

Interkulturelle Menschenrechtsbildung

Überlegungen zu einer diversitäts-
bewussten Didaktik im Politikunterricht

Von *Karim Fereidooni* und *Karim Hassan*



Karim Fereidooni ist Lehrer für die Fächer Deutsch, Sozialwissenschaften, Politik und Wirtschaft am St. Ursula Gymnasium Dorsten und Promotionsstipendiat der Stiftung der Deutschen Wirtschaft. Promotionsprojekt: Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen (PH Heidelberg).



Dr. Karim Hassan ist Studiendirektor in der Funktion eines Oberstufenkoordinators am Hans-Carossa-Gymnasium Berlin

„Die Beschäftigung mit den Menschenrechten soll bei den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft wecken und stärken, für ihre Verwirklichung einzutreten und sich ihrer Missachtung und Verletzung zu widersetzen“ (KMK 2000, 5). Seit 1980 und verstärkt seit Beginn des 21. Jahrhunderts bildet die Menschenrechtsbildung einen Schwerpunkt in der schulischen Politik- und Werteerziehung, sie ist in den Schulgesetzen aller Bundesländer verankert (vgl. KMK 2008). Einen Bezug zur gesellschaftlichen Diversität sucht man hingegen ver-

gebens (vgl. Soysal 2011). Der Respekt vor anderen Kulturen wird zwar zu Recht erwähnt, die Formulierung hingegen suggeriert eine starre Unterscheidung nach dem Modell „Wir und die anderen“ (vgl. KMK 2008).

Notwendig ist ein differenzierter Blick auf den „Migrationshintergrund“?

Das entspricht nicht der gelebten Realität in der kulturell vielfältigen Gesell-

schaft der Gegenwart. Auch ein Blick in die Rahmenpläne und Schulbücher zeigt: Menschenrechte werden bei uns gewährt und eingehalten, bei den anderen hingegen verletzt. „Die eigene Lebensrealität wird selten an den Menschenrechten gemessen. Sie werden immer noch zu sehr mit Außenpolitik, Katastrophen und Kriegen in Verbindung gebracht. Aber dass Menschenrechte wirklich jedem zustehen, ist in Deutschland zu selten Thema“ (Lochbihler 2008). Hier sollte differenziert werden. Nicht nur dass Menschenrechtsorganisationen auch in der Bundesrepublik Defizite bei der Behandlung von Flüchtlingen, Rassismus und Kinderarmut beklagen, unter den SchülerInnen deutscher Schulen befinden sich Betroffene. Sie leiden nicht nur unter den Folgen direkt oder indirekt erlittener Unterdrückung in ihren oder ihrer Eltern „Herkunftsändern“, sie können auch in ihrer (neuen) Heimat in ihren Freiheitsrechten beschränkt sein. Viele müssen sich ihr Recht auf Zugehörigkeit erkämpfen (vgl. Benhabib 2008), institutionell, wenn es um einen besseren Aufenthaltsstatus, die Staatsbürgerschaft oder den Bildungsaufstieg geht, und noch mehr im Alltag aufgrund von Stereotypen und Rassismus.

Gerade der multiperspektivische Erfahrungshorizont einer heterogenen Schülerschaft muss bei der Menschenrechtsbildung in den Blick genommen werden. Leider jedoch werden SchülerInnen, die mit dem Zusatz „Migrationshintergrund“ belegt werden, noch immer undifferenziert wahrgenommen. Die Statistik weist „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2010, 6) als SchülerInnen „mit Migrationshintergrund“ aus. Gegenwärtig besitzen von den 81,7 Mio. Menschen, die in Deutschland leben rund 15,7 Mio. Menschen einen „Migrationshintergrund“; das sind rund 19,2 Prozent der Gesamtbevölkerung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

In der Alterskohorte der 6- bis unter 20-Jährigen besitzt fast jeder dritte ei-



nen „Migrationshintergrund“ und bei den unter 1-Jährigen liegt dieser Wert bereits bei 35 Prozent. Knapp 55 Prozent der Personen mit „Migrationshintergrund“ sind deutsche Staatsbürger und 45 Prozent besitzen einen ausländischen Pass (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Jedoch ist der Zusatz „Migrationshintergrund“ in doppelter Hinsicht eine irreführende Bezeichnung: In quantitativer Hinsicht sind die meisten der gegenwärtig in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen in diesem Land geboren, aufgewachsen und beschult worden. Die wenigsten SchülerInnen in Deutschland besitzen einen „Migrationshintergrund“ in dem Sinne, dass sie selbst in dieses Land eingewandert sind. Diesbezüglich muss zudem die Frage gestellt werden: Wie lange wird ein Menschen als „Migrant“ bezeichnet?

In qualitativer Hinsicht gebietet die Heterogenität der SchülerInnen, die mit einem solchen Zusatz belegt werden, die Verwendung eines anderen Begriffs, da dieser eine scheinbare Homogenität suggeriert, die faktisch nicht besteht. Inwiefern der aus der Migrationsforschung stammende Begriff der Hybridität als sinnvoller Ersatz dienen kann, bleibt zu diskutieren. Er weist immerhin auf die zunehmende Uneindeutigkeit kultureller Zugehörigkeiten in der Gesellschaft hin (vgl. Gutmann 2003, vgl. Habermas 1985). In jedem Fall tut ein differenzierter Umgang mit SchülerInnen mit „Migrationshintergrund“ Not.

Beispiele für den Politikunterricht

Um den multiperspektivischen Ansatz im Politikunterricht anzuwenden, empfiehlt sich Projektunterricht, in dessen Rahmen Elemente selbstbestimmten Lernens besonders zum Tragen kommen sollten (Vgl. Sajak 2010). Auf diese Weise kann Diversität authentisch in die Menschenrechtsbildung eingebracht werden. Die theoretische Beschäftigung sollte von der Untersuchung der Praxis deutlich unterschieden werden und ihr vorangehen. Dabei könnte die Kontroverse zwischen einer moralischen und einer politischen Konzeption der Menschenrechte den Ausgangspunkt bilden. Begrifflichkeiten und Begründungsansätze mit den historischen und philosophischen Implikationen kennen zu lernen (vgl. Menke/Pollmann 2007).

Der daran anknüpfende praktisch-anwendungsbezogene Unterrichtsteil wird weitgehend durch die Interessen und Erfahrungen der SchülerInnen bestimmt. Hier greift das selbstbestimmte Lernen. Es sollen vor allem aktuelle, noch nicht abgeschlossene politische Debatten einbezogen werden, um SchülerInnen im politischen Diskurs partizipationsfähig zu machen.

Einige geeignete Beispiele seien hier diskutiert: Interessant wäre beispielsweise eine Untersuchung der Haltung in der muslimischen Community zur Beschneidung von Jungen aus religiösen Gründen etwa im Vergleich mit Presse-

berichten. Die SchülerInnen würden das Spannungsfeld zwischen der Freiheit der Religionsausübung und dem Recht auf körperliche Unversehrtheit auch im Kindesalter bearbeiten.

Die Diskussion über notwendige Grenzen der grundgesetzlich garantierten Meinungsfreiheit bei Religionskritik im Zusammenhang mit den gewaltsamen Protesten in zahlreichen islamisch geprägten Ländern gegen ein US-amerikanisches Video islamfeindlichen Inhalts würde auch die Auswirkungen der Globalisierung auf politische Menschenrechtsdiskurse beleuchten. Eine Analyse der Meinungen innerhalb der heterogenen Schülerschaft würde sich eignen, um Multiperspektivität sichtbar zu machen. Die Aufzählung religiös vs. säkular, christlich vs. muslimisch, jüdisch vs. muslimisch, atheistisch vs. gläubig ist hier sicher noch nicht vollständig, wenn es um Facetten einer Interpretation der Meinungsfreiheit geht, deren universaler Geltungsanspruch weltweit wohl am wenigsten umstritten ist (vgl. Appiah 2007), denn nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb dieser wandelbaren Konstruktionen, finden Kontroversen statt, die im Unterricht thematisiert werden müssen. Die Fragen nach den Folgen für politisches Handeln schlossen sich unmittelbar an.

Nicht zuletzt der Protestmarsch von Asylbewerbern aus Bayern nach Berlin lenkte die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Situation von Flüchtlingen in Deutschland. Prekäre Unterbringung, Residenzpflicht, Arbeitsverbot und nicht zuletzt die vom Bundesverfassungsgericht für verfassungswidrig erklärte Abkopplung der staatlichen Leistungen vom Niveau anderer Transferzahlungen für Inländer weisen auf Einschränkungen von Freiheitsrechten und sozialen Rechten in Deutschland hin (vgl. Benhabib 2008). Lässt sich andererseits ihre Forderung „Kein Mensch ist illegal – Bleiberecht für alle“ verwirklichen? SchülerInnen, die eigene Erfahrungen in einem Asylbewerberheim gemacht haben oder deren Eltern davon erzählen können, werden sich anders positionieren als SchülerInnen, die zwar in der Nähe eines solchen Heimes wohnen, aber gar keinen Bezug dazu aufweisen.

Die Multiperspektivität aus der Lerngruppe selbst erwachsen zu lassen, trägt zu einem unmittelbaren Erlebnis von ge-

lebter Diversität im Unterricht bei und ist der konventionellen Auseinandersetzung mit verschiedenen Fremdmeinungen, -zuschreibungen und -konstruktionen über Text oder via Bild und Ton überlegen, da Erfahrungshorizonte miteinander vernetzt werden können.

Die Sensibilisierung für unterschiedliche Vorstellungen, die Perspektivübernahme, die Ausbildung von Autonomie und Toleranz und das Bewusstmachen eigener Stereotype und Privilegien als Voraussetzungen eines gelingenden verantwortungsvollen, demokratischen Zusammenlebens gehen als Lernziele weit über die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen hinaus und tragen zur politischen Bildung einer diversitätsbewussten jungen Persönlichkeit maßgeblich bei. ◆

Literatur

- Appiah, K. A. (2007): *Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums*, München 2007.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2012. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld 2012. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Stand: 25.09.2012).
- Benhabib, S.: *Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger*, Frankfurt/M. 2008.
- Gutmann, Th.: *Globalität, Rassismus, Hybridität. Interkulturelle Pädagogik im Zeichen von rassistischem Diskurs und hybrider Identität*. Stuttgart 2003.
- Habermas, J.: *Die Neue Unübersichtlichkeit*, Frankfurt/M. 1985.
- Lochbihler, B. im Interview mit Spiegel-Online am 28.05.2008. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/menschenrechte-im-anti-terror-kampf-deutschland-hat-seine-glaubwuerdigkeit-untergraben-a-555783.html> (Stand: 29.09.2012).
- Menke, Ch./Pollmann, A.: *Philosophie der Menschenrechte zur Einführung*, Hamburg 2007, S. 68-70.
- Sajak, C.-P. (Hrsg.): *Triologisch lernen. Bausteine für interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit*. Seelze 2010.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik: *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule vom 4.12.1980 in der Fassung vom 14.12.2000*. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Empfehlungen_Umfragen/empfehlung_der_kultusministerkonferenz_z_foerderung_d_menschenrechtserziehung_in_d_schule_1980_2000.pdf (Stand: 28.09.2012).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik: *Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung*, Bonn 2008. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Empfehlungen_Umfragen/konferenz_der_kultusminister_der_laender_menschenrechtsbildung_in_der_bundesrepublik_deutschland_2008.pdf (Stand: 28.09.2012).
- Soysal, Y. N.: *Die „Kosmopolitisierung“ von Staat und Bürgern: ein europäisches Dilemma*. In: Stemmler, S. (Hrsg.): *Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland*, Göttingen 2011, S. 131-141.
- Statistisches Bundesamt: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009*, Wiesbaden 2010. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 28.09.2012).

