

somit auch aus der Sozialen Arbeit heutzutage die »[...] Achtung der Menschenwürde und der Bezug auf Menschenrechte [...] nicht mehr wegzudenken.« (Großmaß/Perko 2011: 75) sind.

5.3 Menschenrechtsbildung

Um die Menschenrechte zu kennen, weiterentwickeln und umzusetzen zu können braucht es Bildung (vgl. Fritzsche 2009: 173). In den nächsten beiden Abschnitten wird daher die Menschenrechtsbildung mit ihren Inhalten und Methoden als ein transformativer Bildungsansatz vor dem Hintergrund von Global Citizenship Education skizziert und an den Bildungsgegenstand von Sozialer Arbeit angeknüpft.

5.3.1 Begriffsklärung, Ziele und Genese der Menschenrechtsbildung

Dieser Abschnitt nähert sich der Definition und den Zielen der Menschenrechtsbildung (MRB) an und stellt exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit richtungsweisende Meilensteine und Dokumente der Vereinten Nationen heraus, die für die Entwicklung dieses multidimensionalen Bildungsansatzes als maßgeblich erachtet werden können. Aufgrund ihrer normsetzenden Funktion erscheint in Hinblick auf die Skizzierung der Genese der MRB eine Anlehnung an die Aktivitäten der Vereinten Nationen für die vorliegende Arbeit als sinnvoll und bedeutsam. Vorauszuschicken ist, dass die MRB nicht erst mit der Gründung der Vereinten Nationen ihren Ursprung nahm, sondern bereits im Gedankengut der Aufklärung aufzuspüren ist, wenngleich in dieser historischen Epoche die Menschenrechte noch nicht das zeitgenössische Universalitäts- und Egalitätsverständnis beanspruchten. Besonders seit den 1970er Jahren findet ein intensiver Diskurs zum Begriff, den Inhalten und Konzepten der MRB statt (vgl. Scherling 2019: 77–78, 108; vgl. Abschnitt 5.2.1). Es kann auf keine einheitliche Begriffsbestimmung von MRB zurückgegriffen werden, was dem Umstand geschuldet ist, dass es sich dabei nicht um einen singulären pädagogischen Ansatz, sondern um einen »Zusammenfluss von verschiedenen Faktoren« (Fritzsche et.al. 2017: 24) handelt. Eine Definition knüpft an unterschiedliche Zugänge und Herangehensweisen an. Grundsätzlich können drei grobe Perspektiven auf die MRB unterschieden werden: (1) eine rechtliche, (2) eine politische und (3) eine kulturelle/soziologische/moralphilosophische. Hinzu kommt noch, dass man ein Begriffsverständnis in engen Zusammenhang mit Zielen von Institutionen und wissenschaftlichen Disziplinen setzen kann (vgl. Scherling 2019: 55–58).

In der vorliegenden Arbeit wird jener Zugang favorisiert, welcher in der Menschenrechtsbildung die Verwirklichung des menschenrechtlichen Anspruchs auf Bildung über Menschenrechte in ihrer Multiperspektivität, eine Reaktion auf

erfahrenes Unrecht bzw. erlittener Menschenrechtsverletzungen sowie einen spezifischen normativen Bildungsansatz und damit einen eigenständigen Bereich in den Erziehungswissenschaften, der (sogar) rechtlich verankert ist, sieht. Ferner stellt die MRB einen bildungstheoretischen Zugang dar, welcher zum Gegenstand in Lehre und Forschung wurde und woraus sich bereits menschenrechtsbildende Programme von und für verschiedene Adressat*innengruppen entwickelt haben. Von staatlicher Seite wird ihr eine harmonisierende Funktion und von nicht-staatlichen Akteur*innen ein kritisches und transformatives Potential zugeschrieben (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 24–30).

In Rekurs auf die Ziele und Aufgaben der Sozialen Arbeit bzw. ihrem Gegenstand (vgl. Abschnitt 3.1) sowie vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Krisen in der Postmoderne und damit verbundener aktueller und immer dringlicher werdender globaler Herausforderungen (vgl. Vorwort) wird im Kontext der MRB der Gestaltung von Möglichkeitsräumen zunehmend eine besondere Rolle zugeschrieben und danach gefragt, wie durch sie gerechtere und zukunftsfähige nachhaltige Gesellschaftsverhältnisse geschaffen werden können. Somit wird gegenwärtig und vorliegend mit der MRB ein Bildungsbegriff beansprucht, der an die Termini *Transformationsbildung* (Bildung zur Teilhabe) bzw. *transformative Bildung* (Bildung zur Generierung eines Verständnisses für Handlungsoptionen und Lösungsansätze) anknüpft (vgl. Scherling 2019: 115f.). Diese wiederum sind bildungstheoretisch in eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse eingebettet, die sich darin kennzeichnen, »dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.« (Koller 2012: 16)

Die ursprünglich aus dem Englischen von *human rights education* (HRE) übersetzte Menschenrechtsbildung und/oder Menschenrechtserziehung verfolgt das Ziel, Wissen über die Menschenrechte zu vermitteln, ein Menschenrechtsbewusstsein in Menschen zu verankern und die menschenrechtsorientierte Handlungsbereitschaft zu erhöhen, um die Bedeutung der Menschenrechte für das eigene Urteilen und Handeln zu vergegenwärtigen, sie damit zu verwirklichen und transformative Prozesse mitzugestalten (vgl. Fritzsche 2009: 173; vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 31f. und 37, vgl. Scherling 2019: 116; vgl. Abschnitt 3.3.1). Im deutschen Sprachgebrauch hat sich zunehmend der Terminus Menschenrechtsbildung durchgesetzt, zumal der Fokus auf »den Entwicklungsprozess des autonomen, vernünftigen Individuums« liegt, »da es um das Zusammenspiel von Förderung und Eigeninitiative geht [...]« (Fritzsche 2009: 173)

In Anlehnung an die internationale Definition der Sozialen Arbeit, die einen Fokus auf die Förderung des gesellschaftlichen Wandels, also auf sozialökologische Transformationsprozesse, herausstellt (vgl. Abschnitt 3.1), muss an dieser Stelle betont werden, dass gerade die transformative Kraft der MRB für die Profession rele-

vant und zentral ist. Daraus kann abgeleitet werden, dass die MRB als ein Instrument zur Initiierung und (Mit-)Gestaltung gesellschaftlichen Wandels bzw. sozial-ökologischer Transformationsprozesse auf zwei Ebenen erachtet werden kann (vgl. Titel dieses Buches): (1) auf Ebene der Adressat*innen sozialer Dienstleistungen und (2) auf Ebene der Professionist*innen in ihrer Arbeit am Sozialen.

Die MRB kann als methodischer Ansatz, die gesamte sozialarbeiterische Handlungspraxis an den Menschenrechten auszurichten, gewertet werden (vgl. Eberlei et.al. 2018: 197). Für Sozialarbeiter*innen besteht daher die Notwendigkeit, Kenntnisse zu den Menschenrechten und zur MRB zu haben: »Diese Kenntnisse müssen Gegenstand des Studiums und einer regelmäßigen Fortbildung der Fachkräfte sein. Der Auftrag, für eine solche (Weiter-)Bildung Sorge zu tragen, richtet sich in gleicher Weise an Hochschulen wie Behörden.« (Eberlei et.al. 2018: 200)

Schon die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) enthält die Forderung, durch Unterricht und Erziehung die Achtung der Menschenrechte zu fördern und affirmiert, dass MRB per se ein Menschenrecht ist. Wie schon erwähnt, ist im Artikel 26 der AEMR – dem Menschenrecht auf Bildung – die MRB völkerrechtlich somit fest verankert und wird eine holistische Bildung in Form von Menschenrechts- und Persönlichkeitsbildung fokussiert (vgl. Abschnitt 3.3.2). Zentraler Inhalt sind die Menschenrechte als einerseits moralischer Anspruch und andererseits als Rechte mit Durchsetzungscharakter. Insbesondere über die Sonderorganisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Vereinten Nationen (UNESCO) hat sich die MRB zu einem eigenen Bildungsbereich etabliert, indem sie auf Einbindung der Staaten und der zivilgesellschaftlichen Aktivitäten setzt (vgl. Fritzsche 2009: 174, vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 31f.; vgl. Scherling 2019: 79f. und 82; vgl. A/RES/217 A (III) 1948; vgl. Deutsche UNESCO Kommission o.J.: o.S.).

Nach der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) bilden der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt/IPWSKR), die Konvention über die Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) und das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC) eine rechtlich fundierte MRB (vgl. Scherling 2019: 80).

Mit der in Paris im Jahr 1974 entstandenen *UNESCO-Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten* war ein erstes zentrales Dokument geschaffen, welches den Inhalt eines Bildungsauftrages an die Bildungspolitik(en) zur Förderung der Menschenrechte herausstellte. Die Empfehlung richtet sich an alle Bildungsstufen und -formen der Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen und formuliert als Grundprinzip, Bildungsprozesse »auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten« auszurichten. (UNESCO-Generalkonferenz 1974: 2; vgl. Scherling 2019: 82f.; vgl. Deutsche UNESCO Kommission o.J.: o.S.). Kritisch anzumerken ist, dass hier ein spezifischer Bezug zu den Menschenrechten

und den Menschenrechtsdokumenten zugunsten eines sehr weiten Blickwinkels, die Einbindung zivilgesellschaftlicher Aktivitäten und konkrete Handlungsempfehlungen zur Durchführung noch ausgespart bleiben. Als positiv kann erachtet werden, dass im Diskurs zur Agenda 2030 auf die Empfehlung zurückgegriffen wird (vgl. Abschnitt 5.2.2).

In den Jahren 1978 und 1987 wurden von der UNESCO in Wien und in Malta internationale Konferenzen zur MRB abgehalten, wo von Teilnehmer*innen konstatiert wurde, dass sie im schulischen wie außerschulischen Bereich als lebenslanger Bildungsprozess und als ein friedensförderndes und transformatives Instrument betrachtet werden soll. Ferner sollen die Mitgliedstaaten ein Menschenrechtsbildungssystem auf allen Bildungsebenen mit Berücksichtigung der Medien und öffentlicher Organisationen herstellen (vgl. Scherling 2019: 83–85).

In Folge einer weiteren internationalen UNESCO-Konferenz über Erziehung für Demokratie und Menschenrechte in Montreal, der UN-Weltmenschenrechts-Konferenz in Wien im Jahr 1993, an der 171 Staaten und 800 NGOs partizipierten und der internationalen Bildungskonferenz im Jahr 1994 in Genf, an der die Bildungsminister*innen teilnahmen, riefen die Vereinten Nationen im Jahr 1994 zunächst für den Zeitraum von 1995 bis 2004 die UN Dekade der Menschenrechtserziehung aus. Diese hatte das ambitionierte Ziel, dass alle Mitgliedstaaten nationale Strategien zur Umsetzung einer obligatorischen Menschenrechts-, Demokratie- und Friedensbildung entwickeln, Bildungsmaterialien koordiniert erarbeiten sowie Bildungsprogramme und -aktivitäten generieren. Der entworfene *Montreal-Plan* unterscheidet bereits zwischen formalen (Schulen, Hochschulen, berufsausbildende Schulen) und non-formalisierten Bildungssettings (Weiter- und Fortbildungsangebote, NGOs etc.) und stellt seither die Grundlage für alle UNESCO-Menschenrechtsbildungsaktivitäten im Sinne sozial-politisch-moralischer Bildung dar. Als Lernzielbereiche werden der kognitiv-inhaltliche des Wissens, der kognitiv-umsetzungsbezogene der Fähigkeiten sowie der sozial-moralische der Haltungen identifiziert, welche mit dem ganzheitlichen Bildungskonzept vom Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) einhergehen. Neben diesen drei Lernzielbereichen wurde auch die transformatorische Funktion der Menschenrechtsbildung im Besonderen herausgehoben, weshalb auf der Handlungsebene regionale Handlungspläne für den europäischen, afrikanischen, arabischen und asiatischen Raum mit unterschiedlichen Schwerpunkten entstanden. Im Jahr 1997 wurden vom UN-Hochkommissariat *Richtlinien zur Erstellung von nationalen Aktionsplänen für Menschenrechtsbildung* publiziert und die Mitgliedstaaten erneut an die Konzeption und Durchführung nationaler Aktionspläne für MRB erinnert (vgl. Scherling 2019: 85–95; vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 35–37; vgl. Lenhart et.al. 2006: 36–39 und 47–49; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 31 und 36; vgl. Abschnitt 3.3.1).

Aufgrund mäßig ergiebiger Evaluierungsergebnisse zur Dekade folgte für den Zeitraum von 2005 bis 2015 das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung mit

dem Anspruch, die MRB im Bildungssystem zu analysieren und weiter zu stärken, die nationalen Vorhaben und deren Implementierung zu konkretisieren, eine ausführliche Evaluierung der Maßnahmenumsetzung durchzuführen und darüber ausführlich zu berichten (vgl. Res. 59/113 B. 2005). Das Weltprogramm fokussierte sich in der ersten Phase von 2005–2009 auf die Primar- und Sekundarstufe, in der zweiten Phase von 2010–2014 einerseits auf die Hochschul- und Universitätsbildung und andererseits auf die MRB für Angestellte in der Verwaltung und in Behörden. Die anschließende dritte Phase führt die Schwerpunkte der ersten beiden Phasen fort und berücksichtigt Bildungsangebote für Mitarbeiter*innen in der Medien- und Journalismus-Branche. Die Hauptverantwortung der Umsetzung von Handlungsplänen wurde bei den jeweiligen Bildungsministerien verortet. Die Evaluierung der ersten Phase zeigte auf, dass gerade in formalen Bildungssettings MRB häufig mit politischer Bildung gleichgesetzt wurde und die UN-Richtlinien zur MRB nach wie vor wenig konkrete Angaben zur Modalität der Durchführung menschenrechtsbildender Angebote bieten (vgl. United Nations 2005: o.S.).

Hinsichtlich der zweiten Phase können für den tertiären Bildungsbereich in Österreich punktuell Initiativen exponiert werden, wie beispielsweise die Gründung des Arbeitskreises *Menschenrechte und Universität* im Jahr 2010 am *Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung* der Alpen-Adria Universität Klagenfurt und verschiedene Aktivitäten in Lehre und Forschung des *Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz* (UNI-ETC). Trotz dieser Best-Practice-Exempel ist feststellbar, dass derartige Initiativen besonders vom Willen der jeweiligen Führungskräfte in Institutionen abhängen und eine flächendeckende Implementierung menschenrechtsbildender Angebote noch nicht gegeben ist. Hinsichtlich der Bildungsangebote für Medienmitarbeiter*innen im Rahmen der dritten Phase blieb es von Seiten der Vereinten Nationen bei der Bekundung, dass es sich dabei um wichtige Multiplikator*innen und Meinungsbildner*innen handelt (vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 36; Fritzsche et.al. 2017: 36; vgl. Lenhart et.al. 2006: 49–52; vgl. Scherling 2019: 100–105; vgl. UNI-ETC Graz o.J.: o.S.; vgl. Zentrum für Friedensbildung und Friedensforschung o.J.: o.S.).

Im Jahr 2011 verabschiedeten die Vereinten Nationen die rechtlich unverbindliche, jedoch richtungsweisende *UN Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training (UN-MRBT)* (vgl. A/RES/66/137 2011; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 24; vgl. Scherling 2019: 76, 105), die in ihrer Definition der MRB das harmonisierende und transformative Potential miteinander verbindet und als Höhepunkt internationaler menschenrechtsbildender Initiativen gilt (vgl. Kirchschräger zit.n. Scherling 2019: 76). Die Erklärung hebt vier Säulen der Bildung hervor: (1) *learning to know* (Wissen), (2) *learning to do* (Praxis), (3) *learning to live together, learning to live with others* (Sozialkompetenzen) und (4) *learning to be* (Selbstbestimmung) und erachtet die MRB aufgrund dieser Differenzierung als einen lebenslangen formellen, non-formellen und informellen Lernprozess (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 31f.). Sie dient den Staaten als inhaltli-

cher und konzeptioneller Bezugsrahmen, der Bewusstseinsbildung über die Bedeutung der MRB und als Begründungsbasis für die Forderung danach (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 47). Auf Europa-Ebene wurde ein Jahr zuvor von den Außenminister*innen der Mitgliedstaaten des Europarates die *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* verabschiedet, bei der es sich zwar auch um kein verbindliches Dokument, jedoch um eine Richtlinie und Empfehlung an die europäischen Mitgliedstaaten handelt, Maßnahmen zur Schaffung eines Zuganges zu MRB für jeden Menschen innerhalb aller Bildungsbereiche zu setzen (vgl. CM/Rec(2010)7; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 35; vgl. Council of Europe 2014: 5–13). Diese beiden Dokumente und das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung im Gesamten umfassen klare Standards und Verpflichtungen für die MRB (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 48).

Bei der Menschenrechtsbildung handelt es sich um einen langfristigen Prozess, welcher auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen reagieren und neue gesellschaftliche Bedingungen schaffen muss (vgl. Scherling 2019: 110). Diesem Anspruch versucht man im Rahmen der im Jahr 2015 verabschiedeten Agenda 2030 der Vereinten Nationen, insbesondere mit dem darin formulierten 4. Ziel für nachhaltige Entwicklung – *Hochwertige Bildung* – mit erneutem Nachdruck zu begegnen (vgl. Abschnitt 5.2.2; vgl. Abb. 12). Im Zuge der Agenda 2030 wurde eine umfassende, ganzheitliche, globale Bildungsagenda 2030, die zehn konkrete Unterziele beinhaltet, entwickelt. Das darin explizierte siebte Unterziel ist für den Fokus der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung, weil es sich um die Sicherstellung bemüht, dass allen Lernenden Kompetenzentwicklungsprozesse für eine nachhaltige Entwicklung durch Bildung, vor allem im Bereich der Menschenrechte, der Förderung einer Kultur des Friedens und der Global Citizenship Education ermöglicht werden (vgl. Österreichische UNESCO Kommission 2022: o.S., vgl. Scherling 2019: 112). Begriff und Konzept der Global Citizenship Education (GCED) werden im anschließenden Abschnitt näher beleuchtet (vgl. Abschnitt 5.3.2).

Zusammengefasst muss der Feststellung vor über einem Jahrzehnt von Fritzsche, dass MRB »zwar an einen reichen internationalen und nationalen Erfahrungsschatz anknüpfen« kann, aber »Trotz der hohen Bedeutung, die der MRB zuerkannt wird, [...] eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit und zwischen Praxis und Wirksamkeit« (ebd. 2009: 174) besteht, aus gegenwärtiger Sicht aufgrund der Tatsache, dass nach wie vor die Bereitschaft der Staaten für die Finanzierung und Implementierung menschenrechtsbildender Angebote in allen Bildungsbereichen ausschlaggebend ist, beipflichtet werden (vgl. Scherling 2019: 110). Ferner konstatiert die Erziehungswissenschaftlerin und Bildungstheoretikerin, Josefine Scherling: »Die Entwicklung hin zu einem reflektierten holistischen Menschenrechtsbildungs-Konzept als auch die Forderung nach einem eigenen Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung soll weiter vorangetrieben werden. Neue gesellschaftliche Bedingungen brauchen weitere neu zu definierende menschenrechtliche Maßstäbe. [...] Die globalen Herausforderungen, vor denen wir

stehen, erfordern auch ein Weiterdenken von (politischen) Pädagogiken und ihrer Interdependenz.« (Ebd. 2019: 110, 112)

5.3.2 Angrenzende und neue Bildungsansätze und Methoden

Weltweit existieren bereits viele divergierende menschenrechtsbildende Methoden, Konzepte und Angebote aus verschiedenen Bildungsansätzen, die zumeist ursprünglich als Reaktion(en) auf spezifische soziale Probleme und Herausforderungen erarbeitet wurden (vgl. Fritzsche 2009: 175; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 141). Exemplarisch werden in diesem Abschnitt benachbarte Bildungsansätze, die an die Menschenrechtsbildung angrenzen und/oder sogar anknüpfen, herausgestellt. Grundsätzlich plädiert Fritzsche dafür, Konzepte der MRB nicht eindimensional, sondern zweidimensional als Wissens- und Wertevermittlung anzulegen, um einerseits beschreibendes und kritisches menschenrechtsspezifisches Wissen zu Menschenrechten, Institutionen, Dokumenten und den strukturellen Ursachen von Menschenrechtsverletzungen zu vermitteln und andererseits über die zugrundeliegenden Werte aufzuklären. Ferner soll der Blick auf den doppelten Imperativ gelegt werden: nämlich für die eigenen Menschenrechte einzustehen und gleichzeitig die Rechte der anderen anzuerkennen (ebd. 2009: 175–177).

Die zentrale Schnittmenge aller angrenzender Zugänge ist, »dass sie durch Bildungsprozesse Wissen, Werte und Verhaltensweisen entwickeln und fördern wollen, um dadurch einen mentalen und kulturellen Wandel für eine »bessere Welt« bei Individuen und in der Gesellschaft zu ermöglichen, [...]« (Fritzsche et.al. 2017: 141), weshalb Akteur*innen, wie etwa Thiersch bereits empfohlen haben, dass im Bildungsbereich Kooperationschancen ergriffen und gegenwärtig internationale Bemühungen unternommen werden, ein übergeordnetes konsensuales Label mit dem Titel *Global Citizenship Education* (GCED) zu etablieren (vgl. Abschnitt 3.3.1; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 142).

(1) Politische Bildung und Menschenrechtsbildung

Grundsätzlich wird unter Politischer Bildung »die Stärkung von theoretischen und praktischen Fähigkeiten zur kritischen Reflexion über Politik- und Machtverhältnisse und [...] Vermittlung eines umfassenden Verständnisses von Rechten und demokratischen Grundwerten« mit Fokus auf die »[...] aktive Beteiligung, [...] Partizipation der Menschen [...], Bildung von mündigen, kritischen und interessierten BürgerInnen [...]« (Wintersteiner et.al. 2014: 28) verstanden (vgl. DIM 2020: 33). Ansätze, die sich (auch) der Politischen Bildung zuordnen lassen sind die *Demokratieerziehung*, *Education for Democratic Citizenship* (EDC) (vgl. Council of Europe/European Union 2023: o.S.) und *Global Citizenship Education* (GCED) (vgl. exemplarisch Grobauer 2019: 107–120). Sie fokussieren in erster Linie auf »Meinungsbildungs- und

Entscheidungsfindungsprozessen [...], um an einem friedlichen und gerechten Zusammenleben in einer Gesellschaft mitzuwirken.« (Fritzsche et.al. 2017: 143)

Im Besonderen setzte sich Politische Bildung im deutschsprachigen Raum nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst das Ziel, Menschen zu befähigen, sich an demokratischen Prozessen im Kontext von Demokratie als Regierungsform zu beteiligen. Ab den 1960er Jahren wurden zunehmend auch system- und kapitalismuskritische Zugänge integriert und ab den 2000er Jahren auf eine Demokratieerziehung mit Fokus auf den Kontext von Demokratie als Lebens- bzw. Gesellschaftsform abgezielt (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 144; vgl. exemplarisch Richter 2015). Die Demokratieerziehung unterscheidet sich durch ihren lokalen bzw. nationalen Bezug vom Ansatz der Education for Democratic Citizenship (EDC), welcher das politische Engagement und die nationale bzw. internationale Dimension hervorhebt. Seit 2012 wird mit dem Ansatz der Global Citizenship Education (GCED) ein besonderes Augenmerk auf den engen Zusammenhang von globalen und lokalen politischen Aspekten – was mit dem Begriff der *Glokalität* beschrieben wird – gelegt, womit auch hier politisch-bildende Implikationen gegeben sind (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 28, vgl. Fritzsche et.al. 2017 145). Mit Inhalten wie der Begrenzung staatlicher Macht, der Forderung nach Rechten für verletzte Gruppen, der Ausübung von Druck auf politische Entscheidungsträger*innen und unterschiedlichen Monitoring-Tätigkeiten zur Kontrolle der Einhaltung von Menschenrechten verfügt die MRB über eine politische Dimension und kann daher ebenso der Politischen Bildung zugeordnet werden (vgl. Fritzsche 2009: 179f.; vgl. Abschnitt 5.3.1). Ferner liegt die Schnittmenge von Menschenrechts- und Demokratiebildung auf der Hand, zumal »die Demokratie diejenige Herrschaftsform« ist »in der sich die Menschenrechte am ehesten verwirklichen lassen.« (Fritzsche 2009: 180) Während die Demokratieerziehung zunächst mit nationalstaatlichen Staatsbürger*innen eine engere Zielgruppe adressierte, erweitert die Education for Democratic Citizenship (EDC) ihre Zielgruppe auf Weltbürger*innen/*global citizens*, was eine Annäherung der beiden Ansätze unter dem gemeinsamen Label »EDC ans HRE« ermöglichte (vgl. Fritzsche 2009: 181).

(2) Friedensbildung und Menschenrechtsbildung

Die Friedenserziehung/peace education, Friedenspädagogik oder Friedensbildung ist als eine Reaktion auf die »Erfahrungen ehemaliger und auf die Risiken künftiger Kriege« (Fritzsche et.al. 2017: 153) zu verstehen und zielt auf die »[...] Erziehung und Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt sowie zu einer Kultur des Friedens [...] durch die Initiierung, Unterstützung und Begleitung von sozialen und politischen Lernprozessen im Sinne der Entwicklung von prosozialem Verhalten und der Fähigkeit zur politischen Beteiligung« (Gugel zit.n. Wintersteiner et.al. 2014: 29) sowie die Terrorismusbekämpfung ab (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 153f.). Besonders die Konfliktbearbeitung und -bewältigung sind thematische Schwerpunkte

dieses Ansatzes (vgl. DIM 2020: 35.). Friedens- und Menschenrechtsbildung treffen sich darin, dass es ohne Menschenrechte keinen Frieden geben kann, Friedens- und Menschenrechtskultur einander bedingen und beide Ansätze Wissens-, Werte- und Handlungskompetenzen fördern. Während im Rahmen der Friedensbildung von der Friedensfähigkeit als entscheidende Kompetenz die Rede ist, fehlt es in der MRB noch an einer begrifflichen Fassung einer *Menschenrechtsfähigkeit*. Weiters gibt es in der MRB, im Unterschied zur Friedensbildung, keinen Konsens darüber, sich im Kampf gegen Menschenrechtsverletzungen oder für die Durchsetzung von Menschenrechten ohne Gewalt zu engagieren (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 158f.).

(3) Interkulturelle/antirassistische Bildung und Menschenrechtsbildung

Interkulturelles Lernen, interkulturelle Pädagogik, interkulturelle Bildung oder Antidiskriminierungsbildung kann als eine »Reaktion auf Fremdheitserfahrungen und auf Kommunikationsprobleme zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen« (Fritzsche et.al. 2017: 160) innerhalb einer zunehmend pluralisierten Gesellschaft mit dem Ziel zur Integration und Assimilation von eingewanderten Personen und zu einem konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt beizutragen, verstanden werden (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 160; vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 33). Ferner wollen im Rahmen der Bildungsangebote rassistische Haltungen und Ideologien reflektiert und aufgelöst werden (vgl. DIM 2020: 35). Mit ihrem Anspruch, eine Offenheit für verschiedene Kulturen und einen interkulturellen Dialog zu fördern sowie zu einer wechselseitigen Perspektivenübernahme zu befähigen ist die MRB auch interkulturell angelegt. Insbesondere der Befähigung zur Multiperspektivität, Empathie, Toleranz und Vorurteilsbewusstheit wird hier das Hauptaugenmerk geschenkt (vgl. Fritzsche 2009: 178, vgl. Fritzsche et.al. 2017: 164f.). Die Gemeinsamkeiten der interkulturellen Bildung und der MRB liegen vor allem im Normativ der Antidiskriminierung und Anerkennung aller Kulturen sowie in der Förderung wechselseitiger Toleranz. Im Unterschied zur interkulturellen Bildung fokussiert die MRB in erster Linie nicht die Beziehungen zwischen Menschen, sondern zwischen Individuen und dem Staat. Während die interkulturelle Bildung in ihrem Kern auf einem sozialpsychologischen Fundament steht, greift die MRB auf unterschiedliche disziplinäre Zugänge zurück (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 167f.).

(4) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Menschenrechtsbildung

Als eine Reaktion auf die großen ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts kann Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit dem Ziel, durch Bildungsmaßnahmen zur Sicherung der Lebenschancen und -qualität gegenwärtiger sowie zukünftiger Generationen beizutragen, gesehen werden. Die Forderungen der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (Brundtlandt Kommission) von 1987, führte 178 Staaten im Jahr

1992 in Rio de Janeiro zur Einigung auf ein Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in der ökologischen, ökonomischen sowie sozialen Dimension und im Jahr 2002 zur Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (Education for sustainable development/ESD) für die Jahre 2005–2014 der Vereinten Nationen (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 32; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 188f.; vgl. Elsen 2015: 1079; vgl. DIM 2020: 33f.). Damit »rückt seit Ende der 2000er Jahre soziale Nachhaltigkeit als demokratie- und verteilungspolitische, sozialpolitische und integrierende nachhaltigkeitspolitische« Schwerpunktsetzung und der »[...] Erhalt der Gesellschaft durch gerechte Teilhabe, Demokratie und Partizipation [...]« (Elsen 2015: 1079) in den Fokus. In Rekurs auf die dritte Generation der Menschenrechte ist erkennbar, dass die nachhaltigen Entwicklungsziele auch in Forderungen nach und zur Einigung auf entsprechende Solidarrechte Eingang gefunden haben und daher ihre enge Beziehung zu den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechten nicht von der Hand zu weisen ist (vgl. Abschnitt 5.2.2; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 195). Zunehmend wurde offensichtlich, dass mit sozialer Nachhaltigkeit einerseits »[...] eine Veränderung von Lebensstilen und Lebensformen [...]« und andererseits »eine Neuorganisation von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft« (Elsen 2015: 1081) einhergehen muss. Die Gemeinsamkeiten der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der MRB liegen vor allem in der »Einsicht in die Notwendigkeit aufgeklärter und mündiger Bürger und Bürgerinnen zur Verwirklichung ihrer Ziele gemeinsam [...]« und der »Anspruch ist, sowohl Menschenrechts- und Nachhaltigkeitswissen zu vermitteln als auch ein Werte- und Verantwortungsbewusstsein in einem globalen Horizont zu entwickeln, um Handlungsbereitschaften und -kompetenzen zu fördern, die es ermöglichen, dass die Menschen ihre Lebensverhältnisse menschenrechtlich und zukunftsfähig gestalten.« (Fritzsche et.al. 2017: 193). Damit zielen beide Ansätze nicht nur auf ein individuelles, sondern auch ein kollektives Bewusstsein zur Wahrung der Menschenrechte und zur nachhaltigen Entwicklung ab. Weitere Berührungspunkte sind die politische Dimension, die Identifikation von Unternehmen als wichtige Adressaten von Bildungsangeboten sowie die kritische Analyse und Bewertung sozialer Verhältnisse und Verhaltensweisen. Ein wesentlicher Unterschied in den beiden Ansätzen besteht darin, dass die Bildung für nachhaltige Entwicklung die Ökologie und Zukunftsperspektive ins Zentrum des Interesses rückt, während die MRB Selbstbestimmungsrechte, Grundwerte, die Würde sowie die Gleichberechtigung von Menschen in der Gegenwart fokussiert (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 194–197).

Die Anerkennung und ständige Beobachtung globaler Entwicklungen und Herausforderungen, wie (1) der globalen Vernetzung aller Gesellschaftsbereiche, (2) bedrohlicher globaler Entwicklungen (nukleare Drohung, Hunger, Kriege, ökologische und ökonomische Krisen), (3) *glokalisierter* Auswirkungen menschlichen Handelns und (4) der Veränderung der Machtverhältnisse (Auflösung von Kolonien, Widerstand des globalen Südens) fordert den Bildungsbereich heraus, den Fokus

nicht ausschließlich auf isolierte Spezialkompetenzen und individualisierende Handlungsoptionen zu richten, sondern komplexe Verflechtungen gestaltend und kooperativ in den Blick zu nehmen und mit einem ethischen Wissensfundament zu verbinden (vgl. Elsen 2015: 1084). Der Friedenspädagoge Werner Wintersteiner und die Geschäftsführerin von KommEnt in Salzburg, Heidi Grobbauer, konstatieren, dass es gegenwärtig in der Bildung »um die Befähigung zu politischem Urteilen und politischem Handeln« (ebd. 2019: 10) auf globaler Ebene gehen muss und mit dem neuen übergeordneten Label der Global Citizenship Education (GCED) ein geeigneter Paradigmenwechsel in der Auffassung von Bildung und Bildungsaufgaben geschaffen ist (vgl. Wintersteiner/Grobbauer 2019: 10).

Mit der Erweiterung des Bildungshorizonts zu globalen Entwicklungen vor dem Hintergrund der Menschenrechte als Wertennormativ, der Betrachtung von Migrationsgesellschaften aus interkultureller und politischer Perspektive, der Verbindung der Ethik-Dimension mit der demokratiepolitischen Dimension, der Zusammenführung des Lokalen und Globalen zum *Glokalen* und der Einbindung einer historisch-selbstreflexiven, kritischen sowie einer utopischen¹ Komponente verfolgt die Global Citizenship Education ein integratives Bildungskonzept. Dieses hat den ambitionierten Anspruch, zur sozial-ökologischen Transformation beizutragen und eine Annäherung an die Nachhaltigkeitsziele (SDGs) der Agenda 2030 der Vereinten Nationen zu bewirken (vgl. Wintersteiner et.al. 2017: 49; vgl. Wintersteiner/Grobbauer 2019: 11, vgl. Abschnitt 5.2.2). Folgende Graphik visualisiert das mehrperspektivische integrative Bildungskonzept, welchem die MRB als wesentlicher Teil zugeordnet werden kann:

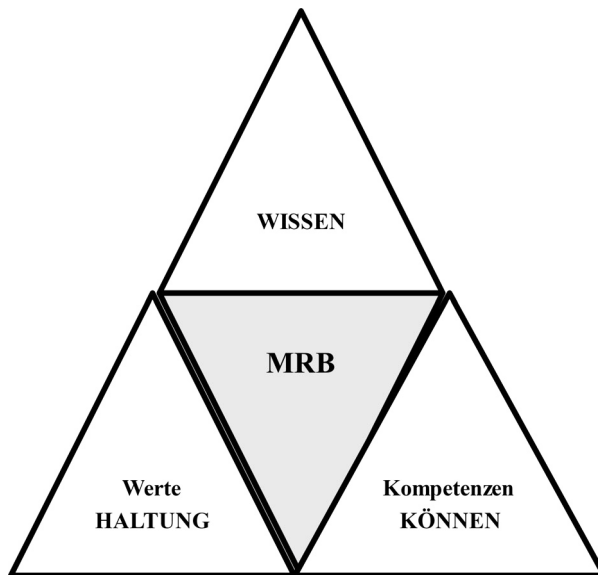
1 Mit dem Begriff des Utopischen sind hier Konstruktionen einer Welt und damit verbundener Möglichkeitsräume mit Blick in die Zukunft gemeint (vgl. exemplarisch Scherling 2019: 205–223).

lonialer Theorien vorgebracht wird, kann entgegengesetzt werden, dass die Förderung des Bewusstseins über »Risiken einseitiger Konstruktionen von ›Traditionen« und über die »historischen Verbindungslinien und Verwobenheiten zwischen unterschiedlichen Traditionen.« (Drerup 2019: 7) sowie die Berücksichtigung postkolonialer Kritiken in die Konzeption zentrale Absichten von GCED darstellen (vgl. Drerup 2019: 9).

Die Methoden der Menschenrechtsbildung richten sich entlang folgender drei zentraler Lernziele aus: (1) Kennen und Fordern der eigenen Menschenrechte, (2) Kennen und Wahren der Menschenrechte anderer Personen und (3) Anerkennung der Menschenrechte als Werte der persönlichen Moral und Umsetzung in das eigene Handeln (vgl. Lenhart et.al. 2006: 86). Wie bereits ausgeführt wurden drei Bereiche, innerhalb welcher auf die Lernziele hingewirkt werden kann identifiziert, die als pädagogisches Dreieck visualisiert werden können:

(1) Der kognitiv-inhaltliche des Wissens, (2) der kognitiv-umsetzungsbezogene der Kompetenzen/Können sowie (3) der sozial-moralische der Werte/Haltung (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 37; vgl. Abschnitt 4.3.1).

Abbildung 14: Menschenrechtsbildung angesichts des Pädagogischen Dreieckes (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 37)



Jede Methode, die innerhalb der drei Lernbereiche zur Erreichung der Lernziele eingesetzt wird, kann als eine »spezifische Konstellation der Variablen Sozialformen, Lehreraktivitäten, Schüleraktivitäten, Phasierungen und Medien« (Lenhart et.al. 2006: 95) gedacht werden. Hauptsächlich werden in der MRB zur Wissensvermittlung anstelle von *ex-cathedra-Unterrichtsformaten* aktivierende Methoden eingesetzt, wie z.B. Gruppen- und Projektunterricht sowie Lernprojekte und -netzwerke, wo Lernende selbsttätig an Problemstellungen arbeiten und sich dadurch menschenrechtsspezifisches Wissen aneignen. In Settings der Simulation bzw. in Rollenspielen werden Umwelten simuliert, in denen die Entscheidungs-, Handlungs- und Argumentationsfähigkeit erprobt werden können. In Kleingruppen-Lerngesprächen und der Disputation können Lernende themenzentriert und strukturiert Informationen und Meinungen austauschen und ebenso ihre Urteils- und Argumentationsfähigkeit trainieren. Weil der Fallarbeit in der Ausbildung und Handlungspraxis der Sozialen Arbeit eine hohe Bedeutung zukommt, kann die Fallmethode in der MRB besonders hervorgehoben werden. Lernende erhalten hier die Möglichkeit, unterschiedliche urteils-, entscheidungs- und handlungsrelevante Kompetenzen zu erweitern (vgl. Lenhart et.al. 2006: 95–97).

Hinsichtlich der Wertevermittlung wird unter Anderem exemplarisch auf die Stufentheorie, insbesondere das Stufenmodell der Moralentwicklung vom amerikanischen (Moral-)Psychologen und Erziehungswissenschaftler Lawrence Kohlberg (1927–1987), welches noch ausführlich beleuchtet wird, hingewiesen (vgl. Abschnitt 7.2.1), weil es zur Auseinandersetzung mit einer normativen Urteils-, Entscheidungs- und Argumentationsfähigkeit beitragen kann. Vorweggenommen werden kann, dass eine *human rights and social welfare morality*, also eine Moral der Menschenrechte und der sozialen Wohlfahrt ab der Stufe 5 in diesem Modell eingeordnet und Menschenrechte als »Vorordnung von Prinzipien gegenüber den Funktionsregeln der Gesellschaft« (Lenhart et.al. 2006: 100) gesehen werden und somit »in diesem Kontext als Begründungselement einer auf mehrere Prinzipien zurückführbaren Moral« (Lenhart et.al. 2006: 100) herangezogen werden. Methodisch hat sich Kohlberg im Rahmen seiner Beschäftigung mit der Moralentwicklung der Dilemma-Diskussion gewidmet (vgl. Abschnitte 7.1.2, 7.2.1 und 7.3.2), die Lenhart et.al. zufolge »[...] inzwischen längst fachdidaktisch eingebunden und mit allen Feinheiten reformpädagogischer Unterrichtsmethodik ausbuchstabiert« (ebd. 2006: 102) ist.

Einen besonders eindrücklichen und umfangreichen Überblick über Methoden und eine Sammlung unzähliger zielgruppenspezifischer und themenbezogener Übungen enthält der in Zusammenarbeit des Europarats mit dem Deutschen Institut für Menschenrechte (DIM) und der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) entstandene Menschenrechts-Kompass, der ein Handbuch zur MRB für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit darstellt und in informellen, formalen und non-formalen Bildungssettings (vgl. Abschnitt 3.3.1) sowie in NGOs und

Unternehmen eingesetzt wird. Alle darin enthaltenen Übungen orientieren sich an den pädagogischen Prinzipien des ganzheitlichen, ergebnisoffenen, partizipativen, kooperativen, lernendenzentrierten und erfahrenden Lernens (vgl. DIM 2020: 25–32). Methoden wie Gruppenarbeiten, Diskussionen und der Einsatz von audiovisuellen, medienorientierten und theaterpädagogischen Methoden werden hier noch näher ausdifferenziert.

Aus dem bereits in der Einleitung erwähnten Forschungsprojekt REDE für den Europarat der Fachhochschule Salzburg in Kooperation mit internationalen Projektpartner*innen wurde ein weiteres Handbuch für Jugend- und Sozialarbeiter*innen entwickelt, welches ebenso Methoden für die Demokratie- und Menschenrechtsbildung beinhaltet. Insbesondere werden methodische Übungen zur Stärkung des allgemeinen politischen Bewusstseins für eine offene Gesellschaft, zur Reflexion demokratischer Kompetenzen und zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit gegenüber antidemokratischen Phänomenen dargestellt (vgl. Pausch et al. 2021: 15–34).

5.4 Résumé zu Menschenwürde, Menschenrechte und Menschenrechtsbildung

In einem ersten Schritt wurden die Bedeutung, Aspekte und Dimensionen der Menschenwürde beleuchtet und gezeigt, dass Sozialarbeiter*innen erst durch eine entsprechende Sensibilisierung, ein Bewusstsein und Wissen darüber in der Lage sein können, einem Würdegebot, welches sich insbesondere aus der internationalen Definition und den Berufskodizes der Sozialen Arbeit ergibt (vgl. Abschnitt 3.1), in ihrem beruflichen Alltag zu folgen. Demnach müssen Sozialarbeiter*innen »[...] Menschenwürde- sowie Menschenrechtsverletzungen erkennen« und zu »[...] praktischen Über- und UmsetzerInnen« (Staub-Bernasconi 2019: 173) werden. Im Rahmen der Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen wird daher der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Menschenwürde und der Übersetzung des Menschenwürdegebotes in die Praxis unbedingt Raum zu geben sein.

In einem zweiten Schritt wurden die für den vorliegenden Forschungsfokus als wesentlich erachteten Grundlagen zu den Menschenrechten skizziert. Neben der begrifflichen Differenzierung der Menschenrechte von Grund- und Bürger*innenrechten wurden die Merkmale und Arten der Menschenrechte sowie diverse Begründungen für deren Notwendigkeit dargestellt. Herausgestellt werden konnte, dass die Orientierung an den Menschenrechten ein geeignetes Handlungsnormativ für die Soziale Arbeit darstellt, weil ein Grund für die Genese der Menschenrechte – vorausgesetzt man denkt sie als erstrebenswerte Bedingungen für ein gelingendes Leben und Wohlbefinden – in den menschlichen Grundbedürfnissen, deren Befrie-