschaften beigezogen werden. Die Frage stellt sich nun, welche Fachwissenschaften relevant sind. Die Aussagen von Weyers (2016) geben dazu die Antwort. Er schlägt vor, zwischen der moralphilosophischen Idee der Menschenrechte, ihrer positiv-rechtlichen Gültigkeit sowie der politischen Aushandlung zur Verfassung und Realisierung der Menschenrechte zu unterscheiden. Somit können für die Konkretisierung der Menschenrechte die Moralphilosophie, die Rechtswissenschaft und die Politikwissenschaft herangezogen werden.

Wie sich zeigt, knüpfen die Vorschläge von Weyers (2016) an die Überlegungen an, die ich im Kapitel zur Verortung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in den Basiskonzept-Modellen gemacht habe (Kapitel 3.1). Dort argumentierte ich, dass die Menschenrechte ein vielschichtiger Lerngegenstand für die Politische Bildung darstellen und zum Verständnis des Konzeptes „Menschenrechte“ daher mehrere (sozial)wissenschaftliche Perspektiven nötig seien. Die drei von Weyers (2016) vorgeschlagenen Perspektiven (moralisch, rechtlich, politisch) lassen sich ebenso auf den von der Politikdidaktik geforderten weiten Begriff des Politischen übertragen (Kapitel 2.4.3, S. 36).

Anknüpfend an diese Überlegungen behandle ich im folgenden Kapitel (3.4) die moralphilosophische Auseinandersetzung zum Geltungsanspruch der Menschenrechte (Kapitel 3.4.2), die positiv-rechtliche Form der Menschenrechte, wie sie die Rechtsliteratur diskutiert (Kapitel 3.4.3) und das politischen Handeln der Staaten zur realen

Umsetzung der Menschenrechte, wie sie die Politikwissenschaft verhandelt (Kapitel 3.4.4). In Abgleich mit dem Modell des „fachdidaktische Modellierens“ widme ich mich nach der Auseinandersetzung mit den Fachwissenschaften den Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu (Kapitel 3.5). Daran anschliessend nehme ich die Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ vor (Kapitel 3.6).

3.4 Fachwissenschaftlicher Diskurs: Vielschichtiges Konzept „Menschenrechte“

Die oben erwähnte Vielschichtigkeit des Konzepts „Menschenrechte“ offenbart sich bereits, wenn man in der Literatur eine eindeutige Definition des Konzepts „Menschenrechte“ sucht. Die meisten Autorinnen und Autoren scheuen sich eine Definition der Menschenrechte wiederzugeben. Falls sie mit einer Definition operieren, dann beschreiben sie entweder den Charakter der Menschenrechte, erläutern deren Funktion und/oder gehen auf die verschiedenen Arten von Menschenrechten ein. Auf diese drei Herangehensweisen gehe ich daher vor der Diskussion der drei fachwissenschaftlichen Perspektiven ein (Kapitel 3.4.1). Für den Diskurs der drei Fachwissenschaften muss betont werden, dass sich die jeweiligen Diskussionen nicht immer klar voneinander trennen lassen. Die jeweiligen Diskurse überschneiden und ergänzen sich.

3.4.1 Was sind Menschenrechte überhaupt?

Charakterbeschreibungen und funktionale Definitionen

Welche Attribute werden den Menschenrechten bei den Charakterbeschreibungen zugeschrieben? A. J. Simmons (2000) beispielsweise hält fest:

human rights are rights possessed by all human beings (at all times and in all places), simply in virtue of their humanity. [...]. Human rights are those natural rights that are innate and that cannot be lost (i.e., that cannot be given away, forfeited, or taken away). Human rights, then, will have the properties of universality, independence (from social or legal recognition), naturalness, inalienability, non-forfeitability, and imprescriptibility (A. J. Simmons, 2000, S. 185).

Auch Spenlé und Mattli (2009), welche mit einer Charakterbeschreibung operieren, betonen die Universalität und Unveräußerlichkeit der Menschenrechte. Die Autoren schreiben,

Menschenrechte sind [...] angeborene Rechte, die für alle Menschen auf der ganzen Welt gleich sind. Jeder Mensch hat ein Anrecht auf sie nur aufgrund seines ‚Menschseins‘, unabhängig von seiner jeweiligen Volkszugehörigkeit, von seinem Glauben und unabhängig von seinem Geschlecht. Die Menschenrechte sind aus diesem Grund auch nicht verwirkbar, das heißt, sie gelten immer und können – unter dem Vorbehalt von deren juristisch begründeten Einschränkbarkeit – niemandem abgesprochen werden (Spenlé & Mattli, 2009, S. 4).

Ebenso betont Nickel (2019, S. 4–5) den Rechtscharakter der Menschenrechte und ihre Universalität für alle Menschen aufgrund des Menschseins. Hat A. J. Simmons (2000) die Unveräußerlichkeit der Menschenrechte als absolute Selbstverständlichkeit charakterisiert, stellen Spenlé und Mattli (2009, S. 4) sowie Nickel (2019, S. 4–5) dies als diskutierbar dar.¹³ Dafür hebt Nickel die Unteilbarkeit der Menschenrechte hervor (Nickel, 2019, S. 3). Die Trias „universell“, „unveräußerlich“ und „unteilbar“ ist in Charakterbeschreibungen zu den Menschenrechten geläufig (Pollmann & Lohmann, 2012, S. xi–x). In Bezug auf den Rechtscharakter der Menschenrechte findet in charakteristischen Definitionen zudem oft eine Erläuterung über den speziellen Rechtscharakter der Menschenrechte statt: „Human rights recognize *extraordinarily* special, basic interests, and this sets them apart from other rights“ (Edmundson, 2004, 191, Hervorhebung im Original). Der Europarat spricht sogar von einem rechtlichen „super claim“ (Brander et al., 2020, S. 384). Zusammenfassend sind Menschenrechte gemäß den Charakterdefinitionen Rechte, welche man aufgrund seines Menschseins hat. Es gibt jedoch Stimmen, welche diese definitorische Charakterbeschreibung der Menschenrechte kritisieren. Die kritischen Stimmen bemängeln, dass diese Charakterbeschreibungen nicht die Realität der Menschenrechtspolitik wiedergeben (Koskenniemi, 2018, S. 54).

Währenddem charakterliche Beschreibungen der Menschenrechte von moralischen Vorstellungen geprägt sind und sehr ausführlich ausfallen, halten sich funktionale Definitionen kurz und bündig. Typische Erläuterungen hören sich oft folgendermassen

¹³ siehe den letzten Satz von obigem Zitat von Spenlé und Mattli (2009). Auch Nickel (2019, S. 4–5) verweist darauf, dass Menschen, welche für eine Straftat verurteilt werden und ins Gefängnis müssen, für eine gewisse Zeit das Recht auf Freizügigkeit verlieren.

an: „We can describe human rights [...] as instituted to restrain the fury and injustice of governments“ (Mitchell & Flett, 2014, S. 3) oder „human rights obligates states, governments and society at large to settle disputes and to organize political life according to a certain set of standards“ (Mihr & Gibney, 2014, S. xxxii). Die funktionalen Definitionen gehen diesbezüglich auf das Verhältnis der Menschenrechte zwischen Individuum und staatlichen Organisationen ein. Sie stellen Menschenrechte zum einen als Bollwerk gegen staatliche Übergriffe dar. Zum anderen sehen sie Menschenrechte als Instrumente, welche das angenehme Zusammenleben in einem Staat garantieren sollen.

Bestimmung der Menschenrechte anhand der drei Generationen

Zahlreiche Erläuterungen zu den Menschenrechten geben jedoch weder den Charakter der Menschenrechte noch deren Funktion in kondensierter Form wieder. Stattdessen stellen die Autorinnen und Autoren die drei Generationen der Menschenrechte vor.

Die Drei-Generationen-These geht auf Karel Vašák in den Siebzigerjahren zurück.¹⁴ Anhand der geschichtlichen Entwicklung und dem parallel dazu verlaufenden rechtlichen Diskurs der Menschenrechte definiert Vašák (1977, S. 29) folgende Unterscheidung:

- 1. Generation: klassische Freiheitsrechte (u.a. Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit, Diskriminierungsverbot),
- 2. Generation: wirtschaftlich, soziale und kulturelle Rechte (u.a. Schutz von Familie, Mutterschaft und Kindern, Recht auf angemessenen Lebensstandard),
- 3. Generation: Solidaritäts- und Gruppenrechte (u.a. Recht auf eine saubere Umwelt, Recht auf Frieden).

Dabei werden den drei Generationen unterschiedliche Eigenschaften zugeordnet und vereinfacht auf die kommende Beschreibung heruntergebrochen. Die erste Generation der Menschenrechte stellen primäre Abwehrrechte gegen staatliche Übergriffe dar und sind negative Rechte. Sie gehen auf die „Amerikanische Unabhängigkeitserklärung“ und die Französische Revolution im 18. Jahrhundert zurück. Zudem sind sie von Individuen gegenüber dem Staat direkt einklagbar und besitzen einen klar konturierten rechtlichen Gehalt. Die zweite Generation der Menschenrechte ist im Verlaufe

¹⁴Vašák hatte zu dieser Zeit den Direktorenposten der UNESCO-Abteilung für „Rights and Peace“ inne.

der europäischen Industrialisierung und ihrer sozialen Probleme verhandelt worden. Sie stellen positive Rechte¹⁵ dar, da sie den Staat auffordern gewisse Leistungen für die Menschen zu erbringen. Oft werden sie als politische Zielvorgaben angesehen. Kritikerinnen und Kritiker bemängeln, dass sie juristisch nicht genügend bestimmt seien. Zudem sei unklar, wer für die Verwirklichung verantwortlich sei. Die dritte Generation der Menschenrechte stellen relativ neue Menschenrechte dar und wurden im Verlaufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts diskutiert. Sie sind die inhaltlich am wenigstens klar formulierten Menschenrechte und fanden nur Eingang in völkerrechtliche Menschenrechtsverträge jedoch nicht in nationale Verfassungen. Ihre rechtliche Verbindlichkeit ist umstritten. Ebenso die sich daraus ergebenen Verpflichtungen für die Staaten. Dies v.a. weil es sich um abstrakte und überwölbende Rechte handelt (siehe u.a Kälin und Künzli, 2019, S. 36; Nickel, 2019, S. 19–31; Weiss, 2012).¹⁶

Zwischenfazit

Die Diskussion zu den drei Generationen der Menschenrechte zeigt, dass die Menschenrechte keine homogene Einheit darstellen. Sie haben unterschiedliche Hintergründe, Ziele und juristische Gültigkeit. Zudem zeigt die obige Auseinandersetzung mit den Definitionen und Beschreibungen der Menschenrechte, dass Menschenrechte ein „essentially contested concept“ – wie Gallie (1956) sagen würde – sind. Beitz (2009, S. xi) hält dazu treffend fest, „although the idea and language of human rights have become increasingly prominent in public discourse, it has not become any more clear what kinds of objects human rights are supposed to be, why we should believe that people have them, or what follows from this belief for political practice“. Nicht nur wird die moralische Trias-Vorstellung von „universell“, „unveräußerlich“, und „unteilbar“ kritisch gesehen. Ebenso sehen wir in der Diskussion zu den drei Generationen, dass der Rechts- und Wirkungsgehalt der Menschenrechte umstritten ist.

¹⁵ Die Überlegungen zu positiven und negativen Rechten gehen auf Berlins (1969) Freiheitsbegriff zurück. Er versteht unter der „negativen Freiheit“ die Abwesenheit eines *Einflusses* von aussen und unter der „positiven Freiheit“ das Recht zu einem *selbstbestimmten Dasein*.

¹⁶ Domaradzki et al. (2019) kritisieren die Klassifikation der drei Generationen. Sie argumentieren, dass die drei Generationen nicht mehr dem aktuellen Diskurs entspricht. Als aktuelle Herausforderungen, die vom Drei-Generationen-Diskurs nicht adäquat aufgenommen werden kann, nennen sie beispielsweise die Idee der Responsibility to Protect (R2P) bei massiven Menschenrechtsverletzungen innerhalb eines Staates oder der Frage nach der Verantwortlichkeit von Arbeitsrechten in einer weltumspannenden Wirtschaft mit global agierenden Firmen.

Die definitorischen Diskussionen deuten auf die von Weyers (2016) angesprochenen verschiedenen Perspektiven und ihre Widersprüchlichkeit hin (Kapitel 3.2.3). Im Folgenden betrachte ich daher die fachwissenschaftlichen Diskurse eingehender um die Vielschichtigkeit des Konzepts „Menschenrechte“ aufzuzeigen. Dabei greife ich die wichtigsten Themenstränge der Perspektiven auf. Die jeweiligen Erkenntnisse und Auseinandersetzungen in den Fachwissenschaften helfen mir im Kapitel 3.6 die „fachdidaktische Modellierung“ des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ vorzunehmen.

3.4.2 Moralphilosophische Auseinandersetzung mit den Menschenrechten

Der Menschenrechtsdiskurs wurde lange von der Philosophie angeführt. Die Philosophie hat in der Entwicklung der Idee der Menschenrechte bis zu den revolutionären menschenrechtlichen Erklärungen des 18. Jahrhunderts in Frankreich und Amerika eine „taktgebende Rolle“ gespielt (Pollmann & Lohmann, 2012, S. xi).¹⁷ Die moralphilosophische Literatur zu den Menschenrechten adressiert vor allem Fragen bezüglich der Begründung der Menschenrechte und damit zusammenhängend ihren normativen Inhalt bezüglich Geltungsansprüchen und Pflichtrelationen sowie ihren Wirkungsgrad bezüglich Universalität.

Naturrechtlich-moralische und politisch-kontraktualistische Begründung der Menschenrechte

Warum sollen Menschenrechte überhaupt begründet werden? Besson (2018) sieht die Notwendigkeit der Begründung der Menschenrechte darin, dass Menschenrechte Rechte darstellen. Sie argumentiert, dass Rechte erstens nur solche Interessen schützen, die als so wichtig anerkannt werden, dass aus ihnen Pflichten entstehen. Und jedes Mal, wenn ein Recht zu Pflichten führe, brauche es eine Begründung. Somit erzwinge der Rechtscharakter der Menschenrechte die Rechtfertigung. Zweitens sei die Legalität der Menschenrechte auf eine Begründung angewiesen. Denn die Rechtmäßigkeit der Menschenrechte wirke nur autoritär, wenn der Inhalt eines Gesetzes einer moralischen Rechtfertigung unterliege (Besson, 2018, S. 26–27).

¹⁷Historisch gesehen findet man moralphilosophische Ideen zu den Menschenrechten bereits in der vorchristlichen Zeit (C. Horn, 2012; Ishay, 2008). Diese werden dann vor allem im Zuge der Aufklärung relevanter (Cruft et al., 2015, S. 1).

Die Begründungstheorien für die Menschenrechte in der Moralphilosophie können hauptsächlich zwei Strömungen zugeordnet werden: einerseits die a) naturrechtlich-moralische Konzeption, andererseits b) die politisch-kontraktualistische Konzeption (siehe u.a. Etinson, 2018; Maliks & Schaffer, 2017). Dabei können naturrechtlich-moralische Argumentationen (a) nochmals in zwei Ansätze unterteilt werden. Entweder beziehen sie sich auf Grundbedürfnisse (a1), welche Menschen aufgrund ihres Menschseins haben oder sie nehmen Bezug auf die innenwohnende menschliche Würde der Menschen (a2) (Rechsteiner, 2017, Teil 3). Im Folgenden stelle ich je einen bekannten Vertreter der drei Ansätze (a1, a2 und b) vor, um die Grundideen zu verdeutlichen.

Allgemein entwickeln naturrechtlich-moralische Begründungstheorien ihre Überlegungen aus der Naturrechtslehre und leiten die Existenz der Menschenrechte von spezifischen menschlichen Voraussetzungen ab (Mayr, 2012, S. 73). Gewirth (1982, S. 41) bringt es wie folgt auf den Punkt: „We may assume [...] that human rights are rights that all persons have simply insofar as they are human“. Miller als Vertreter der bedürfnisorientierten Konzeption (a1) sieht die Rolle der Menschenrechte darin „to specify a global minimum that people everywhere, regardless of societal membership or cultural affiliation, are owed as a matter of justice“ (Miller, 2012, S. 409).¹⁸ Er hält fest, dass die Grundbedürfnisse, welche Menschenrechten zugrunde liegen, ein menschenwürdiges Leben in der Gesellschaft, in der man lebt, ermöglichen sollen: „Basic needs, then, are to be understood by reference to this idea of a decent human life. They are the conditions that must be met for a person to have a decent life given the environmental conditions he faces“ (Miller, 2007, S. 184). Die Vorteile Menschenrechte durch Bedürfnisse zu begründen, sieht Miller in zwei Aspekten. Zum einen

*„when we identify something as a human need, we identify it as an *essential element in human life*, and this *gives it the right kind of moral urgency to support human rights*. Infringing human rights is meant to be a serious matter“* (Miller, 2012, 412, Hervorhebung: FH).

Zum anderen seien Grundbedürfnisse „choice-insensitive“ (Miller, 2012, S. 412). Wir können gar nicht wählen, ob wir dieses Bedürfnisse haben oder nicht. Als Grundbedürfnisse bezeichnet Miller notwendige Basisgüter, welche Menschen benötigen „to avoid

¹⁸Aus diesem Grund argumentiert Miller, dass wenn Staaten nicht fähig oder willens sind, diese minimalen Standards für ihre Bevölkerung zu garantieren, die internationale Gemeinschaft verpflichtet ist, sich in staatliche Angelegenheiten einzumischen (Miller, 2012, S. 410).

beeing harmed“ (Miller, 2007, S. 179). Obwohl Miller argumentiert, dass Bedürfnisse auch abhängig von der Gesellschaft, in der man lebt seien (Miller, 2012, S. 412; Miller, 2007, S. 179–182), plädiert er für eine „monistic theory of human rights“ (Miller, 2012, S. 411). Dabei gebe es „certain key elements that are reiterated throughout“ (Miller, 2014, S. 160). Miller nennt dabei Beispiele wie arbeiten, eine Familie gründen, sich musisch und gestalterisch betätigen oder religiöse Rituale vollführen. Würden die Grundbedürfnisse befriedigt, hätten Menschen die Möglichkeit, sich an jeder dieser Kernaktivitäten zu beteiligen, ohne auf eine der anderen verzichten zu müssen (Miller, 2014, S. 160).

Wie Bedürfniskonzeptionen (a1) stellen Würdekonzeptionen (a2) auf den Anspruch eines menschenwürdigen Lebens ab. Jedoch hängt eine Menschenrechtsverletzung nicht vom Lebensstandard in einer Gesellschaft ab. Die Menschenwürde ist in dieser Strömung verletzt, wenn Menschen der moralische Status als eigenständige Würdenträger abgesprochen wird (Rechsteiner, 2017, S. 80). Griffin (2008), publizierte mit „On Human Rights“ ein Standardwerk für die moderne Moralphilosophie der Würdekonzeption. Ausgangspunkt von Griffins (2008, S. 32) Überlegungen ist die „distinctively ‚human‘ existence“. Gemäss Griffin zeichnen Menschen sich in Abgrenzung zu anderen Lebewesen darin aus, dass wir uns und unsere Zukunft sowie Vergangenheit reflektieren können. Zudem hätten wir eigenständige Vorstellungen zum guten Leben und würden versuchen danach zu streben. Griffin argumentiert, dass wir Menschen „value our status as human beings especially highly“ (Griffin, 2008, S. 32) und „[w]hat we attach value to, what we regard as giving dignity to human life, is our capacity to choose and to pursue our conception of a worthwhile life“ (Griffin, 2008, S. 44). Die Menschenwürde manifestiere sich daher im autonomen Handlungsvermögen der Menschen. Dieses Menschsein im Handlungsvermögen mache unsere „personhood“ aus.¹⁹ In Griffins Auffassung schützen Menschenrechte daher „our human standing or, as I shall put it, our personhood“ (Griffin, 2008, S. 33). Die Menschenrechte sind daher verletzt, wenn die Autonomie, die minimale Versorgung oder die Freiheit einer Person nicht umgesetzt werden können. Dann sei das freie Handlungsvermögen

¹⁹Nach Griffin äussert sich die „personhood“ in drei Aspekten: 1) der Autonomie (unabhängig von Umständen und Personen seinen eigenen Lebensweg zu bestimmen), 2) der minimalen Versorgung (damit eine Entscheidung unabhängig oder unverfälscht gefällt werden kann braucht es ein Minimum an Information, Bildung und materiellen Ressourcen), sowie 3) der Freiheit (niemand darf einem gewaltsam daran hindern, seine Lebensvorstellungen zu verwirklichen) (Griffin, 2008, Kapitel 8, 9 und 10).

nicht gewährleistet. Den Unterschied der Würdekonzeption zur Bedürfniskonzeption beschreibt Griffin wie folgt: „Grounding human rights in personhood imposes an obvious constraint on their content: they are rights *not to anything that promotes human good or flourishing*, but merely to what is needed for human status“ (Griffin, 2008, 34, Hervorhebung F.H.). Miller demgegenüber bemängelt Griffins Abstellung auf „personhood“ mit den drei Komponenten der Autonomie, minimalen Versorgung und Freiheit. Er kritisiert, dass „the emphasis is unmistakably placed on the importance of each individual working out for himself what he personally values, and how therefore he should live“ (Miller, 2014, S. 157) und befürchtet, dass der Menschenrechtskatalog durch diese Auslegung zu expansiv werde (Miller, 2014, S. 162). Abgesehen von den Meinungsverschiedenheiten innerhalb der naturrechtlich-moralischen Begründungstheorien hält Pollmann (2012b, S. 193) zusammenfassend fest, „[i]n den klassischen Theorien des Gesellschaftsvertrages werden moralische Rechte bzw. Menschenrechte also nicht *begründet*, sondern eher *vorausgesetzt*“ (Hervorhebung im Original).

Demgegenüber lösen sich die politisch-kontraktualistischen Begründungstheorien von den diskutierten moralischen Vorstellungen und deren Rückgriff auf metaphysische und naturrechtliche Annahmen (Pollmann, 2012b, S. 193). Die Vertreterinnen und Vertreter des politisch-kontraktualistischen Ansatzes gehen davon aus, dass Menschenrechte nicht durch das menschliche Wesen legitimiert werden sollen. Sie konzentrieren sich auf den Menschenrechtsdiskurs nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Umgang mit den Menschenrechten in der internationalen Gemeinschaft. Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Richtung führen die Menschenrechte auf die politische Funktion zurück, die ihnen durch die Begrenzung der staatlichen Souveränität zukommt (Mayr, 2012, 73–74). Dabei versuchen sie die „Moral als solche aus einer kontraktualistischen Perspektive zu begründen“, indem sie „das Phänomen der Moral in Anlehnung an die klassischen Gesellschaftsvertragstheorien als ein System wechselseitiger Beschränkungen verstehen, dem alle Individuen aus ihren eigenen Interessen zustimmen würden“ (Pollmann, 2012b, S. 193).

Als klassischer Vertreter der kontraktualistischen Perspektive gilt John Rawls mit seinem Werk „The Law of Peoples“. Ihn treibt die Frage um, wie auf globaler Ebene ein System von Gerechtigkeit („law of peoples“) eingerichtet werden kann. Es geht Rawls darum herauszuarbeiten, auf welche Prinzipien einer internationalen Grundstruktur sich die „society of peoples“ einigen würde (Rawls, 1999, S. 3). Generell übernimmt er dabei die Aushandlungsregeln von seinem Werk „Theory of Justice“ (Rawls, 1971). Die Regeln des internationalen Systems der Gerechtigkeit werden in Rawls Theorie

generiert, wenn liberale Gesellschaften und „decent peoples“ im hypothetischen Urzustand²⁰ hinter dem Schleier des Nichtwissens über die Regeln bestimmen müssten (Rawls, 1999, S. 30–35, 64–78). Bezuglich den Menschenrechten argumentiert Rawls, dass sich die „society of peoples“ auf eine spezielle Klasse von „urgent rights“ einigen würden. Dazu nennt er als Beispiele das Verbot von Völkermord, die Sicherheit ethnischer Gruppen vor Massenmord, das Verbot der Sklaverei und Leibeigenschaft sowie die Gewissensfreiheit. Er betont jedoch ausdrücklich, dass klassische liberale Freiheitsrechte und politische Rechte nicht als geschützte Menschenrechte zur Klasse der „urgent rights“ gehören würden (Rawls, 1999, S. 78–80). Die geschützten Menschenrechte von Rawls fallen daher hinter die garantierten Menschenrechte in den internationalen Menschenrechtsverträgen.²¹

Inflation der Menschenrechte?

Anhand der verschiedenen Begründungen für die Menschenrechte kommen Moralphilosophen zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen, welche grundlegenden Rechte die Menschen schützen und daher als Menschenrechte gelten sollen. Von Seiten der Menschenrechtsbewegungen gibt es einen anhaltenden Druck, die Liste der Menschenrechte um neue Rechte zu erweitern. Einige Moralphilosophen befürchten jedoch, dass diese „human rights inflation“ die Menschenrechte untergraben und abwerten könnte (Nickel, 2019, S. 18).²²

Wie wir gerade hörten, plädiert Rawls (1999) für einen sehr kurzen und engen Menschenrechtskatalog. In Rawls Menschenrechtskatalog fehlen zahlreiche Grundfreiheiten sowie Rechte der politischen Partizipation oder Gleichheitsrechte. Rawls Bestreben

²⁰An der Konsultation des Urzustandes nehmen demnach nicht nur liberale Gesellschaften teil, sondern auch Gesellschaften, welche hierarchisch geordnet sind. Diese Gesellschaften gewähren ihren Mitgliedern nicht alle von liberalen Staaten zugestandenen Rechte. Sie sind gemäß Rawls aber dennoch „decent“, weil sie unter anderem die Menschenrechte schützen und den Rechtsstaat respektieren (Rawls, 1999, S. 64–67)

²¹Dazu führt Rawls aus, dass die Aufnahme von Menschenrechten in das System der „law of peoples“ nicht auf bestimmten moralischen Argumenten beruhen kann. Denn dies würde die Menschenrechte auf eine umfassende Doktrin stützen, die mit der allgemeinen Akzeptanz im Aushandlungsprozess des Urzustandes nicht vereinbar wäre. Stattdessen beruhe die Rechtfertigung für die erwähnten Rechte nur auf der Tatsache, dass „decent peoples“ im Aushandlungsprozess des Urzustandes sowohl ihren Schutz als auch die Möglichkeit einer Intervention gegen ihre Verletzungen akzeptieren würden (Rawls, 1999, S. 79–80).

²²Im Folgenden stütze ich mich auf Nickel (2019, S. 13, 15, 18), der die verschiedenen Argumente innerhalb der Diskussion der Moralphilosophie zusammenträgt.

ist eine Liste, die nicht nur in liberalen Demokratien anerkannt wird, sondern auf der ganzen Welt. Zudem sieht er schwere Menschenrechtsverletzungen als legitimen Grund für Interventionen in andere Länder an. Gemäss Rawls legitimieren nur die elementarsten Rechte solche Einmischungen (Rawls, 1999, S. 80–81). Auch Cranston (1983) wehrt sich gegen eine Überladung der Menschenrechte. Er plädiert dafür, dass Menschenrechte nur extrem wichtige Güter und Freiheiten schützen sollen. Aus diesem Grund kritisiert er, dass soziale und wirtschaftliche Rechte in den gängigen Menschenrechtsverträgen festgehalten sind. Weitere Autoren schlagen vor, mehrere Rechtfertigungstests für bestimmte Menschenrechte durchzuführen. Beispielsweise könnte verlangt werden, dass ein vorgeschlagenes Menschenrecht nicht nur ein sehr wichtiges Gut schützt, sondern auch auf eine oder mehrere häufige und ernsthafte Bedrohungen dieses Gutes reagiert (Nickel, 2019, S. 18). Obwohl Griffin (2008, S. 93) ebenfalls die Erfindung neuer Menschenrechte und die Aufblähung des Inhalts etablierter Rechte kritisiert, ist er den bestehenden Menschenrechtskatalogen gegenüber nicht so kritisch eingestellt wie beispielsweise Cranston und Rawls. Er befürwortet die meisten Rechten in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ (AEMR) (Nickel, 2019, S. 13).

Universelle Gültigkeit der Menschenrechte?

Ein weiterer Themenstrang des moralphilosophischen Diskurses betrifft die Universalität der Menschenrechte. In den Ausführungen der Charakterbeschreibungen der Menschenrechte haben wir gesehen, dass Menschenrechten eine universelle Gültigkeit zugeschrieben wird. Pollmann (2012a, S. 331) hält fest, dass die Behauptung der Universalität der Menschenrechte von einer „allgemeinen Formeigenschaft“ aller Menschenrechte ausgehe. Biologische, geschlechtsspezifische, soziale, kulturelle, religiöse und weitere individuelle Merkmale von Personen beeinflussen in dieser Sichtweise nicht, ob man als Mensch ein Träger von Menschenrechten sei. Alle Menschen genossen auf Grund ihres Menschseins dieselben Ansprüche aus den Menschenrechten. Damit zusammen hänge dann meist auch die Vorstellungen, dass Menschenrechte fundamentale, subjektive Rechte darstellen, welche egalitär, unveräußerlich und unteilbar seien. Der Begriff Universalität habe somit oft die „Funktion eines sammelnden Oberbegriffs für das komplexe Zusammenspiel“ dieser Attribute. Die Kritiker des Universalismus-Anspruchs der Menschenrechte kritisieren gemäss Pollmann (2012a, S. 332) daher einzelne Formeigenschaften der Menschenrechte, die Idee der Men-

schenrechte würden sie aber generell anerkennen. In der aktuellen Debatte lassen sich generell zwei Strömungen von Einwänden gegen Universalität die Menschenrechte ausmachen: die feministische Kritik und die kulturrelativistische Kritik (Dembour, 2018, S. 50–58).

Die feministische Menschenrechtskritik unterstellt dem Menschenrechtsdiskurs eine inhaltliche wie strukturelle Ausblendung der weiblichen Erfahrungen. Dies dadurch, dass Frauen vor allem im privaten Nahraum gravierende Vergehen widerfahren, der Menschenrechtsdiskurs jedoch mehrheitlich eine Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit vornehme. Beispielsweise konzentriere sich das Folterverbot auf die Misshandlung eines Menschen durch den Staat. Dadurch blende die Inhaltsbestimmung des Folterverbots die sexuelle Gewalt, welche Frauen zu Hause erleben, aus (Holzleithner, 2012, S. 228–339). Die Vertreterinnen und Vertreter der kulturrelativistischen Theorien gehen davon aus, dass moralische Systeme in Kulturen eingebettet sind und daher verschiedene Kulturen unterschiedliche moralische Vorstellungen produzieren (Dembour, 2018, S. 51). Aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte werfen die Vertreterinnen und Vertreter der kulturrelativistischen Theorien den Menschenrechten einen Eurozentrismus vor. Sie bemängeln eine De-Kontextualisierung der Menschenrechte. Die Vertreterinnen und Vertreter der kulturrelativistischen Theorien befürchten einen Anti-Pluralismus, in dem durch die Menschenrechte die Vielfalt der Kulturen zerstört werde und schliesslich eine Uniformierung aller Menschen auf der Erde stattfinde (Pollmann, 2012a, S. 332–333).²³ Als Antwort auf die kulturrelativistische Kritik an den Menschenrechten bedenkt Goodhart (2016, S. 4):

With respect to the philosophical point regarding the incompatibility of human rights with Indigenous cultural and philosophical traditions, the critics are correct yet the implications of this fact are quite the opposite of

²³In den Neunzigerjahren gab es dazu eine intensive Debatte über „asiatische Werte“. Die Vertreterinnen und Vertreter der kulturrelativistischen Kritik argumentierten, dass im Gegensatz zu den westlichen Werten die asiatische Kultur vor allem folgende Werte hochhalte: „(1) [d]ie Gemeinschaft (Familie, Staat) ist wichtiger als das Individuum. (2) Gemeinwohl ist wichtiger als das Wohl des Einzelnen. (3) Gehorsam ist deshalb wichtiger als individuelle Selbstbestimmung. (4) Rechte setzen die Erfüllung von Pflichten voraus. (5) Tradition ist wichtiger als Geltung. (6) ‚Spiritualität‘ ist wichtiger als Orientierung an ‚materiellen‘ Werten“ (Paul, 2012, S. 348). Die Menschenrechte würden demgegenüber eine zu individualisierende Sicht einnehmen. Sie würden dazu neigen, die Priorität der Einzelperson vor den Rechtsansprüchen der Gemeinschaft zu behaupten und nicht die Pflichten des Individuums gegenüber der Gemeinschaft hervorhalten (Pollmann, 2012a, S. 333).

what they imagine. The incompatibility of human rights with traditional cultures and from injustice.

Beispielsweise sei der Kampf für die Frauenrechte im Westen ein Aufbegehren gegen die eigenen kulturellen und philosophischen Traditionen gewesen. Die Menschenrechte würden daher den Unterdrückten und Vernachlässigten entscheidende Ressourcen im Kampf gegen Diskriminierung geben Goodhart (2016, S. 4). Auch Nickel (2019, S. 36) weist darauf hin, dass die Mehrheit der globalen Bevölkerung die Bemühungen der Vereinten Nationen zur Durchsetzung der Menschenrechte befürwortet.

3.4.3 Rechtswissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Menschenrechten

Der Hauptfokus der rechtswissenschaftlichen Diskussion der Menschenrechte sind die festgeschriebenen und verbürgten Rechte und in diesem Zusammenhang die international bestehenden menschenrechtlichen Konventionen und Verträge. Die Rechtswissenschaft nimmt auseinander, wie das internationale kodifizierte Menschenrechtsregime aussieht, wie die Kontrollorganismen für die Einhaltung der Menschenrechte funktionieren, was für konkrete Rechte und Pflichten sich aus den Menschenrechten ergeben²⁴ und wer zu den Adressaten und Trägern der Menschenrechte gehört (Alston & Goodman, 2013; Chowdhury & Bhuiyan, 2010; Kälin & Künzli, 2019; Moeckli et al., 2018).

Menschenrechtsregime: Die Menschenrechte im positiven Recht

Die Ursprünge der kodifizierten Menschenrechte sieht die Rechtswissenschaft in zwei Strängen. Erstens, die innenpolitische Ebene, in der es um die Begrenzung der absoluten und willkürlichen Staatsmacht gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern ging.

²⁴Die rechtswissenschaftliche Literatur analysiert dabei die Artikel der einzelnen Rechtsquellen sowie die dazugehörige Rechtsprechung (u.a Cushman, 2012, Kapitel 25-36; Kälin und Künzli, 2019, Kapitel 9-18; Moeckli et al., 2018, Kapitel 8-18, neben diesen Handbüchern und Sammelbänden existiert eine Fülle von weiteren Publikationen, welche sich explizit einem Menschenrecht widmen). Obwohl die materiellen Menschenrechtsgarantien ein elementarer Bestandteil der rechtswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Menschenrechten sind, werde ich auf diese nicht eingehen. Es würde den Umfang dieser Arbeit sprengen. Nur schon die AEMR enthält 30 Artikel. Im Hinblick auf die anstehende Analyse der Unterrichtsstunden möchte ich daher Folgendes festhalten: kommen Fragen zu materiellen Menschenrechtsgarantien in der Analyse der Unterrichtsstunden auf, werde ich dort Bezug auf die rechtswissenschaftliche Literatur zu dem entsprechenden Menschenrecht nehmen.

Zweitens, die internationale Ebene, in der das Individuum als Rechtssubjekt des Völkerrechtes anerkannt wurde. Auf der innerstaatlichen Ebene wird meist die „Magna Charta“ von 1215 als erstes rechtliches Dokument gefeiert, welche der Staatsgewalt Grenzen setzte (Harratsch, 2012, S. 90). Im 18. Jahrhundert nahmen dann Verfassungen Menschenrechte in Form von Grund- und Bürgerrechten auf.²⁵ Zudem wurde der philosophische Gedanke der Naturrechtslehre, dass alle Menschen frei und gleich seien, ins Recht übertragen (Brunkhorst, 2012).²⁶ Die Entwicklung auf der internationalen Ebene erstarkte im 19. und frühen 20. Jahrhundert unter dem Eindruck von staatlich verursachten Leiden und Nöten. Es entstand international ein Bewusstsein, dass Individuen auch im zwischenstaatlichen Recht als Rechtssubjekte wahrgenommen werden sollten (Spenlé & Mattli, 2009, S. 7). Eine wichtige Rolle spielte dabei der Beschluss des Wiener Kongresses von 1815 zur Unterdrückung der Sklaverei. Zudem mussten etliche Staaten nach dem Ende des Ersten Weltkrieges Friedensverträge unterschreiben, in denen sie Minderheitsrechte garantierten.²⁷ Ebenso bildete sich in dieser Zeit das Humanitäre Völkerrecht²⁸ heraus (Bates, 2018, S. 11–15; Smith, 2016, S. 62–63). Diese „Internationalisierung der Menschenrechte“ führte dazu, dass der Mensch als Subjekt des Völkerrechtes anerkannt wurde (Kälin & Künzli, 2019, S. 16). Beide beschriebenen Prozesse, der nationale wie der internationale, relativierten die Souveränität der Staaten (Bates, 2018). Der entscheidende Durchbruch für die Durchsetzung der Menschenrechte kam allerdings nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges mit der Verabschiedung der „UNO-Charta“ von 1945 und der „Allgemeine Menschenrechtserklärung“ von 1948 (AEMR). Von da an bildete sich das kodifizierte Recht der Menschenrechte ständig weiter (Connors, 2018, S. 369).

Die heutigen Menschenrechtsregime stellen ein weit verzweigtes System dar. Dies vor allem, weil auf internationaler Ebene eine zentrale Legislative, Exekutive und Judikative fehlt (Chinkin, 2018, S. 63–64).²⁹ Die „Allgemeine Menschenrechtserklärung“

²⁵Die ersten Verfassungen, welche die Menschenrechte als Grund- und Bürgerrechte verankerten, waren die „Virginia Bill of Rights“, die „Amerikanische Unabhängigkeitserklärung“ von 1776 sowie die „Französische Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ von 1789.

²⁶Wobei weiterhin Menschengruppen (u.a. Frauen und Sklaven) ausgeschlossen wurden.

²⁷Dieser völkerrechtliche Minderheitenschutz ging darauf zurück, dass sich mit der erheblichen Veränderung der politischen Landkarte viele Personen als Minderheiten in neuen Staaten wiederfanden.

²⁸Das Humanitäre Völkerrecht „reguliert“ die Kriegsführung und schützt die Opfer von bewaffneten Konflikten.

²⁹Der Internationale Gerichtshof (IGH) jedoch regelt, welche Quellen für das internationale Recht gelten. Gemäss dem IGH sind Quellen des internationalen Rechtes: a) internationalen Überein-

von 1948 sowie die beiden UNO-Pakte („Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ von 1966 und „Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ von 1966) stellen die bedeutendsten Übereinkünfte dar. Weitere gewichtige internationale Menschenrechtsübereinkommen und Zusatzprotokolle der Vereinten Nationen ergänzen die drei Grunddokumente und „bilden den Grundstock des internationalen Menschenrechtsschutzes“ (Spenlé & Mattli, 2009, S. 17).³⁰

Neben dem globalen Menschenrechtsregime haben sich gleichzeitig regionale Schutzsysteme entwickelt. Dabei sind die Schutzsysteme auf den afrikanischen, europäischen und amerikanischen Kontinenten schon länger etabliert als im arabischen und südasiatischen Raum (Çali, 2018; Chowdhury et al., 2010). Regionale Menschenrechtsregime sind u.a. die „Afrikanische Charta der Rechte von Menschen und Völkern“ von 1981 (AfCRMV),³¹ die „Interamerikanische Menschenrechtskonvention“ von 1969 (AMRK)³² oder die „Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ von 1950 (EMRK). Die regionalen Menschenrechtsregime können dabei bezüglich garantierter Rechte und Schutzmechanismen sehr unterschiedlich ausfallen.³³

künfte, b) das internationale Gewohnheitsrecht, c) die allgemeinen anerkannten Rechtsgrundsätze sowie d) gerichtliche Entscheide und die Lehren (Art. 38 Statut IGH). Die wichtigsten Quellen sind dabei internationale Übereinkünfte (Spenlé & Mattli, 2009, S. 17).

³⁰Diese sind:

- Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung von 1965
- Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau von 1979
- Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe von 1984
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989
- Übereinkommen zum Schutz der Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen von 1990
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2006
- Übereinkommen zum Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen von 2006

³¹Bis auf Marokko haben alle 55 Mitglieder der Organisation der Afrikanischen Einheit (OUA) die AfCRMV ratifiziert (AU2020).

³²Schwachpunkt der AMRK ist, dass hauptsächlich mittel- und südamerikanische Staaten die Konvention ratifiziert haben. Kanada und die USA sind dem Regime nicht beigetreten (OAS, 2020).

³³In Europa war es vor allem der Europarat und die Europäische Union (EU), welche sich für ein europäisches Menschenrechtsregime einsetzen (Greer, 2018, S. 441). Es hat von allen regionalen Regimen die stärkste Schlagkraft. Kälin und Künzli (2019, S. 53) kommen denn auch zum Schluss, dass „in den europäischen Ländern die universellen Konventionen deutlich in den Hintergrund treten“. Dies liegt zum einen daran, dass die Ratifizierung der EMRK und die damit zusammenhängende Anerkennung der Gerichtsbarkeit des Europäischen Gerichtshofs

Wie oben erwähnt, spielte das Humanitäre Völkerrecht eine wichtige Rolle für die Etablierung der kodifizierten Menschenrechte. Ob die „Haager Kriegskonventionen“³⁴ sowie die „Genfer Konventionen“ von 1949 und ihre Zusatzprotokolle³⁵ einen Bestandteil des kodifizierten internationalen Menschenrechtsschutzes darstellt ist in der Rechtswissenschaften umstritten. Während Kälin und Künzli (2019, S. 63–67) dies so darstellen, sehen dies Arai-Takahashi (2014) und Sivakumaran (2018) differenzierter. Die Autoren anerkennen, dass beide Bereiche Werte wie die Menschenwürde und die Unantastbarkeit des Menschenlebens schützen. Allerdings stellen für sie die Verträge des Humanitären Völkerrechts ein komplementäres Rechtssystem zum internationalen Menschenrechtsschutz dar.

Diverse Durchsetzungsmechanismen des kodifizierten Rechts

Zur rechtlichen Umsetzung und Wahrung der Menschenrechte müssen sowohl internationales wie auch nationales Recht zusammenspielen (Castellino, 2010). Schon die

für Menschenrechte (EGMR) zwingend sind, um Mitglied des Europarates zu werden (Çali, 2018, S. 417). Zum anderen ergänzen die „Europäische Sozialcharta“ von 1961 und diverse Zusatzprotokolle sowie weitere Übereinkommen die EMRK. Beispiele von Zusatzprotokollen und Übereinkommen wären (für eine Übersicht der wichtigsten Verträge und Protokolle siehe Simma & Fastenrath, 2018):

- Protokoll Nr. 2 zur Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, durch das dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte die Zuständigkeit zur Erstattung von Gutachten übertragen wird von 1963
- Protokoll Nr. 6 zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten über die Abschaffung der Todesstrafe von 1983
- Europäisches Übereinkommen zur Verhütung von Folter und unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe von 1987
- Europäisches Übereinkommen über Personen, welche an Verfahren vor dem europäischen Gerichtshof für Menschenrechte teilnehmen von 1996
- Europäisches Übereinkommen zum Schutz der Menschenrechte und der Menschenwürde im Hinblick auf die Anwendung von Biologie und Medizin von 1997.

³⁴Beispiele sind:

- Abkommen zur friedlichen Erledigung internationaler Streitfälle von 1907
- Abkommen betreffend die Gesetze und Gebräuche des Landkriegs von 1907
- Abkommen betreffend die Beschießung durch Seestreitkräfte in Kriegszeiten von 1907.

³⁵Beispiele sind:

- Genfer Abkommen (I) zur Verbesserung des Loses der Verwundeten und Kranken der bewaffneten Kräfte im Felde von 1949
- Genfer Abkommen (III) über die Behandlung der Kriegsgefangenen von 1949
- Zusatzprotokoll zu den Genfer Abkommen vom 12. August 1949 über den Schutz der Opfer internationaler bewaffneter Konflikte (Protokoll I) von 1977.

AEMR verweist auf die Ko-Dependenz der beiden Ebenen. In der Präambel heisst es, dass „durch nationale und internationale Massnahmen ihre [der Menschenrechte] allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung [...] zu gewährleisten“ sei. So wie das Rechtssystem und die Souveränität der Staaten ausgelegt ist, liegt die Hauptverantwortung für die Umsetzung der Menschenrechte bei den Staaten:

„The primacy of the state in the protection and fulfilment of internationally guaranteed human rights is the fundamental starting point of international human rights law. In the words of former UN High Commissioner for Human Rights, Lomse Arbour: ,States remain the primary actors, the key conduits through which human rights must be realised. The obligation to respect and enforce human rights rests on states.“ (Byrnes & Renshaw, 2018, S. 482).

So klar diese Aussagen sind, existieren in der Realität Tücken. Beispielsweise ist die AEMR juristisch gesehen nur eine Absichtserklärung und daher nicht bindend. Uneinig ist sich die Rechtswissenschaft, ob die AEMR als Rechtsquelle im Sinne von Gewohnheitsrecht anerkannt werden soll (Lepard, 2012, S. 583, 585). Die beiden UNO-Pakte demgegenüber sind bindend. Mit der Ratifizierung der Menschenrechtsdokumente verpflichten sich die Staaten daher (theoretisch) zur Verwirklichung der Menschenrechte in ihrer Jurisdiktion. Die Verwirklichung der Menschenrechte erreichen die Staaten indem sie die Grundsätze, die in den internationalen Dokumenten garantierten Rechte, durch das nationale Recht sichern. Dies geschieht meist durch die garantierten Grundrechte in der Verfassung, welche für die nachgeordnete Gesetzgebung eine grundlegende Bedeutung haben. Die internationalen Menschenrechtsverträge wirken daher indirekt auf die nationalen Gesetze und Verordnungen im Land ein.³⁶ Und zwar sowohl auf das Verwaltungsrecht, welches das Handeln des Staates regelt, wie auch auf das Zivil- und Strafrecht, welches das Handeln zwischen den Individuen regelt. Dies kann in Form von Anpassungen/Erweiterungen in bestehenden Gesetzen³⁷ geschehen oder durch spezifische Gesetze zum Schutz der Menschenrechte³⁸ erfolgen (Byrnes &

³⁶Die ratifizierten Menschenrechtskonventionen beeinflussen dabei *alle* Gesetze und Verordnungen auf *allen* staatlichen Ebenen. In der Schweiz also Gesetze und Verordnungen der Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene.

³⁷Ein Beispiel wäre die „Antirassismusstrafnorm“ im Schweizerischen Strafgesetzbuch (Art. 261^{bis} StGB)

³⁸In der Schweiz beispielsweise das „Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frau und Mann“ von 1995 (GlG)

Renshaw, 2018, S. 489–493). Neben diesem „substantiven“ Schutz müssen die Staaten auf nationaler Ebene allerdings ebenso institutionellen Vorkehrungen gewährleisten. Als wichtige Prinzipien dienen die Rechtsstaatlichkeit sowie die Gewaltenteilung zur Sicherung der Menschenrechte (Byrnes & Renshaw, 2018, S. 494–497).

Was für einen Schutz bietet einem Individuum das internationale Menschenrechtsregime, wenn der eigene Staat die (unterschriebenen) Konventionen nicht achtet? Normalerweise werden Staaten auf der internationalen Bühne bei Verstößen gegen beigetretene Verträge mit der Kündigung der Verträge oder dem Ausschluss aus dem Regime geahndet. Dies ist im Bereich der Menschenrechte kontraproduktiv. Ziel und Zweck der Menschenrechtsregime sind der Schutz der Individuen unter der Jurisdiktion des Staates vor dem Staat selbst. Daher würde die Auflösung der staatlichen Verpflichtung dem Staat einen Freipass für weitere Menschenrechtsverletzungen geben (Méret, 2018, S. 104–105). Deshalb gibt es auf der internationalen und regionalen Ebene unterschiedliche Kontroll- und Durchsetzungsmechanismen. Zum einen spielen diplomatisch-politische Mittel eine wichtige Rolle zur Durchsetzung der Menschenrechte (Kälin & Künzli, 2019, S. 232, 247–248),³⁹ Zum anderen sind dies Verfahren, welche die Verträge selbst vorsehen. Diese Mechanismen variieren stark, sowohl innerhalb der Menschenrechtsregime wie auch zwischen ihnen. Die Mechanismen reichen von Berichtsverfahren, über Untersuchungsverfahren bis zu internationalen Strafgerichten (Kälin und Künzli, 2019, S. 232–248, Spenlé und Mattli, 2009, S. 22–29).⁴⁰

³⁹ Auf die politischen Durchsetzungsmechanismen gehe ich in Kapitel 3.4.2 genauer ein.

⁴⁰ Durch das Berichtsverfahren werden Staaten verpflichtet, periodisch einen umfassenden Überblick über die Menschenrechtssituation in ihrem Land abzugeben. Parallel zu den Staatenberichten können Nichtregierungsorganisationen alternative Berichte einreichen. In Untersuchungsverfahren senden die Organe der Menschenrechtsregime präventiv Beobachter in ein Mitgliedsland zur Beobachtung der Menschenrechtssituation. Anders sieht das Verfahren bei den Gerichtshöfen aus. Hier können Einzelpersonen eine Individualbeschwerde deponieren (beispielsweise beim EMGH), wenn sie die nationalen Gremien durchlaufen haben. Ebenso sieht die UNO – als eher neues Phänomen – vor, dass jede Einzelperson in Form einer Individualbeschwerde den Organen der UNO ein Menschenrechtsproblem mitteilen kann. Ein weiteres Durchsetzungsinstrument sind die internationalen Strafgerichtshöfe. Da in internen bewaffneten Konflikten mit nichtstaatlichen Akteuren, die beschriebenen klassischen Überwachungs- und Durchsetzungsmechanismen der Menschenrechtsregime nicht greifen, erlauben internationale Strafgerichtshöfe die Täterinnen und Täter direkt zur Verantwortung zu ziehen. Beispiele sind die Ad-hoc-Tribunale wie der Internationale Strafgerichtshof für das ehemalige Jugoslawien, der Internationale Strafgerichtshof für Ruanda oder der Sondergerichtshof für Sierra Leone, welche als Vorläufer des Internationalen Strafgerichtshofs (IStGH) gelten (Kälin und Künzli, 2019, S. 232–248, Spenlé und Mattli, 2009, S. 22–29).

Wer sind die Trägerinnen und Träger sowie die Adressatinnen und Adressaten von Menschenrechten und was sind die Verpflichtungen?

Dass Menschen die Träger der Menschenrechte sind ergibt sich selbsterklärend aus der Funktion der Menschenrechte. Diesen Grundsatz bekräftigen auch die kodifizierten Menschenrechtskonventionen. Beispielsweise hält der UNO-Pakt I fest: „[j]eder Vertragsstaat verpflichtet sich, die in diesem Pakt anerkannten Rechte zu achten und *sie allen in seinem Gebiet befindlichen und seiner Herrschaftsgewalt unterstehenden Personen* [...] zu gewährleisten“ (UNO-Pakt I, Art. 2 Abs. 1, Hervorhebung F.H.). Ähnlich lautet die Grundbestimmung in der EMRK: „[d]ie Hohen Vertragsparteien sichern *allen ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Personen* die in Abschnitt I bestimmten Rechte und Freiheiten zu.“ (EMRK Art. 1, Hervorhebung F.H.). Neben dem Verweis, dass Individuen die Träger der Menschenrechte sind, deuten die Auszüge auf einen weiteren Punkt hin. Die Rechte kommen nur Jenen zugute, die in einem Staat leben, welcher den jeweiligen Vertrag ratifiziert hat (Tomuschat, 2014, S. 113). Daher ist die Universalität der Menschenrechte, rechtlich gesehen, nicht automatisch gegeben. Pollmann (2012c, S. 129–130) verweist im Zusammenhang mit der „Transformation der Menschenrechte in kodifizierte Grundrechte“ auf eine weitere Einbüssung des universellen Charakters der Menschenrechte hin. In den meisten Staaten gelten die politischen Rechte nur für Bürgerinnen und Bürger des jeweiligen Landes. Somit sind die Bürgerrechte als Teilmenge der Menschenrechte ebenfalls nur bestimmten Personengruppen vorenthalten.⁴¹

In Bezug auf die Trägerschaft ist ein weiterer Aspekt zu beachten. Und zwar die Frage, wann das menschliche Leben beginnt. Für den amerikanischen Kontinent hält die AMRK fest, dass das Leben mit der Empfängnis und nicht mit der Geburt beginnt (AMRK Art. 4 Abs. 1). Somit scheinen auch ungeborene Kinder durch die Menschenrechte geschützt zu sein. Demgegenüber gestehen die EGRM und die Europäische Kommission für Menschenrechte (EKMR) dem Fötus nicht das Recht auf Leben zu (Joseph & Dipnall, 2018, S. 112).

Neben der Trägerschaft der Menschenrechte stellt sich auch die Frage, wen die Menschenrechte verpflichten und für was. Menschenrechte habe die Funktion die Staatsgewalt der Staaten einzuschränken. Somit sind die Adressaten der Menschen-

⁴¹Aus dieser Beobachtung schliesst Pollmann (2012c, S. 132) „[d]as Paradox der menschenrechtlichen Inhaltsbestimmung scheint daher zu lauten: Man ‚hat‘ universelle Menschenrechte – als gesetzte Rechte – immer nur in einer partikularen Version.“

rechte die Staaten selbst. Aus rechtlicher Sicht sind alle Organe, welche zum Staat gehören an die Menschenrechte gebunden. Dies ist neben der Exekutive, der Judikative sowie der Legislative auch die Verwaltung. In föderalen Staatsgebilden ist der Staat ebenso für die Handlungen seiner Gliedstaaten und Provinzen verantwortlich. Zudem zählen auch Private, denen die Erfüllung öffentlicher Aufgaben übertragen werden, zum Staat. Allgemein ist zu beachten, dass der Staat schliesslich durch Einzelpersonen in einer staatlichen Funktion repräsentiert wird. Staaten bleiben in diesem Zusammenhang auch für Handlungen ihrer Vertreterinnen und Vertreter verantwortlich, wenn diese entgegen der Politik des Staates und ausserhalb ihrer Befugnisse handeln (Joseph und Dipnall, 2018; Kälin und Künzli, 2019, S. 84–86).

Mit der Ratifizierung von Menschenrechtsverträgen anerkennen die Staaten drei Verpflichtungsarten zur Achtung der Menschenrechte. Diese sind 1) die Unterlassungspflicht, 2) die Schutzpflicht und 3) die Gewährleistungspflicht. In der Unterlassungspflicht hat der Staat die Pflicht die Menschenrechte zu achten. Dies stellt eine negative Pflicht dar. Sie manifestiert sich darin, dass staatliche Handlungen Personen nicht in der Ausübung ihrer Rechte hindern dürfen. Die Schutzpflicht demgegenüber verpflichtet die Staaten positiv. Sie müssen dafür sorgen, dass die menschenrechtlichen Rechtsgüter durch Übergriffe Dritter oder anderer Gefahrenquellen geschützt werden. Zum Schutz der Menschenrechte muss der Staat präventiv gesetzliche Vorkehrungen treffen und bei Verstößen einschreiten. In der Praxis zeigt sich dies u.a. im Erlass von Strafnormen oder Polizeieinsätzen. Durch die Gewährleistungspflicht wiederum muss der Staat dafür schauen, dass ein Individuum seine Menschenrechte überhaupt realisieren kann. Je nach Recht muss der Staat dabei proaktiv bestimmte Leistungen erbringen. Beispielsweise in Form von unentgeltlichem Schulunterricht oder unentgeltlicher Übersetzung in Strafverfahren (Kälin und Künzli, 2019, S. 108–109, Mégret, 2018, S. 97–98).

Ein Problem für den Schutz von Menschenrechten ist, dass der Staat nicht der alleinige Akteur ist, der die menschenrechtliche Situation von Individuen beeinflussen kann. Auch nichtstaatliche Akteurinnen und Akteure haben das Potenzial die Menschenrechtssituationen in Ländern zu gefährden oder zu schützen. In der heutigen multinationalen und globalisierten Welt sind beispielsweise Transnationale Unternehmen durch ihre wirtschaftliche Macht wichtige Player auf der (politischen) Weltbühne (Forsythe, 2017, S. 296–299; Stephens, 2002, S. 57–58; Hamm et al., 2014, S. 378). In der Literatur wird daher rege darüber diskutiert, ob Transnationale Unterneh-

men durch das internationale Menschenrechtsregime direkt für Vergehen gegen die Menschenrechte zur Verantwortung gezogen werden könnten.

In der klassischen Sicht und von ihren historischen Ursprüngen her, sind Menschenrechte eine Angelegenheit zwischen Staaten und den Individuen. Begehen nichtstaatliche Akteurinnen und Akteure dabei Handlungen, welche die Würde einer Person verletzen, stehen die Staaten durch ihre Schutzfunktion in der Pflicht die Täterinnen und Täter zur Verantwortung zu ziehen. Diese Sichtweise sieht die nichtstaatlichen Akteurinnen und Akteure weder als Hauptverursacherinnen und Hauptverursacher von Menschenrechtsverletzungen noch als Trägerinnen und Träger einer besonderen Verantwortung gegenüber den Menschenrechten (Clapham, 2018, S. 559; Hamm et al., 2014, S. 376). Omoteso und Yusuf (2017) sowie Stephens (2002) kritisieren diese Auffassung. Omoteso und Yusuf (2017) betonen, dass Transnationale Unternehmen politisch Einfluss nehmen. Dabei geben in westlichen Staaten die lange etablierten demokratischen Prinzipien und rechtsstaatlichen Institutionen eine wichtige Gegensteuer gegen die Einflussnahme der Transnationalen Unternehmen auf politische Entscheidungen. In Entwicklungsländern mit ihren meist schwachen institutionellen Kapazitäten sehe die Situation jedoch anders aus. Hier können Transnationalen Unternehmen ihre wirtschaftliche Macht politisch voll ausspielen und erfolgreich gegen Regulierungen zum Schutz der Menschenrechte opponieren. (Omoteso & Yusuf, 2017, S. 59–61). Um den Individuen in diesen Ländern einen besseren Menschenrechtsschutz zu gewährleisten wäre es daher sinnvoll „[to] provide a normative framework that protects the individuals with whom they come into contact“ (Clapham, 2018, S. 559). Clapham (2018, S. 559) argumentiert dabei, dass die bestehenden Menschenrechtsnormen ohne Probleme auf nichtstaatliche Akteure wie Transnationale Unternehmen angewendet werden könnten, wenn man die Menschenrechte vermehrt aus dem Blickwinkel von „rights rather than self-imposed governmental duties“ und „the rights project as founded on better protection for human dignity rather than privileges granted by states“ anschauen würde. Die Idee der Menschenrechte sei nämlich am besten erklärbar als „rights which belong to the individual in recognition of each person's inherent dignity“. Daraus könne geschlossen werden, „that these natural rights should be respected by everyone and every entity“.

3.4.4 Politikwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Menschenrechten

Im Gegensatz zur Rechtswissenschaft und der philosophischen Literatur beachtete die Politikwissenschaft das Thema „Menschenrechte“ lange nicht in ihrer Forschung.⁴² Indem die bisherige Forschung der Politikwissenschaft zu den Menschenrechten vor allem das Handeln der Staaten und politischen Akteurinnen und Akteure analysiert (Donnelly, 2013; Forsythe, 2017; Goodhart, 2016), kann sie Fragen zur realen Umsetzung der Menschenrechte beantworten. Einerseits liegen Erklärungsversuche vor, wie sich Staaten auf der internationalen Bühne verhalten, andererseits existieren Analysen dazu, welche Faktoren das innerstaatliche Handeln in Bezug auf die (Nicht-)Umsetzung der Menschenrechte erklären können.

Warum treten Staaten Menschenrechtsverträge bei, oder warum nicht?

Eine wichtige Frage, welche die Politikwissenschaft zu beantworten versucht, ist, warum sich Staaten freiwillig dazu entscheiden, internationalen Menschenrechtsverträge beizutreten. Traditionellerweise regelt das Völkerrecht das Handeln zwischen Staaten und soll zum Schutz und Frieden der internationalen Gemeinschaft beitragen. Damit sich Staaten völkerrechtlichen Verträgen anschliessen, werden die Prinzipien a) Wahrung der nationalen Souveränität und damit zusammenhängend b) die Bedingung der absoluten Nichteinmischung in nationale Angelegenheiten sowie c) der Grundsatz der Freiwilligkeit zum Vertragsbeitritt hochgehalten. Treten Staaten jedoch einem Menschenrechtsvertrag bei, beschneiden sie freiwillig ihre Souveränität (Mégret, 2018, S. 87–88).⁴³ In den beiden prominenten Theorien der Internationalen Beziehungen (Realismus, Liberalismus) gibt es daher eine lebhafte Debatte darüber, warum Menschenrechtsverträge von Staaten gefördert werden oder warum nicht (Dunne & Hanson, 2016, S. 45).

Der Realismus sieht die internationale Ebene als eine hobbsche Welt, in der es keinen globalen Leviathan gibt, welcher über der Souveränität der Staaten steht. Staaten seien dabei rationale Akteure, welche versuchen ihre Macht und ihre nationale Sicherheit

⁴²Freeman (2017, S. 9) führt dies darauf zurück, dass sich die Politikwissenschaft vor allem als empirische Wissenschaft versteht und daher zögerte, sich um ein Konzept zu kümmern, „that appears at worst moralistic, and at best legalistic“.

⁴³Zum einen, indem sie Personen auf ihrem Hoheitsgebiet Rechte einräumen, zum anderen indem das Prinzip der Nichteinmischung in nationale Angelegenheiten von Externen aufgeweicht wird (Mégret, 2018, S. 87–88).

zu maximieren. Daher sehen Realisten den Beitritt zu Menschenrechtsregimen nur als Lippenbekenntnisse an. Sobald Menschenrechte die nationalen Interessen behindern, würden sie ignoriert (Dunne & Hanson, 2016, S. 45–46). Wagner (2014, S. 107) kommt denn auch zum Schluss, dass Realisten „tend to regard them [Menschenrechte] as a secondary state goal, subordinate to security“ und dass staatliches Handeln, welches dem widerspricht „has been treated as exceptional as it would otherwise conflict with the school of thought’s fundamental assumptions“.

Im Gegensatz zum Realismus, indem die Innenpolitik als black box angeschaut wird, argumentiert der Liberalismus, dass „state-society relations – the relationship of states to the domestic and transnational social context in which they are embedded – have a fundamental impact on state behavior in world politics“ (Moravcsik, 1997, S. 513). Wie und welche nationalen Umstände den Beitritt zu Menschenrechtsverträgen befördern, kann gemäss dem Liberalismus je nach Staatsform sehr unterschiedlich sein. Für gefestigte demokratische Staaten stehe vor allem im Vordergrund politische Konflikte gewaltfrei und friedlich zu lösen. Sie würden dieses ihnen inhärente Prinzip externalisieren und auf der internationalen Bühne verfestigen wollen. Anders sehe die Situation für Staaten im Demokratisierungsprozess aus. Diese würden sich durch den Beitritt zu Menschenrechtsverträgen erhoffen, Schutz für ihre noch jungen demokratischen Institutionen zu erhalten. Zudem würden sie hoffen, ihre Reputation in der internationalen Gemeinschaft verbessern zu können, was mit neuen Handelsverträgen und Hilfsgeldern belohnt werden könnte. Autoritäre Staaten demgegenüber würden einem Menschenrechtsvertrag vor allem beitreten, um innenpolitischen Kritikern den Wind aus den Segeln zu nehmen. Die Autokraten würden gleichzeitig darauf setzen, dass Menschenrechtsverletzungen schwer nachweisbar seien, den Menschenrechtsregimen die Durchsetzungsmacht fehle sowie das innenpolitische und rechtliche System die Durchsetzung der Menschenrechte ohnehin unwahrscheinlich machen würde (Wagner, 2014, S. 113–117).

Menschenrechtsregime als politischer Aushandlungsakt

Die Vorstellung, dass Menschenrechtsverträge und -regime objektive Institutionen sind, wäre eine naive Vorstellung. Die Kodifizierung der Menschenrechte ist ein politischer Akt, hinter dem politische Motive und politische Akteure stehen. Langlois (2016, S. 24) redet daher von den Menschenrechten „as a political project“ und Freeman (2017, S. 6, 11) weist darauf hin, dass „determination of the meaning of human rights is

a continuing social process“ und dass Menschenrechte „are [...] made and interpreted by a political process“. Daher zeigen uns Menschenrechtsregime „at any given point in time which rights are considered most fundamental in society“ (Forsythe, 2017, S. 3). Obwohl die Kodifizierung von Menschenrechten ein politischer Prozess ist, hat sich die Politikwissenschaft nicht eingehend den Verhandlungsprozessen der einzelnen Verträge, Konventionen und Protokolle gewidmet. Am meisten Aufmerksamkeit in der Forschung erhielt bis jetzt die AEMR. Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass einige geläufige Vorstellungen, derer die sich für die Formulierung und Verabschiedung der Erklärung einsetzten, revidiert werden müssen (Waltz, 2002).

Oft wird der Auslöser für die Verabschiedung der Menschenrechtserklärung mit den Gräueln des Naziregimes in Verbindung gebracht. Waltz (2002, S. 443–444) weist jedoch darauf hin, dass es bereits vor dem Zweiten Weltkrieg bedeutende Akteurinnen und Akteure gab, welche sich für einen internationalen Menschenrechtsvertrag aussprachen. Dazu zählen vor allem die Frauenrechts- und Minderheitsrechtsbewegungen sowie Intellektuelle aus dem Iran und China. Zudem deutet die politikwissenschaftliche Forschung darauf hin, dass die Rolle der westlichen Grossmächte bezüglich der Förderung der Menschenrechte nach dem Zweiten Weltkrieg meist idealisiert wird. Von den Grossmächten forderte vor allem China, dass sich die Vereinten Nationen für Rassengleichheit und Menschenrechte einsetzen sollten (Freeman, 2017, S. 39).⁴⁴ Die Sowjetunion, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten waren demgegenüber hauptsächlich darauf bedacht, die Nichteinmischung in nationale Angelegenheiten in der Charta als Grundprinzip zu verankern (Freeman, 2017, S. 39–40).⁴⁵ Weiter wird auch der Beitrag der ehemaligen First Lady Eleanor Roosevelt bei der Ausformulierung der Menschenrechtserklärung überschätzt. Als die beiden Hauptintellektuellen der Erklärung gelten Peng Chun Chang aus China und Charles Malik aus dem Libanon (Waltz, 2002, S. 442–443).⁴⁶

⁴⁴ Lauren (2011, S. 160) hält diesbezüglich fest, dass es aus heutiger Sicht ironisch erscheint, dass China damals bereit war „to cede as much of its sovereign power as may be required in order to help the organization accomplish its tasks for the world“. Waltz (2002, S. 440) sieht Chinas Motivation darin, dass China darauf hoffte den internationalen Rassismus, welchen Chinesen damals widerfuhr, zu bekämpfen.

⁴⁵ siehe Lauren (2011, Kapitel 5 und 6) für eine detaillierte Analyse der Vorgänge zur Verabschiedung der Charta der Vereinten Nationen.

⁴⁶ Inhaltlich waren zudem Frauenorganisationen sehr aktiv und erreichten eine Reihe von semantischen Änderungen. In Bezug auf die Ausformulierung der sozialen, ökonomischen und kulturellen Rechte in der Deklaration waren überdies vor allem südamerikanische Sozialisten und nicht wie oft angenommen, die kommunistischen Staaten massgebend (Morsink, 1999, Kapitel 3, 4, 5 und 6).

Daneben weisen weitere Punkte bei der Aushandlung der AEMR auf den Charakter der Menschenrechtsregime als „political project“ hin. Damit möglichst viele Staaten die Menschenrechtserklärung unterschrieben, anerkannte die Erklärung weiterhin die absolute Staatssouveränität. Ausser Sklaverei, Genozid sowie grobe Verstösse gegen die Rechte von Ausländern war weiterhin keine Menschenrechtsverletzung illegal unter dem bestehenden Völkerrecht (Freeman, 2017, S. 48). Weiter wurde die Menschenrechtserklärung als unverbindliches Rechtsdokument verabschiedet. Erst in einem weiteren Schritt war angedacht, den Inhalt der Erklärung in verbindliches Recht zu überführen (Kälin & Künzli, 2019, S. 15). Dies geschah dann mit der Verabschiedung der einzelnen Konventionen und Zusatzprotokollen. Auch hier zeigt sich die politische Seite der Menschenrechte. Die rechtlich bindenden Konventionen und Zusatzprotokolle der Vereinten Nationen lassen den Staaten ebenfalls politischen Spielraum, wenn sie ihnen beitreten. Oft sehen die Verträge Möglichkeiten von Vorbehalten vor, welche ihnen Staaten bei der Unterzeichnung anbringen können (Mégret, 2018, S. 91–97; Smith, 2016, S. 65–66).

Politische Durchsetzungsmechanismen auf globaler Ebene: Verbindung von Aussen- und Sicherheitspolitik mit Menschenrechtspolitik

Ich habe bei den Ausführungen zu den Rechtswissenschaften erwähnt, dass es neben rechtlichen auch politische Massnahmen zur Durchsetzung der Menschenrechte gibt. Forsythe (2017, S. 15–21) argumentiert, dass es unter gewissen Umständen sinnvoller sei, auf der politischen Ebene Menschenrechtsverletzungen zu ahnden als über Gerichte oder die vorgesehenen juristischen Elemente der Verträge. Politische Massnahmen gegen Menschenrechtsverletzungen können dabei ganz unterschiedliche Formen annehmen.⁴⁷ Zusammenfassend kann man die verschiedenen politischen Massnahmen auf vier Typen herunterbrechen: diplomatische Bemühungen, Embargos und Sanktionen, direkte Unterstützung der Opposition und als letzte Waffe die Invasion eines Landes. Die Instrumente stellen dabei Druckmittel der Aussen- und Sicherheitspolitik

⁴⁷Diese reichen von vertraulichen Stellungnahmen an den betroffenen Staat, öffentlichen Erklärungen, Unterstützung für Aufrufe zu internationalen Untersuchungen, Beschränkungen kultureller und sportlicher Kontakte, Annexionierung oder Verschiebung von Ministerbesuchen, Abbruch der diplomatischen Beziehungen, Waffenembargos, Kürzungen oder Einstellung der Hilfsgelder, Handelsanktionen, Unterstützung der Zivilgesellschaft oder (bewaffneten) Oppositionsbewegungen bis zur Invasion (Forsythe, 2017, S. 6).

dar, wobei die Einmischung in die Menschenrechtslage eines anderen Landes einer Interessenabwägung untersteht (Forsythe, 2017, S. 6).

Donnelly (2013, S. 198) zeigt auf, dass bis in die Siebzigerjahre die Verbindung von Menschenrechtspolitik mit der Aussen- und Sicherheitspolitik weitgehend absent war. Die USA unter Carter begannen als erste, eine offensive Menschenrechtspolitik zu verfolgen. Mit Kanada und Holland folgten bald weitere Länder. Bei den restlichen (westlichen) Staaten wurde die Menschenrechtspolitik erst Teil der Aussen- und Sicherheitspolitik mit dem Ende des Kalten Krieges. Seither ist die Verbindung der Aussen- und Sicherheitspolitik mit der Menschenrechtspolitik zu einer Selbstverständlichkeit der westlichen Staaten geworden.

Dieselbe Entwicklung zeigt sich ebenfalls in Bezug auf die Humanitären Interventionen. Nach dem Ende des Kalten Krieges nahmen die Überlegungen über multilaterale Humanitäre Interventionen und ihre Anwendung vermehrt Raum auf der internationalen Bühne ein (Ayoob, 2001, S. 225; Finnemore, 1996, S. 319). Finnemore (1996) führt die Zunahme der Überlegungen zu Humanitären Interventionen westlicher Staaten mit Veränderungen im normativen Kontext, indem solche Interventionen stattfinden, zurück. Sie argumentiert, dass sich mit Beginn der Dekolonialisierung und der Verfestigung der multilateralen Organisation das Verständnis, wer wie geschützt werden sollte, ausgeweitet habe. Staaten würden sich vermehrt verantwortlich für Menschen fühlen, welche nicht unter ihre Staatsgewalt fielen. Innerhalb der Veränderung des Werteverständnisses ist auch die Diskussion um das Konzept der internationalen Politik „Responsibility to Protect“ (R2P) zu sehen. Nach den tragischen humanitären Katastrophen der Neunzigerjahre in Ruanda und Ex-Jugoslawien versuchte die Internationale Gemeinschaft neue Wege zu finden. Die Internationale Gemeinschaft wollte sich auf ein Prinzip einigen, wie sie bei Völkermord, Kriegsverbrechen, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und ethnischen Säuberungen eingreifen und dennoch das Prinzip der Staatssouveränität wahren konnte (Gómez Isa, 2014). Mit der Idee von R2P fand die Staatengemeinschaft ein Instrument. In der Abschlusserklärung des UNO-Weltgipfels von 2005 einigten sich die Staats- und Regierungschefs einstimmig auf den Grundsatz von R2P (Vereinte Nationen, 2005, S. 30). R2P stellt dabei eine Kombination von „Internalization – Protecting Human Rights at Home“ und „Externalization – Promoting Human Rights in Foreign Policy“ dar (Dunne & Hanson, 2016, S. 53–54).⁴⁸ Wie Bellamy und Tacheva (2019) aufzeigen können, hat sich das

⁴⁸Das Prinzip baut dabei auf drei Teilverantwortlichkeiten auf: (1) Gemäss der Staatssouveränität liegt die vorrangige Verantwortung beim Staat, die eigene Bevölkerung vor Genozid, Kriegsverbre-

Prinzip seit 2005 von einem umstrittenen und unbestimmten Konzept, von dem nur selten Gebrauch gemacht wurde, in eine Norm verwandelt, auf die sich UNO-Gremien und Staaten nun öfters berufen.⁴⁹

Erklärungen und Erkenntnisse zur Umsetzung der Menschenrechte im innerstaatlichen Handeln

Weiter beschäftigt sich die Politikwissenschaft damit 1) welche Faktoren dazu beitragen, dass Menschenrechte von den Staaten in ihrem innerstaatlichen Handeln eingehalten werden und 2) ob die Ratifizierung von Menschenrechtsverträgen dazu beiträgt, dass Menschenrechte in den Ländern besser gewahrt werden als vor der Ratifizierung. Eine klare Antwort zu diesen Fragen gibt es (noch) nicht. Die Studie von Neumayer (2005) kommt zum Schluss, dass je demokratischer ein Land ist oder je mehr internationale Nichtregierungsorganisationen (NGOs) im Land tätig sind, desto wahrscheinlicher hat die Ratifizierung eines Vertrages einen positiven Effekt auf die Menschenrechtslage. Demgegenüber kann in sehr autokratischen Regimen die Ratifizierung sogar einen negativen Effekt haben. B. A. Simmons (2009) umfassende Analyse kommt zu einem ähnlichen Schluss.⁵⁰ Negativer sind die Resultate von Hafner-Burton und Tsutsui (2007), welche sich vor allem auf die Umsetzung der Menschenrechtsverträge in repressiven Ländern konzentrieren. Sie weisen darauf hin, dass in den autoritärsten Ländern der Welt zivilgesellschaftliches Engagement auch keine Auswirkung auf die Wirksamkeit von Verträgen haben kann. Ebenso stimmt Hills (2010) Studie, in der er fasst alle Länder (n=165) untersucht, nachdenklich. Je nach Konvention kann die Ratifizierung einen positiven oder negativen Effekt auf

chen, ethnischen Säuberungen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit zu schützen. (2) Dabei ist es die Pflicht der internationalen Gemeinschaft dem Staat Hilfe zu leisten. (3) Bei Gräueltaten gegen die Menschheit hat die Internationale Gemeinschaft jedoch die Verantwortung, rechtzeitig und entschlossen zu handeln, um die Bevölkerung vor diesen Verbrechen zu schützen (Vereinte Nationen, 2009).

⁴⁹Trotz dieser positiven Einschätzung muss jedoch festgehalten werden: „The principle is a simple one; it is the politics that surround it and the challenge of realizing its ambition in practice that is so difficult“ (Bellamy, 2018, S. 266). Dies zeigte sich im letzten Jahrzehnt deutlich bezüglich des militärischen Einsatzes der Staatengemeinschaft in Libyen gegenüber der Nichteinmischung in Syrien.

⁵⁰Ihre Resultate deuten darauf hin, dass sich vor allem in Ländern, welche weder stabile Autokratien noch stabile Demokratien sind, die bürgerlichen und politischen Rechte, die Rechte der Frauen, das Folterverbot und die Rechte der Kinder verbessern (B. A. Simmons, 2009).

die Einhaltung der Menschenrechte haben.⁵¹ In einer aktuelleren Studie kritisiert Fariss (2018) die eher pessimistischen Resultate bezüglich der Wirksamkeit von Menschenrechtsverträgen. Seine Resultate deuten darauf hin, dass die Ratifizierung von Menschenrechtsverträgen zu einem höheren Niveau der Achtung der Menschenrechte im Laufe der Zeit und zwischen den Ländern führt. Es zeigt, je nach Analysefokus und Modellierung der Studien ergeben sich unterschiedliche Resultate.⁵²

Weiter untersucht die Politikwissenschaft, welche Regierungssysteme die Menschenrechte am besten umsetzen. Die Forschung kommt zum Schluss, dass ein demokratisches System die Einhaltung der Menschenrechte fördert (Fukuda-Parr et al., 2015; Landman, 2005). Dies ist nicht weiter verwunderlich: „[d]emocracy and human rights are grounded in the shared principles of accountability, individual liberty, integrity, fair and equal representation, inclusion and participation, and non-violent solutions to conflict“ (Landman, 2018, S. 49). Allerdings existieren unterschiedliche Ausprägungen von Demokratie. Gemäß Landman (2018, S. 49–51, 54–56) sind prozedurale Demokratien erfolgreich in der Einhaltung der politischen Rechte, währenddem andere Menschenrechte in dieser Art der Demokratie einen schwereren Stand haben. Landmann zeigt auf, dass liberale Demokratien neben den politischen Rechten zudem die klassischen Freiheitsrechte schützen. Am umfassendsten sind die Menschenrechte gemäß Landman in sozialen Demokratien gewährleistet, in denen auch soziale und kulturelle Menschenrechte ein hohes Ansehen geniessen (Landman, 2018, S. 49–51, 54–56). Allgemein kann festgehalten werden, dass „[o]ld democracies violate civil and political rights less than new democracies“ (Freeman, 2017, S. 105).

Abgesehen von Regierungssystemen gibt es weitere Faktoren, welche die Menschenrechtssituation in einem Land beeinflussen. Zusammenfassend zeigen die empirischen Resultate der Vergleichenden Politikwissenschaft, dass nicht nur kriegerische Zustände im Land die Menschenrechtssituation verschlechtern, sondern dass auch politische Repressionen in der Vergangenheit negative Einflüsse auf die Menschenrechtssituati-

⁵¹D. W. Hill (2010) kann aufzeigen, dass die Ratifizierung der „Konvention gegen Folter“ und zu einem geringeren Massen die Ratifizierung des „Internationalen Paktes über bürgerliche und politische Rechte“ mit einer verminderten Achtung der Rechte auf körperliche Unversehrtheit in Verbindung gebracht werden kann. Demgegenüber hat die Ratifizierung der „Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“ einen positiven Einfluss auf die Einhaltung der Frauenrechte.

⁵²Goodman und Jinks (2003) wiesen schon Anfang dieses Jahrhunderts darauf hin, wie hoch die methodischen Herausforderungen sind, um die Frage der Wirksamkeit von Menschenrechtsverträgen empirisch zu beantworten.

on in einem Land haben können (Cardenas, 2016, S. 80–81).⁵³ Weiter vermindern Armut und teilweise auch eine grosse Bevölkerung die Einhaltung der Menschenrechte (Cardenas, 2016, S. 81). Zudem sind Länder mit sozialen Spannungen ebenfalls anfälliger auf Menschenrechtsverletzungen. Gemäss Cardenas (2016, S. 81–82) sind Ausgrenzungsideologien, welche bestimmte Bevölkerungsgruppen tangieren, mächtige nicht-institutionelle Quellen, welche zu gravierenden Menschenrechtsverletzungen führen können. Umso mehr, wenn diese Ausschlussideologien zur Doktrin der nationalen Sicherheit ernannt werden, die den Einsatz aussergesetzlicher Massnahmen zur Eindämmung der sogenannten sozialen Instabilität legitimieren.⁵⁴ Wie Landman (2002) aufzeigt, können statistische Ergebnisse, welche auf globaler Ebene zutreffen, auf regionaler Ebenen unzutreffend sein.⁵⁵

3.4.5 Fazit fachwissenschaftlicher Diskurs

Die Ausführungen zu den Diskursen der drei fachwissenschaftlichen Perspektiven – wie ich sie nenne – veranschaulichen, wie jeweils unterschiedliche Aspekte und Problemstellungen in den Fachwissenschaften zum Thema „Menschenrechte“ behandelt werden. Die drei Perspektiven tragen dazu bei, das Konzept „Menschenrechte“ aus verschiedenen Blickwinkeln zu verstehen.

Ursprünglich sind Menschenrechte eine philosophische Idee, welche Philosophen und Philosophinnen aufgrund von menschlichen Erfahrungen mit Missständen und Bedrohungen entwickelten. Wie ich verdeutlicht habe, versucht die Moralphilosophie daher die Idee, warum wir als Menschen ein Recht auf ein gleichberechtigtes und würdevolles Leben haben, zu begründen. Die Diskussion zu den Begründungstheorien hat gezeigt, dass naturrechtlich-moralische Konzeptionen Menschenrechte als angeborene Rechte sehen. Dabei führen die Autorinnen und Autoren dies entweder auf menschliche Grundbedürfnisse oder auf die innewohnende menschliche Würde jedes Menschen zurück. Politisch-kontraktualistische Theorien lösen sich von solchen metaphysischen und naturrechtlichen Annahmen. Sie begründen die Menschenrechte

⁵³ Dies lässt sich damit erklären, dass, wenn beispielsweise ein Staatsapparat gefoltert hat, er die dafür nötige materielle, rechtliche wie psychologische Infrastruktur besitzt. Es ist dann schwierig dieses Vermächtnis zu durchbrechen (Cardenas, 2016, S. 80–81).

⁵⁴ Während des Kalten Kriegs litten vor allem Bevölkerungsgruppen in Lateinamerika unter diesen staatlichen Repressalien. Mit dem Krieg gegen den Terror kamen solche Tendenzen auch im Westen wieder auf (Cardenas, 2016, S. 81).

⁵⁵ Beispielsweise trifft der positive Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Menschenrechten für Lateinamerika nicht zu (Landman, 2002).

mit der Funktion, die staatliche Gewalt zu begrenzen, um den Menschen ein würdevolles Leben zu ermöglichen. Aufgrund dieser Ausführungen legte ich weiter dar, dass die Vorstellungen, wie umfassend Menschenrechtskataloge sein sollen, breit sind. Vertreterinnen und Vertreter minimaler Kataloge befürchten mit der Anerkennung der zweiten und dritten Generation der Menschenrechte eine Inflation. Sie bangen, dass dadurch der Schutzbereich und die Wirksamkeit der Menschenrechte aufgeweicht wird. Weiter habe ich illustriert, dass feministische und kulturrelativistische Strömungen die Annahme der Universalität der Menschenrechte infrage stellen. Zusammenfassend zeigt der moralphilosophische Diskurs auf, dass die Menschenrechte aus dieser Perspektive als Idee der Ermöglichung eines gleichberechtigten und würdevollen Lebens aufgefasst werden können. Die Menschenrechte können daher als Wert und Zielgröße betrachtet werden. Dabei können die Vorstellungen, was ein gutes Leben ausmacht und wie umfassend die Menschenrechte ausgestaltet sein sollen, vielfältig ausfallen.

Die moralphilosophische Idee der Menschenrechte erhält ihre rechtliche Gültigkeit erst durch die Kodifizierung einzelner Rechte. In der Auseinandersetzung mit der rechtswissenschaftlichen Literatur habe ich verdeutlicht, dass die kodifizierten Garantien in komplexen Menschenrechtsregimen festgehalten sind. Dabei existieren diverse globale wie auch regionale Verträge. Diese sind unterschiedlich stark aufgestellt bezüglich der Ratifizierung durch die Staaten, ihrer Verbindlichkeit, wie der Schlagkraft ihrer Durchsetzungsmechanismen. Die rechtliche Literatur veranschaulicht, dass die Staaten die Inhalte der Menschenrechtsverträge in ihre nationale Gesetzgebung einfließen lassen müssen, damit Individuen ihren Anspruch auf sie geltend machen können. Mit der Umsetzung der Menschenrechte in nationales Recht findet gleichzeitig eine Verengung des Trägerbegriffes statt. Somit gewährt die rechtliche Situation nicht die Idee der Universalität der Menschenrechte. Weiter zeigt die rechtswissenschaftliche Diskussion auf, wie komplex die Bestimmung ist, wer als Adressat angesehen wird. Dass der Staat jedoch weiterhin der primäre Adressat ist und ihm daraus Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten erwachsen. Eine weitere bedeutende Thematik in der rechtlichen Literatur ist die Frage, welche konkreten materiellen Menschenrechtsgarantien durch die einzelnen Menschenrechte gesichert sind. Das heißt, welche Pflichten den Staaten bezüglich jeden Rechts auferlegt werden und ab wann ein Recht verletzt ist.⁵⁶ Die rechtliche Perspektive auf die Menschenrechte

⁵⁶Wie ich in der Einleitung zur rechtswissenschaftlichen Auseinandersetzung darlegte (Kapitel 3.4.3, S. 63), gehe ich auf diese Literatur nicht ein, da sie den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde.

bezieht sich somit zum einen auf den Anspruch des Individuums aus den kodifizierten Rechten. Zum anderen umfasst die rechtliche Perspektive die aus den kodifizierten Rechten gegebenen (staatlichen) Verpflichtungen, einschliesslich der zugehörigen rechtlichen Instanzen und Prinzipien.

Damit Menschenrechte ihre rechtliche wie aber auch realpolitische Gültigkeit erhalten, sind sie vom Handeln der Staaten abhängig. In der Auseinandersetzung mit der politikwissenschaftlichen Forschung habe ich aufgezeigt, dass erste Erklärungsversuche existieren, warum Staaten Menschenrechtsverträge abschliessen, obwohl sie dadurch (freiwillig) ihre Souveränität beschneiden. Die Kodifizierung von Menschenrechtsverträgen stellt dabei keine objektive Angelegenheit dar. Sie ist ein politischer Aushandlungsakt mit unterschiedlichen Akteuren und Interessen. Ebenso verdeutlicht die politikwissenschaftliche Literatur, dass zur internationalen Sicherung der Menschenrechte auch politische Durchsetzungsmechanismen zur Verfügung stehen. Diese sind von aussen- und sicherheitspolitischen Abwägungen geprägt. Beispielsweise werden Humanitäre Interventionen sehr unterschiedlich gehandhabt, wobei sich mit R2P ein neues Prinzip zu etablieren beginnt. Wie Menschenrechtsverträge auf innerstaatliches Handeln wirken, hat die Politikwissenschaft noch nicht vollständig geklärt. Ich habe aufgezeigt, dass Forschungsresultate darauf hindeuten, dass die Auswirkungen nicht zwingend positiv sein müssen. Zudem verschlechtern innerstaatliche Faktoren, wie kriegerische Zustände, Repressionen in der Vergangenheit, Armut, eine hohe Bevölkerungszahl sowie Ausgrenzungsdenkmäler die Menschenrechtssituation in Ländern. Betrachtet man die Menschenrechte aus einer eng-politischen Perspektive, dann kann man sie als ein Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse verstehen, in denen Bedürfnisse kodifiziert werden. Zudem umfasst die eng-politischen Perspektive die Frage, wie nationale und internationale Umstände die realpolitische Situation der Menschenrechte beeinflussen.

Wie ich in der Einleitung zum fachwissenschaftlichen Diskurs erwähnte, überlappen und ergänzen sich die moralphilosophische, rechtliche und eng-politische Perspektive. Gleichzeitig besteht zwischen den drei Perspektiven aber auch ein Spannungsverhältnis. Es kann sein, dass eine moralphilosophische Vorstellung zu einem Schutzbereich nicht als Menschenrecht kodifiziert ist. Oder aber es existiert ein kodifiziertes Menschenrecht, während es in der Realität bloss ein toter Buchstabe bleibt. Dieses Spannungsverhältnis zwischen den drei Perspektiven ist wichtig um das Konzept „Menschenrechte“ zu verstehen.

3.5 Vorstellungswelten der Schülerinnen und Schüler zum Lerngegenstand „Menschenrechte“

Bisher habe ich für die Konkretisierung des Lerngegenstands „Menschenrechte“, die von der Politikdidaktik formulierten übergeordneten Lernziele wie auch den fachwissenschaftlichen Diskurs zu den Menschenrechten behandelt. Für die „fachdidaktische Modellierung“ eines Lerngegenstandes argumentieren Bayrhuber (2017a) und Bayrhuber et al. (2018), dass ebenfalls die Schülerinnen- und Schülervorstellungen beachtet werden sollen. Hierfür ist die Arbeit von Heldt (2018a) hilfreich.

Heldt (2018a) ist in ihrer Dissertation der Frage nachgegangen, was Jugendliche unter Menschenrechten verstehen. Dafür hat sie 15-17-jährige Schülerinnen und Schüler einen offenen Fragebogen ($n=334$) ausfüllen lassen sowie mit elf Schülerinnen und Schülern ein problemzentriertes Interview durchgeführt.

Anhand der Fragebogen kann Heldt (2018a, Kapitel 4) aufzeigen, dass die Jugendlichen vor allem klassische Freiheitsrechte wie Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit oder das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit kennen. Menschenrechte der dritten Generation nennen sie gar nicht und mit Ausnahme des Rechts auf Bildung auch keine wirtschaftlichen, sozialen oder kulturellen Menschenrechte (Heldt, 2018a, S. 76–78).⁵⁷

Bezüglich dem Zweck der Menschenrechte nennen die Lernenden unterschiedliche Aspekte. Vor allem sehen die Jugendlichen den Zweck der Menschenrechte in der Sicherstellung von Gleichheit und Gleichberechtigung. Dabei verweisen sie in diesem Zusammenhang oft auf Diskriminierungen aufgrund von Rasse, Geschlecht und Herkunft. Zudem sehen sie einen grossen Nutzen der Menschenrechte in der Gewährleistung von Schutz und Sicherheit. Der Schutz kann sich dabei sowohl auf Bedrohungen vor dem Staat wie auch Mitmenschen beziehen. Neben der Sicherstellung von Freiheit und Würde oder der Vorgabe eines Ordnungsrahmens für Staat und Gesellschaft betonen die Schülerinnen und Schüler weiter zwischenmenschliche Aspekte in Bezug auf den Zweck der Menschenrechte. Menschenrechte haben für sie die Funktion, Verhaltensnormen für den Umgang mit Mitmenschen vorzugeben. In eine ähnliche Richtung gehen auch Antworten, welche den Zweck der Menschenrechte in der Sicherung eines sozialen Miteinanders sehen (Heldt, 2018a, S. 79–84).

Warum die Menschenrechte wichtig sein könnten, nennen die Jugendlichen a) sichern der Individualrechte, b) geben einen Ordnungsrahmen für Staat und Gesellschaft, c) gewährleisten Gleichberechtigung, d) sind eine Bedingung für ein gutes Leben, e)

⁵⁷Die Frage lautete: „Welche Menschenrechte kennst Du?“ (Heldt, 2018a, S. 76).

sichern ein soziales Miteinander und f) weisen auf menschenrechtliche Missstände hin (Heldt, 2018a, S. 89–93). Die Antwortkategorien ähneln den Antwortkategorien zur Frage des Zwecks der Menschenrechte.

Zusammenfassend kommt Heldt anhand der Analyse der Fragebogen zum Schluss, dass sich die Jugendlichen

im Nachdenken über Menschenrechte auf ihren konkreten Nahraum und der in ihn handelnden Personen beziehen. Die befragten Neuntklässler/-innen assoziieren die Bedeutung der Menschenrechte mit dem Wert von ‚Gleichberechtigung‘ und ‚Gleichheit‘. Menschenrechte werden vorrangig als spezifische Teilkasse individueller Rechte verstanden, die auf den Schutz des Individuums vor anderen Individuen zielt oder sie werden als moralische Verhaltensnormen gedeutet. Die häufigste Handlungschance für Menschenrechte wird darin gesehen, das eigene Verhalten regelkonform zu gestalten, d.h. Menschenrechte zu ‚befolgen‘ und ‚einzuhalten‘, sie nicht zu ‚brechen‘ (Heldt, 2018a, S. 268).

Die Resultate der Fragebogen deuten daher darauf hin, dass die Jugendlichen Menschenrechte vor allem aus einer zwischenmenschlichen Perspektive sehen, bei der die Menschenrechte den Individuen in der Gesellschaft Verhaltensrichtlinien vorgeben.

Heldt vertieft die Befunde aus den Fragebogen in ihrer fallübergreifenden Analyse der Fragebogen und Interviews (Heldt, 2018a, Kapitel 6). Dort legt sie folgende Definitionskriterien als Heuristiken über das Datenmaterial: a) Beschreibung der allgemeinen Form von Menschenrechten (Welcher Gestalt sind Menschenrechte?), b) Bestimmung der Pflichtenträger (Wer sind die von Menschenrechten Verpflichteten?), c) Die Bestimmung des Pflichteninhalts (Welchen Inhalt haben die mit Menschenrechten einhergehenden Verpflichtungen?), d) Bestimmung der Quelle von Menschenrechten (Wer ist die Autorin, der Autor von Menschenrechten, durch wen oder was werden sie gesetzt?) und e) Charakterisierung von Verletzungen von Menschenrechten (Worin drücken sich Verstösse gegen Menschenrechte respektive den ihnen inhärenten Pflichten aus?) (Heldt, 2018a, S. 127). Dabei entdeckt sie bei den Schülerinnen und Schülern drei Menschenrechtsverständisse (Heldt, 2018a, S. 128):

- die gesetzesorientierte Menschenrechtsbestimmung,
- die moralorientierte Menschenrechtsbestimmung und
- die politikorientierte Menschenrechtsbestimmung.

Heldt operiert somit mit den gleichen Dimensionen wie ich. Allerdings sind ihre entwickelten Typen der Menschenrechtsverständnisse nicht auf meine Perspektiven (Kapitel 3.4.5, S. 79) übertragbar. Die gesetzesorientierte Menschenrechtsbestimmung versteht Heldt als Handlungsdirektiven und Vorschriften für Individuen. Die Menschenrechte verpflichten in diesem Verständnis Privatpersonen und sorgen für Recht und Ordnung. Menschenrechtsverletzungen werden als Form von Kriminalität und Strafbeständen verstanden (Heldt, 2018a, S. 128, 129–133). Das moralorientierte Verständnis umfasst bei Heldt Menschenrechte als zwischenmenschliche Umgangsformen. Der Pflichtinhalt der Menschenrechte wird als Hilfspflichten von Individuen gegenüber anderen Personen verstanden. Durch die moralische Selbstverpflichtung ist jeder Mensch durch sein Gewissen Autorin und Autor der Menschenrechte (Heldt, 2018a, S. 128–129, 139–145). Das politikorientierte Verständnis sieht die Menschenrechte als strategisches Instrument der Politik. In diesem Verständnis können Privatpersonen nicht gegen Menschenrechte verstossen, sondern nur Politikerinnen und Politiker, indem sie dem Volk ihre Rechte nicht garantieren und eine Willkürherrschaft vorherrscht. Die Menschenrechte verpflichten daher vor allem den Staat und die Politikerinnen und Politiker. Verabschiedet werden die Menschenrechte in diesem Verständnis von internationalen politischen Institutionen und Gremien (Heldt, 2018a, S. 129, 151–154). Wie schon in der Analyse der Fragebogen zeigt sich auch hier, dass die Schülerinnen und Schüler die Menschenrechte hauptsächlich aus einer sehr zwischenmenschlichen, individuellen Perspektive betrachten. Die Schülerinnen und Schüler nehmen somit kaum eine Makroperspektive ein, in der sie über das Verhältnis zwischen Staat und Individuum nachdenken. Einzig das politikorientierte Verständnis beinhaltet solche Aspekte. Es verbindet dabei Aspekte meiner rechtlichen und eng-politischen Perspektive. Demgegenüber widmen sich sowohl das gesetzesorientierte wie auch das moralorientierte Verständnis bei Heldt der Interaktionsebenen zwischen Individuen.

Weiter ist zum Verständnis von Heldts Resultaten, wichtig zu verstehen, dass die drei von ihr herausgearbeiteten Verständnisse nicht einzelnen Individuen zugeordnet werden können. Sie stellen aus allen Aussagen der Jugendlichen konstruierte Verständnisdimensionen von Heldt dar (Heldt, 2018b, S. 120, 129). Dies bedeutet, dass bei einer jugendlichen Person Aspekte aller drei Verständnissen vorkommen können. In welcher Abhängigkeit oder in welchen Zusammenhängen die verschiedenen Aspekte bei den Schülerinnen und Schüler dabei vorhanden sind, arbeitet Heldt leider nicht heraus. Ebenso wäre es interessant zu wissen, welche einzelnen Vorstellungen bei den Schülerinnen und Schülern am häufigsten vorherrschen. Auch darauf geht Heldt

nur am Rande ein. Sie erwähnt kurz, dass Menschenrechte verstanden „als Kodex prosozialen Verhaltens“, tendenziell bei den Schülerinnen und Schülern am häufigsten anzutreffen seien (Heldt, 2018a, S. 170). Trotz dieser Lücken sind die Erkenntnisse zu den Schülerinnen- und Schülervorstellungen für die vorliegende Arbeit hilfreich. Sie geben erste Hinweise auf vorhandene Kenntnisse (beispielsweise Freiheitsrechte) wie aber auch auf Leerstellen und Verengungen (beispielsweise prosoziales Verhalten) bei Jugendlichen.

3.6 Fazit: Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für den Unterricht der Politischen Bildung

In diesem Kapitel stelle ich eine Synthese für die Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für den Unterricht der Politischen Bildung her. In Anlehnung an das Modell des „fachdidaktischen Modellierens“ beziehe ich mich auf den fachwissenschaftlichen Diskurs und stelle Verbindungen zu den allgemeinen Lernzielen der Politischen Bildung in Bezug auf die Sachkompetenz her. Da der Lehrplan21 die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für den Unterricht in den deutschschweizer Schulen vorgibt, diskutiere ich ebenfalls, ob der Lehrplan21 gewisse Schwerpunkte bezüglich dem fachwissenschaftlichen Diskurs setzt, die zu beachten wären. Schlussendlich gleiche ich den fachwissenschaftlichen Diskurs mit den Schülerinnen- und Schülervorstellungen gemäss dem Modell des „fachdidaktischen Modellierens“ ab und finalisiere so die Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für den Unterricht der Politischen Bildung.

3.6.1 Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in Bezug auf den fachwissenschaftlichen Diskurs

Im Kapitel zur Sachkompetenz der Politischen Bildung zeigte ich auf, dass die Politikdidaktik anstrebt, bei Lernenden das Konzeptwissen und ein breites Politikverständnis zu fördern (Kapitel 2.4, ab S. 31). Wie ich erläuterte, geht es beim Konzeptwissen in der Politischen Bildung darum, dass Jugendliche „den Sinngehalt und die innere Logik“ (GPJE, 2004, S. 14) von Lerngegenständen verstehen. Das Konzeptwissen beinhaltet nach der Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) nicht terminologisches Wissen und Wissen über Ereignisse, Orte, Personen oder Daten, sondern beim

Konzeptwissen sollen Schülerinnen und Schüler Phänomene erklären und darunter liegende Mechanismen nachvollziehen können.

Was bedeutet dies nun für die Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in Bezug auf den fachwissenschaftlichen Diskurs? Wie ich in den Ausführungen zum „fachdidaktischen Modellieren“ aufzeigte (Kapitel 2.1.2, S. 16), dient der fachwissenschaftliche Diskurs dazu, fachliche Grundlagen zu liefern (Bayrhuber, 2017a, S. 163). Dabei ist zu beachten, dass für die Modellierung von konkreten Lernzielen stets nur „eine Auswahl aus dem wissenschaftlichen Fundus der Fachwissenschaften erforderlich“ ist (Bayrhuber, 2017a, S. 166). Dies bedeutet, dass nicht alle Diskurse und Aspekte, welche in den Fachwissenschaften verhandelt werden, in die Lernziele einfließen sollen.

Wie wir gesehen haben, umfasst das Konzept „Menschenrechte“ für die Politische Bildung die moralische, rechtliche und eng-politische Perspektive. Im Fazit der drei fachwissenschaftlichen Perspektiven beschrieb ich diese eingehender (Kapitel 3.4.5, S. 79). Dabei kam ich zum Schluss, dass die moralphilosophische Perspektive die Menschenrechte als die Idee der Ermöglichung eines gleichberechtigten und würdevollen Lebens umfasst. Im Fokus stehen Menschenrechte als Wert und Zielgröße sowie die Frage, was ein würdevolles Leben ausmacht und wie umfassend die Menschenrechte ausgestaltet sein sollen. Die rechtliche Perspektive thematisiert den Anspruch des Individuums aus den kodifizierten Rechten. Gleichzeitig geht es um die daraus gegebenen (staatlichen) Verpflichtungen zur Wahrung der Menschenrechte, einschließlich der zugehörigen rechtlichen Instanzen und Prinzipien. Die eng-politische Perspektive behandelt die Menschenrechte als politischen Aushandlungsakt, der Bedürfnisse kodifiziert. Ebenso umfasst die Perspektive Fragen nach den nationalen und internationalen Umständen, welche Auswirkungen auf die realpolitische Umsetzung der Menschenrechte haben.

Diese beschriebenen Verständnisse der drei Perspektiven sollte bei den Lernenden angestrebt werden, um Konzeptlernen zu fördern. Wie erwähnt betont das Modell des „fachdidaktischen Modellierens“, dass nicht alle Aspekte des fachwissenschaftlichen Diskurs als Zielhorizonte für die Schülerinnen und Schüler gelten können. Von daher muss eine Auswahl der diskutierten Aspekte der drei Perspektiven im Fokus stehen. Dies nehme ich im Folgenden vor.

In Bezug auf die moralphilosophische Perspektive ist relevant, dass die Lernenden verstehen, dass Menschenrechte ein moralisches Konzept darstellen, dass auf Bedürfnisse und ein würdevolles, gleichberechtigtes Leben abzielen. Zudem geht es

darum zu verstehen, dass nicht alle Bedürfnisse als schützenswert gelten, sondern, dass es sich um elementare, für das Leben überlebensnotwendige Güter handelt. Je nach Interpretation eines guten, gleichberechtigten Lebens existieren verschiedene Anschauungen, was alles als Menschenrecht zählen soll. Welche Strömungen der Philosophie oder welche Autorinnen und Autoren, welche Meinungen und Nuancen vertreten, sind dabei für den Konzepthaufbau auf dieser Schulstufe nicht relevant.

Innerhalb der rechtlichen Perspektive sollen Lernende nachvollziehen können, dass die Menschenrechte den Staaten Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten auferlegen und es unterschiedliche Arten von Menschenrechten gibt (Stichwort Freiheitsrechte, Sozialrechte und Kollektivrechte). Zudem geht es darum, dass die Menschenrechte der Individuen vor allem durch innerstaatliches Recht und den Rechtsstaat geschützt werden. In Bezug auf die komplexen internationalen und regionalen Menschenrechtsregime ist es für das Verstehen der Jugendlichen nicht notwendig, dass sie die verschiedenen Regimes und deren unterschiedliche Inhalte kennen. Erwähnenswerte Dokumente sind die nicht bindende „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ und die „Europäische Menschenrechtskonvention“. Dies, da sich Bewohnerinnen und Bewohner der Schweiz auf die „Europäische Menschenrechtskonvention“ berufen können und ihnen mit dem „Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte“ eine Institution über dem Nationalstaat zur Ahndung von Menschenrechtsverletzungen zur Verfügung steht.

Bei der eng-politischen Perspektive sollen die Lernenden für das konzeptuelle Verstehen der Menschenrechte nachvollziehen können, dass hinter den kodifizierten Menschenrechten sowie dem Eingreifen der Staatengemeinschaft in innerstaatliche Angelegenheiten verschiedene politische Akteurinnen und Akteure mit Interessen stehen. Der Aushandlungsprozess ist dabei nicht nur von Moralvorstellungen geprägt. Ebenso sollen sie verstehen, dass vor allem politische und wirtschaftliche Umstände in einem Land die Menschenrechte fördern oder behindern können.

Dieses Verständnis über die drei Perspektiven der Menschenrechte soll den Schülerinnen und Schülern helfen, das Konzept „Menschenrechte“ gemäss den Forderungen des Konzeptwissens besser zu verstehen (Kapitel 2.4.1). Durch die Erkenntnisse zu den drei Perspektiven sollen die Lernenden befähigt werden, sich im Sinne der politischen Mündigkeit in „der Gesellschaft angemessen zu orientieren“ und „politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen“ (GPJE, 2004, S. 9).

Da der Lehrplan21 die Rahmenbedingungen für den deutschschweizer Unterricht setzt, gleiche ich im Folgenden die drei geforderten Perspektiven mit dem Lehrplan21 ab. Ich

diskutiere, ob der Lehrplan21 gewisse Schwerpunkte bezüglich den drei Perspektiven setzt, die für die Konkretisierung zu beachten wären.

3.6.2 Abgleich der drei Perspektiven in Bezug auf den Lehrplan21

Der Lehrplan21 äussert sich an drei Stellen zu den Menschenrechten. Der erste Ort ist das Grundlagenkapitel, in dem die Bildungsziele der Schule erläutert werden. Darin fasst der Lehrplan21 die Themen „Politik“, „Demokratie“ und „Menschenrechte“ zusammen. In dem kurzen Abschnitt betont der Lehrplan21, dass die Menschenrechte zusammen mit der Demokratie die „Grundwerte unserer Gesellschaft“ bilden (D-EDK, 2016, S. 36). Er führt allgemein aus, dass die Schülerinnen und Schüler die Entwicklung und Bedeutung der Menschenrechte kennen sollen. Zudem sollen sie sich mit dem Verhältnis von Macht und Recht befassen. Ebenso sollen Schülerinnen und Schüler die Hintergründe von grundlegenden Werte und Normen verstehen, sowie Konflikte und deren Hintergründe nachvollziehen können (D-EDK, 2016, S. 37). Im Grundlagenkapitel nimmt der Lehrplan21 somit alle drei Perspektiven auf. Die rechtliche Perspektive ist mit der Forderung der Auseinandersetzung mit Recht offensichtlich. Die eng-politische Perspektive wird im Kapitel thematisiert, wenn von Konflikten und deren Hintergründen die Rede ist. Die moralphilosophische Perspektive erscheint an dieser Stelle mit dem Gebot, die grundlegenden Werte und Normen der Menschenrechte für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu machen.

An zweiter Stelle im Lehrplan21 werden die Menschenrechte bei den Ausführungen zu den Zielsetzungen des Integrationsfaches „Räume Zeiten Gesellschaften“ wieder aufgenommen. Im Integrationsfach „Räume Zeiten Gesellschaften“ ist die Politische Bildung innerhalb der Geschichte verortet. Die Ausführungen an dieser Stelle bleiben jedoch vage. Hier heisst es nur, dass die Basiskonzepte „Demokratie“ und „Menschenrechte“ im Zentrum der Politischen Bildung stehen (D-EDK, 2016, S. 269).

Spezifischer wird der Lehrplan21 bei den einzelnen Kompetenzbereichen der Politischen Bildung, dem dritten Ort, in dem die Menschenrechte im Lehrplan21 verhandelt werden. Hier listet der Lehrplan21 folgende Zielhorizonte für den Lerngegenstand „Menschenrechte“ auf, wie wir sie bereits in der Einleitung dieser Arbeit kennengelernt haben (Kapitel 1.1): „Die Schülerinnen und Schüler

- a) können Kinder- und Menschenrechte erläutern;
- b) können die Bedeutung von Kinder- und Menschenrechten für den eigenen Alltag und die Schulgemeinschaft erkennen und einschätzen;

- c) können historische Beispiele schildern, die zu einer besseren Durchsetzung der Kinder- und Menschenrechte geführt haben“ (D-EDK, 2016, S. 360).

Allgemein sind die drei Zielhorizonte für die Menschenrechte offen gehalten. Aufgrund der Funktion eines Lehrplanes ist dies verständlich. Obwohl der Lehrplan21 von zu erreichenden Kompetenzen spricht, konzentriert er sich beim Lerngegenstand „Menschenrechte“ vor allem auf die Sachkompetenz. Es geht primär darum, Kenntnisse zum Themenbereich „Menschenrechte“ zu erlangen. Erste Ansätze von Konzeptwissen werden vom Lehrplan21 eingefordert. „Kinder- und Menschenrechte erläutern“ oder „historische Beispiele schildern“ gehen über reines terminologisches Wissen oder isolierte Wissenseinheiten von isolierten Jahreszahlen und Persönlichkeiten hinaus.

Wie sieht es konkret in Bezug auf die Inhalte aus? Betrachtet man die einzelnen Zielhorizonte genauer, fällt auf, dass Punkt (a) sehr umfangreich gehalten ist. Um diesen Zielhorizont zu erreichen, können alle in dieser Arbeit herausgearbeiteten Aspekte der drei Perspektiven thematisiert werden. Zu beachten ist, dass der Lehrplan21 explizit fordert, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur Menschenrechte allgemein, sondern auch die Kinderrechte kennen. Die Punkte (b) und (c) sind konkreter gefasst. Hier geht es nicht mehr um ein prinzipielles Verständnis der Menschenrechte. Meines Erachtens stellen die beiden Lernhorizonte ein didaktisiertes Herunterbrechen von Punkt (a) dar. Indem Punkt (b) fordert, dass die Lernenden die Kinder- und Menschenrechte mit ihrem Alltag in Verbindung setzen können, bezieht er sich auf das didaktische Prinzip des Lebensweltbezuges.⁵⁸ Damit Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können, wie Menschenrechte ihr Leben in der Schweiz beeinflussen, ist es wichtig, dass Lernende den Inhalt einzelner Rechte besser verstehen. Indem Punkt (a) sich nicht nur auf die Menschenrechte sondern auch auf die Kinderrechte bezieht, könnte ebenfalls argumentiert werden, dass hier schon ein Lebensweltbezug zu den Lernenden hergestellt wird. Punkt (c) erinnert demgegenüber an das Prinzip des Exemplarischen Lernens. Historische Beispiele könnten hier die Verabschiedung der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“, die Bürgerbewegung um Martin Luther King oder der Kampf um das Frauenstimmrecht in der Schweiz sein.

⁵⁸Unterrichtsinhalte sollen gemäss dem Prinzip mit dem Alltag, den Interessen und Erfahrungen der Jugendlichen in Verbindung gebracht werden (u.a Petrik, 2014; Schröder & Klee, 2017). Siehe das Kapitel 6.4.1 (S. 171). In diesem gehe ich auf das didaktische Prinzip des Lebensweltbezuges ausführlich ein.

In Bezug auf die drei Perspektiven und den geforderten Aspekten kann somit festgehalten werden, dass die drei Perspektiven im Einklang mit dem Lehrplan21 im Unterricht thematisiert werden können.

Für die finale Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ gleiche ich im folgenden Kapitel – wie angekündigt – den fachwissenschaftlichen Diskurs und die Forderungen der Sachkompetenz mit den Schülerinnen- und Schülervorstellungen ab.

3.6.3 Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in Bezug auf die Schülerinnen- und Schülervorstellungen

Aus der Studie von Heldt (2018a) zu den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Menschenrechte“ (Kapitel 3.5) können einige Erkenntnisse für die Umsetzung des Themas im Unterricht gezogen werden. Die Resultate zeigen auf, dass Lernende grundsätzlich die Idee und den Zweck der Menschenrechte kennen. Die Analyse von Heldt arbeitet jedoch ebenfalls heraus, dass in dem Verständnis der Schülerinnen und Schüler auch Leerstellen und diffuse Assoziationen mit dem Konzept „Menschenrechte“ verbunden sind.

Wie ich darstellte, zeigt sich in der Studie von Heldt, dass Schülerinnen und Schüler die Menschenrechte unter anderem als Handlungsdirektiven und Vorschriften für Privatpersonen ansehen. In die gleiche Richtung zielt die sozial-moralische Vorstellung der Schülerinnen und Schüler, wenn sie die Menschenrechte als zwischenmenschliche Umgangsformen verstehen. Diese Annahmen der Schülerinnen und Schüler stimmen so nur bedingt. Die Menschenrechte adressieren die Staaten und sind für diese Handlungsdirektiven im Umgang mit ihrer Staatsbevölkerung. Rechtlich gesehen entfalten die Menschenrechte keine direkte Drittewirkung unter Individuen (Kley, 1998).⁵⁹ Von daher ist es wichtig, dass der politische Unterricht die Frage der Adressatinnen und Adressaten und den daraus ergebenen Verpflichtungen klärt. Allgemein kann anhand der Ergebnisse Schülerinnen- und Schülervorstellung schlussgefolgert werden, dass sich der Unterricht vor allem auf die rechtliche und eng-politische Perspektive der Menschenrechte konzentrieren soll.

Zudem verdeutlichen die Ergebnisse von Heldt (2018a), dass die Lernenden hauptsächlich klassische Freiheitsrechte mit den Menschenrechten assoziieren. Für den

⁵⁹Nur indirekt regeln Menschenrechte das Handeln von Privatpersonen, und zwar durch die Schutzpflicht der Staaten. Diese verlangt von ihnen, Privatpersonen vor Übergriffen von Dritten zu schützen, in dem die Staaten Gesetze erlassen, welche menschenfeindliches Verhalten von Privatpersonen bestraft.

Konzeptaufbau der Jugendlichen sollte daher ein weiterer Fokus darauf gelegt werden, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass die Menschenrechte ebenfalls wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte umfassen, um ein würdevolles Leben zu erreichen.

In Bezug auf die drei Perspektiven und den geforderten Aspekten kann im Zusammenhang mit den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler somit abschliessend festgehalten werden, dass im Unterricht ein Fokus auf die eng-politische Perspektive sowie die rechtliche Perspektive gelegt werden soll. Wobei bei der rechtlichen Perspektive herausgearbeitet werden soll, dass neben den klassischen Freiheitsrechten weitere Menschenrechte kodifiziert sind. Diese finale Konkretisierung des Lerngegenstandes "Menschenrechte" für den Unterricht der Politischen Bildung steht dabei, wie wir oben gesehen haben, im Einklang mit dem Lehrplan21.

Nachdem ich in diesem Kapitel die inhaltlichen Anforderungen an den Politikunterricht zu den Menschenrechten formulierte, lege ich im nächsten Kapitel den Forschungsstand zur Umsetzung der Menschenrechte im Unterricht dar. Dies mit dem Ziel meine Forschungsfrage anhand der gewonnenen Erkenntnisse zu formulieren.

4 Forschungsstand zum Lerngegenstand „Menschenrechte“: Wenig empirische Studien zum Unterrichtsgeschehen

In diesem Kapitel lege ich dar, wie sich bisherige Analysen der Umsetzung der Menschenrechte im Unterricht gewidmet haben und artikuliere im letzten Teil meine Forschungsfrage. Es muss gleich vorweggenommen werden, systematischen Unterrichtsanalysen zum Lerngegenstand Menschenrechte existieren kaum – weder national noch international.¹ Daher öffne ich meinen Fokus in der Besprechung des bisherigen Forschungsstandes.

In einem ersten Schritt öffne ich den Fokus, in dem ich auf deutschsprachige Arbeiten eingehe, welche die Umsetzung der Fachlichkeit in der Politischen Bildung untersuchen (Kapitel 4.1). Diese geben Hinweise darauf, wie sich die Fachlichkeit im Politikunterricht allgemein manifestiert und ob und wie im Unterricht Konzeptlernen ermöglicht wird. Allerdings lässt sich feststellen, dass auch bei den allgemeinen Unterrichtsanalysen zum Politikunterricht die Forschungslage nicht dicht ist. Nach den wenigen Politikunterrichtsanalysen diskutiere ich empirische Arbeiten zu den Menschenrechten im Schulkontext (Kapitel 4.2 bis 4.4). Forschungsvorhaben, welche die Realisierung der Menschenrechte im schulischen Kontext betrachten, gehen zum einen meist der Frage nach, ob Staaten die Zielhorizonte der Vereinten Nationen² implementieren. Dabei untersuchen die Studien vor allem Policy-Dokumente und Lehrpläne oder befragen Expertinnen und Experten (Kapitel 4.2). Zum anderen existieren Forschungsarbeiten, welche Lehrpersonen bezüglich ihrem Wissen, Verständnis und der schulischen Umsetzung zu den Menschenrechten befragen (4.3). Die Studien

¹Im deutschen Sprachraum hat sich nach meinen Kenntnissen noch keine Studie mit der Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Schulzimmer auseinandergesetzt. Auch ausserhalb des deutschen Sprachraums existiert wenig Forschung bezüglich des Unterrichtsgeschehens zum Lerngegenstand „Menschenrechte“.

²siehe Kapitel 3.2.2 „Menschenrechtsbildungs-Programm der Vereinten Nationen“, S. 47.

beider Forschungsstränge können nur indirekt Rückschlüsse auf das Unterrichtsgeschehen geben. In der Diskussion dieser beider Forschungsstränge öffne ich daher zum zweiten Mal meinen Fokus. Dies da die Forschungsprojekte interessante Hinweise für meine Arbeit in Bezug auf die Freiheit der Lehrpersonen zur Gestaltung des Unterrichts und der Kompetenz der Lehrperson zum Vermitteln des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ geben. Nach der Diskussion dieser beiden Forschungsstränge stelle ich schliesslich Studien zum effektiven Unterrichtsgeschehen zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ vor (Kapitel 4.4). Da es kaum Forschungsarbeiten dazu gibt, gehe ich auf die Studien detailliert ein. Die weniger als ein Dutzend Unterrichtsanalysen zeichnen sich durch unterschiedliche Methoden und Themenschwerpunkte aus. Zusammen mit den Ergebnissen der Lehrpersonenbefragungen schimmern gewisse Gemeinsamkeiten bezüglich der thematisierten Inhalte in den Lektionen durch. Im Fazit zum Forschungsstand (4.5) halte ich daher die wichtigsten Erkenntnisse der diskutierten Studien fest. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse in diesem Kapitel sowie der hergeleiteten Lernziele für den Lerngegenstand „Menschenrechte“ in Kapitel 3³ schliesse ich das Kapitel mit der Spezifizierung meines Forschungsvorhabens und formuliere meine Forschungsfrage sowie Leitfragen für die Unterrichtsanalyse (Kapitel 4.6).

4.1 Unterrichtsanalysen in der Politischen Bildung zur Fachlichkeit: Institutionelles Faktenwissen und Alltagswissen

In den Neunzigerjahren entstand im deutschsprachigen Raum eine ganze Reihe von Publikationen, welche sich zum Unterrichtsgeschehen in der Politischen Bildung äussern (Dümcke & Ost, 1998; Gagel et al., 1992; Grammes, 1998; Grammes & Weissenso, 1993; Henkenborg & Kuhn, 1998; König, 1998; Richter, 2000). Die Publikationen aus diesen Jahren konzentrieren sich häufig nur auf eine Unterrichtslektion oder -sequenz. In ihnen werden kaum theoretische Rahmungen für die Beschreibung/Bewertung der Unterrichtseinheiten erarbeitet und sie folgen – wenn überhaupt – meist lose einem standardisierten methodischen Verfahren. Ausgangspunkt beispielsweise der Veröffentlichung von „Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch“ (Gagel et al., 1992) ist, dass es damals noch keine Aufzeichnung von

³siehe das Unterkapitel 3.6.

Unterrichtseinheiten in der Politischen Bildung gab, die allen zugänglich war.⁴ Ziel der Publikation war es daher die Videoaufzeichnung mitsamt einem Begleitband zu veröffentlichen, damit Studierende einen Einblick in eine Unterrichtsstunde erhalten oder Lehrpersonen in Weiterbildungskursen zum Nachdenken über die eigene Praxis angeregt werden konnten (Gagel et al., 1992, S. 5–6).⁵ Allgemein sollten diese früheren Arbeiten hauptsächlich zur praxisorientierten Reflexion anregen und/oder erste methodische Analyseschritte ausloten. Ihnen ist zudem gemein, dass wenn sie eine Aussage zum Unterricht abgeben, diese meist negativ ausfällt. Aufgrund des Fehlens von wissenschaftlichen Standards gehe ich auf diese Arbeiten nicht weiter ein.

Es scheint, dass sich nach den Publikationen in den Neunzigerjahren die Auseinandersetzung mit dem realen Unterrichtsgeschehen im Sand verlief. Erst ab den Zehnerjahren in diesem Jahrhundert wendete sich die Politikdidaktik wieder den Unterrichtsstunden zu. Zudem fand ein Paradigmawechsel statt. Die junge Generation der Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker sieht sich vermehrt wissenschaftlichen Standards verpflichtet (Manzel, 2012). Zum Unterrichtsgeschehen entstanden Arbeiten, welche unter anderem Interaktionsprozesse der Lernenden (Thormann, 2012), Argumentationsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern (Gronostay, 2019; Sobernheim, 2020), das Geschehen in Klassenräten (Lötscher & Sperisen, 2016; Wyss & Lötscher, 2012), das Feedbackverhalten der Lehrpersonen und die Reaktionen der Jugendlichen (Overdick & Manzel, 2015), die Herstellung von natio-ethno-kulturellen Differenzen zwischen Jugendlichen (Sperisen & Affolter, 2020) oder den Umgang mit Lernmaterialien im Politikunterricht (Krisanthan et al., 2016) untersuchen. Im Folgenden widme ich mich explizit Studien zu, die sich mit dem Thema der Fachlichkeit auseinandersetzen.

⁴Die Herausgeber weisen darauf hin, dass in anderen Fächern wenigstens Transkripte von Unterrichtsstunden frei zugänglich seien (Gagel et al., 1992, S. 5).

⁵Der Begleitband zum Video gibt das Wortprotokoll der Unterrichtsstunde wieder und wird durch drei fachdidaktische Kommentare und zwei Beispiele, wie die Videoaufzeichnung zur Reflexion bei (anhenden) Lehrpersonen genutzt werden kann, ergänzt. Am systematischsten ist der Sammelband von Richter (2000). Dieser konzentriert sich wie Gagel et al. (1992) auf eine Unterrichtsstunde. Hier ist das Ziel allerdings ein methodisches. Verschiedene Didaktikerinnen und Didaktiker bearbeiten eine Unterrichtsstunde aus unterschiedlichen Blickwinkeln und entwickeln daraus Instrumentarien. Die Interpretationen sollen für Aus- und Weiterbildungen von Lehrpersonen sowie der Entwicklung der politikdidaktischen Unterrichtsforschung dienen (Richter, 2000, S. 7).

In der Schweiz hat sich bis zum SNF-Forschungsprojekt, in dem diese Dissertation entsteht, bisher ein Projekt mit der fachlichen Umsetzung der Politischen Bildung im Unterricht auseinandergesetzt. Innerhalb des Projektes „Geschichte und Politik im Unterricht“ untersuchten Bürgler und Hodel (2010, 2012, 2013) zwölf von insgesamt 41 videografierten Geschichtslektionen auf Sekundarstufe I, die einen politischen Bezug aufwiesen. Sie analysieren die Lektionen dahingehend, wie die politische Perspektive im Geschichtsunterricht implementiert wird. Bezugnehmend auf Patzelts (2013) Politikdefinition⁶ und konkretisiert durch Olsons (2004) Kollektiv-Güter-Theorie definieren die Forschenden Politik als „komplexes Wechselspiel zwischen interessengeprägten Inhalten, konflikthaften Handlungen und mehr oder minder stabilen Strukturen, die bei der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit im Rahmen der Regulierung und/oder Herstellung öffentlicher Güter eine Rolle spielen“ (Bürgler & Hodel, 2013, S. 200).⁷ Die Autorin und der Autor wenden eine qualitative Inhaltsanalyse an und beschreiben nachher rekonstruktiv ihre Ergebnisse. Sie kommen zum Schluss, dass die politische Perspektive grösstenteils in kurzen Sequenzen in den Lektionen eingenommen wird und insgesamt eine untergeordnete Rolle spielt. Hinzu kommt, dass das „Politische“ sich vorwiegend auf Inhalte der konventionellen Staatsbürgerkunde beschränkt. Zudem weisen sie darauf hin, dass die politische Perspektive sowohl von den Lehrpersonen wie auch den Schülerinnen und Schülern eingenommen wird (Bürgler und Hodel, 2012, S. 57–59; Bürgler und Hodel, 2013, S. 200–203).

Innerhalb des SNF-Projektes, in der diese Dissertation entsteht, liegen Analysen zum Lerngegenstand „Europa-Schweiz“ vor, die sich ebenfalls mit der Inhaltsebene des Unterrichts auseinandersetzen.⁸ Waldis und Scheller (2019) nehmen eine vergleichende Fallanalyse von zwei Eingangslektionen vor. Sie untersuchen wie Lehrpersonen zu Beginn der Lektionen das Vorwissen der Lernenden aktivieren und nachher weiterarbeiten. Die Analyse kann aufzeigen, dass die Jugendlichen in beiden Klassen über ähnlich bescheidenes Vorwissen verfügen. Trotzdem stufen die Lehrpersonen

⁶ „Politik ist jenes menschliche Handeln, das auf die Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit, vor allem von allgemein verbindlichen Regelungen und Entscheidungen, in und zwischen Gruppen von Menschen abzielt“ (Patzelt, 2013, S. 22).

⁷ Die Definition von Bürgler und Hodel (2013) zur politischen Perspektive ähnelt dabei der Definition meiner eng-politischen Perspektive für die Menschenrechte. Die Autorin und der Autor betonen ebenfalls den interessengeleiteten Aushandlungscharakter der politischen Sphäre.

⁸ Im Projekt haben vier Lehrpersonen in zwei Doppellectionen à 90min das Thema „Europa-Schweiz“ behandelt. Auf diese Unterrichtseinheiten beziehen sich die jetzt vorgestellten Studien. Siehe Kapitel 5.1 zur Datenerhebung und den aufgenommenen Unterrichtsstunden im SNF-Projekt.

die Lehrpotenziale unterschiedlich ein und führen dementsprechend ihren Unterricht anders fort. Die erste Lehrperson stellt auf die Lebenswelt der Jugendlichen und ihren Erfahrungen mit Europa (beispielsweise Reisen in Europa, Schengen-Raum) ab. Dabei vermeidet sie EU-bezogene Fachbegriffe. Die zweite Lehrperson entscheidet sich, das komplexe Vertags- und Institutionenengefüge der EU den Lernenden näher zu bringen (Waldis & Scheller, 2019, S. 167) und kann so zumindest institutionelles Faktenwissen fördern. Thyroff et al. (2020) öffnen ihr Analysespektrum und untersuchen die acht Doppellectionen der vier Lehrpersonen. Sie interessiert unter anderem inwiefern bei der Thematisierung von Europa bzw. der EU Interessenvielfalt und damit verbundene Konflikte im Aushandlungsprozess vorkommen. Die Analyse kann aufzeigen, dass die Unterrichtseinheiten den europäischen Integrationsprozess linear und ohne die Behandlung von divergierenden Interessen thematisieren. Demgegenüber wird das Verhältnis Schweiz-Europa-EU kontroverser dargestellt und unterschiedliche Positionen und Interessen aufgezeigt (Thyroff et al., 2020, S. 133–137, 140). In diesem Sinne schimmert in den Unterrichtsstunden teilweise eine eng-politische Perspektive durch.

Die Forschungsgruppe um Manzel hat einige Studien publiziert, welche ebenfalls fachlichen Aspekten im Unterrichtsgeschehen nachgehen. Manzel und Gronostay (2013) untersuchen elf Politiklectionen von sieben deutschen Gymnasien. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse wollen sie unter anderem herausfinden, a) ob aktuelle politische Ereignisse thematisiert werden und b) ob sich politische Fachkonzepte nach dem Modell von Weisseno et al. (2010)⁹ im Unterricht identifizieren lassen. Zudem sind sie am Komplexitätsgrad der Fachkonzepte interessiert (Menzel & Gronostay, 2013, S. 204). Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse stellen sie anhand von Häufigkeitsverteilungen dar. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die verhandelten Themen in geringem Masse in aktuelle politische Ereignisse eingebunden werden (Menzel & Gronostay, 2013, S. 205–206). Zudem kristallisiert sich heraus, dass sich die Unterrichtsstunden bezüglich der Häufigkeit von Fachkonzepten deutlich unterscheiden. Die Spannweite bewegt sich zwischen zwei bis fünfzehn Fachkonzepten pro Lektion. Der Durchschnitt liegt bei neun Fachkonzepten.¹⁰ Dabei kommen vor allem institutionelle und ordnungspolitische Konzepte vor (Menzel & Gronostay, 2013, S. 206–207). Wie bei Bürgler und Hodel (2010, 2012, 2013) scheint demnach der

⁹ siehe den Anhang für das Basiskonzept-Modell von Weisseno et al. (2010) (Anhang A Abbildung A.2, S. 289).

¹⁰ Von insgesamt 30 Fachkonzepten im Modell von Weisseno et al. (2010).

klassische Staatskundeunterricht zu überwiegen. Für Stunden mit sehr geringem Einbezug von Fachkonzepten, entdecken die Autorinnen, dass diese eine soziale oder moralische Schwerpunktsetzung aufweisen (Manzel & Gronostay, 2013, S. 206–207).¹¹ In Bezug auf das Komplexitätsniveau bleibt der Unterricht gemäss der Analyse oft auf Faktenniveau stehen (Manzel & Gronostay, 2013, S. 210).

Währenddem Manzel und Gronostay (2013) die gesamten Lektionen analysierten, interessieren sich Manzel und Sowinski (2014) für Aufgabenstellungen im Politikunterricht der Sekundarstufe I und II. Die Studie will unter anderem ebenfalls herausfinden, a) ob politische Fachkonzepte nach dem Modell von Weisseno et al. (2010) in Lernaufgaben verwendet werden und welches Komplexitätsniveau sie aufweisen sowie, b) ob kognitive Prozesse in den Lernaufgaben angeregt werden (Manzel & Sowinski, 2014, S. 74). Ihre Stichprobe besteht aus 28 (Doppel)lektionen von 19 (angehenden) Lehrpersonen. Methodisch und in den Ergebnissdarstellungen gehen sie identisch vor wie Manzel und Gronostay (2013). Ihre Analyse zeigt, dass ein relativ hoher Anteil an fachunspezifischen Unterrichtsfragen, dicht gefolgt von organisatorisch-methodischen Fragen im Unterricht vorherrschen. Kommen Fachkonzepte in den Unterrichtsfragen vor beinhaltet sie ein Konzept (40.5%) und äusserst selten zwei oder drei Konzepte (4%). Zudem zeigen die Daten, dass etwas mehr als die Hälfte der Unterrichtsfragen fachlich-kognitive Prozesse anregen könnten. Diese bleiben jedoch überwiegend auf dem Reproduktionsniveau (22.5%) stehen (Manzel & Sowinski, 2014, S. 78–80).

Die beiden Studien rund um Manzel zeigen zum einen, welche Themenschwerpunkte in den Unterrichtseinheiten vorherrschen und zum anderen dass ein eher geringes Komplexitätsniveau in den Unterrichtsstunden auffindbar ist. Wie die Fachkonzepte verhandelt werden, arbeiten die Studien nicht heraus. Dies da sie eine quantitative Auswertung des Materials vornehmen. Daher ist die dritte Arbeit von Manzel et al. (2018) interessant. In dieser Publikation analysieren die Autorinnen und der Autor eine Diskussion von acht Schülerinnen, welchen folgende Werturteilsfrage gestellt wurde: „Was denkt ihr? Sollte Deutschland mehr oder weniger Asylsuchende aufnehmen?“ (Manzel et al., 2018, S. 158). Dabei wenden die Forschenden sowohl eine Frequenzanalyse, wie in den vorherigen beiden Arbeiten, sowie die Dokumentarische Methode an, welche dem rekonstruktiven Analyseverfahren zugeordnet werden kann. Die Frequenzanalyse kann herausarbeiten, dass Schülerinnen und Schüler zur Beantwortung der Frage oft auf ihr Alltagswissen zurückgreifen. Nichtsdestotrotz finden

¹¹ Beispielsweise Drogenprävention oder moralische Appelle zum Schutz der Umwelt (Manzel & Gronostay, 2013, S. 206).

sich auch Fachkonzepte in den Äusserungen, die ein gewisses Zusammenhangsniveau erreichen (Manzel et al., 2018, S. 158). Die Dokumentarische Methode konzentriert sich auf einen Ausschnitt und legt ebenfalls dar, dass die Lernenden oft auf Alltagswissen zurückgreifen. Die Dokumentarische Methode arbeitet zudem heraus, dass der Rückgriff auf die eigene Erfahrung oft als Brücke zu politischen Themen fungiert (Manzel et al., 2018, S. 160–162).

Die Studie von Hempel et al. (2017, S. 161), verwendet ebenfalls die Dokumentarische Methode. Sie möchte herausfinden „was ein adäquater Gegenstand für den Unterricht sein kann“ und „wie dieser angemessen im Unterricht zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen auszuhandeln ist“. Ihre Datengrundlage sind sieben Gemeinschaftskundestunden, wobei sie für die Arbeit auf eine Unterrichtssituationen zurückgreifen. Die Sequenz thematisiert die Anschläge auf Charlie Hebdo (Hempel et al., 2017, S. 162). Die Analyse verdeutlicht, dass die Schülerinnen und Schüler im Frage-Antworte-Modus der Bearbeitung immer wieder auf ihren Erfahrungsraum zurückgreifen. Die Studie kritisiert, dass deren „Entfaltung und Verhandlung [...] durch die ritualisierte Form des Unterrichtsgesprächs geradezu verhindert“ wird, da die Lehrperson „auf eine Rekonstruktion der (den Schüler/innen bekannten) Ereignissen einerseits und begrifflichen Differenzierungen andererseits insistiert“. Die Lehrperson fungiere daher als „Medien und GedankenwärterIn mit Deutungsmonopol“. Die Autoren argumentieren daher, dass keine Auseinandersetzung mit verschiedenen Deutungen der Geschehnisse stattfinde (Hempel et al., 2017, S. 167).

4.2 Lehrplan- und Dokumentenanalyse „Menschenrechte“: Lehrpersonen als die wahren Verantwortlichen

Im Schweizer Kontext existieren drei Lehrplan-Analysen zu den Menschen- und Kinderrechten. Die Studie von Louviot (2020) untersucht am Beispiel von Kinderrechten, ob „éducation à“, welche neben Kenntnissen auch soziale Praktiken fördern möchte, in den Schulen umgesetzt werden kann. Dafür untersucht sie in den Kantonen Wallis und Waadt Lehrpläne und Gesetzestexte. Ebenfalls führt die Autorin Interviews mit zwei Schuldirektoren und fünf Lehrpersonen durch. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Organisation der Fächer ein Hindernis für die Umsetzung der Kinderrechte gemäss den Prinzipien der „éducation à“ ist (Louviot, 2020, S. 121).

Im Auftrag für éducation21¹² analysierte die PH Zug zum einen die Lehrpläne der drei Sprachregionen, zum anderen führte sie Interviews mit Expertinnen und Experten sowie Workshops mit Lehrkräften durch. Ziel war es herauszufinden, wie éducation21 einen Beitrag zur besseren Verankerung der schulischen Menschenrechtsbildung leisten kann. Expertinnen und Experten äussern sich dahingehend, dass Lehrpläne eine relativ geringe Bedeutung haben. Es seien vor allem Lehrpersonen und Lehrmittel, welche den Unterricht prägten. Diese Annahmen bestätigen die teilnehmenden Lehrpersonen (Ivanova-Chessex et al., 2017, S. 15).

In Bezug auf die Autonomie der Schweizer Lehrpersonen ist die Studie von Rinaldi et al. (2020) interessant. Die Forschenden widmen sich den drei regionalen Lehrplänen der Schweiz (Plan d'études romand, Lehrplan21 und Piano di studi). Sie wollen herausfinden, wie die Vorgaben der Vereinten Nationen in den Lehrplänen umgesetzt sind. Anhand ihrer Ergebnisse argumentieren sie, dass die sozio-emotionale und die handlungsorientierte Dimension der Vereinten Nationen in den Lehrplänen kaum vorhanden sind. Für den Lehrplan21 argumentieren sie, dass ein klar definiertes Verständnis von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), in der die Politische Bildung als fächerübergreifendes Prinzip verankert ist, fehle (Rinaldi et al., 2020, S. 78–79). Während ich dem Lehrplan21 Vagheit attestierte (Kapitel 3.6.2, ab S. 88), gehen Rinaldi et al. einen Schritt weiter. Sie befürchten, dass der Lehrplan21 die Lehrkräfte dazu verleiten könnte, die rechtliche Perspektive der Menschenrechte im Unterricht zu vergessen (Rinaldi et al., 2020, S. 78–79).

Zu welchen Ergebnissen kommen internationale Lehrplanstudien zu den Menschenrechten? Studien aus Australien, England, Holland, Norwegen und Schweden zeigen ebenfalls auf, dass die Lehrpläne durch vage Formulierungen geprägt sind. Sie kommen daher wie die Schweizer Expertinnen und Experten bei Ivanova-Chessex et al. (2017) zum Schluss, dass Lehrpersonen eine grosse Autonomie in der Gestaltung der Unterrichtsstunden haben (Bron & Thijs, 2011; Burridge et al., 2013; Osler & Skarra, 2021; Robinson, 2017; Robinson et al., 2020).

¹²Die schweizerische Stiftung éducation21 versteht sich als nationales Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Die Stiftung wird sowohl vom Bund wie auch den Kantonen getragen; siehe das Portrait der Stiftung <https://www.education21.ch/de/education21> [Zugriff 30. Juni 2022].

4.3 Verständnis und Herangehensweisen von Lehrpersonen zu Menschenrechten: Begrenzte Handlungssicherheit durch begrenztes Wissen

In der Schweiz befragte Ende der Neunzigerjahre die „Akademie der Menschenrechte“¹³ Lehrpersonen verschiedener Schulstufen bezüglich der Menschenrechtsthematik und forderte sie auf, Unterrichtseinheiten oder -projekte einzusenden. Der Bericht kommt zu zwei Schlussfolgerungen. Einerseits dass Klassen Menschen- und Kinderrechte oft innerhalb von Aktionstagen thematisieren. Andererseits deutet die Analyse darauf hin, dass die Unterrichtsplanung oft informative Unterrichtssequenzen mit anschliessenden Debatten vorsehe (Schwarz & Sutter, 2004, S. 181, 184–186).

Eine aktuelle Studie stammt ebenfalls aus der Schweiz. Rinaldi (2018) untersucht die Sichtweisen von Schweizer Gymnasiallehrpersonen zur Menschenrechtsbildung. Dafür hat die Autorin an zwölf Gymnasien der Ostschweiz je ein semi-strukturiertes Gruppeninterview mit Lehrpersonen aus unterschiedlichen Domänen geführt.¹⁴ Ihre Daten deuten darauf hin, dass es den Lehrkräften wichtig ist, dass sich Schülerinnen und Schüler kritisch mit den Menschenrechte auseinandersetzen. Inhaltlich wollen sie eine Sensibilisierung bei den Jugendlichen fördern und die Entstehung und Begründung der Menschenrechte den Lernenden näher bringen. Einzelne Menschenrechte als Lernziele nennen die Lehrkräfte kaum. Dafür fällt auf, dass die Lehrpersonen bezüglich des rechtlichen Rahmens auf die Bundesverfassung aber keine internationale Menschenrechtsdokumente verweisen (Rinaldi, 2018, S. 170–171). Zudem empfinden viele Lehrpersonen die Werte- und Handlungsvermittlung, wie sie von internationalen Dokumenten und Vertretern der Menschenrechtsbildung gefordert wird, umstritten. Kritisiert wird die Gefahr der Überwältigung der Schülerinnen und Schüler (Rinaldi, 2018, S. 170–171, 214, 216–217). Auffällig ist weiter, dass zahlreiche Lehrpersonen den Lerngegenstand „Menschenrechte“ als komplex empfinden. Die Lehrpersonen empfinden die Thematik nicht nur für die Jugendlichen als schwierig, sondern auch für sich selber. Aussagen deuten darauf hin, dass dadurch einige Lehrkräfte gewisse

¹³Dies war die Vorläuferorganisation des heutigen Vereins „humanrights.ch - Menschenrechte Schweiz“, welcher eine bessere Verankerung der Menschenrechte mittels Information, Berichterstattung, Lobbying, Beratung, Sensibilisierung und Vernetzung erreichen möchte; siehe <https://www.humanrights.ch/de/ueber-uns/organisation/> [Zugriff 30. Juni 2022].

¹⁴Rinaldi (2018, S. 127) betont allerdings, dass Lehrpersonen aus den geistes-, sozial-, und wirtschaftswissenschaftlichen Domänen überwiegen.

Themen im Unterricht meiden oder versuchen die Themen aus einer emotionalen Perspektive anzusprechen. Als schwierig in der Thematisierung der Menschenrechte bewerten die Lehrkräfte die vage Definition und Abstraktheit der Menschenrechte. Eine weitere Herausforderung sehen die Lehrpersonen darin, den Jugendlichen ein Konzept zu vermitteln, welches in vielen Ländern nicht oder zu wenig umgesetzt ist, währenddem der Schutz der Menschenrechte in der Schweiz gleichzeitig von den Schülerinnen und Schülern nicht wahrgenommen werde (Rinaldi, 2017, S. 93; Rinaldi, 2018, S. 194–196, 228–231).

Die norwegische Studie von Osler und Skarra (2021) geht der Frage nach, welches Wissen die Lehrkräfte für den Unterricht mitbringen. Die Studie zeigt, dass Lehrkräfte Menschenrechte im Unterricht mit Charakterbildung in Verbindung bringen. Zudem dienen ihnen die Menschenrechte als Referenzrahmen zur Beurteilung von Gesellschaften. Die norwegischen Lehrpersonen sehen Menschenrechtsverletzungen prinzipiell als etwas an, das weit weg geschieht (Osler & Skarra, 2021, S. 198–199). Weiter beziehen sich Lehrkräfte nur auf Menschenrechte, die in der Gesellschaft prominent verhandelt werden (Meinungsfreiheit und Gleichstellung der Geschlechter). Die Studie schlussfolgert, dass der Unterricht wahrscheinlich vom begrenzten rechtlichen Verständnis der Lehrpersonen geprägt ist und dass vor allem die Interessen und persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen mit Menschenrechten eine Rolle spielen würden (Osler & Skarra, 2021, S. 206).

Die Erkenntnisse von Waldron et al. (2014) deuten in eine ähnliche Richtung. Die Autorinnen und Autoren finden für Primarschullehrkräfte in Irland heraus, dass die Kenntnisse der Befragten über Menschenrechtsinstrumente nicht mit der Einschätzung ihres eigenen Wissens übereinstimmt. Oft haben Lehrkräfte, die angaben über hohes Wissen zu verfügen, nur geringe oder gar keine Kenntnisse über Menschenrechte haben. Zudem sehen irische Lehrkräfte die Ziele des Menschenrechtsunterrichts vor allem in der Förderung der sozialen Verantwortung und der Verbesserung des sozialen Zusammenhaltes. Ziel des Unterrichts sei es, ein Bewusstsein für Benachteiligte und (globale) Menschenrechtsverletzungen zu wecken. Ebenso verorten die Lehrpersonen die Bedeutung der Menschenrechtsbildung eher ausserhalb von westlichen Demokratien in Entwicklungsländern (Waldron et al., 2014, S. 49–50). Aufgrund ihrer Ergebnisse sind die Autoren über den Kenntnisstand der Lehrpersonen besorgt (Waldron et al., 2014, S. 4).

Zwei weitere Studien, die Primarlehrkräfte im Fokus hatten, bestätigen den geringen Wissensstand. Struthers (2020) befragte und interviewte Lehrpersonen in England. In

Struthers' (2020, S. 81) Arbeit geben fast ein Drittel der Primarlehrpersonen an, dass sie ungenügend Wissen in Bezug auf die Menschenrechte hätten und fast die Hälfte moniert eine unzureichende Ausbildung. Zudem empfinden viele Lehrpersonen, dass die Menschenrechte ein abstraktes Konzept und zu weit weg von den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind (Struthers, 2020, S. 90, 97–98). Mit Hinblick auf die Unsicherheit der Lehrkräfte bezüglich ihres Wissens, kommt eine Studie aus Schottland zu einem noch negativeren Ergebnis. Die Studie befragt angehende Lehrkräfte. Zwei Drittel der Teilnehmenden gaben an, dass sie sich nicht sicher fühlen Menschenrechte zu unterrichten. Die angehenden Lehrkräfte bezweifeln vor allem ihren Wissensstand (Cassidy et al., 2014, S. 24). Ebenso empfindet auch hier ein Grossteil der Befragten den Lerngegenstand „Menschenrechte“ als sehr komplex. Sie stufen es als schwierig ein, die Menschenrechte den Schülerinnen und Schülern näherzubringen (Cassidy et al., 2014, S. 24, 27).

4.4 Unterrichtsanalysen zu Menschenrechten: Individuelle Ebene und Menschenrechtsverletzungen

Den von mir festgestellten mageren Forschungsstand bezüglich Unterrichtsanalysen zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ registrieren auch Brantefors et al. (2019, S. 696–697) sowie Quennerstedt und Moody (2020, S. 195). Allerdings scheint sich dieser Umstand zu ändern. In den letzten vier Jahren widmeten sich gleich mehrere Forschungsprojekte der Umsetzung der Menschenrechte im Unterricht.

Eine erste Arbeit aus der Türkei (Acikalin, 2014) ist allerdings mehr Dokumentation als wissenschaftliche Analyse. Der Autor hat zwei Lektionen einer siebten Klasse in Istanbul aufgenommen und transkribiert. Die Publikation strebt an, der internationalen Bildungsforschung Einblick in eine türkische Unterrichtsstunde zu geben und dabei zu ermöglichen diese Lektion mit Lektionen anderer Länder zu vergleichen (Acikalin, 2014, S. 83). Der Autor beschreibt ausführlich 1) den Überzeugungsprozess zur Gewinnung der Klasse und die vorgenommenen Abklärungen, 2) die Eigenheiten der Schule, 3) die Sozialdaten der Lehrkraft sowie 4) die Herausforderungen bei der Übersetzung des Transkripts ins Englische (Acikalin, 2014, S. 82–83). Anschliessend listet die Publikation die thematischen Inhalte der ersten Lektion mit wenigen Worten auf. Für die erste Lektion ist zudem das ganze Transkript wiedergegeben. Die Stunde zeichnet sich durch eine von der Lehrperson geleitete Frage-Antworte-Form aus. Inhalt-

lich dreht sie sich um verschiedene Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen (Acikalin, 2014, S. 83–84, 85–96). In der zweiten Lektion zeigt die Lehrperson der Klasse sieben Bilder, welche Menschenrechtsverletzungen thematisieren. Beispielsweise einen Jungen der eine türkische Spezialität verkauft oder abgemagerte Kinder aus Afrika. Nach der Bemerkung, dass die zweite Stunde durch eine Frage-Antworte-Form gekennzeichnet ist, gibt die Publikation mit einer kurzen Bildunterschrift die Bilder wieder (Acikalin, 2014, S. 84–85). Ausser dass Leserinnen und Leser erfahren, welche Themen die Klasse behandelt, gibt die Arbeit keinen weiteren Erkenntnisgewinn.

Aus Hongkong stammen zwei Studien. Die erste Publikation ist einem Projekt angegliedert, das darauf abzielt, Lehrkräfte in Hongkong bei der Vermittlung von Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit im Rahmen des damals neuen Sekundarstufenfachs „Liberal Studies“¹⁵ zu unterstützen (Yuen & Chong, 2012, S. 34–35). Am Projekt nahmen gesamthaft acht Klassen teil. Die veröffentlichte Studie geht der Frage nach, wie sich Unterrichtsansätze von Lehrkräften unterscheiden können. Für die Studie analysieren die Autoren den Unterricht von zwei Lehrpersonen aus zwei unterschiedlichen Schulen. Aufgrund der Analyse ihrer Daten halten die Autoren fest, dass für Lehrperson X die Aneignung von Konzepten im Vordergrund steht. Der Unterricht sei darauf ausgelegt grundlegende Kenntnisse und kulturelle Werte zu erlernen. Demgegenüber geht Lehrperson Y gemäss den Forschenden weniger konzeptionell und theoretisch vor. Die Lehrperson konzentriere sich eher auf die Auswirkungen sozialer und politischer Ereignisse. Dabei behandelt Lehrperson Y die Schülerinnen und Schüler als potenzielle Aktivistinnen und Aktivisten der Zivilgesellschaft (Yuen & Chong, 2012, S. 37). Die Autoren zeigen auf, dass verschiedene Faktoren wie Hintergrund der Lehrperson, Schulethos und die Erwartungen der Jugendlichen die pädagogischen Entscheidung der Lehrperson beeinflussen. Sie argumentieren daher, dass der Unterricht zu Menschenrechten nicht im luftleeren Raum stattfindet. Daher sei es wichtig, bei der Aufnahme des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in Lehrpläne, auch über die angestrebten Ziele des Unterrichts nachzudenken (Yuen & Chong, 2012, S. 42).

¹⁵ „Liberal Studies“ ist ein Pflichtfach der Sekundarstufe. Die Jugendlichen sollen lernen, analytische Fähigkeiten anzuwenden, mehrere Perspektiven einnehmen zu können und ihre eigenen Schlussfolgerungen zu Fragen der menschlichen Existenz in unterschiedlichen Kontexten ziehen zu können. Auf diese Weise soll das soziale und staatsbüürgerliches Bewusstsein und Werturteil gefördert werden (Yuen & Chong, 2012, S. 34–35).

Die zweite Studie aus Hongkong hat einen anderen Analysefokus. Die Studie möchte herausfinden 1) warum Lehrkräfte Menschenrechtsbildung durchführen, 2) auf welche Probleme die Lehrpersonen stossen und 3) welche Auswirkungen der Unterricht auf das Verständnis und die Werte der Jugendlichen hat (Leung et al., 2011, S. 148, 151). Für das gesamte Projekt erhoben die Forschenden Daten an zwei Schulen der Sekundarstufe I und II. Die Daten umfassen Umfrage- und Interviewdaten von Lehrpersonen und Jugendlichen aus unterschiedlichen Klassen. Zudem erhoben die Forschenden bei fünf Klassen Unterrichtsbeobachtungen in Form von Feldnotizen (Leung et al., 2011, S. 149–150). Eine Stärke der Studie ist, dass sie eine Triangulation der verschiedenen Daten vornimmt.¹⁶ Die Datenauswertung deutet darauf hin, dass Lehrpersonen bei den Jugendlichen vor allem das staatsbürgerliche Bewusstsein, ihre Kenntnisse, Einstellungen und Kompetenzen fördern möchten (Leung et al., 2011, S. 151). Anhand ihrer Analysen kommt die Studie in Bezug auf den Unterricht zu mehreren Schlussfolgerungen. Die Autoren erkennen ein unzureichendes Wissen bei den Lehrpersonen über die Menschenrechte. Dies äusserte sich unter anderem dann, wenn Lehrpersonen auf Fragen der Klasse spontan reagieren mussten. Zudem zeigt sich die Herausforderung im Unterricht, das Interesse der Jugendlichen über die Unterrichtseinheiten aufrechtzuerhalten. Die Forscher stellten weiter fest, dass Lehrpersonen aus der Kombination von Zeitmangel und ungenügendem Wissen, viel Zeit in die Vorbereitung der Stunden investieren mussten. Die Ergebnisse zeigen ebenfalls auf, dass Lehrpersonen stark auf Schulbücher für die Gestaltung des Unterrichts zurückgreifen (Leung et al., 2011, S. 151–155, 159).

Gleich drei aktuelle Studien analysieren den Unterricht in US-amerikanischen Schulen. Zwei der Studien fokussieren auf Unterrichtsstunden, in denen Menschenrechtsaktivisten und -bewegungen im Zentrum stehen. Nygren und Johnsrud (2018) untersuchen den Unterricht von zwei Geschichtsklassen, welche das politische Engagement von Martin Luther King Jr. (MLK) thematisieren. Sie gehen der Frage nach, wie die Lehrkräfte MLKs Ansichten über Gewaltlosigkeit und Bürgerproteste behandeln.¹⁷ Dafür analysiert das Forscherteam 155 Minuten Unterricht von je zwei

¹⁶Aufgrund der Ergebnisdarstellung kann davon ausgegangen werden, dass die Forschenden sich vor allem auf die Interviewdaten der Lehrpersonen bezogen und diese nachher mit den Unterrichtsdaten und Äusserungen der Schülerinnen und Schüler abgleichen.

¹⁷Ausgangspunkt ihres Forschungsinteresses sind geschichtswissenschaftliche Stimmen, die das gängige Narrativ von MLK als friedlichen und gemässigten Führer, ohne seine radikaleren Botschaften zu beleuchten, kritisieren. Für die Kritikerinnen und Kritiker dient die Verschleierung

Lehrpersonen.¹⁸ Die 155 Minuten Unterricht beinhalten explizit Sequenzen, die die Geschichte von MLK und seine Ansichten zur Gewaltlosigkeit behandeln (Nygren & Johnsrud, 2018, S. 292). Anhand der Analyse der Unterrichtssequenzen kommt die Studie zum Schluss, dass die Unterrichtseinheiten eine kritische Auseinandersetzung mit kontrastierenden Erzählungen über MLK ermöglichen. Jedoch stellen die Autoren fest, dass aufgrund von Zeitressourcen die Lehrkräfte die unterschiedlichen Ansichten zu MLK vereinfachten. In Bezug auf die Thematisierung von berühmten Menschenrechtsaktivisten im Unterricht, verweisen die Autoren zudem darauf, dass Bürgerrechtsbewegungen keine „One-Man-Shows“ sind. Es könnte daher die Gefahr bestehen, dass die Jugendlichen den Kampf für die Menschenrechte nur als einen Kampf von charismatischen Heldinnen und Helden wahrnehmen (Nygren & Johnsrud, 2018, S. 287, 299–302).

Auch die Studie von Wills (2019) konzentriert sich thematisch auf Bürgerrechtsbewegungen. Dieser thematische Fokus geschieht allerdings dadurch, dass sich die Lehrpersonen in ihren Unterrichtseinheiten diesem Thema widmeten.¹⁹ Die Arbeit ging nämlich der Frage nach, wie Rassismus in der Unterrichtseinheit über Bürgerrechte in drei US-Geschichtsklassen repräsentiert wird. Dazu analysiert Wills (2019) Unterrichtsstunden des elften Schuljahres von drei Lehrpersonen. Während der Feldarbeit besuchte der Forscher für eine Periode von über einem halben Jahr täglich die Schule, in der die Lehrpersonen unterrichteten und erstellte Beobachtungsnotizen.²⁰ Dabei dauerte die analysierte Unterrichtseinheit zu den Bürgerrechten sechs Wochen. Für jede Lehrperson liegen insgesamt über 20 Beobachtungen zur Bürgerrechtseinheit vor (Wills, 2019, S. 404). Bei allen drei Lehrpersonen prägte die Behandlung von Bürgerrechtsbewegungen den Unterricht (Wills, 2019, S. 405–406). In der Analyse der Unterrichtsstunden kommt Wills (2019) zum Schluss, dass die Lehrpersonen sowohl berühmte Persönlichkeiten der Bürgerrechtsbewegungen wie auch normale Personen thematisieren.²¹ Die Lehrpersonen legten ihre Unterrichtseinheit um das Zitat „Never

dazu, ein Narrativ über das aktuelle Amerika zu zeichnen, welches sich über die rassischen Ungleichheiten hinweggesetzt hat (Nygren & Johnsrud, 2018, S. 288).

¹⁸ Insgesamt hat das Projekt zu über 20 Stunden Unterricht Feldnotizen erstellt, in dem verschiedenen Unterrichtsinhalte verhandelt werden.

¹⁹ Dies im Gegensatz zu Nygren und Johnsrud (2018), die die Sequenzen explizit aufgrund des Unterrichtsinhaltes ausgewählt haben.

²⁰ In der Dokumentation der Unterrichtsstunden hielt der Autor die mündlichen Äusserungen der Teilnehmenden fest. Zudem sammelte er Unterrichtsmaterialien ein (Wills, 2019, S. 404).

²¹ Im Hinblick auf die Kritik von Nygren und Johnsrud (2018), dass die Konzentration auf prägende Figuren von Menschenrechtsbewegungen zu einer Verengung der Wahrnehmung führen können,

doubt that a small group of thoughtful, committed citizens can change the world. Indeed, it is the only thing that ever has“ von der Ethnologin Margaret Mead an. Kritisch hält Wills (2019) dazu fest, dass ausgehend von diesem Zitat die Lehrpersonen ihre Unterrichtseinheit hauptsächlich daraus ausrichten zu veranschaulichen, wie Perspektiven, Entscheidungen und Handlungen von Allen zu gesellschaftlichen Veränderungen beitragen können. Diese individualisierte Handlungsperspektive auf Bürgerrechte führt auch dazu, dass Rassismus in den Unterrichtseinheiten verengt als individuelle Vorurteile dargestellt wurden und struktureller Rassismus unter den Tisch falle (Wills, 2019, S. 396, 405–407, 416–419).

Eine weitere Studie aus den USA geht der Frage nach, wie Menschenrechtsverletzungen in Unterrichtsstunden verhandelt werden und welche Auswirkungen das auf das Verständnis der Lernenden über Menschenrechte hat (Rodríguez-Gómez & Russell, 2022). Als Datengrundlagen dienen Rodríguez-Gómez und Russell (2022, S. 40, 49–51) Beobachtungsnotizen von über 100 Stunden Unterricht sowie Interviews mit den Lernenden. Diese stammen von drei Klassen in unprivilegierten mehrheitlich von Schwarzen besiedelten Gegenden in New York. Eine lokale NGO hielt die Menschenrechtsseinheiten ab. Die Forschenden entdecken, dass die Unterrichtseinheiten eine Dichotomie zwischen den Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen herstellen, bei der Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen einander gegenübergestellt werden (Rodríguez-Gómez & Russell, 2022, S. 55). Wie bei Wills (2019) fällt auch in diesen Stunden auf, dass die politische Makroebene in den Unterrichtsstunden nicht verhandelt wird. Die Lektionen stellen Menschenrechtsverletzungen als einzelne Ereignisse dar, ohne deren übergeordnete historische, strukturelle, soziale oder politische Ursachen zu erläutern (Rodríguez-Gómez & Russell, 2022, S. 41, 55). Zudem arbeiten die Autorin und der Autor heraus, dass Menschenrechtsverletzungen als individualisierte Probleme dargestellt werden. In zwei Lektionen zur Polizeigewalt ist die fehlende übergeordnete Dimension äusserst ausgeprägt. Die erste Lektion widmet sich personellen Erfahrungen der Jugendlichen mit Racial Profiling. Die zweite Lektion thematisiert Begegnungen mit der Polizei und zielt darauf ab, den Schülern

fallen die drei Lehrpersonen nicht in diese Falle. Auch Wills (2019, S. 416) betont, dass das Eingehen auf Normalbürgerinnen- und bürger ein nützliches Gegenmittel gegen Masternarrative ist, die sich nur an einige wenige Persönlichkeiten erinnern.

konkrete Verhaltensweisen für den Eigenschutz zu vermitteln (Rodríguez-Gómez & Russell, 2022, S. 60–63).²²

Unter ganz anderen Voraussetzungen analysierte ein Projekt in Schweden das Unterrichtsgeschehen über Menschenrechte. Die Forschenden erhoben Unterricht von je zwei Klassen auf vier Schulstufen in sechs verschiedenen Schulen.²³ Insgesamt enthält ihr Datenkorpus fünf bis neun Stunden Unterricht pro Klasse und Interviews von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern. Brantefors et al. (2019) gehen unter anderem der Frage nach, welche Inhalte in den vier Schulstufen unterrichtet werden. In ihrer Analyse kommen sie zum Schluss, dass über alle Schulstufen hinweg zwei Aspekte dominieren – erstens der Handlungsaspekt, zweitens Lebenskonditionen von anderen Menschen. Beim Handlungsaspekt haben die Schulstunden soziale Verhaltensmuster und die Förderung von Empathie und Rücksichtnahme zum Thema. Beim Aspekt der Lebenskonditionen von anderen Menschen geht es um Kinder und/oder Erwachsene in Entwicklungsländern. Dabei werden diese „armen“ Leben oft dem „guten“ Leben der Schweden gegenübergestellt (Brantefors et al., 2019, S. 706–708). Für das achte Schuljahr stellen die Autorinnen fest, dass das Hauptziel des Unterrichts ethisch und sozial, in einigen Fällen auch kognitiv ist. Brantefors (2019) vertieft die Analyse in der achten Schulstufe. Sie arbeitet heraus, dass im Unterricht vier Themen dominieren: Menschenrechte, grundlegende und demokratische Werte, unterschiedliche (negative) Lebensbedingungen und Rechtsverletzungen (Brantefors, 2019, S. 55–58). Die Autorin stellt fest, dass es in den Unterrichtsstunden vor allem um die Pflege „guter“ Beziehungen zu Mitmenschen geht. Darin enthalten ist vor allem die Botschaft, Mitmenschen mit Respekt zu behandeln und Solidarität untereinander zu leben. Zudem kommt Brantefors zum Schluss, dass die vier Themen mit Menschenrechten zwar verbunden, aber die Verbindung in den Stunden nicht immer klar herausgearbeitet wird. Weiter liege der Schwerpunkt auf der Verletzung von Rechten und der Notwendigkeit von Unterstützung und dem Schutz der Kinder (Brantefors, 2019, S. 58). Gemäß Brantefors (2019, S. 59) zeigen sich in den Unterrichtsstunden folgende Phänomene: „i)

²²Diese Lektion hält eine Gastrednerin der New Yorker Bürgerrechtsvereinigung ab. Zum Eigenschutz erklärt die Gastrednerin den Jugendlichen unter anderem die 5-Finger-Antwort-Regel „If an officer asks, ‘What are you doing?’ answer that officer in 5 words or less“ (Rodríguez-Gómez & Russell, 2022, S. 61–62).

²³Dabei erhielten die Lehrpersonen generell die Aufforderung zum Thema „Menschenrechte“ zu lehren, weitere Vorgaben erhielten sie nicht. Weder bezüglich des Themas noch bezüglich der Länge der Unterrichtseinheit.

knowledge of human rights is weak, ii) human rights are the other's rights, iii) human rights are violated and iv) human rights education resembles democratic education“.

4.5 Fazit: Forschungsstand

Die Studien zur allgemeinen Umsetzung der Politischen Bildung aus der Schweiz und der Forschungsgruppe um Manzel deuten darauf hin, dass politische Fachkonzepte in den Stunden vorkommen. Diese scheinen sich aber oft auf Faktenniveau zu bewegen und beziehen sich mehrheitlich auf institutionelle Aspekte. Weiter fällt in den Studien von Hempel et al. (2017) und Manzel et al. (2018) auf, dass der Nahraum und das Alltagswissen der Jugendlichen eine Rolle in den Lektionen spielt. Manzel und Gronostay (2013) erwähnen zudem, dass fachliche Auseinandersetzungen teilweise von sozialen oder moralischen Schwerpunktsetzungen abgelöst werden.

Die Lehrplan-Analysen zu den Menschenrechten kommen in unterschiedlichen Kontexten zum Schluss, dass die Lehrpläne vage gehalten sind. Deshalb attestieren sie den Lehrpersonen eine grosse Autonomie in Bezug auf die Umsetzung der Menschenrechte im Unterricht. Im Hinblick auf den Lehrplan21 sah ich ebenfalls grossen Spielraum für die Bearbeitung des Themas „Menschenrechte“ (vgl. Kapitel 3.6). Rinaldi et al. (2020) befürchten allerdings, dass die rechtliche Perspektive der Menschenrechte im Unterricht vernachlässigt werden könnte.

In Bezug auf das Wissen und Verständnis der Lehrpersonen kommen die diskutierten Studien zu ähnlichen Resultaten. Allgemein deuten die Daten darauf hin, dass Lehrpersonen – nicht nur im schweizerischen Kontext – die Menschenrechte als komplex empfinden. Die Studien zeigen ebenfalls auf, dass Lehrpersonen über einen geringen Wissensstand verfügen und ein verengtes, teilweise auch apolitisches und nicht-legalistisches Bild über Menschenrechte haben. Als Ziele des Unterrichts betonen die Lehrpersonen vor allem apolitische Aspekte. Sie wollen ein Bewusstsein für Benachteiligte sowie die soziale Verantwortung der Jugendlichen fördern. Auffallend ist, dass sich die schweizerischen Lehrpersonen differenzierter zu den Zielen des Unterrichts äusserten als Lehrpersonen aus anderen Ländern.²⁴

Welche Erkenntnisse liefern die ersten Untersuchungen zur Umsetzung der Menschenrechte im Unterricht? Auf der Inhaltsebene lassen sich trotz den unterschiedlichen Kontexten und Fragestellungen einige Gemeinsamkeiten erkennen. Es zeigt sich, dass

²⁴Dazu muss jedoch vermerkt werden, dass im schweizerischen Kontext Gymnasiallehrpersonen befragt wurden, währenddem in den anderen Studien meist Primarlehrpersonen im Fokus standen.

in den meisten Unterrichtskontexten die Förderung von individuellen Handlungsperspektiven erscheint. Sei dies durch die Thematisierung von Bürgerrechtsbewegungen in den amerikanischen Studien, in der Studie von Yuen und Chong (2012) mit der Lehrperson, welche einen aktionistischen Ansatz vertrat oder in Schweden, wo oft soziale Verhaltensweisen der Jugendlichen gestärkt werden sollen. Zudem deuten die Studien von Rodríguez-Gómez und Russell (2022), Brantefors (2019) sowie Acikalin (2014) darauf hin, dass Menschenrechtsverletzungen ein beliebtes Thema zu sein scheinen.

Im Hinblick auf meine Analyse wird es spannend sein, ob sich die Ergebnisse dieser Studien auch in meinen Daten finden lassen. Werden die Lehrpersonen vor allem Institutionen, wie dies die Analysen zu den Unterrichtsstunden der allgemeinen Politischen Bildung suggerieren, behandeln? Oder beleuchten die Lektionen die soziale, moralische und individuelle Ebene, wie sich dies sowohl in den Studien zur allgemeinen Politischen Bildung, wie auch zu den Menschenrechten abzeichnet? Oder zeichnen sich ganz andere Schwerpunkte in den Unterrichtseinheiten ab? Im folgenden Kapitel konkretisiere ich mein Forschungsanliegen für die Analyse der Unterrichtseinheiten und formuliere meine Forschungsfrage.

4.6 Forschungsanliegen und Leitfragen für die Analyse der Unterrichtseinheiten

Soeben habe ich Fragen formuliert, welche aufgrund des Forschungsstandes für meine Analyse spannend sein könnten. Vor dem Hintergrund der schwachen Erforschung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Unterricht, zusammenhängend mit den unterschiedlichen Kontexten, in denen die Studien durchgeführt wurden, möchte ich meinen Analysefokus allerdings nicht einengen. Ich möchte in meiner Analyse Raum lassen, um auch unvorhergesehenen Unterrichtsverläufe und Themenaspekte in der Unterrichtsanalyse erfassen zu können, welche in bisherigen Studien nicht zum Vorschein kamen.

In meiner Arbeit möchte ich herausfinden, was inhaltlich in den Schulstunden geschieht, wenn Lehrpersonen den Lerngegenstand „Menschenrechte“ ankündigen. Mich interessiert a) was für (fachliche) Inhalte die Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern in ihren Unterrichtsstunden thematisieren und b) wie die behandelten Inhalte angesprochen, verhandelt und vertieft werden. In meiner Arbeit geht es um die

Erfassung von allerersten Einblicken in deutschschweizerische Unterrichtsstunden zum Thema „Menschenrechte“. Ich verstehe daher meine Dissertation als praxisorientiertes Forschungsprojekt mit explorativem Charakter. Folglich formuliere ich für meine Arbeit folgende Forschungsfrage:

Welche Potenziale und Herausforderungen zeigen sich auf der fachlichen Inhaltsebene bei der Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Unterricht der Politischen Bildung?

Die Forschungsfrage ermöglicht mir, wie gewünscht, unvorhergesehenen Unterrichtsverläufe und Themenaspekte im Unterricht zu erfassen und gleichzeitig auf die ersten Erkenntnisse aus den bisher durchgeführten Studien einzugehen.²⁵

Anhand der dargelegten theoretischen Diskussion der Lernziele der Politischen Bildung und der Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in den vorangehenden Kapiteln lassen sich die skizzierten Interessen allerdings weiter spezifizieren. Im kommenden formuliere ich Leitfragen für die Analyse der Unterrichtsstunden, welche auf den diskutierten Grundlegungen basieren.

In der Auseinandersetzung mit den Lernzielen der Politischen Bildung habe ich herausgearbeitet, dass der Politikunterricht auf der Inhaltsebene das Konzeptwissen der Lernenden fördern soll. Dabei sollen die Jugendlichen nicht einzelne Fakten von einem Lerngegenstand kennenzulernen, sondern Zusammenhänge und Kontroversen zu einem bestimmten Thema verstehen. Dieses Konzeptwissen hilft Jugendlichen eine Sachlage eigenständig zu verstehen und zu beurteilen (siehe Kapitel 2.2 bis 2.5). Für die Analyse der Unterrichtseinheit definiere ich daher folgende erste Leitfrage (LF):

LF1: Inwiefern wird in den Unterrichtsstunden fachliches Konzeptlernen zu den Menschenrechten ermöglicht?

Bei der Konkretisierung der Lernziele des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ habe ich aufgezeigt, dass Menschenrechte ein vielschichtiges Konzept darstellen. Ich legte dar, dass zum Verständnis der Menschenrechte die drei Perspektiven (moralphilosophische, rechtliche und eng-politische) notwendig sind. Dabei sind den drei Perspektiven verschiedene Themenaspekte inhärent. Die Themenstränge der Perspektiven können sich überlappen, ebenso können sich die Vorstellungen der Perspektiven jedoch auch

²⁵ Im Fazit zur Analyse (Kapitel 6.9), in der daran anschliessenden Beantwortung der Forschungsfrage (Kapitel 6.10) sowie in den Schlussbetrachtungen (Kapitel 7.4) werde ich einen Abgleich mit dem diskutierten Forschungsstand vornehmen.

gegenüberstehen oder sogar widersprechen. In der „fachdidaktischen Modellierung“ der Lernziele für den Unterricht habe ich weiter demonstriert, dass aufgrund der Erkenntnisse zu den Schülerinnen- und Schülervorstellungen der Unterricht sich vor allem auf die rechtliche und eng-politische Perspektive konzentrieren soll (siehe Kapitel 3.1 bis 3.6). Für die Analyse der Lektionen ist daher folgende zweite Leitfrage massgebend:

LF2: Inwiefern werden in den Unterrichtsstunden die drei Perspektiven der Menschenrechte thematisiert? Inwiefern gibt es bestimmte Schwerpunktsetzungen bezüglich der drei Perspektiven und wird das Verhältnis der drei Perspektiven zueinander aufgezeigt?

Obwohl die zweite Leitfrage auf der Inhaltsebene die drei Perspektiven in den Fokus nimmt, untergräbt sie nicht die Offenheit der formulierten Forschungsfrage. Werden andere Perspektiven in den Unterrichtseinheiten vorkommen, können diese ebenfalls erfasst und in ein Verhältnis mit den anderen Perspektiven gesetzt werden.

Die hier formulierten Leitfragen werden mich während der Analyse der Unterrichtsstunden begleiten, um schliesslich die übergeordnete Forschungsfrage beantworten zu können. Bevor ich mich jedoch der Analyse der Unterrichtsstunden widme, lege ich im nächsten Kapitel das methodische Vorgehen dar.

5 Methode: Qualitative Inhaltsanalyse von videografierten Unterrichtsstunden

Wie im vorangehenden Kapitel erläutert, ist mein Forschungsanliegen ein exploratives. Das Ziel meiner Dissertation ist, einen Eindruck zur inhaltlichen Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ in deutschschweizer Politikstunden zu gewinnen. Mein Verständnis der Dissertation als praxisorientiertes Forschungsprojekt mit Bezügen zu explorativen Vorgehensweisen schlägt sich dabei in mehreren forschungsmethodischen Entscheidungen nieder.

Im Folgenden gehe ich zuerst auf die Methode der Datenerhebung ein (Kapitel 5.1). Dabei erläutere ich zum einen theoretisch den Einsatz, die Vorteile sowie die Grenzen von Videoaufnahmen. Zum anderen berichte ich über das konkrete Vorgehen bei der Datenerhebung dieser Arbeit in den Klassen. Nach der Besprechung der Datenerhebung diskutiere ich meinen Datenkorpus. Darin stelle ich kurz die Lehrpersonen vor und wende mich ebenso dem auszuwertenden Material zu (Kapitel 5.2). Anschliessend bespreche ich die gewählte Analysestrategie der qualitativen Inhaltsanalyse sowie mein Vorgehen im Analyseprozess (Kapitel 5.3).

5.1 Methode der Datenerhebung: Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden

5.1.1 Videostudien in der Bildungsforschung

Die übergeordnete Fragestellung der Dissertation, wie der Lerngegenstand „Menschenrechte“ im Unterricht der Politischen Bildung umgesetzt wird, fokussiert auf das Unterrichtsgeschehen. Zur Erforschung von Unterricht sind verschiedenste sozialwissenschaftliche Zugänge vorstellbar. Diese reichen von Fragebögen über Interviews, Checklisten, Protokollen sowie Audio- und Videoaufnahmen (Helmke & Brühwiler, 2018, S. 866), wie wir das teilweise auch im vorherigen Kapitel zum Forschungsstand

gesehen haben. In der Unterrichtsforschung haben sich durch die technologische Entwicklung allerdings Videoaufnahmen als Standardmethode etabliert (Dinkelaker & Herrle, 2009; Häusler et al., 2019; Janík & Seidel, 2009; Rauin et al., 2016; Schluss & Jehle, 2013)¹ und wird auch in der vorliegenden Arbeit angewendet. Gegenüber schriftlichen und auditiven Aufzeichnungen von Unterricht haben Videostudien einige Vorteile, denn Unterricht stellt ein komplexes Interaktionsgeschehen dar (Arnold et al., 2009; Harring et al., 2019; Helmke, 2021). Die Methodenliteratur zur Unterrichtsvideografie betont, dass videografische Aufnahmen es erlauben, dieses komplexe Geschehen im Vergleich zu anderen Verfahren am besten einzufangen (stellvertretend Gronostay und Teuwsen, 2021, S. 2; Herrle und Dinkelaker, 2016, S. 78; Stigler et al., 2000, S. 90). Die Videografie als Forschungsmethode stellt eine „zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Erfassung, Dokumentation und Interpretation von Merkmalen, Ereignissen oder Verhaltensweisen“ dar (Döring & Bortz, 2016, S. 324). Durch den „außenstehenden“ Blick auf den Unterricht ermöglicht sie ein besseres Verständnis auf das Geschehen als andere Erhebungsmethoden (Häusler et al., 2019, S. 833). Wie Gronostay und Teuwsen (2021, S. 3) festhalten, ergibt sich ein weiterer Vorteil von videographiertem Unterrichts dadurch, dass Forschende die Aufnahmen „zeit- und ortsunabhängig in beliebiger Geschwindigkeit und Wiederholungsrate“ anschauen, transkribieren und analysieren können. Dies biete eine Chance für die Objektivierung von Unterrichtsanalysen.

Trotz der erwähnten Vorteile hat das Videografieren von Unterricht auch Schattenseiten. Die Forschungsmethode hat vor allem mit drei Nachteilen zu kämpfen. Zum einen kann der Feldzugang sich als schwierig herausstellen. Aufgrund der Aufnahmen können Lehrpersonen verunsichert sein, ihren Unterricht fremden Personen zugänglich zu machen. Zum anderen kann in videografierten Schulstunden ein Kameraeffekt entstehen. Dieser kann sowohl einen positiven wie einen negativen Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben. Es kann sein, dass Lehrpersonen ihren Unterricht besser als sonst vorbereiten. Gleichzeitig können die Anwesenden nervöser und weniger

¹In Bezug auf den vermehrten Einsatz von Videostudien in der Bildungsforschung halten Janík et al. (2009, S. 7) fest, dass

[J]ust as natural scientists came to appreciate the aid of the microscope to observe very small objets and telescopes to observe very distant objects, we have come to see video technology as a tool for social scientist to observe phenomena that are too complex to be noticed by the naked eye.

konzentriert sein als unter normalen Umständen. Praetorius et al. (2017) gingen daher der Frage des Reaktivitätseffektes nach. Sie konnten keine signifikanten Unterschiede in der Qualität des Unterrichts oder in der Unterrichtspraxis feststellen. Bezuglich Irritation der Teilnehmenden durch die Anwesenheit der Kameras zeigt zudem die Erfahrung, dass die Beteiligten im Unterrichtshandeln oft schnell vergessen, dass sie gefilmt werden (Herrle & Breitenbach, 2016, S. 36). Nichtsdestotrotz können *einmalige* Videoaufzeichnungen anfälliger für Verzerrungen bezüglich der Instruktion von Lehrkräften sein, im Vergleich zu mehrmaligen Aufzeichnungen bei der gleichen Lehrperson (Praetorius et al., 2014).² Bei der Analyse der Daten und ihrer Interpretation (Kapitel 6) müssen die diskutierten Grenzen der Videoforschung im Unterricht jedenfalls beachtet werden.

5.1.2 Ablauf der Datenerhebung: Ansätze explorativen Vorgehens

Die Dissertation fand innerhalb des SNF-Forschungsprojektes „Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte auf der Sekundarstufe I“ statt.³ Zur Einordnung der erhobenen Unterrichtsaufnahmen findet sich im Anhang das Forschungsdesign des SNF-Projektes (Anhang B.1). Im Folgenden beschreibe ich den Prozess des Feldzugangs sowie seine Implikationen. Ebenso gehe ich auf die Vorgaben für die Lehrpersonen bezüglich der durchzuführenden Unterrichtsstunden ein. Das Vorgehen bei den Unterrichtsaufnahmen im Unterricht und die dabei gewählte 2-Kamera-Strategie ist wiederum im Anhang detailliert beschrieben (Anhang B.2).

Feldzugang und Vorgaben für die Unterrichtsstunden: Offene Vorgehensweise

Wie im Kapitel zur Videografie (5.1.1, S. 112) erwähnt, kann die Gewinnung von Lehrpersonen für Videostudien schwierig sein. Gronostay und Teuwsen (2021, S. 4) schlagen zur Erhöhung der Teilnahmebereitschaft vor, Lehrpersonen innovative Unterrichtsmaterialien bereitzustellen oder Videostudien mit Weiterbildungen zu verbinden.

²Erste Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass sich beispielsweise die Unterrichtsdimension „Klassenmanagement“ als relativ stabil erwiesen hat, während die Dimension „kognitive Aktivierung“ labiler ist und mehr als eine Aufnahme pro Lehrperson benötigt, damit sie repräsentativ erfasst werden kann (Praetorius et al., 2014).

³Im SNF-Projekt arbeiteten folgende Personen mit: Prof. Dr. Monika Waldis, Dr. Julia Thyroff, Claudia Schneider und ich. Nach Abschluss der Datenerhebung erweiterte sich das Team zudem um Jan Scheller.

Im SNF-Projekt war der Anreiz für die Lehrpersonen eine angekündigte Weiterbildung in Verbindung mit einem fachspezifisch-pädagogischen Coaching (siehe dazu das Forschungsdesign des SNF-Projektes im Anhang B.1).

Die Weiterbildung wurde über das Institut Weiterbildung und Beratung der PH FHNW angeboten. Da die Politische Bildung im Lehrplan21 innerhalb des Kompetenzbereichs der Geschichte angesiedelt ist, fokussierte das Forschungsprojekt auf die Gewinnung von Geschichtslehrpersonen. Die Bewerbung der Weiterbildung fand über unterschiedlichste Kanäle statt.⁴ Die Anmeldung für die Weiterbildung lief über das Weiterbildungsportal der PH FHNW. Dort gab es einen Hinweis, dass der Weiterbildung ein Forschungsprojekt angegliedert ist. Schliesslich meldeten sich für die Weiterbildung zwölf Lehrpersonen an. Dies war unter der angepeilten Stichprobe des SNF-Projektes von fünfzehn Lehrpersonen.⁵ Zudem waren zwei Lehrpersonen der Weiterbildung nicht bereit, am Forschungsprojekt teilzunehmen.

Welche Auswirkungen hat der im Projekt gewählte Feldzugang auf die Stichprobe? Da sich die Lehrpersonen freiwillig für die Weiterbildung und das Forschungsprojekt angemeldet haben, handelt es sich um eine „sekundäre Selektion“. Die „sekundäre Selektion“ zeichnet aus, dass „die ‚Fälle‘ per Anzeige oder anderem Aufruf aufgefordert werden, sich zu melden. [...] Die an der Untersuchung Teilnehmenden müssen sich selbst aktiveren“ (Merkens, 2017, 288–289, mit Verweis auf Morse 1994). Auch Yin (2016, S. 95) sowie Saumure und Given (2008a, S. 127) halten fest, dass bei der willkürlichen Stichprobe die Forschenden Fälle in die Untersuchung aufnehmen „simply because of their ready availability“. Die vorliegende Stichprobe stellt folglich keine repräsentative Stichprobe dar. Aufgrund der Selbstaktivierung der teilnehmenden Lehrpersonen im Forschungsprojekt kann davon ausgegangen werden, dass es sich um

⁴1) Kursprogramm der PH FHNW, 2) Quartalsversand der PH FHNW an die Schulleitungen in den Trägerkantonen der PH FHNW sowie zu einem späteren Zeitpunkt ein persönlich adressierter Brief an die Schulleitungen und eine Kontaktaufnahme per Telefon mit den Schulleitungen, 3) Schulblatt des Kantons Aargau, 4) Aushänge an den PH FHNW-Standorten, 5) Ausschreibung auf politischebildung.ch, écuaction21, Campus für Demokratie, Deutsche Gesellschaft für Geschichtsdidaktik und easyvote.ch, 6) Social-Media-Kanäle des Zentrums für Demokratie Aargau, 7) Werbung an verschiedenen Veranstaltungen, die das Team in dieser Zeit besuchte.

⁵Der erste Teil der Weiterbildung fand im Herbst 2017 statt. Zu diesem Zeitpunkt war der Lehrplan21 in den meisten Trägerkantonen der PH FHNW noch nicht verbindlich. Weiterbildungen zur Politischen Bildung, die wir in den darauffolgenden Jahren anboten und nur über das Kursprogramm der PH FHNW bewarben, mussten wir aufgrund der hohen Nachfrage teilweise doppelt anbieten. Es zeigt sich somit, dass Weiterbildungen zu einem Thema erst mit der tatsächlichen Unterrichtsverpflichtung für Lehrpersonen attraktiv sind.

extra-motivierte Lehrpersonen handelt.⁶ Die externe Validität der Ergebnisse ist daher limitiert. Trotz dieser Bedenken betonen Saumure und Given (2008b, S. 562), dass in qualitativen Studien mit explorativem Charakter eine nicht-repräsentative Stichprobe ein geeignetes Mittel darstellt, um spezifische Settings zu analysieren. Die Ergebnisse meiner Analyse können in zweierlei Hinsicht interessant sein. Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass motivierte Lehrpersonen einen eher besseren Unterricht gestalten. Von daher können die Unterrichtsbeispiele dazu dienen, „best practices“ zu erkennen. Zum anderen kann angenommen werden, dass Probleme, welche sich bei diesen Lehrpersonen zeigen, verstärkter bei weniger engagierten Lehrpersonen auftauchen.

In Bezug auf zu erhebende Unterrichtsstunden ist ein weiterer Punkt zu beachten. Je nach Forschungsvorhaben können Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Lehrpersonen gezielte Auflagen bezüglich ihres Unterrichts während der Datenerhebung geben (Herrle et al., 2016, S. 19).⁷ Demgegenüber verzichten Projekte, welche auf die „Dokumentation des Alltagsgeschehens im Unterricht“ aus sind, auf solche Standardisierungen. Die Forschenden filmen das „Geschehen im Klassenzimmer ohne jegliche „Regieanweisung““ (Herrle et al., 2016, S. 19). Da es bisher wenig Kenntnisse zur Umsetzung der Politischen Bildung im deutschschweizerischen Unterricht gibt (Kapitel 4, S. 92), ist meine übergeordnete Forschungsfrage offen gehalten. Die Lehrpersonen erhielten dementsprechend minimale Vorgaben zur Durchführung ihrer Lektionen.

Die Vorgaben im SNF-Projekt waren wie folgt: Zum einen sollten die Lehrpersonen eine Unterrichtseinheit von zwei Doppellectionen à jeweils 90min mit ihren Klassen durchführen. Zum anderen sollten sie sich für eines der beiden Lehrplanthemen „Europa-Schweiz“ oder „Menschenrechte“ entscheiden. Innerhalb des vorgesehenen Zeitfensters der Datenerhebung konnten die Lehrpersonen frei wählen, wann sie die Unterrichtseinheit durchführen wollten.⁸ Dies ermöglichte den Lehrpersonen die

⁶Oben habe ich beschrieben, dass sich auf die Weiterbildung eher wenig Personen im Vergleich zu den späteren Jahren meldeten. Zudem geht die Videoforschung zum Unterricht generell davon aus, dass eher motivierte Lehrpersonen an Forschungsprojekten partizipieren.

⁷Dabei können Forschende besondere Vorkehrungen treffen, „um ein wiederholtes Auftreten der jeweils interessierenden Phänomene zu gewährleisten [...] Diese forscherseitig vorgenommene Standardisierung dient dem Zweck, den Einfluss kontingenter situativer Umstände zu minimieren und sich lediglich auf das variable (Nicht-)Auftreten theoretisch als relevant erachteter Merkmale in der gewählten Beobachtungsdimension konzentrieren zu können“ (Herrle et al., 2016, S. 19).

⁸Die Datenerhebung startete im November 2017 und endete im Mai 2018.

Einheit thematisch an ihren vorherigen und nachherigen Unterricht anzuknüpfen, falls ihnen das ein Anliegen war.

5.2 Datenkorpus: Sechs Lehrpersonen und gut 16 Stunden Unterricht

5.2.1 Stichprobe: Wer sind die Lehrpersonen?

Von den teilnehmenden Lehrpersonen der Weiterbildung im SNF-Projekt⁹ entschieden sich sechs Lehrpersonen, das Thema „Menschenrechte“ in ihrem Unterricht zu implementieren und am Forschungsprojekt teilzunehmen.¹⁰ Sie stellen als „sekundäre Selektion“ die Stichprobe meiner Analyse dar. Im Folgenden möchte ich kurz die Gruppe betreffend Alter, Lehrerfahrung und Ausbildung vorstellen (siehe Tabelle 5.1, S. 118).

Die untersuchten Lehrpersonen stellen eine heterogene Gruppe in Bezug auf Unterrichtserfahrung und Alter dar. Die jüngsten Personen sind Ende dreissig, derweil die älteste Person auf die sechzig zugeht. Die Berufserfahrung ist dementsprechend gestreut. Zwei Lehrpersonen unterrichten seit weniger als fünf Jahren (LP5 und LP12) währenddem LP2 bereits dreißig Jahre Lehrerfahrung vorweisen kann. LP6, die älter ist und gleichzeitig ebenfalls wenig Schulerfahrung hat, ist als Quereinsteiger Lehrperson geworden. Sie ist auch die einzige Lehrperson, welche nicht auf der BEZ-Stufe unterrichtet.¹² Auffällig ist, dass mehrere Lehrkräfte neben einer Lehrpersonenausbildung auch über einen universitären Studienabschluss verfügen. Wenig überraschend haben sie dabei meist ein Geschichtsstudium absolviert. Alle Lehrpersonen, die explizit angaben, für welche Fächer sie ihr Lehrdiplom erhalten haben, verfügen über eine didaktische Ausbildung im Geschichtsunterricht.

⁹ siehe das Forschungsdesign des SNF-Projektes im Anhang B.1

¹⁰ Die anderen sechs Lehrpersonen im SNF-Projekt unterrichteten das Thema „EU-Schweiz“. Wie erwähnt wollten zwei dieser Lehrpersonen jedoch nicht Teil des Forschungsprojektes sein. Sie führten ihre Unterrichtsstunden und das begleitete Coaching ohne Videoaufnahmen durch.

¹¹ Die teilnehmenden Klassen stammen alle aus dem Kanton Aargau. Der Kanton verfügt über ein dreigliedriges Schulsystem: basale (Real), erweiterte (Sek) und hohe Anforderungen (Bez).

¹² Da sie in dem Schuljahr keine Klasse zu einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach unterrichtete, unterrichtete sie für das Setting die Klasse eines Kollegen. Mit der Klasse war sie jedoch durch andere Schulfächer vertraut.

Tabelle 5.1: Soziodemografische Daten der Lehrpersonen und Klasseneigenschaften

	LP1	LP2	LP3	LP5	LP6	LP12
Alter	49	57	40	39	55	39
Geschlecht (m/w)	w	w	m	w	m	w
Berufserfahrung als Lehrperson	12	23	11	4	5	3
Lehrdiplom	Sek I	Sek I	Sek II	Sek I	Sek I	Sek I
Universitätsstudium	ja	nein	ja	ja	nein	ja
Schultyp ¹¹	Bez	Bez	Bez	Bez	Sek	Bez
Schuljahr	8	8	8	7	9	7

5.2.2 Datenkorpus: Gut 16 Stunden Unterricht und diverse Unterrichtsmaterialien

Für die Analyse konzentriere ich mich auf die sechs Unterrichtseinheiten der Menschenrechte und die darin verwendeten Unterrichtsmaterialien. Eine Unterrichtseinheit bestand aus zwei Doppellectionen à 90min. Eine Lehrperson (LP3) konnte sich dieses Setting nicht einrichten. Sie führte stattdessen mit zwei Klassen der gleichen Stufe je zwei Einzellektionen durch.¹³ Insgesamt besuchten wir für die Datenerhebung somit zwei Mal jede Lehrperson vor Ort. Damit trugen wir dem Umstand Rechnung, dass mehrfache Aufnahmen einen repräsentativeren Einblick in den Unterricht einer Lehrperson versprechen (Praetorius et al., 2014). Stundenmäßig setzt sich der Datenkorpus meiner Analyse aus gut 16 Stunden videografierten Unterrichts zusammen (siehe Abbildung 5.1. S. 118).



Abbildung 5.1: Datenkorpus: Total an Stunden von Unterrichtsaufnahmen

¹³Für die Analyse konzentriere ich mich auf die erste Klasse.

Eine Frage hinsichtlich der Unterrichtsanalyse ist, ob ich während den Gruppenarbeitsphasen die Auseinandersetzungen in den Gruppen ebenfalls analysiere. Aus mehreren Gründen habe ich mich dagegen entschieden. Erstens liegt mein Forschungsfokus auf der Angebotsseite der Lehrpersonen. Mich interessiert, wie Lehrpersonen mit dem Lerngegenstand „Menschenrechte“ im Unterricht umgehen. Mein Fokus ist gesprochen mit dem Modell von Helmke (2021, S. 69–75) nicht auf der Nutzungsseite der Schülerinnen und Schüler. Zudem ist bei den Gruppenphasen problematisch, dass es bei vier von sechs Lehrpersonen längere Arbeitsphasen gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler parallele Arbeitsaufträge erhalten haben ($LP1_{L2}$, $H1$; $LP2_{L1}$, $H2$ & $L2$, $H1$; $LP5_{L2}$, $H3$ & $LP6_{L2}$, $H1$).¹⁴ In der Datenerhebung haben wir jedoch immer nur eine Gruppenarbeitsphase videografiert. Somit konnte nur ein kleiner Teil des gesamten Geschehens in diesen Phasen analysiert werden. Weiter stellte sich bei der Sichtung des Materials heraus, dass in den videografierten Gruppenphasen kaum fachliche Auseinandersetzungen mit dem Lerngegenstand „Menschenrechte“ stattfinden. $LP1$ wie auch $LP5$ bedauern in ihren Coachinggesprächen diesen Umstand

¹⁴Auf den Seiten 135 und 136 findet sich eine Übersicht zu den Unterrichtsverläufen.

Die Analyse bezieht sich auf unterschiedliche Lehrpersonen, Lektionen und Unterrichtsmaterialien, daher muss die Quellenangabe formalisiert sein. Im Analysekapitel soll die Formalisierung der Quellenangabe helfen, sich als Leserin und Leser im Material zurechtzufinden. Die Verweise auf Unterrichtsstunden und Materialien sind wie folgt standardisiert:

- **LP1L2, H1:** LP1 = Lehrperson 1, L2 = zweite Lektion der beiden Doppellectionen, H1 = Hauptphase 1
- **LP1L1, 1:20:49:** LP1 = Lehrperson 1, L1 = erste Lektion der beiden Doppellectionen, 1:20:49 = Zeitangabe
- **LP5L2, AI-Film:** LP = Lehrperson 5, L2 = zweite Lektion der beiden Doppellectionen, AI-Film = Unterrichtsmaterial
- **LP12C3, 0:20:23:** LP = Lehrperson 12, C3 = drittes Coachinggespräch, 0:20:23 = Zeitangabe.

In den Zitaten stehen folgenden Abkürzungen für die Bezeichnung der Aussagequellen:

- **LP** = Lehrperson
- **Sx** = Schülerin bzw. Schüler
- **M** = Lehrmaterial
- **K** = Kommentar in Transkript zu Handlungen, welche in den Unterrichtsstunden stattfinden (Beispielsweise LP verteilt Blätter)
- **(av)** = Ton von abgespieltem Video oder Tonaufnahme
- **(o)** = im Original vorgegebener Text wird vorgelesen
- **(p)** = selbst produzierter Text wird vorgelesen.

(LP1_{C2}, 0:01:02-0:01:29 & LP5_{C2}, 0:01:16-0:01:45) Sie forderten die Schülerinnen und Schüler nämlich explizit dazu auf. Die Beobachtung der nicht-inhaltlichen Auseinandersetzung ist allerdings in Übereinstimmung mit Breidensteins (2006) Erkenntnissen zum Schülerinnen- und Schülerverhalten in Gruppen- und Partnerarbeiten.¹⁵

Zum Datenkorpus gehören demgegenüber die verwendeten Lernmaterialien aus den Unterrichtsstunden. Dies können Arbeitsblätter (AB), Powerpointpräsentationen (PPP), Lesetexte aus beispielsweise Schulbüchern (LS) oder auch Lernfilme (Film) sein. Drei Lehrpersonen verwendeten zudem Postenarbeitsaufträge. Eine Lehrperson stellte dabei ein Dossier zur Kinderarbeit zusammen (Dossier Kinderarbeit). Die zwei anderen Lehrpersonen setzten eine Unterrichtseinheit von Amnesty International (AI-Werkstatt) ein. Im Anhang findet sich eine Übersicht der verwendeten Unterrichtsmaterialien (Anhang D).

Wie wurden die Daten für die Analyse dieser Arbeit aufbereitet? Um besser nachvollziehen zu können, was für Inhalte die Klassen in den Unterrichtsstunden thematisieren und wie sie diese diskutieren, verhandeln und bearbeiten, erleichterten Transkripte die Analyse. Im Anhang ist die Aufbereitung der Daten sowie die Beschreibung der Transkription erläutert (Anhang C).

5.3 Methode der Datenauswertung: Inhaltlich-strukturierte qualitative Inhaltsanalyse mit „theoretischer Sensibilität“

Im Folgendem widme ich mich der gewählten Analysemethode für die Datenauswertung. In einem ersten Schritt stelle ich die gängigen Analysemethoden in Videostudien vor. Ich begründe warum ich mich gegen diese entschieden habe und demgegenüber die qualitative Inhaltsanalyse gewählt habe (Kapitel 5.3.1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Merkmale meiner inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ein. Ich erläutere das gewählte induktive Kodieren. Zudem diskutiere ich die Rolle der in den Grundlagenkapiteln vorgenommenen Herleitung der Lernziele für die Men-

¹⁵In seiner Untersuchung stellt Breidenstein (2006) fest, dass Lernende während Gruppen- und Partnerarbeiten in einen Modus geraten, in dem sie die pragmatischste und effizienteste Art wählen, um die gestellte Aufgabe zu erledigen. In diesem Zusammenhang spricht Breidenstein auch vom „Schülerjob“ der Lernenden. Die vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung steht für die Schülerinnen und Schüler gemäss Breidenstein in diesen Phasen nicht im Vordergrund, sondern die Erstellung des geforderten Produktes.

schenerrechte. Ebenso gehe ich auf die gewählten Kategorienarten ein (Kapitel 5.3.2). In einem dritten Schritt zeige ich den Analyseprozess auf und diskutiere abschliessend die Gütekriterien (Kapitel 5.3.3).

5.3.1 Einordnung inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse in Videostudien

Für die Analyse von videografierten Unterrichtsstunden hat sich ein Spektrum an Auswertungsverfahren etabliert. Diese sind sowohl der quantitativen wie auch der qualitativen Forschung zuzuschreiben. Betrachtet man Videostudien, welche ein quantitatives Auswertungsverfahren anwenden, fällt auf, dass diese hauptsächlich Oberflächenstrukturen des Unterrichts analysieren.¹⁶ Beispielsweise untersucht das GUP-Projekt¹⁷ folgende Oberflächenstrukturen: Sozialform, Unterrichtsform und die Verwendung bestimmter Medien in den Geschichtsstunden (Gautschi et al., 2007; Waldis et al., 2007).¹⁸ Die quantitativen Studien vereint, dass sie vorgefertigte Kategorien an das Material herantragen, nach diesen Kategorien suchen und diese schliesslich quantitativ auswerten. Wenn quantitative Studien fachliche Aspekte in ihre Analyse aufnehmen – beispielsweise die TIMMS-Studie „Arbeit an mathematischen Konzepten“ (Waldis, 2010, S. 48–49) oder die Studie von Manzel und Gronostay (2013), welche das Vorkommen von Fachkonzepten im Politikunterricht untersucht – bleiben die Erkenntnisse auf Häufigkeiten und vereinnahmte Unterrichtszeiten reduziert. Wie diese Konzepte im Unterricht dargestellt und verhandelt werden, bleibt aussen vor.

Qualitative Analysemethoden in Videostudien gehen demgegenüber intensiver auf das Unterrichtsgeschehen ein. Herrle und Dinkelaker (2016) konstatieren drei methodische Ansätze.¹⁹ Diese sind 1) interaktionalistische Ansätze, 2) wissenssoziologische Ansätze wie die Dokumentarische Methode sowie 3) ethnografische Ansätze zur Er-

¹⁶Dabei unterscheiden quantitative Auswertungsmethoden bei Videostudien zwischen niedrig- und hochinferenten Verfahren. Niedriginferente Verfahren erfassen nur das Auftreten eines Phänomens. Hochinferente Verfahren erfassen darüber hinaus die Ausprägung eines Phänomens auf einer meist ordinalen Skala und bewerten das auftretende Phänomen (Lotz et al., 2013, S. 359).

¹⁷GuP = **Geschichte und Politik**. Das Projekt war eine Forschungszusammenarbeit der PH FHNW, der PH Bern, der PH Zürich und der Universität Zürich. Es hatte zum Ziel fachdidaktisch Wissen über die Bedingungen und Voraussetzungen gelingender Lehr-/Lernprozesse im Geschichts- und Politikunterricht auf der Sekundarstufe I zu gewinnen.

¹⁸Gautschi et al. (2007) für das gesamte Projekt; Waldis et al. (2007) konkret zum Vorgehen der Datenanalyse. Auf den Seiten 81-82 von Waldis et al. (2007) findet sich ein Überblick über das Kodierschema.

¹⁹Dabei vermengen die Autoren allerdings Datenerhebungs- und Analysemethoden.

forschung von sozialen Praktiken. Böhme (2008) sowie Böder und Rabenstein (2021) listen zudem noch die Objektive Hermeneutik als verbreitete Analysemethode auf, welche wie die Dokumentarische Methode zu den wissenssoziologischen Ansätzen gezählt werden kann. Im Folgenden gehe ich auf die Charakteristiken der interaktionalistischen Methode, der Dokumentarischen Methode sowie der Objektiven Hermeneutik ein. Da ethnografische Videostudien bereits während der Datenerhebung nur bestimmte Phänomene aufnehmen²⁰ (Böhme, 2008, S. 145–149; Böder und Rabenstein, 2021, S. 10–14; Herrle und Dinkelaker, 2016, S. 85–90), diskutiere ich diesen Strang nicht weiter.

Interaktionalistische Ansätze interessiert die „Struktur von sozialen Interaktionen“ (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 90). Es geht darum, nachvollziehen zu können, wie sich die Beteiligten im Unterrichtsgeschehen zueinander verhalten und spezifische Interaktionsordnungen herstellen (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 90).²¹ In der Analyse wird der Nutzung des Raumes und dem Umgang mit Gegenständen einen grossen Stellenwert eingeräumt (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 90–91).²² Videostudien interaktionalistischer Ansätze untersuchen beispielsweise die Klassenmanagementfähigkeiten von Lehrkräften (Ophardt & Thiel, 2016) oder analysieren, wie die Aufgabenteilung bei Lehrpersonen-Tandems im Unterricht aussieht (Kranefeld, 2013). Interaktionalistische Ansätze sind somit nicht primär an der Auseinandersetzung mit dem Inhalt eines Lerngegenstand interessiert, wie das mein Anliegen ist.

Wie sieht es demgegenüber mit den wissenssoziologischen Ansätzen der Dokumentarischen Methode und der Objektiven Hermeneutik aus? Die Dokumentarische Methode versucht die Genese von implizitem Wissen im Unterrichtsgeschehen zu

²⁰Stichwort: Forschende, die mit der Handkamera dem interessierten Geschehen folgen.

²¹Theoretischer „Ausgangspunkt wissenschaftlicher Rekonstruktion von Mustern der (Unterrichts-)Interaktion ist die Annahme, dass Menschen zwar alltäglich Erfahrungen mit Interaktionen machen, dass aber die Komplexität dieses routinehaft realisierten Interagierens weitaus höher ist, als dies von ihnen im Nachhinein erinnert oder beschrieben werden könnte“ (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 90).

²²Dies zeigt sich darin, dass die Forschenden die Unterrichtsstunden zuerst oft einer Segmentierungsanalyse unterziehen. In dieser werden Segmente vorzugsweise anhand von räumlichen Standortwechseln der Beteiligten – beispielsweise alle Personen an der Wandtafel zu alle Lernenden an ihren Tischen – definiert. Im Verlaufe der Segmentierungsanalyse verfeinern die Forschenden die Segmente anhand weiterer Muster wie Sprecherwechsel (Wandtafelsituation „nur die Lehrperson spricht“ vs. Wandtafelsituation „einzelne Schülerinnen und Schüler sprechen“ usw.). Der Segmentierungsanalyse folgt anhand der Forschungsfrage eine detailliertere Analyse ausgewählter Sequenzen (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 97–120).

rekonstruieren. Der Methode liegt die theoretische Annahme zugrunde, dass „soziale Sachverhalte weder als objektive noch als subjektive Phänomene verstanden werden, sondern als Ergebnisse kollektiver Handlungen und Sinnkonstruktionen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 602). Forschende interessiert, wie durch sprachliche Interaktion ein Verständnis über eine Sache entsteht. Entsprechend den theoretischen Annahmen fokussieren die durchgeführten Studien in der Datenauswertung vor allem auf Gespräche (Böhme, 2008, S. 144; Böder und Rabenstein, 2021, S. 8).²³ So ist es bezeichnend, dass beispielsweise Wettstädt und Asbrand (2013) sich auf Podiumsdiskussionen, Hempel et al. (2017) auf das Unterrichtsgespräch konzentrieren und Nagel (2017) zwar eine Datentriangulation vornimmt, dabei aber Gruppendiskussionen eine der zwei Datenquellen ist.

Die Objektive Hermeneutik strebt ebenfalls an, latente Sinnstrukturen im Material zu entdecken. Sie zeichnet sich durch ein ihr eigenes Analyse- und Interpretationsvorgehen aus. Die Methode verlangt ein striktes sequenzielles Arbeiten mit dem Material. Dabei gehen die Forschenden im Team chronologisch Wort für Wort, Satz für Satz, teilweise auch Absatz für Absatz durch, ohne das Material vorher gesichtet zu haben. Sie nehmen dabei eine „künstliche Naivität“ ein. Prägend ist, dass die Forschenden das Kontextwissen der zu analysierenden Situation ausblenden und nach jeder Sequenz verschiedene Anschlussmöglichkeiten für die kommende Sequenz formulieren. Diesem Vorgehen liegt die Idee zugrunde, dass jede (noch so kleine) Äusserung oder Handlung Raum für neue Optionen gibt und bestimmte Optionen ausschliesst (Böhme, 2008, S. 139–142; Böder und Rabenstein, 2021, S. 4–5; Döring und Bortz, 2016, S. 602). Die intensive Dateninterpretation lässt es kaum zu, grössere Datenmengen zu analysieren.²⁴ Meist bleibt es denn auch bei Fallrekonstruktionen.

Am Ansatz der quantitativen Auswertungsverfahren habe ich bemängelt, dass diese Studien ihre Erkenntnisse auf Häufigkeiten und vereinnahmte Unterrichtszeiten reduzieren. Kuckartz und Rädiker (2020, S. 67–68) halten diesbezüglich fest, dass in der klassischen Inhaltsanalyse das Ausgangsmaterial durch das Kodieren in abstrakte, vom ursprünglichen Geschehen entfernte Kategorien umgewandelt wird. Die Beziehung zwischen den Kategorien und dem Ausgangsmaterial werde dadurch aufgebrochen.

²³ Dies kann je nach Forschungsinteresse die Interaktion der Lehrperson mit den Lernenden oder nur der Lernenden sein.

²⁴ siehe Poscheschnik (2010, S. 4) der festhält: „Das Verfahren ist sehr zeitaufwändig. Für die Auswertung eines einseitigen Transkripts braucht man eine Gruppe von fünf Auswertern, die mindestens 30 Stunden daran arbeiten und im Zuge dessen ein 50-seitiges Auswertungsprotokoll produzieren.“

Die Dokumentarische Methode und die Objektive Hermeneutik demgegenüber bleiben nah am Material. Sie wollen nicht nur inhaltliche Konzepte entdecken, sondern auch nachvollziehen können, wie die Konzepte verhandelt werden. Die beiden Methoden wollen – wie oben beschrieben – ein „unter dem *WAS* liegendes Aussagen- bzw. Sinnssystem“ rekonstruieren (Kruse, 2015, 401, Hervorhebung im Original). Ich bin in meinem Forschungsvorhaben jedoch primär am „*WAS*“ und nicht am „unter dem *WAS* liegende[n] Aussagen- bzw. Sinnssystem“ interessiert, wie dies die beiden Methoden machen. Daher sind diese beiden Methoden ebenfalls nicht geeignet für mein Forschungsanliegen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage möchte ich erfahren a) welche (fachlichen) Inhalte die Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern in ihren Unterrichtsstunden thematisieren, b) ob und welche fachlichen Aspekte der Menschenrechte im Unterricht aufgegriffen werden sowie c) wie die thematisierten Inhalte angesprochen, verhandelt und vertieft werden. Geeigneter scheint in diesem Zusammenhang daher die qualitative Inhaltsanalyse für mein Forschungsanliegen, obwohl diese in der Methodenliteratur zu Videostudien kaum Beachtung erhält. Weshalb erscheint mir die qualitative Inhaltsanalyse trotzdem am geeignetsten? Gemäss Kruse (2015, S. 401) zeichnet sich die qualitative Inhaltsanalyse genau darin aus, dass sie hauptsächlich auf das „*WAS*“ kommuniziert wird, fokussiert. Die qualitative Inhaltsanalyse ergründet manifeste wie latente Kommunikationsinhalte. Als grundlegendes Instrument dient der Methode ein Kategoriensystem (Kuckartz und Rädiker, 2020, S. 39, 53; Mayring, 2015, S. 49; Stamann et al., 2016, Absatz 9). Anhand der Kategorien nimmt die qualitative Inhaltsanalyse eine „Inventarisierung“ des zu interessierenden Gegenstandes vor (Kruse, 2015, S. 401). Diese „Inventarisierung“ eignet sich meines Erachtens am besten um herauszufinden, welche Potenziale und Herausforderungen sich in der Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Unterricht abzeichnen.²⁵

Der Rückgriff auf die qualitative Inhaltsanalyse als gewähltes Analyse- und Auswertungsinstrument birgt meines Erachtens gegenüber den beiden wissenssoziologischen Methoden noch weitere Vorteile. Im Gegensatz zur Dokumentarischen Methode ist die Inhaltsanalyse von sich aus darauf ausgelegt, verschiedenste Kommunikations-

²⁵An dieser Stelle möchte ich Dr. Julia Thyroff danken. Ihre Dissertation (Thyroff, 2018) sowie die Zusammenarbeit mit ihr im SNF-Forschungsteam gaben den Anstoss, dass ich mich für die inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse entschieden habe. Ebenso hat mich Julia auf Kuckartz und Rädiker (2020) sowie die „theoretischer Sensibilität“ aufmerksam gemacht, welche mein Analysevorgehen prägen (siehe Kapitel 5.3.2).

träger sowie alle Kommunikationsphasen innerhalb von Ereignissen zu analysieren. Im Vergleich zur Objektiven Hermeneutik ist sie darüber hinaus geeignet, grösseres Datenmaterial zu bewältigen.

5.3.2 Merkmale der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse

Gemäss Stamann et al. (2016) ist es sinnvoll, die konkrete Umsetzung der qualitativen Inhaltsanalyse mithilfe der folgenden drei Aspekte zu erläutern: 1) Wahl des Basisverfahrens, 2) Modi der Kategorienbildung und 3) Art der Kategorien. Anhand dieser Systematik werde ich nun die Merkmale meiner durchgeföhrten inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse beschreiben. Im deutschsprachigen Raum hat sich als Referenz zur qualitativen Inhaltsanalyse vor allem das anwendungsorientierte Handbuch von Mayring (2015) durchgesetzt. Weniger, aber immer mehr Beachtung findet das in fünfter Auflage erschienene Handbuch von Kuckartz und Rädiker (2020). Ich orientiere mich an Kuckartz und Rädiker (2020). Die beiden Autoren skizzieren gegenüber Mayring (2015) einen offeneren Datenauswertungsprozess, welcher meinem eher explorativen Forschungsvorhaben zugänglicher ist.

Basisverfahren: Inhaltlich-strukturierendes Verfahren

Zuerst wende ich mich dem gewählten Basisverfahren zu. Kuckartz und Rädiker (2020) unterscheiden drei Basisverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse.

- *Inhaltlich-strukturierendes Verfahren*: In diesem Verfahren kodieren Forschende in mehreren Kodierdurchläufen das Material anhand von Themen und Subthemen. Die Kategorienbildung kann dabei induktiv, deduktiv oder gemischt erfolgen (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 104, 134, 148)
- *Evaluatives Verfahren*: Hier steht die Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung der interessierten Phänomene im Mittelpunkt. Während des Kodierens stützen sich die Forschenden auf vorher festgelegte Kategorien mit vornehmlich ordinalen Skalen. Angestrebt werden Fallübersichten oder die spätere quantitative Auswertung (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 104, 157)
- *Typenbildendes Verfahren*: Dieses baut meist auf einer der beiden anderen Vorgehensweisen auf. Anhand von mehrdimensionalen Mustern in den Daten, bilden die Forschenden Typen und ordnen die untersuchten Fälle entsprechenden Typen zu (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 104, 176–177).

Da ich einen ersten Eindruck gewinnen möchte, wie die Menschenrechte inhaltlich in den Unterrichtsstunden umgesetzt werden, ist das inhaltlich-strukturierende Verfahren geeignet. Ziel meiner Arbeit sind weder Fallübersichten noch die Generierung von Typen. Demgegenüber hilft mir die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse, das Material systematisch auf die in den Unterrichtsstunden verhandelten Themen zu untersuchen und zu „inventarisieren“.

Modi der Kategorienbildung: Explorativ mit „theoretischer Sensibilität“

Wie sieht es mit dem Modi der Kategorienbildung aus? Sollen die Kategorien deduktiv an das Material herangetragen werden oder induktiv aus dem Material entstehen? Kuckartz und Rädiker (2020, S. 70) betonen, dass die Weise, wie Kategorien gebildet werden, von der Forschungsfrage, dem Zielhorizont des Vorhabens sowie dem allgemeinen wissenschaftlichen Wissen zum untersuchenden Gegenstand abhängig ist.

Im Kontext meines Forschungsanliegens ist die induktive Herangehensweise als primäre Kategorienbildung sinnvoll. Primäres Ziel meiner Dissertation ist nicht das Suchen festgelegter Kategorien in den Unterrichtsstunden. Ziel ist das Entdecken von thematischen Aspekten und etwaigen Schwerpunkten sowie die Feststellung, ob Konzeptwissen gefördert wird. Daher möchte ich dem Material Rechnung tragen und es für sich sprechen lassen.

Kuckartz und Rädiker (2020, S. 82) weisen zu Recht darauf hin, dass bei der induktiven Kategorienbildung die Kategorien nicht einfach aus dem Material heraussprudeln. Auch hier habe das bestehende Vorwissen einen Einfluss auf die Kategorienbildung. Ebenso betonen Herrle et al. (2016, S. 12), dass in explorativ angelegten Auswertungsverfahren das theoretische Vorwissen „als sensibilisierendes Konzept“ fungiere. Sie sprechen somit die „theoretische Sensibilität“ an, welche auf die Grounded Theory zurückgeht (Strauss & Corbin, 2010, 15–30). Die Grounded Theory argumentiert, dass Forschende aufgrund ihrer intensiven Auseinandersetzung mit dem interessierten Gegenstand über „theoretische Sensibilität“ gegenüber dem Datenmaterial besitzen. Dies ist die „Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss & Corbin, 2010, S. 15).

In Anlehnung an die „theoretische Sensibilität“ dient die Herleitung der Lernziele der Menschenrechte in den vorangegangenen Grundlagenkapiteln (Kapitel 2 und 3) sowie die Erkenntnisse aus den bisherigen Studien (Kapitel 4) als Linsen und

Referenzpunkte für die kritische Analyse der Unterrichtsstunden. Ob in den Unterrichtsstunden Konzeptwissen angebahnt wird und ob die drei politischen Perspektiven (moralphilosophische, rechtliche und eng-politische) der Menschenrechte in den Unterrichtsstunden vorkommen, sind Fragen, welche ich in einem letzten Analyseschritt über das Material lege.

Kategorienarten: Vornehmlich thematische Kategorien

Welche Kategorienarten eignen sich für die Beantwortung meiner Forschungsfragen? Die Literatur hat verschieden umfangreiche Listen von Kategorienarten hervorgebracht. Unter anderem unterscheidet Saldaña (2021) zwischen über dreissig Kategorienarten.²⁶ Betrachtet man die einzelnen Kategorien von Saldaña (2021) fällt auf, dass oft keine Abgrenzung zwischen den einzelnen Typen gegeben ist. Zudem bewegen sich die Kategorien auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen.²⁷ Demgegenüber beschränken sich Stamann et al. (2016, Absatz 13) auf drei Kategorienarten (formale, inhaltliche und skalierende). Dies scheint im Gegensatz zu Saldaña (2021) eine zu grobe Aufteilung zu sein. Das siebenteilige Kategorienset von Kuckartz und Rädiker (2020) ist daher zielführender. Ihre Kategorien sind 1) Fakten-Kategorien (Ort, Beruf, Ereignis etc.), 2) thematische Kategorien (Thema, bestimmtes Argument, Denkfigur etc.), 3) evaluative, skalierende Kategorien (nehmen eine Einschätzung vor), 4) analytische Kategorien (generiert aus thematischer Kategorie durch intensive Auseinandersetzung mit dem Material),²⁸ 5) theoretische Kategorien (abgeleitet oder basierend auf bestehenden Theorien), 6) natürliche Kategorien (In-vivo-Kodes) und 7) formale Kategorien (Datum der Erhebung, Dauer der Aufnahme etc.) (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 55–57).

In meiner Analyse benutze ich vornehmlich thematische Kategorien, da ich eine Inventarisierung auf der Inhaltsebene vornehme. Zur theoretischen Einordnung der

²⁶ Saldaña (2021) spricht zwar von Kodierarten. Diese können allerdings als Kategorienarten angesehen werden, da wie Kuckartz und Rädiker (2020, S. 58) treffend festhalten, die Kategorienart und die Kodierart voneinander abhängig sind. In den Kapitel 4-10 stellt Saldaña (2021) die Kodierarten ausführlich vor. In seinem Appendix A findet sich zudem eine zusammenfassende Übersicht der Kodierformen.

²⁷ Auch Kuckartz und Rädiker (2020, S. 59) bemängeln diese zwei Punkte.

²⁸ Kuckartz und Rädiker (2020, S. 56) illustrieren, dass bezüglich der thematischen Kategorie „Umweltverhalten“ und ihren Dimensionen „Mobilitätsverhalten“ oder „Energieverhalten“ bei den Befragten häufig ein „Kosten-Nutzen-Kalkül“ ersichtlich sei. Somit könne die analytische Kategorie „Kosten-Nutzen-Kalkül“ generiert werden.

Ergebnisse unterstützen mich die theoretische Kategorie „Drei Perspektiven der Menschenrechte“ sowie die gleichzeitig skalierende wie theoretische Kategorie „Fakten- vs. Konzeptwissen“. Als Hilfskategorien dienen mir zudem Fakten-Kategorien. Diese halten beispielsweise fest, auf welche Menschenrechtskonvention sich das behandelte Menschenrecht bezieht oder in welchem Land die diskutierte Menschenrechtsverletzung stattfindet. Zudem kodiere ich mit den Hilfskategorien auch die Oberflächenstruktur des Unterrichts in Bezug auf Unterrichtsphasen oder verwendeten Unterrichtsmaterialien.

Ich verzichte im Methodenteil bewusst auf die Darstellung des Kategoriensystems. In meiner Analyse der Unterrichtsstunden sind die thematischen Kategorien, welche mehrheitlich induktive Kategorien darstellen, prägend. Die beiden theoretischen Kategorien „Drei Perspektiven der Menschenrechte“ und „Fakten- vs. Konzeptwissen“ lege ich erst am Schluss über die thematischen Kategorien. Somit sind die thematischen Kategorien nicht nur eine Vorarbeit für die Analyse, sondern bereits eine „analytische Leistung“ (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 102). Daher ist es angebracht, die Beschreibung der thematischen Kategorien mit der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6 zu verbinden und im Anhang findet sich das detaillierte Kategoriensystem (siehe Anhang E).

Im letzten Teil dieses Methodenkapitels wende ich mich nun der konkreten Datenauswertung und den Gütekriterien in Bezug auf das Kodieren zu. Dabei stelle ich zuerst die Phasen des Analyseablaufs nach Kuckartz und Rädiker (2020) sowie dabei zu beachtende Gütekriterien vor. Danach gehe ich auf ausgewählte Arbeitsphasen in meiner Arbeit mit Hinblick auf die Gütekriterien zum Analysevorgang ein.

5.3.3 Konkrete Datenauswertung: Analyseablauf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse und Gütekriterien

Für die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse beschreiben Kuckartz und Rädiker (2020, S. 132–156) sieben Phasen im Analyseprozess (siehe Abbildung 5.2, S. 129). Dieser ist geprägt von einer initiierenden Textarbeit (Phase 1), der Kategorienbestimmung, die deduktiv, induktiv oder gemischt ausfallen kann (Phase 2), folgend von zwei Kodierdurchgängen mit Abgleich und Überarbeitung des Kategoriensystems (Phase 3 bis 5). Danach ergibt sich die Analyse der Daten (Phase 6), welche in der Ergebnisdarstellung (Phase 7) endet. Alle Phasen sind dabei geprägt durch die Forschungsfrage.

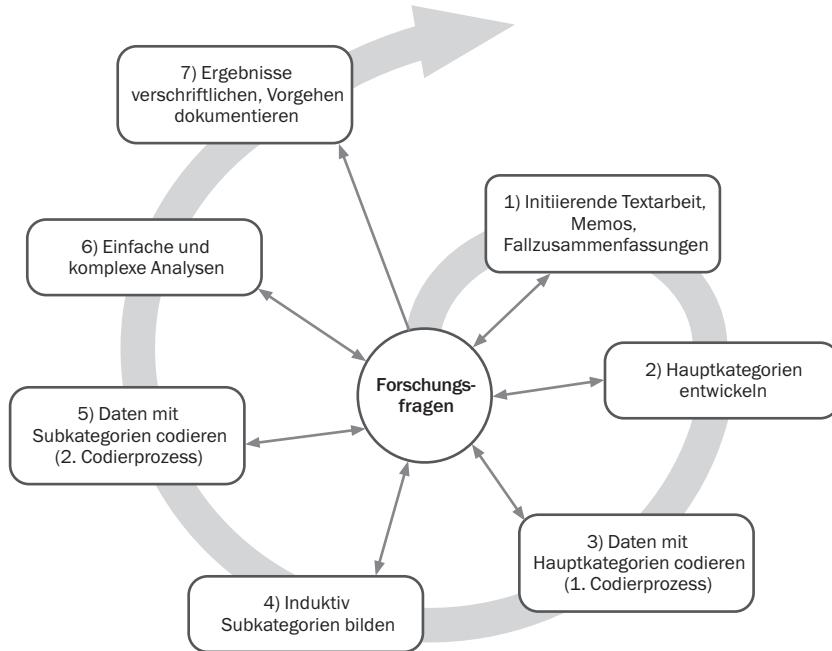


Abbildung 5.2: Analyseprozess: Ablauf einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen nach Kuckartz und Rädiker (2020, S. 132)

Die Nummerierung der Phasen suggeriert einen linearen Ablaufprozess beim Kodieren. Saldaña (2021, S. 12–13) hält treffend fest, dass Kodieren ein zyklischer Prozess ist und es oft mehrere Phasen des Kodierens braucht.

Coding is a cyclical act. Rarely is the first pass or first cycle of coding data perfectly attempted. The second cycle (and possibly the third and fourth, etc.) of recoding further manages, filters, highlights, and focuses the salient features of the qualitative data record for generating categories, themes, and concepts, grasping meaning, and/or building theory. [...] Once a code is applied to a datum during first cycle analysis, it is not a fixed representation but a dynamic and malleable process.

Trotz ihrer schematischen Beschreibung des Analyseprozesses anerkennen Kuckartz und Rädiker (2020, S. 106) ebenfalls den zyklischen Kodierprozess. Sie führen aus, dass das Schaubild einen linearen wie auch zirkulären Ablaufprozess zulasse und die einzelnen Analysephasen nicht strikt voneinander getrennt werden können.

Um „Beliebigkeit und Willkürlichkeit“ (Steinke, 2017, S. 323) zu vermeiden, sollten im Prozess der Kategorienbildung und des Kodierens neben dem regelgeleiteten

Analyseablauf weitere Massnahmen in Bezug auf die Gütekriterien getroffen werden. Zum einen hat das Kategoriensystem bestimmten Ansprüchen zu genügen.²⁹ Zudem plädieren Kuckartz und Rädiker (2020, S. 238, 244–250), dass mehrere Personen, mindestens zwei, das Material kodieren sollten (ebenso Gläser-Zikuda et al., 2020, Absatz 16; Stamann et al., 2016, S. 18; Steinke, 2017, S. 326). Dabei können zur Überprüfung der Güte sowohl Interkoderübereinstimmungskoeffizienten wie konsensuelles Kodieren angewendet werden. Beim konsensuellen Kodieren treffen sich die Kodierenden nach einem Kodierdurchgang des gleichen Materials und vergleichen ihre Ergebnisse. Bei voneinander abweichenden Stellen versuchen sie im Diskurs einen Konsens zu finden und dabei die Kategorie bzw. das Kategoriensystem weiter zu optimieren. In Bezug auf die Berechnung von Übereinstimmungskoeffizienten weisen Kuckartz und Rädiker (2020, S. 244) darauf hin, dass diese in qualitativen Studien schwieriger zu erhalten sind als in der quantitativen Inhaltsanalyse. Grund dafür sei, dass in der qualitativen Inhaltsanalyse Forschende „Sinneinheiten“ kodieren, bei denen Anfang und Ende freier bestimmt werden können. Gläser-Zikuda et al. (2020, Absatz 16) halten zudem fest, dass aus Ressourcengründen die beiden Gütekriterien, Übereinstimmungskoeffizienten und konsensuelles Kodieren, oft nicht angewendet werden.

Wie sieht mein Datenauswertungsprozess aus und wie verhält es sich mit den Gütekriterien? Wie von Kuckartz und Rädiker (2020) vorgeschlagen, fing ich mit der initierenden Textarbeit an. Diese erfolgte teilweise innerhalb des SNF-Forschungsteams. Beispielsweise diskutierte ich die erste Aufnahme (LP3) intensiv mit dem Projektteam. Dabei hielt ich interessante Textstellen, erste Auffälligkeiten und Eindrücke fest. Zudem erstellte ich für jede Unterrichtseinheit eine Übersicht über die Unterrichtsverläufe (siehe die beiden Abbildungen 6.1 und 6.2 im Analysekapitel auf den Seiten 135 und 136). Die Unterrichtsverläufe unterteilte ich zuerst grob in Einstieg, Hauptteil und Abschluss. Danach gliederte ich die Hauptphasen in die einzelnen Arbeitsphasen, welche durch verschiedenen Arbeitsaufträge geprägt sind. Interessante Textstellen markierte ich dabei und erstellte erste Memos. Der Beginn der induktiven Kategorienentwicklung fand gegen Ende der Erhebungsphase statt. Die erste Phase

²⁹Kuckartz und Rädiker (2020, S. 63–65) nennen sieben Kriterien für Kategorien: 1) stehen in enger Beziehung zu den Forschungsfragen, 2) sind erschöpfend, 3) sind trennscharf, je nach Anwendungsfall auch disjunkt, 4) sind wohlformuliert, 5) bilden zusammengekommen eine Gestalt, 6) Subkategorien sind Dimensionen, Ausprägungen oder Unteraspekte ihrer Oberkategorie sowie 7) sind verständlich und nachvollziehbar.

der Kategorienentwicklung war geprägt durch die Zusammenarbeit mit Julia Thyroff. Für die Publikation Thyroff et al. (2019) analysierten wir die Einstiegssequenzen der ersten (Doppel)Lektionen aller sechs Lehrpersonen³⁰ im Hinblick auf die Realisierung der Politischen Perspektive. Wir kodierten die Einstiegssequenzen im Modus des konsensuellen Kodierens (Thyroff et al., 2019, S. 101). Der Aushandlungsprozess mit Julia Thyroff schärfte mein Verständnis und meine Sensibilität für meine weitere Analysearbeit. Diese fand von diesem Zeitpunkt an alleine statt.

Die analysierten Einstiegssequenzen behandelten eine kleines Themenspektrum. Während der weiteren Auseinandersetzung mit dem gesamten Material entwickelte sich das Kategoriensystem weiter und ein Grossteil der jetzigen Kategorien entstand in diesem Prozess. Mein Analyseprozess war durch ein zyklisches Muster geprägt, wie dies Saldaña (2021, S. 12–13) beschreibt. Ich durchlief mehrere Runden mit Überarbeiten der Kategorien und nochmaligem Kodieren des Materials nach der Anpassung. Die ersten Phasen waren durch eine sehr aufgästelte Kodevergabe geprägt. Mit der Zeit verdichteten sich die Themen und ich entdeckte Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kodes. Somit verdichtete sich mein Kategoriensystem immer mehr. Obwohl ich nach der Zusammenarbeit mit Julia Thyroff, nicht wie in der Literatur vorgeschlagen, im Tandem kodierte, bot sich eine andere Lösung an. Zwischen den einzelnen Kodierphasen legte ich von Zeit zu Zeit längere Kodierpausen ein. Die Pausen erlaubten in der neuen Analysephase einen „fremden Blick“ auf das vorhandene Kategoriensystem und die vorhandene Kodierung. Dies ermöglichte, meine vorhandenen Kodierentscheidungen zu reflektieren und das Kategoriensystem wie die Kodierung präziser und konsistenter zu gestalten.

Auf einige weitere Punkte möchte ich noch hinweisen. Kuckartz und Rädiker (2020) zeigen auf, dass mit der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse sowohl eine fallbasierte wie auch kategorienbasierte Auswertung erfolgen kann. Für mein Anliegen ist die kategorienbasierte Auswertung entscheidend. Mich interessieren die vorkommenden Muster über die Unterrichtsstunden hinweg. Die dabei postulierten Häufigkeiten müssen dabei als Tendenzen verstanden werden. In der qualitativen Inhaltsanalyse haben die kodierten „Sinneinheiten“ nicht immer einen präzisen Anfang und ein präzises Ende. Im Unterricht geht es um das Erarbeiten und Vertiefen eines Gegenstandes. Daher habe ich bei der Kodevergabe den Kontext miteinbezogen. Diese Herangehensweise steht auch im Einklang mit der Methodenwahl. Ich ziele nicht auf

³⁰Dies sind ca. 50min Unterricht, was ca. 5% des gesamten Materials entspricht.

eine quantifizierende Zusammenfassung der Ergebnisse hin. Sondern auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten, welche in den Unterrichtsstunden behandelt werden.

6 Analyse der Unterrichtsstunden

Im vorliegenden Teil stelle ich die Ergebnisse der inhaltlich-strukturierenden Analyse der Unterrichtsstunden vor. Massgebend für die vorgenommene Analyse sind die zwei Leitfragen, welche ich in Kapitel 4.6 formulierte:

LF1: Inwiefern wird in den Unterrichtsstunden fachliches Konzeptlernen zu den Menschenrechten ermöglicht?

LF2: Inwiefern werden in den Unterrichtsstunden die drei Perspektiven der Menschenrechte thematisiert? Inwiefern gibt es bestimmte Schwerpunktsetzungen bezüglich der drei Perspektiven und wird das Verhältnis der drei Perspektiven zueinander aufgezeigt?

Zur Beantwortung meiner Leitfragen, gebe ich in einem ersten Schritt einen Überblick zu den zwei (Doppel)lektionen, welche die Lehrpersonen durchgeführt haben. Ziel ist es, einen Eindruck von den sechs Unterrichtseinheiten zu gewinnen (Kapitel 6.1). Ich zeige auf, wie die Lektionen aufgebaut sind und welche Ansätze die Lehrpersonen wählen, um den Lerngegenstand „Menschenrechte“ in ihren Lektionen zu behandeln. Ausgehend von den Einblicken in die Unterrichtseinheiten und den daraus gewonnenen Erkenntnissen begründe ich die Kategorien der daran anknüpfenden Analyse (Kapitel 6.2). In der Analyse diskutiere ich die thematisierten (fachlichen) Themenstränge im Detail. Ich veranschauliche an beispielhaften Sequenzen, wie die Themenstränge und Aspekte in den Unterrichtseinheiten angesprochen und verhandelt werden. Jeden (fachlichen) Themenstrang schliesse ich mit einem Zwischenfazit ab. Dabei gehe ich darauf ein, ob und wie es den Lehrpersonen gelingt, die drei fachlichen Perspektive einzubringen und ob ein konzeptueller Wissensaufbau angestrebt wird (Kapitel 6.3 bis 6.8). Nach der Bearbeitung der Themenstränge fasse ich die wichtigsten Erkenntnisse der Analyse anhand der zwei Leitfragen zusammen (Kapitel 6.9). Das Analysekapitel schliesse ich mit der Beantwortung meiner Forschungsfrage. Dabei lege ich dar, welche Potenziale und Herausforderungen sich bei Umsetzung der Menschenrechte in den analysierten Unterrichtsstunden herauskristallisieren (Kapitel 6.10).

6.1 Überblick über die Unterrichtsphasen der sechs Unterrichtseinheiten

Die Abbildungen 6.1 und 6.2 stellen die Unterrichtsverläufe der Lehrpersonen (LP) grafisch dar (siehe S. 135 und 136). Die Unterrichtsverläufe helfen, die kommenden Ausführungen zu den Einstiegen, jeweiligen Hauptphasen (Hx) und Abschlüssen der einzelnen Lehrpersonen besser nachvollziehen zu können.¹

6.1.1 LP1: Auseinandersetzung mit Menschenrechtsartikeln der AEMR auf unterschiedliche Arten und Anregung zu Diskussionen

In die Unterrichtseinheit steigt LP1 mit acht offenen Fragen ein, zu denen sich die Lernenden ihre Gedanken aufschreiben sollen. Die Fragen thematisieren verschiedene Aspekte des Konzepts „Menschenrechte“. Einerseits Wissensfragen, wie beispielsweise ob ein bestimmtes Recht ein Menschenrecht sei, andererseits Fragen, welche die Komplexität der Verwirklichung der Menschenrechte anspricht. Nach dieser Einstimmung zeigt die Lehrperson der Klasse in der ersten Hauptphase (H1) zwei kurze Menschenrechts-Filme von NGOs (erster Film von „Jugend für Menschenrechte“ (J-

¹Zur Erinnerung: die Quellenangaben auf das videografierte Material haben folgende Formate:

- **LP1L2, H1:** LP1 = Lehrperson 1, L2 = zweite Lektion der beiden Doppellectionen, H1 = Hauptphase 1
- **LP1L1, 1:20:49:** LP1 = Lehrperson 1, L1 = erste Lektion der beiden Doppellectionen, 1:20:49 = Zeitangabe
- **LP5L2, AI-Film:** LP = Lehrperson 5, L2 = zweite Lektion der beiden Doppellectionen, AI-Film = Unterrichtsmaterial
- **LP12C3, 0:20:23:** LP = Lehrperson 12, C3 = drittes Coachinggespräch, 0:20:23 = Zeitangabe.

In den Zitaten stehen folgenden Abkürzungen für die Bezeichnung der Aussagequellen:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• LP = Lehrperson• Sx = Schülerin bzw. Schüler• M = Lehrmaterial• K = Kommentar in Transkript zu Handlungen, welche in den Unterrichtsstunden stattfinden (Beispielsweise LP verteilt Blätter) | <ul style="list-style-type: none">• (av) = Ton von abgespieltem Video oder Tonaufnahme• (o) = im Original vorgegebener Text wird vorgelesen• (p) = selbst produzierter Text wird vorgelesen. |
|---|---|

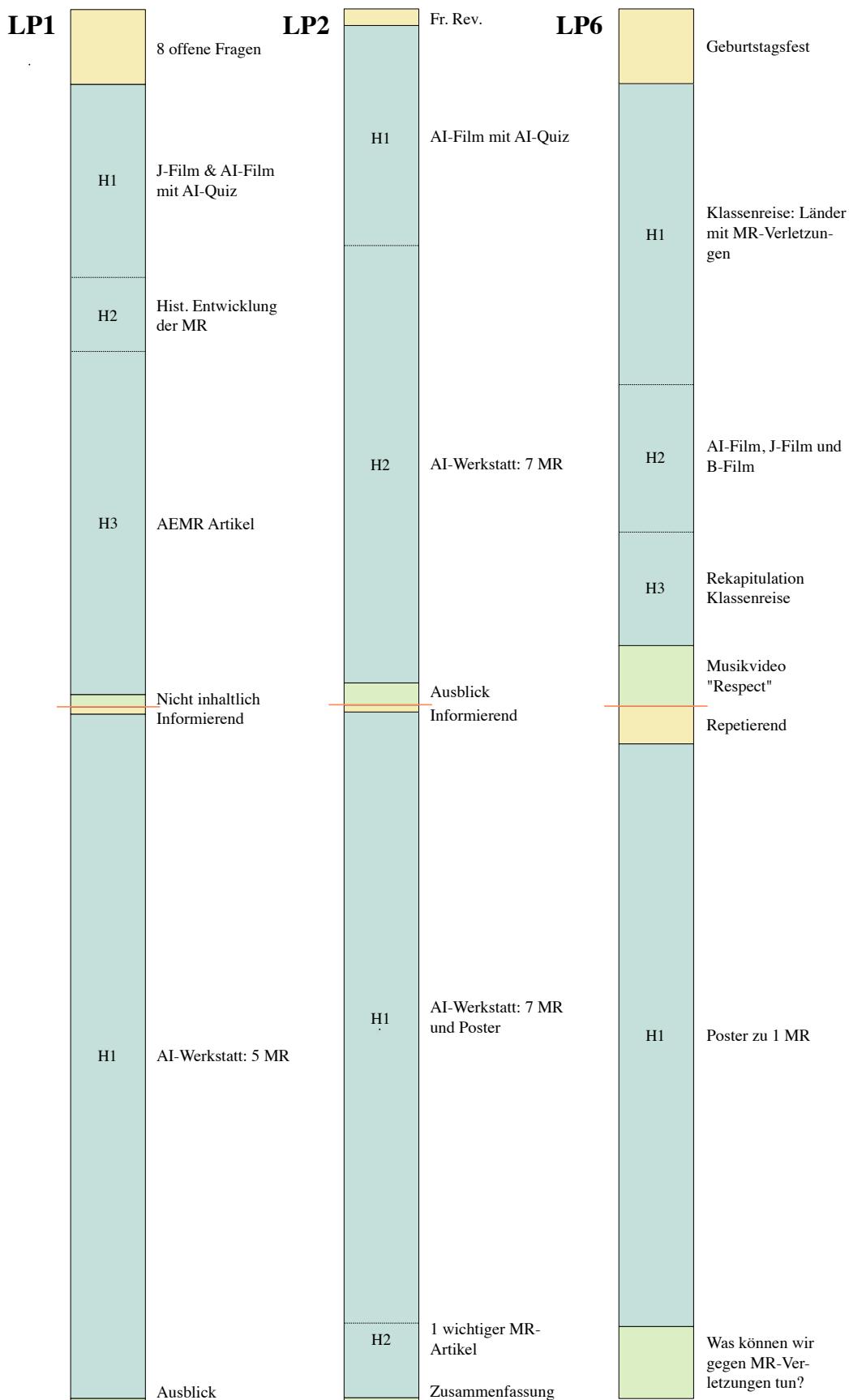


Abbildung 6.1: Übersicht Unterrichtsverläufe: Übersicht über die zwei durchgeführten Doppellectionen von LP1, LP2 und LP6 (eigene Darstellung). Farblegende: gelb = Einstieg; blau = Hauptphasen, unterteilt in die verschiedenen Hauptphasen (H1, H2, etc.); grün = Abschluss; orange Linie = Unterteilung der zwei zwei Doppellectionen

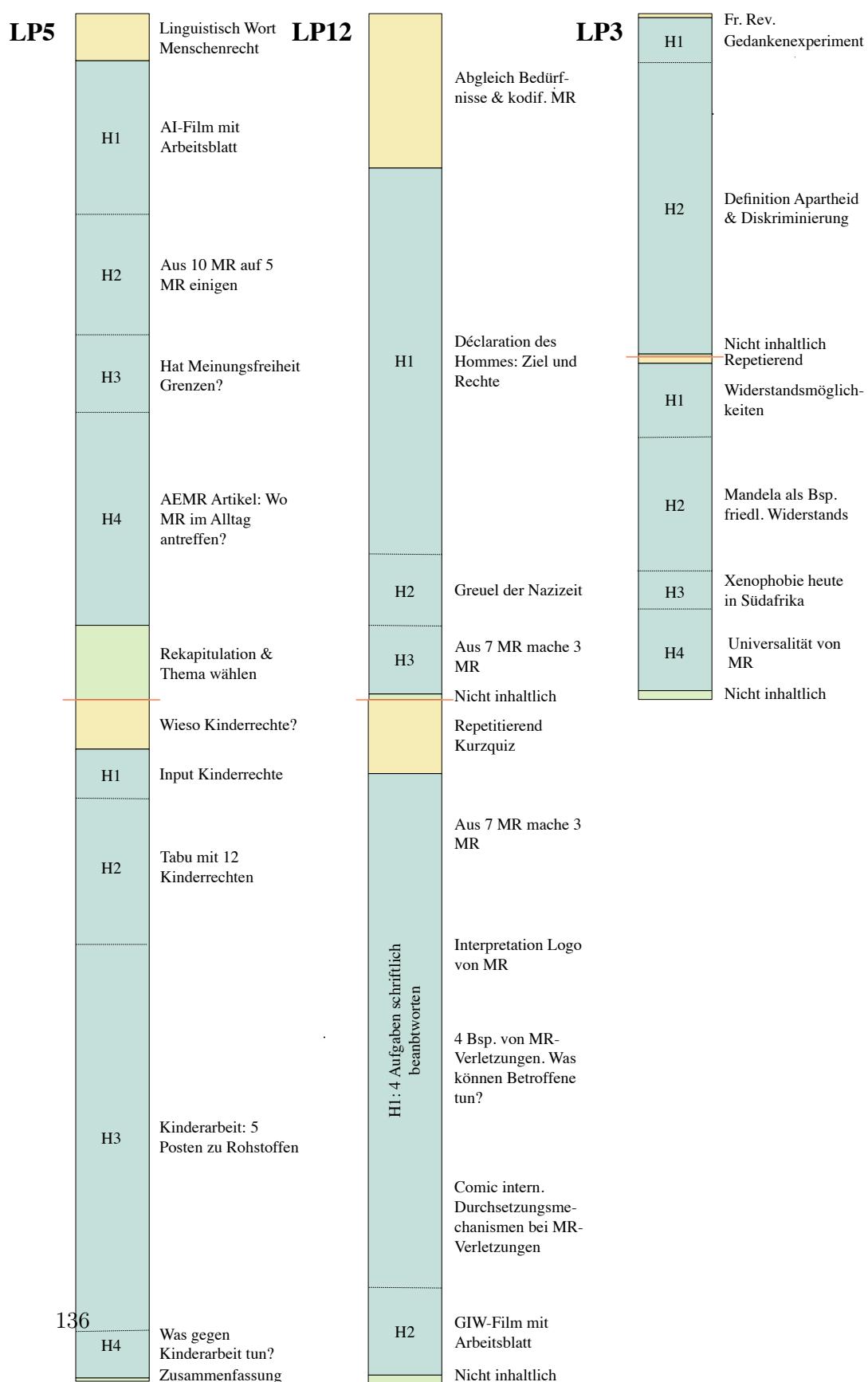


Abbildung 6.2: Übersicht Unterrichtsverläufe: Übersicht über die zwei durchgeführten (Doppel-)Lektionen von LP5, LP12 und LP3 (eigene Darstellung). Farblegende: gelb = Einstieg; blau = Hauptphasen, unterteilt in die verschiedenen Hauptphasen (H1, H2, etc.); grün = Abschluss; orange Linie = Unterteilung der zwei (Doppel-)Lektionen

Film), zweiter Film von Amnesty International (AI-Film)). Nach dem Ende der Filme fordert LP1 die Klasse jeweils auf, kurz die wichtigsten Erkenntnisse aus den Filmen zusammenzufassen. Anschliessend sichert die Lehrperson, mit dem von Amnesty International zum AI-Film zur Verfügung gestellten Quiz (AI-Quiz), die Informationen aus den Filmen im Plenum. In der darauffolgenden Unterrichtsphase (H2) präsentiert LP1 die historisch-philosophische Entwicklung der Menschenrechte vom Menschenbild des Mittelalters bis zur Verabschiedung der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 (PPP). In der dritten und letzten Hauptphase der Lektion (H3) sollen sich die Schülerinnen und Schüler in Vierergruppen mit den einzelnen Artikeln der AEMR auseinandersetzen. Der Auftrag beinhaltet, den Textinhalt der einzelnen Artikel zu lesen und den Textinhalt dem passenden Titel zuzuordnen. Da die Jugendlichen Mühe mit dem „Juristendeutsch“ der AEMR-Artikel bekunden (LP1_{L1}, 1:20:49), nimmt die Lehrperson nach der Gruppenphase die einzelnen Inhalte der Artikel und die Lösung der Aufgabe zusammen mit der Klasse durch. Diese Arbeitsphase dauert bis praktisch zum Ende der ersten Doppellection. Der Abschluss der Lektion besteht aus dem Hinweis, dass die acht Einstiegsfragen am nächsten Tag diskutiert werden.²

Die zweite Doppellection von LP1 beginnt mit einem informierenden Einstieg, in dem die Lehrperson der Klasse eine Gruppenarbeit für die ganze Doppellection ankündigt. Dabei handelt es sich um die Werkstatt von Amnesty International (AI-Werkstatt). In der AI-Werkstatt müssen sich die Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Gruppen mit je einem Menschenrecht vertiefter auseinandersetzen.³ In der AI-Werkstatt sollen die Lernenden jeweils zuerst das betreffende Menschenrecht in eigenen Worte, zusammenfassen. Nachher beinhalten die Menschenrechts-Posten jeweils vier bis fünf weitere Fragen. Unter anderem wird bei jedem Posten eine alltägliche Situation von Personen in der Schweiz geschildert, welche von dem Menschenrecht betroffen sind⁴ und dazu eine Frage gestellt. Die anderen Fragen thematisieren mehrheitlich 1) Situationen, in denen sich Schülerinnen und Schüler oder Personen, die sie kennen, befinden könnten, 2) individuelle Verhaltensweisen, um das Menschenrecht

²Von dieser Diskussion gibt es keine Aufnahmen, da diese in einer anderen Lektion als der vorgesehenen zweiten Doppellection durchgeführt wurde.

³Die Lehrperson hat dabei fünf von sieben Menschenrechtsposten ausgewählt. Die Posten behandeln folgende Menschenrechte: 1) Recht auf Asyl, 2) Religionsfreiheit, 3) Meinungsfreiheit, 4) Recht auf Arbeit und 5) Recht auf Bildung. Auf die Posten zum Diskriminierungsverbot und dem Recht auf Privatsphäre hat LP1 verzichtet. Ich werde in einem späteren Analysekapitel die einzelnen Menschenrechte der AI-Werkstatt und die getroffene Auswahl von LP1 diskutieren.

⁴Meist gibt es dazu noch einen kurzen Film.

zu schützen, 3) Möglichkeiten, wie man reagieren kann und Orte, an die man sich wenden kann, wenn man sich in dem Menschenrecht verletzt fühlt sowie 4) den Alltag oder Themen, die Jugendliche beschäftigen könnten (LP1_{L2}, AI-Werkstatt). Der Lehrperson ist es ein Anliegen, dass die Jugendlichen in den Gruppenphasen dabei die Fragen ausführlich diskutieren

Ihr müsst diskutieren miteinander [...], und dann das was da steht dann ernst nehmen [...], ihr müsst die Ergebnisse eurer Diskussion oder die Fragen, die ihr habt, oder die Sachen, die ihr kritisieren würdet oder beanstanden würdet [...] müsst ihr dann, äh, dokumentieren. [...] ihr müsst wirklich miteinander reden wollen, sonst ist Gruppenarbeit furchtbar langweilig (LP1_{L2}, 0:07:21-0:09:10).

Die Bearbeitung der AI-Werkstatt dauert die ganze Lektion, wobei nach der Gruppenphase die Schülerinnen und Schüler im Plenum ihre Posten vorstellen. Die Klasse kann dabei drei von fünf Posten präsentieren. Dies da die Lehrperson viel Raum für Diskussionen zulässt und die Präsentation mit eigenen Einschüben ergänzt. Kurz und bündig gestaltet sich dementsprechend die Abschlussphase „Ok, ich würde mal sagen, das reicht für heute, [...]. Wir machen da das nächste Mal weiter“ (LP1_{L2}, 1:32:12).

6.1.2 LP2: Bearbeitung einzelner Menschenrechtsartikel mit Fokus auf individuelle Handlungsebene und visuelle Darstellung dieser für den Schulalltag

Die zweite Lehrperson wählt einen repetierenden Einstieg. Sie eröffnet mit folgender Frage den Unterricht: „Wir haben von Menschenrechten vor den Ferien schon etwas gehört in Bezug auf die Französische Revolution. Was wisst ihr noch darüber?“ (LP2_{L1}, 0:02:14). In einer kurzen Sequenz zählt die Klasse einige Menschenrechte auf. Danach zeigt LP2 wie LP1 in der ersten Hauptphase (H1) den AI-Film und lässt darauf ebenfalls die Lernenden das AI-Quiz in Gruppenarbeiten lösen. Die Lehrperson schliesst H1 durch das kurze Besprechen der Quiz-Lösungen im Plenum ab. Die zweite Hauptphase (H2) widmet sich ganz der bei LP1 vorgestellten AI-Werkstatt. Zudem kündigt LP2 bereits an, dass die Schülerinnen und Schüler sich auch in der nächsten Doppellection mit der AI-Werkstatt auseinandersetzen werden. Die Klasse muss in der ersten Doppellection ebenfalls in Gruppen je einen Menschenrechtsposten bearbeiten.⁵

⁵Bei LP2 bearbeitet die Klasse alle sieben Posten der AI-Werkstatt.

Kurz vor dem Ende der ersten Doppellection sammelt sich die Klasse wieder im Plenum und LP2 erteilt den Schülerinnen und Schülern in der Abschlussphase eine Hausaufgabe. Die Jugendlichen müssen für die nächste Doppellection die Artikel der AEMR studieren und das für sie am wichtigste Menschenrecht aussuchen: „[...] lest das aus, was für euch persönlich das Wichtigste ist, [...]. Schreibt aber hin, warum ist das für mich das Wichtigste? Was ist der Grund dafür?“ (LP2_{L1}, 1:24:40).

Wie bereits angekündigt, beschäftigt sich die Klasse in der zweiten Doppellection weiterhin mit der AI-Werkstatt. Während der kurzen Einstiegsphase konkretisiert LP2 den Auftrag für die erste Hauptphase (H1). Zum einen sollen die Lernenden ein Plakat gestalten und das Menschenrecht zeichnerisch so darstellen „wie ihr das im Schulalltag umsetzen könntet“ (LP2_{L2}, 0:00:51). Zum anderen sollen sie die zweite und letzte Frage der Menschenrechtsposten für die Präsentation vorbereiten. In der zweiten Frage geht es immer um Situationen, in denen sich Schülerinnen und Schüler oder Personen, die sie kennen, befinden könnten. In der letzten Frage wird konkret nach den Möglichkeiten zum Handeln der Schülerinnen und Schüler selbst gefragt (LP2_{L2}, AI-Werkstatt). Ziel ist es, dass die Jugendlichen am Ende der Gruppenarbeit der Klasse ihr Menschenrecht vorstellen. Die Gruppenarbeit und anschliessende Präsentation der Poster dauert knapp 80 Minuten. In der zweiten und letzten Hauptphase (H2) stellen die Schülerinnen und Schüler ihr ausgewähltes Menschenrecht aus der Hausaufgabe vor. Zum Abschluss der Unterrichtseinheit begründet LP2 ihre Themenwahl:

Wir könnten noch lange über Menschenrechte diskutieren. Ich habe mich bewusst eigentlich auf den Fokus, ehm, beschränkt, das in eurer Umwelt einmal zu platzieren, also, was könnt ihr dagegen tun? Was, ehm, auch in der Schule möglich wäre, da zu tun (LP2_{L2}, 1:30:44).⁶

Zudem betont die Lehrperson, „dass wir immer daran denken, wir haben diese Rechte, wir sollen dafür einstehen, wir sollen etwas dafür tun“ (LP2_{L2}, 1:31:59).

6.1.3 LP6: Narrativ-visuelle Darbietung von Menschenrechtsverletzungen und Poster mit Rechtsartikeln einzelner Menschenrechte

LP6 beginnt ihre Unterrichtseinheit mit einer fiktiven Geschichte. Sie erzählt, dass sie am Vortag an einem 69. Geburtstagsfest war. Eingeladen seien verschiedene

⁶Diesen Lernaspekt betont die LP auch mehrmals im Coaching (LP2_{C1}, 0:03:53, 0:04:24, 0:05:30).

Persönlichkeiten gewesen, wie Martin Luther King, Mahatma Gandhi oder die Geschwister Hans und Sophie Scholl. Explizit nicht erwünscht an der Feier seien unter anderem Vladimir Putin, Kim Jong-un und Donald Trump gewesen. Während der Feier habe sie ihren alten Freund Ari Äspi-Izzity getroffen. Dieser würde die Klasse gerne kennenlernen. Dazu habe er vorgeschlagen, mit den Schülerinnen und Schülern eine “alternative Klassenreise“ zu machen. An dieser Stelle der Geschichte findet der Übergang zur ersten Hauptphase (H1) statt. Die Lehrperson lädt die Jugendlichen auf eine “imaginäre Klassenreise“ ein. Ziel der “imaginären Reise durch Raum und Zeit“ ist es:

- ... das MEHL-Prinzip verstehen
- ... Ari Äspi-Izzity und seinen Traum kennenlernen
- ... was am 10. Dezember vor 69 Jahren genau geschah
- ... warum einige Menschen zu Gast an der Party waren, andere nicht
- ... was man bei der Ferienplanung ausser Hotels, Landschaft, Wetter und Umweltschutz sonst noch beachten könnte/sollte (LP6L1, 0:09:28, PPP S.9).

LP6 stellt die Reise mit einer PowerPoint-Präsentation vor. Auf der imaginären Klassenreise machen die Schülerinnen und Schüler Halt bei acht Reisedestinationen. Während der Fahrt von einer Destination zur anderen können sie das Entertainment-Programm an Board geniessen. Bei der Reisedestination zeigt die Lehrperson zuerst je ein schönes Bild des Reiseziels und auf der nachfolgenden Seite⁷ ein Beispiel einer Menschenrechtsverletzung oder Diskriminierung am jeweiligen Zielort.⁸ Auf die Folien zur Reisedestination folgt eine Folie zum Entertainment-Programm, welches meist ein Film ist. Auch die Filmauswahl oder das Setting der Filme fokussiert auf kritische Punkte in Bezug auf die Menschenrechte. Die Lehrperson verstärkt die Dramaturgie der Klassenreise. Nach jeder Reisedestination geht die Fahrt ohne gewisse Schülerinnen oder Schüler weiter.⁹ Um das zu verbildlichen, hat LP6 an der Wandtafel blaue A4-Blätter aufgehängt. Für jede zurückgelassene Person nimmt LP6 ein blaues Blatt weg. Darunter erscheint ein gelbes A4-Blatt mit dem Logo von Amnesty International sowie der Name der betroffenen Person. Zudem zündet die

⁷ Manchmal sind es auch zwei Seiten.

⁸ Diese werden durch Bilder oder Zeitungsausschnitte thematisiert.

⁹ Beispiel: “Ein Klassenvertreter kritisiert die menschenverachtende Politik der Nationalsozialisten. Das NS-Regime zieht euch, einige, ein paar und steckt euch zunächst ins Gefängnis. Wir können leider nicht warten und müssen ohne euch weiterreisen. S13 und S14“ (LP6L1, 0:14:46; Kommentar FH: Sprachliche Fehler in den Zitaten wie hier korrigiere ich nicht).

Lehrperson für jede zurückgelassene Person eine Kerze an. Die Reise endet in der Schweiz und mit der Frage, um was es in der Reise ging. Zudem löst die Lehrperson die erwähnten fünf Zielpunkte auf.¹⁰ In der anschliessenden zweiten Hauptphase (H2) zeigt LP6 der Klasse drei kurze Filme. Dabei handelt es sich um den AI-Film, wie bei LP1 und LP2, eine längere Version des J-Filmes, wie bei LP1, sowie ein weiterer Film von „Jugend für Menschenrechte“, welcher das Recht auf Bildung thematisiert. Ohne Auseinandersetzung mit den Inhalten der Filme geht die Lehrperson gleich zu Hauptphase drei (H3) über. Darin rekapituliert sie die imaginäre Klassenreise, ohne neue Inputs zu geben. In der Abschlussphase betont die Lehrperson, dass es bei den Menschenrechten um Respekt geht und zeigt zum Schluss ein Musikvideo mit dem Lied von Gloria Gaynor „I Am What I Am“.

In die zweite Doppellection startet die Lehrperson repetierend, indem sie kurz durch die PowerPoint-Präsentation der Klassenreise klickt und festhält, „dass da einiges im Argen liegt mit Menschenrechten (...) Selbst in der Schweiz“ (LP6_{L2}, 0:02:40-0:03:28). Im Folgenden kündigt LP6 eine Partnerarbeit an (H1). Der Auftrag lautet, dass jede Gruppe ein Poster zu einem vorgegebenen Menschenrecht gestaltet. Dazu sollen sich die Jugendlichen einen kurzen Film von „Jugend für Menschenrechte“ auf Youtube sich ansehen, im Internet den Artikel der AEMR recherchieren, herausfinden was in der Schweizerischen Bundesverfassung zum Menschenrecht steht, Wikipedia konsultieren und eine Grafik zum Thema finden.¹¹ Die Erstellung der Poster nimmt praktisch die ganze Doppellection ein, obwohl die Lehrperson dafür ursprünglich 30 Minuten eingeplant hatte. Nachdem die Gruppen ihre Poster fertig erstellt haben und alle Poster an der Wandtafel hängen, fragt die Lehrperson „wie ist es um die Menschenrechte bestellt?“ (LP6_{L2}, 1:12:04) und will darauf hinaus, dass es um diese weltweit nicht so gut steht. Dies dient ihr als Übergang zum Abschluss der Doppellection. Wie LP2 plädiert die Lehrperson dafür, dass das individuelle Engagement für die

¹⁰1) MEHL-Prinzip: **M**issstände **E**rkennen und **H**andelnd zu **L**ösen versuchen; 2) Ari Äspi-Izzity und sein Traum: Ari Äspi-Izzity = R.E.S.P.E.C.T., Respektiere jeden Menschen so, wie er ist! (Kommentar FH: Buchstabiert man das englische Wort „Respect“, ergibt sich aus der Phonetik der von LP6 kreierte Name Ari Äspi-Izzity.); 3) 10. Dezember vor 69 Jahren: Verabschiedung der AEMR; 4) Partygäste: Einsatz für die Menschenrechte; 5) Beachtung bei Ferienplanung: ob Urlaubsland sich für Menschenrechte einsetzt (LP6_{L1}, 0:35:10–0:40:10, PPP, S. 49).

¹¹Als Musterbeispiel hat die Lehrperson ein Poster für das Recht auf Bildung erstellt. Auf dem Poster ist der Artikel zum Recht auf Bildung der AEMR und der dementsprechende Artikel der Schweizerischen Bundesverfassung ausgedruckt sowie eine Grafik zur Analphabetenrate in der Welt.

Menschenrechte wichtig sei und die Klasse mit ihrer Teilnahme an „Jeder Rappen zählt“ „fast so auf einer Stufe mit Nelson Mandela“ stehe (LP6_{L2}, 1:20:03).

6.1.4 LP5: Bearbeitung von bestimmten Menschenrechten aus verschiedenen Blickwinkeln und Fokus auf Kinderarbeit auf einer individuellen Ebene

Diese Lehrperson wählt eine linguistische Herangehensweise für die Eröffnung des Themas „Menschenrechte“. Mit den Banknachbarinnen und -nachbarn¹² sollen sich die Lernenden über das Wort Menschenrechte austauschen „Also was bedeutet das überhaupt, was steckt da drin, Menschenrechte?“ (LP5_{L1}, 0:03:15). Anschliessend sammelt LP5 im Plenum die Ergebnisse und diskutiert diese. Allgemein fällt bei LP5 auf, dass die Rhythmisierung der Lektion durch dieses Schema geprägt ist. Die Lehrperson gibt der Klasse einen Gruppenauftrag und anschliessend werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert. In der ersten Hauptphase (H1) fordert LP5, wie bereits die vorherigen Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler auf, den AI-Film zu schauen. Zur Wissenssicherung verwendet diese Lehrperson nicht das AI-Quiz, sondern hat ein eigenes Aufgabenblatt mit Fragen erstellt. Dieses geht auf den historischen Zusammenhang, die Ziele und Träger der Menschenrechte, sowie unter anderem die Aufgaben der Staaten in Bezug auf die Menschenrechte ein (LP5_{L1}, 0:08:47, AB Fragen zum Film). Für die zweite Hauptphase (H2) mussten die Lernenden als Hausaufgabe die für sie zehn wichtigsten Menschenrechte der AEMR auswählen. Nun sollen die Schülerinnen und Schüler sich anhand ihrer ausgewählten Menschenrechte in der Gruppe auf fünf Menschenrechte einigen. In der dazugehörigen Plenumsphase möchte LP5 herausfinden, ob es bei der Aushandlung in den Gruppen zu Diskussionen gekommen ist. Dies scheint nicht der Fall zu sein.¹³ Im Anschluss thematisiert die Lehrperson, ob Menschenrechte Grenzen haben (H3). Anhand der Meinungsfreiheit sollen die Lernenden sich überlegen, ob es im Alltag Situationen gibt, in denen die Meinungsfreiheit mit anderen Menschenrechten im Widerspruch stehen könnte. In der letzten Hauptphase (H4) erhalten die Gruppen Kärtchen, auf denen 21 Artikel der AEMR in Jugendsprache stehen. Die Jugendlichen sollen diskutieren „Wo nimmst du dieses Recht im Alltag in Anspruch? Was würde sich in deinem Leben ändern, wenn du dieses Recht nicht mehr hättest?“ (LP5_{L1}, 0:55:59). In der Abschlussphase verlangt

¹²Die Lernenden sitzen an Vierer-Tischen.

¹³Die Gruppen verfolgten einen pragmatischen Ansatz, in dem jede Person ihr wichtigstes Menschenrecht nennen konnte.

die Lehrperson von den Lernenden, für sich nochmals die wichtigsten Erkenntnisse aus der Doppellection aufzuschreiben. Zudem schlägt ihnen die Lehrperson sieben Themen für die kommende Doppellection vor.¹⁴ Die Jugendlichen erhalten je einen Zettel und können darauf eine Rangfolge erstellen.

In der Auswertung der Ranglisten gewinnt das Thema „Kinderarbeit“ und ist daher das Thema der zweiten Doppellection. In ihrem Einstieg für diese will LP5 von der Klasse wissen „Wir haben ja die Menschenrechte kennengelernt. Es gibt die ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte‘. Und Kinder sind doch auch Menschen. Braucht es überhaupt explizite Kinderrechte? Wof/ wofür sind Kinderrechte notwendig?“ (LP5_{L2}, 0:01:19). Nachdem sich die Klasse in Gruppen und nachher im Plenum über diese Fragen ausgetauscht hat, gibt LP5 der Klasse einen fachlichen Input mit einer kurzen PowerPoint-Präsentation zu den Kinderrechten (H1). Für die kommende zweite Hauptphase (H2) hat die Lehrperson ein Tabu-Spiel mit 12 Kinderrechten vorbereitet. Ziel ist es, dass die Gruppen so schnell wie möglich an ihrem Tisch die 12 Kinderrechte herausfinden und auf ihr Arbeitsblatt niederschreiben. Als die erste Gruppe fertig ist, gewinnt diese zwei grosse Packungen Schokolade. LP5 möchte daraufhin wissen, was Schokolade sowie weitere Produkte, welche sie aus einem Sack zieht, mit Kinderrechten zu tun haben.¹⁵ Selber errät die Klasse nicht, dass die Lehrperson auf das Thema „Kinderarbeit“ hinauswill. In der dritten Hauptphase (H3) müssen die Lernenden in Gruppen ein Plakat gestalten. Dabei bearbeitet jede Gruppe anhand eines vorbereiteten Dossiers (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit)¹⁶ einen Rohstoff, welcher in den vorher gezeigten Produkten enthalten ist und meist unter Kinderarbeit hergestellt oder abgebaut wird.¹⁷ Ziel wäre es gewesen, dass nach der Postererstellung die Jugendlichen sich in Form eines Gruppenpuzzles¹⁸ die Poster vorgestellt hätten. Dafür reicht die Zeit jedoch nicht aus. Aufbauend auf der Auseinandersetzung mit

¹⁴1) Kinderrechte, 2) Kinderarbeit, 3) Mädchen und Frauen, 4) Menschen auf der Flucht, 5) Menschenrechtsengagement in der Praxis, 6) Menschenrechtsschutz, 7) Menschenrechtsverletzungen.

¹⁵Die weiteren Produkte sind: 1) Nutella, 2) T-Shirt, 3) Handy, 4) iPad und 5) Nagellack.

¹⁶Hauptquelle für das Dossier war die Website <https://www.aktiv-gegen-kinderarbeit.de> der NGO „earthlink“ [Zugriff 30. Juni 2022].

¹⁷Die Rohstoffe sind: 1) Kakao, 2) Palmöl, 3) Textilien, 4) Kobalt, 5) Glimmer.

¹⁸In der Unterrichtsmethode des Gruppenpuzzles wechselt die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen.

Zuerst bearbeitet die Klasse in Gruppenkonstellation A verschiedene Themen. Danach bilden sich neue Gruppen, in denen aus jeder Gruppe aus der Gruppenkonstellation A eine Schülerin, ein Schüler vertreten ist. In der neu zusammengesetzten Gruppe befindet sich nun je eine Expertin, ein Experte für ein Teilthema. Die Lernenden müssen sich gegenseitig ihre wichtigsten Erkenntnisse aus der ersten Gruppenphase mitteilen (Kirk, 2009, S. 226, 228).

dem Dossier möchte die Lehrperson in der letzten Hauptphase (H4), dass sich die Jugendlichen überlegen, was sie gegen Kinderarbeit tun können. Dabei einigt sich die Klasse vor allem auf Spenden. Zum Abschluss hält die Lehrperson fest, dass sie „einfach euer Bewusstsein dafür auch sensibilisieren ein bisschen [...], dass ihr zukünftig schaut, was kaufe ich, oder, dass ihr [...] zumindest im Hinterkopf habt/ ja, hier unterstütze ich vielleicht Kinderarbeit“ (LP5_{L2}, 1:35:30).

6.1.5 LP12: Kodifizierung der Menschenrechte und Beleuchtung des Konzepts „Menschenrechte“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln

In dieser Doppellection erhält der Einstieg im Verhältnis zu den anderen Lehrpersonen einiges mehr Zeit (knapp 20 Minuten). Für die Einstiegsphase soll eine Gruppe an der Wandtafel sich auf Bedürfnissen einigen, welche die Lernenden für ein gutes Leben brauchen. Die anderen drei Gruppen müssen zehn vorgegebene Menschenrechte verschiedenen Bildern zuordnen. Anschliessend vergleicht LP12 mit der Klasse Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den genannten Bedürfnisse und den kodifizierten Menschenrechten. In der folgenden Hauptphase (H1) knüpft die Lehrperson an die durchgenommene Französische Revolution an. LP12 widmet sich mit den Lernenden ausführlich der „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ von 1789. Im Plenum nimmt die Lehrperson zuerst den Inhalt der Präambel sprachlich feingliedrig auseinander. Nachher müssen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit ein Quiz zur Präambel lösen sowie für drei Artikel der Déclaration¹⁹ aufschreiben, welche Wörter und Gedanken ihnen wichtig erscheinen und sich überlegen, ob die Ideen der Déclaration schon vor der Französischen Revolution vertreten wurden. Auch die drei Artikel nimmt die Lehrperson nach der Partnerarbeit im Plenum sprachlich feingliedrig auseinander. Aus Zeitmangel verschiebt LP5 die Bearbeitung des Schulbuchtextes (LS Erklärung der MR), welcher zur weiteren Vertiefung der Déclaration hätte beitragen sollen. Stattdessen steigt LP12 in die zweite Hauptphase (H2) ein und kündigt einen „Zeitsprung von (...) 150 Jahren“ an (LP12_{L1}, 1:14:31). Anhand von sieben Fotografien stellt die Lehrperson kurz die Gräuel des Naziregimes vor. Dabei schlussfolgert sie, dass nach dem Zweiten Weltkrieg klar war, dass man die Menschenrechte stärken müsse und daher die AEMR verabschiedet wurde. In der letzten kurzen Hauptphase (H3) sollen die Schülerinnen und Schüler in Dreiergruppen

¹⁹ Art. 1, Art. 2 und Art. 3 der Déclaration.

sieben Menschenrechte der AEMR studieren, dabei jedem Artikel einen passenden Titel geben und sich auf drei Artikel festlegen, welche sie als die wichtigsten erachten (AB 7 MR-Artikel). Die Lehrperson kündigt bei der Aufgabenstellung bereits an, dass die Klasse aus Zeitgründen in der nächsten Doppellection diese Aufgabe fertig bearbeiten könne. Dementsprechend ist der Abschluss nur eine Information, dass die Gruppen nächstes Mal dort weiterfahren können, wo sie stehen geblieben sind.

Die zweite Doppellection beginnt repetierend mit einem Kurzquiz „Menschenrechte 1789/1948“ zur vorherigen Doppellection. Danach fordert die Lehrperson die Klasse auf, sich wieder in die Gruppen der vorherigen Woche aufzuteilen. Für die erste Hauptphase (H1) der zweiten Doppellection hat die Lehrperson eine längere Gruppenarbeitsphase eingeplant, in der die Lernenden selbständig vier Aufgaben aus dem Lehrbuch „Politik und du“ (Stadelmann et al., 2017b) schriftlich beantworten müssen. Zuerst sollen sie den Auftrag der letzten Doppellection mit den sieben AEMR-Artikeln fertig machen. Als zweiten Auftrag erhalten die Jugendlichen ein Blatt, auf dem die Situationen von vier Betroffenen von Menschenrechtsverletzungen beschrieben werden. Hier sollen sich die Gruppen zum einen überlegen, welches Menschenrecht verletzt wird und zum anderen überlegen, wie die Betroffenen sich wehren könnten und wer ihnen helfen könnte (AB MR-Verletzung). In der dritten Aufgabenstellung geht es darum, dass die Gruppen das offizielle Menschenrechtslogo beschreiben, überlegen, was es bedeuten soll und wie es auf sie wirkt (AB 7 MR-Logo). Die letzte Aufgabe der Gruppenarbeit thematisiert die Rolle der UNO zur Umsetzung der Menschenrechte (AB Comic & Grafik Durchsetzungsmechanismen). Nach dieser umfassenden Gruppenarbeitsphase, die gut 70 Minuten dauert, hat die Lehrperson eine Einzelarbeit für die Schülerinnen und Schüler aus dem Lehrbuch „Gesellschaften im Wandel“ (Marti et al., 2017) vorgesehen (H2). Die Jugendlichen erhalten ein Blatt mit sieben Fragen zu den Menschenrechten (AB Fragen rund um MR). Davon sollen sie je zwei Fragen anhand eines Filmes zu den Menschenrechten (GIW-Film)²⁰ beantworten. Angesprochen werden in der Aufgabenstellung unter anderem die Träger der Menschenrechte, die Universalität, Unteilbarkeit und Unveräußerlichkeit der Menschenrechte, der Unterschied zwischen Grund- und Menschenrechten sowie was man gegen Menschenrechtsverletzungen tun kann. Aus Zeitgründen muss die Lehrperson die Einzelarbeit der Schülerinnen und Schüler unterbrechen und die zweite Doppellection beenden.

²⁰Der Film ist ein WissensWerte-Erklärfilm. Der Youtube-Channel WissensWerte wird vom Verein /e-politik.de/ e.V. betrieben, der die Filme produziert (siehe: <https://www.youtube.com/c/epolitikwissenswerte/about>), [Zugriff 30. Juni 2022]).

6.1.6 LP3: Apartheid als Beispiel einer systematischen Menschenrechtsverletzung

Die letzte Lehrperson hat im Gegensatz zu den anderen Lehrpersonen jeweils nur eine Lektion durchgeführt. Ähnlich wie LP2 steigt sie ebenfalls anknüpfend an die Französische Revolution und die dort diskutierten Menschenrechte in die Unterrichtseinheit ein. Sie fragt, ob sich die Klasse noch „an zwei, drei Stichworte erinnern [kann]“ (LP3_{L1}, 0:01:32). Wie bei LP2 nennen die Jugendlichen einige Menschenrechte. Die Lehrperson lässt dies stehen und kündigt für die Lektion einen Exkurs an. Die erste Hauptphase startet LP3 mit einem Gedankenexperiment

Stell dir vor deine Schulbildung ist schlechter, [...]. Stell dir vor, deine Zukunftschancen in Beruf und Kultur sind schlecht. [...] Stell dir vor, du darfst nur ganz bestimmte Kinos, Einrichtungen, Parks (.) besuchen. [...] Stell dir vor, deine Eltern haben keinerlei politisches Mitspracherecht. (...) Stell dir vor, das ist so, weil du schwarz bist (LP3_{L1}, 0:03:41).

Die Lehrperson beendet das Gedankenexperiment mit der Frage, ob diese Vorstellung realistisch sei. Im kommenden Gesprächsverlauf möchte sie, dass die Klasse herausfindet, dass die geschilderte Situation auf Südafrika während des Apartheidsregimes zutrifft. Für die zweite Hauptphase hat die Lehrperson ein Arbeitsblatt vorbereitet. Dieses beschreibt nochmals die Situation der Schwarzen während der Apartheid und erklärt, dass die Weissen mit hoher Polizeipräsenz und drastischen Strafen die Apartheid aufrechterhielten. Als Partnerarbeit erhalten die Jugendlichen folgende Aufträge: 1) Die Begriffe „Apartheid“ und „Diskriminierung“ erklären; 2) Wo und warum es sonst noch Diskriminierung gibt; 3) Möglichkeiten zum Widerstand der Schwarzen überlegen (LP3_{L1}, 0:09:29, AB Apartheid in Südafrika). Nach der Partnerarbeit diskutiert die Lehrperson mit der Klasse über die ersten zwei Punkte, für den dritten Punkt reicht die Zeit nicht. Während der regen Diskussion werden zusammen die beiden Begriffe definiert, die Klasse nennt Beispiele von anderen Diskriminierungen, möchte jedoch auch genauer verstehen, wie es möglich ist, so ein Regime aufzuziehen und durchzusetzen. Die Diskussion dauert bis zum Ende der Lektion.

In der zweiten Lektion repetiert die Lehrperson zum Einstieg mit der Klasse die Begriffe Diskriminierung und Apartheid. Für die erste Hauptphase (H1) greift LP3 die Frage der letzten Lektion auf, in der sich die Jugendlichen überlegten, wie sich die Schwarzen gegen das Apartheidsregime hätten wehren können. Wie die erste Lektion ist auch diese Lektion durch ein gemeinsames Diskutieren und Erarbeiten

der Fragen im Plenum geprägt. Die Lehrperson nutzt die Antworten der Klasse (Demonstrieren, Verbünden mit gleichgesinnten Weissen und ausländischen Ländern), um H2 einzuleiten. In dieser will sie Nelson Mandela als Beispiel für den Einsatz von gewaltlosem Widerstand den Schülerinnen und Schülern näherbringen. Während dem Lesen eines kurzen Textes über Mandela sollen sich die Lernenden überlegen, warum Mandela ein aussergewöhnlicher Mensch war. Zusammen bespricht die Klasse dann das Leben und Wirken von Mandelas im Kampf gegen die Apartheid. In der dritten kurzen Hauptphase (H3) zeigt die Lehrperson der Klasse auf, dass obwohl Südafrika als Vorbild für den Kampf gegen die Rassendiskriminierung gelten kann, heute gewisse Teile der Bevölkerung gegen Ausländer xenophobe Ressentiments hegt. Die Lehrperson betont, dass die Fragilität der Menschenrechte ein grosses Problem für diese sei. Denn Menschenrechte würden immer wieder unterschiedlich angesehen und ausgelegt. In der letzten Hauptphase (H4) der Lektion bespricht die Lehrperson mit der Klasse, dass die Idee der Menschenrechte in Europa entstanden ist und es daher auch kulturell unterschiedliche Auffassungen zu den Menschenrechten gibt. Ein eigentliche Abschlussphase gibt es wie in der ersten Lektion nicht.

6.1.7 Erste Erkenntnisse zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den Unterrichtseinheiten

Die Überblicke über die Unterrichtseinheiten zeigen, dass jede Lehrperson ihre eigene Herangehensweise für die Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ wählt. Beispielsweise haben drei Lehrpersonen vor der videografierten Unterrichtseinheit die Französische Revolution durchgenommen (LP2, LP3 und LP12). LP2 und LP3 steigen beide repetierend in Bezug auf die Menschenrechte während der Französischen Revolution ein, im Verlauf der Unterrichtseinheit spielt die Französische Revolution aber anders als bei LP12 keine prägende Rolle mehr. Betrachtet man hingegen den roten Faden von LP12 in der Hauptphase der ersten Doppellection, dann zeichnet die Lehrperson ausgehend von der Französischen Revolution die historische Entwicklung der Kodifizierung der Menschenrechte bis zur „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ 1948 nach. Die Themenwahl bei LP2 und LP3 für die Lektionen könnte wiederum trotz der gleichen Einstiege nicht unterschiedlicher sein. LP3 entschied sich dazu, die Apartheid in Südafrika als institutionell verankerte Rassendiskriminierung aufzugreifen. Dahingegen möchte LP2 den Jugendlichen vor allem aufzeigen, wie die Menschenrechte im Alltag eine Rolle spielen.

Auch bei LP2 und LP1, welche beide mehrere Unterrichtsmaterialien von Amnesty International benützen (AI-Film, AI-Quiz und AI-Werkstatt), lassen sich Eigenheiten ausmachen. Zum einen entscheidet sich LP1 dafür, nur fünf der sieben vorgegeben Menschenrechtsposten der AI-Werkstatt zu verwenden. Zum anderen nimmt die AI-Werkstatt nur die zweite Doppellection ein und nicht wie bei LP2 fast die ganze Unterrichtseinheit. LP2 legt zudem in ihrer zweiten Doppellection einen spezifischen Fokus auf den Zusammenhang zwischen dem Alltag der Jugendlichen und den Menschenrechten.

Obwohl in den Überblicken die Lehrpersonen verschiedene Herangehensweisen wählen und teilweise unterschiedliche Themen behandeln, lassen sich in der Feinanalyse gemeinsame (fachliche) Schwerpunkte erkennen. Auf den ersten Blick hat die Postenarbeit zur Kinderarbeit von LP5 nichts gemeinsam mit der Thematisierung der Apartheid bei LP3. Auf den zweiten Blick behandeln jedoch beide Lehrpersonen den Aspekt der Menschenrechtsverletzung. Ebenso fragen beide Lehrpersonen nach individuellen Handlungsmöglichkeiten, wie sich entweder die Betroffenen oder Aussenstehende gegen diese Ungerechtigkeiten wehren könnten ($LP5_{L2}$, H4; $LP3_{L2}$, H1). Ein weiteres Beispiel für Gemeinsamkeiten sind die Phasen von LP2, LP5 und LP12, in denen die Schülerinnen und Schüler die für sie wichtigsten Menschenrechte bestimmen sollen und die Hauptphase von LP6, bei der die Klasse Poster zu einem Menschenrecht erstellen sollen. In all diesen Sequenzen müssen sich die Jugendlichen mit den Inhalten der Menschenrechtsartikel der AEMR auseinandersetzen.

Auf diese Art und Weise lassen sich innerhalb der Unterrichtseinheiten sechs Themenstränge erkennen. Diese Themenstränge stellen meine thematischen Kategorien für die Analyse dar. Zur Übersicht stelle ich die thematischen Kategorien im nächsten Kapitel zuerst kurz vor, bevor ich dann in die vertiefte Analyse einsteige.

6.2 Kategoriensystem: Thematisierte (fachliche) Aspekte in den Unterrichtseinheiten für die weitere Analyse

Die Analyse der Unterrichtseinheiten ergibt sechs thematische Hauptkategorien:²¹ 1) „Nennung bzw. Thematisierung bestimmter Menschenrechte“, 2) „Menschenrechtsver-

²¹ Ich stelle hier die Kategorien vor, ohne einen Bezug auf Forschungsergebnisse herzustellen, welche ich im Kapitel zum Forschungsstand (Kapitel 4) diskutiert habe. Eine Abgleichung nehme ich im Fazit der Analyse (Kapitel 6.9), in der daran anschliessenden Beantwortung der Forschungsfrage (Kapitel 6.10) sowie in den Schlussbetrachtungen (Kapitel 7.4) vor.

letzung“, 3) „Lebenswelt der Lernenden“, 4) „Individuelles Handeln bzw. Verhalten“, 5) „Beschreibung der Menschenrechte“ und 6) „Akteurinnen und Akteure für Verwirklichung der Menschenrechte“.²² Betrachtet man die vergebenen Kategorien und wieviel Platz sie in den Lektionen einnehmen, zeigen sich die in diesem Kapitel beschriebenen Tendenzen.²³

Nicht überraschend deckt gut die Hälfte der kodierten Stellen die „Nennung bzw. Thematisierung bestimmter Menschenrechte“ ab. Unter diese Kategorie fallen die Nennung oder Bearbeitung von einzelnen Rechten. Ebenso umfasst die Kategorie Stellen, bei denen es um bestimmte Rechte geht, auch wenn diese nicht explizit genannt werden. Ebenfalls ein grosser Teil der kodierten Textstellen (ca. ein Drittel) behandelt „Menschenrechtsverletzung“. Beispiele wären die im vorherigen Kapitel erwähnte Postenarbeit zu Kinderarbeit bei LP5. Allgemein erfasst diese Kategorie die Nennung oder Behandlung von Menschenrechtsverletzungen. Bei der Nennung kann es sich sowohl um konkrete Menschenrechtsverletzungen wie Zwangarbeit handeln, wie aber auch um Aussagen, die darauf hinweisen, dass die Einhaltung der Menschenrechte nicht überall verwirklicht ist. Eine weitere Kategorie, welche gut einen Drittel der kodierten Textstellen abdeckt, ist eine nicht per se fachliche Kategorie. Während der Analyse der Unterrichtseinheiten fiel auf, dass die Lehrpersonen und die verwendeten Materialien oft versuchen, die „Lebenswelt der Lernenden“ zu thematisieren.²⁴ Unter diese Kategorie fallen die Behandlung von Situationen im aktuellen Alltag bzw.

²²Im Anhang E befindet sich das Kategoriensystem mit der ausführlichen Beschreibung der einzelnen Kategorien.

²³Die Kodeabdeckungen der Kategorien können sich dabei auch überschneiden, da in einer Sequenz mehrere Aspekte gleichzeitig vorkommen können. Zur Veranschaulichung gebe ich ein Beispiel aus einem Arbeitsblatt, wobei ich nur auf die Hauptkategorien eingehe:

Melanie (15) wird als Minderjährige von ihrer Cousine aus Brasilien in die Schweiz geholt. Die Cousine hat ihr einen Deutschkurs, eine gute Arbeit und ein schönes Leben versprochen. Melanie wird von der Cousine und deren Ehemann unter Druck gesetzt, in ihrem Saunoclub als Prostituierte zu arbeiten [...] Vermute: Was könnten die Betroffenen tun? (LP12L2, AB MR-Verletzungen).

In dieser Sequenz wird eine „Menschenrechtsverletzung“ thematisiert, mit der Jugendlichen Melanie ein Bezug zur „Lebenswelt der Lernenden“ hergestellt, sowie der Aspekt „Individuelles Handeln bzw. Verhalten“ gegen Menschenrechtsverletzung aufgegriffen.

²⁴In der Politikdidaktik wird die Lebensweltorientierung prominent verhandelt. Wie sich in Kapitel 6.4.1 aufzeigen lässt, ist es jedoch kein Prinzip, das nur die Politikdidaktik für sich reserviert hat. Auch die Allgemeine Fachdidaktik und andere Fachdidaktiken postulieren den Lebensweltbezug bei der Inszenierung des Unterrichts. Siehe beispielsweise der Sammelband von Bohl et al. (2013), indem zehn verschiedene Fachdidaktiken sieben allgemeindidaktische Kriterien zur

Leben der Schülerinnen und Schüler. Ebenso gehören zur Kategorie Sequenzen, bei denen es um Situationen von Kindern bzw. Jugendlichen geht. Weiter erfasst die Kategorie aktuelle Themen und Interessen der Jugendlichen. Zwei weitere Kategorien decken je weniger als einen Fünftel der kodierten Stellen ab. Ein Bereich sind dabei Unterrichtsstellen, in denen das Konzept Menschenrechte beschrieben wird. Die Kategorie „Beschreibung der Menschenrechte“ umfasst unter anderem Aussagen, die das Konzept „Menschenrechte“ definieren, die Ziele und der Zweck der Menschenrechte behandeln oder auch die ideellen Vorstellungen der Universalität und Unteilbarkeit der Menschenrechte thematisieren. Eine gleich grosse Kodeabdeckung wie „Beschreibung der Menschenrechte“ haben Stellen, die das Agieren von Individuen besprechen. Diese, ebenfalls nicht per se fachliche, Kategorie „Individuelles Handeln bzw. Verhalten“ beinhaltet die Auseinandersetzung wie sich die Lernenden in schwierigen Situationen verhalten können oder auch, wie Individuen die Menschenrechte stärken können.²⁵ Schliesslich deckt ein kleiner Teil des Materials die Thematisierung von „Akteurinnen und Akteure für Verwirklichung der Menschenrechte“ ab. In dieser Kategorie geht es nicht darum, wie man die Umsetzung der Menschenrechte verwirklichen kann, sondern wer. Es werden also explizit die Subjekte erwähnt oder behandelt. Die Subjekte können dabei Institutionen, Organisationen, Länder, Gruppen oder Individuen sein.

Die dargelegten sechs Hauptkategorien meiner Analyse bestimmen die folgenden Analysekapitel. Innerhalb dieser definierten Themenstränge können sich in den Lektionen ganz unterschiedliche Potenziale und Leerstellen auftun. Ziel der folgenden Analysekapitel ist es zu untersuchen, wie die Aspekte genau dargestellt, verhandelt und vertieft werden. In der Analyse begleiten mich dabei die beiden Leitfragen

LF1: Inwiefern wird in den Unterrichtsstunden fachliches Konzeptlernen zu den Menschenrechten ermöglicht?

LF2: Inwiefern werden in den Unterrichtsstunden die drei Perspektiven der Menschenrechte thematisiert? Inwiefern gibt es bestimmte Schwer-

Aufgabenanalyse diskutieren und der Lebensweltbezug ein Kriterium darstellt. Folglich stellt der Lebensweltbezug für mich keine per se fachliche Kategorie dar.

²⁵In den Kompetenz-Modellen der Politischen Bildung haben wir in Kapitel 2.3 gesehen, dass die Modelle die politische Handlungskompetenz als politische Kompetenz definieren. Dabei handelt es sich vor allem um argumentative Kompetenzen und Aushandlungskompetenzen. Wie sich in der kommenden Auseinandersetzung zeigen wird, befasst sich die Kategorie „Individuelles Handeln bzw. Verhalten“ demgegenüber mit anderen Aspekten.

punktsetzungen bezüglich der drei Perspektiven und wird das Verhältnis der drei Perspektiven zueinander aufgezeigt?

Bei den nicht per se fachlichen Kategorien wird es in der Auswertung der Sequenzen von Interesse sein, ob die Sequenzen mit fachlichen Aspekten verbunden und angereichert werden oder nicht. Die thematischen Kategorien habe ich bei der Datenanalyse bewusst nicht den drei fachlichen Perspektiven (moralphilosophische, rechtliche und eng-politische Perspektive) zugeordnet. Denn je nachdem, wie die Sequenzen die einzelnen Aspekte beleuchten, können sie der einen oder anderen, oder auch keiner Perspektive zugeordnet werden. Daher werde ich bei der Behandlung der einzelnen Sequenzen darauf eingehen, ob eine der Perspektiven ersichtlich ist. In Bezug auf die theoretische Kategorie „Fakten- vs. Konzeptwissen“ werde ich gleich vorgehen.

Bei der Analyse der einzelnen Themenstränge verläuft die Reihenfolge der Analysekapitel gemäss der Schwerpunktsetzung in den Unterrichtseinheiten. Auch bei den Beschreibungen der Subkategorien der einzelnen Themenstränge ist die Reihenfolge anhand der Kodeabdeckung. Allerdings beginne ich die Analyse der Themenstränge nicht mit der Kategorie „Nennung bzw. Thematisierung bestimmter Menschenrechte“, welche die höchste Kodeabdeckung hat. Da die Kategorie eine grosse Überschneidung mit den anderen Kategorien aufweist, werde ich sie als letzte Kategorie besprechen.

6.3 Menschenrechtsverletzungen

Der Aspekt „Menschenrechtsverletzung“ kommt in allen Unterrichtseinheiten in der einen oder anderen Form vor. Anhand welcher Teilaspekte, wie vertieft und wie lange sich die Klassen jedoch mit dem Thema auseinandersetzen, variiert. Macht bei LP3 das Thema „Menschenrechtsverletzung“, welches er anhand der Apartheid in Südafrika mit der Klasse diskutiert, einen Grossteil der Unterrichtseinheit aus, sind es bei LP5 und LP6 knapp als die Hälfte der Unterrichtseinheit und bei LP1, LP2 sowie LP12 nehmen Menschenrechtsverletzungen nur einen sehr kleinen Anteil an Sequenzen ein.

6.3.1 Konkrete Menschenrechtsverletzung: Fokus auf Diskriminierung und Zwangsarbeit

Ein überwiegender Teil der Menschenrechtsverletzungs-Sequenzen geht auf konkrete Menschenrechtsverletzung ein. Die Klassen behandeln daher im Regelfall nicht in abstrakter Form das Thema „Menschenrechtsverletzungen“. Dies kommt zwar auch

vor, jedoch in viel geringerem Masse. Beispielsweise in Form von Aussagen wie „M: Obwohl die Menschenrechte seit vielen Jahrzehnten gültig sind, werden sie auch heute noch verletzt“ (LP12_{L2}, AB MR-Verletzungen). Diese abstrakte Erwähnung von Menschenrechtsverletzungen dient oft als Einleitung für die weitere Behandlung des Themas,²⁶ wie wir es bei LP3 sehen: „LP: Was wir uns heute anschauen, ist eine Verletzung der Menschenrechte, [...]“ (LP3_{L1}, 0:08:40). Auch in den anderen Fällen sind es einzelne Aussagen, die darauf hinweisen, dass es Menschenrechtsverletzungen gibt, um nachher den Ort der Menschenrechtsverletzungen,²⁷ wie man sich gegen Menschenrechtsverletzungen wehren kann,²⁸ oder Gründe für Menschenrechtsverletzungen zu thematisieren.²⁹ Da ich auf diese Teilauspekte in den weiteren Subkapiteln der Analyse der Menschenrechtsverletzungen genauer eingehe, betrachten ich nun die Sequenzen, die konkrete Menschenrechtsverletzungen ansprechen.

Hier zeigt sich, dass Diskriminierungen ein Schwerpunktthema bilden. Wobei die Rassendiskriminierung im Vordergrund steht. Sei dies nun bei LP3, der praktisch seine ganze Unterrichtseinheit der Apartheid widmet, oder die Klassenreise bei LP6, die an mehreren Stellen Rassendiskriminierung aufgreift, wie

LP: Geht weiter nach Südafrika ins Jahr 1980. Auch eine Traumdestination

LP: (Folie - Apartheid).

[...]

av(o): Leider habt ihr euch ins falsche Mädchen verliebt. Das ist gegen die Gesetze der Rassentrennung [...] (LP6_{L1}, 0:22:11–0:23:13).

In viel geringerem Masse sprechen die Unterrichtseinheiten Geschlechterdiskriminierung³⁰ oder die Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung³¹ an. Und in

²⁶Beim AB MR-Verletzungen ist es die Einleitung zu vier beschriebenen Lebenssituationen von Personen, die von bestimmten Menschenrechtsverletzungen betroffen sind.

²⁷„M: Wo werden Menschenrechte verletzt?“ (LP1_{L1} & LP2_{L1}, AI-Quiz) oder „LP: (...) ihr habt das Glück, dass ihr in Europa geboren seid und aufwachst [...] Andere Kinder auf der Welt haben dieses Glück nicht“ (LP6_{L2}, 1:22:18).

²⁸„LP: Wenn die Rechte der Erwachsenen verletzt werden, was machen die dann?“ (LP5_{L2}, 0:10:08).

²⁹„M: Warum werden die Menschenrechte verletzt?“ (LP1_{L1} und LP2_{L1}, AI-Quiz).

³⁰„LP [...] Aber der zweite Punkt mit dem Lohn, der ist bewiesen, Frauen verdienen im Durchschnitt 15 bis 20% weniger als Männer mit der gleichen Ausbildung, mit dem gleichen Alter, mit der gleichen Stelle, in der gleichen Firma“ (LP3_{L1}, 0:43:29).

³¹„LP: (Folie - Russland-Putin) so, auch das spricht eigentlich für sich. Aktuell ist in Russland alles verboten, was junge Menschen eventuell auf einen falschen Pfad bringen könnte. Also so als ob

einigen Fällen geht es sehr generell um Diskriminierung.³² In etwa gleichem Ausmass wie Rassendiskriminierung bearbeiten die Klassen Zwangsarbeit. Prominent ist dies bei LP5, die in der zweiten Doppellection den Schwerpunkt auf Kinderarbeit legt (LP5_{L2}, 0:41:40–1:35:30). Ganz vereinzelt und hauptsächlich in kurzen Sequenzen werden weiter noch Aspekte wie Verletzung des Rechts auf freie Meinungsäusserung, Recht auf Schulbildung, Recht auf Leben, Recht auf Eigentum, Recht auf Nahrung und Verbot der Folter behandelt.

Auffallend ist, dass bei der Thematisierung der Menschenrechtsverletzungen die Unterrichtseinheiten, ausser in zwei Fällen, keine Verbindung zu den Inhalten der kodifizierten Menschenrechtsartikel machen. Ausnahmen sind die Aufgabenstellung zum Dossier zur Kinderarbeit von LP5 (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit) und das Arbeitsblatt von LP12 zu den Menschenrechtsverletzungen (LP12_{L2}, AB MR-Verletzungen). In beiden Materialien werden Situationen von Betroffenen beschrieben und die Lernenden sollen sich unter anderem überlegen, welche Menschenrechte verletzt werden „M: Gegen welche Kinderrechte wird verstossen?“ (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit) und „M: Schätze mit Hilfe der UNO-Menschenrechtserklärung ein, welches Menschenrecht in diesen Beispielen verletzt wird“ (LP12_{L2}, AB MR-Verletzungen).

Um Menschenrechtsverletzungen erkennen zu können, ist es ebenfalls hilfreich zu wissen, ab wann eine Situation eine Menschenrechtsverletzung darstellt. Bei LP5 erhalten die Lernenden eine Definition zur in der Lektion thematisierten Menschenrechtsverletzung Kinderarbeit. Der Informationstext führt aus „M: Kinderarbeit ist nicht gleich Kinderarbeit, sondern abhängig von Arbeit und Art und Umfang der Arbeit“. Der Text erklärt weiter, dass Mithilfe im Haushalt, in der Landwirtschaft oder im Handwerk die Weiterentwicklung der Kinder fördere. Die Kinder müssen dabei „ihrem Alter und Fähigkeiten entsprechend beteiligt werden“. Handelt es sich jedoch um Arbeit, welche „regelmässig mehrere Stunden pro Tag umfasst“ und „können die Kinder wegen ihrer Arbeit nicht zur Schule gehen oder es wird die seelische oder körperliche Gesundheit gefährdet“ so ist es ausbeuterische Kinderarbeit (LP5_{L2}, LS Ausbeuterische Kinderarbeit) und folglich eine Menschenrechtsverletzung. Die Definition illustriert, dass viele verschiedene Faktoren zusammenspielen müssen, damit eine

man sich die Homosexualität aussucht. Mhm fehlt noch, dass sie noch irgendwie die Regenbogen am Himmel verbieten, weil alles was irgendwie mit schwuler Propaganda zu tun hat, ist in Russland dann irgendwie verboten“ (LP6_{L1}, 1:11:24).

³² „LP: Kennt ihr Beispiele, die heute diskriminiert sind? Oder kennt ihr aus der Geschichte Beispiele von Diskriminierung?“ (LP3_{L1}, 0:39:57).

Situation eine Menschenrechtsverletzung darstellt. Nicht jeder Missstand oder jede als schwierig wahrgenommene Situation stellt eine Menschenrechtsverletzung dar, wie dies in den Schulstunden teilweise suggeriert wird. Daher wäre es wichtig, in den Schulstunden zu klären, was unter einer Verletzung der Menschenrechte fällt und was eben nicht. Leider geschieht dies nur bei LP5. Die anderen Lehrpersonen, wie auch die Unterrichtsmaterialien verpassen, die beschriebene Sensibilisierung hinsichtlich Menschenrechtsverletzungen bei den Lernenden zu fördern.

6.3.2 Ort der Menschenrechtsverletzung: Aktuell in nicht-westlichen Ländern

Neben den konkreten Arten von Menschenrechtsverletzungen ist gut bei der Hälfte der Menschenrechtsverletzungs-Sequenzen klar, wo die Verletzungen stattfinden. Meistens befassen sich die Klassen dabei mit konkreten Ländern:

LP: Das was ich dir jetzt gerade erzähle, das ist wirklich konkret für Südafrika. Diese Unterdrücker von a-/ Unterdrückung oder Diskriminierung (.) von Menschen aus anderen Ländern (.), die passiert auch (.) bei uns. Oder im Deutschen. Oder in Frankreich. Oder in Belgien. Oder in Österreich“ (LP3_{L2}, 0:30:01).

oder „M: Etwa 50.000 Kinder arbeiten in Kobaltminen in Katanga in der Demokratischen Republik Kongo und in Sambia“ (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit). Ortschaften, Regionen oder Kontinente kommen zwar vor, spielen allerdings kaum eine Rolle, wenn die Sequenzen Indizien zu dem Ort der Menschenrechtsverletzung geben. Geografisch gesehen nennen die Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtsmaterialien mehrheitlich nicht-westliche Länder, in denen aktuell Verstöße gegen die Menschenrechte vorkommen. Vor allem erwähnen sie Länder in Asien und Afrika, in einem geringeren Maße Länder in Lateinamerika und dem Mittleren Osten.

Vergleicht man die in den Stunden angesprochenen Menschenrechtsverletzungen im Westen, werden diese zwar in etwa gleicher Häufigkeit wie Menschenrechtsverletzungen in Asien und Afrika diskutiert. Dabei sind die Sequenzen jedoch weniger lang und es findet eine Verengung statt. Es handelt sich nämlich mehrheitlich um Menschenrechtsverletzungen, die in der Vergangenheit erfolgten: „LP: Australia, wunderschönes Land, [...] es war im letzten Jahrhundert eine Phase, da hat man Aborigine/Familien die Kinder weggenommen“ (LP3_{L1}, 1:09:03) oder „LP: Wir sind in Deutschland, mehrheitlich (legt andere Folie auf den Projektor, Bücherverbrennung auf dem Opernplatz

in Berlin am 10. Mai 1933). [...] Ähm/ Ich hab's dazu geschrieben. Da wird ein/ ein Menschenrecht verletzt, ein Grundrecht. Meinungs- und Pressefreiheit“ (LP12_{L1}, 1:14:53–1:17:15).

Auffällig ist weiter, dass wenn Lehrpersonen einen Link zwischen der Schweiz und Menschenrechtsverletzungen herstellen, sie sich mit einer Ausnahme immer auf die Lohnungleichheit zwischen den Geschlechtern beziehen. Dass es in der Schweiz auch sonstige Menschenrechtsverletzungen gibt, wie unter anderem die Falldatenbank des EGMR aufzeigt (EGMR, 2021), thematisieren die Lehrpersonen nicht von sich aus. Beispielhaft ist hierfür die Sequenz von LP3. Auf die Frage, ob die Lernenden Beispiele von heutiger Diskriminierung kennen, antwortet eine Schülerin generell „S16: Ähm, dass Frauen weniger Rechte haben“. Die Schülerin denkt dabei nicht an die Schweiz, sondern an Zentralasien. Die Lehrperson nutzt die Aussage jedoch um die Lohndiskriminierung in der Schweiz einzubringen

S16: Ähm, dass Frauen weniger Rechte haben

LP: Bei uns in der Schweiz?

S16: Ähm, nein, also in, ich bin mir nicht sicher, aber ich glaube in so Kasachstan vielleicht, oder Ker-, äh

LP: Kirgisien? Oder Kirgistan, dort, weiss es grad' nicht.

S16: Aber ich weiss es nicht

LP: Also ich würde / ich würde sagen in der Schweiz. Heute. HEUTE

S8: Also Frauen?

LP: S11? Nicht? (.) Warum meine ich das? Wisst ihr, warum ich das sage? Thema von Donnerstag ist mir völlig egal. Warum, Frauen heute? Hab' ich zu heiss?

[...]

LP: S7?

S7: Also, Frauen werden halt immer, so, darauf reduziert, wie sie sich jetzt zum Beispiel anziehen oder so und sie bekommen auch weniger Lohn.

LP: Der zweite Punkt ist sehr wichtig. Beim Ersten kann man darüber streiten. Vielleicht kann ich nicht mitrede, ich sag' das ganz ehrlich, kann ich nicht mitreden, das weiss ich nicht. Aber der zweite Punkt mit dem

Lohn, der ist bewiesen, Frauen verdienen im Durchschnitt 15 bis 20% weniger als Männer mit der gleichen Ausbildung, mit dem gleichen Alter, mit der gleichen Stelle, in der gleichen Firma. Das ist bewiesen, da gibt es Untersuchungen zu, dass das passieren kann (LP3_{L1}, 0:42:24–0:44:07).

Allgemein vermitteln die Unterrichtseinheiten daher den Eindruck, dass Menschenrechtsverletzungen vor allem weit weg geschehen. Werden westliche Ländern und die Schweiz angesprochen, dann handelt es sich meist um vergangene Verbrechen oder, wie bereits erwähnt, die Lohndiskriminierung in der Schweiz. Für die Förderung des Konzeptaufbaus wäre es notwendig, dass eine Differenzierung stattgefunden hätte. Unbestreitbar ist die Menschenrechtssituation in der Schweiz und in etablierten westlichen Demokratien besser als in vielen anderen Ländern. Nichtsdestotrotz sind auch wir nicht gefeit vor staatlichen Menschenrechtsübergriffen. Aus einer fachlichen Perspektive könnte mit dem Fokus auf Menschenrechtsverletzungen in der Schweiz vor allem eine rechtliche Perspektive eingenommen werden. Würde man einen Menschenrechtsfall aus der Schweiz diskutieren, könnte man auf den Kerngehalt des Menschenrechts eingehen, sowie aufzeigen, was für rechtliche Instanzen den Schutz der Menschenrechte in einem Rechtsstaat gewährleisten. Fokussiert man, wie die analysierten Unterrichtseinheiten, mehrheitlich auf Menschenrechtssituationen in ärmeren nicht-westlichen Ländern, wäre für das politische Lernen beispielsweise eine Diskussion zu den politischen und wirtschaftlichen Umständen in den Ländern und deren Ursachen angemessen. Ob dies geschieht, diskutiere ich weiter unten (siehe Kapitel 6.3.7 „Gründe für Menschenrechtsverletzungen“, S. 166).

6.3.3 Betroffene von Menschenrechtsverletzung: Vulnerable Personen(gruppen)

Weiter decken eine Mehrheit der Menschenrechtsverletzungs-Sequenzen die Frage nach den Betroffenen von Menschenrechtsverletzungen ab. Durch die explizite Erwähnung der Opfer ist oft klar, wer von den Menschenrechtsverletzungen betroffen ist; „M: HAST DU GEWUSST, DASS [...] weltweit rund 60 Millionen Kinder im Primarschulalter nicht zur Schule gehen?“ (LP1_{L2} & LP2_{L1}, AI-Werkstatt, Grossschreibung im Original), LP: ‘Hier sind es Kommunisten. [...] sie werden willkürlich verhaftet [...]’ (LP12_{L1}, 1:19:01) oder „LP: Wie haben die Schwarzen, die Coloureds, in Südafrika versucht, Widerstand zu leisten?“ (LP3_{L2}, 0:04:32). Als Betroffene von Menschenrechtsverletzungen werden in den Unterrichtseinheiten vor allem Kollektive

aufgrund von Hautfarbe bzw. Ethnie, Religion, Ausländer, oder generell Andere definiert: „M: Zwei Mal hatte [die Serviceangestellte] drei Schwarzafrikaner nicht bedient und sie aus dem Restaurant gewiesen. Als Begründung gab sie ihnen an, dass im Lokal keine Schwarzen bedient würden“ (LP2_{L1}, AI-Werkstatt), „LP: Die Judenverfolgung im Zweiten Weltkrieg ist ein sehr (.) krasses Beispiel für religiöse Diskriminierung, genau“ (LP3_{L1}, 0:40:20) oder „S2: Also, Diskriminierung ist, wenn die Menschen andere (.) Rassen oder Religionen oder was auch immer, ähm, ja, verurteilt?“ (LP3_{L2}, 0:03:38). Relativ oft gehen die Lehrpersonen zudem auf Frauen als Opfer von Menschenrechtsverletzungen ein „LP: In vielen Berufen ist es so, dass Männer für die gleiche Arbeit mehr Lohn bekommen als Frauen, obwohl sie die gleiche Ausbildung haben“ (LP2_{L1}, 0:25:31). Aufgrund der Tatsache, dass in den Menschenrechtsverletzungs-Sequenzen Diskriminierungen einen Schwerpunkt bilden (Kapitel 6.3.1 „Konkrete Menschenrechtsverletzungen“, S. 151), überrascht der Fokus auf Minderheiten und Frauen als Betroffene von Menschenrechtsverletzungen nicht.

Eine weitere Personengruppe, welche häufig als Opfer von Menschenrechtsverletzungen dargestellt wird, sind Kinder. Ein Grossteil der Sequenzen, in denen es um Kinder in prekären Umständen geht, findet in der Postenarbeitsphase von LP5 zur Kinderarbeit statt (LP5_{L2}, 0:41:26–1:25:48). Allerdings erwähnen die anderen Lehrpersonen Kinder als Betroffene von Menschenrechtsverletzungen ebenfalls wiederholt „LP: [...] Achtjähriges Kind, siebzigjähriger Mann. (..) Es gibt Kulturen, in denen junge Mädchen unter Zwang, unter Repression, verheiratet werden. Man nennt das eine Zwangsehe“ (LP3_{L2}, 0:31:46). Weitere Gruppierungen, welche die Lehrpersonen und Lernenden ganz vereinzelt nennen, sind Homosexuelle, generell erwachsene Personen und Personen mit einer bestimmten politischen Einstellung. Allgemein zeigt sich somit in den Menschenrechtsverletzungen-Sequenzen, welche die Betroffenen erwähnen, dass diese mehrheitlich auf vulnerable Gruppen fokussieren. Dies gibt sicher ein adäquates Bild ab, wer weltweit am meisten von Menschenrechtsverletzungen betroffen ist.

Weiter bringt die Analyse zum Vorschein, dass gut die Hälfte der Kategorie die konkrete Situation der Betroffenen schildert. In den meisten Fällen handelt es sich um Darstellungen in den Unterrichtsmaterialien mit denen die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe lösen sollen. Beispielhaft im Dossier der Kinderarbeit von LP5

M: Acht Stunden täglich schuftet Abdou Adamou unter Tage. In der Goldmine von Komabangou, rund 175 Kilometer von Niamey entfernt, der Hauptstadt von Niger, leistet der etwa 15-Jährige Knochenarbeit. In

einem bis zu 80 Meter tiefen Stollen bricht er Steine aus dem Felsen und schafft sie nach draussen. Eine Schule hat der Junge seit Jahren nicht mehr besucht (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit)

oder dem Aufgabenblatt aus „Politik und Du“ (Stadelmann et al., 2017b)

M: Ana, aus Brasilien, arbeitet in St. Gallen als Hausangestellte. Statt der versprochenen 2000 Franken Lohn erhält sie gerade mal 100 Franken pro Monat. Ihre Arbeitgeberin lässt sie kaum jemals aus dem Haus gehen. Das Rückflugticket nach Brasilien wurde ihr weggenommen (LP12_{L2}, AB MR-Verletzungen).

Im Arbeitsblatt, das die Lebenssituation von Ana skizziert, sollen die Lernenden folgende Aufgaben lösen „M: Schätze mit Hilfe der UNO-Menschenrechtserklärung ein, welches Menschenrecht in diesen Beispielen verletzt wird“ und „M: Vermute: Was könnten die Betroffenen tun? Wer könnte ihnen helfen“ (LP12_{L2}, AB MR-Verletzungen). Das Dossier zur Kinderarbeit stellt folgende Fragen „M: Was wird produziert? Welche Arbeiten werden von den Kindern ausgeführt? Wo wird mittels Kinderarbeit produziert? Gegen welche Kinderrechte wird verstossen? Was sind die Ursachen für die Kinderarbeit? Was lässt sich dagegen tun?“ (LP5_{L2}, AB Dossier Kinderarbeit). Die Aufträge verlangen daher unter anderem, dass die Jugendlichen die Inhalte der kodifizierten Menschenrechte kennen und diese auch benennen können. Von daher fordern beide Aufgaben rechtliches Faktenwissen ein, wenn sie nach den betroffenen Menschenrechten fragen. Beim AB MR-Verletzungen erläutert das Handbuch für die Lehrpersonen zudem „der Zugang über die Personalisierung macht die Menschenrechtsverletzungen fassbar, die Artikel bleiben nicht abstrakt“. Weiter erwähnt das Handbuch, dass die Frage zu den Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen zu den internationalen Überwachungsmechanismen der Menschenrechte überleiten soll (Stadelmann et al., 2017a, S. 53). Die Aufgabenstellung im Arbeitsblatt von „Politik und Du“ ist daher Mittel zum Zweck. Sie dient dazu, von einer individuellen Ebene auf die Makroebene der rechtlichen und politischen Durchsetzungsmechanismen zu gelangen. Die ersten beiden Fragen im Dossier zur Kinderarbeit fallen auch unter die Rubrik „die Menschenrechtsverletzungen fassbar machen“. Je nachdem, wie die zwei letzten Fragen des Dossiers behandelt werden („M: Was sind die Ursachen für die Kinderarbeit? Was lässt sich dagegen tun?“), bieten sie Potenzial für politisches Lernen. Wie die beiden Aspekte in der Klasse verhandelt werden, beschreibe ich in

den kommenden Kapiteln (siehe Kapitel 6.3.5 „Bekämpfung von Menschenrechtsverletzungen“, S. 161 sowie Kapitel 6.3.7 „Gründe für Menschenrechtsverletzungen“, S. 166). Zuerst gehe ich jedoch auf die Auswirkungen von Menschenrechtsverletzungen ein, da die Unterrichtseinheiten diesen Aspekt tendenziell öfter thematisieren.

6.3.4 Auswirkungen von Menschenrechtsverletzungen: Schwierige Lebensumstände für Betroffene

Rund ein Viertel der Menschenrechtsverletzungs-Sequenzen thematisiert, was für Auswirkungen Menschenrechtsverletzungen haben können. Dies geschieht in den Klassen hauptsächlich auf zwei Arten. Erstens, wie wir gerade gesehen haben, auf einer sehr individuellen Ebene, indem die schwierige Lebenssituation von Opfern von Menschenrechtsverletzungen skizziert wird (Kapitel 6.3.3 „Betroffene von Menschenrechtsverletzungen“, Beispiel von Abdou und Beispiel von Ana, S. 157-158).

Zweitens, sollen die Schülerinnen und Schüler sich überlegen, was die Verletzung eines bestimmten Menschenrechtes bedeuten könnte. Hier werden den Lernenden keine Auswirkungen geschildert. Die Lernenden müssen selber aktiv überlegen, was die Menschenrechtsverletzungen für Folgen für Betroffene haben könnten. Vor allem die AI-Werkstatt greift auf diese Weise die Auswirkungen von Menschenrechtsverletzungen auf.³³ In Bezug auf die Religionsfreiheit entspinnt sich bei LP1 folgender Austausch

S6: Also zum Beispiel, wenn man eine Bewerbung abgibt, ähm, kann es sein, dass sie bei grossen Fir-/ also bei den kleinen Firmen zum Beispiel abgelehnt wird und weil sie Angst haben, dass es dann nicht gut lau-/ lauft im Geschäft

LP: Mhm(bejahend), Mhm(bejahend)

S6: Und bei den grossen Firmen, denen ist das nicht so wichtig

LP: Ja. Ja, das kommt / das kommt, äh, im Film³⁴ vor, oder, die / die, äh / die / die / die / das Mädchen mit dem Kopftuch sagt in grösseren Firmen

³³ „M: Welche Folgen könnte es für Menschen oder Gruppen haben, wenn dieses Recht [Meinungsfreiheit] nicht eingehalten wird? Überlegt euch ein Beispiel... 1) aus einem anderen Land [...], 2) aus eurem Alltag“ oder „M: Welche Folgen könnte es für Menschen oder Gruppen haben, wenn dieses Recht [Religionsfreiheit] nicht eingehalten wird? Überlegt euch ein Beispiel... 1) aus eurem Alltag (Schule, Bewerbungen, Kollegenkreis), 2) aus der Vergangenheit“ (LP1L1 & LP2L1, AI-Werkstatt).

³⁴ Beim Posten zur Religionsfreiheit ist ein Interview mit einer jungen Kopftuchträgerin in der Schweiz von SRF-Virus integriert.

ist es eigentlich kein Problem dieses Kopftuch tragen. Bei internationalen Firmen, die wissen ja, dass es auf der Welt Leute gibt mit Kopftuch und die kleineren, die dann eher / die sind dann / werden dann also eher ein bisschen bornierter, oder weniger weltoffen gezeigt, ja

S11: Und b) überlegt euch ein Beispiel aus der Vergangenheit

LP: Das Kreuz in Schulzimmern. Weshalb habt ihr das aufgeschrieben?

S1: Ähm, früher hing ja eigentlich in fast jedem Schulzimmer noch ein Kreuz und das wird heute ja, vielleicht aus / also, nein es wird ja heute aus Rücksicht vor anderen Religionen abgenommen (.) in den Schulzimmern (LP1_{L2}, 1:15:07-1:16:09).

Die Antworten der Lernenden zeigen, dass sie nicht fähig sind, ein eigenes Beispiel zu beschreiben. Beim aktuellen Beispiel greifen sie auf die Informationen zurück, welche sie in der AI-Werkstatt von einem Film erhalten haben, der eine jugendliche Kopftuchträgerin in der Schweiz vorstellt. Die Frage nach Beispielen in der Vergangenheit beantworten die Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht. Hier geben sie die Kruzifix-Antwort. Die Antwort thematisiert den Umgang mit religiösen Symbolen in Schulräumlichkeiten, nicht jedoch Folgen von Menschenrechtsverletzungen für Betroffene. Besser gelingt der Klasse die Aufgabe bei der Frage zur Meinungsfreiheit „M: Welche Folgen könnte es für Menschen oder Gruppen haben, wenn dieses Recht nicht eingehalten wird? Überlegt euch ein Beispiel“ (LP1_{L1} & LP2_{L1}, AI-Werkstatt)

S18: Sie (.) unternehmen Demonstrationen

LP: Ja

S18: Und es gibt halt auch Terror. Und in anderen Ländern werden Journalisten auch kaltgestellt, wenn sie etwas sagen, was sie nicht sagen sollten

LP: Ja (...) ja, also wenn die Leute demonstrieren und dann, dass die Regierung was dagegen hat und die Poli-/ die Polizisten losschickt und die, weiss nicht, die verprügeln dann die Demonstranten [...] und verhaften die Demonstranten, das gibt so, äh, eben, wenn die Meinungsfreiheit unterdrückt wird [...] (LP1_{L1}, 1:26:25-1:27:38).

Im Gegensatz zur Frage zur Religionsfreiheit, bringt die Klasse zur Meinungsfreiheit ein eigenes Beispiel mit der Verhaftung von Journalistinnen und Journalisten. Offen

bleibt, warum es den Lernenden hier gelingt, ein eigenes Beispiel zu nennen. Können die Schülerinnen und Schüler mit dem Recht auf Meinungsfreiheit mehr anfangen als mit dem Recht auf Religionsfreiheit? Oder liegt es daran, dass die Frage zur Meinungsfreiheit nicht auf ein Beispiel aus ihrem Alltag eingeschränkt war?

In unserer multikulturellen Gesellschaft kommt die Religionsfreiheit in der Öffentlichkeit immer wieder zur Sprache. Auch in der Studie von Heldt (2018a) haben wir gesehen, dass Jugendliche dieses Recht relativ oft nennen (Kapitel 3.5 „Vorstellungswelten der Schülerinnen und Schüler“, S. 82). Von daher ist es schwer vorstellbar, dass die Schülerinnen und Schüler sich nichts unter der Religionsfreiheit vorstellen können. In der Alltags-Frage zur Religionsfreiheit war als Beispiel die Schule vorgegeben. Betrachtet man die Antwort, welche die Lernenden zur Religionsfreiheit zur Vergangenheits-Frage geben (Kruzifixe im Schulzimmer), verbleibt ihr Beispiel unaufgefordert ebenfalls in einem Schulkontext. Es könnte daher sein, dass die Alltags-Frage auch die Vergangenheits-Antwort beeinflusste. Auch in diesem Beispiel hätte es losgelöst vom Schulkontext viele Antwortmöglichkeiten gegeben. Anhand der beiden Schülerinnen- und Schülerantworten kann erwägt werden, dass der Alltagsbezug, hinderlich für die Lernenden war und sie einschränkte, relevante Beispiele zu nennen.

6.3.5 Bekämpfung von Menschenrechtsverletzungen: Individuelles Handeln im Nahraum

Vor allem in Klassen, die sich im Unterricht gezielt den Menschenrechtsverletzungen widmen (LP3, LP5 und LP6), setzten sich die Schülerinnen und Schüler mit den Möglichkeiten zur Bekämpfung von Menschenrechtsverletzungen auseinander. Auffallend ist, dass sich der Grossteil der Sequenzen dabei auf die Handlungsmöglichkeiten von Individuen beschränkt. Seien dies Handlungsmöglichkeiten der Lernenden selbst oder der Opfer von Menschenrechtsverletzungen. Beispielsweise bei den Posten zur Kinderarbeit bei LP5 sollen sich die Lernenden überlegen „M: Was lässt sich dagegen tun?“ (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit). Das Dossier enthält dann bei jedem Produkt eine Ausführung zu „Verbraucher-Tipps“. Diese thematisieren das persönliche Konsumverhalten und schlagen den Kauf von fair produzierten Produkten vor.³⁵ Auch

³⁵Beispiel Produkt Gold:

M: Wie können wir gegen Kinderarbeit aktiv werden? Die Initiative Faire Edelsteine bietet Goldschmuck an, der ohne Kinderarbeit produziert und fair gehandelt wurde. Auch in elektronischen Geräten wird Gold verwendet. Über die Internetseite „Make it Fair“ kann man sich vor dem Kauf darüber informieren, wo die Geräte hergestellt

die Lehrperson verbleibt auf dieser persönlichen Handlungsebene. In der Abschlussphase möchte sie von den Schülerinnen und Schüler nochmals wissen „[...] könnt ihr selbst irgendwie aktiv werden? Möchtet ihr das? Und was liegt überhaupt drin?“ und bemerkt „[...] ja, wir haben jetzt nicht so die grossen Geldmittel oder viel politischen Einfluss, dass wir etwas bewirken können im grossen Stil, aber jeder von uns kann auch etwas tun“ (LP5_{L2}, 1:27:36).

Im Zwischenfazit zu den Kompetenzmodellen habe ich darauf hingewiesen, dass in der politikwissenschaftlichen Literatur auch nicht-traditionelle Formen der Partizipation diskutiert werden. Dazu gehört unter anderem der politische Konsum (Kapitel 2.3.4, S. 30). Mit ihrer Aussage „wir haben jetzt nicht [...] viel politischen Einfluss“ widerspricht die Lehrperson dieser Auffassung von politischer Partizipation. Selbstverständlich zeichnet ein einmaliger Kauf eines Fair-Trade-Produktes noch keinen politischen Konsum aus. Gundelach (2020, S. 310) mit Hinweis auf Lamla (2013, S. 52) hält fest, dass politischer Konsum nachhaltiges und routiniertes Handeln erfordert, um als Form der politischen Partizipation zu gelten. Um politisches Lernen zu fördern und nicht einfach moralische geprägte Kauftipps abzugeben, könnte das Konsumverhalten aus Sicht der nicht-konventionellen Partizipationsformen und ihren Einfluss auf die Politik diskutiert werden.³⁶

Eine weitere Sequenz, welche sich auf das private Handeln der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Menschenrechtsverletzungen fokussiert, findet sich bei LP6

LP: [...] oder gibt's Möglichkeiten, da irgendwas zu ändern?

[...]

S5: Wir können höchstens untereinander, also selber die Menschenrechte ausleben.

LP: Gut so im Kleinen, ja. Richtig, dass man sagt es wird niemand diskriminiert, [...] Also wenn man im Kleinen anfängt und man lernt

wurden. Ausserdem besteht seit Anfang 2013 die Möglichkeit, sich ein faires Handy zu kaufen, das Fairphone (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit).

³⁶Auch LP1 thematisiert in einer ihrer Einstiegsfragen zur ersten Doppellection das individuelle Kaufverhalten „LP: Verstößt es gegen die Menschenrechte ein T-Shirt für fünf Franken zu kaufen? Wenn ihr im H&M ein T-Shirt für fünf Franken kauft, verstößt das gegen die Menschenrechte?“ (LP1_{L1}, 0:11:18). Leider fiel die spätere Beantwortung der Frage nicht in die aufgenommenen Unterrichtseinheit. Es wäre interessant gewesen zu sehen, wie LP1 mit dem Thema umgeht und zu sehen, ob sie auf die politische Makroebenen wechselt.

das. Glaub das ist ja was was man eigentlich lernen kann und auch muss. [...] Und habt das irgendwo verinnerlicht und wisst hey man muss andere Menschen oder man soll andere Menschen so nehmen wie sie sind. [...] Dass man so im Kleinen anfängt, die ein bisschen zu leben (LP6_{L2}, 1:17:18–1:18:59).

Die Lehrperson versteigt sich im Weiteren zur Aussage, dass die Klasse auf einer ähnlichen Stufe wie Nelson Mandela stehe. Durch ihren Kuchenverkauf bei der Aktion „Jeder Rappen zählt“ habe sie sich ebenso für eine friedlichere und gerechtere Welt eingesetzt. Denn es gehe bei der Wahrung der Menschenrechte um Engagement und Zivilcourage im Kleinen.³⁷ Auf politische Durchsetzungsmechanismen oder rechtliche Instanzen zum Schutz der Menschenrechte geht die Lehrperson nicht ein. Dies obwohl vor der gezeigten Sequenz eine Schülerantwort die Möglichkeit dazu bietet. S5 bemerkt nämlich, dass es gut wäre, „Wenn man sie [die Menschenrechte] gesetzlich würde festlegen. Weil sie sind keine Gesetze, also staatliche Gesetze“ (LP6_{L2}, 1:14:15). Die Schülerantwort nimmt somit eine rechtliche Perspektive ein und gäbe LP6 die Gelegenheit, näher darauf einzugehen, welche Rolle Gesetze in Verbindung mit einem funktionierenden Rechtsstaat für die Verwirklichung der Menschenrechte spielen. Die Lehrperson bemerkt kurz, dass in westlichen Ländern die Menschenrechte in den Verfassungen verankert sind. Lenkt danach aber gleich wieder den Fokus darauf, dass in vielen Ecken der Welt die Situation nicht so gut ist.

³⁷ Hier ist der Auszug aus der Lektion. Der Auszug geht auf der nächsten Seite weiter.

LP: [...] Gut, Nelson Mandela hat sich engagiert dafür. (LP zeigt Bild von Sek3a mit Plakat für „Jeder Rappen zählt“.) Die Sek3a aus Rheinfelden hat sich engagiert dafür [...] ja (...) also ihr könnt mit Stolz von euch behaupten, ihr seid so fast so auf einer Stufe mit Nelson Mandela.

C: (SS Zwischenrufe/Jubel)

LP: So hey, ich hab heute auch noch Post bekommen [...] vom Kinderdorf Pestalozzi. [Dies ist ein fiktiver Brief, den die Lehrperson gestaltet hat und jetzt vorliest.]

LP(o): [...] Vielen Dank für ihre Unterstützung, die hilft, die Welt etwas friedlicher und gerechter zu gestalten [...] von der Kinderhilfe Stiftung Pestalozzi.‘

LP: Ihr seht auch wir haben damals ein klein bisschen was gemacht und das hält auch noch heute nach [...]. Nur wenn man so im Kleinen anfängt darüber nachzudenken, danach zu handeln und vielleicht auch sich ein bisschen engagiert. Hier geht's um Engagement, Zivilcourage je nach dem auch / man kann sich auf viele Arten engagieren (LP6_{L2}, 1:19:42–1:24:16).

Im Gegensatz zu LP6 klemmt LP3 die fachliche Perspektive nicht ab. Im Zusammenhang mit dem Apartheidsregime müssen sich die Lernenden Folgendes überlegen

LP: Nenne und beurteile Möglichkeiten, wie sich die Schwarzen gegen die Weissen wehren konnten. Was denkt ihr? Wie haben die Schwarzen, die Coloureds, in Südafrika versucht Widerstand zu leisten? [...] Welche Möglichkeiten gibt es? [...] Was könnte man tun? (LP3_{L2}, 0:04:32).

Wie bei LP6 nimmt schon die erste Antwort aus der Klasse eine fachliche Perspektive ein. Diesmal ist es die eng-politische. In der Auseinandersetzung geht die Klasse sowohl auf nationale wie auch internationale Druckmittel zur Verbesserung von Menschenrechtssituationen ein

S9: Ähm, demonstrieren.

LP: Man könnte dagegen demonstrieren. Protest, oder? Das wäre 'ne Möglichkeit. Was könnte man noch machen? (...) S5?

S5: Man könnte vielleicht versuche, sie zu überzeugen dazu.

LP: Dass es nicht gut ist?

S5: (nickt)

LP: Ok, also pei-/ politische Einflussnahme. [...] Als Möglichkeiten. Oder? S12?

S12: Ähm, man kann sich vielleicht mit einem Weissen, ähm, wie anfreunden oder den als Komplizen haben und der ist dann Politiker und dann kann der, ähm, schauen, dass es den Schwarzen bessergeht.

LP: Versuchen, Weisse davon zu überzeugen, sich für die Rechte der Schwarzen einzusetzen. Das ist 'ne gute Idee! (..) Was gibt es noch für Alternativen? S9?

S9: Ähm, anderen / also sich an andere Länder wenden und mit denen dann Druck auf die Regierung ausüben.

LP: Auch 'ne tolle Idee! Schauen, dass andere Länder, Druck ausüben. [...] Was haben andere Staaten für Möglichkeiten? Was macht man in der Politik immer wieder, um Staaten zu zwingen, etwas zu ändern? Welche Möglichkeiten gibt es da? S18?

S18: Also, wenn man nicht mehr Handel mit denen betreibt.

LP: Richtig, wenn man keinen Handel mehr damit betreibt. Weisst du wie das heisst im Fachbegriff? (...) S3?

S3: Boykottieren (LP3_{L2}, 0:05:11-0:06:52).

Bei LP3 finden sich weitere Stellen, in denen eine eng-politische Perspektive eingenommen wird.³⁸ Die Sequenzen zeigen auf, dass der Aspekt von Handlungen gegen Menschenrechtsverletzungen das Potenzial hat, auf rechtliche und politische Durchsetzungsmechanismen zur Wahrung der Menschenrechte einzugehen. Wie die Beispiele von LP6 und LP5 jedoch veranschaulichen, verpassen die meisten Lehrpersonen diese Chance.

6.3.6 Akteurinnen und Akteure von Menschenrechtsverletzungen: Menschen und Unternehmen

In wenigen Fällen benennen die Unterrichtssequenzen die Verursacherinnen und Verursacher von Menschenrechtsverletzungen. Dabei werden bei LP6 Einzelpersonen in Form von Präsidenten genannt „LP: Das Auswahlkriterium war ‚setzt sich jemand für Menschenrechte ein oder verletzt er sie?‘ [...] dann erklärt sich auch, wieso auf der rechten Seite eben so Figuren wie Kim Jong-un oder Assad oder Putin oder selbst Trump steht“ (LP5_{L1}, 0:38:55). Das Dossier zur Kinderarbeit bei LP5 stellt Unternehmen als die Verantwortlichen für die Menschenrechtsverletzungen dar „M: Viele der wichtigsten Textilkonzerne der internationalen Mode beschäftigen schon Kinder ab dem sechsten Lebensjahr“ (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit) und bei LP3 ist es das Kollektiv „Weisse“, welche das Kollektiv „Schwarze“ in der Apartheid unterdrückt „M: Viele Schwarze fühlten sich machtlos gegenüber den Weissen, welche die Apartheid mit hoher Polizeipräsenz und hohen Strafen bei Zu widerhandlung aufrecht erhielten“ (LP3_{L1}, AB Apartheid in Südafrika). Im Zusammenhang mit den Verbrechen gegen die Juden im zweiten Weltkrieg nennen die Lehrpersonen ebenfalls immer das Kollektiv „Nazis/Nationsalsozialisten“ „LP: Das hat man mit Füssen getreten, das Recht auf Leben, bei den Nationalsozialisten“ (LP12_{L1}, 1:21:28).

³⁸ „M: Anhaltende Proteste und internationaler Druck führten schliesslich dazu, dass Mandela 1990 aus der Haft entlassen wurde“ (LP3_{L2}, LS/AB Nelson Mandela) oder „LP: Und die Reaktion in der Welt war, dass viele Staaten aufgehört haben, mit Südafrika Handel zu betreiben zum Beispiel. Dass man aufgehört hat, Südafrika Waffen zu Verfügung zu stellen. Das war eine Art, wie die Welt versucht hat, sich dagegen zu wehren (...) [...]“ (LP3_{L1}, 0:29:55).

In Bezug auf die erwähnten Akteurinnen und Akteuren muss festgehalten werden, dass aus einer rechtlichen Perspektive nur der Staat und seine Organe Menschenrechte verletzen können (Kapitel 3.4.3 „Rechtswissenschaftliche Auseinandersetzung“, S. 69). Durch die Verwendung vor allem von Kollektiven wird dies in den Sequenzen nicht ersichtlich. Aus einer rechtlichen Perspektive vermitteln die Unterrichtseinheiten somit falsche Vorstellungen. Wie bereits dargelegt, spielt die Erwähnung der Akteurinnen und Akteuren von Menschenrechtsverletzungen in den Sequenzen eine minimale Rolle. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Menschenrechtsverletzungs-Sequenzen sich vielmehr auf die Örtlichkeiten konzentrieren, also in welchem Land Missstände bezüglich den Menschenrechten vorherrschen, wie wir das oben gesehen haben (Kapitel 6.3.2 „Ort der Menschenrechtsverletzungen“, S. 154). Eventuell hält ihr rechtliches Unwissen die Lehrpersonen davon ab, den Aspekt der Verantwortlichkeiten präziser zu diskutieren.

6.3.7 Gründe für Menschenrechtsverletzungen: Ungünstige individuelle Voraussetzungen

Wie sieht die Thematisierung von Gründen für Menschenrechtsverletzungen aus? Welche wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen oder rechtlichen Bedingungen in den Ländern herrschen, oder was die Akteure von Menschenrechtsverletzungen antreibt, das thematisieren die Unterrichtssequenzen zu den Menschenrechtsverletzungen nur spärlich. Werden Gründe genannt, verbleiben diese auf der subjektiven Ebene. Das AI-Quiz, welches LP1 und LP2 benutzen, wirft die Frage „Warum werden die Menschenrechte verletzt?“ auf und gibt folgende Antwortvorschläge:

- a. Oft geschehen Gewalt oder Ungerechtigkeit im Alltag, ohne dass es jemand merkt oder etwas dagegen tut.
- b. Viele Menschen wissen nicht, dass sie sich wehren können und wie sie das tun können.
- c. Manchen Personen und Organisationen sind Macht, Geld oder eigene Interessen wichtiger als die Rechte anderer Menschen (LP1_{L1} & LP2_{L1}, AI-Quiz).

Die Antworten sind zwar alle richtig, aber generisch gehalten. Punkt a und b gehen vor allem auf die Unwissenheit der Betroffenen ein und behandeln nicht per se Gründe für Menschenrechtsverletzungen. Viel mehr gehen sie auf die (ausbleibende) Reaktion

der Betroffenen ein. Auch die beiden Lehrpersonen führen in der Auswertung des Quiz mit den Klassen nicht weiter die Hintergründe von Menschenrechtsverletzungen aus (LP1_{L1}, 0:36:38-0:37:23 & LP2_{L1}, 0:26:09-0:26:53).

Bei LP5 ist eine Aufgabe in der Postenarbeitsphase zur Kinderarbeit „Was sind die Ursachen für die Kinderarbeit?“. Die Information, welche die Lernenden aus dem Dossier zu den einzelnen Rohstoffen erhalten, ist jeweils die Armut der Familien „M: „Meine Eltern brauchten das Geld für andere Familienmitglieder und haben mich verkauft“ (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit). Die Erläuterung ermöglicht eine Perspektivenübernahme,³⁹ verbleibt aber auf der individuellen Ebene und versucht Empathie zu wecken. Sie setzt diese in keinen Zusammenhang mit den übergeordneten politischen, rechtlichen oder wirtschaftlichen Verhältnissen im Land, um zu erklären warum in diesem Gebiet Armut herrscht.

Ebenso fordert LP3 an verschiedenen Stellen die Klasse auf, sich zu überlegen, was die Gründe für Menschenrechtsverletzungen sein könnten. Dabei will er dies nicht nur für die Rassentrennung in der Apartheid wissen, sondern auch als die Klasse Aspekte wie die heutigen Xenophobie-Tendenzen in Südafrika, Diskriminierungen allgemein sowie Zwangsheiraten in West- und Zentralafrika diskutiert. Auch hier

³⁹In der Politikdidaktik versteht man unter der Perspektivenübernahme sich in „die Situation, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen“ zu können (GPJE, 2004, S. 17).

bleiben die Gründe meist auf einer individuellen Ebenen stehen.⁴⁰ Die Sequenz, welche die Zwangsheirat thematisiert, behandelt diese zwar auch auf einer individuellen Ebene und fordert einen Perspektivenwechsel ein. Im Vergleich zu den anderen Sequenzen ist sie jedoch fachlich angereichert. Am Anfang projiziert LP3 ein Foto eines jungen Mädchens mit einem älteren Mann in Afghanistan und fragt, warum es wohl Zwangsheirat gebe. Nachdem drei Wortmeldungen eingegangen waren, und – aus Sicht der Eltern des Mädchens – die Gründe Perspektivlosigkeit, Armut und das Knüpfen von Netzwerken genannt wurden, fragt die Lehrperson „LP: Gut. Sind diese Argumente, die ihr jetzt genommen habt, aus DEREN Sicht richtig oder falsch? (...)\“. Eine Schülerin antwortet, dass man es aus Sicht der Eltern „irgendwie“ schon verstehen könne, da sie „ihrer Tochter ein besseres Leben bieten“ möchten. Ein weiterer Schüler führt aus „S17: Ähm, es ist eine andere Kultur und (...) [...] sie wollen das Beste für die Tochter halt. Es gibt vielleicht keinen anderen Ausweg, da so wie wir es bei uns haben, das können sie sich wahrscheinlich gar nicht vorstellen.“ Die Lehrperson greift den Kulturaspekt auf „LP: Mhm(bejahend). Jetzt kommt ein ganz spannender Gedanke. (...) Wo sind die Rechte entstanden, die wir als Menschenrechte bezeichnen? Wo? [...]“ und schlussfolgert

LP: Von den Europäern. Französische Revolution, Amerikanische Unabhängigkeitserklärung. Von / aus der Aufklärung. Menschenrechte sind

⁴⁰Beispielsweise bei den Gründen für allgemeine Diskriminierung ergibt sich folgender Austausch:

LP: Also Diskriminierung ist, wenn man Menschen, die anders sind, vorverurteilt, missachtet, benachteiligt (...) Nicht? Ja, warum eigentlich? S7?

S7: Weil, der Mensch muss immer irgendwie kämpfen oder muss immer irgendwie etwas so, ja, das und das, und er muss immer neidisch sein und deswegen hat er halt auch einen Grund gesucht, warum er jetzt etwas dann da (schlechter?) findet.

LP: Mhm(bejahend), S13?

S13: Äh, ich glaube, weil man auch irgendwie einen Sündenbock braucht.

LP: Zum Teil kann man das tatsächlich als Grund anfügen, ja. Die Menschen, die diskriminiert werden / die viel diskriminiert werden, weil man einen Sündenbock braucht. S12?

12: Äh, weil die Menschen einfach anders sind.

LP: Genau. Es wird nicht geschaut, was ist das für eine Person, was ist ihr Hintergrund, sondern die Person ist, ich nehme ein Beispiel, das prominent ist, diese Person ist schwul, also ist sie schlecht. Das ist Diskriminierung, wenn man so denkt. Wenn man nicht auf die einzelne Person eingeht, sondern eine ganze Gruppe benachteiligt, weil die Gruppe oder weil die Person anders ist (LP3L1, 0:28:19-0:29:45).

etwas, das in der Aufklärung entstanden ist. Menschenrechte sind etwas, die wir mit der sogenannt westlich, Schrägstreich, europäischen Sicht gemacht haben und sagen, die gelten für? (..) [...]

[...]

LP Und, nein, ich stell' mich nicht hierher und sage, ich find' es super, dass es Zwangsheiraten gibt, das soll so sein. Aber was ich euch zu zeigen versuche, ist, wenn wir über Menschenrechte sprechen, dann sprechen wir über was für eine Sichtweise?

[...]

LP: Die der Europäer.

[...]

LP: [...] Zwangsheirat, ihr merkt, eigentlich ist man dagegen, aber, wenn man sich in die Gedanken anderer versetzt, könnte man, ich sag' nicht kann, könnte man Argumente finden, warum eine Zwangsheirat / aus welchen Gründen auch immer, vertretbar ist (LP3_{L2}, 0:30:46-0:39:02).

In der Diskussion streift LP3 somit das Thema der kulturrelativistischen Universalitätskritik der Menschenrechte, wie wir sie in Kapitel der moralphilosophischen Auseinandersetzung mit den Menschenrechten kennengelernt haben (Kapitel 3.4.2 „Universelle Gültigkeit der Menschenrechte?“, S. 61).

6.3.8 Zwischenfazit Menschenrechtsverletzungen

Welche Potenziale und Herausforderungen zeigen sich in den Sequenzen zu den Menschenrechtsverletzung? Die beiden Kapitel „Betroffene von Menschenrechtsverletzungen“ und „Bekämpfungen von Menschenrechtsverletzungen“ veranschaulichen, dass menschenrechtliche Missstände Ausgangspunkt sein können, um rechtliche und politische Durchsetzungsmechanismen zu thematisieren. Das Lehrmittel „Politik und Du“ weist in seinem Handbuch für die Lehrpersonen explizit darauf hin, dass die Situationsbeschreibungen der Opfer als Einstieg für die nachherige Bearbeitung der nationalen wie internationalen Mechanismen zum Schutz der Menschenrechte gelte. Ebenso zeigt sich in den Sequenzen, in denen es direkt darum geht, wie man Übergriffe auf die Menschenrechte ahnen könnte, dass die Lernenden selber rechtliche und politische Mittel nennen. Bei LP3 erwähnt die Klasse politische Möglichkeiten von Individuen (demonstrieren, sich mit Politikerinnen und Politikern zusammenschliessen),

wie aber auch den Weg, internationalen Druck auszuüben (wirtschaftliche Sanktionen). Und die Antwort des Schülers bei LP6, der darauf verweist, dass Gesetze wichtige Voraussetzung für die Einhaltung der Menschenrechte sind, nimmt eine rechtliche Perspektive ein. Leider nehmen die meisten Lehrpersonen diese Möglichkeiten zur Einnahme einer rechtlichen und eng-politischen Perspektive nicht wahr.

In Bezug auf die Anbahnung eines fachlichen Konzeptaufbaus illustrieren die Sequenzen, dass die Diskussionen zu einem überwiegenden Teil oberflächlich bleiben. Beispielsweise wird meist einfach aufgezeigt, dass es bestimmte Menschenrechtsverletzungen gibt. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Kerngehalt des betroffenen Menschenrechtes oder ab wann ein Missstand die Stufe einer Verletzung erreicht, geschieht nicht. Auch in Bezug darauf, in welchen Ländern und Regionen die Menschenrechtsverletzungen stattfinden, fördern die Unterrichtssequenzen Faktenwissen. Eine Einbettung in die Umstände im Land und deren Ursachen ist nicht vorhanden. Zudem entfalten sich im Aspekt der Örtlichkeiten inhaltliche Verengungen. Dies, da die Situationen sich mehrheitlich auf nicht-westliche Länder beziehen oder Menschenrechtsverletzungen im Westen meist in der Vergangenheit angesprochen werden. Indem die Sequenzen sich zudem stark auf die individuelle Ebene fokussieren – entweder der Betroffenen oder der Handlungsmöglichkeiten gegen Menschenrechte – regen sie kaum politisches Lernen an. Die Darstellungen, dass Opfer von Menschenrechtsverletzungen sich in einer schlimmen Situation befinden, verbleibt auf Allgemeinplätzen. Sie fördern eventuell Mitleid, jedoch kein Wissen. Die in längeren Sequenzen behandelten Aspekte der Menschenrechtsverletzungen fördern mehrheitlich den Aufbau von Empathie gegenüber den betroffenen Menschen.

6.4 Lebenswelt der Lernenden

Wie Menschenrechtsverletzungen decken Aspekte zum Lebensweltbezug gut ein Drittel der kodierten Textstellen ab. Auch hier zeigen sich in den Unterrichtsstunden unterschiedliche Gewichtungen und gewählte Aspekte. Spielt bei LP12 und LP3 die Lebenswelt der Lernenden praktisch keine Rolle, sind die Unterrichtsstunden von LP2, LP5 und LP6 stark durch sie geprägt. Bei LP1 gewinnt die Lebenswelt der Lernenden vor allem in der zweiten Doppellection an Gewicht.

Da die Lebensweltorientierung ein zentrales didaktisches Prinzip in der (Politik-)Didaktik ist (u.a Helmke, 2021, S. 223–224; Lange und Reinhardt, 2017; Pohl, 2016b,

Block 6; Sander, 2014b), stelle ich zuerst das Prinzip des Lebensweltbezuges vor, bevor ich die Analyseresultate diskutiere.

6.4.1 Exkurs: Der Lebensweltbezug als Didaktisches Prinzip

Die (politik)didaktische Literatur verwendet verschiedene Terme für das didaktische Prinzip. Diese meinen oft Ähnliches, aber nicht immer dasselbe. Häufig werden die Terme „Schüler“- oder „Adressaten“- „Subjekt“- und „Lebensweltorientierung“ bzw. „-bezug“ verwendet. Obwohl die beiden Begriffe „Schülerorientierung“ und „Adressatenorientierung“ in der Politischen Bildung am geläufigsten sind, zeigt sich, dass bei der inhaltlichen Füllung die meisten Autoren die Herstellung des Bezuges zur Lebenswelt der Jugendlichen und die Anbindung an ihre Interessen in der Aufbereitung der Lerninhalte als zentralen Aspekt aufführen (Schröder und Klee, 2017; Hellmuth, 2014b, S. 247–251; Petrik, 2014; Detjen, 2013, S. 331; Hellmuth und Klepp, 2010, 342–350; Sander, 2007a, 191–193). Daneben erwähnen einige Autoren ebenfalls Aspekte wie Unterrichtsbeteiligung oder Wertschätzung (Schröder und Klee, 2017, 346–347; Detjen, 2013, S. 330; Sander, 2007a, S. 192). Diese beiden Aspekte werden in der Allgemeinen Didaktik jedoch unter dem Prinzip der Schülerorientierung zusammengenommen, welches sich klar vom Lebensweltbezug in der Allgemeinen Didaktik abgrenzt.⁴¹ Die Schülerorientierung wird dort im Sinne eines lernförderlichen Klimas verstanden, das durch gegenseitigen Respekt, individuelle Lernunterstützung, Verantwortungsübernahme und Fürsorge im Lehrer-Schülerverhältnis geprägt ist (Helmke, 2021, S. 236–240; Clausen et al., 2003, S. 129). Diese Prinzipien sagen nichts darüber aus, wie der Lernstoff aufbereitet werden kann, vielmehr stellen sie Aspekte einer Unterrichtskultur dar. Für meine Arbeit orientiere ich mich an der Allgemeinen Didaktik, welche den Begriff der Lebensweltorientierung in Bezug auf die Aufbereitung der Lerninhalte verwendet.⁴²

⁴¹ Die Publikationen u.a. von Ammerer et al. (2015), Kühberger und Schneider-Reisinger (2020, S. 29–31) und Wieser (2010, S. 61–62) weisen darauf hin, dass auch in anderen Fachdidaktiken die Begrifflichkeiten von „Schüler“- oder „Adressaten“-, „Subjekt“- und „Lebensweltorientierung“ auswechselbar verwendet und inhaltlich unterschiedlich gefüllt werden.

⁴² Es muss erwähnt werden, dass die heutige diffuse Verwendung des Begriffes „Lebenswelt“ – nicht nur in der Fachdidaktik, sondern auch in anderen Wissenschaften – sich auf Husserl zurückführen lässt (Welter, 1986, S. 15). Wie Bermes (2017, S. 231) aufzeigt, hat der Begriff „Lebenswelt“ seinen Ursprung jedoch nicht bei Husserl, wie allgemein angenommen. Der Ursprung liegt in der Biologie in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Die in Husserls Werk thematisierte Lebenswelt ist ein multidimensionales Sinngebilde (Sowa, 2008 [1916–1937], S. lxi) und man sucht vergebens nach

Die Didaktik versteht die Lebenswelt als „die kognitive Realität, in der Lernende zu Hause sind“ (Scherb, 2017, S. 352). Will der Unterricht an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, dann sollen Lehrpersonen die Unterrichtsinhalte so gestalten, dass sie „an den Erfahrungen, Problemen, Perspektiven, Standpunkten, Meinungen, etc.“ der Lernenden anknüpfen (Schröder & Klee, 2017, S. 345) und in diesem Sinne auch ihre Interessen berücksichtigen. Dabei kann es sich auch um „spezifische Sprachformen wie den Soziolekt von Jugendlichen, konsumgesellschaftliche Orientierungen, Musikgeschmack oder diverse Protestformen und deren Ursachen“ handeln (Hellmuth, 2014a, S. 250). Hellmuth (2014a, S. 250) fordert daher, dass sich Lehrpersonen „folglich für Jugendkultur interessieren, sich mit spezifischen Problemen von Kindern und Jugendlichen beschäftigen [und] einen zumindest partiellen Einblick in ihre Bräuche und Gewohnheiten haben“ sollten.

Warum sollen sich Lehrpersonen auf diese Art den Schülerinnen und Schülern annähern? Die Funktion der Lebensweltorientierung sieht die Didaktik darin, die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler für einen Lerngegenstand zu erhöhen (Helmke, 2021, S. 223–224). Meist denkt die Politikdidaktik die Lebenswelt der Lernenden als Gegensatz zur Politik. Häufig operiert sie dabei mit den Begriffen von Mikro- und Makrowelten, welche den Kontrast zwischen diesen beiden Bereichen darstellen soll. Die Mikrowelt steht für den vertrauten Nahraum des Individuums, währenddem die Makrowelt die entfernte übergeordnete Struktur des politischen Bereichs verkörpert (Friedrichs, 2017, S. 34–36). In Bezug auf die Mikro- und Makrowelt als Sinnbilder für den Bereich des lebensweltlichen Nahraumes bzw. der entfernten Politik wird zudem das Bild der konkreten Situation in der Alltagswelt versus der abstrakten politischen Welt skizziert (Gagel, 2000, S. 102–104; Gagel, 1983, S. 61–66). Die Herstellung des Lebensweltbezuges zu einem Lerngegenstand im Unterricht hat daher das Ziel, aufzuzeigen, wie die „als abstrakt empfundene Politik“ mit dem eigenen Leben zusammenhängt (Hellmuth & Klepp, 2010, S. 145). Es geht folglich darum, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, wie politische Strukturen das alltägliche Leben beeinflussen. Eng verbunden mit dem Ziel

einer „einzig gültigen, abschliessenden Definition des Lebensweltbegriffes“ (Muckel & Grubitzsch, 1993, S. 121). Muckel und Grubitzsch (1993, S. 129) kommen daher zum Schluss, dass der Begriff „Lebenswelt“ [...] [a]ls nicht streng definierter Terminus [...] unterschiedliche (positive) Assoziationen“ weckt. So kann auch erklärt werden, warum der Begriff in unterschiedlichen Disziplinen heutzutage für ganz unterschiedliche Zwecke verwendet wird (Bergmann, 1981/2010, S. 189–190; Muckel und Grubitzsch, 1993, S. 130–131).

des Aufzeigen, von individueller Betroffenheit durch die Politik ist auch die Absicht, mit der Lebensweltorientierung zu veranschaulichen, wie relevant und sinnvoll das Gelernte für das gegenwärtige wie auch zukünftige Leben der Schülerinnen und Schüler ist (Oeftering et al., 2019, S. 271). Schon Mitte des letzten Jahrhunderts hatte (Klafki, 1958) in seiner Didaktischen Analyse zur Planung des Unterrichts betont, dass die Anbindung des Unterrichtsinhaltes an die Lebenswelt, an die Betroffenheit und an die Interessen der Schülerinnen und Schüler wichtig sei. Dadurch soll der Unterrichtsinhalt die Relevanz für die Schülerinnen und Schülern aufzeigen und so in ihre Lebenswirklichkeit eindringen.⁴³ In der Anwendung des didaktischen Prinzips der Lebensweltorientierung steckt zuletzt die Hoffnung, dass Lernen von trägem Wissen überwunden werden kann (Ralle & Thiele, 2019, S. 10) und das „erworbene Wissen eine besondere ‚Gebrauchstauglichkeit‘ erhält“ (Oeftering et al., 2019, S. 271).

Das relative hohe Vorkommen der Lebenswelt der Lernenden in den Unterrichtseinheiten überrascht nicht. In der Eingangserhebung zum Forschungsprojekt erwähnt die Mehrheit der Lehrpersonen bei der Frage nach den Herausforderungen im Unterricht der Politischen Bildung, dass sie es schwierig finden, das Interesse ihrer Lernenden für politische Themen zu wecken. Zudem erwähnen einige Lehrpersonen, dass sie es schwierig finden, die politischen Themen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern anzubinden (Eingangserhebung, Frage 7b).⁴⁴ Die Antworten zeigen daher, dass sich die Lehrpersonen in der Aufbereitung der Lerninhalte mit dem Lebensweltbezug beschäftigen.

6.4.2 Alltag bzw. Leben von Schülerinnen und Schülern: Bezugsherstellungen müssen gekonnt sein

Zwischen der Hälfte und einem Drittel der Unterrichtssequenzen thematisieren die Lebenswelt der Lernenden durch den aktuellen Alltag bzw. das Leben der Schülerinnen und Schüler. Ein grosser Teil der kodierten Stellen dieser Kategorie stammt von der AI-Werkstatt, welche LP1 und LP2 benutzten, sowie den dazugehörigen Sequenzen.

⁴³Das vom Lehrplan21 definierte Lernziel, dass die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Kinder- und Menschenrechte in ihrem alltäglichen Leben bemerken (D-EDK, 2016, S. 360), geht daher genau mit diesem Prinzip einher.

⁴⁴Die Frage lautete: *Bitte nennen und beschreiben Sie uns zentrale a) Erfolgsergebnisse sowie b) Herausforderungen aus Ihrem Unterricht in Politischer Bildung.* Die diskutierten Ergebnisse beziehen sich auf alle Lehrpersonen (n=12), welche an der Weiterbildung zum Forschungsprojekt teilnahmen. Fokussiert man nur auf die Lehrpersonen, welche in ihren Schulstunden das Thema „Menschenrechte“ unterrichteten, ergibt sich die gleiche Tendenz.

LP1 kündigt die AI-Werkstatt in ihrer zweiten Doppellection mit dem Hinweis auf den Lebensweltbezug an

LP: Wir machen ein kleines Experiment. Die Menschenrechte haben nämlich auch so eine private Seite, oder. Das ist dann, dass jeder Mensch, jeder von euch, jede von euch eigentlich in seinem Leben / in seinem privaten Leben eigentlich auch sich der / dieser Menschenrechte bewusst sein kann [...] (LP12_{L2}, 0:03:06).

Auch LP2 weist am Schluss der Doppelstunden auf den Schwerpunkt bezüglich der Lebenswelt der Lernenden hin „LP: Ich habe mich bewusst eigentlich auf den Fokus, ehm, beschränkt, das in eurer Umwelt einmal zu platzieren [...]“ (LP2_{L2}, 1:30:44).

Die AI-Werkstatt spricht den Alltag der Lernenden oder das Leben der Schülerinnen und Schüler dabei explizit oder implizit an. Bei beiden Arten geht es vor allem um Fragen, welche die Klassen anhand ihrer Erfahrungen oder ihres Alltags beantworten sollen. Beispielsweise gibt es Fragen, die herausfinden wollen, ob die Schülerinnen und Schüler der Meinung sind, dass in ihrem Alltag ein gewisses Recht respektiert wird „M: Findest du, dass deine Privatsphäre im Alltag respektiert wird? Hast du schon Situationen erlebt, in denen du deine Privatsphäre verteidigen musstest?“ Weitere Fragen sind implizit auf das Leben der Jugendlichen bezogen. Die Jugendlichen sollen hier nicht darüber nachdenken, ob sie ungerecht behandelt worden sind, sondern ob sie Betroffene von Ungerechtigkeiten kennen „M: Kennst du Menschen, die keinen fairen Lohn oder schlechte Arbeitsbedingungen haben?“ oder bei der Religionsfreiheit „M: Kennst du jemanden, der deswegen schon einmal Probleme bekommen hat? Kannst du dir vorstellen, wie sich das anfühlt?“ Daran anschliessend will die AI-Werkstatt oft wissen, was es für Auswirkungen haben könnte, wenn ein Recht nicht eingehalten wird. Hier als Beispiel die Frage zur Religionsfreiheit, welche wir schon bei den Menschenrechtsverletzungen diskutiert haben „M: Welche Folgen könnte es für Menschen oder Gruppen haben, wenn dieses Recht [Kommentar FH: Religionsfreiheit] nicht eingehalten wird? Überlegt euch ein Beispiel... aus eurem Alltag (Schule, Bewerbungen, Kollegenkreis)“ (Kapitel 6.3.4 „Auswirkungen von Menschenrechtsverletzungen“, S. 159). Zudem sollen die Jugendlichen weiter überlegen, was sie in ihrem Alltag tun könnten, damit ein Menschenrecht respektiert wird „M: Was kannst du dafür tun, dass du und andere Menschen ihren Glauben und ihre Überzeugungen ausleben können?“ oder „Kannst du im Alltag etwas dafür tun, dass andere Menschen bessere Arbeitsbedingungen haben?“ (LP1_{L2} & LP2_{L1 & L2}, AI-Werkstatt). Die Fragen

knüpfen an den Erfahrungsraum der Jugendlichen an. Latent schwingt in den Fragen zudem die Frage nach möglichen Menschenrechtsverletzungen mit. Man könnte daher argumentieren, dass die Fragen übergeordnet die Lernenden darüber nachdenken lassen, wie sich die Menschenrechtslage in der Schweiz darstellt.

Wie sehen die Antworten der Klassen zu den Fragen aus? Im Folgenden präsentiere ich die Diskussionsverläufe zur Frage „M: Kannst du in deinem Alltag zu deinem Glauben oder zu deinen Überzeugungen stehen? Kennst du jemanden, der deswegen schon einmal Probleme bekommen hat? Kannst du dir vorstellen, wie sich das anfühlt?“

S8: Ja, ich kann zu meiner Meinung stehen. Und wir hatten noch nie Probleme und es ist sicher schlimm, wenn man das nicht tun kann, wenn man alles für sich behalten muss und mit niemandem offen über etwas sprechen kann.

LP: Mhm(ja) (LP2_{L2}, 0:53:49-0:54:16).

S10: Also, S1 kennt eine Person, die ein Kopftuch trägt, ähm, und deswegen nicht ganz akzeptiert wird, ähm, von der Gesellschaft. Ähm, man fühlt sich komisch und fragt sich, ähm, was die anderen über einen denken und wie, so, ja.

LP: Also, die Person, die das Kopftuch trägt, fühlt sich komisch, fragt sich was die anderen denken, beobachten. Ist das so gemeint?

[...]

S1: Und, ähm, wie man sich dabei fühlt, und wir haben so gedacht, also wir sehen ja auch nicht in die Leute rein und wir haben uns gedacht, ähm, dass man sich halt komisch fühlt, wenn man ständig beobachtet wird//

LP: //Aha//

S1: //weil, das ist ja in unserer Gesellschaft in der Öffentlichkeit ist es halt ein bisschen speziell, wenn jemand ein Kopftuch trägt und dann guckt man vielleicht zweimal hin und dass man sich dabei auch vielleicht verletzt fühlt und dass man das auch mit seiner Familie oder so bespricht.

LP: Ja. Und wen kennt ihr? Oder wer von euch kennt jemanden?

S1: Ja, das ist meine Cousine.

[S1 erklärt das seine Cousine ausgewandert ist, den Glauben gewechselt hat, wieder in die Schweiz zurückgekehrt ist und jetzt in Zürich lebt]

LP: Und wird in / in Zürich komisch angeschaut?

S1: Ja, das / das ist ja nur eine Spek-/ Spekulation.

LP: Aha.

S1: Wie man sich dabei fühlen könnte (LP1_{L2}, 1:11:35-1:13:10).

In den Antworten thematisieren die Schülerinnen und Schüler vor allem hypothetisch die Gefühlslage von Personen, welche sich möglicherweise von der Gesellschaft ungerecht behandelt fühlen. Es scheint, dass den Lernenden oft eigene Erlebnisse aus dem Alltag fehlen, die sie zur Beantwortung heranziehen können. Diese Tendenz sahen wir schon beim Gesprächsverlauf zur Frage „M: Welche Folgen könnte es für Menschen oder Gruppen haben, wenn dieses Recht [Religionsfreiheit] nicht eingehalten wird? Überlegt euch ein Beispiel... 1) aus eurem Alltag (Schule, Bewerbungen, Kollegenkreis)“ in dem die Lernenden die Aussagen des gesehenen Films wiedergeben, anstatt eigene Beispiele zu schildern (Kapitel 6.3.4 „Auswirkungen Menschenrechtsverletzungen“, S. 159). Die Austausche deuten darauf hin, dass die Thematisierung der (vermeintlichen) Alltagserfahrungen der Jugendlichen nicht per se gewinnbringend sein muss. Lebenswelten sind individuell.

In eine ähnliche Richtung verläuft eine Phase bei LP5. Hier sollen die Lernenden in Gruppen für je einundzwanzig Menschenrechtsartikel diskutieren „Wo nimmst du dieses Recht im Alltag in Anspruch? Was würde sich in deinem Leben ändern, wenn du dieses Recht nicht mehr hättest?“ (LP5_{L1}, 0:55:59). In der Auswertung der Gruppendiskussionen äussern sich die meisten Gruppen in Richtung der beiden folgenden Aussagen „S10: Es gibt Sachen (?) die bei uns gar nicht im Alltag vorkommen“ und „S21: Ja, eben auch, dass es halt/ eigentlich bei uns ein paar von diesen Rechten gar nicht gebraucht werden“ (LP5_{L1}, 1:15:08-1:18:36). Es entsteht der Eindruck, dass für viele Schülerinnen und Schüler die Aufgabe zu abstrakt wirkt und sie irritiert. Eine mögliche Erklärung dafür ist ihr Nichtwissen darüber, welche rechtlichen Voraussetzungen in einem Land bestehen, wenn der Grossteil der Bewohnerinnen und Bewohnern nicht von systematischen Menschenrechtsverletzungen betroffen ist. Die Lehrperson versucht am Ende der Sammelphase das Missverständnis der Lernenden aufzuklären

LP(S21): Ja, dass die/ ehm, die habe ich mitbekommen, diese Diskussion. Vielleicht, ehm, deine Formulierung, dass manche Rechte nicht gebraucht werden. Warum werden sie nicht gebraucht?

[Die kurze Antwort von S21 versteht man leider nicht. Ausser die Worte „jemand versklavt oder so.“]

LP(S21): Also, sie werden eingehalten. Deswegen, ehm, sage/ also wird nicht dagegen verstossen oder, dass/ wir können weniger Verstösse beobachten. Aber gebraucht werden sie, würde ich behaupten, trotzdem (LP5_{L1}, 1:19:15).

Die Aussage der Lehrperson stimmt. Wahrscheinlich versteht ein Grossteil der Klasse weiterhin nicht, dass sie dank dem funktionierenden Rechtsstaat in der Schweiz täglich von den Menschenrechten profitieren. Durch die Sequenz erhalten die Lernenden kein Verständnis dafür, wie elementar der Rechtsstaat für die Umsetzung der Menschenrechte ist.

Besser funktioniert eine Aufgabe von LP5 zum Recht auf Meinungsfreiheit. Zuerst zeigt die Lehrperson den Artikel der Meinungsfreiheit. Danach fordert sie die Gruppen auf, sich zu überlegen „LP: Was bedeutet das im Alltag und könnt ihr euch Situationen vorstellen, wo es hier vielleicht, ehm, ja Konflikt gibt mit anderen Menschenrechten, wo vielleicht doch, ehm, Widerspruch gibt?“ (LP5_{L1}, 0:45:28). In der Sammelphase entspinnt sich folgendes Gespräch

LP(S4): S4, würdest du kurz vorstellen, was bei euch diskutiert wurde?

S4: Also, dass, wenn man zum Beispiel seine freie Meinung auf Instagram oder Facebook sagt, dann kann es zu Hate kommen und dann, wenn es dann immer so weiter geht, dann geht es vielleicht irgendwann ins Mobbing und das ist ja dann auch nicht gut.

LP(S4): Mhm(bejahend). Wogegen verstossen diese Hasskommentare dann? Gegen welches Menschenrecht? Wir haben ja gesa/ die Frage war ja auch, gibt es Widersprüche zu anderen Menschenrechten.

[...]

S7: Keine Diskriminierung.

LP(S7): Mhm(bejahend). Das kann genau, gegen, ehm, Diskriminierungsverbot verstossen. Richtig.

LP(S11): S11.

S11: Und gegen das Privatleben, also wenn jemand (?) andere Personen alles postet. Also (?)

LP(S11): Sehr gut, ja. Der Schutz der Privatsphäre, oder? Wird dann verletzt. Genau diese zwei, ehm, Artikel sind ganz wichtig.

LP(S10): S10, bei euch in der Gruppe ging es in die Richtung der Privatsphäre, kannst du das noch kurz erläutern?

[...]

S10: [...] das mit dem Privatleben, weil, wenn/ du hast ja/ wenn dein Nachbar zum Beispiel ein Kind hat und du das dann einfach hinausposaunst, dass es dann auch alle wissen, dann ist es ja vielleicht nicht so gut für den Nachbarn.

LP(S10): Ja. Also, ehm, die einzelnen Grenzen müsste man dann sich anschauen im Einzelfall. Aber wichtig ist, genau, dass die Ehre, ehm, nicht verletzt werden darf w/ eines jeden einzelnen, die Würde nicht verletzt werden darf, dass, ehm, diskriminier/ dass nicht diskriminiert werden darf. Also, es dürfen nicht bestimmte Gruppen, ehm beleidigt werden, in ihrer Ehre verletzt werden. Einzelne Personen und Gruppen, das ist ganz wichtig [...] (LP5_{L1}, 0:50:47-0:53:03).

In dieser Sequenz gelingt es der Klasse verschiedene fachliche Aspekte anzusprechen. Die Schülerinnen und Schüler stellen zum einen mit ihren Beispielen einen Bezug zwischen der Meinungsfreiheit, dem Diskriminierungsverbot sowie der Privatsphäre her. Zum anderen nutzt die Lehrperson das Beispiel von S10 mit dem unerwünschten Hinausposaunen um darauf hinzuweisen, dass ein fragwürdiges Verhalten im Alltag nicht eine Menschenrechtsverletzung darstellt. Mit der Aussage, dass die Meinungsfreiheit nur soweit geht, solange die Würde von anderen Personen nicht verletzt wird, deutet die Lehrperson die Differenz eines sozial fragwürdigen Verhaltens und einer Menschenrechtsverletzung an. Es werden somit Aspekte der rechtlichen Perspektive verhandelt.

Wieso funktioniert diese Aufgabenstellung im Gegensatz zu den anderen? Zum einen liegt es wahrscheinlich daran, dass die Schülerinnen und Schüler sich unter der Meinungsfreiheit etwas vorstellen können. Im Kapitel zu den „Auswirkungen von Menschenrechtsverletzungen“ (6.3.4, S. 160) haben wir schon gesehen, dass die

Schülerinnen und Schüler Fragen zur Meinungsfreiheit kompetent beantworten können. Zum anderen ist die Aufgabenstellung im Vergleich zu den bisher vorgestellten Fragen konkreter formuliert, engt sie aber gleichzeitig nicht zwingend auf ihre gemachten Erfahrungen ein, wie wir das bei der Frage zur Religionsfreiheit – ebenfalls im Kapitel zu den „Auswirkungen von Menschenrechtsverletzungen“ – gesehen haben.

Ein weiteres positives Beispiel findet sich bei LP12. Diese wählt einen völlig anderen Alltagsbezug verglichen mit den bisher vorgestellten Diskussionen. Wie ich im Überblick zur Unterrichtseinheit darlege (Kapitel 6.1.5, S. 144), soll in der Einstiegsphase eine Gruppe an der Wandtafel sich auf Bedürfnisse einigen, welche die Lernenden für ein gutes Leben brauchen.⁴⁵ Die anderen drei Gruppen müssen zehn kodifizierte Menschenrechte verschiedenen Bildern zuordnen.⁴⁶ In der Sammlungsphase fragt die Lehrperson die erste Gruppe, ob sich die Gruppenmitglieder bei allen Bedürfnissen einig waren. Darauf nennt ein Schüler die Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Gruppe in Bezug auf die Bedeutung von WLAN

LP: Kannst du etwas zur Diskussion sagen? War da vieles klar, gab es, ähm, Diskussionen um einzelne Punkte? Müssen das alle kurz lesen (?) ein paar Stichworte.

S8: Eigentlich nicht (schaut zu und verständigt sich mit seiner Gruppe)
(lachen) Ja, das Einzige war WLAN.

LP: (lacht) Da wart ihr euch nicht so sicher, wie wichtig das ist?

S8: Ja (LP12L1, 0:10:51-0:11:20).

Anschliessend vergleicht die Klasse die aufgeschriebenen Bedürfnisse der ersten Gruppe mit den kodifizierten Menschenrechten. Dieser Abgleich ergibt, dass die festgehalte-

⁴⁵ Die Thematisierung des Alltags und das Leben der Jugendlichen geschieht dabei implizit „Eure Aufgabe ist es (?) (eure?) Bedürfnisse aufzuschreiben, 'was braucht ihr, dass ihr ein gutes Leben habt? Was für Bedürfnisse habt ihr?'. Ihr schreibt auf 'wir brauchen das und das.' Oder wir haben das Bedürfnis auf das usw.“ (LP1L1, 0:02:58). Die Gruppe schreibt folgende Bedürfnisse auf: 1) Liebe und Geborgenheit, 2) Freunde und Familie, 3) Bildung 4) WLAN/Technik, 5) Nahrung, 6) Einkommen/Geld, 7) Kleidung, 8) Sicherheit, 9) Hygiene, 10) Medizin, 11) Gesundheit und 12) Recht (LP12L1, 0:10:35).

⁴⁶ Die Rechte sind: 1) Recht auf Leben, 2) Recht auf Arbeit/Recht auf Wohnung, 3) Recht auf Nahrung/Recht auf Gesundheit, 4) Diskriminierungsverbot, 5) Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit, 6) Recht auf freie Meinungsäußerung, 7) Versammlungsfreiheit und politische Recht, 8) Rechte von Flüchtlingen und Binnenvertriebenen, 9) Recht auf faires Verfahren/Folterverbot und 10) Recht auf Bildung (LP12L1, AB MR-Artikel und Bilder).

nen Bedürfnisse der Lernenden mehrheitlich ihren Niederschlag in den kodifizierten Menschenrechten finden

LP: [...] Ähm, deckt sich das? Jetzt haben wir da Rechte, die irgendwie schriftlich so aufgeschrieben wurden und da hat eine Gruppe von [Schulort]er 'Bez'-Schülern ihre Bedürfnisse aufgeschrieben, die sie haben, für eine/ damit sie ein gutes, gesundes Leben führen können.

LP(SS): Wo seht ihr Übereinstimmungen? (Geht zum Hellraumprojektor.) Ich kann euch das etwas grösser machen.

[Die Klasse nennt Bildung, Nahrung, Gesundheit, Medizin, Arbeit und Einkommen, während LP12 die jeweiligen Begriffe an der Wandtafel umrahmt und die Schülerantworten bejaht] (LP12_{L1}, 0:16:36-0:17:57).

Auf die Frage der Lehrperson, ob aus WLAN auch ein Menschenrecht zu machen sei, erarbeitet die Klasse, dass bei den Menschenrechten solche Bedürfnisse gemeint sind, welche überlebensnotwendig sind

LP: WLAN (zeigt auf Wort auf Tafel) kommt noch nicht vor. Sollen wir daraus ein Menschenrecht machen?

S?: (tonlos aber enthusiastisch) Ja!

LP: (lachen) S19?

S19: Es ist ja so, die Menschenrechte, die sind auch so das, was man braucht zum (? Leben?) und (?).

LP: Mhm(ja) ja, das ist eine gute Erklärung, ja. Es gibt Dinge, die das Leben schön machen, die aber nicht überlebensnotwendig sind (LP12_{L1}, 0:18:02-0:18:38).

Die Diskussion zum Abgleich zwischen kodifizierten Rechten und den von den Schülerinnen und Schülern genannten Bedürfnissen schneidet somit einige fachliche Aspekte an. Das Gespräch geht auf die Kontroversen um die Relevanz von einzelnen Bedürfnissen ein. Ebenso thematisiert die Sequenz die Transformation von Bedürfnissen in kodifizierte Rechte, wobei gleichzeitig aufgezeigt wird, dass nicht alle Bedürfnisse der Lernenden ihren Niederschlag in Menschenrechtsartikeln finden.⁴⁷ Auch bei diesem

⁴⁷Diese Schlussfolgerung findet sich auch in der gemeinsamen Publikation mit meinen Forschungskolleginnen. Siehe Thyroff et al. (2019, S. 107).

Beispiel ist die Aufgabenstellung sehr konkret gefasst. In ihrer Einfachheit ist die Frage beispielhaft. Jede Person hat Bedürfnisse und gleichzeitig zielt die Frage auf den Kernbereich der moralphilosophischen Perspektive ab, in der es um die Begründung von Menschenrechten geht. Mit dem Abgleich der Bedürfnisse zu den kodifizierten Rechten und der Auseinandersetzung damit, ob sich die Schülerinnen und Schüler bezüglich allen Bedürfnissen einig waren, kann zudem eine Verbindung zur rechtlichen und eng-politischen Perspektive hergestellt werden.

6.4.3 Situationen von Kindern bzw. Jugendlichen: Perspektivenübernahme und Anbahnung von Empathie

Bei allen Lehrpersonen kommen zudem Stellen vor, die die Situation von Kindern bzw. Jugendlichen skizzieren und somit die Lebenswelt der Lernenden thematisiert. Abgesehen von zwei Sequenzen bei LP3 stammen alle kodierten Stellen aus Unterrichtsmaterialien und den dazugehörigen Bearbeitungssequenzen. Dabei ist auffällig, dass die Urheber der Materialien mit einer Ausnahme NGOs sind (AI-Werkstatt, Dossier Kinderarbeit,⁴⁸ J-Filme MR-Artikel).

In Erscheinung treten die Situationen von Kindern bzw. Jugendlichen oft bei Sequenzen zu Menschenrechtsverletzungen. Im Kapitel zu den „Betroffenen von Menschenrechtsverletzungen“ (6.3.3, 157) haben wir bereits Abdou Adamou aus dem Dossier der Kinderarbeit kennengelernt, welcher in einer Goldmine arbeitet. Das im selben Kapitel erwähnte Arbeitsblatt von LP12 behandelt in zwei der vier Fälle ebenfalls Situationen von Kindern (LP12_{L1}, AB MR-Verletzungen).⁴⁹ Wie ich herausarbeitete, können Lebenssituationen von Menschenrechtsverletzungs-Betroffenen Ausgangspunkt für politisches Lernen sein. Dafür sollten die illustrierten Lebenssituationen aber als Mittel zum Zweck verwendet werden. Indem Lernende durch lebensnahe Aufgaben und Beschreibung aus der Mikrowelt an das Thema herangeführt

⁴⁸Das Dossier zur Kinderarbeit erstellte die Lehrperson selbst. Als Hauptquelle für das Dossier diente allerdings ebenfalls die Website einer NGO (siehe Fussnote 15, S. 143.)

⁴⁹In dem Kapitel war es das Beispiel von Ana (siehe S. 158). Ähnlich sind die Fälle von Kindern aufbereitet

M: Melanie (15) wird als Minderjährige von ihrer Cousine aus Brasilien in die Schweiz geholt. Die Cousine hat ihr einen Deutschkurs, eine gute Arbeit und ein schönes Leben versprochen. Melanie wird von der Cousine und deren Ehemann unter Druck gesetzt, in ihrem Saunaclub als Prostituierte zu arbeiten (LP12_{L2}, AB MR-Verletzung).

werden, um nachher den Blick auf die Makrowelt des Politischen zu legen. Beispielsweise indem die Situation der Betroffenen in den Kontext von politischen, ökonomischen oder gesellschaftlichen Voraussetzungen im Land gesetzt wird. Ansonsten bleibt der Erkenntnisgewinn der Jugendlichen im besten Fall auf der Perspektivenübernahme stehen, die auf Empathie abzielt.

In welchen Kontexten erscheinen die weiteren Situationsbeschreibungen von Kindern und Jugendlichen? Die AI-Werkstatt präsentiert bei allen Menschenrechtsposten eine personalisierte Geschichte, welche in Verbindung zu dem jeweiligen Menschenrecht steht. In fünf der sieben Fälle sind die Hauptakteure Jugendliche. Beim Recht auf Bildung ist es der blinde Jonas, der es trotz allen Widerständen ans Gymnasium geschafft hat. Beim Recht auf Arbeit erzählen drei männliche Jugendliche, die in typischen Frauenberufen arbeiten, aus ihrem Alltag. Beim Recht auf Religionsfreiheit gibt die in breitem Berndeutsch sprechende Kopftuchträgerin Fathima ein Interview. Beim Recht auf Asyl sieht man einen Kurzfilm mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden. Sie äussern im Film den Wunsch, respektvoll behandelt zu werden. Die Geschichten scheinen vor allem darauf ausgelegt zu sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit sozialen Normen, gesellschaftlichen Denkweisen und Vorurteilen auseinandersetzen. Auch die dazugehörigen Arbeitsaufträge sind in diesem Sinne gestaltet. Beispielsweise bei Fathima sollen sich die Lernenden überlegen „M: Welchen Schwierigkeiten begegnet sie in ihrem Alltag?“ (LP1_{L2} & LP2_{L1}, AI-Werkstatt). Wie schon bei den Situationsbeschreibungen zu den Menschenrechtsverletzungen (Kapitel 6.3.3, S. 158) verlangen die Aufgabenstellungen vor allem, sich subjektiv in die Situation anderer Personen hineinzuversetzen. Problematisch erscheint, dass die moralische Setzung – also wie die individuellen Situationen zu sehen sind – implizit schon vorgebahnt ist. Dies ist schwer vereinbar mit dem Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot der Politischen Bildung.

Der Fallbeschrieb zum Recht auf Privatsphäre nimmt demgegenüber eine andere Haltung ein. Hier wird Luca vorgestellt, der von einem jungen Mann zu sexuellen Handlungen und dem Senden von Nacktfotos bedrängt wird. Ebenso stellt ein Comic Julia dar, die von einem Mann mit ihren Nacktfotos erpresst wird (LP2_{L1}, AI-Werkstatt). Die Beschreibungen greifen ein Thema auf, von dem ausgegangen wird, dass es die Jugendliche beschäftigen oder betreffen könnte. Da dies ein Aspekt ist, welcher auch an anderen Stellen vorkommt, werde ich die Fälle im kommenden Kapitel genauer untersuchen.

6.4.4 Aktuelle Themen und Interessen: Gefahr stark verzerrter oder vereinfachter Darstellung

Wie ich gerade erwähnte, behandeln die Unterrichtseinheiten auch Themen, welche Schülerinnen und Schüler aktuell beschäftigen, betreffen oder interessieren könnten. Die Unterrichtsstunden enthalten somit Elemente wie die eben erwähnten Fallbeispiele, in denen es um sexuelle Belästigung und Erpressung durch kompromittierende Nacktfotos geht. Der staatliche Schutz vor sexuellen Übergriffen wird in einem weiteren Beispiel in der AI-Werkstatt aufgezeigt. Die Werkstatt stellt dabei einen Gerichtsfall vor

In der Schweiz wurde ein Lehrmeister zu einer Busse von CHF 500 und zu einer bedingten Geldstrafe von CHF 5100 verurteilt. Er hatte einer 17-jährigen Lernenden mehrere SMS mit sexuellem Inhalt geschickt und ihr Geld für Sex angeboten. Der Lernenden hatte er mehrmals gesagt, sie könne ihre Lehrstelle verlieren, wenn sie jemandem davon erzähle. Ein Schweizer Gericht hat nun entschieden, dass es sich dabei um sexuelle Nötigung am Arbeitsplatz gehandelt habe (LP1_{L2} & LP2_{L1}, AI-Werkstatt).

Die drei Geschichten beschreiben nicht nur die Situationen von Luca, Julia und der Lernenden. Sie zeigen ebenso Handlungsmöglichkeiten und Schutzmechanismen für Jugendliche auf. Luca und Julia wenden sich beide an die Polizei. In Lucas Fall wird abschliessend erwähnt, dass dem Täter nun eine Haftstrafe drohe. Die beiden Fälle skizzieren daher, wie jugendliche Betroffene von Straftaten den Schutz des Staates in Anspruch nehmen können. Sie deuten daher auf die rechtliche Perspektive der Menschenrechte hin. Im Fall der Lernenden verweist der Fallbeschrieb auf die nationale Gesetzgebung und die Gerichte, welche Individuen vor widrigen Handlungen von Drittpersonen schützen sollen. Dies kann wiederum Ausgangspunkt sein für eine Vertiefung der rechtlichen Perspektive.⁵⁰ In der AI-Werkstatt gibt es allerdings keine weiteren Informationen zu den drei Fällen, welche die rechtlichen Möglichkeiten in der Schweiz für Betroffene aufgreifen. Es gibt zwar je eine Aufgabenstellung zu der

⁵⁰Das Arbeitsblatt „Fragen rund um die Menschenrechte“ zum GIW-Film fragt: „M: Wenn Menschenrechte verletzt wurden – was tun?“ Die Beantwortung schlägt folgende Richtung ein: „M: Eine mögliche Verletzung der Menschenrechte muss immer zuerst bei den Gerichten im jeweiligen Staat eingeklagt werden. Erst wenn alle staatlichen Möglichkeiten ausgeschöpft sind, kann eine Klage auch an einem internationalen Gerichtshof eingereicht werden“ (LP12_{L2}, AB Fragen rund um MR).

Frage, was in solchen Situationen getan werden kann und wie sich Betroffene wehren können (LP1_{L2} & LP2_{L1}, AI-Werkstatt). Die individuellen Handlungsmöglichkeiten werden jedoch einzig im Nahraum beantwortet (siehe Kapitel 6.5 „Individuelles Verhalten bzw. Handeln“, S. 190). Es kann daher wohl davon ausgegangen werden, dass bei der Bearbeitung der Posten die angedeuteten rechtlichen Aspekte in den Situationsbeschreibungen unbemerkt an den Schülerinnen und Schülern vorbeigehen.

Der Gerichtsfall des Lehrmeisters enthält eine weitere Problematik. Die AI-Werkstatt platziert das Beispiel im Posten für Recht auf Arbeit.⁵¹ Die durch den Lehrmeister begangene sexuelle Nötigung berührt jedoch das Recht auf Arbeit in keiner Weise. Der äusserliche Bezug besteht einzig darin, dass der Übergriff am Arbeitsplatz geschah. Die Schweiz steht bei dem Vorfall zwar in der Verpflichtung, die Lernende vor Übergriffen zu schützen und solche strafrechtlich zu verfolgen. Dies leitet sich jedoch aus dem Recht auf Leben und Freiheit ab (Art. 10 BV). Im Hinblick auf den Schutzbereich des Rechts auf Arbeit, schafft die AI-Werkstatt mit dem geschilderten Gerichtsfall daher ein Missverständnis. Der eigentliche Inhalt des Rechts auf Arbeit wird auch in den weiteren Aufgabenstellungen in diesem Posten grösstenteils ignoriert. So ist beispielsweise auch die Schilderung der drei männlichen Jugendlichen mit ihrer untypischen Berufswahl im Posten zum Recht auf Arbeit platziert (Kapitel 6.4.3 „Situationen von Kindern bzw. Jugendlichen“, S. 182). Die untypische Berufswahl hat allerdings ebenfalls nichts damit zu tun, dass es dem Staat durch das Menschenrecht auf Arbeit verboten ist, Personen einen bestimmten Beruf aufzuzwingen.

Der Posten zum Recht auf Arbeit demonstriert, dass nicht um jeden Preis versucht werden sollte, im Zusammenhang mit einem bestimmten Menschenrecht die Lebenswelt der Lernenden zu thematisieren. Dieser Befund zeigt sich auch in den Menschenrechtsartikel-Filmen von „Jugend für Menschenrechte“, die stark darauf ausgerichtet sind, an aktuelle Themen und Interessen der Jugendlichen anzuknüpfen. LP6 setzt diese in der zweiten Doppellection ein, in der Zweiergruppen zu je einem Menschenrecht ein Poster gestalten sollen (LP6_{L2}, 0:03:33-1:17:18). Im Video zum Recht auf Privatsphäre beispielsweise nehmen Mitschülerinnen und Mitschüler einem Mädchen ein Blatt Papier weg. Auf diesem hat das Mädchen den Namen eines Jungen mit einem Herz umrahmt. Die Schülerinnen und Schüler im Schulzimmer rufen daraufhin: „Lesen, Lesen, Lesen“. Der betroffene Junge jedoch gibt dem Mädchen

⁵¹Das Recht auf Arbeit verpflichtet die Staaten dazu, ihre Politik darauf auszurichten, dass die Arbeitslosigkeit im Land niedrig ist. Zudem untersagt es dem Staat, eine Person zu einer bestimmten Arbeit oder einem bestimmten Beruf zu zwingen (Art. 23 AEMR).

das Papier zurück. Im Video zum Diskriminierungsverbot stehen Jugendliche auf einem Fussballplatz und stellen zwei Mannschaften zusammen. Ein kleiner Junge wird dabei zunächst von keiner Gruppe ausgewählt. Während des Spiels schießt er den Ball zum Erstaunen der Anderen treffsicher ins Tor. Alle Jungen rennen zu ihm, ausser den Jugendlichen, die die Mannschaft zusammengestellt haben (LP6_{L2}, J-Filme Menschenrechtsartikel). Auch die übrigen Menschenrechtsartikel-Filme sind in diesem Stil gehalten. Die Filme knüpfen zwar an Interessen und Themen an, die Jugendliche beschäftigen könnten. Jedoch muten die Filme mit ihren Narrativen naiv und trivial an und missachten teilweise den Kerngehalt des jeweiligen Menschenrechtes. Solche Lebensweltbezüge können Jugendlichen anbiedern oder die Jugendlichen könnten sich nicht ernst genommen fühlen. Die Gruppe, welche die Meinungsfreiheit bearbeiten soll, beschwert sich dazu auch bei der Lehrperson über ihren Film.⁵²

S9(LP): Eh, was hat das da mit freie Äusserung zu tun? Gar nichts!

LP(S9): Doch, dass man frei die Meinung äussern darf

S9(LP): Ja, aber das Video?

LP(G1): Dass man sagen darf, was man denkt, was man fühlt.

S9(LP): Ja, sie singen und tanzen.

LP(G1): Und ihr seid auf dem richtigen?

LP(G1): Ja gut, äussern heisst natürlich nicht nur irgendwas sagen oder schreiben, sondern auch irgendwas machen. Eine Äusserung kann auch eine Handlung sein.

S10(LP): Dann hat das Video aber gar nichts gebracht (LP6_{L2}, 0:18:23-0:19:15).

Die Beispiele mit dem Lehrmeister und den Filmen demonstrieren, dass man mit der Thematisierung der Lebenswelt der Lernenden behutsam umgehen sollte. Es darf nicht zu zu starken Verzerrungen und Vereinfachungen kommen. Diese können dazu führen, dass schliesslich die Fachlichkeit verloren geht⁵³ und, wie im Beispiel der Filme, die Inhalte ins Banale abgleiten.

⁵²Der Film zeigt junge Personen, die frei musizieren, tanzen und malen.

⁵³Ein weiterer solcher Fall findet bei LP6 mit der „imaginären Klassenreise“ statt. Reisen knüpft sicher an die Interessen der Schülerinnen und Schüler an, und auch sonst ist die Darbietung eine spannende Multimedia-Show, um das Interesse der Lernenden zu wecken. Allerdings geht auch hier insgesamt die fachliche Perspektive verloren. Die Menschenrechtsverletzungen an den Reisedestinationen werden von der Lehrperson in der Präsentation nur diffus angedeutet

Zum Teilaspekt „Aktuelle Themen und Interessen“ werden auch zwei erfolgreiche Beispiele angeführt. Im Überblickskapitel der einzelnen Unterrichtseinheiten, sahen wir, dass LP3 mit einem Gedankenexperiment in die Unterrichtseinheit einsteigt (Kapitel 6.1, S. 146). Um an die Interessen oder Themen, die Jugendliche beschäftigen, anzuknüpfen, schafft LP3 eine fiktive Situation (LP3_{L1}, 00:03:03). Die Jugendlichen sollen sich vorstellen, ob es realistisch sei, dass man aufgrund seiner Hautfarbe unter anderem daran behindert würde, gewissen Freizeitbeschäftigungen nachzugehen oder dass dadurch die berufliche Zukunft gefährdet wäre. Das Gedankenexperiment hat die Funktion, die Schülerinnen und Schüler auf die kommende Lektion einzustimmen und stellt keine Bearbeitungsphase im Unterricht dar. Im Unterrichtsvideo sieht man, dass die Klasse von Anfang konzentriert bei der Aufgabe dabei ist und sich auf das Gedankenexperiment wie auch die folgende Bearbeitung des Themas einlässt.

LP5 knüpft auf eine ganz andere Art an die Interessen der Schülerinnen und Schüler an. Wie ich im Überblick zur Unterrichtseinheit beschreibe (Kapitel 6.1.4, S. 142), schlägt die Lehrperson am Ende der ersten Doppellection verschiedene Themen für die kommende Doppellection vor. Die Jugendlichen können sich schriftlich äußern, welche Themen sie am meisten interessieren. Aufgrund der Ergebnisse der Umfrage gestaltet die Lehrperson dann die zweite Doppellection. Diese Herangehensweise nimmt die Jugendlichen als ebenbürtige Partner wahr und holt sie (soweit möglich) bei ihren Interessen zu dem Thema ab. Es zeigt sich hier wiederum, dass eine simple und direkte Vorgehensweise manchmal zielführender ist als eine konstruierte

LP: So, wir kommen in den Iran. Auch ein Land voll wunderschöner Kultur und Bauwerken. Gut, die Landschaft ist ein bisschen speziell, viel Wüste, aber ist ein interessantes Land für die meisten Menschen.

av(o): (Folie Iran Hinrichtungen) "Was habt ihr euch nur dabei gedacht, nachts alleine in Teheran unterwegs zu sein. Die Polizei hat euch verhaftet, weil ihr zufällig in der Nähe einer Gruppe Homosexueller gesehen wurdet. // Wenn ihr Pech habt, werdet ihr ohne fairen Prozess gehängt oder wie Müll von einem Hausdach geworfen (LP6_{L1}, 00:24:44).

Demzufolge ist den Schülerinnen und Schülern am Ende der Präsentation nicht klar, worauf die Lehrperson hinauswollte, als diese fragt, um was es bei der Reise ging. Die Schülerantworten muten wie ein Rätseln an „S10: Ehm, dass halt einfach sehr viele Probleme herrschen, und die man von aussen eigentlich gar nicht so beachtet“, „S7: Ja eh, dass man in vielen Ländern, ehm, trotz ihrer schönen Kultur einfach mal die negativen Aspekte auch erzählt“. Besser ist da schon die Antwort von S5 „S5: Falsche politische Einstellungen. Ausgrenzung verschieden Gruppen“. Letztlich muss die Lehrperson selbst sagen, dass sie auf das Thema Menschenrechte hinauswollte (LP6_{L1}, 00:30:02–00:31:26-8).

Aufgabenstellung. Zudem wird in beiden Beispielen die Lebenswelt der Lernenden als eindeutig didaktisches Prinzip eingesetzt. Sie stellen nicht wie in den anderen Beispielen die Thematisierung der Lebenswelt in den Vordergrund.

Als reines didaktisches Prinzip erscheint die Lebenswelt der Lernenden in den Unterrichtseinheiten zusätzlich durch Darstellungsformen bzw. Aufbereitungen der Materialien. Auf diese gehe ich im Folgenden ein, bevor ich den Aspekt der Lebenswelt der Lernenden mit dem Zwischenfazit abschliesse.

6.4.5 Jugendliche Darstellung bzw. Aufbereitung: Adäquates didaktisches Mittel zum Zweck

Betrachtet man den Stil der Unterrichtsmaterialien, fällt auf, dass in einigen Materialien die Ästhetik und Sprache den Jugendlichen angepasst ist. LP6 hat für seine Klassenreise die fiktive Person Ari Äspi-Izzity geschaffen und stellt sie als Fantasy-Figur dar. Außerdem verwenden die Gestalterinnen und Gestalter der Unterrichtsmaterialien gerne Comics, um einen Sachverhalt zu illustrieren. Auch die Lernfilme passen die Ästhetik den Jugendlichen an. Oft werden die Erklärungen im Comicstil zeichnerisch wiedergegeben (siehe Abbildung 6.3, S. 187).



Abbildung 6.3: Jugendliche Darstellungen in den Materialien. Beschriftung der Bilder v.l.n.r. AI-Video (LP1_{L2}, LP2_{L1}, LP5_{L2}, LP6_{L1}), AB Comic & Grafik Durchsetzungsmechanismen (LP12_{L2}) und PPP (LP6_{L1})

Mit der Sprache versuchen einige Materialien, eine gewisse Coolheit zu vermitteln. Beispielsweise steigt der AI-Film mit folgenden Worten ein „(av): 1948, klingelt da was bei dir? Hm? Klar, das war im vergangenen Jahrhundert, die Generation von Oma und Opa. Man munkelt, dass sich damals sogar noch ein paar Dinosaurier in

den Tiefen oder in Höhlen versteckt haben. Aber ganz sicher ist das nicht. Damals war gerade der Zweite Weltkrieg vorbei [...]“ (LP1_{L2}, LP2_{L1}, LP5_{L2}, LP6_{L1}, AI-Film). Der Situationsbeschrieb von Julia, in dem es um sexuelle Belästigung geht, ist in Form eines Comics wiedergegeben und es finden sich darin Sätze wie „M: Ach Shit... versprich, dass du's meinen Eltern nicht sagst“ (LP2_{L1}, AI-Werkstatt). Jugendliche Darstellungen und Aufbereitungen können spannende Mittel sein um an die Lebenswelt der Jugendlichen anzuknüpfen. Im Gegensatz zu den kritisierten Sequenzen besteht bei Darstellungsformen weniger die Gefahr, dass sie die fachliche Auseinandersetzung mit den Inhalten behindern.

6.4.6 Zwischenfazit Lebenswelt der Lernenden

Bei der Vorstellung der thematisierten (fachlichen) Aspekte in den Unterrichtseinheiten (Kapitel 6.2, S. 148) habe ich auf die Frage hingewiesen, inwieweit die nicht per se fachlichen Aspekte mit fachlichen Aspekten angereichert werden. Die Analyse der Sequenzen in denen die Lebenswelt der Lernenden im Fokus steht, zeigt, dass dies äusserst selten der Fall ist. In gerade zwei Sequenzen wird ein politisches Lernen angebahnt. Die erste solche Sequenz ist der Einstieg von LP12, in der die Jugendlichen ihre Bedürfnisse mit kodifizierten Rechten abgleichen. Hier werden Aspekte der moralphilosophischen, rechtlichen und eng-politischen Perspektive angedeutet. In der zweiten Sequenz sollen die Lernenden sich konkrete Alltagssituationen überlegen, in denen die Meinungsfreiheit mit anderen Rechten im Konflikt stehen könnte. Hier wird eine rechtliche Perspektive eingenommen. Die Sequenz sensibilisiert die Jugendlichen dafür, dass Menschenrechte nicht grenzenlos gelten, sondern dass ebenso sie Schranken unterliegen und mit anderen Schutzgütern kollidieren können. Dies sind jedoch die einzigen Sequenzen, in denen Konzeptwissen angebahnt wird.

In vielen Fällen verlaufen die Sequenzen zur Lebenswelt der Lernenden hingegen im Leeren. Dies zeigt exemplarisch der Diskussionsverlauf zur Religionsfreiheit. Dort werden hypothetische Gefühlslagen von Betroffenen und die Aussagen eines Filmes wiedergegeben. Zudem besteht bei der Entwicklung einer Aufgabe mit Lebensweltbezug die Gefahr, dass die Fachlichkeit aus den Augen verloren geht. Dabei können die Inhalte ins Banale abgleiten (J-Filme Menschenrechte), im schlimmsten Fall aber auch falsche Zusammenhänge postuliert werden (Gerichtsfall Lernende, untypische Berufswahl). Die Aufgaben der AI-Werkstatt wie auch die Postenarbeit zur Kinderarbeit widmen sich vor allem der Perspektivenübernahme und der Anbahnung von Empathie,

wobei die moralische Deutung implizit schon gegeben ist. Fachliche Politische Bildung sieht anders aus. Detjen (2013, S. 332–333) sieht denn auch die Problematik der Lebensweltorientierung darin, dass sie bei der “Thematisierung subjektiver Horizonte“ stehen bleiben und sich auf “Sozialerziehung“ beschränken könnte, was nicht das “Niveau der eigentlichen Politischen Bildung“ sei. Auch LP1 äussert sich nach der durchgeführten Lektion mit der AI-Werkstatt kritisch zum Fokus auf die subjektive Ebene “LP: [...] mir ist eigentlich diese / mir ist das, die persönliche Situation, die ist mir jeweils / [...] aber das ist nur für mich persönlich ist mir das jeweils so etwas wie zu wenig, ehm, zu wenig, eh, eh, zu wenig, eh, Fleisch am Knochen“ (LP1_{C3}, 00:03:26).

Nichtsdestotrotz hat die Thematisierung der Lebenswelt der Lernenden auch Potenzial für den Unterricht, insbesondere wenn sie in kurzen Phasen als didaktisches Mittel zum Zweck eingesetzt wird. Beispiele sind dabei der Einstieg von LP3 mit dem Gedankenexperiment oder, wie wir bei den Menschenrechtsverletzungen gesehen haben, das Lehrbuch „Politik und Du“, das Situationsbeschreibungen von Jugendlichen zum Ausgangspunkt nimmt, um danach auf eine fachliche Ebene zu wechseln. Auch jugendliche Darstellungen und Aufbereitungen können eine solche Funktion einnehmen. Diese Sequenzen nutzen die Lebenswelt der Lernenden explizit als didaktisches Prinzip und nicht zur Thematisierung einer Sache. Fischer (2020, S. 181) kommt im Zusammenhang mit einer erprobten lebensweltorientierten Aufgabe zum Inhalt des Rechts auf Menschenwürde zu einer ähnlichen Schlussfolgerung. Auch er plädiert dafür, an die Bearbeitung der Aufgabe durch die Lernenden eine fachliche Bearbeitung anzuschliessen.

6.5 Individuelles Verhalten bzw. Handeln

Wie aus den bisher vorgestellten Themenfokusen hervorgeht, verhandeln die Unterrichtseinheiten das individuelle Verhalten bzw. Handeln von Personen. Zwischen einem Fünftel und einem Sechstel der kodierten Stellen widmen sich diesem Aspekt, insbesondere bei Lehrpersonen, welche längere Passagen zu Menschenrechtsverletzung haben (LP3 & LP5) oder die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler thematisieren (LP1 & LP2).

Das Kapitel zu den Menschenrechtsverletzungen beinhaltet bereits ein Unterkapitel zu den Handlungsmöglichkeiten gegen Menschenrechtsverletzungen (Kapitel 6.3.5 „Bekämpfung von Menschenrechtsverletzungen“, S. 161). Dort arbeitete ich heraus,

dass individuelle Handlungsmöglichkeiten ein guter Ausgangspunkt sein können, um auf rechtliche und politische Durchsetzungsmechanismen einzugehen. Die Analyse der Sequenzen zeigte jedoch, dass diese Chance oft nicht wahrgenommen wird. Im Kapitel zur Lebenswelt der Lernenden stellte ich die drei Fälle zur sexuellen Belästigung vor und erwähnte kurz, dass in diesen die Aufgabenstellung nach den Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen fragt (Kapitel 6.4.4 „Aktuelle Themen und Interessen“, S. 183). Wie die Klassen diese Fragen genau verhandeln, beleuchtete ich nicht. Dies nehme ich nun vor.

6.5.1 Selbstermächtigung in schwierigen Situationen

Wie gesagt, widme ich mich hier den Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen in schwierigen Situationen. In diesen Aufgabenstellungen sollen sich die Schülerinnen und Schüler hypothetisch überlegen, was sie tun könnten, wenn sie sich schlecht oder ungerecht behandelt fühlten „Wie könntest du dich wehren, wenn du in der Lehre oder an deinem Wochenplatz schlecht behandelt würdest?“ oder „Was kannst du selber tun ...wenn dir jemand zu nahe kommt oder dich anfasst, ohne dass du es willst? ...wenn jemand gegen deinen Willen ein intimes Foto von dir haben will?“ (LP1_{L2} & LP2_{L1 & L2}, AI-Werkstatt). In Bezug auf die Lehre präsentieren die Lernenden folgende Antwort

S15: Da haben wir aufgeschrieben, ja, wenn man unfair behandelt wird, dann könnte mja/ man sich sicher an den Lehrmeister wenden. Aber wenn der Lehrmeister auch dich nicht gerecht behandelt und andere ohne Grund bevorzugt, dann kannst du entweder dein Recht auf Gleichheit während der Arbeit anfordern, oder//

LP: //einfordern//

S15: //einfordern und, aber ich persönlich würde wahrscheinlich den Lehrplatz wechseln, weil so ein Lehrmeister ist nicht sehr gut, also ich würde einen anderen, anderen Lehrplatz suchen (LP2_{L2}, 1:06:41-1:07:18).

Die Lehrperson ergänzt die Antwort, indem sie kurz auf das Lehrlingsamt verweist. Auch bei der Frage, wie man sich gegen sexuelle Belästigungen wehren kann, bleibt die Antwort zu den Handlungsmöglichkeiten in der Situation und im engen Nahraum verhaftet, es wird einzig noch die Polizei erwähnt.⁵⁴ Dasselbe Muster lässt sich bei

⁵⁴

ähnlich gestellten Fragen erkennen.⁵⁵ Meines Erachtens zielen die Fragen nicht nur auf den Nahraum der Jugendlichen, sondern auch auf Anlaufstellen ab. Diese werden von den Schülerinnen und Schülern teilweise auch genannt „S2: [...] Erwachsene, ehm, würden sich eher an die Polizei wenden, Jugendliche an den Jugendamt, Schulsozialarbeit, und auch wieder Erwachsene ans Gericht“ (LP2_{L2}, 1:17:16). Durch die Fragen sowie die Verhandlungen in den Unterrichtsstunden kann den Lernenden bewusst werden, wie sie sich selber helfen können und bei welchen Anlaufstellen sie in schwierigen Situationen Hilfe erhalten. Eine fachliche politische Auseinandersetzung mit den Fragen entwickelt sich in den Sequenzen aber nicht.

Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Rechte ist es sicher elementar, dass die Jugendlichen wissen, wie sie sich in Problemsituationen wehren können und wo sie Hilfe erhalten. Die Fragen und Antworten zielen somit auf die Selbstermächtigung der Lernenden ab. Für die politische Mündigkeit ist es wichtig, dass Jugendliche zu autonomen, selbst denkenden sowie selbst handelnden Personen werden, die sich in die politische Öffentlichkeit einbringen können. Die Fragen fördern jedoch weder die politische Selbstständigkeit noch das politische Verständnis über Menschenrechte. Vielmehr geht es um die Stärkung der eigenen Handlungsfähigkeit in schwierigen Lebenssituationen. Für den Aspekt der Selbstermächtigung in erschwerten Umständen hat der Lehrplan21 das Integrationsfach „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ vorgesehen. Im Kompetenzbereich „Ich und die Gemeinschaft - Leben und Zusammenleben gestalten“, unter der Kompetenz „eigene Ressourcen wahrnehmen, einschätzen und einbringen“, nennt der Lehrplan unter anderen den folgenden Zielhorizont: „Die Schülerinnen und Schüler... kennen Anlaufstellen für Problemsituationen (z.B. Familie,

S19: Ehm, man sollte sich wehren können, wenn jemand zu nahe kommt,
Beispiel Selbstverteidigung. Zweite Frage war /

S19: (o) Was kannst du selber tun, wenn jemand gegen deinen Willen ein intimes
Foto von dir haben will?

S19: Natürlich sollte man dann keines schicken und es jemandem sagen, am besten
den Eltern oder vielleicht der Polizei (LP2_{L2}, 0:38:52-0:39:17).

⁵⁵ „M: An wen könntest du dich wenden, wenn du in der Schule Probleme hast oder dich benachteiligt fühlst?“ oder „Und an wen kannst du dich wenden, wenn dieses Recht verletzt wird?“ Diese Frage wird sowohl für das Diskriminierungsverbot, die Meinungsfreiheit und die Religionsfreiheit gestellt (LP1_{L2} & LP2_{L1} & L2, AI-Werkstatt). Antwortbeispiele sind „S12: (o) Wende dich ein/ an eine vertraute Person“ (LP2_{L2}, 1:01:02) oder „S6: [...] Ehm, wir finden, man, man könnte sich immer an eine Lehrperson wenden, oder an ein Elternteil oder auch an die Schulleitung“ (LP2_{L2}, 1:11:11).

Schule, Sexualität, Belästigung, Gewalt, Sucht, Armut) und können sie bei Bedarf konsultieren“ (D-EDK, 2016, S. 371). Angesichts der knapp bemessenen Unterrichtszeit für die Politische Bildung ist es daher unglücklich, wenn im Politikunterricht die individuelle Selbstermächtigung und das Kennenlernen von Anlaufstellen anstelle der politischen Mündigkeit gefördert werden.

6.5.2 Durch eigenes Handeln Menschenrechte stärken

Neben den Fragen, wie sich die Lernenden wehren können, werden die individuellen Handlungsmöglichkeiten auf eine andere Art aufgegriffen. Einige Sequenzen haben wir, wie ich in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnt habe, schon mit den Handlungsmöglichkeiten gegen Menschenrechtsverletzungen (Kapitel 6.3.5 „Bekämpfung von Menschenrechtsverletzungen“, S. 161) abgehandelt. Im Folgenden bespreche ich exemplarische Beispiele, welche nicht unter die Rubrik der Handlungsmöglichkeiten gegen explizite Menschenrechtsverletzungen fallen.

Ein Themenaspekt, der in den Fragen aus der AI-Werkstatt bei praktisch allen Menschenrechtsposten auftaucht, ist, was man selber dafür tun kann, dass ein gewisses Menschenrecht eingehalten wird oder dass Personen bessere Lebensumstände haben „M: Was kannst du dafür tun, dass du und andere Menschen ihren Glauben und ihre Überzeugungen ausleben können?“ oder „Was kannst du selber für geflüchtete Menschen tun?“ (LP1_{L2} & LP2_{L1 & L2}, AI-Werkstatt). In Bezug auf das Diskriminierungsverbot gibt die Gruppe von LP2 generisch die Antwort „S2: Selber kann man sich immer dafür einsetzen“ (LP2_{L2}, 1:17:15). Konkreter werden die Lernenden, wenn es um die Meinungs- und Religionsfreiheit geht. Hier nennen die Gruppen bei LP1 und LP2 hauptsächlich, dass es darum ginge, andere zu respektieren „S: Alle Menschen akzeptieren, sie so behandeln, wie man selber behandelt werden will: Freunde, Familie“ (LP1_{L2}, 1:24:06), „S18: Also, man kann andere Meinungen respektieren und den Menschen zuhören“ (LP1_{L2}, 1:31:09) oder bei LP2 „S8: Andere Meinungen respektieren und akzeptieren ist sehr wichtig [...]“ (LP2_{L2}, 0:54:29). Die Antworten beziehen sich somit auf das soziale Verhalten im Umfeld. Während LP2 die Antworten der Lernenden stehen lässt, erläutert LP1, weshalb eine respektvolle Diskussionskultur in der demokratischen Öffentlichkeit wichtig ist

LP: [...] Und lasst ihr die Meinung von anderen Leuten zu? Oder hackt ihr die grad runter, wenn die eine andere Meinung haben? Das ist nämlich etwas, das man als Schweizer oder Schweizerin machen, äh, können muss,

in einer Demokratie drin. Da muss man reden können, auch wenn man andere Meinungen hat, [...]. Man muss streiten können sozusagen, sonst findet man ja nicht die Mehrheiten, oder, man muss ja / zuerst habt ihr zwei Positionen und dann müssen die reden miteinander, und dann findet man da den Kompromiss. Das heisst, beide müssen reden mit den anderen und beide müssen Zugeständnisse machen, sonst gibt es keinen Kompromiss. Und das ist ja die Schweizer Politik, oder? (LP1_{L2}, 1:31:34).

Die Sequenz, in der der Einfluss der individuellen Mikroebene auf die politische Makroebene aufgezeigt wird, ist eine Ausnahme. In den anderen Antwortsituationen verbleiben die Klassen bei den sozialen Umgangsformen im Privaten. Die Phasen beleuchten, wie Menschen durch ihre Verhaltensweise zu einem angenehmen Zusammenleben im Nahraum beitragen können. Die Antworten erinnern an die Resultate von Heldt (2018a), die feststellt, dass Jugendliche die Menschenrechte als Handlungsdirektiven für Individuen sowie als zwischenmenschliche Umgangsformen sehen (Kapitel 3.5 „Vorstellungswelten der Schülerinnen und Schüler“, S. 84).

In einem weiteren Punkt können Fragen, welche darauf hinaus wollen, dass Jugendliche durch ihre sozialen Interaktionen zur Förderung der Menschenrechte beitragen können, kritisiert werden. Sie verleiten dazu, die Bandbreite der Menschenrechtsarten zu ignorieren. Respektvolle Interaktionen zwischen Privatpersonen tragen nicht zur Wahrung der Sozialrechte (beispielsweise Recht auf Bildung) oder Verfahrensrechte (beispielsweise Anspruch auf Rechtsschutz) bei. Solche Fragen können somit den Blick auf gewisse Freiheitsrechte verengen.

In Bezug auf das Verhalten der Individuen zum Schutz der Menschenrechte ist weiter auffällig, dass beide Lernfilme, die von Menschenrechtsorganisationen stammen, in einer ähnlichen Weise – oder besser gesagt, mit einem ähnlichen Aufruf – enden. Der AI-Film wie der J-Film sprechen die Zuschauerinnen und Zuschauer direkt an. Sie betonen, dass für die Verwirklichung der Menschenrechte „wir“ zuständig sind

(av): Wir müssen die Menschenrechte kennen, um sie zu verteidigen.
Wir müssen dafür sorgen, dass sie respektiert werden. Jeder und jede muss Verantwortung übernehmen, damit es allen gut geht. Lasst uns deshalb gemeinsam dazu beitragen, jeder auf seine eigene Art, um gegen Ungerechtigkeiten zu protestieren und die Idealvorstellung von universellen Rechten Wirklichkeit werden zu lassen (LP1_{L1}, LP2_{L1}, LP5_{L1} & LP6_{L1}, AI-Film).

und der J-Film

(av): Die Frage ist also: Wer wird sicherstellen, dass diese Worte als Tatsachen verwirklicht werden? Videobilder von (teilweise) historischen Demonstrationen/politischen Ereignissen. Videobild, in dem auf den Kopf eines Mädchens im Teenageralter gezoomt wird. Abschlussbild mit Aussage „Verwirkliche die Menschenrechte als Tatsache“ (LP1_{L1} & LP6_{L1}, J-Film).

Dieses Narrativ ist aus zwei Gründen heikel. Zum einen können gemäss der rechtlichen Perspektive nur Staaten den Schutz der Menschenrechte gewähren (Kapitel 3.4.3 „Rechtswissenschaftliche Auseinandersetzung“, S. 69). Zum anderen zeigt die eng-politische Perspektive zwar auf, dass vielen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren politische Handlungsmöglichkeiten zum Schutz der Menschenrechte zur Verfügung stehen (Kapitel 3.4.4 „Politikwissenschaftliche Auseinandersetzung“, S. 73). Durch Demonstrationen können beispielsweise die Zivilgesellschaft und Individuen Druck auf die Regierung aufbauen, die Menschenrechtssituationen zu verbessern. Nichtsdestotrotz kolportieren die Aussagen eine naive wie auch zynische Sicht auf die Umsetzung der Menschenrechte. Denkt man die Aussagen zu Ende, würde dies implizieren, dass Opfer in menschenverachtenden Staaten sich zivilgesellschaftlich zu wenig zur Wehr setzen und deshalb selbst eine Schuld an ihrer Situation tragen. Wieso betonen die NGO-Filme derart deutlich den individuellen Einsatz für die Verwirklichung der Menschenrechte? Es könnte damit zusammenhängen, dass die Stützen der NGOs individuelle Freiwilligenarbeit und Mitgliederbeiträge sind. Somit erscheinen die Aufrufe nicht ganz selbstlos.

6.5.3 Zwischenfazit individuelles Verhalten bzw. Handeln

Wie bei der nicht-fachlichen Kategorie „Lebenswelt der Lernenden“ ist auch bei der Kategorie „Individuelles Verhalten bzw. Handeln“ die Anreicherung mit fachlichen Aspekten minimal. Die Aufgabenbearbeitungen, die schwierige Situationen von Jugendlichen beleuchten, thematisieren nicht den rechtlichen Schutz und die rechtlichen Möglichkeiten der Jugendlichen. Die Bearbeitungen verbleiben im Nahraum der Jugendlichen und verweisen auf Anlaufstellen. Die Lernenden erhalten zwar Faktenwissen, dieses ist jedoch nicht an eine politische Perspektive gebunden.

Abgesehen von der Selbstermächtigung diskutieren die Unterrichtssequenzen individuelle Handlungsmöglichkeiten zur besseren Durchsetzung der Menschenrechte. In

Bezug auf die Meinungsfreiheit nutzt LP1 die Sequenz, um den Einfluss der individuellen Mikrobene auf die politische Makroebene aufzuzeigen. Somit öffnet sie den Raum für eine eng-politische Perspektive und bietet Möglichkeit zum Konzeptaufbau. Abgesehen von dieser Sequenz bleiben die Antwortsituationen allerdings bei sozialen Umgangsformen im Privaten stecken. Kritisch an diesen Sequenzen ist, dass sie dazu verleiten die Bandbreite der Menschenrechte nicht wahrzunehmen. Beispielsweise kann ich durch mein alltägliches Verhalten niemandem die Anerkennung als Rechtsperson verschaffen. Die Aufrufe der NGO-Lernfilme, dass vor allem wir Menschen die Menschenrechte schützen, sind ebenfalls kritisch zu sehen. Sie unterlaufen die rechtliche Perspektive, dass Staaten für den Schutz der Menschenrechte verantwortlich sind.

6.6 Beschreibung des Konzepts Menschenrechte

Im Theorieteil zeigte ich auf, dass die Literatur sich mit der Definition des Konzeptes Menschenrechte schwer tut (Kapitel 3.4.1 „Charakterbeschreibungen und funktionale Definitionen“, S. 52). Wie gehen die Klassen mit der Beschreibung und Definition des Konzepts Menschenrechte um? Die Analyse der Unterrichtsstunden zeigt, dass weniger als ein Fünftel der kodierten Passagen den Fokus auf diesen Aspekt legen. Bei LP5 und LP12 machen die Sequenzen knapp über ein Fünftel der kodierten Stellen aus, bei LP1, LP2 und LP3 sind es unter einem Fünftel und bei LP6 machen diese einen äusserst minimalen Teil der Unterrichtseinheit aus.

6.6.1 Trias „universell“, „unveräußerlich“ und „unteilbar“: Quellen externe Lehrmittel

Die Trias „universell“, „unveräußerlich“ und „unteilbar“ ist eine geläufige Beschreibung für die Menschenrechte (Kapitel 3.4.1 „Charakterbeschreibungen und funktionale Definitionen“, S. 52). Die drei Attribute kommen auch in den Unterrichtsstunden vor. Auffällig ist, dass die Beschreibungen hauptsächlich in den externen Lehrmaterialien auftauchen und den Sequenzen, in denen die Klasse mit diesen Materialien arbeitet. Dabei werden die Attribute der Trias vor allem in den Erklärfilmen (AI-Film, J-Film und GIW-Film) genannt

(av): Die Menschenrechte bedingen einander. Das heisst, sie ergänzen sich, sind voneinander abhängig und sind unteilbar [...] Jede und jeder hat von

Geburt an Anspruch auf diese Rechte (LP1_{L1}, LP2_{L1}, LP5_{L1} & LP6_{L1}, AI-Film)

(av): Menschenrechte sind die einzigen [Rechte], die auf absolut jedermann und überall Anwendung finden (LP1_{L1} & LP6_{L1}, J-Film).

(av): Die Welt ist voller unterschiedlicher Kulturen, Länder und Menschen. Bei allen Unterschieden gibt es aber eine wichtige Gemeinsamkeit. Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. So Art. 1 der „Allgemeinen Erklärung der MR“ von 1948 (LP12_{L2}, GIW-Film).

In den Aufgaben zu den Filmen werden sie erneut aufgegriffen:

M: Menschenrechte sind universell, unteilbar und unveräußerlich – was heisst das? (LP12_{L2} AB Fragen rund um MR).

M: Kannst du deine Menschenrechte verlieren a) Ja. Wenn ich z.B. jemandem Gewalt antue, darf er/sie mich auch verletzen. b) Ja, wenn ich in ein anderes Land ziehe. c) Ja. Wer einmal im Gefängnis war, hat keine Menschenrechte mehr. d) Nein. Die Menschenrechte habe ich ein Leben lang. Niemand kann sie mir wegnehmen (LP1_{L1} & LP2_{L1}, AI-Quiz).

M: Menschenrechte bedingen einander, sie sind voneinander abhängig. Was bedeutet das? (LP5_{L1}, AB Fragen zum Film).

Die Beantwortung der Fragen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Grundidee der Menschenrechte kennenzulernen. Die Frage ist, ob die kurzen Ausführungen dieser abstrakten Ideen den Jugendlichen reichen, um sie zu verstehen. Im Quiz von LP12 sollen die Schüler sich überlegen, ob folgende Aussage richtig oder falsch ist „M: Das Recht auf Freiheit kann ich gegen Geld verkaufen“ (LP12_{L5} AB Kurzquiz MR 1789/1948). Dabei entspinnt sich folgender Austausch

LP: Ehm, warum ist das falsch? (Aussage 8). Das habe ich mit S? durchgespielt letzte Woche. S7?

S7: Weil du dein Recht nicht verkaufen kannst, also/ ich kann meine Menschenrechte/ ich kann nicht sagen, 'okay, ich darf jetzt nicht mehr (.) ein Einkommen haben oder ein Recht auf Bildung.' Das kann man nicht.

LP: Du kannst es nicht verkaufen, wenn du zum Beispiel in Geldnot bist und du willst dein Menschenrecht verkaufen. Ja?

S19: (Sonst kann man auch?) Man kann doch ein Sklave werden?

K (angeregte Unterhaltung zwischen den SS über diese Aussage; einige SS sagen, dass man sich nicht freiwillig versklaven lassen kann)

LP: Ja, gute Frage. Moderne Sklaverei, ja. Die haben eigentlich ihr Recht auf Freiheit (.) verkauft, sich in Abhängigkeit begeben. Natürlich geht das. Aber eigentlich sind die Menschenrechte/ (gestikuliert, schnalzt mit der Zunge) offiziell kann ich die nicht, ehm, nicht verkaufen. Dann begebe ich mich in kriminelle, ehm, Gefüge. Ja (..)

Dieser Kommentar des Schülers fällt, obwohl die Klasse sich in der ersten Lektion zweimal mit der Unveräusserlichkeit der Menschenrechte auseinandersetzte.⁵⁶ LP12 verweist am Anfang der Sklavensequenz auch auf diesen Umstand. Die Sequenz zeigt nicht nur auf, dass der Schüler Mühe hat, die Unveräusserlichkeit der Menschenrechte zu verstehen, sondern auch, dass die Lehrperson verunsichert auf die Bemerkung reagiert (LP12_{L5} 0:09:13-0:09.44).

In Bezug auf das Attribut „unteilbar“ hat die Hälfte der Lehrpersonen zudem eine fast identische Aufgabenstellung. Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand (aller) AEMR-Artikel die für sie wichtigsten Menschenrechte bestimmen (LP2_{L2}, H2; LP5_{L1}, H2 & LP12_{L2}, H1, AB 7 MR-Artikel).⁵⁷ Die Aufgabenstellung thematisiert nicht direkt das Attribut „unteilbar“. Indirekt geht es jedoch um die Unteilbarkeit der Menschenrechte – und zwar im negativen Sinn. Die Einschränkung auf gewisse Menschenrechtsartikel und die zwangsläufige Nichtbeachtung der Menschenrechtsartikel ist nämlich unvereinbar mit dem Prinzip der Unteilbarkeit der Menschenrechte. Einzig LP5 greift den Widerspruch auf. Sie weist darauf hin, dass alle Menschenrechte wichtig sind

LP: S13 hat es angedeutet, es sind eigentlich alle Menschenrechte wichtig,

S1 hat es gesagt, man kann/ ihr habt jetzt einfach so eine Rangfolge

⁵⁶Zum einen die Aufgabe nach dem GIW-Film „M: Menschenrechte sind universell, unteilbar und unveräusserlich – was heisst das?“ (LP12_{L2} AB Fragen rund um MR), welche die Klasse schriftlich beantworten musste. Zum anderen hat LP12 beim Auseinandernehmen der „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ von 1789 zu Art. 1 „M: [...] werden frei und gleich an Rechten geboren und bleiben es“ erläutert „LP: [...] Genau. Und dann bleibt es, ich kann meine Rechte immer noch nicht an S? verkaufen, sie sind immer noch unveräusserlich, sie sind immer noch mir 'auf die Haut geschrieben', genau. Ja.“ (LP12_{L2} 1:06:40).

⁵⁷Bei LP12 sollen die Schülerinnen nur aus sieben AEMR-Artikel auswählen, bei LP2 und LP5 können die Lernenden aus allen AEMR-Artikel auswählen.

gemacht, oder euch geeinigt, [...] dass jeder mal seins nennen durfte/ eins/ und dann konnte man sich auf das 5. halt irgendwie einigen. Ehm, ja. Das würde allerdings die Frage 5 von dem Arbeitsblatt jetzt irgendwie untergraben, wo es hiess, je-/ die Menschenrechte bedingen einander, sie sind unteilbar, ehm. Wenn man eins verletzt, werden andere verletzt, also es braucht eigentlich, ehm, alle Menschenrechte zusammen. Gut (LP5_{L1}, 0:43:14).

Wahrscheinlich war die Idee der Lehrpersonen, dass die Lernenden durch die Aufgabe die Inhalte der Menschenrechtsartikel der AEMR genauer kennenlernen. In den Coachings äussern sich LP2 und LP5 in diese Richtung.⁵⁸ Schön wäre in diesem Zusammenhang daher gewesen, wenn die Lehrpersonen, wie LP5, ihre Intention mit der Aufgabe kommuniziert hätten und auf den Widerspruch durch die Aufgabe hingewiesen hätten.

6.6.2 Moralphilosophische Begründungen: Spärlich gestreute Erwähnungen

In den Unterrichtsstunden erscheinen weitere Aspekte, welche versuchen, die Idee des Konzepts Menschenrechte zu fassen. Einige Sequenzen befassen sich mit der Frage, wozu Menschenrechte da sind und was sie schützen. Dies geschieht auf direkte sowie auf indirekte Art. Bei der direkten Art handelt es sich um Fragen wie „M: Wozu braucht es Menschenrechte?“ (LP12_{L2}, AB Frage rund um MR) oder „M: [...] Wieso sind sie notwendig?“ (LP5_{L1}, AB Fragen zum Film), welche die Klassen anhand der

⁵⁸LP2 äussert sich folgend „LP: Und darum bin ich eben auch darauf gekommen, auf die Hausaufgabe, das [die sieben Posten der AI-Werkstatt] zu erweitern, dass sie es wirklich alle einmal alles lesen“ (LP2_{C1}, 0:18:31). LP5 begründet ihre Aufgabe ähnlich

LP: Also, dass die Schülerinnen und Schüler sich ein Begriff davon bilden [...] Basiswissen sich/ ähm/ erarbeiten. [...] Also mit den Zielen zunächst [...] welche Menschenrechte gibt es? [...]

[...]

LP: [...] Als/ ähm/ vorbereitende Hausaufgabe werde ich sie bitten, dass sie die Menschenrechte im Internet kurz überfliegen, also diese 30 Artikel der Menschenrechtserklärung. [...] Aber ich glaube, so für einen ersten Eindruck mal/ ähm/ geeignet. Also sie sollen diese 30/ ähm/ Menschenrechte/ ähm/ studieren und 10 aussuchen, die für sie besonders wichtig (...) sind. (...) Genau (LP5_{C1}0:03:39-00:05:01).

Lernfilme beantworten sollen. Indirekt kommt der Aspekt vor, wenn beispielsweise der AI-Film zusammenfasst

(av): Also, was genau sind nun diese Menschenrechte? [...] Sie sind notwendig fürs Überleben. Ohne sie, tja, würde das Gesetz des Dschungels herrschen. Und du könntest zum Beispiel hingerichtet werden, wenn deiner Regierung dein letzter Facebook-Status nicht gefällt (LP1_{L1}, LP2_{L1} LP5_{L1} & LP6_{L1}, AI-Film).

Bei LP12 ergibt sich im Austausch dieselbe Begründung der Überlebensnotwendigkeit auf die Frage, ob man aus WLAN ein Menschenrecht machen soll:

S19: Es ist ja so, die Menschenrechte, die sind auch so das, was man braucht zum (? Leben?) und (?).

LP: Mhm(ja) ja, das ist eine gute Erklärung, ja. Es gibt Dinge, die das Leben schön machen, die aber nicht überlebensnotwendig sind (LP12_{L1}, 0:18:31-0:19:18).

Daneben betont das AI-Quiz, dass es kein Recht auf ein Smartphone gibt, da es kein Grundbedürfnis darstellt „M: Weil man auch ohne Smartphones gesund, sicher und frei leben kann. Es ist kein Grundbedürfnis.“ (LP1_{L1} & LP2_{L1}, AI-Quiz).

Ebenso wird in den Unterrichtsstunden die Erklärung abgegeben, dass Menschenrechte „natürlich“ und „angeboren“ sind⁵⁹ oder dass man sie „(av): einfach deshalb hat, weil man ein Mensch ist“ (LP1_{L1} & LP6_{L1}, J-Film). Auch hier stammen die Aussagen mehrheitlich aus den externen Unterrichtsmaterialien. Einzig LP12 verbildlicht diese abstrakten Adjektive für die Klasse und macht sie verständlicher für die Jugendlichen. Ebenso stellt LP12 einen Bezug zu den Ideen der Aufklärung her. Somit gibt sie den Lernenden die Möglichkeit, ihr Wissen über das Wesen der Menschenrechte mit den philosophischen Gedanken der Aufklärung zu verknüpfen

LP: Gut. Vor der Pause noch etwas zu drei Wörtern, die wir ... /sie kamen schon mal kurz vor (markiert mit blau die Wörter ‚natürlichen‘, ‚unveräußerlichen‘ und ‚heiligen‘) [...] Vielleicht kannst du (kollektives Du) eine Verbindung machen bei ‚natürlich‘ zu etwas, was wir letzte

⁵⁹ „(av): Als Menschenrechte bezeichnet man Rechte, die jedem einzelnen Menschen allein aufgrund seines Menschseins zustehen. Sie sind angeboren und gelten ohne Ausnahme für jeden Menschen überall auf der Welt“ (LP12_{L2}, GIW-Film).

Woche hatten, mit diesen aufklärerischen Gedanken usw. haben wir etwas gelesen. Vielleicht gelingt der Link, S1?

S1: Also dass jeder Mensch selber, also jeder Mensch weiß eigentlich von Geburt an, was er vielleicht machen sollte und was nicht. Also so/ ein/ wie ein (Fingerschnippen)/ ein eigenes Recht so oder ein eigenes Denken, dass er auch weiß, was falsch ist und was richtig.

LP: ... Ja, das/ Mhm(ja), ok, du denkst jetzt mehr, es ist in den Genen, dass wir wissen, was richtig und falsch ist, (S1 nickt), Mhm(ja). Wir haben über die Naturrechte gelesen, dass jeder Mensch von Geburt an die gleichen Rechte hat. Egal, ob du (kollektives Du) ein Königskind bist, oder ein Bettlerssohn, oder ein einfacher Bürger, oder eine Hofdame am Hof, „XY“, egal. Alle kriegen die selben Rechte und die selben Pflichten, genau (LP12_{L1}, 0:31:52-0:34:28).

Wie die Antwort des Schülers zeigt, ist es wichtig, solche abstrakten Begriffe zu veranschaulichen. Weiter geben vor allem die Erklärfilme noch Begründungen ab, warum man als Mensch Menschenrechte hat „(av): weil du ein Mensch bist“ (LP1_{L1}, LP2_{L1} LP5_{L1} & LP6_{L1}, AI-Film und LP1_{L1} & LP6_{L1}, J-Film), das Menschenrechte etwas sind „(av): Worauf man Anrecht hat oder was einem erlaubt ist“ (LP1_{L1} & LP6_{L1}, J-Film), dass sie „(av): ganz besondere Rechte“ sind (LP12_{L2}, GIW-Film) und in Abgrenzung zu anderen Rechten „(av): die einzigen [Rechte sind], die auf absolut jedermann und überall Anwendung finden“ (LP1_{L1} & LP6_{L1}, J-Film).⁶⁰ Die Lehrpersonen, welche mit diesen Materialien arbeiten, greifen nach Ansicht der Filme in den Klassen, diese Aspekte jedoch nicht weiter auf. Von daher ist es fraglich, ob es den Lernenden gelingt, diese moralphilosophischen Aspekte in ihr Wissensnetzwerk aufzunehmen.

6.6.3 Zwischenfazit Beschreibung und Definition des Konzepts Menschenrechte

Wie wir sehen, stammen die meisten Definitionen und Beschreibungen zum Wesen der Menschenrechte aus den externen Lehrmaterialien. Diese sind umfassend und sprechen mehrere Charaktereigenschaften an. Die Sequenzen sind allerdings meist

⁶⁰ „(av): Es gibt viele verschiedene Rechte. Die meisten finden auf eine bestimmte Gruppe Anwendung. Aber Menschenrechte sind die einzigen, die auf absolut jedermann und überall Anwendung finden“ (LP1_{L1} & LP6_{L1}, J-Film).

kurz und beinhalten nur die Erwähnung der Merkmale. Darüber hinaus gehen die Lehrpersonen grösstenteils nicht vertiefter auf die eher abstrakten Prinzipien der Menschenrechte ein um diese zu verbildlichen. Von daher ist es fraglich, ob bei den Schülerinnen und Schülern Konzeptlernen stattfindet.

Im Zusammenhang mit den Prinzipien der Menschenrechte fällt auf, dass im linguistischen Einstieg von LP5 einige Beschreibungen verhandelt werden

LP: Was steckt hier drin, im Begriff Menschenrechte? S4?

S4: Also das, was halt die Menschen dürfen. Und auf was sie sozusagen Anspruch haben.

LP: Mhm(bejahend). (LP schreibt Mind Map-artig auf dem Touchscreen um das Wort Menschenrechte auf, was S4 gesagt hat). Was Menschen dürfen (...) Anspruch (...) Mhm(bejahend). S5? Du hattest dich gemeldet.

S5: Ja, das/ die gleiche Antwort.

LP: Mhm(ja). Was steckt denn in dem Begriff drin? (?). S6?

S6: Ehm, also Mensch und Rechte.

LP: Mhm(bejahend), gut. Jawohl. (LP färbt die Wörter ‚Mensch‘ und ‚Rechte‘ im Begriff Menschenrechte ein.) Einmal haben wir hier Mensch (...) und dann, ehm, Rechte (...) Was fangen wir damit an? (...) S4 hat gesagt, ‚was Menschen dürfen‘, die haben ‚Anspruch‘ darauf. Wer denn konkret? S1?

S1: Die Menschenrechte sind die Rechte, die wir haben, weil wir Menschen sind.

LP: Mhm(bejahend). (LP schreibt auf, was S1 gesagt hat.) Weil wir Menschen sind (...) noch etwas? (...) Wer hat denn Menschenrechte? S7?

S7: Alle Menschen.

LP: Ja, das ist ganz wichtig, oder? Alle haben einen Anspruch darauf. (LP schreibt ‚alle Menschen‘ auf das Mind Map). Gut, soviel zum Begriff mal(LP5L1, 0:04:06-0:06:21).

Es zeigt sich somit, dass Schülerinnen und Schüler bereits einige Konzepte mitbringen, wenn sie über den Begriff „Menschenrechte“ nachdenken.

6.7 Akteurinnen und Akteure für Verwirklichung der Menschenrechte

Damit die Menschenrechte Gültigkeit erhalten, braucht es Akteurinnen und Akteure, die die Menschenrechte kodifizieren und schützen. Die Unterrichtseinheiten thematisieren diesen Aspekt eher am Rande – in knapp einem Zehntel der kodierten Stellen. Einzig bei LP12 deckt der Aspekt gut einen Fünftel der kodierten Stellen ab. Dies im Gegensatz zu den anderen LPs, bei denen der Aspekt minimal verhandelt wird.

6.7.1 Wer schützt die Menschenrechte? Wir, Anlaufstellen, Staaten und Internationale Gremien

Am häufigsten werden die Akteurinnen und Akteure für die Verwirklichung von Menschenrechten im Zusammenhang mit der Frage thematisiert, wer denn die Menschenrechte schützt. Dies umfasst unter anderem die Auseinandersetzung damit, an wen man sich wenden kann, wenn Menschenrechte verletzt werden, wie wir sie im Kapitel zum individuellen Verhalten bzw. Handeln kennengelernt haben (Kapitel 6.5.1 „Selbstermächtigung in schwierigen Situationen“, S. 190). Die Fragen, an wen man sich wenden kann, thematisieren nämlich implizit Akteurinnen und Akteure, welche Menschenrechte schützen. Ich konnte herausarbeiten, dass die Fragen vor allem auf Anlaufstellen abzielen. Wie wir gesehen haben, werden diese von den Schülerinnen und Schülern teilweise auch genannt. Ausgehend von den Fragen und dem Kontext, in dem die Fragen gestellt wurden, bezogen sich die Antworten zudem oft auf den engeren Nahraum der Schülerinnen und Schüler. Somit zeichnen diese Sequenzen Anlaufstellen sowie natürliche Personen als Schützerinnen und Schützer der Menschenrechte.

Weiter fallen die Aufgaben, welche die Lernenden fragen, was sie dafür tun können, dass ein bestimmtes Menschenrecht eingehalten wird,⁶¹ wie wir sie im Kapitel Individuelles Verhalten bzw. Handeln kennengelernt haben, ebenfalls in diese Kategorie. Die Fragen implizieren, dass die Lernenden durch ihr Handeln zur Verwirklichung der Menschenrechte beitragen können. Der Abschlussatz des AI-Filmes konsolidiert diese Aussage. Er fordert explizit die Zuschauerinnen und Zuschauer auf, sich für Menschenrechte einzusetzen (LP1_{L1}, LP2_{L1}, LP5_{L1} & LP6_{L1}, AI-Film). Interessant ist, aufgrund welcher Aussagen der AI-Film wie auch der J-Film diesen Aufruf machen.

⁶¹Beispielsweise „M: Was kannst du dafür tun, dass du und andere Menschen ihren Glauben und ihre Überzeugungen ausleben können?“ oder „M: Kannst du im Alltag etwas dafür tun, dass andere Menschen bessere Arbeitsbedingungen haben?“ (LP1_{L2} & LP2_{L1} & L2, AI-Werkstatt).

Beide Lernfilme betonen vor ihrem Abschlussstatement, dass die Staaten für die Wahrung der Menschenrechte zuständig sind. Da die AEMR allerdings nicht bindend ist, seien die Menschenrechte „(av): kaum mehr als Worte auf einem Blatt Papier“ (LP1_{L1} & LP6_{L1}, J-Film).⁶²

Die Staaten als Hüter und Schützer der Menschenrechte kommen in den Unterrichtseinheiten sehr marginal vor. Eine der wenigen Sequenzen, in der dieses Thema aufgegriffen wird, ist die Inputphase von LP5 zu den Kinderrechten. Dort betont die Lehrperson an zwei Stellen, dass die Staaten verantwortlich für die Verwirklichung der Menschenrechte sind. Als sie die geläufige Darstellung der Kinderrechte als Haus vorstellt (siehe Anhang D, Abbildung D.1), führt sie kurz aus, was diese Verantwortung unter anderem für die Staaten bedeutet

LP: Und das Fin/ Fundament dieses Hauses, ehm, das ist/ dafür sind die Staaten zuständig, also für die Umsetzung, ja? [...] Sie sind dafür zuständig, dass die Kinderrechte verwirklicht werden in dem Land. Sie verpflichten sich zu Bekanntmachung der Kinderrechte. Also wichtig ist, dass die Bürger eben, und auch die Kinder und Jugendlichen, informiert sind über ihre Rechte. Und sie haben eine Berichtspflicht. Also, wenn ein Staat die/ diese Kinderrechtskonvention re/ ratifiziert hat, muss er Bericht ab-/ ehm, -geben an die UN. [...] (LP5_{L2}, 0:18:05).

Die Lehrperson erwähnt somit nicht nur den Staat als Hüter der Menschenrechte. Sie geht weiter auf internationale Gremien ein, die durch den Mechanismus der Berichterstattung versuchen, die Staaten zur Umsetzung der Menschenrechte zu verpflichten. Auch bei LP12 kommen der Staat und internationale Gremien zum Schutz der Menschenrechte in zwei Aufgabenstellungen vor. Zum einen in der Aufgabe, in der es um die Durchsetzungsmechanismen der Menschenrechte geht (LP12_{L2}, AB Comic & Grafik Durchsetzungsmechanismen MR), zum anderen in der Phase, in der die Lernenden den GIW-Film schauen und das dazugehörige Arbeitsblatt bearbeiten (LP12_{L2}, AB Fragen rund um MR). In beiden Aufgaben werden die komplexen Durchsetzungsmechanismen und verschiedenen internationalen Organisationen und Institutionen erwähnt. Auf dieses Aufgaben gehe ich im Folgenden intensiver ein, da sie einige Fallstricke enthalten.

⁶²Ähnlich der AI-Film „(av): Okay, man hat einen langen Text geschrieben. [...] Nun ja, auf dem Papier heisst es, die Staaten müssen die notwendigen Massnahmen ergreifen, damit die Erklärung von allen respektiert wird. Aber die Wirklichkeit sieht halt doch anders aus“ (LP1_{L1}, LP2_{L1}, LP5_{L1} & LP6_{L1}, AI-Film).

Der GIW-Film definiert zuerst die Staaten als Hauptverantwortliche für die Einhaltung der Menschenrechte. Nachher nennt der Lernfilm vier internationale Institutionen, welche sich für die Umsetzung und Einhaltung der Menschenrechte einsetzen (UNO-Menschenrechtsrat, den UNO-Sicherheitsrat, die Hohe Kommissarin für Menschenrechte der UNO sowie den Internationalen Strafgerichtshof in Den Haag (IStGH)). Zudem erwähnt der Film regionale Konventionen zum Schutz der Menschenrechte und weist auf die wichtige Rolle der Zivilgesellschaft und NGOs im Zusammenhang mit der Einhaltung der Menschenrechte hin. Mit dem Hinweis, dass auch unabhängige nationale Menschenrechtsinstitute zur Wahrung der Menschenrechte beitragen, schliesst der Film. Die Akteurinnen und Akteure werden dabei in meist zwei bis vier kurzen Sätzen beschrieben.⁶³ Dadurch hören die Schülerinnen und Schüler in einer gedrängten Passage, dass viele verschiedene Institutionen und Organisationen an

^{63(av):} Off Kommentar: Und wer kümmert sich um einheitlich um die Umsetzung und Einhaltung der Menschenrechte?

Hauptverantwortlich sind die Staaten. Sie müssen die Menschenrechte einhalten. Sie müssen Menschenrechtsverletzungen verhindern. Und sie müssen die Bedingungen schaffen, unter denen sich die Menschenrechte verwirklichen lassen.

Das zentrale Gremium der UNO ist der Menschenrechtsrat in Genf. Er überprüft regelmässig die Menschenrechtssituation in allen UNO-Mitgliedsstaaten. Er kann außerdem unabhängige Experten - die Sonderberichterstatter - in einzelne Länder schicken. Das Problem dabei: In dem Gremium aus 47 Staaten sitzen Viele, die selbst die Menschenrechte nicht einhalten. Der Uno-Sicherheitsrat widmet sich besonders dem Schutz in Kriegen und bewaffneten Konflikten. So engagiert er sich zum Beispiel gegen die Rekrutierung von Kindersoldaten. Koordiniert wird die Menschenrechtsarbeit im UNO-System durch die Hohe Kommissarin für Menschenrechte. Sie hat Büros in allen Teilen der Welt und kann Menschenrechtsexperten zu Friedensmissionen der UNO entsenden.

Der Internationale Strafgerichtshof in Den Haag. Er existiert seit 1998. Erstmals in der Geschichte gibt es eine Instanz, die Fälle von Völkermord, Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit untersucht und Urteile fällt. Noch sind die Möglichkeiten des Gerichtshofes begrenzt. Die Unterstützung wichtiger Staaten, wie beispielsweise der USA oder China, fehlt. Aber ein entscheidender Schritt ist getan: Kriegsverbrecher können sich nicht mehr sicher sein, ungestraft davonzukommen.

Neben den weltumspannenden Institutionen gibt es auch regionale Menschenrechtsabkommen und Einrichtungen. Dazu gehören: Die „Europäische Menschenrechtskonvention“ und der Europäische Menschenrechtsgerichtshof in Strassburg, die „Afrikanische Charta der Menschenrechte und der Rechte der Völker“, die „Amerikanische Konvention über Menschenrechte“.

Eine besonders wichtige Rolle kommt der Zivilgesellschaft zu. Nichtregierungsorganisationen wie Amnesty International oder Human Rights Watch überwachen an vielen Orten auf der Welt die Einhaltung der Menschenrechte. Sie prangern Verstösse an, stellen Öffentlichkeit her und üben so Druck auf Regierungen aus. Und, sie beteiligen sich an der Weiterentwicklung des Rechts.

der Wahrung der Menschenrechte beteiligt sind. Nur schon einen Überblick über die erwähnten Institutionen zu erhalten, ist schwierig. Darüber hinaus die komplexen Durchsetzungsmechanismen sowie die Vor- und Nachteile dieser Akteurinnen und Akteure nachvollziehen zu können, ist durch den Filmausschnitt unmöglich. Im dazugehörigen Arbeitsblatt müssen die Jugendlichen zwar die Frage „M: Wer überwacht die Einhaltung der Menschenrechte?“ beantworten (LP12_{L2}, AB Fragen rund um MR). Trotzdem ist fraglich, ob dies für den Wissensaufbau der Lernenden genügt.

Von daher ist es lobenswert, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Aufgabe zusätzlichen dem Thema widmen. Folgende Aufgabe müssen sie bearbeiten „M: Der Comic und die Grafik stellen auf unterschiedliche Weise dar, wie mit Menschenrechtskonventionen gearbeitet wird. Lest den Comic durch. Erklärt in eigenen Worten die Grafik mit Hilfe des Comics“ (LP12_{L2}, AB Comic & Grafik Durchsetzungsmechanismen MR; siehe das Comic und die Grafik in den Abbildungen 6.5 und 6.4, S. 206 und 205). Währenddem die Grafik sich ausschliesslich auf das Be-

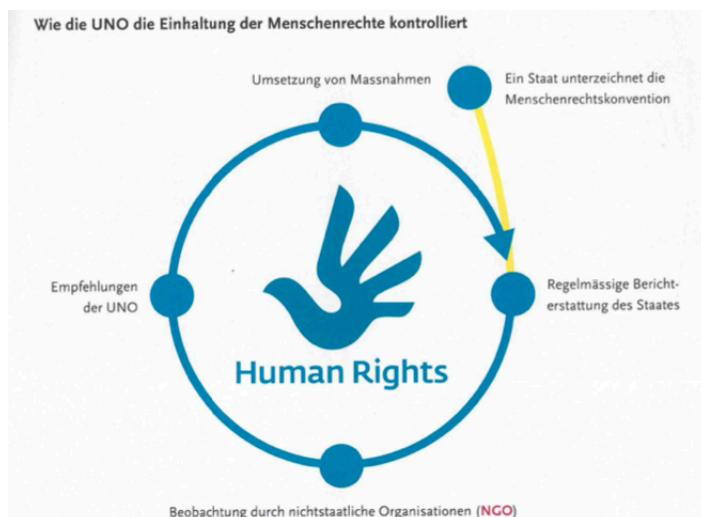


Abbildung 6.4: Grafik Durchsetzungsmechanismen (LP12_{L2}, AB Comic & Grafik Durchsetzungsmechanismen MR)

richtsverfahren der UNO konzentriert, deckt das Comic weitere Institutionen ab. Die erste Hälfte des Comics verhandelt ebenfalls das Berichtsverfahren der UNO (Bild eins bis fünf). Somit können die Lernenden diesen Teil des Comics nutzen, um die Aufgabe zu bearbeiten. Ab dem sechsten Bild gibt es innerhalb des Comics

Von grosser Bedeutung ist auch die Schaffung unabhängiger nationaler Menschenrechtsinstitute, die eine unverzichtbare Wächterrolle ausüben (LP12_{L2}, GIW-Film).

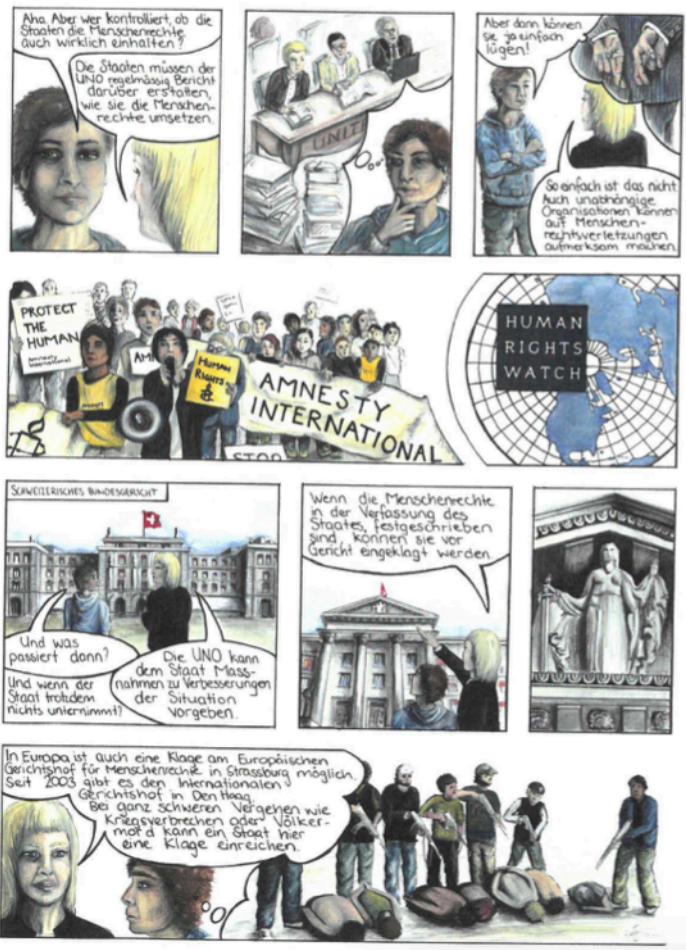


Abbildung 6.5: Comic Durchsetzungsmechanismen (LP12_{L2}, AB Comic & Grafik Durchsetzungsmechanismen MR)

jedoch einen Bruch und das Narrativ hat keinen Zusammenhang mehr zum Inhalt der Grafik. Im sechsten Bild wechselt das Comic abrupt auf die nationale Ebene und die Möglichkeit der Betroffenen, ein nationales Gericht anzurufen. Das letzte Bild thematisiert wiederum ohne Anbindung an das vorherige Bild zwei völlig verschiedene Gerichte. Hier werden der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) und der Internationale Strafgerichtshof in Den Haag (IStGH)⁶⁴ genannt. Die Funktion, das Aufgabengebiet und die Mechanismen zur Wahrung der Menschenrechte der

⁶⁴Der Comic nennt zwar den Internationalen **Gerichtshof** in Den Haag (IGH), dieser kümmert sich aber nicht um Menschenrechtsverletzungen. Aufgrund der weiteren Aufgabenstellung „M: Informiere dich über aktuelle Fälle des Internationalen **Strafgerichtshofs** in Den Haag“ im

beiden Institutionen unterscheiden sich stark voneinander.⁶⁵ Diese Brüche innerhalb des Comics sind irritierend. Comics erzählen Geschichten. Für das Verständnis sollte innerhalb eines Bildes eine Logik bestehen. Ebenso sollte das vorherige Bild in einem Zusammenhang mit dem nächsten Bild stehen. Dies ist im Comic ab dem sechsten Bild nicht mehr der Fall. Ab hier mutet es so an, als wollten die Autorinnen und Autoren noch weitere Institutionen zur Wahrung der Menschenrechte aufzählen und hätten diese in der Folge in das Comic gezwängt. Solch unlogische Verknüpfungen in den Unterrichtsmaterialien helfen den Lernenden leider nicht, das komplexe System der Menschenrechtsinstitute zu verstehen.

Die beiden Unterrichtsmaterialien bei LP12 zeigen auf, wie schwierig es ist, sich nicht im Dschungel der Akteurinnen und Akteure und Institutionen zu verlieren. Zur Orientierung wäre es hilfreich zwischen 1) Institutionen, die den Geschädigten direkt zur Verfügung stehen⁶⁶ sowie 2) den internationalen Berichterstattungsmechanismen der verschiedenen Menschenrechtsregime, 3) den nationalen wie internationalen politischen Druckmitteln⁶⁷ und 4) dem IStGH zu unterscheiden. Hierfür ist es nicht notwendig und auch nicht machbar, all diese Durchsetzungsmechanismen zu erwähnen und zu erklären. Wichtig wäre aber aufzuzeigen, dass es Institutionen direkt für die Betroffenen gibt und dass die internationale Gemeinschaft Institutionen geschaffen

Lehrbuch „Politik und Du“ (Stadelmann et al., 2017b, 47, Hervorhebung F.H.). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass im Comic der falsche Gerichtsname steht.

⁶⁵Der EGMR ist nur für europäische Staaten gedacht. Hier können Betroffene von Menschenrechtsverletzungen Klage gegen ihren Staat einreichen, wenn die rechtlichen Mittel in ihrem Staat ausgeschöpft sind (Kälin & Künzli, 2019, S. 269–271). Während handelt der IStGH global. Jedoch ist seine thematische Zuständigkeiten viel enger gefasst. Er befasst sich ausschliesslich mit Völkermord, Verbrechen gegen die Menschlichkeit, Verbrechen der Aggression und Kriegsverbrechen. Zudem kann nur ein Vertragsstaat, der Sicherheitsrat oder die Strafverfolgungsbehörde des IStGH ein Verfahren einleiten (Kälin & Künzli, 2019, S. 241). Die Funktion des IStGH ist somit die Verhütung und Bestrafung von grauenhaften Menschenrechtsverletzungen. Der EGMR bietet demgegenüber Betroffenen direkt die Möglichkeit, sich gegen alle in der EMRK geschützten Menschenrechte zu wehren.

⁶⁶Das wären nationale Gerichte, der EGMR oder Vertragsorgane der UNO, welche Individualbeschwerden zulassen, wie beispielsweise der Menschenrechtsrat- oder Rassendiskriminierungsausschuss. Dabei braucht es natürlich die folgenden Hinweise: Die Möglichkeiten der nationalen Gerichte können die Betroffenen nur nutzen, wenn der Staat, in dem sie wohnen, ein entsprechendes Rechtssystem hat. Eine Individualbeschwerde bei einer internationalen Institution können die Betroffenen ebenfalls nur nutzen, wenn ihr Staat den entsprechenden internationalen Konventionen beigetreten ist.

⁶⁷Ich denke dabei an internationale Sanktionen, Druck von internationalen wie nationalen NGOs und nationale Proteste.

hat sowie über Massnahmen verfügt, welche die Macht der Staaten gegenüber ihren Bewohnerinnen und Bewohnern begrenzen sollte.

6.7.2 Wer unterstützt Menschenrechtsverträge? Lernende wollen es genauer wissen

Damit die Menschenrechte nicht nur eine Idee bleiben, sondern Gültigkeit erhalten, müssen sie kodifiziert werden. Daher tragen Akteurinnen und Akteure, welche die Kodifizierung der Menschenrechte unterstützen, zur Verwirklichung der Menschenrechte bei. Auffallend ist, dass etwa wiederum die Hälfte der Stellen, die solche Akteurinnen und Akteure erwähnen, aus den Unterrichtsmaterialien stammen. Diese nennen vor allem die UNO, Länder oder Nationalversammlungen „(av): Das Ziel, dass sich alle Völker unter einem starken Symbol vereinen, der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“. Was viele nicht wissen, sie wurde von der Generalversammlung der UNO angenommen“ (LP1_{L1}, LP2_{L1}, LP5_{L1}, LP6_{L1} AI-Film), „(av): [...] die Länder Europas schlossen sich schliesslich zusammen [...]. Sie setzten internationale Abkommen auf, die viele Rechte in ganz Europa gewährten“ (LP6_{L1}, J-Film) oder „M: Kurz nach Beginn der Französischen Revolution erliess die Nationalversammlung in Paris, die „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ (LP12_{L1}, LS Déclaration). Die Unterrichtsmaterialien stellen vor allem politische Zusammenschlüsse als Kodifizierer von Menschenrechtsartikeln dar. Bei den Aussagen der Lehrpersonen stehen im Gegensatz dazu oft Menschen hinter den erwähnten Akteurinnen und Akteuren. Es werden allgemein Politiker, Kollektive von Nationen oder gar Einzelpersonen genannt

LP: Die Vertreter des Französischen Volkes [...] die haben etwas gemacht.

[...]

LP: Ja ... was haben die gemacht? [...] Jetzt müssen wir noch wissen, was sie beschlossen haben. Oder was hat sie/ ... was haben sie gemacht? [...]

S3: Also hat sie/ haben beschlossen, ‚die natürlichen, unveräußerlichen und heiligen Rechte der Menschen in einer feierlichen Erklärung darzulegen‘ (LP12_{L1}, 0:27:36-0:30:40).

LP: also eben (Folie „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“). Am 10.12.1948 (...) [...] wurde an der UNO, Vereinten Nationen diese „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ ins Leben gerufen von Eleanor Roosevelt [...] (LP6_{L1}, 0:42:43).

LP: Da, die Amerikaner sind eigentlich die ersten Demokraten der Welt, nicht die Schweizer, haha. (..) [...] und schreiben dann auch die erste Erklärung der Menschenrechte, also, aber dann nur für die USA (LP1_{L1}, 0:44:33).

Mit wenigen Ausnahmen dauern die Sequenzen, in denen die Protagonisten genannt werden, nur kurz an. Weder die Unterrichtsmaterialien noch die Lehrpersonen gehen darauf ein, dass hinter internationalen Erklärungen Interessen von Playern stehen. Ebenfalls wird nicht thematisiert, dass innerstaatliche Aushandlungsprozesse mit weiteren interessengeleiteten Akteurinnen und Akteuren erst zur Unterzeichnung eines Vertrages führen können. Bei LP3 entwickelt sich dazu ein spannendes Gespräch

LP: [...] (LP projiziert Art. 1 und 2 der AEMR). Was haben am 10.12.1948 fast alle Staaten der Welt unterschrieben? Artikel 1 kommt euch bekannt vor. Alle Menschen sind frei und gleich an Würde. (.) [...] Südafrika hat sich gegen genau das, S3, widersetzt. [...] S2?

S2: Ähm, (uvs.) war das eine Kolonie?

LP: Es ist eine ehemalige britische Kolonie, [...] S17?

S17: Also, eben, es war ja früher eine britische Kolonie. Waren das dann Südafrikaner, die diesen, also eben das nicht unterzeichnet haben, oder waren das ähm, eigentlich ursprünglich Briten, die da dagegen sind?

LP: Äh, vierhundert Jahre vorher Briten. Es waren die vor allem / die sogenannten Buren, [...] die haben versucht, sich über das hinwegzusetzen ein stückweit.

S17: Aha, also es gab es schon bevor dieser / vor den Zeiten der /

LP: Südafrika oder die Apartheid?

S17: Die Apartheid.

LP: Die Apartheid in dem Sinne, dass man wirklich Gesetze gemacht hat, die wurde 1948 eingeführt (..) [...] S7?

S7: Ähm, also, Südafrika hat gesagt, wir wollen das nicht unterzeichnen, also wer hat das gesagt?

LP: Die Regierung.

S7: Aber //

LP: //Und wer ist die Regierung?//

S7: //aber es heisst, dass Volk dort kann nicht selber bestimmen, wer die Regierung ist, weil ich meine, wenn nur Weisse in der Regierung sind, die das bestimmen haben, [...] aber es hat dort ja auch solche, die nicht Weiss sind (.) haben die dann gar nichts zu sagen?

LP: Was steht im Text?

S7: Ja//

LP: //’Tschuldigung, wenn ich jetzt auf diesen blöden Text zurück gehe, aber was steht im Text dazu?//

S7: //Dass sie benachteiligt werden und so (LP3_L1,0:29:45-0:33:51).

Wie der Austausch zeigt, erahnen die Lernenden, dass die Prozesse nicht so einfach ablaufen. Sie wollen genauer verstehen, wer im Staat die Entscheidungsmacht hat und wie die Machtverhältnisse aussehen und funktionieren.

6.7.3 Zwischenfazit Akteurinnen und Akteure

Allgemein zeigt die Analyse, dass die Unterrichtseinheiten Akteurinnen und Akteure in Bezug auf die Menschenrechte marginalisiert verhandeln. Die Lehrpersonen greifen von sich aus kaum das Thema auf. Ein Grossteil der wenigen Stellen stammt aus Unterrichtsmaterialien.

Geht es um die Frage, wer verantwortlich für die Umsetzung der Menschenrechte ist, werden mehrmals die Schülerinnen und Schüler direkt angesprochen. Dieses Narrativ stellt oft private Einzelpersonen als Realisierende der Menschenrechte dar. Dies läuft einer rechtlichen Perspektive bezüglich der Verantwortlichkeiten der Menschenrechte entgegen. Solche Darstellungen tendieren dazu, den Grundgedanken der Menschenrechte, der besagt, dass die Staaten zum Schutz der Menschenrechte verpflichtet sind, zu negieren. Kommen Mechanismen zur Durchsetzung der Menschenrechte vor, sind diese mit Fallstricken behaftet. Das Beispiel des Comics demonstriert die Schwierigkeit, das komplexe System der Schutzmechanismen der Menschenrechte für die Schülerinnen und Schüler aufzubereiten. Im Sinne der didaktischen Reduktion schlage ich deshalb vor, sich auf die wesentlichen Grundsätze zu konzentrieren. Um Konzeptlernen zu ermöglichen, könnte aufgezeigt werden, dass es Institutionen direkt für die Betroffenen gibt und dass die Staatengemeinschaft ebenfalls Instrumente zur Hand hat, welche staatliche Hoheitsmacht begrenzen kann.

Durch wen Menschenrechtsverträge zustanden kommen, behandeln die Unterrichtseinheiten ebenfalls nur geringfügig. Greifen Lehrpersonen den Aspekt auf, findet auch hier eine Personalisierung statt. Die Lehrpersonen stellen Individuen ins Zentrum der Diskussion. Institutionelle Zusammenschlüsse oder Staaten als Akteure der internationalen Politik behandeln Lehrpersonen kaum. Zudem gehen weder die Unterrichtsmaterialien noch die Lehrpersonen darauf ein, dass hinter internationalen Erklärungen Interessen von unterschiedlichsten Akteurinnen und Akteuren stehen. Ebenfalls gibt es keine Hinweise dazu, dass vor der Unterzeichnung eines Vertrages zuerst ein innerstaatlicher Aushandlungsprozess stattfindet. Die eng-politische Perspektive, die diesem Thema eigentlich inhärent ist, geht daher völlig unter. Die Klasse bei LP3 fordert diese durch Nachfrage allerdings ein.

Durch die Individualisierung und die missglückte Darstellung der Durchsetzungsmechanismen schaffen es die Unterrichtseinheiten nicht, in diesem Aspekt einen Konzeptaufbau anzuregen.

6.8 Nennung bzw. Thematisierung bestimmter Menschenrechte

Im einleitenden Kapitel zur Analyse (Kapitel 6.2 „Thematisierte (fachliche) Aspekte“, S. 148) habe ich angekündigt, dass ich mich der Kategorie der Nennung bzw. Thematisierung von einzelnen Menschenrechten als Letztes widme. Die Kategorie deckt gut die Hälfte der kodierten Stellen ab. Bei LP1 und LP2 machen die Stellen einen Grossteil der Unterrichtseinheiten aus. Knapp die Hälfte der Unterrichtseinheit nimmt der Aspekt bei LP5, LP6 und LP12 ein. Nur bei LP3, welcher in seinen Lektionen die Apartheid bespricht, kommt die Nennung und Thematisierung von einzelnen Menschenrechten in geringem Ausmass vor.

Bei der bisherigen Ergebnisdarstellung habe ich jeweils dargestellt, welche Aspekte und Schwerpunkte in den jeweiligen Themensträngen zum Vorschein kamen. Zudem bin ich darauf eingegangen, ob und wie sich in den Auseinandersetzungen eine moral-philosophische, rechtliche und/oder eng-politische Perspektive manifestierte, anbahnte oder es Potenzial für die Verwirklichung der Perspektiven gab. Ebenso habe ich es mit der Manifestation, der Anbahnung oder der Möglichkeit von Konzeptlernen gehalten. Da die Kategorie „Nennung bzw. Thematisierung von einzelnen Menschenrechten“ quer zu den anderen Themenschwerpunkten steht, weiche ich in der folgenden Dar-

stellung von diesem Schema ab. In einem ersten Schritt stelle ich, übereinstimmend mit der bisherigen Vorgehensweise, die in den Unterrichtseinheiten vorkommenden Sequenzen zur Kategorie vor (Kapitel 6.8.1). In einem zweiten Schritt beleuchte ich, ob in den Unterrichtseinheiten eine vertiefte fachliche Auseinandersetzung mit den Rechten ersichtlich ist und somit die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit für Konzeptlernen erhalten (Kapitel 6.8.2 und 6.8.4). Diese Vorgehensweise ist durch eine weitere Tatsache begründet: In den Unterrichtseinheiten kommen mehrmals längere Stellen vor, die sich einzelnen oder mehreren Menschenrechten widmen und somit ebenfalls Auswirkungen auf das Konzeptlernen haben.

6.8.1 Art der Menschenrechte: Klassische Freiheitsrechte mit Meinungsfreiheit als Spitzenreiter

Die AEMR und weitere Konventionen umfassen einen Katalog von diversen Menschenrechten. In unterschiedlichen Sequenzen und Konstellationen gehen die Lektionen auf diese ein und nehmen eine rechtliche Perspektive ein. Betrachtet man das Vorkommen der einzelnen Rechte, zeigt sich, dass die klassischen Freiheitsrechte über die Hälfte der Aufmerksamkeit im Verhältnis zu den anderen Rechten erhalten. Die Sozialrechte kommen noch zu gut einem Fünftel vor. Justiz- bzw. Verfahrensrechte, Politische

Rechte, Verpflichtungen aus der AEMR, Kollektivrechte und weitere Rechte erwähnen und behandeln die Unterrichtseinheiten minimal.⁶⁸

Aus den einzelnen Rechten sticht die Meinungsfreiheit als Gegenstand der Diskussionen klar hervor. Sie macht rund ein Drittel der Nennung bzw. Thematisierung von Rechten in den Unterrichtseinheiten aus. Ebenfalls beliebt sind die Erwähnung und Thematisierung des Diskriminierungsverbots, des Rechts auf Leben und Freiheit, des Schutzes der Freiheitssphäre des Einzelnen, des Freiheits-, Gleichheits- und Würdegebots, des Verbots der Sklaverei, des Verbots der Folter, der Religionsfreiheit und des Rechts auf Asyl. Dies sind alles klassische Freiheitsrechte. Die Sozialrechte behandeln die Klassen hauptsächlich in Form des Rechts auf Bildung und des Rechts auf Arbeit.

⁶⁸ Im Theorieteil stelle ich die Unterteilung der Menschenrechte in drei Generationen vor (Kapitel 3.4.1 „Was sind Menschenrechte überhaupt?“, S. 54). Diese Einteilung ist hilfreich, um theoretisch die Funktion und Absichten hinter verschiedenen Arten von Menschenrechten kennenzulernen. In der Analyse der einzelnen Rechte zeigte sich jedoch, dass sich einige Bestimmungen in den Konventionen nicht den drei Generationen zuteilen lassen. Beispielsweise Art. 29 AEMR Grundpflichten und Einschränkungen:

1. Jeder Mensch hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entwicklung seiner Persönlichkeit möglich ist.
2. Jeder Mensch ist in Ausübung seiner Rechte und Freiheiten nur den Beschränkungen unterworfen, die das Gesetz ausschliesslich zu dem Zwecke vorsieht, um die Anerkennung und Achtung der Rechte und Freiheiten der anderen zu gewährleisten und den gerechten Anforderungen der Moral, der öffentlichen Ordnung und der allgemeinen Wohlfahrt in einer demokratischen Gesellschaft zu genügen.
3. Rechte und Freiheiten dürfen in keinem Fall im Widerspruch zu den Zielen und Grundsätzen der Vereinten Nationen ausgeübt werden.

Deshalb habe ich die Menschenrechte in Anlehnung an die drei Generationen sowie die Unterteilung von Pollmann und Lohmann (2012, S. vi) in klassische Freiheitsrechte, Justiz- bzw. Verfahrensrechte, Politische Rechte, Sozialrechte, Kollektivrechte, Verpflichtungen aus Verträgen sowie weitere Rechte eingeteilt.

Weiter werden in den Unterrichtseinheiten oft Menschenrechte genannt, ohne auf eine entsprechende Konvention zu verweisen „LP: Man hat zwar ein Recht auf Arbeit, aber man hat nicht das Recht darauf, dass man Fernsehmoderator werden darf“ (LP2_L1, 0:30:24). Beziehen sich Lehrpersonen oder Unterrichtsmaterialien auf ein Menschenrechtsdokument, war das meist die AEMR. Daher habe ich die Rechte anhand der AEMR kodiert. Ausnahme bildeten die repetierenden Einstiege bei LP2 und LP3 in denen die Klassen sich erinnern sollten, welche Menschenrechte in der Französischen Revolution verhandelt wurden sowie die Sequenz bei LP12, in der sie drei Artikel der „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ von 1789 auseinandernehmen. Stimmten die Bestimmungen mit der AEMR überein, habe ich sie gemäss den AEMR-Artikel kodiert. Ansonsten fielen sie unter die Kategorie „Weitere Rechte“. Hierunter fallen ebenfalls die Kinderrechte, die hauptsächlich bei LP5 behandelt werden.

Prominent sind sie vor allem in der AI-Werkstatt, welche stark darauf ausgerichtet ist, an die Lebenswelt der Lernenden anzuschliessen.

Die Phasen, in denen die Lernenden die für sie wichtigsten Menschenrechte auswählen, geben einen Hinweis darauf, welche Menschenrechte die Jugendlichen beschäftigen (LP2_{L2}, 1:21:41-1:30:44; LP5_{L1}, 0:26:53-0:44:04 & LP12_{L2}, AB 7 MR-Artikel).⁶⁹ Aufällig ist, dass sowohl bei LP2 wie auch bei LP5 die Sozialrechte einen prominenteren Platz einnehmen als in den Lektionen allgemein. Zudem werden von einigen Lernenden die eher abstrakten Justiz- und Verfahrensrechte sowie die Auslegerordnung der AEMR als für sie zentrale Bestimmungen genannt.⁷⁰ Das Recht auf Bildung nennt die Klasse von LP2 am häufigsten. Dies ist eventuell durch die vorangegangenen Gruppenarbeit der AI-Werkstatt beeinflusst. Dort mussten die Schülerinnen und Schüler das ihnen zugeteilte Menschenrecht zeichnerisch für den Schulalltag darstellen. Die Klasse von LP5 nennt demgegenüber das Recht auf Bildung nicht. Ebenso spannend ist, dass die Meinungsfreiheit bei der Nennung der Schülerinnen und Schüler einen minimalen Raum einnimmt. Das Recht wird je einmal genannt. Daraus zu schliessen, dass das Recht den Jugendlichen fern liegt oder sie nichts damit anfangen könnten, wäre jedoch verfehlt. Wie wir in den vorherigen Kapiteln gesehen haben, lösen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben zum Recht auf Meinungsfreiheit souverän (Kapitel 6.3.4 „Auswirkungen Menschenrechtsverletzungen“, S. 160 sowie

⁶⁹Ich gehe nur auf die Resultate von LP2 und LP5 ein, da hier die Klasse anhand der ganzen AEMR Rechte auswählen konnte. Bei LP12 waren sieben Menschenrechte vorgegeben: das Freiheits-, Gleichheits- und Würdegebot, das Diskriminierungsverbot, das Recht auf Leben und Freiheit, das Verbot der Sklaverei, das Verbot der Folter, die Meinungsfreiheit und das Recht auf Bildung. Zudem schrieben die Lernenden ihr Resultat in ihre Arbeitshefte, in die ich keinen Einblick habe.

⁷⁰Nennung der für die Schülerinnen und Schüler wichtigsten Bestimmung der AEMR bei LP2: 7-mal Recht auf Bildung, 3-mal Freiheits-, Gleichheits- und Würdegebot, 2-mal Verbot der Sklaverei, 1-mal Diskriminierungsverbot, Gleichheitsgebot vor dem Gesetz, Meinungsfreiheit, Schutz der Freiheitsphäre, Recht auf Freizeit und Erholung sowie Auslegungsvorschriften. Zusammenfassend ergibt das 8-mal Freiheitsrechte sowie Sozialrechte und 1-mal Verfahrensrechte sowie Auslegungsvorschriften (LP2_{L2}, 1:21:41-1:30:44). Resultat der Gruppenarbeit bei LP5, in der sich die Gruppen auf die für sie fünf wichtigsten Bestimmungen einigen mussten: 5-mal Recht auf angemessenen Lebensstandard, 4-mal Recht auf Leben und Freiheit, 3-mal Verbot der Folter sowie Verbot der Sklaverei, 2-mal Gebot der Unschuldsvermutung, Recht auf Bildung sowie Schutz der Freiheitsphäre, 1-mal Gleichheitsgebot vor dem Gesetz, Anspruch rechtliches Gehör, Auslegungsvorschriften, Meinungsfreiheit, Freizügigkeitsgebot, Recht auf Staatsangehörigkeit, Recht auf Arbeit, Recht auf Freizeit und Erholung sowie Ehefreiheit und Schutz der Familie. Zusammenfassend ergibt das 16-mal Freiheitsrechte, 9-mal Sozialrechte, 4-mal Verfahrensrechte und 1-mal Auslegungsvorschriften (LP5_{L1}, 0:26:53-0:44:04).

Kapitel 6.4.2 „Alltag bzw. Leben von Schülerinnen und Schülern“, S. 177).⁷¹ Zudem haben wir bei den Resultaten von Heldt (2018b) gesehen, dass die Jugendlichen die Meinungsfreiheit relativ oft nennen, wenn sie nach Menschenrechten gefragt werden (Kapitel 3.6.3 „Vorstellungswelten der Schülerinnen und Schülern“, S. 90).

6.8.2 Reine Nennung der Menschenrechtsartikel: Meist in Einstiegs- und Übergangsphasen

In geringem Ausmass nennen oder zählen die Klassen und Unterrichtsmaterialien Menschenrechte auf, ohne weiter auf die materiellen Menschenrechtsgarantien einzugehen. Diese Unterrichtsequenzen stellen meist Einstiegs- und Übergangsphasen dar. Beispielsweise die Eröffnungsphasen bei LP2 und LP3. Beide Lehrpersonen fragen, an was sich die Lernenden bezüglich der Menschenrechte während der Französischen Revolution erinnern können „Wir haben von Menschenrechten vor den Ferien schon etwas gehört, in Bezug auf die Französische Revolution. Was wisst ihr noch darüber?“ (LP2_{L1}, 0:02:14; ähnlich LP3_{L1}, 0:01:32) Die Klassen antworten mit der Aufzählung verschiedener Menschenrechte. Weiter finden bei Fragen wie „Welches dieser Menschenrechte gibt es nicht?“ (LP1_{L1}, LP2_{L1}, AI-Quiz) oder positiv formuliert „Welche Menschenrechte gibt es?“ (LP5_{L1}, AB Fragen zum Film) keine inhaltlichen Auseinandersetzungen statt. Ebenso kommen einzelne Menschenrechte ohne Bezug auf materielle Menschenrechtsgarantien in den Lernfilmen vor. Hier zählt der Film verschiedene Menschenrechte auf „(av): In den 30 Artikeln der ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ gibt es bürgerliche und politische Rechte, wie das Recht auf Leben, das Wahlrecht, das Recht auf freie Meinungsäußerung, oder das Verbot von Sklaverei und Folter“ (LP1_{L1}, LP2_{L1}, LP5_{L1} & LP6_{L1}, AI-Film) oder „(av): Dazu gehören das Recht auf Leben und auf körperliche Unversehrtheit; das Verbot von Sklaverei und Zwangarbeit; der Schutz vor Folter; das Recht auf Meinungsfreiheit; das Recht auf Religionsfreiheit; ein umfassendes Diskriminierungsverbot und das Wahlrecht“ (LP12_{L2}, GIW-Film). Diese Stellen dienen meist dazu, in eine Bearbei-

⁷¹Zur Erinnerung: Im Kapitel der Auswirkungen zu Menschenrechtsverletzungen geht es darum, dass die Lernenden sich überlegen, was die Folgen der Einschränkung der Meinungsfreiheit sein könnten. Daraufhin gehen sie auf die Einschränkung der Demonstrationsfreiheit ein, wodurch die Meinungsfreiheit unterdrückt wird. Im Kapitel, welches den Alltag der Jugendlichen im Fokus hat, sollen die Schülerinnen und Schüler sich Beispiele überlegen, wo im Alltag die Meinungsfreiheit in Konflikt mit anderen Rechten stehen könnte. Hier nennen sie das Diskriminierungsverbot und die Privatsphäre.

tungsphase einzuleiten oder in einer Übersichtsphase das Feld der Menschenrechte abzustecken.

6.8.3 Artikeltitel in Verbindung mit Artikeltext: Rechtliches Faktenwissen mit Schülerbemerkungen als Potenzial für Konzeptlernen

Ein Grossteil der Sequenzen, die sich den verschiedenen Menschenrechten widmen, nennen allerdings nicht nur das Menschenrecht, sondern beziehen sich aus der rechtlichen Perspektive explizit auf die materielle Menschenrechtsgarantie, wie sie die Menschenrechtsartikel festhalten. Diese Sequenzen zeichnen sich durch zwei Arten aus. Einerseits setzen sich Klassen mit dem gesamten Text der AEMR oder einer Konvention auseinander. Andererseits erhalten die Jugendlichen den Artikeltext bestimmter Menschenrechte und weitere Aufgaben zum jeweiligen Menschenrecht.

Wie sieht das in der reinen Auseinandersetzung mit den Vertragstexten aus? Drei Lehrpersonen haben Unterrichtsphasen oder Hausaufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler die Artikel der AEMR lesen müssen. Einerseits LP1, die in der dritten Hauptphase ihrer ersten Doppellection die Klasse auffordert, Artikeltexte den Artikeltiteln der AEMR zuzuordnen ($LP1_{L1}$, H3). Andererseits LP2 und LP5, bei denen die Schülerinnen und Schüler die für sie wichtigsten Menschenrechte auswählen sollen. Dazu sollen die Lernenden zuerst ebenfalls die AEMR lesen ($LP2_{L2}$, H2, $LP5_{L1}$, H2).⁷² LP5 hat sich zudem in ihrer zweiten Doppellection eine spielerische Variante für das Kennenlernen von zwölf Artikeln der Kinderrechtskonvention ausgedacht - und zwar ein Tabu-Spiel ($LP2_{L2}$, H2). Die Artikel der Konventionen zeichnen sich durch eine komplexe juristische Fachsprache aus. Dies räumt auch LP1 ein „Ähm, es ist natürlich kompliziert formuliert, das ist ein bisschen Juristendeutsch, [...]“ ($LP1_{L1}$, 1:20:49). LP5 arbeitet daher nicht mit den Originaltexten, sondern wählt sprachlich vereinfachte Versionen aus.⁷³ Jedoch deuten die Aussagen einiger Schülerinnen und

⁷²LP12 stellt dieselbe Aufgabe. Jedoch gibt das Arbeitsblatt nicht die Inhalte der Artikeltexte der Menschenrechte wieder, sondern nur die Titel ($LP12_{L2}$, AB 7 MR-Artikel).

⁷³Im Internet werden für die Kinderrechtskonvention wie auch die AEMR verschiedene Zusammenfassungen der Artikel in Kinder- und/oder Jugendsprache zur Verfügung gestellt. Für die AEMR beispielsweise https://www.politikundunterricht.de/2_05/baustein_a.pdf und <https://www.menschenrechte.jugendnetz.de/menschenrechte/artikel-1-30/>. Für die Kinderrechtskonvention beispielsweise UNICEF (<https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/international/kinderrechtskonvention> [Zugriffe 30. Juni 2022]. Welche Quelle LP5 benutzt hat, ist nicht rekonstruierbar. Es scheint, dass sie mehrere Seiten konsultiert hat.

Schüler darauf hin, dass auch die vereinfachten Zusammenfassungen der materiellen Menschenrechtsgarantien für die Lernenden zu abstrakt bleiben. Bei LP5 finden sich folgende Aussagen in der Sequenz, in der die Lernenden die für sieht wichtigsten Menschenrechte auswählen und ihre Auswahl begründen sollen

S12: (p) Jeder hat das Recht auf Privatleben. (...) Also (zuerst?) wollte ich „jeder hat das Recht auf Leben“ nehmen, aber es/ dann entschieden wir uns auf Privatleben, weil es fast das Gleiche ist (LP5_{L1}, 0:36:20).⁷⁴

S12: (p) Jeder hat das Recht auf eine faire Verhandlung.

S12: Also (...) jedem (...) also jedes sollte auf/ sollte als/ fair behandelt werden und (...) ehm, es sollte zum Beispiel ein König nicht billiger/ also, z.B. ein Geodreieck nicht billiger bezahlen wie ich, zum Beispiel. (lachen) Dann/

LP: Bist du jetzt noch bei Nummer 3? Faire Verhandlung? Was für Verhandlungen sind gemeint, denn hier bei diesem Recht? S4?

S4: Mhm(über) Gericht.

LP: Genau, hier geht's um's Gericht. Nicht so sehr um/ um kaufen etwas, sondern um Gericht, mhm (feststellend). Also, einen fairen Prozess erhalten, jeder. Aber du hast Re/ unabhängig vom Stand, das ist schon so. [...] (LP5_{L1}, 0:36:48-0:37:31).

Die Auseinandersetzungen mit den Vertragstexten verdeutlichen einerseits die Notwendigkeit, die Bestimmungen bildlich und konkret zu veranschaulichen. Andererseits zeigen die Sequenzen aber auch, dass die Fragen der Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit des Konzeptlernens eröffnen. Die Lehrpersonen erhalten durch solche Fragen seitens der Lernenden die Gelegenheit, Aspekte ausführlicher zu erklären.

⁷⁴Art. 3 AEMR Recht auf Leben: „Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person“. Zum Schutzbereich gehört unter anderem das Verbot der willkürlichen Tötung durch Sicherheitskräfte oder die Schutzpflicht des Staates gesetzliche Vorlagen zu erlassen, welche beispielsweise den Schutz der Patientinnen und Patienten in Spitälern oder die Sicherheit von Bauwerken garantieren (Kälin & Künzli, 2019, S. 314–346). Art. 12 AEMR Recht auf Privatleben: „Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, sein Heim oder seinen Briefwechsel noch Angriffen auf seine Ehre und seinen Beruf ausgesetzt werden. Jeder Mensch hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen derartige Eingriffe oder Anschläge.“ Dieses Recht regelt die Beachtung der Privatsphäre.

Ebenso können Auseinandersetzungen mit Vertragstexten dazu dienen, den Schülerinnen und Schülern die Bandbreite der Menschenrechte aufzuzeigen. Lerneinheiten mit Vertragstexten können Hand bieten, den Lernenden bewusst zu machen, dass neben den meist bekannten Freiheitsrechten (Kapitel 3.5 „Vorstellungswelten der Schülerinnen und Schüler“, S. 82) auch noch Sozialrechte und Kollektivrechte bestehen. Um Konzeptlernen anzuregen, wäre es daher gewinnbringend, die Gründe und Funktionen der verschiedenen Arten von Menschenrechten zu erläutern und sie zueinander in ein Verhältnis zu setzen.

6.8.4 Bearbeitung bestimmter Menschenrechte: Grosse Bandbreite an Zielhorizonten

Welches sind die Unterrichtsphasen, in denen die Klassen mit den jeweiligen Menschenrechten weiterarbeiten? Es sind

- bei LP1 und LP2 die Bearbeitung der AI-Werkstatt ($LP1_{L2}$, H1, $LP2_{L1}$, H2 und $LP2_{L2}$, H1),
- bei LP3 die Posterarbeit ($LP3_{L2}$, H1),
- bei LP5 die Frage nach der Grenze der Meinungs- und Informationsfreiheit ($LP5_{L1}$, H3), die Frage, wo die Lernenden die Menschenrechte in ihrem Alltag antreffen ($LP5_{L1}$, H4) sowie die Einstiegs- und Inputphase zu den Kinderrechten ($LP5_{L2}$, H1) und
- bei LP12 die Auseinandersetzung mit der „Déclaration des droits de l’homme et du citoyen“ ($LP12_{L1}$ H1).

In der einen oder anderen Form sind uns diese Sequenzen in der bisherigen Analyse bereits begegnet. Im Folgenden behandle ich Ausschnitte, die ich dabei noch nicht besprochen habe und stelle die bisherigen Erkenntnisse zu diesen Phasen in einen grösseren Zusammenhang.

AI-Werkstatt: Fokus auf Individuelle Perspektive und Handlungsperspektive sowie verpasste Chancen für Konzeptlernen

Ein Grossteil des Dossiers der AI-Werkstatt und dessen Bearbeitung in den Klassen ist darauf ausgelegt, die Lebenswelt der Lernenden und – oft im Einklang damit – individuelles Verhalten bzw. Handeln zu thematisieren. Dementsprechend schilderte

ich in den Analysekapiteln „Lebenswelt der Lernenden“ (6.4, S. 170) und „Individuelles Verhalten bzw. Handeln“ (6.5, S. 189) bereits Auszüge und Aufgaben aus der AI-Werkstatt. Ich legte dar, dass die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, Fragen anhand ihrer Alltagserfahrungen⁷⁵ oder ihrer Handlungsmöglichkeiten⁷⁶ zu beantworten. Die Verhandlungen der Fragen wiesen darauf hin, dass die Klassen bei ihren Antworten zumeist im Nahraum verbleiben. Die Aufgaben scheinen einerseits eine Perspektivenübernahme zu ermöglichen und die Empathie zu fördern, sowie andererseits die Selbstermächtigung der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Weiter enthält jeder Posten der AI-Werkstatt eine Rubrik „Hast du gewusst, dass ...“. Die Rubrik greift dabei unterschiedliche Aspekte auf, die Informationen zu dem jeweiligen Menschenrecht beinhalten. Dies können fragende Bemerkungen wie die Folgenden sein „Hast du gewusst, dass auch Albert Einstein, Mika und Bob Marley aus ihrem Land geflüchtet sind? [...] im Jahr 2017 weltweit 65 Millionen Menschen auf der Flucht sind?“ (Recht auf Asyl) oder „... sich etwa jede vierte Person in der Schweiz zu keiner Religion zugehörig fühlt? [...] fünf von hundert Personen in der Schweiz Muslime sind? [...] alle grossen Religionen der Welt in der Schweiz vertreten sind?“ (Religionsfreiheit) (LP1_{L2} & LP2_{L1}, AI-Werkstatt). Dies sind Fakten-Informationen. Zudem schimmert in diesen Angaben ebenfalls eine Perspektivenübernahme durch. Die Aussagen lassen einem unwiderruflich über die eigene Situation nachdenken und diese mit den beschriebenen Situationen in den Bemerkungen vergleichen.

Daneben existieren in der Rubrik „Hast du gewusst, dass [...]“ Fragen, die ein Potenzial für Konzeptlernen beinhalten. Es sind Fragen, welche über gesetzliche Bestimmungen nachdenken lassen. Beispiele davon sind beim Recht auf Arbeit „... du als Jugendlicher unter 15 Jahren bis zu drei Stunden am Tag und höchstens neun Stunden pro Woche arbeiten darfst?“ oder beim Recht auf Privatsphäre „... du dich strafbar machst, wenn du Nacktfotos von dir selber oder von einem Kollegen/einer Kollegin verschickst und ihr unter 16-jährig seid?“ (LP1_{L2} & LP2_{L1}, AI-Werkstatt). Die erwähnten Regelungen veranschaulichen, wie Gesetze die materiellen Schutzbestimmungen der Menschenrechte präzisieren. Diese Art der Fragen in der Rubrik „Hast du gewusst, dass ...“ illustrieren zwei Wesensmerkmale der Menschenrechte, die

⁷⁵Beispielsweise, ob gewisse Rechte in ihrem Alltag eingehalten werden, ob sie Betroffene von Ungerechtigkeiten kennen oder was für Folgen die Nichteinhaltung der Menschenrechte im Alltag haben könnte.

⁷⁶Beispielsweise, was die Lernenden dafür tun können, dass es anderen Menschen besser geht oder wie sie sich in schwierigen Situationen verhalten können.

Lehrpersonen für den Konzeptaufbau vertiefen könnten. Zum einen, dass der materielle Inhalt der Menschenrechtsartikel zur Umsetzung in die nationale Gesetzgebung einfließen muss. Zum anderen, wie Menschenrechtsbestimmungen einen Einfluss auf alltägliche Handlungen und Tätigkeiten haben, die wir auf den ersten Blick nicht mit Menschenrechten in Verbindung bringen würden.

In derselben Weise ermöglicht eine weitere Rubrik in der AI-Werkstatt Konzeptlernern aus einer rechtlichen Perspektive. Bei vier der sieben Menschenrechte präsentiert die AI-Werkstatt jeweils einen Gerichtsfall. Unter anderem berichtet die AI-Werkstatt beim Recht auf Privatsphäre über die Verurteilung einer Schweizer Versicherung durch ein internationales Gericht. Die Versicherung hatte die durch einen Verkehrsunfall bedingte Arbeitsunfähigkeit der Frau angezweifelt und hatte die Frau in der Folge überwachen lassen.⁷⁷ Die Gerichtsfälle eignen sich einerseits dazu, die Wirkungsmechanismen der Menschenrechtsartikel auf die nationale Gesetzgebung aufzuzeigen. Andererseits ermöglichen die Gerichtsfälle die Erläuterung der rechtlichen Durchsetzungsmechanismen. Gleichermaßen wird durch sie veranschaulicht, dass Konventionen über verrechtlichte moralphilosophische Vorstellungen hinausgehen und unser Leben unmittelbar beeinflussen können.

Allerdings greifen weder die AI-Werkstatt noch die Lehrpersonen diese Aspekte weiter auf. Sie thematisieren in ihren Aufgabenstellungen weder die Gerichtsfälle noch die Hinweise der Rubrik „Hast du gewusst, dass [...]“. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen die gegebenen Hinweise höchstens als Fakten registrieren, ohne die grösseren Zusammenhänge dahinter zu verstehen. Die Analyse der AI-Werkstatt und ihre Bearbeitung zeigt, dass die Lernziele vor allem auf die individuelle Perspektive der Menschenrechte verbunden mit der Handlungsperspektive fokussieren und dabei Faktenwissen fördern. Stellen, die auf die Anbahnung von Konzeptwissen in Bezug auf die rechtliche Perspektive der Menschenrechte hinweisen, sind rar. Da die AI-Werkstatt und ihre Bearbeitung bei LP eine Doppellection und bei LP2 gut anderthalb Doppellectionen einnehmen, ist der tatsächliche fachliche Erkenntnisgewinn für die Schülerinnen und Schüler insgesamt mager.

⁷⁷Zum Diskriminierungsverbot erwähnt die AI-Werkstatt den Fall einer Serviceangestellten, die ein Gericht zu einer Busse verurteilte. Die Serviceangestellte hatte dunkelhäutige Gäste aufgrund ihrer Hautfarbe aus dem Restaurant verwiesen. Bei der Meinungsfreiheit geht die AI-Werkstatt auf die Verurteilung einer Politikerin und eines Politikers ein. Die beiden hatten die Publikation des Inserats „Kosovaren schlitzen Schweizer auf“ zu verantworten. Ausserdem befindet sich in der Rubrik der Gerichtsfall des Lehrmeisters, der seine Lernende sexuell belästigte (Kapitel 6.4.4 „Aktuelle Themen und Interessen“, S. 183).

Posterarbeitsphase bei LP3: Lange Arbeitsphase für minimales rechtliches Faktenwissen

Wie sieht es bei der Posterarbeit von LP3 aus? Die Lehrperson kündigt eine gut 30-minütige Partnerarbeit an, in der die Gruppen jeweils zu einem Menschenrecht ein Poster erstellen sollen.

Also ihr solltet [...] so 35 Minuten ein bisschen recherchieren. [...] Und zudem könnt ihr einmal auf YouTube (zeigt Homepage YouTube) die kurzen Spots angucken. [...] Einerseits solltet ihr ein bisschen auf Wikipedia vielleicht nachgucken. „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“, was da zu diesem Menschenrecht steht. Diesen Text irgendwie, eh, zu Papier bringen. D.h. man kann vielleicht auch eh mit copy & paste auf ein Blatt und es dann aufkleben. [...]. Gut wäre es dann, wenn ihr auch schaut, was in der Schweizer Bundesverfassung zu dem Thema drinsteht. [...] und man kann natürlich auch, eh, Grafiken raussuchen zu dem Problem. [...] Dass man dann vielleicht auch noch Personen draufpackt die eine Rolle spielen im Zusammenhang mit dem Menschenrecht (LP6_{L2}, 0:06:03-0:08:58).

Der Auftrag lautet somit, die AEMR und die BV zum jeweiligen Menschenrecht zu konsultieren, sich auf Wikipedia über das Menschenrecht zu informieren, den jeweiligen Film zum Menschenrecht anzuschauen und eine Grafik „zu dem Problem“ zu finden.

Die Posterphase zeichnet sich in Bezug auf Konzeptlernen durch mehrere Schwächen aus. Zum einen hält LP3 die Jugendlichen wiederholt dazu an, die Artikeltexte einfach zu kopieren und einzufügen.⁷⁸ Im Hinblick auf den Modus der Lernenden, pragmatisch ihren „Schülerjob“ zu erledigen,⁷⁹ kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden

⁷⁸LP3 betont während der Aufgabenerteilung, dass die Lernenden keine Zeit mit der schönen Gestaltung verlieren sollen „[...] Meine Idee wäre, dass ihr nicht zu viel malt und schreibt, sondern dass ihr wirklich Sachen ausdrückt (...) und aufklebt. Weil sonst wird's von der Zeit her ein bisschen knapp“ (LP6_{L2}, 0:07:34). Während der Gruppenarbeit betont LP3 gegenüber den Gruppen mehrmals, dass sie die Artikeltexte einfach kopieren können „LP(G3): Ja, also das wär jetzt die Idee, dass ihr den Text dann nachher aufs Poster bringt. Artikel 12, Freiheitswerte des Einzelnen, niemand darf und so weiter. Das vielleicht irgendwie kopieren / Worddokument, gross“ (LP6_{L2}, 0:17:15) oder „LP(G7): Ja wobei du kannst jetzt gut das zum Beispiel jetzt kopieren (zeigt auf Textstelle auf Ausdruck) in ein Word Dokument und grösser, Schrift grösser [...]“ (LP6_{L2}, 0:21:42). An drei weiteren Stellen macht LP3 ähnliche Aussagen.

⁷⁹siehe der Verweis auf Breidenstein (2006) im Methodenkapitel zu den Gruppenarbeitsphasen (Kapitel 5, S.118).

sich höchstens oberflächlich mit dem Inhalt des jeweiligen Artikels auseinandersetzen. Zum anderen ist die Aufforderung, Wikipedia für weitere Informationen beizuziehen, ebenfalls unglücklich. Bei drei der sieben zu bearbeitenden Menschenrechte existiert kein deutscher Eintrag.⁸⁰ Bei den übrigen Menschenrechten⁸¹ variieren die gegebenen Informationen bezüglich Fokussetzung, Ausführlichkeit und Qualität stark.⁸² Steht die Sachkompetenz und nicht die Methodenkompetenz im Vordergrund der Aufgabenstellung, dann eignen sich Recherchen im Internet zu den Menschenrechten nur bedingt. Das Spektrum an Informationen ist bezüglich Nützlichkeit und Qualität äusserst breit gestreut.⁸³ Bei den Lernfilmen, welche die Jugendlichen während der Posterarbeitsphase anschauen sollen, handelt es sich um die Menschenrechtsartikel-Filme von „Jugend für Menschenrechte“. Wie ich weiter oben darlegte, sind die Narrative naiv und trivial gehalten (Kapitel 6.4 „Lebenswelt der Lernenden“, S. 184). Die Kurzfilme helfen somit ebenfalls nicht, fachliche Informationen zu den Menschenrechtsartikeln zu vermitteln. Die Inhalte der Poster fallen dementsprechend oberflächlich aus. Sie bestehen aus ausgedruckten Menschenrechtsartikeltexten und BV-Artikeln, generellen Informationen zur AEMR sowie zufällig im Internet gefundenen Bildern oder Grafiken, die auf irgendeine Weise das Menschenrecht thematisieren (siehe Abbildung 6.6, S. 223).

⁸⁰Art. 1 AEMR Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Art. 12 AEMR Recht auf Privatleben und Art. 4 AEMR Verbot der Sklaverei und Sklavenhandels.

⁸¹Art. 2 AEMR Diskriminierungsverbot, Art. 3 AEMR Recht auf Leben und Freiheit, Art. 5 AEMR Folterverbot und Art. 19 AEMR Meinungs- und Informationsfreiheit.

⁸²Beispielsweise behandelt der deutschsprachige Wikipediaeintrag zum Recht auf Leben nur rechtliche Ausführungen in Bezug zum Grundrechtsartikel 2 des „Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland“. Im Gegensatz dazu beleuchtet Wikipedia bei der Meinungsfreiheit 1) den Zusammenhang der Meinungsfreiheit mit der Staatsform, 2) die Geschichte der Meinungsfreiheit in Deutschland von der Weimarer Republik bis heute, 3) die Internationale Regelung, 4) die Nationale Regelung in Deutschland, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten sowie 5) die Rolle des Internets auf die Meinungsfreiheit.

Die gemachten Ausführungen beziehen sich zwar auf die deutschsprachigen Wikipedia-Einträge zu den jeweiligen Menschenrechten am 11.02.2022. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass zur Zeit der Aufnahmen im Dezember 2017 die Wikipedia-Einträge sich in ähnlicher Weise darstellten und somit die gleichen Problemstellungen vorhanden waren.

⁸³In den Coachinggesprächen äussert sich LP3 nicht dahingehend, dass er die Methodenkompetenz der Lernenden mit dem Auftrag fördern möchte. Die LP6 möchte erreichen, dass die Lernenden zu einigen „wichtigen“ Menschenrechten sehen, was in den Artikeltexten steht (LP6C1, 0:34:17 & LP6L2, 0:09:23).

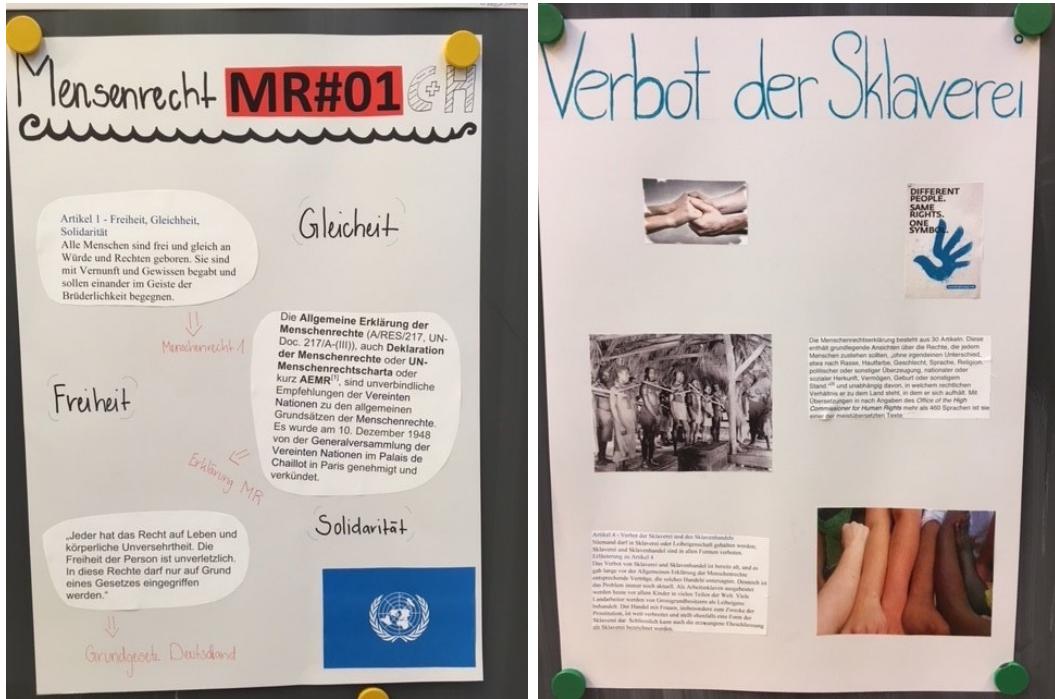


Abbildung 6.6: Beispiele der Posterarbeitsphase bei LP6. Poster links: Recht auf Freiheit und Gleichheit, Art. 1 AEMR; Poster rechts: Verbot der Sklaverei, Art. 4 AEMR (LP6L2, H1)

Die Phase kann daher nur minimales Faktenwissen fördern. Wäre die Posterphase eine kurze Einleitungs- oder Übergangsphase und keine Hauptphase, die anstatt der geplanten 35 Minuten über 50 Minuten einnimmt,⁸⁴ würde das Ergebnis in einem besseren Licht dastehen.

Diverse Unterrichtsphasen von LP5: Beiträge der Lernenden als Potenzial für Konzeptlernen und Schwierigkeit der Komplexität

LP5 widmet sich intensiv den Menschenrechtsartikeln. Bei ihr finden sich nicht nur die Unterrichtsphasen, in denen die Lernenden die für sie wichtigsten Menschenrechte (LP5L2, H2) auswählen und im Tabu-Spiel Artikel von Kinderrechten kennenlernen (LP5L1, H2). Ebenfalls hat LP5 drei Unterrichtsphasen, die der weiteren Auseinandersetzung mit bestimmten Menschenrechten dienen. Erstens, die Frage, ob es im Alltag Situationen gibt, in denen die Meinungs- und Informationsfreiheit mit

⁸⁴ Eine Viertelstunde Verzögerung erscheint geringfügig. Bedenkt man jedoch, dass eine Einzellektion 45 Minuten dauert, stellt dies immerhin einen Drittteil der Lektionszeit dar.

anderen Menschenrechten in Widerspruch stehen könnte (LP5_{L1}, H3). Zweitens, die Frage, wo die Lernenden den Menschenrechten in ihrem Alltag begegnen (LP5_{L1}, H4), sowie drittens, die Einstiegs- und Inputphase zu den Kinderrechten (LP5_{L2}, H1). Die drei Phasen betrachten die Menschenrechte dabei mehrheitlich aus einer rechtlichen Perspektive.

Die Frage nach den Grenzen der Meinungs- und Informationsfreiheit und die Frage, wo die Menschenrechte im Alltag vorkommen, habe ich bereits im Zusammenhang mit dem Aspekt „Alltag von Lernenden“ (Kapitel 6.4.2, ab S. 176) aufgegriffen. Bei der Sequenz der Grenzen der Meinungs- und Informationsfreiheit illustrierte ich, dass Konzeptwissen seitens der Jugendlichen ersichtlich ist. Die Klasse stellt in dieser Sequenz einen Bezug zwischen der Meinungsfreiheit, dem Diskriminierungsverbot sowie der Privatsphäre her. Zudem kann die Lehrperson durch einen Lernendenkommentar konzeptuelles Lernen anregen. Die Lehrperson erläutert in der Sequenz den Unterschied zwischen einem sozial fragwürdigen Verhalten und einer Menschenrechtsverletzung. Auf eine Meldung eines Schülers hin, versucht die Lehrperson anschliessend den Sachverhalt in Bezug auf die Funktion der Menschenrechte zu klären. Der Schüler gibt zu bedenken, die Beschaffung von Informationen ohne Grenzen könnte die Aneignung sensitiver Daten legalisieren, beispielsweise könnten Computer dann straflos gehackt werden.⁸⁵ Die Lehrperson reagiert wie folgt: „LP: Ja, also das wäre schon auch einfach nicht nur gegen Menschenrechts-, ehm, -verletzung, sondern einfach auch Straftatbestand und so, das ist schon ein ganz komplexer Fall, den du hier zeichnest“ (LP5_{L1}, 0:53:43). Sie weist zu Recht darauf hin, dass Hacken einen Straftatbestand darstellt. Durch die Wortwahl „nicht nur gegen Menschenrechts-, ehm, -verletzung, sondern einfach auch Straftatbestand“ löst sie das Zusammenspiel zwischen Menschenrechten und nationalem Strafrecht auf.⁸⁶ Die Schüleräußerung zeigt darüber hinaus, dass

⁸⁵, „S1: Also ja auch etwas (?) ehm, dass, wenn man ohne Grenzen Informationen empfangen kann, dann könnte man ja auch, wenn man jetzt zum Beispiel gut mit Computern umgehen kann, könnte man eine Kamera bei einem anderen Computer haken und dann in deren Privatleben eindringen und wenn du dann, keine Ahnung, den/ irgendwas auf dem Computer machst, was du/ ni/ ich weiss, aber du könntest ja den anderen dann filmen bei etwas, wo er/ wobei er nicht gefilmt werden will“ (LP5_{L1}, 0:53:09).

⁸⁶Im Kapitel zum rechtswissenschaftlichen Diskurs sahen wir, dass Staaten durch ihre Schutzpflicht aufgefordert sind, Individuen vor den Übergriffen Dritter zu schützen. Dafür müssen sie Gesetze erlassen, welche Handlungen gegen die Menschenrechte einer Person bestrafen (Kapitel 3.4.3, S. 70).

sich die Lernenden teilweise nicht vorstellen können, welche materiellen Aspekte ein Menschenrechtsartikel schützt.⁸⁷

Bei der Unterrichtssequenz zur Frage, wo die Lernenden die Menschenrechte in ihrem Alltag antreffen, veranschaulichte ich, dass ein Grossteil der Klasse nicht versteht, inwiefern sie dank dem funktionierenden Rechtsstaat in der Schweiz täglich von den Menschenrechten profitieren (Kapitel 6.4.2 „Alltag von Lernenden“, ab S. 176). In der Sequenz gibt es ebenfalls eine Stelle, die demonstriert, dass für einige Schülerinnen und Schüler die Menschenrechtstexte zu abstrakt bleiben

S1: //Hört sich ja schon irgendwie komisch an, weil, wenn du kein Recht auf Leben hättest, dann müsste man dich eigentlich umbringen.

[...]

S1: (?) Man denkt, wenn du kein Recht auf Leben hast, dann, dann, dann müsste man dich nach dem Gesetz umbringen. Eigentlich.

LP: Mhm(bejahend)

S1: Weil, wenn du leben würdest, würdest du dich strafbar machen.

LP: Ist das im Umkehrschluss zwangsläufig so? (..) Was sagen die anderen?

LP: S9?

S9: Also, das mit dem Recht auf Leben ist eigentlich, du hast das Recht auf Leben aber, wenn dieses Recht nicht da ist, kannst du trotzdem leben, aber jeder kann dich umbringen und der wird dafür nicht bestraft.

LP: Mhm(bejahend) das würde ich auch eher so formulieren, genau (LP5_{L1}, 1:17:19-1:18:08).

Interessant ist hier, wie S9 - im Unterschied zur offensichtlichen Fehlinterpretation von S1 - den Grundgedanken der Schutzpflicht der Staaten für das Recht auf Leben auf den Punkt zu bringen vermag. Die Sequenz verdeutlicht daher zum einen, dass innerhalb einer Klasse eine grosse Spannbreite an Wissen und Verständnis vorhanden sein kann. Zum anderen bestätigt die Sequenz, dass Kommentare von Lernenden

⁸⁷Die Informationsfreiheit schützt vor staatlicher Zensur von Medien, Büchern und weiteren Informationsträgern. Die Informationsfreiheit erlaubt daher, dass sich Personen über wirtschaftliche, soziale und politische Themen frei informieren können. Sie betrifft in keiner Weise die freie Beschaffung von Informationen über andere Personen, wie sie der Schüler suggeriert (Kälin & Künzli, 2019, S. 585–586).

Anhaltspunkte geben können, welche Aspekte für gewisse Lernende vertieft werden sollten.

Anders gelagert sind die Einstiegs- und die Inputphase zu den Kinderrechten. Zur Eröffnung der zweiten Doppellection, welche sich den Kinderrechten und der Kinderarbeit widmet, fragt LP5 „Es gibt die ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte‘. Und Kinder sind doch auch Menschen. Braucht es überhaupt explizite Kinderrechte? Wof/ wofür sind Kinderrechte notwendig?“ (LP5_{L2}, 0:01:19). Mit der Klasse erarbeitet die Lehrperson folgende Gründe und hält diese auf einer Mindmap fest: „1) Kinder haben besondere Bedürfnisse, 2) Kinder brauchen besonderen Schutz, 3) Kinder sind nicht selbstständig, 4) Kinder ≠ kleine Erwachsene, 5) [Kinder brauchen] Unterstützung bei Durchsetzung“ (LP5_{L2}, 0:06:04-0:11:32). Die Sequenz entwickelt daher im Sinne von Konzeptwissen zusammenhängende Hintergrundinformationen zu dem Bedürfnis nach speziellen Kinderrechten und nimmt dabei eine moralphilosophische Perspektive ein. Die Jugendlichen erhalten nicht nur die Information, dass es Kinderrechte gibt, sondern auch, weshalb diese notwendig sind.

Anknüpfend an die beschriebene Einstiegssequenz hält die Lehrperson einen Input zur Kinderrechtskonvention. Zuerst erwähnt die Lehrperson, dass die Verabschiedung der Kinderrechtskonvention ein langer Prozess war. Eine politische Perspektive einnehmend weist LP5 weiter darauf hin, dass die USA als einziges Land die Konvention nicht ratifiziert haben. Die Lehrperson führt aus, dass die USA aufgrund ihrer Praxis der langen Haftstrafen für Jugendliche der Konvention nicht beigetreten sind. Zudem weist LP5 darauf hin, dass konservative Familien in den USA fürchten, sie könnten bei einem Beitritt zur Konvention in der Erziehung ihrer Kinder bevormundet werden. Auch hier gibt die Lehrperson im Sinne des Konzeptaufbaus Erklärungen zu Beweggründen der USA ab. Sie vermittelt daher mehr als nur den Fakt, dass die USA nicht der Konvention beigetreten sind.

Die Ausführungen im Input zu den Kinderrechten sind teilweise durch eine abstrakte (Fach-)Sprache gekennzeichnet, beispielsweise wenn die Lehrperson die Prinzipien der Kinderrechtskonvention erläutert

LP: [...] Also, das, ehm Prinzip der Nichtdiskriminierung, das heisst, dieses Recht/ diese Rechte gelten für alle Kinder, egal wo sie leben, ehm, welcher Religion sie angehören und so weiter. Ehm, an erster Stelle, [...], ist das Ki/ steht das Kindeswohl, also das Interesse des Kindes. Das ist/ muss immer als erstes geprüft werden, ehm, und gewährleistet werden.

Das dritte Prinzip ist das Recht auf Leben und Entwicklung, also, dass die Kinder eben entsprechend ihren Möglichkeiten sich entwickeln können, dass ihre Bildung gesichert ist, dass ihre gesundheitliche, ehm, Entwicklung gewährleistet wird und so weiter. Und das vierte Prinzip ist das Recht auf Beteiligung, also, das hat es auch schon angeklungen ein bisschen. Kinder können sich vielleicht nicht so gut äussern wie Erwachsene oder können, ehm, ja, ehm, nicht einfordern da/ bei etwas mitzumachen, abzustimmen, oder wie auch immer. Und dieses Prinzip versucht die Kinder, so gut es geht, zu beteiligen, ehm, sie sollen bei, ja, bei Dingen, die sie betreffen auch mitentscheiden können. Beispielsweise, wenn irgendwo ein Spielplatz neu angelegt wird, wär' es toll, wenn Kinder befragt würden, was hätten ihr gern für Spielgeräte darauf und so weiter? [...] Und dann kann man die verschiedenen Rechte der Kinder so in drei Säulen einteilen, [...] Das sind die Schutzrechte, also, dass, ehm, die Kinder gegen Gewalt geschützt werden, gegen irgendwelche Verbrechen, ehm, ja, dass/ (...) dass sie/ vielleicht, wenn sie in der Familie, ehm, sich nicht gut entwickeln können, dass sie auch davor geschützt werden, vielleicht rausgenommen werden, wenn es ihrem Kindeswohl besser tut. Dann, ehm, ist die zweite Säule, das sind die Förderungsrechte, also die Entwicklung des Kindes, Bildung und so weiter. Und die dritte Säule sind die Beteiligungsrechte, dass die Kinder auch ihre Meinung äussern können, dass sie sich informieren können und mitmachen können soweit es möglich ist (LP5_{L2}, 0:17:08-0:18:05).

Die Sequenz nimmt dabei vor allem eine rechtliche Perspektive ein. Ebenso wird manchmal die moralphilosophische Perspektive angedeutet. Die Lehrperson versucht die Prinzipien, zu verbildlichen. Nichtsdestotrotz sind es aber wahrscheinlich zu viele Informationen, die zudem in zu dichter Fachsprache vermittelt werden. Die gegebenen Informationen besitzen zwar das Potenzial, Konzeptlernen anzuregen, müssten dazu aber weiter ausgearbeitet werden. Die Sequenz zeigt beispielhaft auf, wie schwierig es ist, ein komplexes Thema in kurzer Zeit herunterzubrechen, ohne dem Wesen oder der Komplexität der Menschenrechte auszuweichen.

LP12 Bearbeitung „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ von 1789: Drei Perspektiven in der Déclaration

Im Gegensatz zu den anderen Lehrpersonen behandelt LP12 in ihrer Sequenz nicht die Menschenrechtsartikel der AEMR, sondern einen Auszug aus der „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ von 1789. Die Lehrperson nimmt zusammen mit der Klasse den Inhalt der Präambel sowie von drei weiteren Artikeln der Déclaration sprachlich auseinander. Zusätzlich müssen die Lernenden ein Quiz zur Präambel lösen. Diese Unterrichtsphase zeichnet sich durch einige Stärken aus. Die Präambel sowie die ausgewählten Artikel beschreiben neben den materiellen Garantien gleichzeitig die Hintergründe und Funktion der Bestimmungen

M: Die Vertreter des französischen Volkes [...] haben unter der Berücksichtigung, dass die Unkenntnis, die Achtlosigkeit oder die Verachtung der Menschenrechte die einzigen Ursachen des öffentlichen Unglücks und der Verderbtheit der Regierungen sind, beschlossen, die natürlichen, unveräußerlichen und heiligen Rechte der Menschen in einer feierlichen Erklärung darzulegen, damit diese Erklärung allen Mitgliedern der Gesellschaft beständig vor Augen ist, [...].

M: Der Zweck jeder politischen Vereinigung ist die Erhaltung der natürlichen und unantastbaren Menschenrechte. Diese sind das Recht auf Freiheit, das Recht auf Eigentum, das Recht auf Sicherheit und das Recht auf Widerstand gegen Unterdrückung (LP12_{L1}, Déclaration 1789).

Somit enthält der Déclaration-Text in sich schon Erklärungen für die Verabschiedung der Déclaration. Der Déclarations-Text zeigt auf, wer für die Verabschiedung verantwortlich war und was die Beweggründe waren. Somit nimmt die Déclaration von sich aus nicht nur eine rechtliche, sondern auch eine eng-politische wie moralphilosophische Perspektive ein. Dies ist für den Aufbau von Konzeptwissen im Schulzimmer hilfreich. Dadurch, dass die Lehrperson mit der Klasse den Text feingliedrig aufschlüsselt, wird dieser Effekt verstärkt.⁸⁸

⁸⁸Beispielsweise führt die Lehrperson zum gegebenen Ausschnitt der Präambel Folgendes aus

LP: Ja, ja. Ähm, ah, ich wollte aufschreiben (LP schreibt auf Folie neben 'darlegen' ?, 'unterschreiben' ?) Ja. 'Präsentieren', 'festlegen' (schreibt auch 'festlegen' neben 'darlegen'). Warum haben sie das gemacht. Sie haben etwas geschrieben, warum? Warum war es (?)/ ist es nötig dieses (?) aufzuschreiben? [...] Was war ihr Ziel? [...] S13?

Wir haben in den vorherigen Beispielen gesehen, dass für die Lernenden Artikeltexte aus Menschenrechtserklärungen oft abstrakt bleiben und es daher gut wäre, wenn in den Lektionen die juristische Sprache der Artikel heruntergebrochen und verbildlicht werden würde. Das versucht LP12 in ihrer Unterrichtsphase. Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Inhalt ermöglicht den Jugendlichen, den Inhalt der Déclaration nicht bloss als loses Wissen aufzunehmen. Das sprachliche Auseinandernehmen des Textes kann dazu beitragen, dass die Lernenden von LP12 den Text besser verstehen und nachvollziehen können. Zum Verständnis der Déclaration müssen die Schülerinnen und Schüler zusätzlich ein Quiz lösen. Die Aufgabenstellungen im Quiz betreffen ebenfalls die Hintergründe und Ziele der Déclaration. Unter anderem müssen die Schülerinnen und Schüler überlegen, weshalb die Menschenrechte aufgeschrieben worden sind und ob folgende Aussagen stimmen: „M: Es gibt viel öffentliches Unglück und viele schlechte Regierungen.“ oder „M: Man kann dann prüfen, ob die Regierungen ihre Pflichten erfüllen und so handeln, dass die Menschenrechte eingehalten werden“ (LP12_{L1}, AB Déclaration 1789). Diese Fragestellungen bieten eine weitere Gelegenheit für die Lernenden, den Text in seiner vollen Wirkung verstehen zu können.

S13: Dass sie an die Rechte (? , erinnert?).

LP: Sehr gut. Dass die (...) Erklärung allen Mitgliedern der Gesellschaft beständig vor Augen ist. Also wenn man lesen kann, kann man die immer wieder lesen, genau.

[...]

LP: Gut. Vor der Pause noch etwas zu drei Wörter, die wir (...) /sie kamen schon mal kurz vor (markiert mit blau die Wörter 'natürlichen', 'unveräusserlichen' und 'heiligen') (...) Habt ihr eine Idee, was das heissen könnte? [...] Vielleicht kannst du (kollektives Du) eine Verbindung machen bei 'natürlich' zu etwas, was wir letzte Woche hatten, mit diesen aufklärerischen Gedanken usw. [...].

[...]

LP: [...] Wir haben über die Naturrechte gelesen, dass jeder Mensch von Geburt an die gleichen Rechte hat. Egal, ob du (kollektives Du) ein Königskind bist oder ein Bettlerssohn oder ein einfacher Bürger oder eine Hofdame am Hof XY, egal. Alle kriegen dieselben Rechte und dieselben Pflichten, genau. Und 'unveräusserlich' heisst, ich kann die nicht abgeben, ich kann sie nicht verkaufen, zum Beispiel, ich kann nicht, mich an (? , SchülerInnenname?) verkaufen und gebe dann meine Rechte ab, sondern die gehören/ die sind mir wie eingeschrieben in meine Haut. Ich bin gleich, egal, ich kann das nicht loswerden. Das heisst ,unveräusserlich‘, es kann nicht nach aussen gehen, meine Rechte. Genau, gut (LP12_{L1}, 0:30:40-0:34:28).

6.8.5 Zwischenfazit Nennung bzw. Thematisierung bestimmter Menschenrechte

Bei der Nennung und Thematisierung von Menschenrechten zeigt sich, dass die Unterrichtseinheiten vor allem auf die klassischen Freiheitsrechte eingehen und die Meinungsfreiheit dominiert. Daneben erhalten die Sozialrechte Recht auf Bildung und Recht auf Arbeit einen ebenfalls prominenten Platz in den Unterrichtseinheiten. Dies vor allem durch die AI-Werkstatt, bei LP1 und LP2. Politische Rechte, Justiz- bzw. Verfahrensrechte und Kollektivrechte kommen marginal in den Lektionen vor. Von daher findet im Hinblick auf Konzeptlernen eine Konzentration auf diejenigen Menschenrechte statt, die bei Jugendlichen ohnehin meist bekannt sind.

Weiter zeigt sich in den Lektionen, dass relativ viel Unterrichtszeit darauf verwendet wird, die einzelnen Artikel der AEMR kennenzulernen.⁸⁹ Sei dies bei LP1, bei der die Lernenden die AEMR-Artikel lesen und den Artikeltiteln zuordnen müssen oder in den Aufgaben von LP2, LP5 und LP12, in denen die Lernenden die wichtigsten Menschenrechte für sich bestimmen sollen. Die Phasen, welche durch eine rechtliche Perspektive geprägt sind, zielen auf Faktenwissen ab. Gründe und Funktionen der verschiedenen Menschenrechte werden kaum zueinander in ein Verhältnis gesetzt. Zudem kristallisiert sich durch Bemerkungen einiger Schülerinnen und Schüler heraus, dass es nötig wäre, die Bestimmungen konkreter zu veranschaulichen, damit die Jugendlichen die Inhalte der einzelnen Texte besser verstehen. Die juristische Sprache fordert die Lernenden heraus. Auch mit den für Jugendliche angepassten Formulierungen haben einige Schülerinnen und Schüler noch Mühe.

Die vertieften Bearbeitungsphasen einzelner Menschenrechte zeichnen sich durch eine Heterogenität aus, nicht nur in Bezug auf die Aufgabenstellungen, sondern ebenfalls in Bezug auf die anvisierten Zielhorizonte. Die Posterarbeitsphase bei LP3 generiert wahrscheinlich noch weniger Faktenwissen als die Phasen bei LP1, LP2 und LP5, in denen sich die Klassen mit der AEMR auseinandersetzen, da sich die einzelnen Gruppen bei LP3 nur einem einzigen Menschenrecht zuwenden müssen. Demgegenüber steht die Phase bei LP12, in der die Klasse die „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ von 1789 aufschlüsselt als positives Beispiel. Dadurch, dass die Déclaration in sich schon Erklärungen und Begründungen zu ihrer Verabschiedung beinhaltet, kann die Phase Konzeptlernen ermöglichen. In den

⁸⁹Dies sind auch die prägenden Stelle in denen die Politischen Rechte, Justiz- bzw. Verfahrensrechte und Kollektivrechte in den Unterrichtseinheiten erwähnt werden.

Phasen zu den Menschenrechtsartikeln in den Klassen zeigt sich weiter, dass vor allem Fragen und Bemerkungen der Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten für den Konzeptaufbau bieten. Ebenfalls beinhaltet die AI-Werkstatt Informationen für den Konzeptaufbau. Allerdings konzentrieren sich die Aufgabenstellungen der AI-Werkstatt – mit wenigen Ausnahmen – auf den Nahraum und die Erfahrungen der Jugendlichen. Die Aufgaben bleiben dadurch im Alltagswissen verhaftet und nutzen nicht ihr Potenzial für Konzeptlernen.

In Bezug auf die verhandelten Perspektiven sind abgesehen von der AI-Werkstatt alle Bearbeitungsphasen von einer stark rechtlichen Perspektive geprägt. Dies trifft beispielsweise auf die Posterphase bei LP3 zu oder bei LP5 auf die Aufgabenstellungen zu den Grenzen der Meinungsfreiheit und die Aufgabenstellung, in der die Jugendlichen sich überlegen sollen, wo sie die Menschenrechte im Alltag antreffen. In einigen dieser Sequenzen deuten sich die moralphilosophische wie die eng-politische Perspektive an, am ausgeprägtesten bei LP12 in der Behandlung der „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ von 1789. Ebenso lassen sich bei LP5 einige solche Stellen finden, beispielsweise in ihrer Inputphase zu den Kinderrechten.

6.9 Fazit: Analyse

In der Analyse der Unterrichtseinheiten interessierte mich, welche (fachlichen) Inhalte die Klassen in ihrem Unterricht behandeln und wie diese angesprochen, thematisiert und verhandelt werden. In der Analyse orientierte ich mich dabei an den folgenden zwei Leitfragen:

LF1: Inwiefern wird in den Unterrichtsstunden fachliches Konzeptlernen zu den Menschenrechten ermöglicht?

LF2: Inwiefern werden in den Unterrichtsstunden die drei Perspektiven der Menschenrechte thematisiert? Inwiefern gibt es bestimmte Schwerpunktsetzungen bezüglich der drei Perspektiven und wird das Verhältnis der drei Perspektiven zueinander aufgezeigt?

Da die Umsetzung des Konzeptlernens und der drei Perspektiven davon abhängig ist, wie die einzelnen Aspekte in den Sequenzen verhandelt werden, fasste ich zuerst die wichtigsten Erkenntnisse der einzelnen Themenstränge zusammen, bevor ich die Leitfragen beantworte.

Es zeigt sich, dass in den Unterrichtseinheiten das Thema „Menschenrechtsverletzung“ einen prominenten Platz erhält. Dabei werden verschiedene Formen von Menschenrechtsverletzungen explizit benannt, ohne dass die Klassen – mit einer Ausnahme – eine Auseinandersetzung mit dem entsprechenden materiellen Schutzbereich des betroffenen Menschenrechtes vornehmen. Die Verletzungen werden vor allem in Form von Diskriminierungen behandelt und bei LP5 nimmt Kinderarbeit einen hohen Stellenwert ein. Auffällig ist, dass Menschenrechtsverletzungen meist als Ereignisse an fremden Orten weit weg dargestellt werden. Somit erhalten Schülerinnen und Schüler fast durchgehend Fakteninformationen, welche durch Verengungen geprägt sind. Es zeigt sich dabei, dass die Sequenzen kaum eine rechtliche oder eng-politische Perspektive einnehmen, obwohl die Thematisierung von Menschenrechtsverletzungen sehr geeignet dafür wären. Vielmehr zielen die Verhandlungen darauf ab, Empathie für die Betroffenen zu fördern. Dadurch verbleibt die Thematisierung von Menschenrechtsverletzungen meist auf Allgemeinplätzen und regt kaum fachliches Konzeptlernen an.

Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie „Lebenswelt der Lernenden“. Auch hier finden die Auseinandersetzungen oft im fachlichen Leerraum statt und bleiben bei subjektiven Eindrücken stehen. Ein zu starker Fokus auf die Lebenswelt der Lernenden führt teilweise sogar dazu, dass Banalitäten wiedergegeben und falsche Zusammenhänge postuliert werden. Setzen die Lehrpersonen die Lebenswelt der Lernenden jedoch als didaktisches Mittel in kurzen Sequenzen ein, öffnen sie den Raum für fachliche Auseinandersetzungen. Beispielsweise die Einstiegssequenz von LP12, in der zuerst individuelle Bedürfnisse erörtert und nachher mit kodifizierten Menschenrechten abgeglichen werden. Diese Erarbeitung ermöglicht einen fachlichen Konzeptaufbau hinsichtlich der moralphilosophischen, rechtlichen und eng-politischen Perspektiven.

Auch die Kategorie „Individuelles Verhalten bzw. Handeln“ verbleibt im Nahraum der Jugendlichen. Es werden unter anderem Anlaufstellen für Jugendliche in schwierigen Situationen aufgezeigt. Dieses Faktenwissen ist jedoch nicht an politisches Lernen gebunden. Allgemein erzeugen die Sequenzen das Bild, dass soziale Umgangsformen und unser aller Engagement die Menschenrechte schützen. Dies läuft einer rechtlichen Perspektive entgegen, welche die Staaten als Adressaten der Menschenrechte definiert.

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls interessant, dass die Unterrichtseinheiten zwar in verschiedensten Kombinationen betonen, aufgrund seines Menschseins habe man Menschenrechte. Gleichzeitig wird jedoch nicht die Gegenüberstellung von

Individuen als Träger der Menschenrechte und Staaten als Adressaten der Menschenrechte diskutiert. Beziiglich der Akteurinnen und Akteuren zur Verwirklichung der Menschenrechten findet eine weitere Personalisierung statt. Geht es darum, wie Menschenrechtsverträge zustande kommen, stehen meist Individuen im Zentrum der Aussagen und nicht – wie dies eine eng-politische Perspektive fordern würde – institutionelle Zusammenschlüsse sowie die dahinterstehenden Prozesse.

Weiter erscheinen moralphilosophische Begründungen der Menschenrechte sowie ihre Vorstellung der Menschenrechte in kurzen Sequenzen als „universell“, „unveräußerlich“ und „unteilbar“. Die Informationen stammen interessanterweise meist von Lernmaterialien. Durch die blosse Aufzählung der Aspekte sowie die dabei beschränkte weitere Bearbeitung in den Lektionen kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler diese abstrakten Begriffe bestenfalls als Faktenwissen abspeichern.

Schlussendlich zeigt die Analyse, dass bei der Thematisierung und Bearbeitung von einzelnen Menschenrechten der Fokus vor allem auf klassischen Freiheitsrechten liegt. Die Meinungsfreiheit sticht dabei deutlich hervor. Die Sequenzen, welche sich mit den Inhalten von menschenrechtlichen Verträgen auseinandersetzen, sind grösstenteils durch rechtliches Faktenwissen geprägt. Beispielsweise wenn die Schülerinnen und Schüler die Artikeltexte der AEMR oder Kinderrechtskonvention lesen müssen, sei dies in Form des Tabu-Spiels, der Wahl des wichtigsten Menschenrechtes oder die Posterarbeitsphase bei LP3. Anders sieht es bei den länger dauernden Bearbeitungsphasen zu den Menschenrechtsartikeln aus. Die AI-Werkstatt und ihre Bearbeitung nehmen eine individualisierte wie auch handlungsleitende Ebene ein. Dementsprechend bleiben sie mehrheitlich im Alltagswissen verhaftet. Als interessant hat sich demgegenüber das Aufschlüsseln der „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ von 1789 bei LP12 erwiesen. Dies da der Déclarations-Text in sich selber neben der rechtlichen auch eine moralphilosophische wie eine eng-politische Perspektive beinhaltet. Die Arbeitsphase bei LP5, in der sich die Jugendlichen zu den Grenzen der Meinungsfreiheit Gedanken machen sollen, öffnet ebenfalls gelungen den Raum für rechtliches Konzeptlernen.

Was die diskutierten Erkenntnisse der einzelnen Themenstränge in Bezug auf die Leitfragen bedeuten, behandle ich im Folgenden.

LF1: Inwiefern wird in den Unterrichtsstunden fachliches Konzeptlernen zu den Menschenrechten ermöglicht? Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Unterrichtsstunden mehrheitlich Faktenwissen fördern. Gleichzeitig ist viel Potenzial für die Erarbeitung von Konzeptwissen vorhanden. Dies sowohl

in den Inhalten der Unterrichtsmaterialien, in den Äusserungen der Jugendlichen als auch in den Darstellungen der Lehrpersonen. Leider verpassen die Lehrpersonen jedoch oft, diese Gelegenheiten wahrzunehmen und die Zusammenhänge zu explizieren. Die Ermöglichung von Konzeptlernen flackert in den Unterrichtsequenzen daher bedauerlicherweise nur punktuell auf. Zudem dominieren relativ viele Phasen, welche zur Empathie-Förderung oder zu sozialen Umgangsformen beitragen sollen. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Resultaten von Manzel und Gronostay (2013) für den allgemeinen Politikunterricht in Deutschland. Sie finden in ihrer Analyse ebenfalls keine ausgeprägte Komplexität bezüglich der Verwendung der Fachkonzepte und stellen fest, dass Lektionen mit wenigen Fachkonzepten eine soziale oder moralische Schwerpunktsetzung aufweisen. Auch in der Analyse von Brantefors et al. (2019) zu Menschenrechtslektionen in Schweden zeigt sich die Fokussierung auf Empathie-Förderung und/oder auf soziale Umgangsformen. Meine Forschungsergebnisse reihen sich somit in die Resultate der bisherigen Studien ein.

LF2: Inwiefern werden in den Unterrichtsstunden die drei Perspektiven der Menschenrechte thematisiert? Inwiefern gibt es bestimmte Schwerpunktsetzungen bezüglich der drei Perspektiven und wird das Verhältnis der drei Perspektiven zueinander aufgezeigt? Die Analyse illustriert, dass ein beachtlicher Teil der Lektionen keiner der drei Perspektiven zugeordnet werden kann. Die moralphilosophische und die eng-politischen Perspektive flackern nur vereinzelt auf. Besser ist es um die rechtliche Perspektive bestellt. Dies ist aber vor allem der Fall, weil sich einige längere Phasen der Unterrichtsstunden den Texten von Menschenrechtsverträgen widmen. Wie wir sahen, findet dabei aber oft keine vertiefte Auseinandersetzung mit dem materiellen Schutzbereich der Menschenrechte statt. Zudem ist im Zusammenhang mit meiner Analyse interessant, dass Manzel und Gronostay (2013) sowie Bürgler und Hodel (2013) zum Schluss kommen, dass im Politikunterricht Institutionenkunde vorrangig ist. In meinen Menschenrechtslektionen spielten institutionelle Aspekte für die Umsetzung der Menschenrechte allerdings eine sehr marginale Rolle. Zusammenfassend kann in Bezug auf das Verhältnis der drei Perspektiven zueinander festgehalten werden, dass die Unterrichtseinheiten – ausser in der Einstiegssequenz bei LP12 und dem Auseinandernehmen der „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ – die drei Perspektiven kaum miteinander verbinden.

6.10 Beantwortung Forschungsfrage: Aufflackern von Potenzialen und Sichtbarwerden von grundlegenden Herausforderungen

Ich schliesse nun das Analysekapitel mit der Beantwortung meiner Forschungsfrage:

Welche Potenziale und Herausforderungen zeigen sich auf der fachlichen Inhaltsebene bei der Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Unterricht der Politischen Bildung?

Im Folgenden lege ich dar, welche übergeordneten Potenziale und Herausforderungen sich bei der Umsetzung der Menschenrechte in den analysierten Unterrichtsstunden herauskristallisieren.

Allgemein zeigen die analysierten Unterrichtsstunden, dass Lehrpersonen ganz unterschiedliche Herangehensweisen wählen, um die Menschenrechte mit ihren Klassen zu behandeln. Zum Vorschein kommen dabei sowohl Stärken wie auch Schwächen in der fachlichen Umsetzung. Für die Beantwortung meiner Forschungsfrage, gehe ich zuerst auf geglückte Sequenzen ein, bevor ich mich den problematischeren Stellen der Unterrichtseinheiten widme.

In verschiedenen Phasen wenden die sechs Lehrpersonen vielversprechende Ansätze an, um den Schülerinnen und Schülern die Menschenrechte näherzubringen. Insbesondere die Einstiege in die Unterrichtseinheiten weisen Stärken auf. Sei dies LP1, welche der Klasse acht Fragen stellt, sei es das Gedankenexperiment von LP3 oder sei es die Idee des Geburtstagsfestes bei LP6. All diese Varianten scheinen das Interesse der Jugendlichen für das Thema „Menschenrechte“ zu wecken. Auf fachlicher Ebene geglückt sind zudem die beiden Einstiege bei LP5 zur jeweiligen Doppellection. Durch das linguistische Aufschlüsseln des Wortes „Menschenrechte“ (1. Doppellection) und das gezielte Fragen, warum es explizit Kinderrechte braucht (2. Doppellection), kann die Lehrperson bereits zu Anfang der Lektionen wichtige Charaktermerkmale der Menschen- bzw. Kinderrechte mit den Jugendlichen erarbeiten. Auch der Einstieg bei LP12, in der die Jugendlichen ihre Bedürfnisse mit den kodifizierten Menschenrechten abgleichen, ermöglicht eine fachliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand „Menschenrechte“. Im Einstieg von LP12 werden sogar alle drei Perspektiven angesprochen.

Weiteres Potenzial für fachliches Lernen zeigt sich, wenn während Bearbeitungsphasen von Menschenrechtskonventionen nicht die Originaltexte, sondern Texte in

vereinfachter Sprache benutzt werden. Diese helfen, die materiellen Schutzbereiche der Menschenrechte den Jugendlichen verständlicher näher zu bringen. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit Menschenrechtsverträgen hat sich das Aufschlüsseln der „Déclaration des droits de l'homme et du citoyen“ bei LP12 als vielversprechend erwiesen. Der Vertragstext der Déclaration thematisiert von sich aus bereits die drei fachlichen Perspektiven. Der Text der Déclaration kann daher als potenzieller Ausgangspunkt dienen, um die drei Perspektiven vertiefter mit den Schülerinnen und Schülern zu behandeln. In diesem Zusammenhang könnte ebenfalls die Präambel der AEMR eine geeignete rechtliche Quelle sein, um fachliches Lernen zu ermöglichen. Denn in der Präambel der AEMR sind wie in der Déclaration die Hintergründe und Überlegungen für deren Verabschiedung festgehalten. Die Präambel der AEMR könnte im Unterricht somit ebenso beigezogen werden, um moralphilosophische und politische Hintergründe für die Verabschiedung von Menschenrechtsverträgen zu diskutieren.

Weiter illustrieren die dokumentierten Gerichtsfälle in der AI-Werkstatt, dass diese Potenzial für fachliches Lernen böten. Gerichtsfälle ermöglichen vor allem, verschiedene Aspekte der rechtlichen Perspektive zu beleuchten. Lehrpersonen könnten mit Gerichtsfällen beispielsweise den materiellen Schutzbereich eines Menschenrechtes sowie die damit zusammenhängenden Grenzen der Menschenrechte vertiefen. Ebenso könnte mit Gerichtsfällen auf die Rolle von nationalen Gesetzen für die Gewährleistung der Menschenrechte oder die Rolle der Gerichte in einem Rechtsstaat eingegangen werden.

In den analysierten Unterrichtseinheiten kommt weiter zum Vorschein, dass Phasen, in denen die Lernenden Raum für Bemerkungen und Fragen haben, Wegbereiter für Konzeptlernen sein können. Dies zeigt sich beispielhaft in der Sequenz von LP3, in der die Klasse genauer verstehen will, wer verantwortlich für die Verabschiedung von Menschenrechtsverträgen ist. Auch die Phasen bei LP5, in denen einige Äusserungen der Jugendlichen auf ein Missverstehen der Menschenrechte hindeuten, bieten Potenzial für ein vertiefteres Verständnis der Menschenrechte. Reagieren Lehrpersonen in solchen Situationen fachlich souverän, könnte mit den Jugendlichen differenzierte Aspekte der Menschenrechte geklärt werden.

Die Beobachtung zur notwendigen souveränen Reaktion der Lehrkräfte führt mich zu den Herausforderungen in der Umsetzung der Menschenrechte im Unterricht. Die analysierten Unterrichtseinheiten demonstrieren, dass die grösste Herausforderung in der Komplexität des Themas „Menschenrechte“ liegt (Kapitel 3.4). Das mangelnde Fachwissen der Lehrpersonen zu den Menschenrechten in Verbindung

mit der Komplexität der Materie stellt ein Problem dar. Die fehlenden Kenntnisse äussern sich in den Unterrichtsstunden beispielsweise dadurch, dass unsoziale Verhaltensnormen, gesellschaftliche Missstände oder als schwierig wahrgenommene Situationen von den Lehrpersonen als Menschenrechtsverletzungen postuliert werden, was so nicht stimmt. Die Comic-Darstellung zu den Durchsetzungsmechanismen bei LP12 illustriert zudem beispielhaft, wie schwierig es ist, das komplexe System der Durchsetzungsmechanismen verständlich und gleichzeitig der Sache gerecht zu veranschaulichen. Allgemein erwecken die Unterrichtseinheiten den Eindruck, dass die Lehrpersonen ein unvollständiges Verständnis bezüglich grundlegenden rechtlichen Prinzipien und Funktionsweisen des Rechtes haben. Oft stellen die Lehrpersonen die Menschenrechte in den Unterrichtseinheiten so dar, als würden die Menschenrechte auf Umgangsformen zwischen Individuen abzielen. In den Unterrichtseinheiten kommt kaum zum Vorschein, dass es bei den kodifizierten Menschenrechten vor allem um das Verhältnis zwischen Individuen und dem staatlichen Machtmonopol geht. In diesem Zusammenhang konstatieren auch Osler und Starkey (2006) den Lehrpersonen in Norwegen ein begrenztes rechtliches Verständnis zu. Im Hinblick auf die eng-politische Perspektive, welche den Lehrpersonen vor allem für die Erklärung der strukturellen Hintergründe von Menschenrechtsverletzungen geholfen hätte, sieht es danach aus, dass den Lehrpersonen dieses Verständnis ebenso fehlt. Hinsichtlich der festgestellten Wissenslücken der Lehrpersonen muss jedoch fairerweise festgehalten werden, dass sich die Lehrpersonen in den Studien von Rinaldi (2018), Struthers (2020) und Cassidy et al. (2014) selber kritisch zu ihrem eigenen Wissen äussern (Kapitel 4.3).

Verbunden mit dem fehlenden Wissen der Lehrpersonen illustrieren die Unterrichtseinheiten eine weitere Schwäche in der fachlichen Umsetzung der Menschenrechte: Oft gelingt es den Lehrpersonen nicht, von der individuellen Mikroebene auf die politische Makroebene zu wechseln. Derselbe Umstand zeigt sich auch regelmässig in den verwendeten Lehrmaterialien. Häufig verbleibt die Behandlung der Themenstränge im Nahraum und bezieht sich auf das alltägliche Wissen.⁹⁰ Exemplarisch für diesen Umstand sind vor allem die Aufgabenstellungen der AI-Werkstatt. Um politisches Konzeptlernen zu ermöglichen, braucht es zwingend einen Ebenenwechsel. Die Behandlung der Menschenrechte auf der individuellen Mikroebene im Politikunterricht ist problematisch. Denn in der Studie von Heldt (2018a) sahen wir, dass Jugendliche die Menschenrechte als Handlungsdirektiven und/oder Vorschriften für Privatpersonen

⁹⁰Die Studien von Wills (2019) und Rodríguez-Gómez und Russell (2022) stellen den gleichen Umstand für amerikanische Unterrichtsstunden fest (Kapitel 4.4).

verstehen (Kapitel 3.5). Bleibt der Unterricht auf der individuellen Handlungsebene im Nahraum der Lernenden stehen, verstärken sich diese Präkonzepte der Lernenden über Menschenrechte. Das Ergebnis von Unterricht darf sicher nicht sein, Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler, welche der rechtlichen Perspektive zuwiderlaufen, zu verfestigen. Die Aufgabe des Unterrichts wäre genau, diese Präkonzepte aufzunehmen, mit ihnen zu arbeiten und so einen „conceptual change“ zu ermöglichen.

Eine weitere Herausforderung liegt in der Fokussierung auf die Werte- und Empathieerziehung in den analysierten Lektionen.⁹¹ Zum einen ist problematisch, dass die moralische Setzung in den Unterrichtseinheiten oft schon implizit vorgegeben ist. Zum anderen verhindert die Fokussierung auf die Werte- und Empathieerziehung, ein Verständnis für strukturelle Zusammenhänge bezüglich der Funktionsweisen der Menschenrechte zu fördern. Die Unterrichtsstunden und -sequenzen zeichnen sich dementsprechend durch eine geringe fachliche Auseinandersetzung aus.

Die in meiner Analyse festgestellte geringe politische Fachlichkeit in den Unterrichtseinheiten steht in Übereinstimmung mit der Studie von Manzel und Gronostay (2013). Die Autorinnen konstatieren für den allgemeinen Politikunterricht ebenfalls eine geringe politische Fachlichkeit. Interessant im Zusammenhang mit der Feststellung der geringen Fachlichkeit im Politikunterricht sind dabei auch die Ergebnisse von Rinaldi (2018). In ihrer Studie äußern sich Lehrpersonen nämlich dahingehend, dass sie aufgrund ihrer fachlichen Unsicherheit versuchen, das Thema „Menschenrechte“ aus einer emotionalen Perspektive anzusprechen. Auffällig ist in meinen analysierten Lektionen, dass die Werte- und Empathieerziehung vor allem in Sequenzen vorkommt, welche Menschenrechtsverletzungen und die Lebenswelt der Lernenden thematisieren. Von daher könnte ein Grund für die Prominenz der beiden Themenstränge in meiner Analyse das fehlende Fachwissen der Lehrpersonen sein.

⁹¹Die Studien aus Schweden von Brantefors et al. (2019) und Brantefors (2019) zeigen diesen Fokus in den Unterrichtsstunden ebenfalls auf (Kapitel 4.4).

7 Schlussbetrachtungen

Meine Schlussbetrachtungen beginne ich mit einer kurzen Gesamtschau zu meiner Arbeit. Darin fasse ich die wichtigsten theoretischen Argumentationen sowie empirischen Erkenntnisse meiner Arbeit zusammen (Kapitel 7.1). In Bezug auf die festgestellten fachlichen Mängel in den analysierten Unterrichtseinheiten skizziere ich in Kapitel 7.2 mögliche Erklärungen und Gründe dafür. Aus den skizzierten Erklärungen und Gründen ergeben sich Implikationen sowohl für Bildungsverantwortliche als auch für die politikdidaktische Arbeit in Bezug auf die Entwicklung von Grundlagen- und Unterrichtsmaterialien. Auf diese Implikationen gehe ich in Kapitel 7.3 ein. Danach ordne ich meine Befunde auf Basis meiner theoretischen Überlegungen sowie des (inter-)nationalen Forschungsstands ein (Kapitel 7.4). Daran anknüpfend diskutiere ich die Grenzen meiner Arbeit (Kapitel 7.5) und schliesse meine Arbeit mit einem Ausblick auf künftige Forschungsmöglichkeiten ab (Kapitel 7.6).

7.1 Gesamtschau: Schwache fachliche Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“

Im meiner Arbeit ging ich der Frage nach, welche Potenziale und Herausforderungen sich auf der fachlichen Inhaltsebene bei der Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Unterricht der Politischen Bildung zeigen.

Um diese Frage zu beantworten, legte ich zuerst den theoretischen Grundstein. Im Grundlagenkapitel zur politischen Fachlichkeit (Kapitel 2) arbeitete ich heraus, dass für die fachliche Konkretisierung der Lernziele eines Lerngegenstandes das Modell des „fachdidaktischen Modellierens“ nach Bayrhuber (2017a) hilfreich ist. Dieses besagt, dass bei der Bestimmung der Lernziele eines Lerngegenstandes a) die übergeordneten Lernziele einer Domäne, b) der Diskurs in den Fachwissenschaften sowie c) die Schülerinnen- und Schülervorstellungen eine Rolle spielen. Das Modell des „fachdidaktischen Modellierens“ begleitete mich anschliessend bei der theoretischen Konkretisierung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ für die Politische Bildung.

In Bezug auf die übergeordneten Lernziele der Politikdidaktik habe ich veranschaulicht, dass die Politikdidaktik von einem breiten Politikverständnis ausgeht und das Konzeptwissen bei den Schülerinnen- und Schüler fördern möchte. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen habe ich die Lernziele für den Lerngenstand „Menschenrechte“ konkretisiert, wie sie der Lehrplan21 für die Sekundarstufe I fordert (Kapitel 3). Aufgrund der Auseinandersetzung mit dem fachwissenschaftlichen Diskurs in der Moralphilosophie, der Rechtswissenschaft und der Politikwissenschaft plädierte ich dafür, dass die Schülerinnen und Schüler für das Konzept-Verständnis der „Menschenrechte“ mit den drei Perspektiven (moralphilosophische, rechtliche und eng-politische) vertraut werden sollen. Ebenso sollen die Lernenden die Abhängigkeiten und das Spannungsverhältnis der drei Perspektiven verstehen. In Abgleich mit den Vorstellungen der Lernenden argumentiere ich weiter, dass der politische Unterricht sich vor allem auf die rechtliche und eng-politische Perspektive der Menschenrechte konzentrieren sollte (Kapitel 3.6).

Meine qualitative Inhaltsanalyse (Kapitel 6) brachte zum Vorschein, dass die moralphilosophische Perspektive sowie eng-politische Perspektive nur vereinzelt in den Lektionen erscheinen, währenddem die rechtliche Perspektive prominenter in den Unterrichtsstunden vertreten ist. Dabei ist die rechtliche Perspektive allerdings mehrheitlich durch Faktenwissen geprägt, da die Klassen sich vor allem mit den Artikeln von Menschenrechtsverträgen befassen. Allgemein ermöglichen die Unterrichtsstunden somit nur vereinzelt den Aufbau von Konzeptwissen zu den Menschenrechten. Weiter zeigte sich in der Analyse, dass Menschenrechtsverletzungen ein beliebtes Unterrichtsthema sind. Allgemein kommt zum Vorschein, dass die Lektionen oft eine individualisierte und/oder moralische Sicht auf die Menschenrechte einnehmen, wie dies auch in den wenigen internationalen Studien der Fall ist. Allgemein bleiben die von mir untersuchten Lektionen daher hinter meinen formulierten Forderungen für das fachliche Lernen zurück.

Es stellt sich nun die Frage, ob die theoretisch hergeleiteten Lernhorizonte in Kapitel 3.6 zu hoch gesteckt sind? In der Diskussion zu den Potenzialen und Herausforderungen in den Lektionen (Kapitel 6.10) sahen wir, dass in den Unterrichtsstunden Stellen auftauchen, welche Potenzial für das geforderte fachliche Lernen bieten. Diese Möglichkeiten werden jedoch von den Lehrpersonen oft nicht wahrgenommen. Daneben existieren einzelne Sequenzen in den Unterrichtseinheiten, welche die geforderten drei Perspektiven der Menschenrechte geglückt umsetzen. Beispielhaft ist hier der Einstieg von LP12. Der Lehrperson gelingt es, das Spannungsverhältnis und die Abhängigkei-

ten in der Transformation von Bedürfnissen in kodifizierte Rechte zu thematisieren. Ebenso können die Einstiege von LP5 als positives Beispiele dienen, in denen die Klasse wichtige Wesensmerkmale der Menschen- bzw. Kinderrechte erarbeiten. Auch das Aufschlüsseln der „Déclaration des droits de l’homme et du citoyen“ bei LP12 fördert die Auseinandersetzung mit den drei Perspektiven der Menschenrechte. Es zeigt sich daher, dass es möglich ist, die in dieser Arbeit formulierten Lernhorizonte in den Unterricht zu integrieren. Die Gründe für die mangelhafte fachliche Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ liegen somit anderswo. Im Folgenden möchte ich daher Gründe für die Schwächen der Unterrichtseinheiten beleuchten.

7.2 Gründe für Schwächen: Von Bildungsverantwortlichen und der Politikdidaktik alleingelassene Lehrpersonen

In meiner Argumentation bezüglich der Herausforderungen in den Unterrichtseinheiten stehen die Lehrpersonen und ihre Umsetzung im Fokus. Es muss allerdings festgehalten werden, dass die Lehrpersonen für die eher negative Bilanz der fachlichen Umsetzung nicht die primär Verantwortlichen sind. Die Schwächen der Unterrichtseinheiten können auf mehrere Faktoren zurückgeführt werden, die ausserhalb der Handlungsbefugnisse der Lehrpersonen liegen.

Erstens lassen sich die Schwächen der Unterrichtsstunden auf die mangelhafte Verankerung der Politischen Bildung in den Ausbildungsgängen der Lehrkräfte zurückführen. Mit der schwachen Verankerung der Politischen Bildung in den Lehrplänen vor Inkrafttreten des Lehrplan21 gab es keine festen Ausbildungsgefässe für die Politische Bildung an den Pädagogischen Hochschulen (Ziegler, 2017, S. 478). Auch mit der Einführung des Lehrplan21 hat sich die Ausbildungssituation für die Politische Bildung (noch) nicht zufriedenstellend entwickelt. Eine aktuelle Expertise im Auftrag von swissuniversity kommt diesbezüglich zu folgendem niederschmetternden Schluss: „Insgesamt muss bezweifelt werden, dass die derzeitigen Ausbildungsgänge es schaffen, zukünftigen Lehrern die notwendigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine Auseinandersetzung mit Fragen zu politischen und staatsbürgerlichen Themen im Unterricht notwendig sind“ (Poretti et al., 2021, S. 2). Erhalten die Lehrkräfte keine adäquate fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung, erstaunt es nicht, dass der analysierte Unterricht fachliche Schwächen aufzeigt!

Zweitens ist die mangelnde fachliche Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ mit den (nicht-)vorhandenen Lehrmaterialien zu erklären. Für die Vorbereitung und die Durchführung von gutem Unterricht sind Lehrpersonen auf qualitativ hochstehende Unterrichtsmaterialien angewiesen. Bei knapp 30 Lektionen pro Woche bleibt den Lehrpersonen neben den gemeinschaftlichen und administrativen Aufgaben, den Absprachen mit weiteren Lehr- und Fachpersonen sowie der Begleitung und Beratung der Lernenden nicht viel Zeit, die Unterrichtsstunden vorzubereiten. In Schulbüchern kommt der Lerngegenstand „Menschenrechte“ jedoch eher am Rande vor, wie die deutsche Studie von Druba (2006) herausarbeitet. Allgemein sind Unterrichtsmaterialien zur Politischen Bildung in der Deutschschweiz spärlich vorhanden. Mit dem Lehrplan21 entstanden in den letzten Jahren zwar vier neue Lehrmittel, welche die Menschenrechte gemäss dem Lehrplan21 behandeln.¹ Hauptsächlich kann jedoch festgehalten werden, dass das Feld für Unterrichtsmaterialien zu den Menschenrechten den NGOs überlassen wird. Hier existiert eine ganze Fülle an Vorschlägen. Wie wir jedoch in der Analyse anhand der Kinderarbeitsposten bei LP5 und der AI-Werkstatt bei LP1 und LP2 sahen, können Unterrichtsmaterialien von NGOs problematisch sein. Oft legen NGO-Unterrichtsmaterialien ihren Fokus auf Menschenrechtsverletzungen in Entwicklungsländern und beinhalten eine stark normativ ausgerichtete Botschaft. Dies ist das gute Recht der NGOs. NGOs beabsichtigen mit ihren Unterrichtsmaterialien sicherlich die Menschenrechte den Schülerinnen und Schüler näher zu bringen. Gleichzeitig muss in diesem Zusammenhang jedoch beachtet werden, dass NGOs auf die Legitimation ihrer Arbeit zur Gewinnung von neuen Spenderinnen und Spendern angewiesen sind. Thematisieren sie auf normative Weise Menschenrechtsverletzungen in ihren Unterrichtsmaterialien können sie indirekt aufzeigen, wie notwendig ihre Arbeit zur Bekämpfung von Menschenrechtsverletzungen ist und so eventuell neue Unterstützerinnen und Unterstützer gewinnen.

Die stark normative Ausrichtung in den NGO-Unterrichtsmaterialien führt mich zu einer dritten Erklärung für die fachlichen Lücken in den analysierten Lektionen. Die Analyse illustrierte, dass Werte- und Moralvermittlung einen grossen Stellenwert im Unterricht einnehmen. Der Ansatz zu Werte- und Moralvermittlung ist nicht nur den NGOs und ihren Lehrmitteln eigen. Auch die Politikdidaktik hat Strömungen, die stark normativ geprägt sind (siehe Pohl (2016b)), von denen die Lehrpersonen beeinflusst

¹Diese sind „Gesellschaften im Wandel“, unter Leitung des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik in Zusammenarbeit mit der PH Zürich, „Politik und Du“, der PH Bern, sowie die Standardlehrbücher für Geschichte (und Geografie) „Durchblick“ und „Zeitreise“.

sein könnten. Allgemein entspringt die Forderung nach Werte- und Moralerziehung für die Politische Bildung aus der Überlegung, dass die Politische Bildung den Grundwerten und Prinzipien des demokratischen Verfassungsstaates verpflichtet ist.² Unbestritten ist, dass die Fähigkeit zur moralischen Reflexion wichtig für mündige Bürgerinnen und Bürger ist. Allerdings kommt blosse Vermittlung von Werten ohne Vermittlung von Wissen im Unterricht einer Überwältigung gleich. Eine moralische und/oder wertende Überwältigung der Lernenden ist mit dem Beutelsbacher Konsens der Politischen Bildung jedoch nicht vereinbar. Aber auch ein weiterer Punkt ist in diesem Zusammenhang problematisch: Indem sich die politikdidaktische Werte- und Moralerziehung auf „demokratische“ Werte bezieht, sind diese dem politischen Gesinnungswandel der Zeit ausgeliefert. Es kann theoretisch sein, dass – je nach politischer Gesinnungslage – demokratisch legitimierte Werte auch ausgrenzende Züge annehmen können. Von daher wäre es sinnvoller, die Werte- und Moralerziehung in der Schule auf den Humanismus zurückzuführen und dem Ethik- und Religionsunterricht diesbezüglich den Vortritt zu lassen.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte von den verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren im Bildungswesen ebenso wie von der Politikdidaktik, die ihnen das Unterrichten vereinfachen sollten, alleine gelassen werden. Der Lerngegenstand „Menschenrechte“ in seiner ganzen Komplexität stellt ein herausfordernder Bildungsauftrag für die Lehrkräfte dar. Die Vagheit des Lehrplan21 lässt den Lehrkräfte daher enormen Handlungsspielraum. Aufgrund der fehlenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen sowie den spärlich vorhandenen Lehrmitteln erhalten die Lehrkräfte wenig fachliche Orientierungshilfen von den dafür verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren für ihren Unterricht.

Unter der Berücksichtigung all der in diesem Kapitel ausgemachten Gründe für die Lücken in den Unterrichtseinheiten, führten die untersuchten Lehrpersonen ihren Unterricht souverän durch.

²Einerseits sollen demokratische Werte bei den Jugendlichen gestärkt werden, da die Demokratie abhängig von der Legitimation dieser Werte durch die Bürgerinnen und Bürger ist. Andererseits sollen moralische Tugenden gefördert werden, da das demokratische Staatswesen den Menschen besonders grossen Freiraum gewährt und moralische Tugenden zum friedlichen Zusammenleben beitragen (Detjen, 2013, S. 245).

7.3 Implikationen für Bildungsverantwortliche und die politikdidaktische Entwicklungsarbeit

Aufgrund der oben beschriebenen Herausforderungen und deren Gründe ergeben sich Implikationen für Bildungsverantwortliche und die Politikdidaktik.

Erstens muss die Ausbildung von Lehrpersonen für die Politische Bildung und der Lerngegenstand „Menschenrechte“ gestärkt werden. Um die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen zu stärken, ist es notwendig, dass die Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz die Politische Bildung als eigenständige fachliche Domäne innerhalb des Faches „Räume Zeiten Gesellschaften“ (RZG) anerkennen. Dies ist oft noch nicht der Fall.

Zweitens muss auch in die Weiterbildung der Lehrpersonen investiert werden. Ein Grossteil der unterrichtenden Lehrpersonen haben ihre Ausbildung vor Jahren abgeschlossen. Trotzdem sind sie mit dem Lehrplan21 nun dazu angehalten, den Lerngegenstand „Menschenrechte“ zu unterrichten. Weiterbildungsstudien deuten darauf hin, dass vor allem langfristig angelegte Weiterbildungen erfolgversprechend sind (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 7). Somit sollten Angebote kreiert werden, in denen die Lehrpersonen Zeit zur Verarbeitung und Erprobung der Inputs aus der Weiterbildung haben. Solche Weiterbildungsformate sind allerdings für die Lehrpersonen zeitaufwändig. Von daher müssen die Formate darauf ausgelegt sein, dass die Lehrpersonen nach der Weiterbildung mit einem guten Set an Unterrichtseinheiten in ihre Klassen zurückkehren können.

Drittens braucht es mehr Lehr-Lernmaterialien für unterschiedliche Niveaus von Klassen. Dass das Feld für Unterrichtsmaterialien in der Hoheit der NGOs liegt, kann – wie wir gesehen haben – zu Problemen mit dem in der Politischen Bildung geforderten Prinzip der Kontroversität führen. In der Erarbeitung von Schulmaterialien muss die Politikdidaktik darauf achten, dass alle drei Perspektiven der Menschenrechte behandelt werden und ihr Spannungsverhältnis herausgearbeitet wird. Dabei sollten die Lehrmaterialien fachliche Hintergrundinformationen für Lehrpersonen liefern, damit sie in der Auseinandersetzung mit dem Thema souverän auftreten können. Das Zentrum für Demokratie in Aarau hat sich aufgrund der ersten Erkenntnisse des SNF-Projektes diesem Ziel verschrieben. Die Plattform PBTools³ bietet nicht nur ausgearbeitete Unterrichtseinheiten für die Politische Bildung an, sondern versorgt die Lehrpersonen auch mit grundlegenden fachlichen Informationen zu den Einheiten.

³ siehe <https://pb-tools.ch> [Zugriff 31. Mai 2022].

7.4 Forschungsbeitrag im Lichte der bisherigen Forschung: Theoretische wie empirische Grundlagenarbeit

Wie können meine Ergebnisse im Lichte der bisherigen Forschung eingeordnet werden? Meine Arbeit reiht sich in die „neuere“ Politikdidaktik ein, die sich wissenschaftlichen Standards verpflichtet sieht. Ebenso folgt sie dem Ruf aus der empirischen Unterrichtsforschung, die vermehrt fachspezifische Aspekte in der Beurteilung von Unterrichtsqualität berücksichtigt sehen will. Auf diese Weise leistet die Untersuchung einen wesentlichen Forschungsbeitrag im Feld der deutschsprachigen Politikdidaktik sowie darüber hinaus.

Indem ich in einer systematischen Weise den Lerngegenstand „Menschenrechte“ für den Unterricht – wie ihn der Lehrplan21 fordert – konkretisierte, realisiert die vorliegende Dissertation theoretische Grundlagenarbeit zu den Lernzielen des Lerngegenstandes. Damit begegne ich der Forderung von Gerdes und Bittlingmayer (2017, S. 174), der Lerngegenstand „Menschenrechte“ habe im Bereich der Politischen Bildung eine „systematischere Berücksichtigung als explizites und dezidiert politisches Thema verdient, als dies gegenwärtig der Fall ist“. Anhand meiner vorgenommenen theoretischen Modellierung der Lernziele für den deutschschweizerischen Unterricht auf der Sekundarstufe I sollte nun „eine fokussierte Auseinandersetzung mit dem Kern des Themas“ einhergehen können, wie das Gerdes und Bittlingmayer (2017, S. 174) fordern.

Durch die begründete Abstützung auf das Modell des „fachdidaktischen Modellierens“ nach Bayrhuber (2017a) präsentierte ich zudem eine Vorgehensweise, wie Lernziele für weitere Lerngegenstände der Politischen Bildung definiert werden können. Oft fehlt in der deutschsprachigen Politikdidaktik eine systematische theoretische Auseinandersetzung mit den Lernzielen zu einzelnen Lerngegenständen. Beispielsweise definieren die meisten vorgestellten Basiskonzept-Modelle (Kapitel 2.4.3) ihre anvisierten Lernziele, ohne diese vertieft in den Kontext des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurses einzubinden. In diesem Zusammenhang hoffe ich, dass meine Arbeit die theoretische Diskussion bereichern kann.

Nicht nur habe ich in meiner Arbeit die theoretische Diskussion zu den Lernzielen des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ erweitern können, ebenso bringen meine empirischen Ergebnisse Licht in ein untererforschtes Feld. In Kapitel 4 habe ich dargestellt, dass nicht nur die Unterrichtspraxis zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ ein bisher kaum erforschtes Feld ist, sondern allgemein die Umsetzung der Politischen Bildung

im Schulzimmer noch wenig Aufmerksamkeit erhält. Im Kontext der Umsetzung der „Menschenrechte“ im Unterricht ist es spannend zu sehen, dass sich die Lehrpersonen oft auf die moralische Werte- und Emphaticerziehung sowie auf die individuelle Handlungsebene zurückziehen. In Abgleich mit den wenigen internationalen Studien, die zur Umsetzung der Menschenrechte im Unterricht vorliegen, ergibt sich der Eindruck, dass dies nicht nur ein deutschschweizerisches Phänomen ist, sondern eine immameute Herausforderung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ darstellt. In diesem Zusammenhang illustrieren meine Ergebnisse, wie wichtig die fachliche Unterstützung der Lehrpersonen durch Unterrichtsmaterialien und Hintergrundinformationen ist. Des Weiteren fordern meine Ergebnisse das in der Politikdidaktik sowie in anderen Fachdidaktiken hochgehaltene didaktische Prinzip des Lebensweltbezuges heraus. Meine Analyse demonstriert, dass es den Lehrpersonen oft nicht gelingt, den Wechsel von der individuellen Mikroebene auf die politische Makroebene zu vollziehen.

7.5 Grenzen meiner Arbeit

Wie jede Forschungsarbeit hat auch meine Dissertation ihre Limitationen. Aufgrund der kleinen, nicht-repräsentativen Stichprobe können meine Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Zudem muss aufgrund der Selbstaktivierung der teilnehmenden Lehrpersonen im Forschungsprojekt davon ausgegangen werden, dass es sich um extra-motivierte Lehrpersonen handelt – die Stichprobe somit eine „positive“ Selektion darstellt. Es kann daher angenommen werden, dass die Herausforderungen, welche sich in den analysierten Lektionen zeigten, verstärkter bei weniger engagierten Lehrpersonen auftauchen können. Aufgrund der kleinen Stichprobe konnte meine Analyse auch keine Abhängigkeiten zwischen Schulstufen und Jahrgängen oder den Vorbedingungen der Lehrpersonen untersuchen.

Da die von mir untersuchten Lehrpersonen erst nach Besuch der Weiterbildung im SNF-Projekt gefilmt wurden, kann ich ebenso keine Aussage dazu machen, welchen (positiven oder negativen) Einfluss die Weiterbildung und das begleitende Coaching auf die Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ hatte. Eine vertiefte Analyse der gefilmten Coachinggespräche im Hinblick auf diese Frage steht innerhalb des SNF-Projektes noch aus. Ebenso habe ich die Gruppenarbeitsphasen der Unterrichtseinheiten nicht analysiert. Auch diese Analyse steht noch aus. Spannend wäre zu sehen, was die Lernenden in diesen Phasen diskutieren und wie sie in diesem Rahmen die Menschenrechte verhandeln.

Indem ich das Wissen und Verständnis der Lernenden weder vor noch nach der videografierten Unterrichtseinheit erhoben habe, können meine Ergebnisse ebenso keine Aussagen darüber machen, welche Unterrichtssettings, welche Herangehensweisen und/oder welche Diskussionen bei den Schülerinnen und Schülern schliesslich zu einem Konzeptaufbau führen. Ich kann hier nur aus einer theoretischen Sicht Schlussfolgerungen ziehen.

Trotz der diskutierten Grenzen fungieren meine Ergebnisse als Mosaiksteine, die sich in die bisherigen Erkenntnisse sowohl des allgemeinen Politikunterrichts wie auch des Unterrichts spezifisch zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ einordnen lassen. In Bezug auf den allgemeinen Politikunterricht verdichtet sich aufgrund meiner Erkenntnisse wie anderen Studien zur Politischen Bildung allgemein (Allenspach, 2014; Da Rin & Künzli, 2006) und Studien zur unterrichtlichen Umsetzung der Politischen Bildung (Bürgler & Hodel, 2013; Thyroff et al., 2020) das Bild, dass fachliche Prinzipien und Perspektiven im politischen Unterricht zu wenig verhandelt werden. In Bezug auf den Unterricht spezifisch zum Lerngegenstand „Menschenrechte“ scheint es aufgrund meiner Erkenntnisse wie den Studien von Acikalin (2014), Brantefors et al. (2019), Brantefors (2019), Rodríguez-Gómez und Russell (2022), sowie Yuen und Chong (2012), dass im Unterricht individuelle Handlungsperspektiven und Menschenrechtsverletzungen beliebte Unterrichtsthemen sind, bei welchen in der Umsetzung oft die fachlichen Perspektiven vernachlässigt werden.

7.6 Ausblick

In meiner Dissertation analysierte ich vertieft Unterrichtslektionen auf der Sekundarstufe I von sechs Lehrpersonen, welche sich in ihren Lektionen den Menschenrechten widmeten. Um das gewonnene Bild der Umsetzung des Lerngegenstandes „Menschenrechte“ im Politikunterricht weiter zu klären, ist zusätzliche Forschung notwendig.

Da bislang kaum Unterrichtsanalysen zur Politischen Bildung existieren, war meine Dissertation explorativ angelegt. Um zu klären, ob die von mir gefundenen Potenziale und Herausforderungen verallgemeinerbar sind, braucht es Untersuchungen, die eine grössere und repräsentative Stichprobe beinhalten. Dabei sollte explizit analysiert werden, ob und welche Unterschiede zwischen den Schulstufen und den Voraussetzungen der Lehrpersonen bezüglich Ausbildung, Interesse, Verständnis der Politischen Bildung sowie der Menschenrechte zum Vorschein kommen.

Ausserdem sollen anhand meiner gewonnenen Erkenntnisse Forschungsvorhaben initiiert werden, welche spezifische Auflagen bezüglich des Unterrichts vorgeben. Diese Studien sollen fokussiert verschiedene Lehr-Lernarrangements untersuchen. Dabei können die von mir identifizierten Aufgabenstellungen, welchen ich Potenzial für fachliches Lernen attestiere, als Leitplanken dienen. Mit gezielten Interventionsstudien soll dabei untersucht werden, welche Unterrichtssettings, Fragestellungen und Unterrichtsmaterialien den positivsten Effekt auf das politische Konzeptlernen der Jugendlichen haben. Damit die Aus- und Weiterbildungen von Lehrpersonen effektiver gestaltet werden können, sollten zudem die fachlichen Entscheidungen der Lehrpersonen bezüglich Themensetzung im Unterricht, Auswahl von Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien besser verstanden werden. Ebenso wäre es sinnvoll, ein genaues Bild darüber zu gewinnen, in welchen Bereichen die Bildungsverantwortlichen und die Politikdidaktik die Lehrpersonen am besten unterstützen könnte. Genügen bereits bessere Unterrichtsmaterialien oder brauchen die Lehrpersonen fachliche Hintergrundmaterialien? Oder würden neue Erkenntnisse aufzeigen, dass gar grossangelegte Aus- und Weiterbildungsoffensiven nötig wären?

Diese Dissertation legt den Grundstein für die weitere Forschung, die in diesem Feld nötig ist. Möge sie als Folie auf den Hellraumprojektoren der politikdidaktischen Forschung liegen und den Weg in die Zukunft leuchten.

Literatur

- Abraham, U., & Frederking, V. (2017). Deutsch und Deutschdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 53–73). Waxmann.
- Abraham, U., & Rothgangel, M. (2017). Fachdidaktik im Spannungsfeld von Bildungswissenschaft und Fachwissenschaft. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 15–21). Waxmann.
- Acikalin, M. (2014). A Social Studies Education Lesson from Turkey: Human Rights. *Journal of Social Science Education*, 13(1), 82–107.
- Ackermann, P. (1998). Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. 13–34). Wochenschau.
- Adorno, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp.
- Akbaba, Y., Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2018). Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 247–259). Klinkhardt.
- Al-Darawesh, F., & Snauwaert, D. T. (2013). Toward a Hermeneutical Theory of International Human Rights Education. *Educational Theory*, 63(4), 389–412.
- Allenspach, D. (2014). Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung. Annahmen und Befunde. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der Politischen Bildung. Beiträge zur Tagung ‘Politische Bildung empirisch 2012’* (S. 14–36). Rüegger.

- Alston, P., & Goodman, R. (Hrsg.). (2013). *International Human Rights*. Oxford University Press.
- Ammerer, H., Hellmuth, T., & Kühberger, C. (Hrsg.). (2015). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Wochenschau.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arai-Takahashi, Y. (2014). The interaction between international humanitarian law and international human rights law. In A. Mihr & M. Gibney (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Human Rights* (S. 92–104). SAGE reference.
- Arendt, H. (1985). *Das Urteilen: Texte zu Kants Politischer Philosophie* (R. Beiner, Hrsg.). Piper.
- Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., & Wiechmann, J. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Unterricht* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- AU. (2020). *African Charter on Human and Peoples' Rights*. Zugriff 14. September 2020 unter <https://au.int/en/treaties/1164>
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.). (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Wochenschau.
- Ayoob, M. (2001). Humanitarian Intervention and International Society. *Global Governance*, 7(3), 225–230.
- Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508.
- Bajaj, M. (2017). Introduction. In M. Bajaj (Hrsg.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* (S. 1–18). University of Pennsylvania Press.
- Bates, E. (2018). History. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 3–21). Oxford University Press.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Waxmann.

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Bayrhuber, H. (2017a). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Modellierungswissenschaft. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 161–178). Waxmann.
- Bayrhuber, H. (2017b). Biologie und Biologiedidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 31–52). Waxmann.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M., & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Waxmann.
- Bayrhuber, H., Frederking, V., Abraham, U., Jank, W., Rothgangel, M., & Vollmer, H. J. (2018). Fachlichkeit im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 42–54). Klinkhardt.
- Beeli-Zimmermann, S., Wannack, E., & Staub, S. (2020). Videobasierte Unterrichtsforschung: Aufnahmen mit zwei Kameras – und dann? *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(2), 1–29.
- Behrmann, G. C., Grammes, T., & Reinhardt, S. (2004). Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen. Im Auftrag der Kultusministerkonferenz* (S. 322–406). Beltz.
- Beitz, C. R. (2009). *The Idea of Human Rights*. Oxford University Press.
- Bellamy, A. J. (2018). Responsibility to Protect: Justice and responsibility – Related but not synonymous. In J. Waterlow & J. Schuhmacher (Hrsg.), *War Crimes Trials and Investigations* (S. 263–299). Springer.
- Bellamy, A. J., & Tacheva, B. (2019). R2P and the Emergence of Responsibilities Across Borders. In R. Beardsworth, G. Wallace Brown & R. Shapcott (Hrsg.),

- The state and cosmopolitan responsibilities (S. 15–40). Oxford University Press.
- Benedek, W. (2017). *Menschenrechte verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung* (2. Aufl.). Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Bergmann, W. (2010). Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt? Ein grundbegrifliches Problem ‘alltagstheoretischer’ Ansätze. In M. Kohlstruck, D. Krüger & U. Wyrwa (Hrsg.), *Soziologische Studien. Zeit, Lebenswelt und soziale Bewegungen. Dem Antisemitismusforscher zum 60. Geburtstag* (S. 189–224). Metropol. (Original erschienen 1981)
- Berlin, I. (1969). Two Concepts of Liberty. In *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press.
- Bermes, C. (2017). Lebenswelt. In S. Luft & M. Wehrle (Hrsg.), *Husserl-Handbuch: Leben, Werk, Wirkung* (S. 230–236). J.B. Metzler Verlag.
- Besand, A., Grammes, T., Hedtke, R., Henkenborg, P., Lange, D., Petrik, A., Reinhardt, S., & Sander, W. (2011). Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 171–173). Wochenschau.
- Besson, S. (2018). Justifications. In D. Moeckli, S. Shah, S. Sivakumaran & D. J. Harris (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 22–40). Oxford University Press.
- Beutel, W., & Fauser, P. (Hrsg.). (2011). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Wochenschau.
- Biedermann, H., Oser, F., Konstantinidou, L., & Widorski, D. (2010). *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern. ICCS – International Civic and Citizenship Education Study*. Universitas Friburgensis. Fribourg.
- Böder, T., & Rabenstein, K. (2021). Qualitative Ansätze in der Schulforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–24). Springer Fachmedien.

- Bohl, T., Kleinknecht, M., Maier, U., & Metz, K. (Hrsg.). (2013). *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Julius Klinkhardt.
- Böhm, O., & Katheder, D. (Hrsg.). (2012). *Grundkurs Menschenrechte. Die 30 Artikel. Kommentare und Anregungen für die politische Bildung*. Echter.
- Böhme, J. (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: Interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 125–155). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., & Pinkeviciute, J. (2020). *Compass: Manual for Human Rights Education with Young People* (2. Aufl.). Council of Europe Publishing.
- Brantefors, L. (2019). ‘They don’t have as good a life as us’: A Didactic Study of the Content of Human Rights Education with Eleven-Year-Old Pupils in two Swedish Classrooms. *Human Rights Education Review*, 47–69.
- Brantefors, L., Tellgren, B., & Thelander, N. (2019). Human Rights Education as Democratic Education: The Teaching Traditions of Children’s Human Rights in Swedish Early Childhood Education and School. *The International Journal of Children’s Rights*, 27(4), 694–718.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Springer.
- Breit, G., & Massing, P. (Hrsg.). (2002). *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Wochenschau.
- Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the Schools: Citizenship, Diversity and Human Rights Education in the Netherlands. *Educational Research*, 53(2), 123–136.
- Bruder, R. (2018). Fachliche Unterrichtsqualität im Kontext der Basisdimensionen guten Unterrichts aus mathematikdidaktischer Perspektive. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 203–218). Klinkhardt.

- Brühwiler, C., & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 78–91). Beltz.
- Brunkhorst, H. (2012). Die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung und die Virginia Bill of Rights von 1776 sowie die Französische Revolution und die Erklärung der Rechte des Menschen und des Bürgers von 1798. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 91–105). J.B. Metzler.
- Bundeszentrale für Politische Bildung. (2016). *UN und Menschenrechte. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.). (2020). *Menschenrechte. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bürgler, B., & Hodel, J. (2010). ‘Political Perspectives’ in the Classroom. Results of Video Analyses in History and Civic Education. *Journal of Social Science Education*, 9(3), 26–34.
- Bürgler, B., & Hodel, J. (2012). Die politische Perspektive im Unterricht. Erkenntnisse einer Videoanalyse von Geschichts- und Politikunterricht. In D. Allenspach & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungstrends in der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung ‘Politische Bildung empirisch 2010’* (S. 51–62). Rüegger.
- Bürgler, B., & Hodel, J. (2013). Politische Bildung im Unterricht – eine empirische Spurensuche mit theoretischen Konnotationen. In I. Juchler (Hrsg.), *Kompetenzen in der politischen Bildung* (S. 196–206, Bd. 9). Wochenschau.
- Burridge, N., Chodkiewicz, A., Payne, A. M., Oguro, S., Varnham, S., & Buchanan, J. (2013). *Human Rights Education in the School Curriculum*. Cosmopolitan Civil Societies Research Centre.
- Byrnes, A., & Renshaw, C. (2018). Within the State. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 482–553). Oxford University Press.
- Çali, B. (2018). Regional Protection. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 411–424). Oxford University Press.

- Cardenas, S. (2016). Human Rights in Comparative Politics. In M. E. Goodhart (Hrsg.), *Human Rights: Politics and Practice* (3. Aufl., S. 77–92). Oxford University Press.
- Cassidy, C., Brunner, R., & Webster, E. (2014). Teaching Human Rights? ‘All hell will break loose!’ *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 19–33.
- Castellino, J. (2010). Application of International Standards of Human Rights Law at Domestic Level. In A. R. Chowdhury & J. H. Bhuiyan (Hrsg.), *An Introduction to International Human Rights Law* (S. 237–254). Brill.
- Chinkin, C. (2018). Sources. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 63–85). Oxford University Press.
- Chowdhury, A. R., & Bhuiyan, J. H. (Hrsg.). (2010). *An Introduction to International Human Rights Law*. Brill.
- Chowdhury, A. R., Shasthri, V. S., & Bhuiyan, M. J. H. (2010). Role of Regional Human Rights Instruments in the Protection and Promotion of Human Rights. In A. R. Chowdhury & J. H. Bhuiyan (Hrsg.), *An Introduction to International Human Rights Law* (S. 255–287). Brill.
- Clapham, A. (2018). Non-State Actors. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 557–579). Oxford University Press.
- Clausen, M., Reusser, K., & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 122–141.
- Connors, J. (2018). United Nations. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 369–409). Oxford University Press.
- Coysh, J. (2014). The Dominant Discourse of Human Rights Education: A Critique. *Journal of Human Rights Practice*, 6(1), 89–114.
- Cranston, M. (1983). Are There Any Human Rights? *Daedalus*, 112(4), 1–17.
- Cruft, R., Liao, S. M., & Renzo, M. (Hrsg.). (2015). *Philosophical Foundations of Human Rights*. Oxford University Press.

- Cushman, T. (Hrsg.). (2012). *Handbook of Human Rights*. Routledge.
- Da Rin, S., & Künzli, S. (2006). *Forschungsbericht zur explorativen Studie ‘Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule’*. PHZH, Departement Forschung und Entwicklung. Zürich.
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- D-EDK. (2022). *Rechtliche Grundlage Lehrplan21*. Zugriff 23. Januar 2022 unter <https://www.lehrplan21.ch/rechtliche-grundlagen>
- Dembour, M.-B. (2018). Critique. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 41–62). Oxford University Press.
- Detjen, J. (2000). Bürgerleitbilder in der Politischen Bildung. *Politische Bildung*, 33(4), 19–38.
- Detjen, J. (2008). Verfassungspolitische Grundsätze einer freiheitlichen Demokratie. In G. Weisseno (Hrsg.), *Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat* (S. 199–212). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). Oldenbourg.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weisseno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer VS.
- DGfG (Hrsg.). (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen* (9. Aufl.). Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).
- Di Fuccia, D. (2010). *Fachlichkeit als wichtiger Baustein der Lehrerbildung*. Vortrag an der Arbeitsgemeinschaft Bayerischer Lehrerverbände, 20.11.2010, München.
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Domaradzki, S., Khvostova, M., & Pupovac, D. (2019). Karel Vasak's Generations of Rights and the Contemporary Human Rights Discourse. *Human Rights Review*, 1–21.
- Donnelly, J. (2013). *Universal Human Rights in Theory and Practice* (3. Aufl.). Cornell University Press.

- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Draghina, M., Haider, M., Allary, M., & Prock, S. (2018). Mit Kamera und Mikrofon im Klassenzimmer – einige Grundregeln. In M. Sonnleitner, S. Prock, A. Rank & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung: Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive* (S. 61–78). Budrich.
- Druba, V. (2006). *Menschenrechte in Schulbüchern*. Peter Lang.
- Duit, R., Gropengiesser, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction – a framework for improving teaching and learning science. In D. Jorde & J. Dillon (Hrsg.), *Science Education Research and Practice in Europe* (S. 13–37). Sense Publishers.
- Dümcke, W., & Ost, B. (1998). Zwischen Belehrung und Aufklärung. Analyse einer Unterrichtssequenz: Juden in Brandenburg. In P. Henkenborg & H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule* (S. 117–134). Leske + Budrich.
- Dunne, T., & Hanson, M. (2016). Human Rights in International Relations. In M. E. Goodhart (Hrsg.), *Human Rights: Politics and Practice* (3. Aufl., S. 44–59). Oxford University Press.
- Edmundson, W. A. (2004). *An Introduction to Rights*. Cambridge University Press.
- EGMR. (2021). *Falldatenbank EGMR*. Zugriff 23. Januar 2022 unter <https://hudoc.echr.coe.int>
- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300.
- Etinson, A. (Hrsg.). (2018). *Human Rights: Moral or Political?* Oxford University Press.
- Fariss, C. J. (2018). The Changing Standard of Accountability and the Positive Relationship between Human Rights Treaty Ratification and Compliance. *British Journal of Political Science*, 48(1), 239–271.

- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive. Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 127–137.
- Finnemore, M. (1996). Constructing Norms of Humanitarian Intervention. In P. J. Katzenstein (Hrsg.), *The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics* (S. 153–185). Columbia University Press.
- Fischer, C. (2020). Die Arbeit an Grundrechten im Politikunterricht. Grundrechts-theoretische und politikdidaktische Überlegungen mit Fallbezug. In I. Juchler (Hrsg.), *Politik und Sprache: Handlungsfelder politischer Bildung* (S. 181–194). Springer VS.
- Flowers, N. (2003). How to Define Human Rights Education? A Complex Answer to a Simple Question. In V. B. Georgi & M. Seberich (Hrsg.), *International Perspectives in Human Rights Education* (S. 105–127). Bertelsmann Foundation Publishers.
- Forsythe, D. P. (2017). *Human Rights in International Relations* (4. Aufl.). Cambridge University Press.
- Frech, S., & Richter, D. (Hrsg.). (2017). *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Wochenschau.
- Freeman, M. (2017). *Human Rights* (3. Aufl.). Polity.
- Friedrichs, W. (2017). Politische Bildung als dissidente Artikulation in der Lebenswelt. In T. Oeftering, J. Oppermann & A. Fischer (Hrsg.), *Der 'fachdidaktische Code' der Lebenswelt- und/oder(?) Situationsorientierung* (S. 34–50). Schneider.
- Fritzsche, K. P. (2016). *Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten* (3. Aufl.). Ferdinand Schöningh.
- Fritzsche, P. K. (2010). Menschenrechtsbildung als politische Bildung [magazine]. *Polis. Das Magazin für Politische Bildung*, 3, 6–8.
- Fukuda-Parr, S., Lawson-Remer, T., & Randolph, S. (2015). *Fulfilling Social and Economic Rights*. Oxford University Press.
- Gagel, W. (1983). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. Leske + Budrich.

- Gagel, W. (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts* (2. Aufl.). Leske + Budrich.
- Gagel, W., Grammes, T., & Andreas, U. (Hrsg.). (1992). *Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch*. Wochenschau.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167–198.
- Garnett Russell, S., & Suárez, D. F. (2017). Symbol and Substance: Human Rights Education as an Emergent Global Institution. In M. Bajaj (Hrsg.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* (S. 19–46). University of Pennsylvania Press.
- Gautschi, P. (2019). Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(1), 9–20.
- Gautschi, P., Moser, D. V., Reusser, K., & Wiher, P. (Hrsg.). (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. hep.
- Gerber, P. (2008). *From Convention to Classroom: The long Road to Human Rights Education. Measuring States Compliance with International Law Obligations mandating Human Rights Education*. VDM Müller.
- Gerdes, J., & Bittlingmayer, U. B. (2017). Menschenrechtsbildung als Thema der politischen Bildung. In M. Gloe & T. Oeftering (Hrsg.), *Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerausbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn* (S. 170–184). Nomos.
- Gewirth, A. (1982). *Human Rights: Essays on Justification and Applications*. University of Chicago.
- Gibson, M. L., & Grant, C. A. (2017). Historicizing Critical Educational Praxis: A Human Rights Framework for Justice-Oriented Teaching. In M. Bajaj (Hrsg.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* (S. 225–250). University of Pennsylvania Press.
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Absätze 1–20.

- Goll, T. (2011). Einleitung. In *Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte* (S. 6–12). Wochenschau.
- Goll, T. (2021). Mündige Bürger/-innen als Ziel der Politikdidaktik. In G. Weisseno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–14). Springer Link.
- Gómez Isa, F. (2014). From Humanitarian Intervention to the Responsibility to Protect: Old Wine in a New Bottle or the Progressive Development of International Law? In A. Mihr & M. Gibney (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Human Rights* (S. 801–818). SAGE reference.
- Goodhart, M. E. (Hrsg.). (2016). *Human Rights: Politics and Practice* (3. Aufl.). Oxford University Press.
- Goodman, R., & Jinks, D. (2003). Measuring the Effects of Human Rights Treaties. *European Journal of International Law*, 14(1), 171–183.
- GPJE. (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Entwurf*. Wochenschau.
- Grammes, T. (1998). Historische Fachunterrichtsforschung – am Beispiel einer Unterrichtsnachschrift aus der Weimarer Republik zum Thema ‘Regierungsbildung’. In P. Henkenborg & H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule* (S. 89–116). Leske + Budrich.
- Grammes, T., & Weisseno, G. (Hrsg.). (1993). *Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen*. Springer.
- Greer, S. (2018). Europe. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 441–464). Oxford University Press.
- Griffin, J. (2008). *On Human Rights*. Oxford University Press.
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht: Eine Videostudie*. Springer VS.
- Gronostay, D., & Teuwsen, J. (2021). Videostudien. In G. Weisseno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–16). Springer Link.

- Gruschka, A. (2007). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz* (S. 9–30). Janus Presse.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren: ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam.
- Gruschka, A. (2016). Was heisst 'bildender Unterricht'? *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5(1), 77–92.
- Gundelach, B. (2020). Political Consumerism as a Form of Political Participation: Challenges and Potentials of Empirical Measurement. *Social Indicators Research*, 151(1), 309–327.
- Habermas, J. (1998). *Faktizität und Geltung - Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates*. Suhrkamp. (Original erschienen 1992)
- Hafner-Burton, E. M., & Tsutsui, K. (2007). Justice Lost! The Failure of International Human Rights Law To Matter Where Needed Most. *Journal of Peace Research*, 44(4), 407–425.
- Hamm, B., Scheper, C., & Drebes, M. (2014). Business, Trade and Human Rights. In A. Mihr & M. Gibney (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Human Rights* (S. 373–390). SAGE reference.
- Hanisauland (Hrsg.). (2020). Unterrichtseinheit Menschenwürde.
- Harratsch, A. (2012). Die Europäische Entwicklung bis 1776. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 87–91). J.B. Metzler.
- Harring, M., Rohlfs, C., & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann.
- Häusler, J., Jurik, V., Schindler, A.-K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2019). Videografie im Unterricht. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 831–840). Waxmann.
- Hedinger, F. (2014). *Die Staatsbürgerschaftsprüfung als Messinstrument politischer Mündigkeit. Eine Inhaltsanalyse des Einbürgerungstests des Kantons Aargau*. Unpublizierte Masterarbeit. Universität Zürich.

- Hedtke, R. (2014). Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung - Positionen und Kontroversen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 42–52). Wochenschau.
- Heldt, I. (2018a). *Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung*. Springer VS.
- Heldt, I. (2018b). Wie Schülerinnen und Schüler Menschenrechte verstehen: Eine Typologie. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 115–135). Springer VS.
- Hellmuth, T. (2014a). *Historisch-politische Sinnbildung: Geschichte – Geschichtsdidaktik – Politische Bildung*. Wochenschau.
- Hellmuth, T. (2014b). Politische Bildung in Österreich. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 541–551). Wochenschau.
- Hellmuth, T., & Klepp, C. (2010). *Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele*. UTB.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Klett.
- Helmke, A., & Brühwiler, C. (2018). Unterrichtsqualität. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 860–869). Beltz.
- Hempel, C., Jahr, D., & Koop, D. (2017). Zur Konstitution des Gegenstandes im Politikunterricht. Ergebnisse aus der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsgesprächen. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 161–179). Springer VS.
- Henkenborg, P. (2011). Wissen in der politischen Bildung. Positionen der Politikdidaktik. In Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 111–132). Wochenschau.
- Henkenborg, P., & Kuhn, H.-W. (Hrsg.). (1998). *Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Leske + Budrich.
- Herle, M. (2018). Soziale Ordnungen im Umgang mit Aufgaben. Interaktionsanalytische Perspektiven auf Fachlichkeit in Unterrichtsprozessen. In M. Martens,

- K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 125–139). Klinkhardt.
- Herrle, M., & Breitenbach, S. (2016). Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 30–49). Beltz Juventa.
- Herrle, M., & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–129). Beltz Juventa.
- Herrle, M., Rauin, U., & Engartner, T. (2016). Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 8–28). Beltz Juventa.
- Hill, D. W. (2010). Estimating the Effects of Human Rights Treaties on State Behavior. *The Journal of Politics*, 72(4), 1161–1174.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406.
- Hochweber, J., & Vieluf, S. (2018). Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 268–283.
- Hodel, J., & Waldis, M. (2007). Was unterscheidet Geschichtsunterricht von politischer Bildung? Erfahrungen bei der Schweizer Videostudie «Geschichte und Politik im Unterricht». In GPJE (Hrsg.), *Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich* (S. 61–79). Wochenschau.
- Holzleithner, E. (2012). Feministische Menschenrechtskritik. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 338–342). J.B. Metzler.

- Horn, C. (2012). Geschichte der Menschenrechte: Antike. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1–5). J.B. Metzler.
- Horn, K.-P., Iske, S., & Adick, C. (2012). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. UTB.
- Ishay, M. (2008). *The History of Human Rights: From Ancient times to the Globalization Era* (2. Aufl.). University of California Press.
- Ivanova-Chessex, O., Meierhans, C., Wenger, M., & Frankhauser, M. (2017). *Menschenrechtsbildung in der Schweiz: Prospektive Evaluation im Auftrag der Stiftung éducation21*. PH Zug.
- Jacobs, J., Garnier, H., Gallimore, R., Hollingsworth, H., Givvin, K. B., Rust, K., Kawanaka, T., Smith, M., Wearne, D., Manaster, A., Etterbeek, W., Hiebert, J., & Stigler, J. (2003). *Third International Mathematics and Science Study (1999) Video Study Technical Report, Volume 1: Mathematics*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Jahr, S. (2009). Strukturelle Unterschiede des Wissens zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften und deren Konsequenzen für den Wissenstransfer. In T. Weber & G. Antos (Hrsg.), *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers* (S. 76–98). Peter Lang.
- Janík, T., & Seidel, T. (Hrsg.). (2009). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Waxmann.
- Janík, T., Seidel, T., & Najvar, P. (2009). Introduction: On the power of video studies in investigating teaching and learning. In T. Janík & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 7–19). Waxmann.
- Jennings, T. (2006). Human Rights Education Standards for Teachers and Teacher Education. *Teaching Education*, 17(4), 287–298.
- Joseph, S., & Dipnall, S. (2018). Scope of Application. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 110–131). Oxford University Press.

- Jung, M., Reinhardt, V., & Ziegler, B. (2007). Politische Bildung in der Schweiz. In D. Lange (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Strategien der Politischen Bildung* (S. 252–263, Bde. 6, Bd. 2). Schneider.
- Kälin, W., & Künzli, J. (2019). *Universeller Menschenrechtsschutz. Der Schutz des Individuums auf globaler und regionaler Ebene* (4. Aufl.). Helbing Lichtenhahn.
- Kant, I. (1975 [1784–1796]). *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie* (J. Zehbe, Hrsg.; 2. Aufl.). Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kattman, U., Duit, R., Gropengiesser, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Kirk, S. (2009). Partner- und Gruppenarbeit. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 226–229). Klinkhardt.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50, 450–471.
- Kley, A. (1998). Drittewirkung der Grundrechte. *Unipress*, 12–15.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise* (Bd. 1). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK. (2005a). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand.
- KMK. (2005b). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand.
- Koller, O., & Möller, J. (2018). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 757–762). Beltz.
- König, H.-D. (1998). Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der in einer Sozialkundestunde mit einer Zeitzeugin zutage tretenden Professionalisierungsdefiziten. In P. Henkenborg & H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Der alltägliche Politikunterricht – Beispiele qualitativer Unter-*

- richtsforschung zur politischen Bildung in der Schule (S. 135–149). Leske + Budrich.
- Koskenniemi, M. (2018). Rights, History, Critique. In A. Etinson (Hrsg.), *Human Rights: Moral or Political?* (S. 41–60). Oxford University Press.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Forum Politische Bildung*, 29, 5–14.
- Krammer, R., Kühberger, C., & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Ein Projekt im Rahmen der Demokratie-Initiative der Bundesregierung*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm ‘Jedem Kind ein Instrument’. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 233–248). Waxmann.
- Krisanthan, B., Fabriz, S., Engartner, T., Müller, C., Mach, H., & Horz, H. (2016). Veränderung lernerseitiger Einstellungen: Untersuchungen zum Umgang mit Unterrichtsmaterialien im Politik- und Wirtschaftsunterricht. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 263–276). Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuger, S., Klieme, E., Lüdtke, O., Schiepe-Tiska, A., & Reiss, K. (2017). Mathematikunterricht und Schülerleistung in der Sekundarstufe: Zur Validität von Schülerbefragungen in Schulleistungsstudien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 61–98.
- Kühberger, C., & Schneider-Reisinger, R. (2020). Subjektorientierung. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht* (S. 27–34). Wochenschau.

- Lamla, J. (2013). *Verbraucherdemokratie: politische Soziologie der Konsumgesellschaft*. Suhrkamp.
- Landman, T. (2002). Comparative Politics and Human Rights. *Human Rights Quarterly*, 24(4), 890–923.
- Landman, T. (2005). *Protecting human rights: A comparative study*. Georgetown University Press.
- Landman, T. (2018). Democracy and Human Rights: Concepts, Measures and Relationships. *Politics and Governance*, 6(1), 48–59.
- Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, (3), 431–439.
- Lange, D. (2011). Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 95–109). Wochenschau.
- Lange, D., & Himmelmann, G. (Hrsg.). (2007). *Demokratiebewusstsein: interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, D., & Himmelmann, G. (Hrsg.). (2010). *Demokratiedidaktik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, D., & Reinhardt, V. (Hrsg.). (2017). *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (2. Aufl., Bd. 1). Schneider.
- Langlois, A. J. (2016). Normative and Theoretical Foundations of Human Rights. In M. E. Goodhart (Hrsg.), *Human Rights: Politics and Practice* (3. Aufl., S. 12–27). Oxford University Press.
- Lauren, P. G. (2011). *The evolution of international human rights: Visions seen* (3. Aufl.). University of Pennsylvania Press.
- Lenhart, V., Druba, V., & Batarilo, K. (2006). *Pädagogik der Menschenrechte* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lepard, B. D. (2012). International Law and Human Rights. In T. Cushman (Hrsg.), *Handbook of Human Rights* (S. 583–597). Routledge.

- Leung, Y. W., Yuen, T. W. W., & Chong, Y. K. (2011). School-based human rights education: Case studies in Hong Kong secondary schools. *Intercultural Education*, 22(2), 145–162.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 70–105). Springer VS.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3(5), 1–13.
- Lötscher, A., Schneider, C., & Ziegler, B. (Hrsg.). (2016). *Reader. Was soll politische Bildung? Elf Konzeptionen von 1799 bis heute.* hep.
- Lötscher, A., & Sperisen, V. (2016). 'Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef' – Entscheidungen im Klassenrat. In R. Mörgen, P. Rieker & A. Schnitzer (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive*. Beltz Juventa.
- Lotz, M., & Pohl, K. (Hrsg.). (2019). *Gesellschaft im Wandel: Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik. Tagungsband der 19. Jahrestagung der GPJE*. Wochenschau.
- Lotz, M., Gabriel, K., & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357–380.
- Louviot, M. (2020). Enjeux autour de l'implémentation de l'éducation aux droits de l'enfant en Suisse romande. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(1), 108–126.
- Maliks, R., & Schaffer, J. K. (Hrsg.). (2017). *Moral and Political Conceptions of Human Rights: Implications for Theory and Practice*. Cambridge University Press.

- Manzel, S. (2012). Anpassung an wissenschaftliche Standards oder Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik? Zum empirischen Aufbruch einer neuen Generation von Politikdidaktiker/-innen. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 22(1), 143–154.
- Manzel, S. (2014). Was wissen wir wirklich über politische Bildung in der Schule? Eine kritische Würdigung zum Stand der Disziplin. In D. Lange & T. Oeftring (Hrsg.), *Politische Bildung als lebenslanges Lernen* (S. 55–68, Bd. 13). Wochenschau.
- Manzel, S., & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 199–216, Bd. 4). Waxmann.
- Manzel, S., & Sowinski, M. (2014). Lernaufgaben in der politikdidaktischen Forschung – Erste Ergebnisse aus einem Video-Pilot zu Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen bei Lehrkräften und Praktikant/-innen im Politik-/SoWi-Unterricht. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 71–84). Waxmann.
- Manzel, S., Sowinski, M., & Nagel, F. (2018). Fachlichkeit im Politikunterricht. Untersuchung einer Lernaufgabe zum Thema Flucht und Asyl mittels Frequenzanalyse und Dokumentarischer Methode. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 153–165). Klinkhardt.
- Martens, M., & Gresch, H. (2018). Ambivalente Fachlichkeiten. Die (Re)Produktion fachlicher Vorstellungen im Biologieunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 275–288). Klinkhardt.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (2018a). Einleitung in den Band: Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle

- (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 9–20). Klinkhardt.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (Hrsg.). (2018b). *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Klinkhardt.
- Marti, P., Briner, J., Byland, A., Hodel, J., Krebs, P., Sauerländer, D., Weber, P., Klohs, K., Binnenkade, A., Bürgler, B., Hediger, S., & Schneider, C. (2017). *Gesellschaften im Wandel*. Lehrmittelverlag Zürich.
- Massing, P. (2004). Der Kern der politischen Bildung. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie braucht politische Bildung* (S. 81–98). Wochenschau.
- Massing, P. (2008). Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Disskussionsvorschlag. In G. Weisseno (Hrsg.), *Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat* (S. 184–198). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayr, E. (2012). The Political and Moral Conceptions of Human Rights – A mixed Account. In G. Ernst & J.-C. Heilinger (Hrsg.), *The Philosophy of Human Rights: Contemporary Controversies* (S. 73–104). De Gruyter.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- McLean, P., & Henke-Bockschatz, G. (2018). Geschichtsunterricht ohne konkrete Inhalte? Zur geschichtsdidaktischen Modellierung von Fachlichkeit im Spannungsfeld zwischen Denkform und Sachwissen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 82–94). Klinkhardt.
- Mégret, F. (2018). Nature of Obligation. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 86–109). Oxford University Press.
- Menke, C., & Pollmann, A. (2017). *Philosophie der Menschenrechte zur Einführung* (4. Aufl.). Junius.

- Merkens, H. (2017). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 286–298). Rowohlt.
- Meyer, H. (2020). *Was ist guter Unterricht?* (15. Aufl.). Cornelsen.
- Mihr, A., & Gibney, M. (Hrsg.). (2014). *The SAGE Handbook of Human Rights*. SAGE reference.
- Milbrath, L. (1977). *Political Participation: How and Why Do People Get Involved in Politics?* Rand McNally.
- Miller, D. (2007). *National Responsibility and Global Justice*. Oxford University Press.
- Miller, D. (2012). Grounding Human Rights. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 15(4), 407–427.
- Miller, D. (2014). Personhood versus Human Needs as Grounds for Human Rights. In R. Crisp (Hrsg.), *Griffin on human rights* (S. 152–169). Oxford University Press.
- Mitchell, N. J., & Flett, B. N. (2014). Human Rights Research and Theory. In A. Mihr & M. Gibney (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Human Rights* (S. 3–21). SAGE reference.
- Moeckli, D., Shah, S., & Sivakumaran, S. (Hrsg.). (2018). *International Human Rights Law* (3. Aufl.). Oxford University Press.
- Moegling, K. (2017). Erziehung zur Mündigkeit. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (2. Aufl., S. 79–89, Bd. 1). Schneider.
- Möllers, L., & Manzel, S. (Hrsg.). (2018). *Populismus und politische Bildung. Tagungsband der 18. Jahrestagung der GPJE*. Wochenschau.
- Moravcsik, A. (1997). Taking Preferences Seriously: A Liberal Theory of International Politics. *International Organization*, 51(4), 513–553.
- Morsink, J. (1999). *The Universal Declaration of Human Rights: Origins, Drafting and Intent*. University of Pennsylvania Press.
- Muckel, P., & Grubitzsch, S. (1993). Untersuchungen zum Begriff der ‘Lebenswelt’. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 17(3/4), 119–139.

- Nagel, F. (2017). Potenziale einer triangulierten Perspektive auf Prozesse der politischen Urteilsbildung bei Schüler*innen – Eine exemplarische Rekonstruktion von expliziten und impliziten Werthaltungen in Texten und Gruppendifussionen nach der dokumentarischen Methode. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 99–110). Springer VS.
- Neumayer, E. (2005). Do International Human Rights Treaties Improve Respect for Human Rights? *Journal of Conflict Resolution*, 49(6), 925–953.
- Nickel, J. (2019). Human Rights. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Summer 2019, S. 1–47). Stanford University.
- Nygren, T., & Johnsrud, B. (2018). What Would Martin Luther King Jr. Say? Teaching the Historical and Practical Past to Promote Human Rights in Education. *Journal of Human Rights Practice*, 10(2), 287–306.
- OAS. (2020). *American Convention on Human Rights*. Zugriff 14. September 2020 unter <http://www.oas.org/en/iachr/mandate/what.asp>
- Oberle, M. (2017). Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 17–29). Springer VS.
- OECD. (2012). *Guidelines on Human Rights Education for Secondary School Systems*.
- Oeftering, T., Oppermann, J., Fischer, A., & Hantke, H. (2019). Lebensweltsituationsorientierte Konstruktion von Lernaufgaben in der sozioökonomischen Bildung. In C. Fridrich, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung* (S. 265–291). Springer.
- Olson, M. (2004). *Die Logik des kollektiven Handelns: Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen* (5. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Omoteso, K., & Yusuf, H. (2017). Accountability of transnational corporations in the developing world. The case for an enforceable international mechanism. *Critical Perspectives on International Business*, 13(1), 54–71.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2016). Klassenmanagement im Kontext von Aufgabenexplikationen: Ein explorativer Experten-Novizen-Vergleich. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung*:

- methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 198–224). Beltz Juventa.
- Oser, F., & Biedermann, H. (Hrsg.). (2003). *Jugend ohne Politik: Ergebnisse der IEA-Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Rüegger.
- Osler, A. (2016). *Human rights and schooling: An ethical framework for teaching for social justice*. Teachers College Press.
- Osler, A., & Skarra, J. A. (2021). The rhetoric and reality of human rights education: Policy frameworks and teacher perspectives. *Multicultural Education Review*, 13(3), 191–210.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433–466.
- Overdick, A., & Manzel, S. (2015). *Feedback geben im Politikunterricht. Konstruktion eines Auswertungsmanuals und Hypothesengenerierung zum Einfluss von Feedback auf Schülerverhalten* (Nr. 2). CIVES-Forum. Universität Duisburg-Essen.
- Parker, W. C. (2018). Human rights education's curriculum problem. *Human Rights Education Review*, 1(1), 5–24.
- Patzelt, W. J. (2013). *Einführung in die Politikwissenschaft: Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung* (7. Aufl.). Rothe.
- Paul, G. (2012). Der Diskurs über ‘asiatische Werte’. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 348–352). J.B. Metzler.
- Petrik, A. (2014). Adressatenorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 241–248). Wochenschau.
- Pohl, K. (2016a). Politikdidaktik im Jahr 2015. Ein Resümee. In K. Pohl (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik* (S. 514–555). Wochenschau.
- Pohl, K. (Hrsg.). (2016b). *Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik*. Wochenschau.

- Pohl, K. (2019). *Politische aktive Bürgerinnen und Bürger – ein Leitbild für die politische Bildung?* Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Pollmann, A. (2012a). Der menschenrechtliche Universalismus und seine relativistischen Gegner. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 331–337). J.B. Metzler.
- Pollmann, A. (2012b). Kontraktualismus. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 193–198). J.B. Metzler.
- Pollmann, A. (2012c). Menschenrechte, Grundrechte, Bürgerrechte. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 129–136). J.B. Metzler.
- Pollmann, A., & Lohmann, G. (Hrsg.). (2012). *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch*. J.B. Metzler.
- Pollmanns, M. (2018). Formen der Fachlichkeit des Unterrichtens und des Aneignens. Zu Zuwendungsweisen zur ‘Sache’ des Unterrichts. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 260–274). Klinkhardt.
- Poretti, M., Dessibourg, M., Waldis, M., & Hendrikx, M.-F. (2021). *Analyse de la situation et clarification des besoins d'intervention dans le domaine de l'éducation à la démocratie et de l'éducation politique dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants*. swissuniversities.
- Poscheschnik, G. (2010). Objektive Hermeneutik. In T. Hug, G. Poscheschnik & B. Lederer (Hrsg.), *Empirisch forschen: die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (S. 3–6). UVK.
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 407–426.

- Praetorius, A.-K., McIntyre, N. A., & Klassen, R. M. (2017). Reactivity effects in video-based classroom research: An investigation using teacher and student questionnaires as well as teacher eye-tracking. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(S1), 49–74.
- Praetorius, A.-K., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität zwischen Generik und Fachspezifität: Einführung in den Themenbereich. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 297–301.
- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, (31), 2–12.
- Prediger, S., Parchmann, I., Hammann, M., & Frederking, V. (2016). Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit – Zur Bedeutung fachdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (S. 405–435). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Quennerstedt, A., & Moody, Z. (2020). Educational Children's Rights Research 1989–2019: Achievements, Gaps and Future Prospects. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 183–208.
- Ralle, B., & Thiele, J. (Hrsg.). (2019). *Sinnstiftende Lehr-Lernprozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik*. Waxmann.
- Rauin, U., Herrle, M., & Engartner, T. (Hrsg.). (2016). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Beltz Juventa.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rawls, J. (1999). *The law of peoples: With, The idea of public reason revisited*. Harvard University Press.
- Rechsteiner, A. (2017). *Menschenrechte und ihre moralphilosophische Begründung*. Universität Zürich.
- Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 61–70.

- Reh, S., & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Klinkhardt.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–61). Rüegger.
- Reichenbach, R. (2007). Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung - Wissen - Kompetenz* (S. 64–82). Janus Presse.
- Reinhardt, V., & Lange, D. (Hrsg.). (2017). *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung* (2. Aufl., Bd. 2). Schneider.
- Reinhardt, V., Rehm, M., & Wilhelm, M. (Hrsg.). (2021). *Wirksamer Fachunterricht: eine metaanalytische Betrachtung von Expertisen aus 17 Schulfächern*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202.
- Reusser, K., Pauli, C., & Waldis, M. (Hrsg.). (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Waxmann.
- Richter, D. (Hrsg.). (2000). *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*. Juventa.
- Richter, D. (2008). Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten. In G. Weisseno (Hrsg.), *Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat* (S. 152–168). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rinaldi, S. (2017). Challenges for Human Rights Education in Swiss Secondary Schools from a Teacher Perspective. *PROSPECTS*, 47(1-2), 87–100.

- Rinaldi, S. (2018). *Menschenrechtsbildung an Gymnasien. Verständnisse, Chancen und Herausforderungen*. Budrich.
- Rinaldi, S., Moody, Z., & Darbellay, F. (2020). Children's Human Rights Education in Swiss Curricula. An Intercultural Perspective into Educational Concepts. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(1), 64–83.
- Robinson, C. (2017). Translating Human Rights Principles into Classroom Practices: Inequities in Educating about Human Rights. *The Curriculum Journal*, 28(1), 123–136.
- Robinson, C., Phillips, L., & Quennerstedt, A. (2020). Human Rights Education: Developing a Theoretical Understanding of Teachers' Responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220–241.
- Rodríguez-Gómez, D., & Russell, S. G. (2022). Human Rights Violations Through Structural Violence: A Case Study of Human Rights Education in New York City. *American Educational Research Journal*, 59(1), 38–72.
- Rothgangel, M. (2017). Religion und Religionsdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 123–136). Waxmann.
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W., & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2019). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (Bd. 2). Waxmann.
- Rothgangel, M., & Vollmer, H. J. (2017). Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Vergleichende Beobachtungen, Ausgangspunkte. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 22–31). Waxmann.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4. Aufl.). Sage.
- Sander, W. (2007a). *Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (2. Aufl., Bd. 50). Wochenschau.
- Sander, W. (2007b). Vom Stoffsum "Konzept" – Wissen in der politischen Bildung. *POLIS*, 4, 19–24.

- Sander, W. (2009a). Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 38(3), 293–307.
- Sander, W. (2009b). Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen* (S. 57–60). Studien Verlag.
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 1, 100–124.
- Sander, W. (2014a). Geschichte der politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 15–30). Wochenschau.
- Sander, W. (Hrsg.). (2014b). *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl.). Wochenschau.
- Sander, W., Reinhardt, S., Petrik, A., Lange, D., Henkenborg, P., Hedtke, R., Grammes, T., & Besand, A. (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (2. Aufl.). Wochenschau.
- Saumure, K., & Given, L. M. (2008a). Convenience Sample. In L. M. Given (Hrsg.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (S. 124–125). Sage Publications.
- Saumure, K., & Given, L. M. (2008b). Nonprobability Sampling. In L. M. Given (Hrsg.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (S. 562–563). Sage Publications.
- Schelle, C., Christel, A., Scholz, A., & Mamadou, M. (2018). Zur Konstruktion von nationaler Identität in Fremdsprachenlehrwerken aus Frankreich, Senegal, Deutschland. Systematische und methodische Herausforderungen des Vergleichs. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 166–182). Klinkhardt.
- Scherb, A. (2017). Sinnorientierung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (2. Aufl., S. 352–360, Bd. 1). Schneider.

- Schlesinger, L., & Jentsch, A. (2016). Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations. *ZDM Mathematics Education*, 48(1-2), 29–40.
- Schluss, H., & Jehle, M. (Hrsg.). (2013). *Videodokumentation von Unterricht*. Springer VS.
- Schraw, G. (2012). Knowledge: Structures and processes. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (2. Aufl., S. 245–270). Routledge.
- Schröder, H., & Klee, A. (2017). Schülerorientierung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (2. Aufl., S. 342–351, Bd. 1). Schneider.
- Schulz-Reiss, C., & Ballhaus, V. (2008). *Nachgefragt: Menschenrechte und Demokratie: Basiswissen zum Mitreden*. Loewe.
- Schumpeter, J. A. (2005). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie* (8. Aufl.). A. Franke Verlag. (Original erschienen 1947)
- Schwarz, V., & Sutter, A. (2004). Schweiz: Die Menschenrechte in der Bildung. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung: Bilanz und Perspektiven* (S. 181–189). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simma, B., & Fastenrath, U. (Hrsg.). (2018). *Menschenrechte: Ihr internationaler Schutz. Quellensammlung* (7. Aufl.). dtv.
- Simmons, A. J. (2000). Human Rights and World Citizenship: The Universality of Human Rights in Kant and Locke. In *Justification and Legitimacy: Essays on Rights and Obligations* (S. 179–198). Cambridge University Press.
- Simmons, B. A. (2009). *Mobilizing for human rights: International law in domestic politics*. Cambridge University Press.
- Sivakumaran, S. (2018). International Humanitarian Law. In D. Moeckli, S. Shah & S. Sivakumaran (Hrsg.), *International Human Rights Law* (3. Aufl., S. 503–520). Oxford University Press.

- Smith, R. K. M. (2016). Human Rights in International Law. In M. E. Goodhart (Hrsg.), *Human Rights: Politics and Practice* (3. Aufl., S. 60–76). Oxford University Press.
- Sobernheim, J. (2020). Structuring Arguments in Civic Education - An Explorative Mixed- Methods Study. *Journal of Social Science Education*, 19(3), 86–102.
- Sowa, R. (2008 [1916-1937]). Einleitung des Herausgebers. In R. Sowa (Hrsg.), *Die Lebenswelt: Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution; Texte aus dem Nachlass von Husserl (1916-1937)* (S. xxv–lxxxi). Springer.
- Spenlé, C. A., & Mattli, A. (2009). *Kompendium zum Schutz der Menschenrechte. Quellensammlung für die Schweiz*. Stämpfli.
- Sperisen, V., & Affolter, S. (2020). Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische* (S. 217–232). Springer Fachmedien.
- Stadelmann, A., Ritzer, N., & Jost, K. (2017a). *Politik und Du*. hep.
- Stadelmann, A., Ritzer, N., & Jost, K. (2017b). *Politik und Du. Handbuch für Lehrpersonen*. hep.
- Stamann, C., Janssen, M., & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Versuch Einer Begriffsbestimmung Und Systematisierung. *Forum Qualitative Social Research*, 17(3), Absatz 1–24.
- Staub, F. C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175–198.
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 319–331). Rohwolt.
- Stephens, B. (2002). The Amorality of Profit: Transnational Corporations and Human Rights. *Berkeley Journal of International Law*, 20(1), 45–90.
- Stigler, J. W., Gallimore, R., & Hiebert, J. (2000). Using Video Surveys to Compare Classrooms and Teaching Across Cultures: Examples and Lessons From the TIMSS Video Studies. *Educational Psychologist*, 35(2), 87–100.

- Stolle, D., Hooghe, M., & Micheletti, M. (2005). Politics in the Supermarket: Political Consumerism as a Form of Political Participation. *International Political Science Review*, 26(3), 245–269.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Beltz.
- Struthers, A. E. C. (2020). *Teaching Human Rights in Primary Schools: Overcoming the Barriers to Effective Practice*. Routledge.
- Struthers, A. E. (2015). Human Rights Education: Educating about, through and for Human Rights. *The International Journal of Human Rights*, 19(1), 53–73.
- Susteck, S. (2018). Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 69–81). Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Beltz.
- Thormann, S. (2012). *Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu Unterrichtsarrangements am Gymnasium*. Springer VS.
- Thyroff, J. (2018). *Aneignen in einer historischen Ausstellung Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung "14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg"*. Basel.
- Thyroff, J., Hedinger, F., & Waldis, M. (2019). Menschenrechte als Gegenstand Politischer Bildung im Geschichtsunterricht. Zur Realisierung von politischen und historischen Perspektiven in Einstiegssequenzen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(1), 93–112.
- Thyroff, J., Scheller, J., Schneider, C., & Waldis, M. (2020). Politische Bildung auf Sekundar- stufe I. Erscheinungsformen und Herausforderungen am Beispiel von Unterrichtssequenzen zu «Europa – EU – Schweiz». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(1), 127–147.
- Thyroff, J., & Waldis, M. (2020). Politische Bildung unterrichten. Eine Reflexion über Erscheinungsformen und Herausforderungen anhand eines Fallbeispiels auf Sekundarstufe I zum Thema ‘Europa-EU-Schweiz’. In B. Ziegler & A. Glaser

- (Hrsg.), *Direkte Demokratie im Kanton Aargau in Geschichte und Gegenwart* (S. 69–87). Schulthess.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159–171.
- Tibbitts, F. (2017a). Evolution of Human Rights Education Models. In M. Bajaj (Hrsg.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* (S. 69–95). University of Pennsylvania Press.
- Tibbitts, F. (2017b). Revisiting ‘Emerging Models of Human Rights Education’. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1–24.
- Tillmann, A., & Kersting, P. (2018). Geographische Fachlichkeiten zwischen Gegenstands- und Subjektorientierung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 95–107). Klinkhardt.
- Tomuschat, C. (2014). *Human Rights: Between Idealism and Realism*.
- van Deth, J. W. (2014). A Conceptual Map of Political Participation. *Acta Politica*, 49(3), 349–367.
- Vašák, K. (1977). Human Rights: A Thirty-Year Struggle: The Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights. *UNESCO Courier*, (11), 29–32.
- Veith, H. (2010). Das Konzept der Demokratiekompetenz. In D. Lange & G. Himmelman (Hrsg.), *Demokratiedidaktik* (S. 142–156). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vereinte Nationen. (1994). Decade for Human Rights Education. Resolution A/RES/49/184 der Generalversammlung vom 23. Dezember 1994.
- Vereinte Nationen. (2004). World Programme for Human Rights Education. Resolution A/RES/59/113 der Generalversammlung vom 10. Dezember 2004.
- Vereinte Nationen. (2005). 2005 World Summit Outcome. Resolution A/Res/60/1 der Generalversammlung vom 16. September 2005.
- Vereinte Nationen. (2006). Plan of Action for the First Phase (2005-2009) of the World Programme for Human Rights Education.

- Vereinte Nationen. (2009). Implementing the responsibility to protect. A/63/677 Report of the Secretary-General. 12. Januar 2009.
- Vereinte Nationen. (2011). Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung. Resolution A/RES/66/137 der Generalversammlung vom 19. Dezember 2011.
- Vereinte Nationen. (2012). Plan of Action for the Second Phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education.
- Vereinte Nationen. (2017). Plan of Action for the Third Phase (2015-2019) of the World Programme for Human Rights Education.
- Vereinte Nationen. (2019). Draft plan of action for the fourth phase (2020–2024) of the World Programme for Human Rights Education. Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. A/HRC/42/23.
- Vollmer, H. J. (2017). Englisch und Englischdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank & M. Rothgangel (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 74–104). Waxmann.
- Wagner, W. (2014). International Relations Theories and Human Rights. In A. Mihr & M. Gibney (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Human Rights* (S. 105–122). SAGE reference.
- Waldis, M. (2010). Methode. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 33–56). Waxmann.
- Waldis, M. (2018). Demokratietheorie und Erziehungsideal im Diskurs der Politischen Bildung in der Schweiz. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 75–96). Springer VS.
- Waldis, M., Moser, D., & Reusser, K. (2007). Ein mehrperspektivischer Forschungszugang – unter spezieller Berücksichtigung der Videomethodologie. In P. Gautschi, D. V. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 61–89). hep.
- Waldis, M., & Scheller, J. (2019). Das Thema Schweiz-Europa im kompetenzorientierten Unterricht vermitteln - eine vergleichende Fallanalyse. In A. Glaser,

- D. Kübler & M. Waldis (Hrsg.), *Demokratie im Brennpunkt - 10 Jahre ZDA* (S. 149–164). Hier und Jetzt.
- Waldis, M., Schneider, C., Hedinger, F., & Thyroff, J. (2017). Europa - eine Fallanalyse zur Umsetzung der politischen Perspektive im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte. In P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S. 39–54). StudienVerlag.
- Waldron, F., Kavanagh, A.-M., Kavanagh, R., Maunsell, C., Oberman, R., O'Reilly, M., Pike, S., Prunty, A., & Ruane, B. (2014). *Teachers, Human Rights and Human Rights Education: Knowledge, Perspectives and Practices of Primary School Teachers in Ireland*. The Centre for Human Rights and Citizenship Education. St. Patrick's College.
- Waltz, S. (2002). Reclaiming and rebuilding the history of the Universal Declaration of Human Rights. *Third World Quarterly*, 23(3), 437–448.
- Weiss, N. (2012). Drei Generationen von Menschenrechten. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 228–232). J.B. Metzler.
- Weissen, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Welter, R. (1986). *Der Begriff der Lebenswelt: Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt*. Wilhelm Fink.
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2013). Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Perspektivität als Herausforderung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Video-basierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 183–198). Waxmann.
- Weyers, S. (2016). Der dreifache Charakter der Menschenrechte als moralische, rechtliche und politische Rechte. Implikationen für die Menschenrechtsbildung. In S. Weyers & N. Köbel (Hrsg.), *Bildung und Menschenrechte: Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung* (S. 33–52). Springer VS.
- Weyers, S., & Köbel, N. (Hrsg.). (2016). *Bildung und Menschenrechte: Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung*. Springer VS.

- Wiater, W. (2009). Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 127–133). Klinkhardt.
- Widmaier, B., & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (Bd. 1793). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Wieser, C. (2010). *Was sich aus Schülerorientierung machen lässt. Theoretische Anknüpfungspunkte und Handlungsstrategien aus der Praxis*. Institut für Geographie und Regionalforschung.
- Wills, J. S. (2019). ‘Daniel was racist’: Individualizing racism when teaching about the Civil Rights Movement. *Theory & Research in Social Education*, 47(3), 396–425.
- Woyke, W. (Hrsg.). (2010). *Menschenrechte*. Wochenschau.
- Wyss, C., & Lötscher, A. (2012). Class councils in Switzerland: Citizenship education in classroom communities? *Journal of Social Science Education*, 11(3), 43–63.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2. Aufl.). The Guilford Press.
- Yuen, T. W., & Chong, E. (2012). Teaching Human Rights and Rule of Law in Class: A Case Study of Two Secondary Schools in Hong Kong. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(1), 34–44.
- Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik (Hrsg.). (2010). *Menschenrechte*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Ziegler, B. (2017). Politische Bildung in der Schweiz. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (S. 473–484, Bd. 1). Schneider.

Anhang

A Sechs Basiskonzept-Modelle

A.1 Sechs Perspektiven des gesellschaftlichen Zusammenlebens (Sander, 2007a)

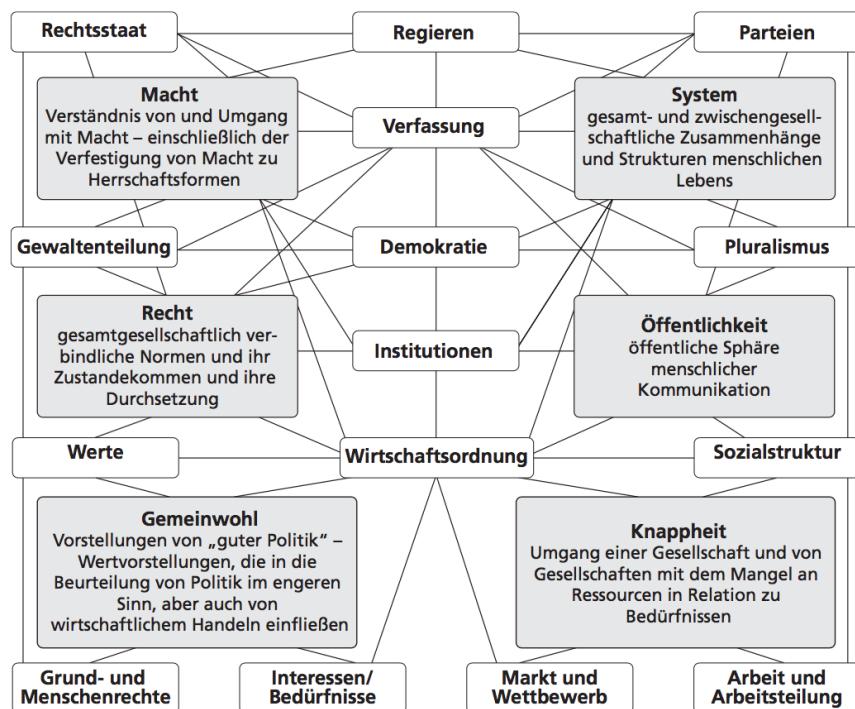


Abbildung A.1: Basiskompetenz-Modell Sander (2007b, S. 22): Perspektiven des gesellschaftlichen Zusammenlebens

A.2 Politik zur Herstellung von allgemein verbindlichen Regelungen (Weisseno et al., 2010)

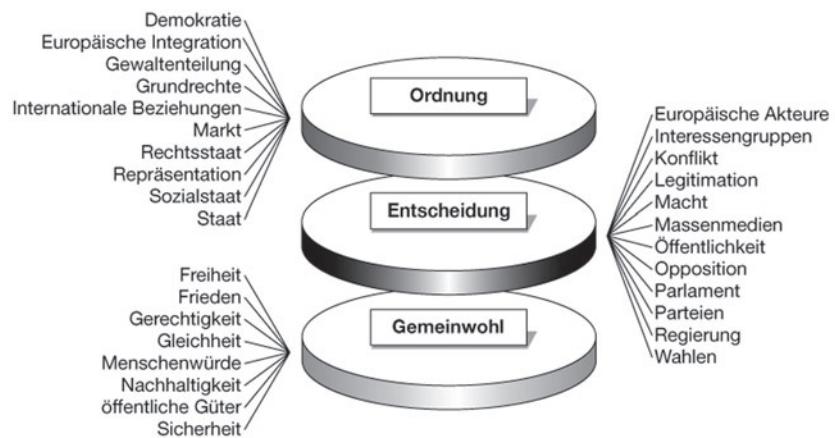


Abbildung A.2: Sachkompetenzmodell Weisseno et al. (2010, S. 12): Basis- und Fachkonzepte der Politik

A.3 Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie (Detjen, 2008)



A.4 Sozialwissenschaftliche Perspektive von Politik (Besand et al., 2011)

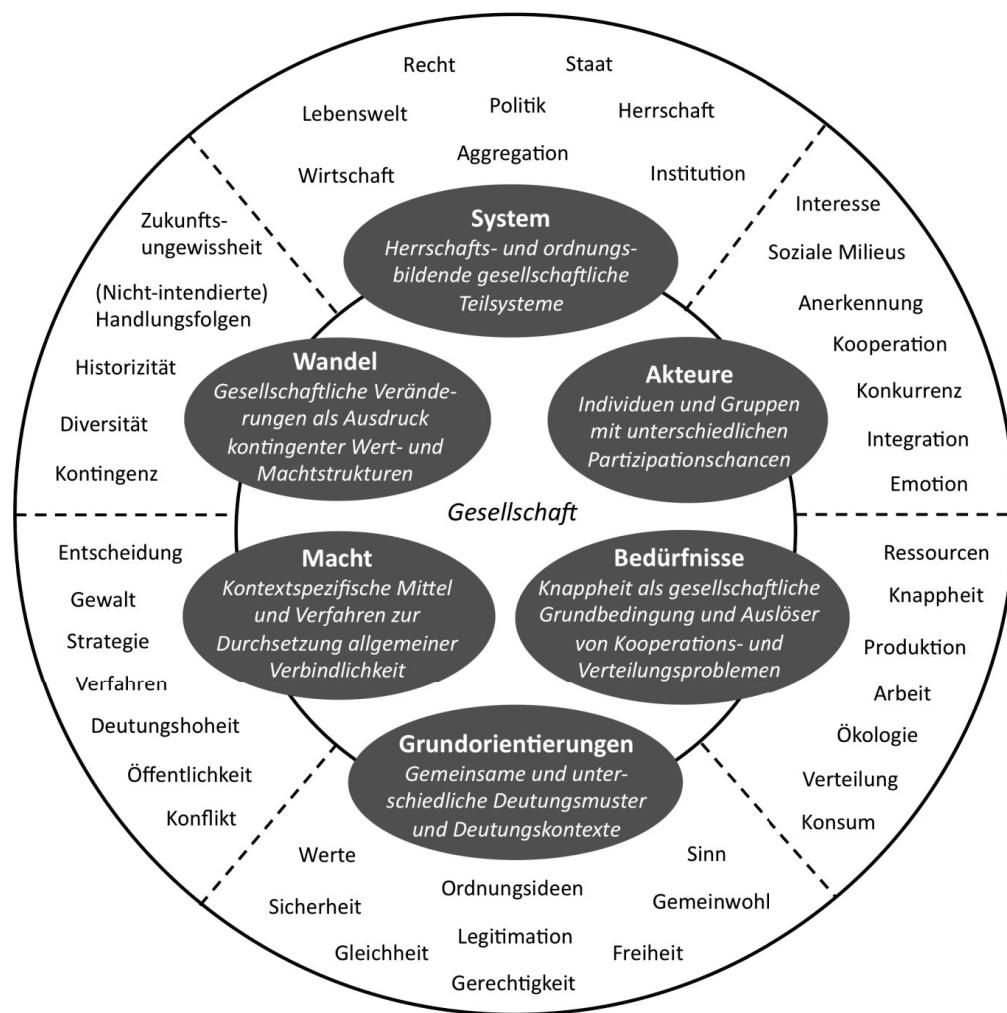


Abbildung A.3: Diskussionsstand Autorengruppe-Fachdidaktik (2011, S. 170):
Sechs Basiskonzepte als Leitideen und ausgewählte Teilkonzepte

A.5 Fünf Sinnbilder des Bürgerbewusstseins (Lange, 2008)

- *Vergesellschaftung*: Wie integrieren sich Individuen in die Gesellschaft? Basiskonzepte: Individuum, Heterogenität, Gesellschaft, Integration, Öffentlichkeit
- *Wertbegründung*: Welche Prinzipien leiten das soziale Zusammenleben? Basiskonzepte: Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Anerkennung, Freiheit
- *Bedürfnisbefriedigung*: Wie werden Bedürfnisse durch Güter befriedigt? Basiskonzepte: Bedürfnisse, Produktion, Wert, Verteilung, Konsum
- *Gesellschaftswandel*: Wie vollzieht sich sozialer Wandel? Basiskonzepte: Kontinuität, Entwicklung, Zeitlichkeit, Vergangenheit, Zukunft
- *Herrschaftslegitimation*: Wie werden partielle Interessen allgemein verbindlich? Basiskonzepte: Interesse, Konflikt, Partizipation, Staatlichkeit, Herrschaft

Lange (2008, S. 248–251)

A.6 Fünf Grundfunktionen gesellschaftlichen Handelns (Massing, 2008)

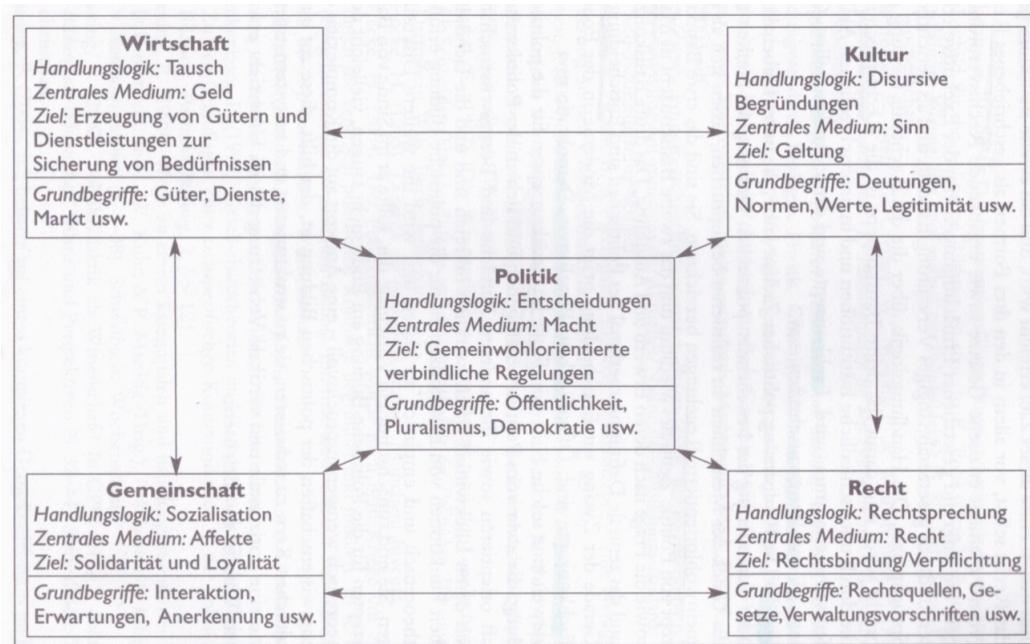


Abbildung A.4: Basiskompetenz-Modell Massing (2008, S. 195): Gesellschaftliches Handeln

B Weitere Informationen zur Datenerhebung

B.1 SNF-Forschungsdesign: Videografierte Unterrichtsstunden innerhalb des SNF-Projektes

Neben den videografierten Unterrichtsstunden waren im SNF-Forschungsprojekt integriert: 1) eine Pilotierung, 2) eine Eingangs- und Schlusserhebung mittels Fragebogen, 3) eine Weiterbildung für Lehrpersonen begleitet von 4) einem fachspezifisch-pädagogischen Coaching nach Staub (2001) (siehe Abbildung B.1, S. 294). Mein Forschungsinteresse liegt dabei in der Analyse der Unterrichtseinheiten zum Lerngegenstand „Menschenrechte“.¹ Zur Transparenz erläutere ich kurz die vier weiteren Bestandteile des SNF-Forschungsprojektes.

1) Pilotierung: In der Pilotierung besuchte das Forschungsteam vier Klassen und nahm den Unterricht auf. Dabei standen Aufnahme- und Technikfragen, die Integration des fachspezifisch-pädagogischen Coachings in die Unterrichtseinheiten sowie erste Eindrücke zum Unterrichtsgeschehen im Vordergrund.

2) Eingangs- und Schlusserhebung: Vor der Weiterbildung erhielten die Teilnehmenden einen Fragebogen als Eingangserhebung. Der Fragebogen erhob die Sozialdaten der Lehrpersonen, ihre Unterrichtserfahrung im Allgemeinen sowie zur Politischen Bildung im Spezifischen, den dabei gemachten Erfahrungen sowie ihre Erwartungen an die Weiterbildung. Die Schlusserhebung am Ende des Projektes fragte nach den Erfahrungen und Einschätzungen zur Weiterbildung, zum fachspezifischen Coaching sowie zur Umsetzung der Politischen Bildung in der durchgeführten Unterrichtseinheit.

3) Weiterbildung: Der erste Teil der Weiterbildung bestand aus einem eineinhalbtägigen Kurs. Darin führte das Projektteam in die fachlichen Prinzipien der Politischen

¹Das SNF-Projekt erhob Unterrichtseinheiten zu den beiden Lerngegenständen „Europa-Schweiz“ und „Menschenrechte“.

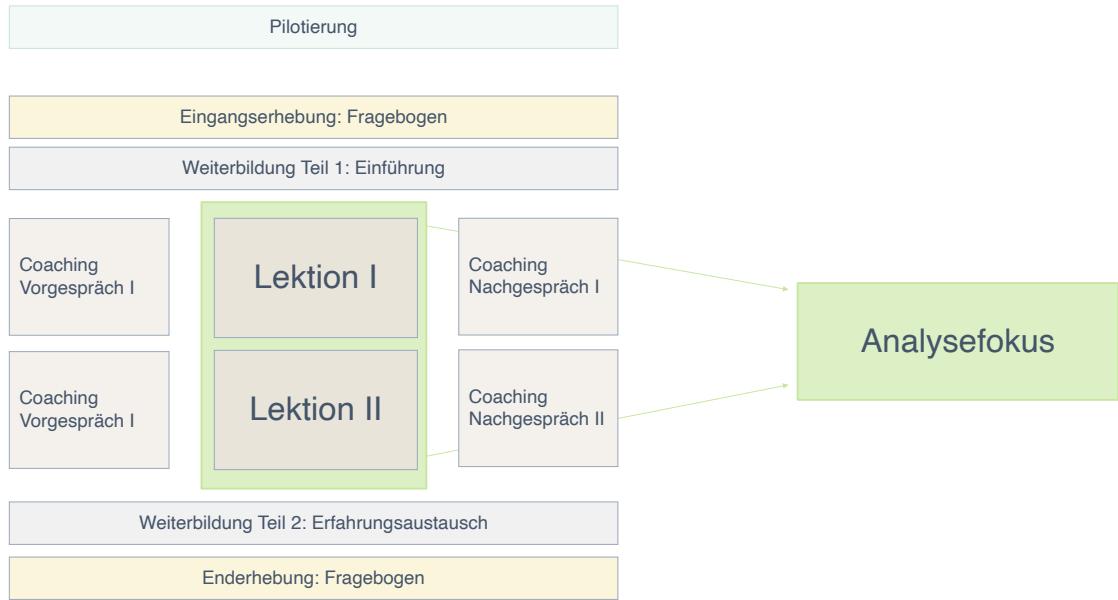


Abbildung B.1: Forschungsdesign des SNF-Projektes und Analysefokus der Dissertation

Bildung ein. Die Weiterbildung stellte beispielsweise den Beutelsbacher Konsens,² die Idee der Basiskonzepte sowie die in der Politikdidaktik zu lehrenden politischen Kompetenzen vor. Zudem ging das Projektteam konkret auf die unterschiedlichen Zieldimensionen der Politischen Bildung und Geschichte ein. Weiter führte die Weiterbildung kurz in die Lehrplanthemen „Europa–Schweiz“ und „Menschenrechte“ ein. Bezüglich der Menschenrechte thematisierte die Weiterbildung die drei Perspektiven der Menschenrechte. Nach der Durchführung aller Unterrichtseinheiten gab es eine

²Der Beutelsbacher Konsens setzt sich aus folgenden drei Prinzipien zusammen:

- Überwältigungsverbot: Lehrpersonen dürfen den Lernenden nicht ihre Meinung aufzwingen, sondern der Unterricht versetzt die Lernenden in die Lage, sich eine eigene Meinung zu bilden.
- Kontroversität: Wenn die Wissenschaft oder Politik ein Thema kontrovers diskutiert, stellen Lehrpersonen das Thema entsprechend kontrovers dar und ermöglichen so eine informierte Diskussion.
- Schülerorientierung: Der Unterricht versetzt die Lernenden in die Lage, die politische Situation der Gesellschaft und ihre eigene Position zu analysieren und sich aktiv am politischen Prozess zu beteiligen bzw. diese gemäss den eigenen Interessen zu beeinflussen (u.a Frech & Richter, 2017; Widmaier & Zorn, 2016).

Abschlussveranstaltung. In dieser reflektierte das Projektteam zusammen mit den Lehrpersonen die Unterrichtseinheiten und die gemachten Erfahrungen.

4) Fachspezifisch-pädagogisches Coaching nach (Staub, 2001): Bei dieser Art des Coachings erstellen die Lehrpersonen vorab eine Lektionsskizze. Die Funktion der Coaches besteht darin, die Lehrpersonen durch fachdidaktische Fragen den Lektionsplan reflektieren und eventuell anpassen zu lassen. Dem fachspezifischen Coaching ist inhärent, dass die Lehrpersonen die Entscheidungshoheit über den Unterricht behalten. Die Coaches dürfen ausschliesslich Anregungen initiieren, aber keine Instruktionen bezüglich der Unterrichtsumsetzung geben. Im SNF-Projekt betreute Claudia Schneider die Unterrichtseinheiten „Europa–Schweiz“ und Julia Thyroff die Unterrichtseinheiten „Menschenrechte“. Dabei dauerten die einzelnen Coachings jeweils ca. eine Stunde. Die Annahme und Hoffnung des Projektteams war, dass die Lehrpersonen die Coachings vor allem für die Klärung von fachlichen Aspekten bezüglich der zwei Lehrplanthemen nutzen würden. Es stellte sich jedoch heraus, dass die Lehrpersonen vor allem Fragen betreffend Unterrichtsmaterialien, Methodenwahl und Sozialformen hatten.³ Zudem nahm die Vorstellung der Lehrperson zum vorbereiteten Lektionsplan sowie die definitive Organisation der Unterrichtsaufnahmen während des Coachings relativ viel Zeit ein. Durch die wenig verhandelte Fachlichkeit in den Coachings kann angenommen werden, dass der Einfluss der Coachings auf die fachliche Umsetzung der Menschenrechte eher gering ausfällt.

B.2 Vorgehen bei der Videografie der Unterrichtsstunden: 2-Kamera-Strategie

Bei der Videografie von Unterrichtsstunden spielt die Standardisierung wie bei anderen Erhebungsmethoden eine wichtige Rolle. Die Erstellung eines Kameraskripts ist in Videostudien unerlässlich „um eine arbiträre und/oder dysfunktionale Fokussierung im Sinne der Forschungsfrage zu vermeiden“ (Gronostay & Teuwsen, 2021, S. 4). Das Kameraskript ermöglicht den Forschenden eine Reflexion über die „Grundeinstellungen des Beobachtens“ (Herrle & Breitenbach, 2016, S. 32) vor dem Betreten des Klassenzimmers in Bezug auf die Forschungsfrage. Zu beantwortende Aspekte sind dabei: Wie invasiv dürfen sich die Kameraleute im Unterricht verhalten? Braucht es

³Die gemachte Erfahrung erinnert an Gruschkas (2011) Publikation „Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht“, in der er den inflationären Einsatz von didaktischen Hilfsmitteln und Methoden seitens der Lehrpersonen anstelle der Fokussierung auf die Sache kritisiert.

eine Selektion in Bezug auf den Fokus des festzuhaltenen Unterrichtsgeschehens?
Von diesen Fragen ist abhängig

- mit wie vielen Kameras die Aufnahmen erfolgen sollen,
- ob und wie die Kameras geführt werden,
- ob und welche eingesetzten Unterrichtsmaterialien zur Analyse mitgenommen werden müssen und
- wie mit Schülerinnen und Schülern umgegangen werden soll, die nicht gefilmt werden möchten.

Im Folgenden gehe ich auf diese Aspekte ein.

Zur Beantwortung meiner Forschungsfrage ist eine passive Beobachterinnen- und Beobachterrolle im Unterrichtsraum am besten geeignet. Dies im Gegensatz zu Videostudien, welche sich auf soziale Praktiken konzentrieren. Solche Studien wählen aufgrund ihres Forschungsinteresses oft einen selektiven und invasiven Aufnahmeprozess.⁴ In Forschungsarrangements, die wie ich einen offenen Blick auf den Unterricht legen, hat sich seit der TIMSS-Studie (Jacobs et al., 2003) die 2-Kamera-Strategie etabliert (Beeli-Zimmermann et al., 2020, Absatz 8; Häusler et al., 2019, S. 834; Draghina et al., 2018, S. 69–70; Herrle und Breitenbach, 2016, S. 36–37). Dabei stellen die Forschenden zwei Kameras im Schulzimmer auf. Idealerweise eine Kamera vorne rechts und eine Kamera hinten links. Somit kann die Datenerhebung einen Grossteil des Unterrichtsgeschehens einfangen (siehe Abbildung B.2, S. 298). Die gewählte 2-Kamera-Strategie ergibt zudem den Vorteil, dass immer ein Backup vorhanden ist. Sollte aufgrund von technischen Problemen eine der beiden Kameras ausfallen, existiert noch die zweite Aufnahme (Beeli-Zimmermann et al., 2020, Absatz 8).

Das erarbeitete Kameraskript für die vorgenommene Datenerhebung basiert auf dem Kameraskript der GuP-Studie (Gautschi et al., 2007).⁵ In Übereinstimmung

⁴Dabei bewegen sich die Forscherinnen und Forscher „mit einer Handkamera im Unterrichtsraum und halten fest, was sie vor dem Hintergrund der Frage nach spezifischen Praktiken als bedeutsam identifizieren“ (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 86). Spezifische Szenen im Klassenraum ziehen die Forschenden in diesen Projekten dem Überblick über das gesamte Unterrichtsgeschehen vor.

⁵GuP = **Geschichte und Politik**. Das Projekt war eine Forschungszusammenarbeit der PH FHNW, der PH Bern, der PH Zürich und der Universität Zürich. Das GuP-Kameraskript wurde im Wesentlichen von den Kameraskripts der TIMSS-Studie (Jacobs et al., 2003) sowie der deutsch-schweizerischen Pythagoras-Studie (Reusser et al., 2010) übernommen. Beides waren Studien im Mathematikunterricht. Daher passte das Projektteam der GUP-Studie ihr Kameraskript vor allem bezüglich den Spezialitäten eines sozialwissenschaftlichen Unterrichts an (Waldis et al., 2007, S. 72).

mit der traditionellen 2-Kamera-Strategie sah unser Kameraskript eine dynamische Lehrpersonen-Kamera (LP-Kamera) und eine statische Schülerinnen- und Schülerkamera (SUS-Kamera) vor. Die LP-Kamera stand dabei im hinteren Teil des Klassenzimmers. Sie dokumentierte primär das Handeln der Lehrperson und die Darstellungen auf dem Hellraumprojektor, der Wandtafel oder sonstigen Wiedergabegeräten. Demgegenüber stand die SUS-Kamera im vorderen Teil des Klassenzimmers und fing das Handeln der Schülerinnen und Schüler ein. Während Partner- und Gruppenarbeitsphasen änderte sich gemäss dem Kameraskript die Funktion der SUS-Kamera. Sie fokussierte dann auf die Gruppe, welche am nächsten zur Kamera sass.

Wie wurde mit den im Unterricht verwendeten Unterrichtsmaterialien umgegangen? Um herauszufinden, wie die Menschenrechte inhaltlich in den Unterrichtsstunden thematisiert werden, genügen zur Analyse die Unterrichtsstunden nicht. Die verwendeten Lernmaterialien im Unterricht sind ebenso relevant. Bei der Datenerhebung forderten wir daher mindestens je eine Kopie der benutzten Unterrichtsmaterialien von den Lehrpersonen ein. Produzierten Schülerinnen und Schüler Poster oder ähnliches für Präsentationen im Plenum, wurden diese entweder mit der LP-Kamera per Zoom-Funktion aufgenommen oder am Ende der Schulstunde fotografiert.

In Bezug auf die Teilnahmebereitschaft der Schülerinnen und Schüler gefilmt zu werden, wurden vor der ersten Erhebung in den Schulzimmern immer die Einverständniserklärungen eingesammelt und kontrolliert.⁶ Gab es Schülerinnen und Schüler, welche nicht auf den Aufnahmen sein wollten, sah das Kameraskript vor, diese am Rand der Klasse ausserhalb des Sichtbereichs der Kamera zu platzieren (siehe Abbildung B.2, S. 298).

⁶Die Vorlagen der Einverständniserklärungen für die Lehrpersonen sowie der Eltern der Jugendlichen befinden sich ebenfalls im Anhang (Anhang B.3).

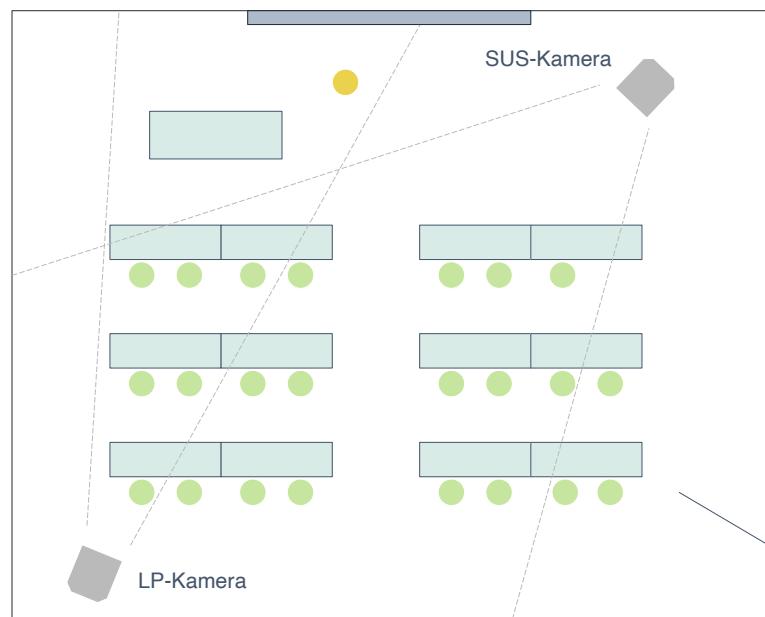
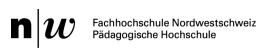


Abbildung B.2: Klassische 2-Kamera-Strategie

B.3 Vorlage Einverständniserklärungen

B.3.1 Vorlage Einverständniserklärung für die Eltern



Aarau, 09.02.22



Liebe Eltern,

LPx hat sich bereit erklärt, an einem Forschungsprojekt teilzunehmen. In diesem Projekt interessieren wir uns dafür, wie Politische Bildung im Geschichtsunterricht umgesetzt wird. Dazu werden wir zwei Lektionen von LPx in der Klasse Ihres Kindes mit Video aufnehmen. Einige Schüler/innen wollen wir nach dem Unterricht zudem mündlich befragen.

In unserem Projekt steht das Geschehen im Unterricht im Zentrum und die Art und Weise, wie Politische Bildung umgesetzt wird. Es geht dabei nicht darum, die Leistungen oder das Verhalten Ihres Kindes zu beurteilen.

Aus Gründen des Datenschutzes bitten wir Sie, folgendes Formular auszufüllen. Wir sind Ihnen sehr dankbar, wenn Sie Ihre Zustimmung für die Videoaufnahmen und Interviews geben und uns dabei unterstützen, mehr über den Unterricht in Politischer Bildung zu erfahren. Wir versichern Ihnen, die erhobenen Daten nur für Forschungszwecke und als Aus-/Weiterbildungsmaterial für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verwenden.

Wir möchten Sie herzlich bitten, dieses Formular ausgefüllt an LPx zu retournieren.

Erklärung der Eltern

Name, Vorname der Schülerin/des Schülers:

Name, Vorname des gesetzlichen Vertreters und/oder der gesetzlichen Vertreterin:

Kreuzen Sie bitte die zutreffenden Aussagen an:

Videoaufnahmen im Unterricht:

- Ich nehme Kenntnis davon, dass mein Kind an Lektionen teilnimmt, die gefilmt werden. Mit der Verwendung der Videos für Forschungszwecke und für Aus-/Weiterbildungszwecke in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bin ich einverstanden.
- Ich möchte nicht, dass mein Kind während der Lektionen gefilmt wird.

Videoaufnahme des Gesprächs:

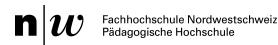
- Ich nehme Kenntnis davon, dass mein Kind möglicherweise an einem Gespräch über die Lektionen teilnimmt und gefilmt wird. Mit der Verwendung der Befragung für Forschungszwecke bin ich einverstanden.
- Ich möchte nicht, dass mein Kind befragt wird.

Ort, Datum: _____ Unterschrift: _____

Bei Fragen geben wir Ihnen gerne Auskunft:

Julia Thyroff, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW
julia.thyroff@fhnw.ch | 062 832 02 62 (Mo, Di)

B.3.2 Vorlage Einverständniserklärung für die Lehrpersonen



Weiterbildung «Politische Bildung im Geschichtsunterricht» Erklärung der Lehrperson

Videoaufnahmen der Coachinggespräche und Unterrichtseinheiten

Ich bin damit einverstanden, dass die Videoaufnahmen der durchgeföhrten *Coachinggespräche* (Vor- und Nachgespräche) unter Einhalt der Datenschutzbestimmungen *für Forschungszwecke* verwendet werden.

Ja
Nein

Ich bin damit einverstanden, dass die Videoaufnahmen der durchgeföhrten *Coachinggespräche* (Vor- und Nachgespräche) unter Einhalt der Datenschutzbestimmungen *für Aus-/Weiterbildungszwecke* verwendet werden.

Ja
Nein

Ich bin damit einverstanden, dass die Videoaufnahmen der durchgeföhrten *Unterrichtslektionen* unter Einhalt der Datenschutzbestimmungen *für Forschungszwecke* verwendet werden.

Ja
Nein

Ich bin damit einverstanden, dass die Videoaufnahmen der durchgeföhrten *Unterrichtslektionen* unter Einhalt der Datenschutzbestimmungen *für Aus-/Weiterbildungszwecke* verwendet werden.

Ja
Nein

Name, Vorname

Ort, Datum

Unterschrift

Bei Fragen geben wir Ihnen gerne Auskunft:

Julia Thyroff, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW
julia.thyroff@fhnw.ch | 062 832 02 62 (Mo, Di)

Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik | Zentrum für Demokratie Aarau
Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau

C Transkription

C.1 Transkription der Aufnahmen: Einfaches Transkriptionssystem inklusive Unterrichtsmaterialien

Während der Analyse kodierte ich die Transkripte, blieb aber gleichzeitig im verwendeten Analyseprogramm MAXQDA mit den Videoaufnahmen verbunden. Somit konnte ich im Analyseprozess immer auf das „reale“ Unterrichtsgeschehen zurückgreifen.

Die Transkripte halten die Wortmeldungen der Beteiligten fest. Ebenso sind Handlungen an der Wandtafel, dem Hellraumprojektor oder über andere Wiedergabegeräte beschrieben. Präsentiert die Lehrperson beispielsweise eine Powerpointpräsentation, ist der Inhalt der Folien im Transkript vermerkt. Kleinere Arbeitsmaterialien, Aufgabenblätter und Fragestellungen, welche die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern schriftlich abgibt, sind ebenfalls direkt ins Transkript eingefügt. Die Überlegung dabei ist, dass die Aufgaben sich abwechselnd in die Schulstunden einordnen. Durch den Einschluss dieser Materialien in das Transkript kann das Unterrichtsgeschehen besser nachvollzogen werden.¹ Für umfangreichere Lernmaterialien eignet sich das Einfügen in die Transkripte nicht. Diese Lernmaterialien lud ich einzeln in das Analyseprogramm MAXQDA hoch, ordnete sie der entsprechenden Unterrichtseinheit zu und kodierte sie. Im Folgenden sind sowohl die Transkriptregeln (Anhang C.2) sowie ein Auszug aus einem Transkript (Anhang C.3) dargestellt.

C.2 Transkriptionsregeln

Für einen besseren Lesefluss wird in der Folge bei den Bezeichnungen „Schülerin / Schüler“ auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet und stattdessen die männliche Form verwendet.

¹Beispielsweise aufgrund welcher Inputs der Lernmaterialien eine Diskussion in einer Unterrichtssequenz geführt wird oder aufgrund welcher Fragestellungen Lehrpersonen oder Lernende gewisse Aussagen machen.

Tabelle C.1: Sprecherangaben

Kürzel	Bedeutung	Anmerkungen
LP	Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson spricht
LP(S1)	Lehrperson spricht zu Schüler 1	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson spricht nur zu einem Schüler, nicht zur ganzen Klasse
LP(SS 2,4)	Lehrperson spricht zu den Schülern 2 und 4	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson spricht nur zu bestimmten Schülern
LP(G1a1=2,4, 8,13,7)	Lehrperson spricht nur zu Gruppe 1 in der Arbeitsphase 1, bestehend aus den Schülern 2, 4 usw.	<ul style="list-style-type: none"> • bei Gruppenarbeit • Gruppen werden einmal definiert (nach Sitzplan), danach nur noch LP(G1), LP(G2) usw. • die Definition wird beibehalten, bis sich etwas an der Gruppenzuordnung ändert (bspw. Schüler setzt sich um) • am Anfang einer jeden neuen Gruppenarbeitsphase müssen die Gruppen wieder neu definiert werden (auch wenn sie in der vorherigen Gruppenarbeit genauso sassen)
G1a1 S1(S2)	Partner- oder Gruppenarbeit ohne Lehrperson: Schüler 1 spricht zu Schüler 2	<ul style="list-style-type: none"> • wenn die Schüler private Konversationen haben, diese nicht transkribieren, aber wie folgt vermerken: <i>G1a1 S1(S2): (Private Konversation)</i>
S4	Schüler 4	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler spricht
SS 3,17	die Schüler 3 und 17	<ul style="list-style-type: none"> • die beiden Schüler sprechen
S2(S7)	Schüler 2 spricht zu Schüler 7	<ul style="list-style-type: none"> • wenn Schüler miteinander sprechen oder • sich gegenseitig aufrufen
S	einzelne Schüler	<ul style="list-style-type: none"> • wenn nicht erkennbar, welcher Schüler spricht, wird dieser ohne Nummer transkribiert • auch bei Schülern, welche nicht videografiert werden wollen

SS	mehrere Schüler, Schülergruppe	<ul style="list-style-type: none"> • wenn nicht erkennbar ist, welche Schüler sprechen, werden diese ohne Nummer transkribiert • wenn Schüler durcheinanderreden • Gruppenarbeit / Partnerarbeit
Kl	gesamte Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • ganze Klasse macht etwas
K	Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> • wenn länger als 15 Sekunden nicht gesprochen wird • bei anderen Aktivitäten im Klassenraum • Aktivitäten wie folgt vermerken: <i>K: (S4 schreibt an Tafel), K: (Gemurmel), K: (Gekicher), K: (LP verteilt Blätter)</i>
(av)	Tonband oder Video	<p>Umgang mit Redepausen innerhalb der Aufnahme, wenn beispielsweise Musik, Bilder oder Ähnliches abgespielt werden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musik: <ul style="list-style-type: none"> – Lösung: (..) – Beispiel: <i>(av): (...) Können Sie sagen, welches dieser Kinder nicht mit Respekt behandelt werden sollte? (...) Wir können es auch nicht. (...) Menschenrecht Nr. 1: ,Wir sind alle von Geburt an frei und gleich an Würde und Rechten.'</i> • Bilder: <ul style="list-style-type: none"> – Lösung: (Bildbeschreibung) – Beispiel: <i>(av): Können Sie sagen, welches dieser Kinder nicht mit Respekt behandelt werden sollte? (Gesichter von Kindern) Wir können es auch nicht. (Gesichter von Erwachsenen) Menschenrecht Nr. 1: ,Wir sind alle von Geburt an frei und gleich an Würde und Rechten.'</i>
T	Team	<ul style="list-style-type: none"> • das Kamerateam spricht

A	andere Person	<ul style="list-style-type: none"> • wenn von aussen jemand in das Klassenzimmer hereinkommt bspw. ein anderer Schüler = SA
---	---------------	--

Tabelle C.2: Angaben innerhalb des Textes

Kürzel	Bedeutung	Anmerkungen
(?)	nicht verstanden	<ul style="list-style-type: none"> • wenn ein Wort nicht verstanden wurde, wie folgt vermerken: <i>S5: Der (?) geht in die Schule</i> • bei Vermutungen wie folgt vermerken: <i>S5: Der (Peter?) geht in die Schule</i> • längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden, bspw. <i>(? Handstörgeräusch) oder (? Mikrofon rauscht)</i>
//	Unterbrechung	<ul style="list-style-type: none"> • ein Sprecher unterbricht den anderen Sprecher wird wie folgt dargestellt: <i>LP: Heute sollt ihr// S5: //Kann ich auf die Toilette gehen?// L: //einen Aufsatz schreiben.</i>
/	Wort/Satzunterbrüche	<ul style="list-style-type: none"> • Wort- und Satzunterbrüche werden mit / markiert: <i>LP: Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht.</i> • Wortdoppelungen werden immer notiert
(o)	Original	<ul style="list-style-type: none"> • im Original vorgegebener Text wird vorgelesen bspw. aus Schulbuch, Arbeitsblatt etc.
(p)	Produktion	<ul style="list-style-type: none"> • selbst produzierter Text wird vorgelesen bspw. Hausaufgaben, Aufsatz etc.
(l)	Lückentext	<ul style="list-style-type: none"> • Teile eines vorgelesenen Textes werden selbst produziert
Mhm(ja)	= ja, zustimmend	
Mhm(nein)	= nein	
Mhm(über)	= überlegend	
Mhm(fra)	= fragend?	
Eh	stockend	

(...)	Pause	<ul style="list-style-type: none"> • Pause in einem Satz • für kurze Pause (.), längere Pausen (...)
(xxxx)	Handlungen während dem Reden	<ul style="list-style-type: none"> • Personen machen etwas währenddem sie sprechen <p><i>LP: Heute behandeln wir folgende Themen (LP legt eine Folie auf)</i></p>
(privates Gespräch über...)	Privates Gespräch	<ul style="list-style-type: none"> • zwischen Schülern oder auch zwischen Lehrperson und Coach wird in Klammer stichwortartig angefügt, um was es ging: <i>K: (Privates Gespräch über Einzugsgebiet der Schule)</i>
(lachen, seufzen)		<ul style="list-style-type: none"> • emotionale, nonverbale Äusserungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (bspw. lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert
GROSS	Besondere Betonung eines Wortes	<ul style="list-style-type: none"> • besonders betonte Wörter oder Äusserungen werden durch GROSSBUCHSTABEN gekennzeichnet

Tabelle C.3: Umgang mit Arbeitsmaterialien

Material	Bemerkung
Powerpointfolien (PPP)	<ul style="list-style-type: none"> • werden in den Redefluss durch Klammern eingefügt
Kleinere Arbeitsmaterialien, Aufgabenblätter und Fragestellungen	<ul style="list-style-type: none"> • werden direkt in das Transkript eingefügt • werden dabei kursiv, mit kleinerer Schrift eingefügt und entsprechend dem Dokumentennamen beschriftet • Auszüge aus den Materialien, welche in ihrer Ganzheit im Plenum vorgelesen werden, werden nicht in das Transkript eingefügt
Grössere Arbeitsmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> • werden nicht in das Transkript eingefügt, sondern separat in MAXQDA hochgeladen

C.3 Transkriptauszug

Die Transkripte können bei der Autorin bezogen werden. Im Folgenden wird ein Auszug von der ersten Lektion von LP1 wiedergegeben.

Hinweise zu den Bezeichnungen und Formalien:

- LP=Lehrperson
- Sx=Schülerin bzw. Schüler
- K=Kommentar zu Handlungen
- *Einschub von Unterrichtsmaterial*
- M=Lehrmaterialien

0:23:50.8 LP: Zum Beispiel, ja. Also, sie sind unteilbar und sie sind für alle Menschen auf der ganzen Welt gültig. Sie sind aber kein Gesetz, sondern sie sind eine Erklärung. Und sie sind von der UNO nach dem Zweiten Weltkrieg, hatten wir gestern, festgelegt worden. Wie machen wir eine gute Welt? Haben sie diese Erklärung der Menschenrechte aufgesetzt [sic]. Unter anderem und die eben, auch die UNO gegründet, da zur Friedenssicherung.//

0:24:14.0 LP: Ähm (..), ich hab' da ein Quiz (verteilt Blätter).//

0:24:21.6 S11: Danke. //

0:24:23.8 LP: Tadam (...), das ist eigentlich von den Leuten erarbeitet worden, die den Film gemacht haben, von dem hier / den zweiten Film, um genau zu sein / von dem hier sollten euch da / sollte es euch da möglich sein da jetzt diese Fragen zu beantworten. (..) Wenn ihr (.) irgendwelche Sachen jetzt immer noch nicht wisst, wir werden dann diese dreissig Menschenrechte gleich noch ganz genau anschauen. Also, das ist jetzt eigentlich nur, was habt ihr vom Film mitgekriegt? //

0:25:06.2 K (SS Lösen Quiz) //

0:25:10.9 S6: (niest) //

0:25:13.2 LP(S6): Gesundheit.//

0:25:15.2 S6(LP): Danke. //

0:26:14.8 LP: Wenn ihr etwas nicht wisst, dann macht das nichts. Überlegt euch einfach, was habt ihr von diesem Film mitgekriegt und dann streicht ihr irgendwas an und dann / es gibt auch / es kann auch mehrere, äh, mehrere Lösungen können richtig sein (geht im Zimmer umher, um zu schauen, was SS machen). //

0:28:23.6 LP: Ja, macht auch wieder, wer fertig ist, der legt den Stift weg. //

0:29:36.0 LP: Ok, die meisten sind soweit. Wir korrigieren es. (.) Frage Eins. Was würdest du sagen, S12?

M AI Quiz: Die Menschenrechte sind dafür da, ...

- a dass alle Menschen gleich und respektvoll behandelt werden und nicht um ihr Leben fürchten müssen.*
- b dass alle Männer gleich und respektvoll behandelt werden und nicht um ihr Leben fürchten müssen.*
- c dass alle Erwachsenen gleich und respektvoll behandelt werden und nicht um ihr Leben fürchten müssen.*
- d dass alle Europäerinnen gleich und respektvoll behandelt werden und nicht um ihr Leben fürchten müssen.*

0:29:46.6 S12: Äh, a, dass alle Menschen gleich respektvoll behandelt werden und nicht um ihre / nicht um ihr Leben fürchten müssen. //

0:29:54.1 LP: Das ist richtig, ja. Es geht nicht darum, dass da nur alle Männer gemeint sind, es geht nicht darum, dass alle Erwachsenen gemeint sind, es geht auch nicht darum, dass nur die Europäer gemeint wer- / sind, sondern alle (.) auf der ganzen Welt. Jeder und jede, egal wie gross oder klein. Das ist eigentlich in beiden Filmen vorgekommen.

LP1_{L1}

D Lehrmaterialien

D.1 Übersicht Lehrmaterialien

Die kursiv gesetzten Lehrmaterialien, sind die Materialien, welche ich direkt in das Transkript eingefügt habe. Siehe die Ausführungen in Kapitel C.1 zum Vorgehen der Transkription. Zudem sind die verwendeten Abkürzungen im Abkürzungsverzeichnis nachsehbar. Bei Interesse können die Unterrichtsmaterialien bei der Autorin bezogen werden.

Tabelle D.1: Unterrichtsmaterialien

LP1	
1. Lektion	2. Lektion
• <i>J-Film</i>	• AI-Werkstatt
• <i>AI-Film</i>	
• <i>AI-Quiz</i>	
• <i>PPP (historische Entwicklung)</i>	
• AEMR Artikel	
LP2	
1. Lektion	2. Lektion
• <i>AI-Film</i>	• AI-Werkstatt
• <i>AI-Quiz</i>	
• AI-Werkstatt	

LP3

1. Lektion

- *PPP (Gedankenexperiment, Bilder von Apartheid, Mandela, Xenophobie, Zwangsheirat, Kindersoldaten, Kopftuch)*
- *LS/AB Apartheid in Südafrika*

2. Lektion

- *PPP (Gedankenexperiment, Bilder von Apartheid, Mandela, Xenophobie, Zwangsheirat, Kindersoldaten, Kopftuch)*
 - *LS/AB Nelson Mandela - Kampf für die Menschenrechte*
-

LP5

1. Lektion

- *AB Fragen zum Film*

2. Lektion

- Tabu-Spiel
 - *PPP (Input Kinderrechte)*
 - *AB Kinderrechte*
 - LS Ausbeuterische Kinderarbeit
 - Dossier Kinderarbeit
-

LP6

1. Lektion

- *AI-Film*
- *J-Film (lange Version)*
- *PPP (Geburtstag, Klassenreise, Auftrag Poster)*
- *Musikvideo „Respect“*

2. Lektion

- *PPP (Geburtstag, Klassenreise, Auftrag, Poster)*
 - *J-Filme Menschenrechte*
-

LP12

1. Lektion

- AB MR-Artikel und Bilder
- Déclaration 1789
- AB Déclaration 1789
- LS Déclaration 1789
- *PPP (Bilder Nazizeit)*

2. Lektion

- *AB Kurzquiz MR 1789/1948*
 - AB 7 MR-Artikel
 - AB MR-Verletzungen
 - AB MR-Logo
 - AB Comic & Grafik Durchsetzungsmechanismen
 - AB Fragen rund um MR
 - GIW-Film
-

D.2 Gebäude der Kinderrechte von LP5

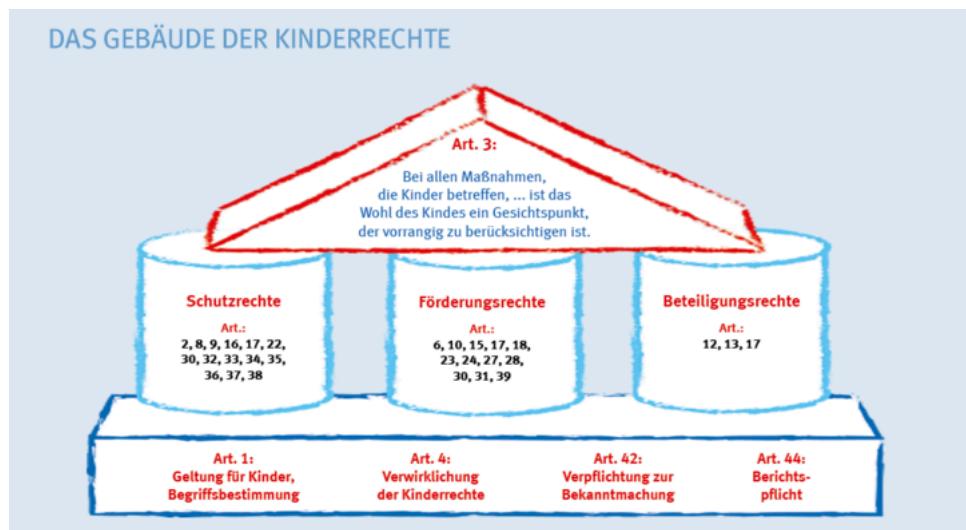


Abbildung D.1: Das Gebäude der Kinderrechte (LP5_{L2}, PPP). Die Darstellung stammt wahrscheinlich von der Homepage des Deutschen Kinderhilfswerks (siehe <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/aufbau-der-konvention/>).

E Kategoriensystem

E.1 Allgemeine Ausführungen zum Kategoriensystem

Das Kapitel enthält die Beschreibung der Kategorien. Wie ich im Methodenkapitel ausführe, setzt sich mein Kategoriensystem aus theoretischen Kategorien, thematischen Kategorien und Hilfskategorien zusammen (siehe Kapitel 5.3.2, S. 127). Zudem können sich die Kategorien in Hauptkategorien, Subkategorien I und Subkategorien II unterteilen. Dabei hat nicht jede Hauptkategorie automatisch weitere Subkategorien I und Subkategorien II. Die Subkategorien wurden kreiert, um den Aspekt der Hauptkategorie weiter auszudifferenzieren. Die Struktur des Kategoriensystems sieht folgendermassen aus:

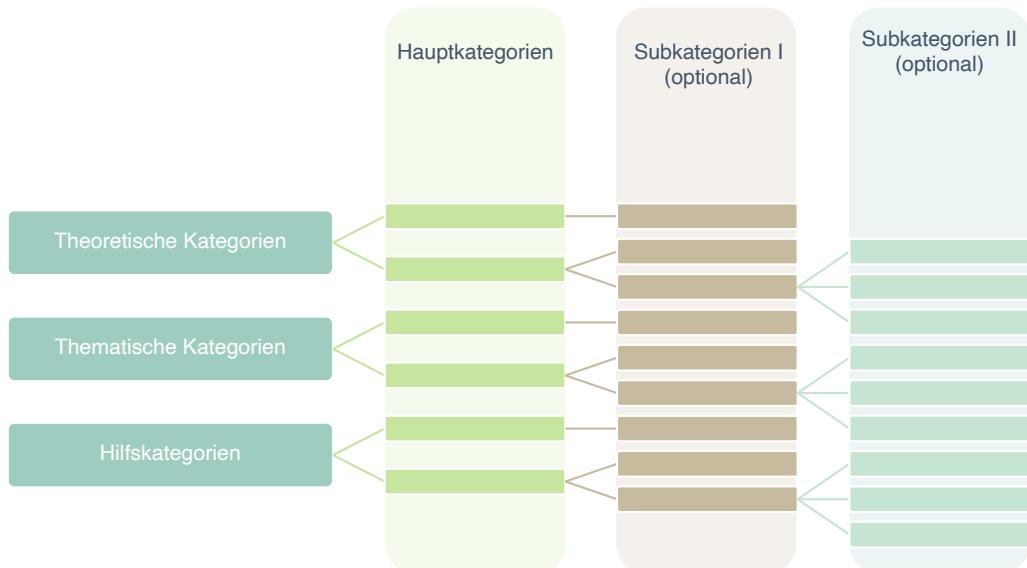


Abbildung E.1: Struktur des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem setzt sich aus sechzehn Hauptkategorien zusammen. Es beinhaltet:

- Die **zwei theoretischen Kategorien**, welche ich aus den Grundlagenkapiteln abgeleitet habe. Die Kategorien sind:
 - „Drei Perspektiven der Menschenrechte“
 - „Fakten- vs. Konzeptwissen“.
- Die **sechs thematischen Kategorien**, welche die Themenstränge im Analysekapitel darstellen (siehe Kapitel 6.2, S. 148). Diese Kategorien entstanden induktiv aus dem Material heraus. Dabei sind sie, wie im Methodenkapitel erläutert (Kapitel 5.3.2, S. 126), durch meine „theoretische Sensibilität“ für das Thema „Menschenrechte“ geprägt. Die Kategorien sind:
 - „Nennung bzw. Thematisierung bestimmter Menschenrechte“¹
 - „Menschenrechtsverletzung“
 - „Lebenswelt der Lernenden“
 - „Individuelles Handeln bzw. Verhalten“
 - „Beschreibung der Menschenrechte“
 - „Akteurinnen und Akteure für Verwirklichung der Menschenrechte“.
- **Sechs Hilfskategorien**, welche in Verbindung mit den thematischen Kategorien stehen können, zur Strukturierung des Unterrichts beitragen oder die verwendeten Unterrichtsmaterialien klassifizieren. Die Kategorien sind:
 - „Menschenrechtsvertrag“
 - „Akteurinnen und Akteure/Betroffene/Beteiligte/Trägerinnen und Träger“
 - „Geografische Konkretisierung“
 - „Zeitliche Konkretisierung“
 - „Stundenphase“
 - „Lehrmaterialien“.

Es muss erwähnt werden, dass sich die Kategorien überschneiden können. Es gibt Unterrichtssequenzen, in denen mehrere Themenstränge und darin enthaltene Aspekte gleichzeitig vorkommen. Siehe dazu auch die Ausführung im Analysekapitel zum

¹Analog zu der Reihenfolge der behandelten Themenstränge in der Analyse (Kapitel 6), werde ich die Beschreibung der Kategorie „Nennung bzw. Thematisierung von Menschenrechten“ im Kategoriensystem am Schluss der thematischen Kategorien vornehmen.

Kategoriensystem (Kapitel 6.2, S. 148). Ebenso ist festzuhalten, dass die Aspekte, welche von jeder Kategorie beziehungsweise Subkategorie thematisiert und im Kategoriensystem beschrieben werden, sich nicht gegenseitig bedingen.

Zur Kodierung muss erwähnt werden, dass die kodierten Stellen sehr unterschiedlich lang ausfallen. Am Beispiel der Kategorie „Nennung bzw. Thematisierung von Menschenrechten“ möchte ich dies veranschaulichen. Es kann sein, dass ein bestimmtes Menschenrecht während der Lektion nur kurz genannt wird, ohne dass die Klasse weiter damit arbeitet. Gleichzeitig gibt es in den Lektionen Sequenzen, in denen sich die Klasse mit einem bestimmten Menschenrecht längere Zeit befasst und die Bearbeitung eine ganze Hauptphase (Hx) ausmachen kann. Ein solches Beispiel wäre H3 bei LP5, in der sich die Klasse mit der Frage auseinandersetzt, ob die Meinungsfreiheit Grenzen hat (siehe Abbildung 6.2 „Übersicht Unterrichtsverläufe“, S. 136). Solche Phasen im Wortlaut in das Kategoriensystem als Ankerbeispiele aufzunehmen, würde den Rahmen des Kategoriensystems sprengen. Deshalb verzichte ich darauf, sondern gebe in solchen Situationen die Aufgabenstellung wieder, ohne die Bearbeitungsphase. Siehe bezüglich der Länge der kodierten Stellen auch die Ausführungen im letzten Absatz des Methodenkapitels 5.3.3 „Konkrete Datenauswertung“ (S. 131).

Damit der Umfang des Kategoriensystems übersichtlich bleibt, habe ich bei der Kategorie „Nennung bzw. Thematisierung von Menschenrechten“ und den Hilfskategorien die Definition der Kategorien und die dazugehörigen Ankerbeispiele mehrheitlich auf die Ebene der Hauptkategorien beschränkt. Zudem verwende ich teilweise Abkürzungen, diese sind im Abkürzungsverzeichnis nachsehbar. Weiter benutze ich aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit im Kategoriensystem die männliche Form, nichtsdestoweniger beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

E.2 Darstellung Kategoriensystem

Auf der nächsten Seite beginnt die Tabelle des Kategoriensystems.

HAUPT-KATEGORIE	SUB-KATEGORIE I	SUB-KATEGORIE II	BESCHREIBUNG UND/ODER ERGÄNZENDE HINWEISE	ANKERBEISPIELE
THEORETISCHE KATEGORIEN				
Drei Perspektiven der Menschenrechte				
	moralphilosophische Perspektive		<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MR als Idee, Wert und Zielgröße • MR als die Idee der Ermöglichung eines gleichberechtigten und würdevollen Lebens • MR zur Sicherung von Grundbedürfnissen • Frage/Thema, was ein würdevolles Leben ausmacht • Frage/Thema, wie umfassend die Menschenrechte ausgestaltet sein sollen 	<p>M: „Alle Menschen sind gleich“ – diese Idee ist alt. Aber erst die philosophischen Schriften der Aufklärung schufen die Grundlage dafür, dass die Idee der Gleichheit politische Folgen hatte (LP12_{L2}, LS Déclaration 1789).</p> <p>(av): Hinter diesen Rechten stehen Grundbedürfnisse, das heisst, sie sind notwendig fürs Überleben (LP1_{L1}, LP2_{L1}, LP5_{L1} & LP6_{L1}, AI-Film).</p>
	rechtliche Perspektive		<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalt der MR-Artikel • Individuum als Träger der MR • Staat als Adressat der MR • staatliche Verpflichtungen zur Wahrung der Menschenrechte (Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten) • nationale und internationale Rechts-Instanzen zur Durchsetzung der MR • Wirkungsweise der MR-Regimes • rechtliche Situation in Ländern 	<p>LP: Zweitens, Recht auf Leben, nicht so schwierig, S16?</p> <p>S16 (o): Jeder Mensch hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.</p> <p>LP: Ja. Keine Sklaverei, auch nicht so schwierig, S5?</p> <p>S5 (o): Niemand darf in Sklaverei oder Leibengenschaft gehalten werden; Sklaverei und Sklavenhandel sind in allen Formen verboten (LP1_{L1}, 1:23:33).</p>
	eng-politische Perspektive		<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MR als politischen Aushandlungsakt, der 	<p>M: Ein Schweizer Gericht hat nun entschieden, dass es sich dabei um sexuelle Nötigung am Arbeitsplatz gehandelt habe (LP1_{L2}, LP2_{L1}, AI-Werkstatt).</p> <p>S5 (o): Die Vertreter des französischen Volkes, als Nationalversammlung konstituiert, haben</p>

- Bedürfnisse kodifiziert
 - nationale und internationale Umstände/Handlungen, welche Auswirkungen auf die realpolitische Umsetzung der MR haben; dabei geht es um politische, gesellschaftliche und ökonomische Umstände/Handlungen

unter der Berücksichtigung, dass die Unkenntnis, die Achtlosigkeit oder die Verachtung der Menschenrechte die einzigen Ursachen des öffentlichen Unglücks und der Verderbtheit der Regierungen sind, beschlossen, die natürlichen, unveräußerlichen und heiligen Rechte der Menschen in einer feierlichen Erklärung darzulegen [...] (LP12_{L1}, 0:26:01).

LP: Wie haben die Schwarzen, die Coloureds, in Südafrika versucht, Widerstand zu leisten?

[...]

S9: Ähm, anderen / also sich an andere Länder wenden und mit denen dann Druck auf die Regierung ausüben.

LP: Auch 'ne tolle Idee! Schauen, dass andere Länder Druck ausüben. That they have political impression other countries auf Südafrika [sic]. Was haben andere Staaten für Möglichkeiten? Was macht man in der Politik immer wieder, um Staaten zu zwingen, etwas zu ändern? Welche Möglichkeiten gibt es da? S18?

S18: Also, wenn man nicht mehr Handel mit denen betreibt.

LP: Richtig, wenn man keinen Handel mehr damit betreibt. Weisst du wie das heisst im Fachbegriff? (...) S3? (LP3_{L2}, 0:04:32-0:06.10).

Fakten- vs. Konzeptwissen

Die Taxonomy von Anderson & Krathwohl (2001, siehe Kapitel 2.4.2 Fakten- und Konzeptwissen, S.31) unterscheidet zwischen Fakten- und Konzeptwissen. Das Modell von Krathwohl (2002) stellt dabei zwei Typen von Faktenwissen und drei Typen von Konzeptwissen vor. Allerdings ist die Unterscheidung der Abstraktionsniveaus der Typen innerhalb der beiden Wissensarten sehr fließend, was auch Anderson & Krathwohl (2001) betonen. Daher ist eine strenge Unterscheidung in die fünf Typen für die Analyse nicht sinnvoll. In der Analyse der

<p>Unterrichtseinheiten stellte sich jedoch heraus, dass es Sequenzen/Aufgabenstellungen/Inputs gibt, welche ein Potential für konzeptuelles Lernen zulassen oder die Anbahnung von Konzeptwissen darstellen. Daher unterscheide ich in der Analyse zwischen den drei Kategorien „Faktenwissen“, „Potential/Anbahnung für Konzeptwissen“ und „Konzeptwissen“.</p>		
Faktenwissen	<p>Die Kategorie umfasst das Vorkommen und Behandeln von Fakten ohne auf die grösseren Zusammenhänge, Funktionen oder Hintergründe einzugehen. Darunter fallen sowohl:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terminologien, Definitionen, kurze Zusammenfassungen • Spezifische Details und Merkmale (Ereignisse, Orte, Personen, Daten, Informationsquellen etc.) • Klassifikationen und Kategorien, wenn die Unterschiede und Funktion der Unterschiede zwischen den darin enthaltenen Aspekten nicht beleuchtet oder erklärt werden • Beschreibungen oder kurze Zusammenfassungen von Situationen/Gegebenheiten 	<p>M: Lest den Artikel 14 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“. Formuliert dieses Menschenrecht in eigenen Worten (LP1_{L2}, LP2_{L1}, AI- Werkstatt).</p> <p>K: (Auf dem Touchscreen ist eine Präsentationsfolie mit dem Titel „Wie viele Kinder arbeiten?“)</p> <p>LP: Insgesamt arbeiten 125 Millionen Kinder weltweit. Also, sie müssen arbeiten, ja, sie machen das nicht so irgendwie, um ihr Taschengeld aufzubessern, sondern wirklich, ehm, um zu überleben. 73 Milliarden/ Millionen arbeiten unter ausbeuterischen Bedingungen, also diese child labor, von dem wir gesprochen haben, diese ausbeuterische Kinderarbeit. 10 Millionen leben in sklavenähnlichen Verhältnissen und 19 Millionen Kinderarbeiter sind jünger als, ehm, 11 Jahre (LP5_{L2}, 1:25:08).</p>
Potential/Anbahnung für Konzeptwissen	<p>Die Kategorie umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präsentieren und Vergleichen verschiedener Aspekte der MR in sehr dichter Form, die Auseinandersetzung mit den Hintergründen fehlt • Es werden wichtige Prinzipien der MR vor gestellt/genannt, jedoch das Warum oder Wie nicht erklärt • Fragen, welche ein Konzeptlernen zulassen würden, die Fragen/ Antworten werden jedoch nicht weiter behandelt • Aufgabenstellungen, welche ein 	<p>(av): Die Menschenrechte sind Teil des Völkerrechts. Schon die UNO-Charta von 1946 geht auf sie ein. Die erste richtige internationale Abmachung ist die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ der UNO von 1948. 1966 verabschiedete die UNO zwei weitere internationale Pakte. Einen über bürgerliche und politische Rechte. Und einen über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Zusammen werden diese Erklärungen auch „International Bill of Human Rights“ genannt. Sie sind die wichtigste Rechtsgrundlage der Menschenrechte. Hinzu</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptlernen zulassen würden, die Aufgaben werden jedoch nicht gelöst • Aufgabenstellungen, welche die SUS durch einfaches Auswendiglernen lösen können, oder aber auch durch Nachdenken über das Konzept lösen können <p>Prägend für diese Kategorie ist, dass die angesprochenen Aspekte durch ein weiteres Aufgreifen und vertiefteres Behandeln das Konzeptlernen ermöglichen würden. In diesem Sinne kann diese Kategorie als Vorbereitung für den Erwerb eines (tieferen) Konzeptwissens verstanden werden.</p>	<p>kommt eine ganze Reihe von UNO-Konventionen. Die „Genfer-Flüchtlingskonvention“, die „Kinderrechtskonvention“, die „Antifolterkonvention“ oder zuletzt die „UNO-Behindertenkonvention“ (LP12_{L2}, J_Film).</p> <p>M: Haben die Menschenrechte auch ihre Grenzen?</p> <p>a) Nein. Die Menschenrechte bedeuten, dass ich alles tun und sagen kann, was ich will.</p> <p>b) Ja. Ich darf nichts tun oder sagen, was eine andere Person grundlegend verletzt oder benachteiligt (LP1_{L1}, LP2_{L1}, AI-Quiz).</p>
Konzeptwissen	<p>Die Kategorie umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragen/Aufgabenstellungen nach Gründen für etwas • Behandeln und Erklären von Phänomenen, die mit MR in Verbindung stehen • Eingehen auf Prinzipien, Verallgemeinerungen, Zusammenhänge, Funktionen oder Hintergründe dieser Phänomene • Eingehen auf die Rolle eines Phänomens innerhalb eines Gefüges oder Systems • Erklären und vertieftes Ausführen von Sachverhalten 	<p>LP: Wir haben ja die Menschenrechte kennengelernt. Es gibt die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“. Und Kinder sind doch auch Menschen. Braucht es überhaupt explizite Kinderrechte? Wof / wofür sind Kinderrechte notwendig? Ich möchte, dass ihr euch darüber Gedanken macht. Und eure Gedanken kurz notiert, auf ein Blatt, das ich euch austeilen werde. Ok? Tauscht euch mal aus. Warum Kinderrechte? (LP5_{L2}, 0:01:19).</p>

THEMATISCHE KATEGORIEN

MR-Verletzung	<p>(Konkrete) MR-Verletzung</p> <p>Die Kategorie umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nennen einer konkreten MR-Verletzung • Beschreiben einer MR-Verletzung 	<p>LP: Gut. Was wir uns heute anschauen, ist eine Verletzung der Menschenrechte, welche systematisch, während mehreren Jahrzehnten passten [sic] in Südafrika und zwar unter dem Stichwort Apartheid. Nehmt das als Untertitel! Apartheid in Südafrika. Das ist so das Thema der heutigen Lektion, das wir uns anschauen (LP3_{L2}, 0:08:40).</p>
---------------	---	---

Ort MR-Verletzung	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orte, an denen MR-Verletzungen vorkommen; das können insbesondere die Welt, Kontinente, Regionen, Länder oder Ortschaften sein, sowie unkonkrete Ausdrücke wie etwa „überall“ <p>Wenn diese Kategorie kodiert ist, ist die entsprechende Subkategorie I der Hilfskategorie „Geografische Konkretisierung“ ebenfalls kodiert.</p>	<p>M: Wo wird mit Kinderarbeit produziert? Vor allem in asiatischen Ländern wie Indien und Bangladesch, aber auch in südafrikanischen Ländern wie Lesotho oder Swasiland (LP5_{L2}, Dossier Kinderarbeit).</p>
Betroffene von MR-Verletzung	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personen/Kollektive, welche MR-Verletzungen erfahren oder erfahren haben, dabei muss nicht zwingend eine Beschreibung der MR-Verletzungssituation vorliegen • Personen/Kollektive, welche von MR-Verletzung betroffen sein könnten <p>Wenn diese Kategorie kodiert ist, ist die entsprechende Subkategorie I der Hilfskategorie „Akteure/Betroffene/Beteiligte/Träger“ ebenfalls kodiert.</p>	<p>M: Im Gefängnis Guantanamo wird Mohamedou Ould Slahi 70 Tage in Folge vom Schlafen abgehalten sowie Scheinwerferlicht und anhaltender, lauter Heavy-Metal-Musik ausgesetzt. So will man ihn zum Sprechen bringen (LP12_{L2}, AB MR-Verletzungen).</p>
Auswirkung von MR-Verletzung	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Situation von Opfern bei MR-Verletzungen • Weitere Folgen von MR-Verletzungen 	<p>M: Welche Folgen könnte es für Menschen oder Gruppen haben, wenn dieses Recht nicht eingehalten wird? Überlegt euch ein Beispiel...</p> <ul style="list-style-type: none"> • aus eurem Alltag (Schule, Bewerbungen, Kollegenkreis) • aus der Vergangenheit (LP1_{L1}, LP2_{L1}, AI-Werkstatt).
Bekämpfung von MR-Verletzungen	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie man sich als Betroffener gegen MR-Verletzungen wehren kann • Wie Individuen/Institutionen gegen MR-Verletzungen vorgehen können/dazu beitragen können, dass es keine MR-Verletzungen gibt <p>Der erste Aspekt der Kategorie ist verwandt mit einem Teilaspekt von „Individuelles Verhalten</p>	<p>M: Wie können wir gegen Kinderarbeit aktiv werden? Die Initiative Faire Edelsteine bietet Goldschmuck an, der ohne Kinderarbeit produziert und fair gehandelt wurde. Auch in elektronischen Geräten wird Gold verwendet. Über die Internetseite Make it Fair kann man sich vor dem Kauf darüber informieren, wo die Geräte hergestellt wurden. Außerdem besteht seit Anfang 2013 die Möglichkeit, sich ein faires Handy zu kaufen, das Fairphone (LP5_{L2}, Dossier</p>

	bzw. Handeln zum Eigenschutz“.	Kinderarbeit).
Akteure von MR-Verletzung	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akteure, welche MR-Verletzungen begehen <p>Wenn die Kategorie kodiert ist, ist die entsprechende Subkategorie I der Hilfskategorie „Akteure/Betroffene/Beteiligte/Träger“ ebenfalls kodiert.</p>	<p>LP: So vielleicht kommt ihr jetzt auch drauf, wieso einige Menschen an der Party eingeladen waren und andere nicht. Das Auswahlkriterium war „setzt sich jemand für Menschenrechte ein oder verletzt er sie?“. Wer ein bisschen mitkriegt, was in der Welt so geschieht, Nachrichten, Fernsehen, Radio oder auch mal 20-Minuten, dann erklärt sich auch, wieso auf der rechten Seite eben so Figuren wie Kim Jong-Un oder Baschar al-Assad oder Putin oder selbst Trump steht [sic] (LP6_{L1}, 0:38:55).</p>
Gründe für MR-Verletzung	<p>Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gründen, warum es zu MR-Verletzungen kommt • Was Akteure mit MR-Verletzungen erreichen wollen 	<p>M: Warum werden die Menschenrechte verletzt? (Mehrere Antworten richtig)</p> <ol style="list-style-type: none"> Oft geschehen Gewalt oder Ungerechtigkeit im Alltag, ohne dass es jemand merkt oder etwas dagegen tut. Viele Menschen wissen nicht, dass sie sich wehren können und wie sie das tun können. Manchen Personen und Organisationen sind Macht, Geld oder eigene Interessen wichtiger als die Rechte anderer Menschen (LP1_{L1}, LP2_{L1}, AI-Quiz).
Lebenswelt der Lernenden		
Alltag bzw. Leben der SUS	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktuelle Leben der SUS; darunter können auch hypothetische Situationen fallen, sofern sie realistisch und nachvollziehbar erscheinen <p>Abgrenzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In dieser Kategorie werden die SUS direkt angesprochen und nicht wie in der Kategorie „Aktuelle Themen und Interessen der SUS“ generell über Aspekte gesprochen, welche die SUS betreffen könnte • Es geht in dieser Kategorie um konkrete 	<p>S16 (o): Findest du, dass deine Meinung in deinem Alltag ernstgenommen wird? Traust du manchmal nur zu sagen, was du denkst? Tauscht euch darüber aus. Denkt dabei an die Schule, an euer Zuhause und euren Kollegenkreis.</p> <p>LP: Also jetzt geht's nicht mehr um Flüchtlinge oder um, ähm, Glaubensfragen, sondern jetzt geht's einfach wirklich nur um privat. Kann man seine Meinung sagen, wird man angehört? Ja?</p> <p>S18: Also bei uns, finden wir, in der Schule haben wir eine sehr grosse Meinungsfreiheit. Bei</p>

Situationen für die SUS		
Situationen von Kindern bzw. Jugendlichen	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationen von Kindern bzw. Jugendlichen, welche nicht die SUS selber sind 	uns zu Hause können wir auch eigentlich über alles reden, also bei uns ist es eigentlich so / eine sehr grosse Meinungsfreiheit (LP1 _{L2} , 1:25:30).
Aktuelle Themen und Interessen der SUS	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Vermeintliche) Interessen der SUS, dabei müssen die Interessen nicht von den SUS explizit genannt werden <p>Abgrenzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In dieser Kategorie werden die SUS nicht direkt angesprochen wie in der Kategorie „Alltag bzw. Leben der SUS“ und es geht nicht primär um den konkreten Alltag der SUS • Hier geht es um Themen, welche SUS betreffen könnten. Beispiele von Themen können sein <ul style="list-style-type: none"> ○ Die (berufliche) Zukunft ○ Freizeitbeschäftigungen ○ Mobbing ○ Sexuelle Belästigung ○ Belästigung über Social Media 	LP: Richtig! Achtjähriges Kind, siebzigjähriger Mann. (...) Es gibt Kulturen, in denen junge Mädchen unter Zwang, unter Repression, verheiratet werden. Man nennt das eine Zwangsehe (LP3 _{L2} , 0:31:46). (av): Westliche Jugendliche stellen ihre Mannschaft für den Fussball zusammen, dabei hat es einen kleinen Jungen, den niemand wählt. Am Schluss schießt er den Ball zum Erstaunen der anderen sehr gezielt ins Tor. Und nachher rennen alle zu ihm, ausser die Jugendlichen, welche die Mannschaft zusammenstellten (LP3 _{L2} , J-Filme Menschenrechte).
Jugendliche Darstellung bzw. Aufbereitung	<p>Kategorie umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Darstellung, die Jugendliche ansprechen/aktivieren soll • Sprache, die jugendlich wirkt • Spezifische Aufbereitung des Themas, um die Neugier der SUS zu wecken 	(av): 1948, klingelt da was bei dir? Hm? Klar, das war im vergangenen Jahrhundert, die Generation von Oma und Opa. Man munkelt, dass sich damals sogar noch ein paar Dinosaurier in den Tiefen oder in Höhlen versteckt haben (LP1 _{L1} , LP2 _{L1} , LP5 _{L1} & LP6 _{L1} , AI-Film).
Individuelles Verhalten bzw. Handeln	Individuelles Verhalten	Die Kategorie thematisiert: 321
		M: An wen könntest du dich wenden, wenn du

bzw. Handeln zum Eigenschutz	<ul style="list-style-type: none"> • Wie man sich in schwierigen (Lebens-)Situationen verhalten kann • Wie man sich als Betroffener gegen MR-Verletzungen wehren kann <p>Der zweite Aspekt der Kategorie ist verwandt mit einem Teilaspekt von „Bekämpfung von MR-Verletzungen“.</p>	in der Schule Probleme hast oder dich benachteiligt fühlst? (LP1 _{L1} , LP2 _{L1} , AI-Werkstatt).
Individuelles Verhalten bzw. Handeln zur Stärkung der MR	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was man selber tun kann, um MR zu schützen bzw. zu stärken • Die Wichtigkeit des individuellen Verhaltens bzw. Handelns, damit MR Wirklichkeit bzw. umgesetzt werden • Individuelles Verhalten bzw. Handeln, welches zur Umsetzung der MR beiträgt oder beigetragen hat 	<p>LP: Ja, und jetzt klärt sich vielleicht auch die Frage, warum Ari Äspi Izzity euch kennenlernen wollte</p> <p>K: (nächste Folie auf Beamer zeigt: Sek 3a sammelt für „Jeder Rappen zählt“)</p> <p>SS: Ou Shit (Applaus)</p> <p>LP: Also, ihr tut etwas für die Menschenrechte (..) (LP6_{L1}, 1:06:08).</p>
Beschreibung MR		
Trias „universell“, „unveräußerlich“, „unteilbar“	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universalität der MR • Unveräußerlichkeit der MR • Unteilbarkeit der MR 	<p>LP: Ehm, warum ist das falsch? (Aussage 8, Das Recht auf Freiheit kann ich gegen Geld verkaufen). Das habe ich mit S durchgespielt letzte Woche.</p> <p>LP(S7): S7?</p> <p>S7: Weil du dein Recht nicht verkaufen kannst, also / ich kann meine Menschenrechte / ich kann nicht sagen, „okay, ich darf jetzt nicht mehr (.) ein Einkommen haben oder ein Recht auf Bildung.“ Das kann man nicht.</p> <p>LP(S7): Du kannst es nicht verkaufen, wenn du zum Beispiel in Geldnot bist und du willst dein Menschenrecht verkaufen (LP12_{L2}, 0:09:06).</p>
Gründe für MR	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Warum es MR braucht • Was Ziel bzw. Zweck der MR ist • Was für übergeordnete Güter MR schützen <p>Abgrenzung:</p>	<p>M: Wozu braucht es Menschenrechte? Die Menschenrechte sollen die Würde jedes einzelnen Menschen garantieren. Die Menschen sollen vor Übergriffen geschützt werden. Dies soll Freiheit und Frieden sichern (LP12_{L2}, AB Fragen rund um MR).</p>

- In dieser Kategorie geht es nicht um die spezifischen Schutzbereiche einzelner MR wie in der Kategorie „Nennung/Thematisierung von bestimmten Rechten“

Menschen haben MR	<p>Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erklärung warum man als Mensch MR hat • Dass man als Mensch MR hat bzw. dass MR natürlich und angeboren sind <p>Wenn diese Kategorie kodiert ist, ist die entsprechende Subkategorie I der Hilfskategorie „Akteure/Betroffene/Beteiligte/Träger“ ebenfalls kodiert.</p>	<p>LP: Weshalb / habt ihr mitgekriegt, weshalb man diese Rechte hat? (...) Ja (deutet auf S7)?</p> <p>S7: Weil man Mensch ist</p> <p>LP: Ja, genau, weil man Mensch ist (...) (LP1_{L1}, 0:18:21).</p>
Akteure für Verwirklichung der MR	<p>Hinweis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn die Kategorie kodiert ist, ist die entsprechende Subkategorie I der Hilfskategorie „Akteure/Betroffene/Beteiligte/Träger“ ebenfalls kodiert • Bei den Akteuren kann es sich es sich sowohl um Staaten, Institutionen (Gerichte, UNO-MR-Rat, ...), gesellschaftliche Bewegungen (NGO's) wie auch Individuen handeln 	
Wer schützt MR?	<p>Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akteure, welche zum Schutz bzw. der Stärkung der MR beitragen • Akteure, welche MR umsetzen • An wen man sich wenden kann, wenn MR verletzt werden 	<p>LP: Und das Fin / Fundament dieses Hauses, ehm, das ist / dafür sind die Staaten zuständig, also für die Umsetzung, ja? Also die Kinderrechte, wenn sie auf dem Papier sind, sind sie einfach nutzlos. Es geht darum sie umzusetzen natürlich, das zu leben. Ehm, die Staaten definieren Kinder, also auch das Alter, jetzt be / beispielsweise bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres. Sie sind dafür zuständig, dass die Kinderrechte verwirklicht werden in dem Land. Sie verpflichten sich zu Bekanntmachung der Kinderrechte (LP5_{L2}, 0:18:05).</p>
Wer verfasst MR?	<p>Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akteure, welche MR-Verträge/Konventionen/Deklarationen verabschiedet haben • Akteure, welche MR- 	<p>LP: Dann habt ihr eben als zweites Frankreich, das da (...) mitgeht. [...] Und die machen dann die zweite Erklärung der Menschenrechte, die ist etwas erweitert (.) ähm, für Frankreich und</p>

	<p>Verträge/Konventionen/Deklarationen ausgehandelt haben</p> <p>Nennt die Sequenz einen konkreten MR-Vertrag wird die entsprechende Subkategorie I der Hilfskategorie „MR-Vertrag“ ebenfalls kodiert.</p>	<p>auch so auf Frankreich abgestimmt. [...] Das wird zur Grundlage für die demokratischen Verfassungen (...) Das heisst, wenn irgendwelche Politiker sich eine demokratische Verfassung ausgedacht haben, dann haben sie diese französischen Grundrechte, Menschenrechte vor sich gehabt und dann überlegt, was sie damit anfangen wollen (LP1L1, 0:45:46).</p>
Wer ist (nicht) MR-Vertrag beigetreten?	<p>Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akteure, welche MR-Verträge (nicht) unterzeichnet bzw. ratifiziert haben • Akteure, welche MR-Verträge (nicht) beigetreten sind <p>Nennt die Sequenz einen konkreten MR-Vertrag wird die entsprechende Subkategorie I der Hilfskategorie „MR-Vertrag“ ebenfalls kodiert.</p>	<p>M: Von den 193 UNO-Mitgliedern haben nicht alle die Menschenrechtskonventionen unterschrieben. Staaten, die nicht unterzeichnet haben, sind zum Beispiel Saudi-Arabien oder Malaysia (LP12L2, AB Comic & Grafik, Durchsetzungsmechanismen).</p>
Wer schränkt MR ein?	<p>Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akteure, welche MR Umsetzung verhindern • Akteure, welche MR einschränken <p>Abgrenzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In dieser Kategorie geht es nicht um MR-Verletzungen, sondern allgemein darum, dass MR teilweise nicht ihre volle Wirkung erhalten oder ihre Umsetzung verhindert wird 	<p>LP(S12): Mhm (überlegend), von wem ist der eingeschränkt? Wenn ihr euch nicht traut, da die, die in dieser Gruppe gearbeitet haben, ehm, wenn ihr euch nicht immer traut, das zu sagen, was, ehm, was ihr denkt?</p> <p>LP: S23 und S24 es gilt für euch auch.</p> <p>LP(S12): Wer schränkt euch da ein in diesem Menschenrecht?</p> <p>S12: Also, das könnten die Mitschüler sein, die einfach eine andere Meinung haben, also mehrheitlich, und dann, wenn man als einzige eine eigene Meinung hat, dann fühlt man sich halt etwas eingeschränkt und getraut sich einfach nicht diese zu äussern (LP2L2, 1:01:29).</p>
Nennung bzw. Thematisierung bestimmter MR	<p>Kategorie umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nennen oder Bearbeiten von einzelnen MR • Thematisieren des Schutzbereichs des jeweiligen MR • Sequenzen, welche inhaltlich bestimmte MR behandeln, das MR jedoch nicht 	<p>S15: Also, das Recht, das wir behandelt haben, ist das Recht auf Arbeit. Es geht vor allem darum, dass jeder Mensch auf einen Arbeitsplatz die gleichen Chancen ha / hat, wie ein anderer, egal von wo er kommt. Und falls man keine Arbeit findet, hat man das Recht auf Arbeitslosenunterstützung. Und jeder Mensch darf eigentlich, in der Arbeit diese Interessen verfolgen,</p>

explizit erwähnen

Die Zuordnung erfolgt anhand der AEMR. Dies ist unabhängig davon, ob in der Sequenz die AEMR als Bezugsrahmen genannt wird. Behandelte MR in den Lektionen, die nicht in der AEMR festgehalten sind (beispielsweise Kinderrechte, Kollektivrechte) erhalten eine eigene Subkategorie I. Für die Einordnung der einzelnen MR (Subkategorie II) in die Subkategorie I (Klassische Freiheitsrechte, Politische Rechte, Justiz/Verfahrensrechte, Sozialrechte usw.) siehe meine Ausführungen in Kapitel 6.8.1 „Art der Menschenrechte“ auf S. 206 in Fussnote 68. Nennt die Sequenz den bestimmten MR-Vertrag von dem MR wird die entsprechende Subkategorie I der Hilfskategorie „MR-Vertrag“ ebenfalls kodiert.

Abgrenzung:

- Stellen, in denen es um MR-Verletzungen geht, das verletzte MR jedoch nicht erwähnt wird, werden nicht in dieser Kategorie codiert, sondern erhalten einen Code bei den MR-Verletzungen
- In dieser Kategorie geht es nicht um übergeordnete Schutzbereiche der MR, wie in Kategorie „Gründe für MR“, sondern um die einzelnen MR und – wenn thematisiert – die spezifischen Schutzbereiche der einzelnen MR

Damit der Umfang des Kategoriensystems übersichtlich bleibt, führe ich nicht für jedes MR ein Ankerbeispiel auf. Dafür gebe ich hier drei Beispiele wieder.

also seine Interessen verfolgen, zum Beispiel darf auch ein Mann in ein sonst eher f / also für Frauen typischer Beruf ausüben [sic] (LP2_{L2}, 1:04:27).

(av): In der dritten Generation geht es um das Recht von Gruppen, das Selbstbestimmungsrecht der Völker, das Recht auf Entwicklung, das Recht auf eine saubere Umwelt und das Recht auf Frieden (LP2_{L2}, GIW-Film).

K: (LP projiziert den Artikel 19 auf den Bildschirm: „Meinungs- und Informationsfreiheit: Jeder hat das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung; dieses Recht schliesst die Freiheit ein, Meinungen ungehindert anzuhängen sowie über Medien jeder Art und ohne Rücksicht auf Grenzen Informationen und Gedankengut zu suchen, zu empfangen und zu verbreiten“).

LP: Lest das doch bitte, jeder für sich, und besprecht dann zu zweit. Was heisst das konkret in, ehm, der Praxis, also in der Umsetzung? Was bedeutet das im Alltag und könnt ihr euch Situationen vorstellen, wo es hier vielleicht, ehm, ja Konflikt gibt mit anderen Menschenrechten, wo vielleicht doch, ehm, Widerspruch gibt? (LP5_{L1}, 0:44:58).

Klassische Freiheitsrechte

Art. 1 Freiheit, Gleichheit, Würde

Art. 2 Verbot der Diskriminierung

Art. 3 Recht auf Leben und Freiheit
Art. 4 Verbot der Sklaverei und des Sklavenhandels
Art. 5 Verbot der Folter
Art. 9 Schutz vor willkürlicher Verhaftung und Ausweisung
Art. 12 Schutz der Freiheitssphäre des Einzelnen
Art. 13 Freizügigkeit und Auswanderungsfreiheit
Art. 17 Eigentumsgarantie
Art. 18 Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit
Art. 19 Meinungs- und Informationsfreiheit
Art. 20 Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit
Décl. Art 4: Freiheit, alles zu tun, was anderen nicht schadet
Politische Rechte
Art. 15 Recht auf Staatsangehörigkeit
Art. 21 Allg. und gl. Wahlrecht; Zulassung zu öffentlichen Ämtern
Justizrechte/Verfahrensrechte
Art. 6 Anerkennung Rechtsperson
Art. 7 Gleichheit vor dem Gesetz
Art. 8 Anspruch auf Rechtsschutz
Art. 10 Anspruch auf rechtliches Gehör
Art. 11 Unschuldsvermutung; keine Strafe ohne Gesetz
Sozialrechte
Art. 14 Recht auf Asyl (Flüchtlingsrecht)
Art. 16 Ehefreiheit und Schutz der Familie
Art. 21 Recht auf soziale Sicherheit
Art. 23 Recht auf Arbeit und gleichen Lohn, Koalitionsfreiheit
Art. 24 Recht auf Erholung und Freizeit

	Art. 25 Recht auf einen angemessenen Lebensstandard	
	Art. 26 Recht auf Bildung, Erziehungsziele, Elternrecht	
	Art. 27 Freiheit des Kulturlebens, Schutz geistigen Eigentums	
	Art. 28 Angemessene Sozial- und Weltordnung	
Verpflichtungen aus A-EMR		
	Art. 29 Grundpflichten und Einschränkungen	
	Art. 30 Auslegungsvorschriften	
Kollektivrechte		
Kinderrechte		
Weitere Rechte	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MR, welche nicht in der AEMR kodifiziert sind und auch nicht ein MR der Subkategorie I darstellen <p>Nennt die Sequenz den bestimmten MR-Vertrag von dem MR, wird die entsprechende Subkategorie I der Hilfskategorie „MR-Vertrag“ ebenfalls kodiert.</p>	
Fiktive Rechte	<p>Die Kategorie thematisiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „MR“, welche nicht in einem Vertrag kodifiziert sind; es handelt sich daher um fiktive Rechte <p>In der Kategorie geht es oft darum, dass die SUS sich überlegen müssen, ob es diese MR gibt. Ebenfalls können es auch Sequenzen sein, in denen die Klasse bespricht, ob ein bestimmtes Bedürfnis ein MR darstellen soll, welches noch nicht kodifiziert ist.</p>	<p>M: Welches dieser Menschenrechte gibt es nicht?</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Recht auf Leben. b) Recht auf Nahrung. c) Recht auf einen Traumjob. d) Recht auf eine eigene Meinung (LP1_{L1}, LP2_{L1}, AI-Quiz).
HILFSKATEGORIEN		
MR-Vertrag	<p>Die Kategorie umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explizites Nennen des MR-Vertrages/der 327 	<p>M: Die britischen Siedlerinnen und Siedler hatten die aufklärerischen Ideen nach Nordamerika gebracht und verankerten sie am 12. Juli 1776</p>

- MR-Konvention/der MR-Deklaration
- Behandeln eines MR-Vertrages/einer MR-Konvention/einer MR-Deklaration, aufgrund des Kontextes ist es dabei klar ersichtlich, um welchen MR-Vertrag/welche MR-Konvention/welche MR-Deklaration es sich handelt

Die Kategorie wird zwingend vergeben, wenn folgende Kategorien vergeben wurden:

- „Wer verfasst MR?“
- „Wer ist (nicht) MR-Vertag beigetreten?“
- „Nennung bzw. Thematisierung von bestimmten MR“

Damit der Umfang des Kategoriensystems übersichtlich bleibt, führe ich nicht für jede Subkategorie I ein Ankerbeispiel auf. Dafür gebe ich hier ein Beispiel wieder.

Magna Charta oder Petition of Rights		
Virginia Bill of Rights oder Amerikanische Unabhängigkeitserklärung		
Déclaration de Droits de l'Homme et du Citoyen		
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)		
Kinderrechtskonvention		
Weitere MR-Konventionen		

Akteure/Betroffene/Beteiligte/Träger	Die Kategorie umfasst: <ul style="list-style-type: none"> • Nennung von Akteuren/Betroffenen/Beteiligten/Trägern mit Bezug zu MR Dies können Personen, Gruppen, Staaten, Institutionen, Vereinigungen usw. sein.	M: Die Menschenrechte sind dafür da, ... <ol style="list-style-type: none"> a) dass alle Menschen gleich und respektvoll behandelt werden und nicht um ihr Leben fürchten müssen. b) dass alle Männer gleich und respektvoll behandelt werden und nicht um ihr Leben fürchten müssen.
	In den folgenden Bereichen werden die	

in der Verfassung, den [sic] „Virginia Bill of Rights“. Diese neue Verfassung enthielt Rechte für alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem sozialen Rang (LP12L1, LS Déclaration 1789).

- Akteure/Betroffene/Beteiligte/Träger erfasst:
- Akteure/Betroffene/Beteiligte/Träger, die konkret etwas tun (aktive Seite)
 - Akteure/Betroffene/Beteiligte/Träger, die von etwas profitieren können oder von etwas betroffen sein können (passive Seite)

Die Kategorie wird zwingend vergeben, wenn folgende Kategorien gesetzt wurden:

- „Betroffene von MR-Verletzung“
- „Akteure von MR-Verletzung“
- bei allen Subkategorien I von „Akteure Verwirklichung MR“
- „Menschen haben MR“

Die Kategorie wird zwingend vergeben, wenn folgende Kategorie gesetzt wurde:

- „Trias ‚universell‘, ‚unveräußerlich‘, ‚unteilbar‘“, wenn die Universalität thematisiert wird

Damit der Umfang des Kategoriensystems übersichtlich bleibt, führe ich nicht für jede Subkategorie I ein Ankerbeispiel auf. Dafür gebe ich hier drei Beispiele wieder.

- c) dass alle Erwachsenen gleich und respektvoll behandelt werden und nicht um ihr Leben fürchten müssen.
- d) dass alle Europäerinnen gleich und respektvoll behandelt werden und nicht um ihr Leben fürchten müssen (LP1_{L1}, LP2_{L1}, Al-Quiz).

LP: Richtig! Achtjähriges Kind, siebzigjähriger Mann. (..) Es gibt Kulturen, in denen junge Mädchen unter Zwang, under repression, verheiratet werden (LP3_{L2}, 0:31:46).

LP: Ähm, wir haben gesehen, dass die Menschenrechte nach dem Zweiten Weltkrieg ja von allen Staaten sozusagen anerkannt worden sind (LP1_{L2}, 0:02:03).

Passivkonstruktion: verschleierte Akteure, „man“

„alle/die Menschen“, „ein/jeder Mensch“, „als Mensch“

SUS und LP selbst, „ihr“, „du“, „wir“, „ich“

Familienmitglieder / Freunde

Bekannte Einzelpersonen (z. B. Nelson Mandela)

Bürger

Kollektive Alter: Erwachsene, Kinder etc.
Kollektive Geschlecht: Mann, Frau etc.
Kollektive sozialer Status: Kastensystem, Adelsgeschlecht, Berufe etc.
Kollektive von polit. Einstellung: Kommunisten, polit. Andersdenkende
Kollektive Hautfarbe oder Ethnie: Schwarze, Weisse, Asiaten etc.
Kollektive sexuelle Orientierung: Homosexuelle
Kollektive Religion: Christen, Muslime etc.
Kollektive Nationalität oder Kulturen: Franzosen, Westen etc.
Exekutive: König, Regierung, Präsident etc.
Judikative: Richter, Gerichte, Gesetz etc.
Legislative: Nationalversammlung, Gemeindeversammlung, „vom Volk gewählte Vertreter“, Politiker etc.
Polizei
Jugendschutz, Jugendamt, Schulsozialarbeiter

Welt		
Unkonkret, gewisse Länder, verschiedene Länder		
Bestimmte Kontinente oder Weltregionen		
Konkrete Länder		
Intern. Gerichte: IGH, EGMR, Strafgerichtshof etc.		
UNO, UNO Mitglieder, UNO Generalsversammlung		
NGOs (z.B. Amnesty International)		
Sonstige Akteure, Betroffene, Beteiligte, Träger		
Geografische Konkretisierung	<p>Die Kategorie umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nennung einer geografischen Konkretisierung <p>Die Kategorie wird zwingend vergeben, wenn folgende Kategorie gesetzt wurde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ort MR-Verletzung“ <p>Damit der Umfang des Kategoriensystems übersichtlich bleibt, führe ich nicht für jede Subkategorie I ein Ankerbeispiel auf. Dafür gebe ich hier ein Beispiel wieder.</p>	<p>S18: Und es gibt halt auch Terror. Und in anderen Ländern werden Journalisten auch kaltgestellt, wenn sie etwas sagen, was sie nicht sagen sollten (LP1_{L2}, 0:26:28).</p> <p>M: Wo werden Menschenrechte verletzt?</p> <ol style="list-style-type: none"> Nur ausserhalb von Europa. Überall, nur nicht in den USA und in Europa. Nur in Ländern, in denen die Menschen nicht wählen und abstimmen dürfen. Rund um die Welt, auch in der Schweiz (LP1_{L1}, LP2_{L1}, AI-Quiz).
Welt, „überall“		
Bestimmte Kontinente oder Weltregionen		
Unkonkret: gewisse	331	

Länder, verschiedene Länder, andere Länder		
Konkrete Länder		
„hier“ oder „bei uns“		
Unmittelbarer Nahraum der SUS		
Zeitliche Konkreti- sierung	<p>Die Kategorie umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nennung einer zeitlichen Konkretisierung <p>Damit der Umfang des Kategoriensystems übersichtlich bleibt, führe ich nicht für jede Subkategorie I ein Ankerbeispiel auf. Dafür gebe ich hier zwei Beispiele wieder.</p>	<p>LP: Und da habt ihr ganz am Schluss ja noch festgestellt, was Frauen? Diskriminierung, heute? Ja, tatsächlich, man sagt, dass Frauen diskriminiert sind (LP3_{L2}, 0:22:27).</p> <p>LP: Und sie sind von der UNO nach dem Zweiten Weltkrieg, hatten wir gestern, festgelegt worden. Wie machen wir eine gute Welt? Haben sie diese Erklärung der Menschenrechte aufgesetzt (LP1_{L1}, 0:23:50).</p>
Aktuell oder heute		
Unkonkrete Vergangen- heit		
Antike		
Mittelalter		
Aufklärung		
Amerikanischer Unab- hängigkeitskampf		
Französische Revolution		
2. Weltkrieg oder Nazi- zeit		
Sonstige zeitliche Kon- kretisierung		
Stundenphase	<p>Die Kategorie unterteilt die (Doppel-)Lektionen in Stundenphasen. Eine neue Stundenphase beginnt, wenn die LP einen neuen Input oder neues Inputmaterial gibt.</p>	<p>Siehe Abbildung 6 „Übersicht Unterrichtsverläufe“.</p>

- Die Unterteilung erfolgt in Einstieg, Hauptphase und Abschluss
- Werden gleichzeitig in einer Phase unterschiedliche Inputmaterialien verwendet, die die SUS bearbeiten müssen, dann wird eine Stundenphase kodiert
- Der Einstieg dauert, bis der zweite Input gegeben wird, der Abschluss ist entweder der letzte neue Input oder der Verweis auf das Ende der Lektion

Einstieg	
Hauptphasen	
Abschluss	
Pause	
Lehrmaterialien	Die Kategorie identifiziert die Lehrmaterialien, welche in einer Lektion genutzt wurden.
Materialien	Siehe Anhang C1 Lehrmaterialien.
Arbeitsmaterialien	
Lernfilme	
MR-Verträge	
Urheber oder Quelle	Die Kategorie identifiziert, wer der Urheber oder die Quelle des Materials ist.
Von LP hergestellt	
Lehrbuch	
Lerneinheits-Plattform	
NGO	