

Lernen aus der
Geschichte

LaG - Magazin

Menschenrechtsbildung

und

Demokratiepädagogik

ARBEIT FÜR DEN **FRIEDEN**

TRAVAIL POUR **LA PAIX** WORK FOR **PEACE**

WERK VOOR DE **VREDE** РАБОТА **ВО ИМЯ**

PRACA DLA **POKOJU** **МИРА**

LAVORO PER LA **PACE**
VOLKSUND DEUTSCHE KRIEGSGRÄBERFÜRSORGE E.V.



Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion

Menschenrechte im Krieg – hehrer Anspruch und ernüchternde Wirklichkeit.....	5
Menschenrechtsbildung und Demokratiepädagogik in der Schule. Erfahrungen aus dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“	9

Empfehlung Fachbuch

Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung.....	15
Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten. Neue pädagogische Überlegungen zum Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus.....	18

Empfehlung Fachdidaktik

Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n).....	21
Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Eine Studie.....	26
„Menschenrechte in Erziehung: Schule aus einer ganzheitlichen Perspektive“	29
Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag.....	31

Empfehlung Zeitschrift

Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Heft 5 „Heuristiken“	33
--	----

Liebe Leser_innen,

wir begrüßen Sie zur regulären Ausgabe des LaG-Magazins im Monat Mai zu Menschenrechtserziehung und Demokratiepädagogik.

Leider konnten wir die vorhergehende Sonderausgabe „Antisemitismus. Ideologische Konstellationen in der Gesamtgesellschaft“ nicht wie zuvor angekündigt am 16. Mai, sondern erst mit einer Woche Verzögerung verschicken. Der Grund hierfür lag außerhalb der Verantwortung der beteiligten Kooperationspartner, sondern in der Auslegung von Förderrichtlinien seitens des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ über welches die Ausgabe finanziert wurde. Wir möchten uns für die Verzögerung bei Ihnen entschuldigen.

Das vorliegende Magazin steht im Zusammenhang mit dem Jahresmotto „Krieg und Menschenrechte unseres Kooperationspartners, dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge. In diesem Zusammenhang möchten wir Sie auf das in diesem Jahr bereits erschienene LaG-Magazin zu „Krieg und Perspektiven historisch-politischer Bildungsarbeit“ aufmerksam machen.

Karl-Friedrich Boese geht auf die Entwicklung des humanitären Völkerrechts ein und stellt dessen Scheitern am Beispiel des Umgangs mit sowjetischen Kriegsgefangenen im nationalsozialistischen Deutschland dar.

Im zweiten Teil seines Beitrages zeigt der Autor auf, wie dieses Thema mittels der Ausstellung „Menschenrechte im Krieg“ des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge vermittelt werden kann.

Wolfgang Beutel, Arila Feurich und *Mario Förster* sehen in der Menschenrechtserziehung eine grundsätzliche demokratische Bildungsaufgabe, die sich nicht nur im Unterricht und Projekten ausdrücken sollte, sondern auch im schulischen Klima. Beispielfhaft stellen die Verfasser_innen zwei Projekte vor, die durch Programm „Demokratisch Handeln“ gefördert wurden.

Wir freuen uns besonders, dass Anne Lepper, ehemalige und mehrjährige Mitarbeiterin in der LaG-Redaktion, den Sammelband „Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n)“ für dieses Magazin besprochen hat. Rassismus und Antisemitismus haben auch immer die Dimension einer grundlegenden Menschenrechtsverletzung. Die Autor_innen des Buches plädieren dafür, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Formen von Antisemitismus und Rassismus in einen historischen Zusammenhang zu stellen und dadurch bei den Lernenden Verständnisprozesse auf der Basis historischen Lernens anzuregen.

Unser herzlicher Dank geht an die Autor_innen, die ihre Beiträge für dieses LaG-Magazin beigesteuert haben.

Redaktionelle Anmerkung zur Datenschutzgrundverordnung

Am 25. Mai 2018 sind die Regelungen der EU zum Schutz personenbezogener Daten in Kraft getreten. Datenschutz ist uns ein wichtiges Anliegen und wir versichern Ihnen hiermit, dass wir weiterhin verantwortungsvoll mit Ihren Kontaktdaten umgehen und sie nicht an Dritte weitergeben werden.

Sie haben das Magazin „Lernen aus der Geschichte“ als E-Mail-Newsletter abonniert. Wir würden uns über Ihr anhaltendes Interesse an unserer Publikation freuen. Wenn Sie dieses kostenfreie Angebot nicht weiter erhalten möchten, können Sie den Newsletter [hier](#) abbestellen. Unsere Datenschutzerklärung finden Sie im [Impressum](#).

Die letzte Ausgabe des LaG-Magazins vor der Sommerpause erscheint am 27. Juni in Kooperation mit dem International Tracing Service (ITS) in Bad Arolsen. Darin wird die Arbeit des ITS und seine Vermittlungsangebote vorgestellt.

Ihre LaG-Redaktion

Menschenrechte im Krieg – hehrer Anspruch und ernüch- ternde Wirklichkeit

Von Karl-Friedrich Boese

„Krieg ist eine Ausnahmesituation. Vieles, was im Frieden normal ist, scheint hier nicht zu gelten.“ So der Einleitungstext zur Ausstellung *„Menschenrechte im Krieg“*, die im Frühjahr 2017 vom Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge herausgebracht wurde. Die Geschichte der Menschheit ist geprägt von kriegerischen Akten, die immer zum Ziel hatten, die eigenen Interessen gegenüber dem jeweiligen Gegner durchzusetzen. Dabei gilt der Grundsatz, die Opferzahlen der eigenen Seite möglichst gering und die der Gegenseite möglichst hochzutreiben, um den Gegner schnell zum Aufgeben seiner Ziele zu bewegen. Bei der Verfolgung dieses Ziels wurde häufig nicht zwischen kämpfenden und unbeteiligten Personen unterschieden. Aus diesem Grund haben sich Staaten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Gründung des Internationalen Komitees vom Roten Kreuz und der Verabschiedung der ersten „Genfer Konvention“ zum Schutz von verwundeten Soldaten sowie der so genannten Haager Landkriegsordnung auf erste Regeln der Kriegsführung geeinigt. Diese sollen dem menschlichen Handeln in kriegerischen Situationen einen ethischen Rahmen setzen.

Entwicklung des Humanitären Völkerrechts – ein Prozess permanenter Anpassung

Vor dem Hintergrund zweier Weltkriege, die

Opfer in einem vorher noch nicht erreichten Ausmaß hervorgebracht haben, sind die Regeln des Humanitären Völkerrechts (HVR) im Laufe der Zeit immer mehr verfeinert (Verbot bestimmter Mittel der Kriegsführung) und erweitert worden. So enthält das Genfer Abkommen von 1929 zwar Regeln zur Behandlung von Kriegsgefangenen, aber keine zum Umgang mit der Zivilbevölkerung. Eine entsprechende Regelung fand erst 1949 in den Genfer Konventionen ihren Niederschlag. Grundsätzlich ist es so, dass die im Krieg gemachten negativen Erfahrungen die Motivationsgrundlage sind, durch neue humanitäre Regelungen das Leid von Menschen in künftigen Konflikten nach Möglichkeit zu begrenzen. Bezogen auf meine Eingangsthese ist das ein hehrer Anspruch. Die Wirklichkeit ist diesbezüglich leider sehr ernüchternd.

Die Behandlung sowjetischer Kriegsgefangener – das Versagen des Völkerrechts

Dieses wird am Beispiel des Genfer Abkommens zur Behandlung von Kriegsgefangenen, hier der sowjetischen Kriegsgefangenen im Deutschen Reich besonders deutlich. So regelt das Abkommen die Arbeitspflicht von Kriegsgefangenen. Es sieht vor, dass ein Kriegsgefangener nicht zu Arbeiten herangezogen werden darf, denen er körperlich nicht gewachsen ist (Abkommen über die Behandlung von Kriegsgefangenen von 1929, 3. Titel, 3. Abschnitt, 2. Kapitel, Art. 29). Diese Verpflichtung wurde im Falle der sowjetischen Kriegsgefangenen nachweislich nicht eingehalten.

Auch die Unterbringung entsprach in den meisten Fällen nicht den Vorgaben des Völkerrechts, d. h. Unterbringung in festen und trockenen Unterkünften (Abkommen über die Behandlung von Kriegsgefangenen von 1929, 3. Titel, 2. Abschnitt, 1. Kapitel, Art. 10). Im so genannten Kriegsgefangenen-Mannschafts-Stammlager (Stalag) XI C (311) Bergen-Belsen beispielsweise mussten die Gefangenen in selbst gebauten Erdhöhlen hausen. Nur so erklärt sich, dass mehr als die Hälfte der ca. fünf Millionen Gefangenen infolge harter Arbeit bei mangelnder Ernährung und unzureichender medizinischer Versorgung verstarb.

Bereits im Vorfeld des Angriffs Nazi-Deutschlands auf die Sowjetunion wurde in einer Rede Hitlers vor hohen Offizieren der Wehrmacht deutlich, dass von vornherein nicht die Absicht bestand, im bevorstehenden Feldzug die Regeln des HVR zu achten. „Wir müssen von dem Standpunkt des soldatischen Kameradentums abrücken. Der Kommunist ist vorher kein Kamerad und nachher kein Kamerad. Es handelt sich um einen Vernichtungskampf [...] Der Kampf wird sich sehr unterscheiden vom Kampf im Westen. Im Osten ist Härte mild für die Zukunft.“ (Rürup, *Der lange Schatten des Nationalsozialismus*, 2014, S. 98) In diesem Zusammenhang sei an die Eröffnung der ersten Wehrmachtsausstellung durch das Hamburger Institut für Sozialforschung 1995 unter dem Titel „*Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944*“ erinnert. Die in der Öffentlichkeit äußerst kontrovers geführte Debatte darüber drehte

sich u. a. auch um die Rolle der Wehrmacht bei der Behandlung sowjetischer Kriegsgefangener. Das bis dato tradierte Bild von einem „sauber“ geführten Krieg seitens der Wehrmacht war so nicht mehr aufrechtzuhalten (Vgl. „Wie eine Ausstellung die Deutschen spaltete“).

Das Einzelschicksal – Wegbereiter eines tieferen Geschichtsverständnisses

Die Ausstellung „*Menschenrechte im Krieg*“ versucht anhand von Einzelbiografien sowohl die Verwirklichung als auch Missachtung der Menschenrechte in Kriegssituationen zu belegen. So ist auch die Biografie des jungen Sowjetsoldaten Aleksej Pavlovskij, der 1942 in deutsche Kriegsgefangenschaft geriet und bei einem Fluchtversuch während eines Arbeitseinsatzes erschossen wurde, in der Ausstellung zu finden. Er hat auf der Kriegsgräberstätte des Dortmunder Hauptfriedhofs seine letzte Ruhe gefunden.

„Wir schreiben eure Namen“ – ein Schulprojekt gegen das Vergessen

Der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge versucht, unabhängig von der aktuellen Ausstellung, im Rahmen seiner friedenspädagogischen Arbeit an Schulen, die Erinnerung an das Leid sowjetischer Kriegsgefangener im Zweiten Weltkrieg lebendig zu halten. 2007 wurde dazu das Namensziel-Projekt „Wir schreiben eure Namen“ entwickelt. Nachdem in den 1990er Jahren in einem Archiv bei Moskau die Karteikarten aller nach Deutschland verschleppten sowjetischen Kriegsgefangenen entdeckt

wurden, ist es im Rahmen eines deutsch-russischen Abkommens möglich geworden, diesen Toten symbolisch Namen, Identität und Würde wiederzugeben. Dazu stellen Schüler_innen niedersächsischer Schulen Tonziegel mit den Namen der Opfer des Kriegsgefangenenlagers Bergen-Belsen her. Die fertigen Ziegel werden dann auf einem kleinen Wall, der den sowjetischen Kriegsgefangenenfriedhof Bergen-Hörsten umgrenzt, in ebenfalls von Schülern hergestellten Metallgestellen befestigt. Bislang sind etwa 2.500 solcher Namensziegel auf dem Hörstener Friedhof angebracht worden. In diesem handlungsorientierten Ansatz liegt der besondere Wert der pädagogischen Arbeit, da die Schüler_innen durch die Auswertung von Personalunterlagen mit dem Leid des einzelnen sowjetischen Kriegsgefangenen unmittelbar konfrontiert werden. Aus den Unterlagen sind neben dem Namen die Geburts- und Sterbedaten, die Todesursache sowie oftmals die Herkunft, der Familienstand o.ä. ersichtlich. Die meisten sowjetischen Kriegsgefangenen waren junge Männer im Alter zwischen 18 und 22 Jahren, die ihr Leben noch vor sich hatten und nur wenige Jahre älter waren als heutige Schüler_innen der 9./10. Jahrgangsstufe. Ihre Träume und Hoffnungen wurden durch das Schicksal des ihnen von Nazi-Deutschland aufgezwungenen Krieges jäh zerstört. Das Projekt wird mittlerweile auch an anderen niedersächsischen Standorten und in anderen Landesverbänden des Volksbundes erfolgreich durchgeführt.

Verwirklichung der Menschenrechte – Beispiele für Mut und Zivilcourage

Auch in jüngerer Vergangenheit gibt es Belege sowohl für die Achtung der Menschenrechte im Krieg als auch für ihre eklatante Missachtung. Der kanadische General Roméo Dallaire beispielsweise, der 1993 die „UN Assistance Mission“ in Ruanda führte, widersetzte sich Befehlen zum Abzug seiner Truppen und gewährte so ca. 20.000 Ruander_innen Schutz vor Übergriffen verfeindeter Bevölkerungsgruppen. Ein weiterer Tatbestand ist seit langer Zeit die Ausübung sexueller Gewalt als Teil der Kriegsführung. Sie wird jedoch erst seit wenigen Jahren als Kriegsverbrechen definiert. Nach dem Balkankrieg in den 1990er Jahren sprachen bosnische Frauen öffentlich über die Vergewaltigungen durch serbische Soldaten. Ihr Mut trug dazu bei, dass sexuelle Gewalt durch das UN-Tribunal für das ehemalige Jugoslawien verurteilt wurde. Seit 1998 gilt sexuelle Gewalt als Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit und ist im Rom-Statut des Internationalen Strafgerichtshofes verankert.

Das Bildungspaket als Ergänzung zur Ausstellung

Die Ausstellung „Menschenrechte im Krieg“ ist Teil des Bildungspakets „Krieg und Menschenrechte“. Dieses umfasst neben einer pädagogischen Handreichung, die die Einbindung der Ausstellung in das Unterrichtsgeschehen exemplarisch begleitet, insgesamt vier, die Inhalte der Ausstellung vertiefende, Module. Diese werden von

den Bildungsreferenten des Volksbundes in Kooperation mit Lehrer_innen sowohl weiterführender als auch berufsbildender Schulen auf Anfrage durchgeführt. Im Einzelnen sind das: „Aus dem Schatten der Erinnerung – Projektarbeit zu sowjetischen Kriegsoffizieren“, „Flucht – Gestern und heute“, „Kindersoldaten – Gestern und heute“ und „Schutz vor Diskriminierung als Menschenrecht“. In den Modulen als auch in der Ausstellung selbst wird immer der Bogen von der geschichtlichen Erfahrung zur aktuellen Tagespolitik gespannt. Dieser didaktische Ansatz folgt der Überzeugung, dass Verstehen und verantwortungsvolles politisches Handeln in der Gegenwart nur über eine Auseinandersetzung mit der geschichtlichen Erfahrung möglich ist.

Resümee und Ausblick

Die Wahrung der Menschenrechte im Krieg bleibt ein hehrer Anspruch, dessen Verwirklichung und Weiterentwicklung des Mutes Einzelner bedarf.

In heutigen Kriegssituationen ist der Schutz der Menschen schwieriger geworden. Bürgerkriege, unübersichtliche Fronten, schwache und zerfallende Staaten und Terrorismus verwischen die Grenzen zwischen Krieg und Frieden. Nicht zuletzt divergierende Interessen beteiligter Staaten, wie am Beispiel des Syrien-Konflikts zwischen der Türkei und den USA deutlich wird, erschweren die Kontrolle hinsichtlich der Einhaltung der Menschenrechte. Bei derzeit über 30 kriegerischen Auseinandersetzungen weltweit (vgl. <https://sicherheitspolitik.bpb.de/m1>),

von denen wir infolge eingeschränkter Pressefreiheit nicht einmal zur Hälfte über die Medien unterrichtet werden, fällt die Prognose hinsichtlich der Wahrung der Menschenrechte im Krieg nicht nur aufgrund der geschichtlichen Erfahrung ernüchternd aus. Die oben beschriebenen pädagogischen Projekte sollen Schüler_innen dazu befähigen, diese bittere Erkenntnis aus Geschichte und Gegenwart in ihre individuelle Urteilsbildung einzubeziehen.

Literatur/Links

Altenmüller, Irene: Wie eine Ausstellung die Deutschen spaltete, NDR.de, 05.03.2015, <https://www.ndr.de/kultur/geschichte/chronologie/Wie-eine-Ausstellung-die-Deutschen-spaltete,wehrmachtausstellung100.html> (Letzter Zugriff 27.04.2018).

Kellerhoff, Sven Felix: Frage nach dem „ob“ eines Angriffs stellte Hitler nicht, Die Welt, 03.03.2016, <https://www.welt.de/geschichte/zweiter-weltkrieg/article153794687/Frage-nach-dem-ob-eines-Angriffs-stellte-Hitler-nicht.html>

Rürup, Reinhard, Der lange Schatten des Nationalsozialismus, Geschichte, Geschichtspolitik und Erinnerungskultur, Wallstein Verlag, Göttingen 2014.

Über den Autor:

Karl-Friedrich Boese ist Geschichtslehrer und arbeitet als Bildungsreferent für den Bezirksverband Lüneburg-Stade des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge.

Menschenrechtsbildung und Demokratiepädagogik in der Schule. Erfahrungen aus dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“

Von Wolfgang Beutel, Arila Feurich und Mario Förster

Die Vermittlung von prodemokratischen Werten ist eine pädagogische Daueraufgabe. Sie erscheint gegenwärtig dringlicher denn je – und darf gleichwohl nicht der Konjunktur des Alarmismus angesichts der Bedrängnis der Demokratie unterliegen. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist einerseits eine historische Errungenschaft. Aber auch sie garantiert nicht ihre Wirkung, wenn sie nicht beständig und kontextsensibel soziales Handeln sowie Lernen und Engagement in der Gesellschaft prägt – weshalb auch ihr eine dauerhafte pädagogische Herausforderung zukommt: Für ihre Umsetzung müssen wir uns stetig global gemeinsam und auch lokal persönlich engagieren. Zwar haben sich seit dem Ende des 18. Jahrhunderts die meisten Regierungen der Staatengemeinschaft zu den Menschenrechten bekannt oder diese in ihre Verfassung aufgenommen; es gibt zudem zahlreiche Vertragswerke, die die Menschenrechte gesellschaftlich und politisch umsetzen sollen, indem sie Staaten völkerrechtlich binden. Und doch steht dem universalistischen Anspruch der Menschenrechte eine Wirklichkeit gegenüber, in der sie tagtäglich Missachtung erfahren. Die Geschichte zeigt uns also, dass die Bestrebungen für die Umsetzung und Einhaltung der Menschenrechte nicht allein

staatlicher Verantwortung überlassen werden kann. Vielmehr kommt es gerade hier auf das Engagement jedes und jeder Einzelnen an. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese grundlegenden Rechte auch in demokratischen Gesellschaftssystemen Grenzen ihrer Wirkung erfahren oder gar in Frage gestellt werden.

Menschenrechtserziehung ist eine grundsätzliche Bildungsaufgabe

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte fordert im Artikel 26 (2) ein, dass „Bildung [...] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet“ ist und sie zu „Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen“ beiträgt und die „Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich“ unterstützt. Eines der wichtigsten Anliegen der UNESCO ist infolgedessen der Zugang für alle Menschen zu qualitativ hochwertiger Bildung. Dieser menschenrechtliche Anspruch ist universal und gilt unabhängig von Geschlecht, Herkunft, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen, Behinderung oder besonderen Lernbedürfnissen (Krappmann 2012).

Schule sollte daher durch Lernangebote, vor allem aber über ihre innere Verfasstheit – durch ihre spezifische und grundsätzlich demokratische Kultur – einen entscheidenden Beitrag zur Prävention gegenüber der sozialen und individuellen Neigung von

Menschen zu potenzieller Menschenrechtsfeindlichkeit leisten. Ihr liegt durch ihren Bildungsauftrag eine Ablehnung jeder Form von Gewalt und Diskriminierung inne, die aber nicht alleine in Schulprogrammen und Positionspapieren dokumentiert werden kann, sondern Formen substanziellen Lernens und Handelns durch Erfahrungen und lebensweltbezogene Projekten in allen Schulen nahelegt. Man findet in allen Schulgesetzen der 16 Bundesländer explizite Bestimmungen, denen zufolge Schule und das dort professionell organisierte Lernen Schüler_innen dazu befähigen soll, auf der Basis belastbarer prodemokratischer Haltungen und Werte selbstverantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Dieser Anspruch beschränkt sich nicht auf einzelne Schulformen, Fächer oder Jahrgangsstufen, die Themen der Menschenrechtsbildung müssen in allen Jahrgangsstufen theoretisch und handlungswirksam aufgegriffen werden (Fritzsche 2018).

Menschenrechte und Demokratie sind untrennbar verbunden und aufeinander angewiesen, sodass Bildung für die Menschenrechte auch stets Bildung für die Demokratie sein muss. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich mit verschiedenen Beschlüssen und Stellungnahmen zur pädagogischen und politischen Bedeutung der Demokratie- und Menschenrechtsbildung geäußert. So hat sich die Kultusministerkonferenz insbesondere in ihren Erklärungen zu den „Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen“ (KMK 2005), der „Stärkung der Demokratiebildung“ (KMK 2009) und zur

Förderung der „Erinnerungskultur und demokratischer Bildung“ (KMK 2014) als eine Aufgabe aller Schulen und damit auch aller Unterrichtsfächer ausgesprochen: „Für die Schule bedeutet dies: Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule selbst muss Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden.“ (KMK 2009, S. 3) Die hohe Priorität dieser schulpädagogischen Herausforderung auch bei den Kultusministerien belegt der Umstand, dass die Empfehlung zur Demokratiepädagogik und auch die zur Menschenrechtsbildung im Jahr 2018 überarbeitet, aktualisiert und Ende 2018 vom KMK-Pleum verabschiedet werden. Es bleibt also dabei – pädagogisch, gesellschaftlich und bildungspolitisch: Menschenrechtserziehung darf sich nicht allein auf die Vermittlung im Unterricht beschränken - die Schülerinnen und Schüler müssen „die Achtung des Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben“ (KMK 2000, S. 6).

Beispiele aus dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“

Im Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ haben sich seit 1989 über 6.500 Projekte und Initiativen beteiligt. Sie spiegeln ein breites Themenspektrum möglicher Aktivitäten und Lernarrangements für Demokratie, Menschenrechtsbildung und

Gewaltprävention wider (Beutel/Feurich/Hofmann 2018). Die Auseinandersetzung mit den Menschenrechten ist ein wiederkehrendes Motiv um sich auch mit den sich daraus ergebenden demokratierelevanten Fragestellungen zu beschäftigen – umgekehrt rücken viele der dokumentierten Projekte aus ihrem, auf Partizipation in der demokratischen Politik von Schule und ihrem Umfeld gerichteten, Engagement und Lernen fast zwangsläufig Fragen des Umgangs, der Einhaltung, der Durchsetzung oder eben auch der Verletzung der Menschenrechte in den Blick. Nachfolgend skizzieren wir zwei beispielgebende Projekte.

Demokratisch Handeln als Schulfach am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium (16/15)

Die Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberstufe des Carl-von-Ossietzky-Gymnasiums in Hamburg arbeiten in schulintern angebotenen, jahrgangsübergreifenden Wahlpflichtkursen zum Thema "Menschenrechte". Diese Wahlpflichtkurse sind im Schulcurriculum fest verankert und verfolgen das Ziel, dass die Schüler_innen sich Grundlagen des Projektmanagements, Handlungs- und Partizipationsvermögen, sowie Urteils- und Diskursfähigkeit aneignen. Dies soll über eine Vielzahl an praktischen Auseinandersetzungen mit dem Thema "Menschenrechte" geschehen. Das Engagement für Menschenrechte im Wahlpflichtkurs setzt sich aus den basalen Kenntnissen über Menschenrechte und Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs) sowie über die Verständigung mit der Zivilgesellschaft

zusammen. Es werden kleine und umfassende Projekte dazu durchgeführt: Die Schüler_innen organisieren selbstständig einen Boatpeople-Flashmob in ihrer Stadt, um auf die Belange von Geflüchteten in Hamburg aufmerksam zu machen. Sie veranstalten eine Demonstration gegen Waffenexporte und machen über selbst entwickelte Flyer, Poster und Sticker die Öffentlichkeit auf dieses Problem aufmerksam. Mit der Aktion "Sammeln gegen die Kälte" werden Sachspenden für Obdachlose und Geflüchtete in der Aula der Schule gesammelt, sowie der rollenden Kleiderkammer und der Suppenküche Zongo übergeben, damit sie bedürftige Menschen unterstützen und ihnen den Winter in Hamburg erleichtern.

Die Jugendlichen übernehmen Verantwortung: Sie mischen sich ein in die öffentliche Meinung zu den Themen Flucht, Migration, Armut und Solidarität in ihrer Stadt durch Aktionen, Flashmobs und Veröffentlichungen. Sie machen mit ihren Aktionen vor allem auf den grundlegenden gesellschaftlichen Wert der Mitmenschlichkeit aufmerksam, der die Quelle aller Menschenrechtssetzungen ist.

Das Projekt Im Herzen der Menschenrechte aus Münchberg (30/15)

Im Schuljahr 2015/16 arbeiteten die Schulen der Stadt, die Mittelschule Münchberg-Poppenreuth und das Gymnasium, in Kontext von "Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage" am Jahresprojekt "Die Herzen der Menschenrechte". Dabei entwarfen

Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassenstufen eine Wanderausstellung zum Thema, sowie einen interkulturellen Jahreskalender und einen Film. Die Teilnehmenden fanden sich entweder im Klassenverbund oder in Arbeitskreisen und Kleingruppen zusammen und recherchierten zu Menschenrechtsverletzungen und Diskriminierung in Vergangenheit und Gegenwart. Die daraus entstandene Ausstellung basiert auf einem zweiteiligen Konzept: zum einen werden Menschenrechtsverletzungen mittels männlicher und weiblicher Ausstellungsfiguren dargestellt. Zum anderen ergänzt eine Präsentation des kulturellen oder religiösen Lebens diskriminierter Gruppen den sozialen und kulturellen Hintergrund, sowie dort angelegte Herausforderungen und Probleme gegenüber einem modernen Menschenrechtsverständnis. Zudem werden Hintergründe maßgeblicher und gruppenbezogener Menschenrechtsverletzungen aufgezeigt, so etwa die Unterdrückung von Afroamerikaner_innen, Jüdinnen_Juden, Kurd_inen in unterschiedlichen Kulturen und Zeiten, aber auch verfolgte Schriftsteller_innen zur Zeit des Nationalsozialismus und die aktuell anhaltenden Menschenrechtsverletzungen, die in der Rekrutierung von Kindern als Kindersoldaten liegt. Die Jugendlichen wählten die Themen nach ihren Interessen. Außerdem erstellten die Bewohner_innen der Münchberger Gemeinschaftsunterkunft einen eigenen Beitrag zur Ausstellung durch eine Figur, die ihre Position und Erwartung an ein menschenrechtsadäquates Verständnis von

Flucht, Zuwanderung und Migration generell thematisiert.

Die Ausstellung wurde erstmals im Rahmen der Schulfeste an beiden Schulen eröffnet. Sie gab zugleich das Thema beider Schulfeste vor und stieß bei Schüler_innen, Eltern und Besucher_innen auf großes Interesse. Anschließend wanderte sie in der Stadt Münchberg: Die Exponate wurden während eines StreetArtEvents in öffentlichen Einrichtungen und Geschäften der Stadt Münchberg, wie dem Rathaus oder einer Buchhandlung gezeigt. Es wurde diskutiert, so wurde die Auseinandersetzung mit dem Thema "Menschenrechte" spürbar belebt. Neben der Ausstellung gestalteten die Schüler_innen einen Werbefilm und einen interkulturellen Jahreskalender 2016 mit Bildern ihrer Ausstellung.

Durch die schulübergreifende Arbeit wurden sowohl die sozialen Kompetenzen der Heranwachsenden gestärkt als auch der Fokus der städtischen Öffentlichkeit als Forum einer demokratischen Debatte zum Wechselspiel zwischen dem westlichen Anspruch universeller Menschenrechte und der gegenwärtigen Migrationspolitik in Europa, Deutschland, aber auch vor Ort sichtbar angeregt. Durch die Arbeit mit den Bewohner_innen der Gemeinschaftsunterkunft wurde diese Debatte handfest und praktisch zugleich.

Menschenrechtserziehung und demokratisches Handeln in der Schule

Die beiden Projekte geben eine Anschauung von der Breite möglicher Anknüpfungspunkte und Themen, die die Menschenrechtsbildung einerseits ganz pragmatisch mit in das Lernen einer Schule bringen und die andererseits zugleich dieses Lernen in die Unmittelbarkeit lebensweltnaher und örtlich gebundener Erfahrungswelten setzen. Menschenrechtsbildung ist, vor allem dann lernwirksam, wenn sie Lernen und Möglichkeiten zum Engagement verknüpft. Die Projekte zeigen zudem, dass Menschenrechte kein Abstraktum einer Rechtssetzung alleine sein können, die sich im lokalen Wirkungsfeld und im eigenen Lebensraum von Kindern und Jugendlichen nicht widerspiegeln – im Gegenteil: Menschenrechte und das Lernen für deren Qualität und Durchsetzungserfordernis verbindet sich mit Menschen vor Ort, mit Gesprächen in der Kommune und deren öffentlichem Raum, mit dem Widerspiegeln der großen Politik in der lokalen Welt des Alltagslebens. Und sie lassen sich in ihrer grundlegenden Reichweite für das Lernen, aber auch für eine humane und friedliche Gesellschaft besser darstellen, substanziell in einem durch Erfahrung grundiertes Lernen verankern, wenn man sie nicht als kleinen und scheinbar abgrenzbaren Teil des Curriculums von Recht und Politik als Unterrichtgegenstand präsentiert, sondern als das, was sie sind und werden, wenn der Einzelne in der Gesellschaft sie beansprucht:

die Grundlage einer demokratischen, kritischen und gewaltfreien Gesellschaft, die mit der Vielfalt der Weltgesellschaft friedlich umzugehen versucht!

Literatur

Beutel, W./Feurich, a./Hofmann, J. (2018): Demokratie lernen in der Schule – Das Förderprogramm Demokratisch Handeln. In: Beutel, W./Tetzlaff, S. (Hrsg.) Handbuch Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag (im Druck)

Förderprogramm Demokratisch Handeln (Hrsg.) (2016): Gesagt. Getan. Ergebnisse der Ausschreibung 2015. Jena: Förderverein Demokratisch Handeln.

Fritzsche, Karl-Peter (2018): Menschenrechtskultur und Menschenrechtsbildung in Zeiten großer Flüchtlingsbewegungen. In: Förster, M./Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Angegriffene Demokratie. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag (im Druck).

KMK (2000): Empfehlung zur Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 14.12.2000. Bonn.

KMK (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn.

KMK (2014): Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 11.12.2014. Bonn.

Krappmann, Lothar (2012): Das Menschenrecht der Kinder auf Bildung und Politik. In: Beutel, W./Fauser, P./Rademacher, H. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012: Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 52-65.

Über die Autor_innen:

Dr. phil. Wolfgang Beutel ist Geschäftsführer von „Demokratisch Handeln“ und Mitglied im pädagogischen Expertenkreis des Deutschen Schulpriesses. Mitherausgeber Jahrbuch Demokratiepädagogik.

Arla Feurich hat Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie studiert. Seit 2010 ist sie Mitarbeiterin im Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ und promoviert zum Thema „Bildung vor Ort: Steuerung in der Kommune.“

Mario Förster hat Erziehungs- und Politikwissenschaft studiert. Von 2010 bis 2013 Regionalberater des Förderprogramms Demokratisch Handeln im Land Niedersachsen. Er war zudem wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Projekt „ViDem“. Er promoviert zu „Demokratische Handlungskompetenzen: Konstruktion, Konzeptualisierung und Anwendung eines Messinstrumentes zur Erfassung von „Demokratieverstehen“. Mitherausgeber des Jahrbuches Demokratiepädagogik.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung

Von Lucas Frings

Mit seiner Monografie will Bodo von Borries einen Bereich beleuchten, der, zumindest bei Erscheinen des Buches 2011, in der historischen Fachdidaktik verhältnismäßig selten bearbeitet wurde, den der „normativen Fundierung“ (S.11) von Geschichtslernen. Wo zuvor auch durch ihn selbst, die Theorie (Geschichtsbegriff, historische Identität), die Empirie (Kenntnisse der Lernenden, Unterrichtsgestaltung) und die Pragmatik (Überwindung einer europäisch-patriarchalen Geschichtsvermittlung, neue Felder wie Geschlechter- oder Kolonialgeschichte) den Großteil der Veröffentlichungen bestimmt hätten, seien normative Fragen lange nicht gestellt worden. Eine Diskussion wie in der Politikdidaktik, die zum Beutelsbacher Konsens führte, sei in der Geschichtsdidaktik weitestgehend ausgeblieben. (Vgl. S.12) Angesichts von neuartigen Kriegen und Kriegsinterventionen sowie Konflikten wie Terrorismus brauche es eine „Diskussion der normativen Bedingungen und Entscheidungen des Geschichtslernens“ (S.12).

Die Geschichte der Menschenrechte betrachtet von Borries multiperspektivisch und bietet so einen äußerst erfrischenden Zugang, der sich von einer trockenen Chronologie abhebt. Zwischen vier Varianten – „bürgerlich-aufklärerisch“, „abendländisch-europäisch“, „multikulturell-universalistisch“ und „antitotalitär-zeitgeschichtlich“ – unterscheidend, macht er deutlich wie

Empfehlung Fachbuch

unterschiedlich Menschenrechte gelesen werden können und wie kontrovers und prozesshaft sie dabei sind.

Menschenrechte und Geschichtsunterricht als Spannungsfeld

Im dritten Kapitel widmet sich von Borries den Problemfeldern bzw. den Dilemmata und Fallen von Menschenrechtsbildung. Neben der schon zuvor aufgeworfenen Frage ob Menschenrechte auch für Menschenrechtsgegner gelten sollen, zeigt sich hier der Konflikt zwischen einem zeitlosen, universellen Geltungsanspruch der Menschenrechte und den historischen, kulturellen Unterschieden bei Entstehung und Anwendung dieser. Auch den Widerspruch zwischen Anspruch und realpolitischer und juristischer Durchsetzungsmöglichkeit nimmt von Borries ihn den Blick, etwa die Komplexität bei der Umsetzung von der Denknöwendigkeit aus über eine programmatische Forderung, eine Zuständigkeitsbenennung bis hin zum tatsächlichen Erhalt eines Menschenrechts. Diese Komplexität führt zu einem langen Prozess, der manchmal erst einsetzen kann wenn eine Menschenrechtsverletzung bereits beendet ist. So konstatiert von Borries zu „ethnic cleansing“: „Verboten sind nur aktuelle und scheiternde Vertreibungen. Die vergangenen erfolgreichen gehören zum gesicherten Bestand und zu den notwendigen Kosten des nation-building.“(S.48)

Als Fallen von Bildungsarbeit mit und zu Menschenrechten nennt von Borries u.a. die Gefahren der einsetzenden Frustration bei

der (notwendigen) Beschäftigung mit Verbrechen und Verstößen und der Überforderung durch Emotionalisierung.

Der Frage nach einem Beitrag historischer Bildung für die Menschenrechtsbildung nähert sich von Borries mit empirischen Studien und eigenen Konzeptvorschlägen, etwa zum Geschichtslernen in der „Einwanderungsgesellschaft“ über die „Nahweltgeschichte als Orientierungshilfe“ (S.65) oder die Thematisierung wer „die Deutschen“ waren und sind. Das Lernen über Geschichte, über die Kämpfe für Menschenrechte biete u.a. den Vorteil der heutigen Situation von als unumstrittenen, beizeiten überwältigend normativ aufgeladenen, dargestellten Menschenrechten einen Gegenpol zu bieten. Die Streitbarkeit der Menschenrechte in historischen Beispielen könne sie konkreter und greifbarer für die Bildungsarbeit machen.

Fallstudien zu einzelnen Menschenrechten

Den Hauptteil der Arbeit bilden fünf Fallstudien zur Herausbildung und Durchsetzung von einzelnen Menschenrechten, beispielhaft an Ereignissen zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Orten beleuchtet und in Bezug zur Perspektive von Lernenden gesetzt.

Vorgestellt werden Studien zu Freizügigkeit (Diskriminierung deutscher Einwanderer_innen in den USA, „Armenienmassaker“ (sic!) ab 1915 und Internierung von Japaner_innen in den USA 1942/1945), Gleichberechtigung (Frauenrechte, Eheformen als Menschenrechtsproblem?,

und Geschlechterkampf um 1900), Soziale Sicherheit (Sozialistischer Staat der Inka, das Märchen „Von den Fischer und seine Frau“) und Natur- und Umweltschutz (Umweltdenken im Alten China, Waldsterben, Industrialisierung der Landwirtschaft).

An dieser Stelle soll die Fallstudie zu persönlicher Freiheit als Menschenrecht am Beispiel von Sklaverei näher vorgestellt werden. Für die Subjektseite stellt von Borries fest, dass es in der Gesellschaft und bei Jugendlichen wenig Bewusstsein für die historischen Dimensionen der Sklaverei gibt. Auf der Objektseite, den Beispielen, schlägt von Borries zuerst eine Beschäftigung mit Sklaverei und Kritik an dieser in antiken Quellen vor und stellt u.a. Aristoteles Erklärung zur Natürlichkeit und Notwendigkeit von Antike einen Text aus der Philosophenschule der Stoa gegenüber.

Das zweite Beispiel besteht aus Reportagen und Autobiografien zu Leibeigenschaft im 18./19. Jahrhundert im russischen Zarenreich. Anhand von mehreren längeren Zitaten russischer Dichter, Adliger und Leibeigenen diskutiert von Borries hier die Verwertbarkeit von derartigen Zeugnissen, die eine Quellenkritik notwendig machen um die Position der Autor_innen in Machtgefügen deutlich zu machen.

Für das dritte Beispiel widmet sich von Borries aktuellen Comics zu Sklaverei und „Sklaven-Widerstand“. Abschließend beschreibt der Autor seine Beobachtungen aus dem Schulunterricht zum Thema, die in ihrer Kürze leider ein eher dünnes Bild von

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Fachbuch

den Chancen des Ansatzes geben können.

Der letzte Teil der Monografie geht auf Hindernisse bzw. neuralgische Punkte bei Menschenrechtsbildung mit historischen Beispielen ein. Neben den Herausforderungen des Lernorts Schule an dem Lernen nur bedingt ein selbstgewähltes Ziel der Lernenden ist und der selten ausreichend Zeit für eine angemessene Bearbeitung von Menschenrechten bietet, benennt von Borries erwartbare Schülertaktiken zur Abwehr von Lerninhalten. Er betont erneut wie wichtig eine Anwendung des Beutelsbacher Konsens mit seinem Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot für die Bearbeitung von Menschenrechten sei, und dass es sei diesen auch im Geschichtsunterricht anzuwenden.

Fazit

Von Borries widmet sich insbesondere eingangs philosophischen und hochpolitischen Fragen. Dabei gelingt es ihm diese nicht zu banalisieren und dennoch gut verständlich darzulegen, zu diskutieren und auf Menschenrechtsdebatten zu beziehen.

Mit seinen Fallstudien bietet er seiner Leser_innenschaft eine große Themen- und Methodenvielfalt und einen ausführlichen Einblick in die Chancen von historischen Beispielen in der Menschenrechtsbildung.

Hoch anzurechnen ist dem Autor auch die vielschichtige, kritisch-produktive Betrachtung und Infragestellung seiner und fremder Vorschläge für die Menschenrechtsbildung. Wo immer Konzepte aussichtsreich erscheinen, werden auch Defizite und Fall-

stricke benannt.

Vorgestellte Lernmodelle und Übungen lassen sich von Fachdidaktiker_innen übernehmen und weiterentwickeln, sind jedoch durch ihren steten Bezug auf die Diskussion um die Kontroversität und Widersprüchlichkeit von Menschenrechten, nicht nur für diese von Interesse.

Literatur

Bodo von Borries: Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2011, 350 Seiten.

Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten. Neue pädagogische Überlegungen zum Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus

Von Tanja Kleeh

Die Dissertation von Katja Ganske „Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten. Neue pädagogische Überlegungen zum Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus“ aus dem Jahr 2012 geht grundlegenden Fragen der Gedenkstättenpädagogik ebenso nach wie der speziellen Frage nach Verknüpfungsmöglichkeiten dieser mit der Menschenrechtsbildung.

Ausgehend von dieser Fragestellung befasst sich Katja Ganske – wie sie selbst sagt – unter Berücksichtigung der sogenannten Aktions- und Praxisforschung (S.17) mit der praktischen Anwendung und Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten. Die daraus resultierende Praxisanalyse soll unterschiedliche Auffassungen über Menschenrechtsbildung

In NS-Gedenkstätten aufnehmen, in ein Modell von Menschenrechtsbildung einordnen, dieses konkretisieren und ergänzen. Um die Praxisfähigkeit dieses Modelles zu überprüfen, wird das Modell anschließend evaluiert.

Entsprechend der Form einer Dissertation enthält die Arbeit einen großen theoretischen Vorbau. Mag dieser auf den ersten Blick für primär an der Praxis interessierte Leser_innen vor allem umfangreich erscheinen, so offenbart sich während der Lektüre, wie wertvoll ein detaillierter Blick

in die Grundlagen der Bildungsarbeit in Gedenkstätten und die generelle Frage nach geschichtlicher Identität ist. Gerade die Betonung der Wechselwirkungen zwischen historisch-politischer Bildung und historischer Identitätsbildung verdeutlicht dies (S.22f). Dass hierbei in Deutschland und der Fokus auf der Aufarbeitung des Nationalsozialismus und Holocaust liegt und somit einen entscheidenden Einfluss des Einzelnen hat, macht Ganske unmissverständlich klar, wenn sie von einer starken Prägung der historischen Identität durch die nationalsozialistische Vergangenheit spricht (S.28). Gewinnbringend ist für die Leser_innen der Arbeit nicht nur an dieser Stelle die Berücksichtigung unterschiedlichster Einflussmöglichkeiten auf den Einzelnen, wie etwa Politik und Gesellschaft, die Prägung durch den Geschichtsunterricht sowie die Präsenz der Vergangenheit in den Medien. Letztere sind insbesondere von Bedeutung, da durch sie beispielsweise in Form des historischen Spielfilms „ein derart großer Anteil der Bevölkerung erreicht [wird], wie mit keinem anderen Medium“ (S.34). Trotzdem müsse stets der historische Gehalt des Films hinterfragt werden. Eben diesen berücksichtigt Katja Ganske auch unter dem Punkt „Wissen über den Nationalsozialismus“ (S.37f). Anhand unterschiedlicher Studien zeigt sie auf, dass trotz der scheinbaren Allgegenwärtigkeit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands in der Bevölkerung erhebliche Wissenslücken in der breiten Bevölkerung vorzufinden seien – ein Befund, der sich auch in einer repräsentativen

Studie der Körper-Stiftung aus dem letzten Jahr wiederfindet.

Als grundlegend für eine zielgruppenorientierte Vermittlung der Thematik sieht Ganske die Herstellung von Gegenwartsbezügen mit der NS-Geschichte an, denn „fehlende biografische Bezüge und zeitliche Distanz zum historischen Ereignis lassen Geschichte historisiert erscheinen“ (S.41). Neben der Historisierung der Ereignisse schaffen jedoch auch die von Haus aus gegebenen Einflüsse, wie familiäre Narrative oder der kulturelle Hintergrund, unterschiedliche Voraussetzungen für die Herausbildung der eigenen historischen Identität. All diese Faktoren versucht Katja Ganske zu berücksichtigen, wenn sie nach dem Verhältnis heutiger Jugendlicher zur NS-Geschichte fragt (S.54). Zusammengefasst sieht Ganske die Herausforderung der Gedenkstättenpädagogik darin, „neue Inhalte und Methoden zu erproben, die eine bessere Partizipation in den Auseinandersetzungsprozessen erzielen“ (S.55).

Nach diesem Theorieteil analysiert Ganske im zweiten Kapitel ihrer Arbeit die Praxis der Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten (S.57ff). Bisher handle es sich dabei noch um ein Experimentierfeld, so Ganske, denen in der Forschung und aus der Praxis heraus gegenüber unterschiedliche Standpunkte eingenommen würden. Hier gewinnt die Arbeit wieder für rein an der Praxis orientierte Leser_innen, da Diskussionen aus der Gedenkstättenarbeit aufgenommen und aufgearbeitet werden. Besonders wertvoll wird das Kapitel durch die Ergänzung der

unterschiedlichen Standpunkte durch den starken Praxisbezug, der sicherlich auch den persönlichen Erfahrungen der Autorin zu verdanken ist. Gerade in diesem Kapitel werden jedoch auch die Besonderheiten einer Dissertation sichtbar. Es gibt sehr viele, kleine Unterpunkte, die etwa methodische Überlegungen zur Entwicklung des Forschungsdesigns enthalten.. Ganske geht etwa der Frage nach, wie sich die Gedenkstättenpädagogik am Lernenden orientieren kann (S.76f), wie sich das Berufsbild Gedenkstättenpädagog_in definieren lässt (S.82) und was Menschenrechtsbildung überhaupt ist. Besonders diese Frage findet ausführliche Beachtung. Abschließend beantwortet werden kann sie jedoch nicht, was unter anderem der „äußerst vielfältigen Auslegung und Interpretation von Menschenrechtsbildung“ (S.117) geschuldet ist. Ganske orientiert sich an Lothar Müllers dreigliedrigem Modell aus dem Jahr 2002. Dieses teilt die Menschenrechtsbildung in menschenrechtliche Erziehung, explizite und implizite Menschenrechtsbildung (S.117). Katja Ganske kommt dabei zu dem Schluss, dass die Menschenrechtsbildung die spezifischen Thematiken der Gedenkstättenpädagogik erweitert und bereichert werde (S.119).

Wie dies in der praktischen Umsetzung aussehen könnte, wird im dritten Kapitel dargelegt. Hierfür evaluiert die Autorin die Ergebnisse der von ihr mitkonzipierten Tagesveranstaltung „Menschenrechte“, die 2010 in der Gedenkstätte Buchenwald stattfand (S.120). Neben der Einordnung des Projektes in die Bildungsarbeit findet

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Fachbuch

Literatur

die Beschreibung des Ablaufes der Tagesveranstaltung sowie die Darstellung der vier evaluierten Gruppen, größtenteils Schüler_innen zwischen 15 und 16 Jahren. Ganske reflektiert während der Auswertung immer wieder ihre eigene Doppelrolle als Pädagogin und Forscherin, womit sie vornehmlich Kritik an eben dieser Dopplung vermeidet.

Die Darlegung der Evaluation ist interessant und ebenso wie der Rest der Arbeit sehr detailliert. Im Hinterkopf sollte dabei auch an dieser Stelle stets bleiben, dass es sich eben um eine Dissertation und somit eine Forschungsarbeit handelt. Es liegt also kein Leitfaden für die Arbeit mit Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten vor, sondern eher ein theoretisches Grundgerüst für diese oder - wie Katja Ganske es im Untertitel nennt „Neue pädagogische Überlegungen zum Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus“. Diese „neuen pädagogischen Überlegungen“ legt sie anhand der Evaluation der Tagesveranstaltung anschaulich dar. So kann die Dissertation nicht nur auf fachlich-theoretischer Ebene eine gute Quelle sein, sondern auch für die praktische Arbeit von Pädagog_innen von Nutzen sein. Durch die klare Strukturierung ist es auch gut möglich, nur einzelne Abschnitte zu lesen, die für die jeweiligen Leser_innen von Belang sind.

Ganske, Katja: Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten. Neue pädagogische Überlegungen zum Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus (Diss.), 2014, 257 Seiten.

Die komplette Dissertation ist als [PDF](#) abrufbar.

Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n)

Von Anne Lepper

Von Geschichte(n) zu lernen bedeutet immer auch, diese in ihrer Wechselwirkung mit anderen Geschichten und Kontexten wahrzunehmen und zu verstehen. Dazu gehört nicht nur, in der Lage dazu zu sein, Geschichte(n) in weiter gefasste, historische Zusammenhänge einzuordnen, sondern auch, Verbindungen und Bezüge zur Gegenwart herzustellen und diese mit der eigenen Realität zu verknüpfen. Um Geschichte(n) nachvollziehbar und verständlich zu vermitteln bedarf es deshalb zunächst der Schaffung einer gemeinsamen Ebene, die eine kongruente Wahrnehmung und ein Verständnis von Erfahrenem und Erzähltem ermöglicht. In heterogenen gesellschaftlichen Strukturen, die u.a. geprägt sind von migrationsgesellschaftlichen Realitäten und sehr diversen und komplexen individuellen Erfahrungshorizonten, stellt die Entwicklung einer solchen gemeinsamen Ebene innerhalb des historischen Lernens eine besondere Herausforderung dar.

In Bezug auf das Lernen aus Geschichte(n) im Kontext von Antisemitismus und Rassismus gerät die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, dem Zweiten Weltkrieg und der Shoah unmittelbar in den Fokus. Betrachtet man jedoch vorhandene Lernkonzepte und gängige Lehrmethoden insbesondere im schulischen Zusammenhang wird schnell deutlich, dass das Dritte Reich und die damit in Verbindung

stehenden Vorgänge oft als abgeschlossene Ereignisse dargestellt werden, in denen historische Interdependenzen und Auswirkungen auf die Gegenwart wenn überhaupt nur eine marginale Rolle spielen. Dieses entkontextualisierte Lernen, bei dem Daten, Fakten und historische Abläufe im Zentrum des Erkenntnisgewinns stehen, lässt jedoch wenig Raum für eine gesamtgesellschaftliche Einordnung des Geschehenen und für eine Anknüpfung an eigene Erfahrungswelten.

Ein jüngst im Beltz Juventa Verlag erscheinender, von Anne Broden, Stefan E. Hößl und Marcus Meier herausgegebener Sammelband widmet sich nun dem Versuch, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Formen von Antisemitismus und Rassismus in einen historischen Zusammenhang zu stellen und dadurch bei den Lernenden Verständnisprozesse auf der Basis historischen Lernens anzuregen. Der Band, der in vier Unterkategorien geordnet ist und sowohl individuelle, subjektorientierte Perspektiven als auch kollektive Erfahrungshorizonte und Lernprozesse einbezieht, umfasst zahlreiche Beiträge multidisziplinärer Autor_innen.

Die Basis des Bandes bildet dabei die Grundannahme, erneuten Ausgrenzungsprozessen und der damit einhergehenden Zementierung von Stereotypen und Vorurteilen müsse in der historischen Bildungsarbeit durch die gezielte Entwicklung inklusiver Konzepte und die Ablehnung separater Angebote für Jugendliche mit Migrationserfahrungen entgegengewirkt werden. Durch die Vermittlung eines tiefer gehenden Verständnisses darüber, dass rassistische und

antisemitische Erfahrungen und Ideologien der Vergangenheit bis heute in der Selbst- und Fremdwahrnehmung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen fortleben, müsse vielmehr eine Basis geschaffen werden, um gemeinsam über Auswirkungen, Parallelen und Unterschiede von Rassismus und Antisemitismus aus historischer Perspektive und in heutigen Gesellschaften zu diskutieren.

Durch seinen vielschichtigen und multiperspektivischen Ansatz eröffnet die Publikation ein „facettenreiches Mosaik“ (S.12) in Bezug auf das Lernen zu Antisemitismus und Rassismus aus historischer und gegenwärtiger Perspektive. In den verschiedenen Beiträgen, die in vier Unterkategorien geordnet sind, stehen sowohl individuelle biografische Zugänge zur Geschichte als auch der Blick auf weiter gefasste historische Zusammenhänge und Einordnungen im Zentrum.

Im ersten Teil, der biografischen Reflexionen über die Erfahrung von Rassismus und Antisemitismus gewidmet ist, verbinden sich zwei überaus interessante Beiträge zu einer Bestandsaufnahme in Bezug auf beide Phänomene im bundesrepublikanischen Kontext. Gabriel Goldberg beschreibt zunächst persönliche Erfahrungen von Antisemitismus, die er im Laufe seiner Kindheit und Jugend im Deutschland der 1990er Jahre gemacht hat und bis heute macht. Mithilfe der Metapher des buchstäblichen Sitzens auf gepackten Koffern beschreibt er die Situation, in der sich viele jüdische Deutsche nicht zuletzt aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre in Deutschland befinden.

Im Anschluss daran und bezugnehmend auf die Ausführungen Goldbergs erzählt Doğan Akhanlı von seinem Ankommen im Deutschland der frühen 1990er Jahre, dem eine jahrelange Verfolgung und Folter in der Türkei vorausgegangen war. Akhanlı beschreibt in seinem Text seine Erfahrungen und Empfindungen in dieser ersten Zeit in der Bundesrepublik, in der oft rechtsextreme Gewaltausbrüche in Form von Pogromen und alltäglichen physischen und verbalen Angriffen auf gesellschaftlicher Ebene erfahrener Solidarität und Unterstützung auf persönlicher Ebene gegenüberstanden.

Im zweiten Teil des Bandes behandeln gleich mehrere Beiträge literarische und biografische Zugänge zu Nationalsozialismus und Holocaust. Susanne Urban befasst sich mit der Rolle der Zeitzeug_innen in der Auseinandersetzung mit der Shoah. Dabei reflektiert sie über die Anforderungen und Erwartungen, die innerhalb der historischen Bildungsarbeit an so bezeichnete Zeitzeug_innen gestellt werden ebenso wie über die Frage, wer eigentlich in die Kategorie eines/r Zeitzeug_in fällt und welche Veränderungen mit dem Ableben eines Großteils der Zeitzeug_innen und der Entstehung des Phänomens einer „sekundären Zeugnenschaft“ einhergehen. Anhand verschiedener Beispiele stellt sie dar, welche Formen von Zeugnissen über die Shoah heute existieren und welche Anknüpfungspunkte für die historisch-politische Bildungsarbeit diese bieten. Dabei geht sie u.a. auch auf einen umfangreichen Bestand an Fragebögen und Personalakten ein, die heute als frühe

Zeugnisse des Holocaust im International Tracing Service (ITS) Bad Arolsen aufbewahrt werden.

Mit diesem Quellenbestand befasst sich schließlich auch Akim Jah ausführlich in seinem Beitrag. Er stellt darin ein Seminarkonzept vor, das auf der Basis dieser Dokumente durch das ITS entwickelt wurde und welches den nach Ende des Zweiten Weltkrieges in Polen immer noch virulenten Antisemitismus in den Fokus nimmt. In seinem Text zeigt Jah, dass die Beschäftigung mit dem Antisemitismus in Polen nach 1945, der ohne die vorausgegangen Jahre der gesellschaftlichen Segregation und der nationalsozialistischen Verfolgung nicht zu denken ist, zahlreiche Möglichkeiten und Ansätze bietet, um historische Kontinuitäten und Verbindungslinien bis in die Gegenwart aufzuzeigen.

Gottfried Köbler und Meron Mendel stellen in ihrem Text die 2003 entwickelte Ausstellung „Anne Frank. Ein Mädchen aus Deutschland“ vor und reflektieren dabei über die konzeptionellen Überlegungen bezüglich der Ausstellung und die Erfahrungen, die in der praktischen Bildungsarbeit mit Besucher_innen aus verschiedenen Zusammenhängen gemacht wurden.

Stephan Bundschuh untersucht schließlich in seinem Beitrag anhand des Theoriemodells des Autoritarismus verschiedene Ausgrenzungs- und Gewaltregime aus historischer und räumlicher Perspektive. Im Fokus seiner kritischen Analyse steht dabei die Frage, inwiefern die Auseinandersetzung

mit Geschichte ein Lernen aus derselben und eine entsprechende Ausrichtung des eigenen Verhaltens zur Folge haben kann.

Der dritte Teil des Bandes widmet sich anschließend verschiedenen multiperspektivischen Ansätzen in der historisch-politischen Bildung. Laura Digoh-Ersoy stellt in ihrem Beitrag Anknüpfungspunkte zu Schwarzen Geschichten in Deutschland vor und beschreibt Möglichkeiten, diese in die rassismuskritische und empowernde Bildungsarbeit einzubeziehen. Sie zeigt dabei anhand der Beispiele von Marie Nejar und Theodor Wonja Michael – zwei Schwarze Deutsche, die ihre Kindheit im nationalsozialistischen Deutschland erlebten –, dass Verfolgungsgeschichten auf der einen und Selbstbehauptungsprozesse auf der anderen Seite im bundesrepublikanischen Kontext seit der Kolonialzeit fortlebten und leben.

Auch Vanessa Höse und Susanne Schmidt sprechen sich in ihrem Beitrag dafür aus, marginalisierte Stimmen in der historisch-politischen Bildungsarbeit zu Wort kommen zu lassen und diese als Ausgangspunkte für die Entwicklung von Empowermentprozessen und Solidarität zu sehen. Am Beispiel des im Rahmen der Anschlagserie des Nationalsozialistischen Untergrundes (NSU) verübten Nagelbombenanschlags in der Kölner Keupstraße zeigen sie auf, wie über Formen der physischen und strukturellen Gewalt anhand von Geschichten von Menschen, die selbst Rassismuserfahrungen gemacht haben, gelehrt und diskutiert werden kann.

Astrid Messerschmidt thematisiert in ihrem Text als Abschluss des dritten Teils die Frage nach einer reflektierten und differenzierten Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus. Sie macht darauf aufmerksam, dass dabei neben der Thematisierung von Rechtsextremismus und militantem Antisemitismus insbesondere auch der Blick für innerhalb der Mehrheitsgesellschaft virulente Phänomene geschärft werden muss, wobei sie unter anderem auf die verbreiteten Formen von Alltagsrassismus und -antisemitismus und anderen Ausgrenzungs- und Abgrenzungsmechanismen verweist.

Der vierte und letzte Teil des Bandes nimmt schließlich verschiedene Perspektiven für die Jugendarbeit und den schulischen Kontext in den Fokus. Dabei fragen sowohl der Beitrag von Heiko Klare und Michael Sturm als auch der von Silke Baer und Oliver Kossack nach den Möglichkeiten und Grenzen einer historisch-politischen Bildungsarbeit im Bereich Nationalsozialismus und Holocaust in Bezug auf die Bekämpfung von Rechtsextremismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Während der erste Text dabei die konkrete pädagogische Arbeit an Gedenkstätten in den Blick nimmt, analysiert der zweite Text am Beispiel der Arbeit des Vereins cultures interactive e.V. die Chancen einer menschenrechtsorientierten, rassistuskritischen Jugendkulturarbeit im schulischen und außerschulischen Kontext.

Zwei weitere Texte widmen sich im Anschluss daran Konzepten zur Bekämpfung von gegenwärtigem Antisemitismus. Stefan E. Höbl und Jan Raabe befassen sich

in ihrem Beitrag mit Antisemitismus in der Musik innerhalb von Jugendkulturen am Beispiel von Rechtsrock und HipHop und stellen verschiedene Materialien und Konzepte vor, die sich zur Arbeit mit den jeweiligen Zielgruppen eignen. Anschließend daran gibt Katja Bauch einen Einblick in Formen des Antisemitismus im schulischen Bereich und stellt eine Studie vor, in deren Rahmen sie mehrere Jugendliche in Bezug auf ihre individuellen Erfahrungen befragte. Bezugnehmend auf die Ergebnisse dieser Studie entwickelt die Autorin verschiedene Handlungsstrategien und Konzepte für den Umgang mit Antisemitismus in Unterricht und Schule. Mit antisemitischen und rassistischen Denkmustern und Strukturen im schulischen Kontext befassen sich auch Rainer Jansen und Maik Wunder in ihrem abschließenden Beitrag und weisen dabei darauf hin, dass Ausgrenzungsmechanismen und die Nicht-Anerkennung von Gruppenzugehörigkeiten oft Ausdruck eines Homogenitätsbedürfnisses sind – ein Identitätsmuster, welches an Schulen als dem Nationalstaat verpflichtete Institutionen reproduziert und aufrecht erhalten wird.

Der Band, der durch seine vielseitigen und multiperspektivischen Beiträge ein überaus vielschichtiges und dabei zugleich sehr dichtes Bild aktueller Debatten und Entwicklungen in der historisch-politischen Bildungsarbeit im Kontext von Antisemitismus und Rassismus zeichnet, eignet sich hervorragend sowohl für die wissenschaftliche als auch für die praktische Arbeit in diesem Bereich. Er nimmt eine Bestandsaufnahme

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Fachdidaktik

vor, die ein gleichzeitig ernüchterndes und ermutigendes Bild von der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft zeichnet und dazu anregt, in der pädagogischen Arbeit immer wieder neue Wege zu gehen.

Literatur

Broden, Anne; Höbl, Stefan E.; Meier, Marcus: Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n). Beltz Juventa Verlag, Weinheim/Basel 2017, 208 Seiten.

Über die Autorin:

Anne Lepper hat an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin Soziale Arbeit studiert und 2015 den Masterstudiengang Holocaust Communication and Tolerance am Touro College Berlin abgeschlossen. Sie arbeitet als Redakteurin für das geschichtsdidaktische Magazin Lernen aus der Geschichte und als Guide für das Projekt Germany Close Up und ist Mitinitiatorin des dreisprachigen Projektes Flucht, Exil, Verfolgung.

Seit 2016 ist Anne Lepper Stipendiatin bei der Hans-Böckler-Stiftung und Gastwissenschaftlerin in der Gedenkstätte Yad Vashem, Jerusalem. Sie promoviert zum Thema „Leben retten um jeden Preis. Adolf Silberschein, das „Committee for Relief of the War-Stricken Jewish Population“ und die jüdischen Hilfs- und Rettungsversuche aus der Schweiz 1939-1945.

Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Eine Studie.

Von Tanja Kleeh

Das Institut für Menschenrechte beschäftigte sich in einer hauseigenen Studie aus dem Jahr 2014 unter dem Titel „Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik“ mit der Frage, warum es Menschenrechtsbildung geben muss und wie diese umgesetzt werden sollte.

Die Autorinnen Sandra Reitz und Beate Rudolf gehen dabei der Frage nach, „wie Deutschland seine völkerrechtliche Verpflichtung zur Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche gut erfüllen kann“ (S.7). Um Möglichkeiten hierfür zu ermitteln, führte das Institut im Herbst 2014 eine Umfrage bei den Ministerien der Bundesländer durch, welche für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zuständig waren (S.11).

Bevor die Ergebnisse dieser Befragung dargelegt und analysiert werden, gehen die Autorinnen der grundsätzlichen Frage nach, warum es Menschenrechtsbildung braucht. Sie sehen dies als grundlegend für die Verwirklichung der Menschenrechte an. Denn wer seine Menschenrechte verinnerlicht hat, so die These, fordert auch die Umsetzung und Beachtung dieser für sich und andere vom Staat ein (S.12). Daher plädieren Reitz und Rudolf für eine universelle Menschenrechtsbildung, die beispielsweise auch Menschen mit Behinderung einschließt.

Insbesondere Kinder und Jugendliche seien wichtige Adressat_innen, da sie zu einer Kultur der Menschenrechte beitragen könnten und als Erwachsene die Zukunft wesentlich mitbestimmen (S.15). Im Falle einer misslungenen Menschenrechtsbildung, so die Befürchtung der Autor_innen, blieben Menschenrechte unbekannt oder unverstanden, so dass sie keine gesellschaftliche und politische Wirkmacht entfalten könnten (S.16).

Dies führt zur nächsten großen Frage der Studie: Was ist eigentlich Menschenrechtsbildung? Im Rahmen der Studie werden die Reichweite und die Inhalte der staatlichen Verpflichtung zur Menschenrechtsbildung unter die Lupe genommen. Weiter wird in diesem Zusammenhang nach der Nutzbarmachung anderer Ansätze, wie etwa der Wissenschaft, gefragt. (S.17) Die Ziele der Menschenrechtsbildung finden sich in Artikel 4 der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. Aus diesen resultieren die Autor_innen der Studie, dass Menschenrechtsbildung drei Aspekte umfassen müsse: Wissensvermittlung, adressatenspezifische Handlungsorientierung sowie Bewusstseinsbildung (S.17). Vor diesem Hintergrund erarbeiten die Verfasser_innen Überschneidungen und Bezugspunkte zwischen verwandten Disziplinen wie der politischen Bildung/Demokratie-Erziehung, Historischen Lernen, Toleranzerziehung, Friedenspädagogik, interkultureller Bildung und globalen Lernen. Die Gemeinsamkeiten liegen dabei überwiegend in der Fokussierung auf die Lernenden

sowie den Versuch, möglichst partizipativ zu arbeiten. Die konkret menschenrechtliche Anbindung fehlt jedoch meist. Diese sei jedoch nötig, so Sandra Reitz und Beate Rudolf, damit Unrecht als solches erkannt und bekannt werden könne: „Es macht einen Unterschied, ob ich aufgrund eines eher diffusen Ungerechtigkeitsgefühls um etwas bitte – zum Beispiel um Teilhabe – oder ob ich es einfordere, weil es „mein gutes Recht“ ist“ (S.21).

Wie muss nun diese Menschenrechtsbildung aussehen? Dafür fassen die Autor_innen der Studie allgemeine Leitlinien für die Menschenrechtsbildung zusammen. Sie unterscheiden dabei zwischen Bildung über, durch und für Menschenrechte. Die Bildung über Menschenrechte soll neben dem reinen Wissen über eben diese selbst sowie wichtige Instrumente zum Schutz dieser (Konventionen, Dokumente etc.) auch die Vermittlung der damit verbundenen Werte einschließen. In der Bildung durch Menschenrechte sehen Reitz und Rudolf „die Notwendigkeit einer möglichst partizipativen, inklusiven und diversitätsbewussten Lernumgebung“ (S.24) gegeben. Um diese ideale Lernumgebung zu erreichen, müssen viele Voraussetzungen gegeben sein. Partizipation wird nicht nur als Beteiligung am Bildungsprozess betrachtet, sondern auch an zugehörigen relevanten Prozessen und Entscheidungen. Wenn die Umsetzung dieser Ansätze gelingt, ist die Bildung für Menschenrechte und das damit verbundene „Empowerment“ nur noch eine Frage der Zeit.

Für Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter_innen besonders interessant wird der abschließende Teil der Studie. Unter Punkt 4.3 (S.28f) gehen die Autor_innen auf die Umsetzung der Menschenrechtsbildung in Bildungsmaterialien ein. Dabei entsteht eine kompakte Übersicht, welche Materialien es gibt. Auch Empfehlungen sprechen die Verfasser_innen aus.

Im Hinblick auf die durchgeführte Umfrage in den Ministerien wird zudem festgehalten, dass beispielsweise für die frühkindliche Menschenrechtsbildung in mehreren Bundesländern entsprechende Bildungspläne erarbeitet worden sind (S.30). Für die Schulen finden sich entsprechend formuliert Bildungsziele in den jeweiligen Schulgesetzen der Bundesländer. Kritisch angemerkt wird in diesem Zusammenhang die häufigen Formulierungen zum Christentum als Lernziel. Auch wenn sich diese in der Regel auf christliche Tradition und Traditionen beschränken, sehen die Autor_innen darin doch potentielle Diskriminierungsgefahr.

Besondere Bedeutung wird in der Studie der außerschulischen Menschenrechtsbildung zugeschrieben, da hier größere Gestaltungsräume bestehen. Die Angebote seien in der Regel geprägt von Freiwilligkeit, Offenheit und Erfahrungsbezogenheit, was gegenüber den schulischen Einrichtungen einen offeneren Diskurs ermögliche. Wie die Studie erfasst, gibt es hierfür kein klares und gemeinsames Verständnis von Seiten der Ministerien. An dieser Stelle sei auf die Empfehlungen verwiesen, die die Autor_innen in diesem Kapitel einarbeiten. So wird

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Fachdidaktik

beim außerschulischen Lernen hinzugefügt: „Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt Bund, Ländern, Kommunen, Bildungsträgern und anderen institutionellen Bildungsakteuren, Menschenrechtsbildung als Thema der außerschulischen Bildung systematisch aufzugreifen. Menschenrechtsbildung sollte auch bei Entwicklungsprozessen von Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden“ (S.35).

Besonders diese Empfehlungen, die eher konkrete Verbesserungsvorschläge auf Grundlage der Studienergebnisse sind, machen die Studie für Fachkräfte genauso wertvoll wie für Pädagog_innen, die sich mit der Weiterentwicklung von Konzepten zur Menschenrechtsbildung auseinandersetzen.

Literatur

Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014, 47 Seiten.

Die Studie ist als [PDF](#) verfügbar und kostenlos abrufbar.

„Menschenrechte in Erziehung: Schule aus einer ganzheitlichen Perspektive“

Von Lucas Frings

Von 2011 bis 2013 führte die Bildungsstätte Anne Frank und das Masar Institute for Education im israelischen Nazareth in Zusammenarbeit mit der dortigen Masar-Schule und der Freien Schule Frankfurt ein Bildungsprojekt zu Menschenrechtsbildung in Alternativschulen durch. Im Austausch von Lehrkräften beider Schulen entstanden dabei Ansätze zu Bildung zu Menschenrechten und der Implementierung von Menschenrechten im Miteinander an Schulen. Neben einem theoretischen Teil umfasst die dreisprachige (deutsch, hebräisch, arabisch) Publikation, mit den Teilnehmer_innen entwickelte, konkrete Arbeitsinstrumente für die Arbeit mit Lehrkräften.

Christa Kaletsch skizziert eingangs aktuelle Bedingungen und Formen von Menschenrechtsbildung. Diese richte sich oft an Betroffene von Menschenrechtsverletzungen durch einen Empowerment-Ansatz und an Menschen, deren Beruf – etwa als Polizist_innen oder Strafvollzugsbedienstete – ein besonderes Risiko birgt, die Menschenrechte anderer einzuschränken. Nicht ausschließlich, aber insbesondere für letztere sei eine Auseinandersetzung mit den drei K's der Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung wichtig. Dies umfasst eine Anerkennung der Komplexität von Menschenrechten, der Kontroversität ihrer Interpretation und den Anspruch diese

kritisch an gesellschaftliche Verhältnisse und das eigene Handeln anzulegen. Falls sich aktuelle Verknüpfungen zum Lebens- bzw. Arbeitskontext der Lernenden herstellen lasse, seien diese zu nutzen um eine innere Beteiligung zu erzeugen und den persönlichen Zugang zu öffnen. Zu empfehlen sei auch eine gemeinsame Erarbeitung der Bedeutung und Herausforderungen von Menschenrechten, die somit bereits das Recht auf Teilhabe anwende.

Im Weiteren bezieht sich die Broschüre vor allem auf das Arbeitsumfeld der Schule und macht dabei mehrere Spannungsfelder auf. Bei der Vermittlung von Menschenrechten stellt sich die Frage ob Menschenrechte als Lerninhalt (etwa als Schulfach) oder Menschenrechte als Struktur, als Maßstab für die pädagogische Ausrichtung und Prozesse des Schulalltags zu bevorzugen sind. Die Frage, wodurch Menschenrechte in der Schule getragen werden, öffnet einen weiteren Konflikt. Hier stehen sich die Einführung von Regeln, die die Rechte schützen, und eine Beziehung bzw. Verbundenheit der Menschen, welcher die Achtung der Menschenrechte innewohnt, gegenüber. „Menschenrechte in Erziehung“ entwickelt aus den vier Positionen das Instrument des „Pädagogischen Fensters“ mit den Fensterscheiben „Regeln & Struktur“, „Beziehungen & Struktur“, „Regeln & Inhalt“ und „Beziehungen & Inhalt“, um zu untersuchen auf welchem Weg Menschenrechte in Schule implementiert werden.

Mittels der im Heft vorgestellten Übungen setzten sich die Teilnehmenden unter

anderem mit ihrem eigenen Zugang und Vorstellungen von Menschenrechten, der Bedeutung des Rechts auf Freiheit in pädagogischen Kontexten und ihrer eigenen Rolle auseinander und werden so an die Aufgabe, ihre eigene Schule unter den Gesichtspunkten der Menschenrechte zu betrachten und zu reflektieren, herangeführt. Prägend für die Übungen sind Diskussionsfragen, die neben allgemeinen Überlegungen zu Vereinbarkeit von Schulstrukturen und Menschenrechten auch nach den konkreten Gegebenheiten an der eigenen Schule fragt, wodurch ein Austausch der Teilnehmenden angeregt wird. Die Grundlagen für diese Diskussionen erarbeiten sich die Lehrkräfte zuvor überwiegend durch Aufsätze, die zum Teil auch in der Broschüre abgedruckt sind.

Die vorgestellten Methoden umfassen größtenteils einen detaillierten Ablaufplan und bieten sich so an, von Erwachsenenbilder_innen übernommen zu werden. Allerdings erfordert dies eine ausführliche Vorbereitung und Erfahrungen in der Diskussionsmoderation um die anspruchsvollen Fragen und die selbstreflexiven Antworten angemessen aufzunehmen und einzubinden.

Die abschließenden „Überlegungen zur Projektgestaltung im bilateralen Kontext“ geben vor allem die Erkenntnisse des Projektes wieder, sind in ihrer Anwendung auch für andere Kontexte denkbar. Zuschreibungen an ein vermeintliches Kollektiv sollten in allen Konstellationen vermieden werden, auch die Selbstreflexion der eigenen Urteilsbildung ist in jeder Bildungsarbeit sinnvoll. Ein Aspekt der von Meron Mendel

eingebrachten Ratschläge ist jedoch im israelisch-deutschen Austausch in seiner Intensität besonders. Die Grenzen des Projektes zu erkennen, in diesem Fall die Unmöglichkeit die politische Lage vor Ort, etwa den Israel-Palästina-Konflikt, in seiner Gänze zu erfassen, dürfte relevanter sein als bei anderen bilateralen Projekten.

„Menschenrechte in Erziehung“ ist das Resultat eines langjährigen Projekts, geht jedoch weit über eine Dokumentation hinaus. Die kritische Reflexion der Institution Schule mit ihren Mechanismen und Abläufen und die Hinterfragung der eigenen Position als Lehrende_r bilden anspruchsvolle Aufgaben. Dem Projekt ist es gelungen dies über die Frage der Implentierung von Menschenrechten zu tun, ohne dass diese dabei eine untergeordnete Rolle spielen. Vielmehr gelingt es durch die Reflexionsanregungen die Menschenrechte konkret und greifbar zu machen. Das ausgewogene Verhältnis von Input und Methodenvorstellung macht die Broschüre auch für Personen interessant, die sich eigenständig mit den Herausforderungen von Menschenrechten in der schulischen Bildung auseinandersetzen wollen.

Literatur

Bildungsstätte Anne Frank/Masar Institute for Education: Menschenrechte in Erziehung: Schule aus einer ganzheitlichen Perspektive, 2014, 98 Seiten. Die Publikation steht kostenfrei zum [Download](#) zur Verfügung.

Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag.

Von Tanja Kleeh

Mit dem „Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag“ liefern die Herausgeber_innen Wolfgang Edelstein, Susanne Frank und Anne Sliwka eine umfassende Anleitung für die Umsetzung des breiten Feldes „Demokratie“ in der Bildungsarbeit, insbesondere jedoch für den Schulunterricht. Dabei wird auf sechs unterschiedliche Bausteine gesetzt: die demokratische Schulgemeinschaft, Klassenrat Mediation und konstruktive Konfliktbearbeitung, Partizipation im schulischen Umfeld, Service Learning – Lernen durch Engagement sowie Demokratisches Sprechen.

Wie Mitherausgeber Wolfgang Edelstein in der Einleitung herausstreicht, muss bei der Arbeit in der Demokratiepädagogik der Unterschied zwischen Demokratie in der Praxis und Demokratie als Wert beachtet werden (S.9). Zum besseren Verständnis dessen definiert Edelstein Demokratie als Wert wie folgt: „die Verpflichtung auf demokratieförderliche Handlungsziele, [...] mit demokratiepädagogisch wirksamen Mitteln Demokratie zu realisieren“ (S.10). Auch der Frage, was Demokratiepädagogik eigentlich ist, geht er nach. Da dieser Begriff weitgefasst werden kann und eine einheitliche Definition in diesem Sinne nicht vorliegt, fasst Edelstein es als „Repertoire von

Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb demokratischer Kompetenzen der Individuen und zur Entwicklung demokratischer Schulqualität beitragen“ (S.10) zusammen. In diesem Sinne gelte es zu fragen, so Edelstein, was die Schule als an sich „demokratische Lebensform“ (S.11) leisten könne, um bei den Schüler_innen einen demokratischen Habitus herauszubilden. Zusammengefasst geht es dabei langfristig um das Ziel, Kompetenzen für das Leben in einer Demokratie zu erwerben.

Eine praktische Anleitung, wie diese Kompetenzen an die Schüler_innen vermittelt werden können, bieten die zu Beginn erwähnten Bausteine. So wird etwa der zweite Baustein im Buch, der Klassenrat, nach einer grundsätzlichen Einführung durch Birte Friedrichs erläutert. Die Autorin führt hier als wesentliche Elemente die Rahmenbedingungen wie Raum und Zeit an und beantwortet essentielle Fragen nach „Wie oft sollte man den Klassenrat machen?“ und „Welche Zeit eignet sich für den Klassenrat?“ (S.58). Die Schritt-für-Schritt-Anleitung beantwortet sowohl Fragen nach Struktur des Bausteines als auch nach seiner konkreten Umsetzung. Dabei führt Friedrichs sowohl Alternativen als auch konkrete Übungen zur Umsetzung der Vorschläge ein. Zu den verfassten Vorschlägen finden sich im Anschluss die bereits erwähnten Kopiervorlagen. Die Autorin nimmt auf diese stets Bezug und zeigt zusätzlich Alternativen auf, beispielsweise wie bei aufkommenden Bedarf mit den Materialien fächerübergreifend oder altersangepasst gearbeitet werden

Lernen aus der Geschichte

Empfehlung Fachdidaktik

kann (S.66). Besonders wertvoll werden die Beiträge der Bausteine durch Beispiele aus der Praxis. Diesen widmet Friedrichs einen ganzen Abschnitt. Dabei klärt sie eventuell bei der Vorbereitung des Klassenrats aufkommende Fragen und zeigt Lösungen für potentielle Probleme auf.

Die theoretischen Grundlagen werden im Anhang des Buches geliefert. Neben einem kommentierten Literatur- und Materialverzeichnis (S.236f) findet sich dort auch eine von Toni Stadelmann und Wolfgang Althof verfasste Darstellung demokratiepädagogischer Elemente. In aller Kürze präsentieren die Autoren vier Elemente: kooperatives Lernen, die Projektmethode, das Chefsysteem und die Schülervertretung. Die Elemente werden hinsichtlich ihrer Arbeitsform und Ziele vorgestellt. Wie bereits im gesamten Buch sticht auch hier besonders positiv der bereits im Titel versprochene Praxisbezug heraus. So sind den einzelnen Elementen weiterführende Literaturhinweise angefügt, in Teilen auch anderweitige Medien wie Filme.

Im Rahmen der Bausteine schlägt sich der Praxisbezug unter anderem in den beigefügten Kopiervorlagen und Arbeitsblätter nieder. Sie ermöglichen die direkte Umsetzung der vorgeschlagenen Unterrichtsgestaltung, ebenso die Schritt-für-Schritt-Anleitungen der einzelnen Bausteine. Ebenfalls positiv anzuführen und zu einer wertvollen Ressource für Lehrkräfte wird das Buch durch das umfangreiche weiterführende Literaturverzeichnis. Hierbei wird sowohl auf deutsch- als auch auf englischsprachige

Literatur eingegangen. Mit Verweisen auf Werke von den 1980er bis Mitte der 2000er-Jahre schlagen die Herausgeber_innen einen weiten Bogen und lassen unterschiedliche Forschungsstände in ihr Werk, aber auch für die weitere Arbeit damit einfließen.

Insgesamt bietet das Praxisbuch Demokratiepädagogik einen umfangreichen, handlungsorientierten Leitfaden für Lehrkräfte, die ihren Schüler_innen das Thema Demokratie vermitteln möchten. Gerade durch das Aufzeigen von Umsetzungsmöglichkeiten sowie stets auch Alternativen ermöglichen die Autor_innen der Bausteine interessierten Lehrer_innen den Demokratieunterricht über alle Klassenstufen hinweg.

Literatur

Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne: Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag, Beltz Verlag, Weinheim 2009, 256 Seiten.

Das Buch ist im Beltz Verlag erschienen und dort bestellbar.

Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Heft 5 „Heuristiken“

Von Lucas Frings

Mit „Heuristiken“ erschien vor kurzem das erste Heft der Zeitschriftenreihe „Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit“ im Jahr 2018 und somit das fünfte Heft insgesamt nach dem Launch 2016.

Die im Wochenschau Verlag erscheinende Heftreihe möchte den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis fördern, zwischen theoretischem und empirischem Wissen einerseits und erprobten pädagogischen Ansätzen, Modellprojekten und Erfahrungswissen andererseits. Praktiker_innen sollen Fragestellungen und Erkenntnisse aus der Wissenschaft leichter zugänglich gemacht und gleichzeitig Praxiserfahrungen besser festgehalten und weitergegeben werden. Die Praxisreihe richtet sich an in Wissenschaft oder Praxis gegen Menschenfeindlichkeit engagierte Akteur_innen, insbesondere aber nicht ausschließlich an in der schulischen und außerschulischen Bildung Tätige.

Jede der Ausgaben bewegt sich um ein Schwerpunktthema, zuletzt etwa Einstellungen und Umgang mit Geflüchteten oder (insbesondere rechte) Diskursverschiebung, zu dem Beiträge aus der Wissenschaft und der Praxis abgedruckt werden. Diese befassen sich vor allem mit der Abwertung und Ausgrenzung von (einzelnen) sozialen Gruppen und Handlungsfeldern der sozialen Arbeit und Pädagogik. Darüber hinaus bleibt Platz für Texte, die sich nicht unmittelbar

mit dem Schwerpunktthema verknüpfen lassen und die Vorstellung von aktuellen Entwicklungen im Feld sowie von Trägern und Projektansätzen im „Marktplatz“. Abgeschlossen werden die Ausgaben mit i.d.R. zwei bis drei Rezensionen.

Inhaltlich knüpft die aktuelle Ausgabe „Heuristiken“ an das letzte Heft aus dem zweiten Halbjahr 2017 zu Diskursverschiebungen nach rechts an. Öffentliche und politische Debatten die, nicht nur durch den Einzug der AfD in den Bundestag, sich nach rechts verschieben bedrohen verschiedene gesellschaftliche Gruppen und jene, die sich mit ihnen solidarisieren, auch Initiativen und deren Mitarbeitende. Beate Küpper und Reiner Becker stellen eine parallele Entwicklung von zunehmend sensibilisierter und reflektierter Praxis einerseits und sich radikalisierenden oder gleichgültigen Teilen der Gesellschaft andererseits.

Die Ausgabe setzt sich zum Ziel aktuelle Konzepte, die sich mit Phänomen der Abwertung und Ausgrenzung befassen, bekannter zu machen und an die (Rückfragen der) Praxis zu koppeln und zu diskutieren, inwieweit Konzepte für aktuelle Herausforderungen brauchbar sind.

In seinem einleitenden Beitrag widmet sich der Mitherausgeber Reiner Becker der Gleichwertigkeit als Herausforderung in Wissenschaft und Praxis. Becker spricht von einer gesellschaftspolitischen Ereignisschwemme, die Gesellschaften durch eine zunehmende Demokratie- und Menschenfeindlichkeit zu spalten drohe. Diese

Ereignisschwemme setzte sich durch die sogenannte Flüchtlingskrise, Terroranschläge weltweit, einer Demokratiekrise in Europa und dem Aufstieg rechtspopulistischer Parteien zusammen. Nach einer kurzen chronologischen und ideologieorientierten Skizzierung der Entwicklung des Rechtspopulismus stellt Becker drei Thesen auf, um vor allem die für ihn zentrale Frage „Wie schaffen *wir* Gleichwertigkeit *Jetzt?*“ zu beantworten. Unter anderem betont er darin, dass Gleichwertigkeit nicht von Freiheitsrechten abzukoppeln sei, deren Aushöhlung „aufgrund der immer wiederkehrenden öffentlichen Hysterie in dieser Angstgesellschaft (...) von vielen Menschen fast schon klaglos hingenommen“ (S.18) werden. Zudem fordert Becker, die Definition des *Wir* nicht Rechtspopulisten zu überlassen, sondern darunter diejenigen zu verstehen, die für eine freie und plurale Gesellschaft eintreten. Ein weiterer Vorschlag seines Beitrages ist es, sozial schwächere Schichten nicht aufgrund ihrer Vorurteile auszuschließen, ohne deshalb über diese hinwegzusehen. Dennoch sei eine Anerkennung deren sozialer Bedürfnisse ein Weg einen Zugang zu ihnen zu finden ohne dabei die Bedürfnisse gesellschaftlicher Gruppen gegeneinander auszuspielen.

Beate Küpper stellt in ihrem Artikel das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) vor. Für einen relevanten Teil der adressierten Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen dürfte vieles davon nicht neu sein. Es entspricht jedoch dem Anspruch der Reihe

„Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit“, keine akademischen Fachdebatten führen zu wollen, sondern den Leser_innen einen Zugang zu ihnen noch nicht bekannten Feldern zu eröffnen und Diskussionen nicht an hohe Voraussetzungen zu knüpfen. Küpper bezieht GMF abschließend auf Rechtspopulismus, wobei dieser genutzt werden könne, „um noch einmal die Verknüpfungen verschiedener Abwertungsphänomene zu verdeutlichen und Versuche des gegeneinander Auspielens zu bremsen.“ (S.33)

Der Beitrag von Küpper bereitet so auch den Boden für die darauf folgenden Überlegungen Judith Rahners zur praktischen Anwendung von GMF in der diskriminierungskritischen Bildung in Zeiten, in denen eine „Neue Rechte“ Diskurse verschiebt und über Parlamente und Gremien Einfluss auf die Jugend- und Bildungsarbeit nimmt. Rahners wirft drei Fragen auf, die etwa für eine Jugendeinrichtung von Bedeutung sein können. Neben dem Ausmaß von abwertenden Einstellungen und deren Folgen, steht die Frage von Zusammenhängen verschiedener GMF-Syndrome bei Akteur_innen und die Funktionen menschenfeindlicher Denk- und Handlungsmuster im Mittelpunkt. Die Kenntnis des GMF-Konzepts kann hier helfen Ausmaß, Zusammenhänge und Funktionen festzustellen, beispielsweise die Tatsache, dass „die Zugehörigkeit zu einer diskriminierten Gruppe oder Community (...) nicht per se vor eigenen Vorurteilen oder diskriminierenden Verhalten gegenüber anderen Gruppen“ (S.40) schützt und diese auch nicht legitimiert. Daraus ließen

sich Partizipationsstrategien ableiten. Ebenso wichtige Handlungsfelder um Ungleichwertigkeitsideologien entgegenzutreten seien jedoch u.a. Medien, Politik, Wirtschaft und Polizei, in denen oftmals wichtige Entscheidungen getroffen werden.

Einen kritischen Blick auf die GMF-Studien wirft Kurt Möller, da diese die Lebenswelterfahrungen der Befragten nicht erfassen und die Prozesse, die zu bestimmten Einstellungen führen, für die Bildungsarbeit relevanter seien. Möller plädiert für die Erforschung von Prozessen von Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) in individuellen Lebensverläufen und Erfahrungshintergründen um daraus pädagogische Ziele wie das „sinnliche Erleben von positiv erlebter Wertigkeit“ oder die „Erschließung neuartiger Sinnstiftungschancen“ (S.53) zu entwickeln.

Mit Ablehnungskonstruktionen bei jungen Menschen befasst sich auch Kai Dietrich und betrachtet demokratiefördernde Jugendarbeit unter anderem anhand des Fallbeispiels eines 15-Jährigen, der durch Erfahrungsräume eigene Haltungen überdenkt. Zu mehreren Haltungen und Kontexten wie antimuslimischen Rassismus oder Ablehnungshaltungen im Kontext der hegemonialen Geschlechterordnung zeigt Dietrich Interventionsperspektiven für die Praxis auf.

Paul Mecheril und Saphira Shure öffnen mit ihrem Beitrag zu Rassismuskritik nachfolgenden praktischeren Aufsätzen theoriegeleitet ein neues Feld. Dabei steht im Zentrum

der Kritik „die Frage danach, wer in welchen Kontexten wie und mit welchen Konsequenzen mithilfe von Rassekonstruktionen als gesellschaftlich Anderer verstanden, bezeichnet und behandelt wird“ (S.67), etwa in gesellschaftlich-historischen, institutionellen oder sozialen Kontexten. Diese Kontexte und Strukturen macht- und selbstreflexiv zu betrachten, rassistische Deutungsmuster zu erkennen und zu diskutieren sowie Wege zu erkunden, nicht auf diese zurückgreifen zu müssen seien Kernelemente der Rassismuskritik. Neben einer zwischenmenschlichen Ebene nehmen Mecheril und Shure auch den Verwobenheit von Rassismus und Kapitalismus in den Blick.

Ebenfalls mit Verweis auf Rassismuskritik diskutiert Anne Broden Migrationspädagogik in der aktuellen, globalisierten Gesellschaft. Dafür stellt sie eingangs fest, dass Migration in Deutschland kein 2015 aufkommendes neues Phänomen sei, dass extrem rechtes oder rechtspopulistisches Denken mit der AfD und PEGIDA nun als gesamtgesellschaftliches Problem wahrgenommen werden und dass rassistische Gewalt und rechte Wahlerfolge die Diskurse in der Politik- und Medienlandschaft weiter nach rechts rücken lassen. Anhand mehrerer Problemanzeigen, etwa der Reflexion von Begrifflichkeiten wie dem Interkulturellem Lernen oder eines sich auf Machtstrukturen beziehenden Rassismusbegriffes, der drohe Rassismus auf der Mikroebene zu übergehen, weist sie auf Herausforderungen der Migrationspädagogik hin.

Postkoloniale Perspektiven als Irritation gängiger Narrative in der Bildungsarbeit einzubringen ist ein Ansatz, den Deborah Krieg und Katharina Rhein vorstellen. Ausgehend von einer historischen Auseinandersetzung mit Kolonialismus, seien die Fragen zu stellen, wie sich der Kolonialrassismus gesellschaftlich aber eventuell auch im eigenen Denken und Alltagswissen fortsetzt. Anhand einer Übung der Bildungsstätte Anne Frank stellen Krieg und Rhein die Bedeutung von Rassismen im Sprachgebrauch und dessen Problematisierung heraus. Durch Diskursverschiebungen wieder gängigere rassistische Rhetorik ließe sich durch diese Sprachsensibilisierung ebenfalls bearbeiten.

Den dritten großen thematischen Block, Antisemitismus, leitet Lars Rensmann ein. Zum Hefthema passend fokussiert sich Rensmann, neben einer Vorstellung von Facetten des Antisemitismus, hier vor allem Verbindungen zu Rassismus und Antisemitismus von rechts. Sehr präzise benennt Rensmann die Konstellationen und Motive von Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft, die zum Einen eine Externalisierungsstrategie, den Verweis auf den „Antisemitismus der Anderen“, die zugleich einwanderungsfeindlich angewandt werden kann umfasst. Andererseits sei die Annahme, Antisemitismus in muslimischen Milieus sei lediglich als Reaktion auf rassistische Exklusion zu verstehen, irreführend und tendenziell entmündigend.

Meron Mendel und Tom David Uhlig stellen abschließend einen Ansatz der

antisemitismuskritischen Bildung anhand von drei Fallbeispielen vor. Ziel sei der Anstoß eines Reflexionsprozesses durch die Irritation von vermeintlichen Gewissheiten, u.a. durch multiperspektivische Zugänge. Vertiefend sei hier auch auf die Sonderausgabe von „Lernen aus der Geschichte“ zu Antisemitismus vom Mai 2018 verwiesen.

Im Forum-Teil der „Heuristiken“-Ausgabe gibt Dierk Borstel ein Update zu Rechtsextremismus und Demokratieentwicklung im ländlichen Vorpommern, Claudia Jach und Marian Spode stellen Demokratiebildung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen am Beispiel des Berliner außerschulischen Lernorts 7x^{jung} vor.

Auf dem Marktplatz des Heftes werden unter anderem die Berliner Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen, das Sara Nussbaum Zentrum für Jüdisches Leben in Kassel und eine Ausstellung zu Schicksalen von, nach 1945 aufgrund ihrer Homosexualität, Verfolgten in Hessen vorgestellt.

Das aktuelle Heft, wie die Reihe im Allgemeinen zeichnen sich durch ein ausgewogenes Verhältnis von einheitlichem Schwerpunkt und gleichzeitiger Themenvielfalt aus. Die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis gelingt durch eine klare Struktur des Heftes mit einleitendem Theoriebeitrag und folgenden Praxisbezügen. Darüber hinaus konnte die divers besetzte Redaktion Gastautor_innen gewinnen, die teilweise in beiden Feldern aktiv sind.

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Zeitschrift

Mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bzw. Pauschalisierenden Ablehnungshaltungen, Rassismus und Antisemitismus werden drei große Bereiche von Diskriminierungs- und Ausgrenzungsverhalten abgedeckt, dass der Ansatz der Intersektionalität nur am Rand vertreten ist, konstatieren die Herausgeber_innen bedauernd bereits im Vorwort. Dennoch liegt hier ein Heft vor, dass eine große Bandbreite abdeckt, Kontroversen in Wissenschaft und Praxis anschaulich macht und sowohl pädagogische Empfehlungen abgibt sowie auf Leerstellen hinweist. Somit ist „Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit“ eine Bereicherung auf dem Markt der Fachdidaktik, die auch für Lesende ohne Vorkenntnisse zugänglich ist.

Literatur

Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis 1/2018. Heuristiken. Wochenschau Verlag, Frankfurt/M., 160 Seiten.

Ein Heft von „Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit“ kostet 26,80€ als Print und PDF. Eine Ausgabe kann als Probeexemplar kostenlos bestellt werden.

Unser nächstes Magazin erscheint am 27.06.2018 in Kooperation mit dem International Tracing Service (ITS) in Bad Arolsen und widmet sich den Vermittlungsangeboten des ITS.

I M P R E S S U M

Agentur für Bildung - Geschichte, Politik und Medien e.V.

Dieffenbachstr.76

10967 Berlin

<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

<http://www.agentur-bildung.de>

Projektkoordination: Ingolf Seidel

Webredaktion: Lucas Frings, Tanja Kleeh, Ingolf Seidel

Die vorliegende Ausgabe unseres Magazins wird durch den Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. gefördert.

Die Beiträge dieses Magazins können für nichtkommerzielle Bildungszwecke unter Nennung der Autorin/des Autors und der Textquelle genutzt werden.