

Eberhard Karls Universität Tübingen
Institut für Politikwissenschaft/ Institut für Friedenspädagogik
Dozent: Günther Gugel
HS: Grundlagen und Ansätze der Friedenspädagogik
SoSe 2005

**Friedenserziehung, Bildung für Nachhaltigkeit,
Globales Lernen, Menschenrechtserziehung**

-
Ein Vergleich

Ausarbeitung des Referats vom 25.04.2005

von
Pamela Hoffmann

Erziehungswissenschaft (Diplom)
11. Semester

Tübingen, den 27.02.2008

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Friedenspädagogik und Friedenserziehung	2
1.1 Definition	2
1.2 Historische Entwicklung	2
1.3 Grundlagen	5
2. Bildung für Nachhaltigkeit	8
2.1 Definition	8
2.2 Historische Entwicklung	9
2.3 Grundlagen	11
2.4 UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014).....	13
3. Globales Lernen	15
3.1 Definition	15
3.2 Historische Entwicklung	15
3.3 Grundlagen	17
4. Menschenrechtserziehung/ -bildung/ -pädagogik	21
4.1 Definition	21
4.2 Historische Entwicklung	21
4.3 Grundlagen	25
4.4 UN-Weltdekade für Menschenrechtsbildung (1995-2004) und Weltaktionsplan (2005-2007).....	29
5. Vergleich der pädagogischen Ansätze	32
5.1 Zentrale Begriffe und Ausgangspunkte.....	32
5.2 Grundlagen und verwandte Konzepte	32
5.3 Ziele	33
5.4 Thematische Schwerpunkte.....	34
5.5 Methoden.....	34
6. Fazit	35
7. Literatur	36
Erklärung	46

Einleitung

Die vorliegende Hausarbeit ist die Ausarbeitung des Referats, welches ich am 25.04.2005 im Rahmen des Seminars *Grundlagen und Ansätze der Friedenspädagogik* gehalten habe. Im Zentrum stehen die vier pädagogischen Konzepte Friedenserziehung, Bildung für Nachhaltigkeit, Globales Lernen und Menschenrechtserziehung, die miteinander im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen werden sollen.

In den ersten vier Kapiteln werden nacheinander die Ansätze vorgestellt. Dabei werden zu jedem Ansatz zuerst die zentralen Begriffe und ihr Ursprung erklärt. Danach folgt die historische Entwicklung des pädagogischen Konzepts in Deutschland und im europäischen Kontext. Anschließend werden die Grundlagen erläutert, d. h. die Ziele, Themenschwerpunkte und Methoden. Im Kapitel über Bildung für Nachhaltigkeit, wie auch bei der Menschenrechtserziehung schließen eigene Unterkapitel über die Internationalen Dekaden die Kapitel ab.

Nach der Einführung in die Konzepte wird im fünften Kapitel ein Vergleich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede durchgeführt. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im abschließenden Fazit zusammengeführt.

1. Friedenspädagogik und Friedenserziehung

1.1 Definition

Die Begriffe Friedenspädagogik und Friedenserziehung sind nicht, wie häufig angenommen und von einigen Autoren vertreten, synonym.¹ Obgleich sich die Friedens- und Konfliktforschung insbesondere um die Theoriebildung und Forschung zum Thema Frieden und Konfliktbearbeitung kümmert, trägt die Friedenspädagogik ebenfalls dazu bei und entwickelt außerdem, im Hinblick auf die Vermittlung der Themen, pädagogische Modelle und Konzepte. Die Friedenserziehung hingegen beschränkt sich hauptsächlich auf die pädagogische Praxis und die Umsetzung und Anwendung der entwickelten Theorien und Konzepte.²

Der Friedenspädagogik, wie auch der Friedenserziehung gemein ist, dass sie als „Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Konzeptionen theoretischer oder didaktischer Ausrichtung“³ fungieren, deren pädagogisches Handeln „auf den Grundwert Frieden bezogen ist.“⁴ Im Mittelpunkt aller drei Bereiche steht die konstruktive und gewaltfreie, d. h. friedliche Bearbeitung von Konflikten. Dabei geht es vor allem darum, trotz unterschiedlicher Ausgangslagen von Konflikten, gemeinsame Strukturen herauszuarbeiten, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, und diese zu vermitteln.

Der Begriff Friedenspädagogik wurde erstmals 1918 von Friedrich Wilhelm Foerster, in der dritten Auflage seines Buches „Staatsbürgerliche Erziehung“ benutzt.⁵

1.2 Historische Entwicklung

Obgleich die Geschichte der Friedenspädagogik⁶ und insbesondere der Erziehung zum Frieden weiter zurückreicht, wird in der Literatur das Ende des Zweiten Weltkriegs als historischer Ausgangspunkt benannt.⁷

Zwei historisch früher wirkende Wegbereiter sollen jedoch beispielhaft kurz vorgestellt werden. Zum einen ist dies *Johann Amos Comenius* (1592-1670), der sich, aufgrund der Erfahrungen während des Dreißigjährigen Krieges, gegen den Krieg als gewaltsame Lösung von Konflikten und für Verhandlungen, Gespräche und Beratungen aussprach. Außerdem schlug er die Einrichtung von Friedensinstitutionen vor, deren Aufgabe es sein sollte, den Weltfrieden in den Bereichen Wissenschaft, Religion und Politik/Recht zu sichern.⁸ Eine zweite bedeutende Persönlichkeit war

1 Vgl. Nipkow 2007, S. 302.

2 Vgl. Jäger 2006, S. 537; Lin 1999, S. 68.

3 Gugel/ Jäger 1999, S. 1.

4 Gugel/ Jäger 1999, S. 1.

5 Vgl. Nipkow 2006, S. 12.

6 Im Folgenden sollen die Begriffe Friedenspädagogik und Friedenserziehung synonym verwendet werden, da beide nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können und auf die gleichen Grundlagen zurückgehen.

7 Vgl. Sander 2005, S. 443; Lin 1999, S. 69; Gugel/ Jäger 1999, S. 2.

8 Vgl. Nipkow 2006, S. 10f.

Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), der, wie oben bereits erwähnt, als erster den Begriff Friedenspädagogik benutzte. Insbesondere ging es ihm um die Etablierung einer Kultur des Friedens, in der, obgleich nicht so benannt, folgende Ziele verfolgt werden sollten: Toleranz, Fair Play und Gewaltfreiheit, welche bis heute aktuell geblieben sind.⁹

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs 1945 beruhte die Entwicklung der Friedenserziehung zunächst auf dem „Engagement einzelner Personen“¹⁰, die sich vor allem dem Ziel verschrieben, einen Beitrag zur Völkerverständigung zu leisten, und eine Veränderung der Einstellungen herbeizuführen. Diese Herangehensweise wird als *individualistisch-idealistische Friedenspädagogik* bezeichnet, die sich durch den theoretischen Ansatz auszeichnet, dass Krieg in den Köpfen der Menschen beginnt, und aus diesem Grund Friedenspädagogik ebenfalls dort ansetzen muss.¹¹ Das Ziel der Friedenserziehung sollte somit sein, „die Voraussetzungen für den Frieden durch die Hervorbringung des friedlichen und friedliebenden Menschen [zu] schaffen.“¹²

Gegen Ende der 60er-Jahre gewann die Friedensforschung zunehmend an Einfluss mit dem Resultat, dass Krieg mehr als politisches denn als individuelles Problem gesehen wurde. Die Hintergründe zur Entstehung von Kriegen wurden vom *politikwissenschaftlich orientierten Ansatz*¹³ eher in den gesellschaftlichen Strukturen gesehen, die durch politisches Handeln überwunden werden müssen.¹⁴ Die Kritische Friedensforschung führte somit zur Herausbildung einer *Kritischen Friedenserziehung*, welche auch als „kapitalismuskritische Gesellschaftstheorie“¹⁵ bezeichnet wird. Den Hintergrund dazu schuf Johan Galtung, der die Unterscheidung des Friedens in positiv und negativ einführte, wobei der negative Frieden nur die (kurze) Abwesenheit von Krieg und der positive Frieden die Überwindung von struktureller Gewalt bezeichnet, worunter alle sozialen Verhältnisse verstanden werden, die Menschen daran hindern, sich ihren Möglichkeiten entsprechend zu entfalten. Das Ziel der Friedenserziehung wurde darin gesehen, die strukturelle Gewalt in der Gesellschaft aufzudecken und ihr entgegenzuwirken. Um dies zu erfüllen, muss sie den Menschen ein kritisches Bewusstsein für die gesellschaftlichen Strukturen vermitteln, ihnen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen und ein politisches Engagement ihrerseits anregen.¹⁶ Bereits 1974 wurden diese Bemühungen auch auf internationaler Ebene unterstützt, mit den *Empfehlungen über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten*,

9 Vgl. Nipkow 2006, S. 12.

10 Gugel/ Jäger 1999, S. 2 .

11 Vgl. Lin 1999, S. 69.

12 Sander 2005, S. 444.

13 Vgl. Lin 1999, S. 69.

14 Vgl. Gugel/ Jäger 1999, S. 2.

15 Nipkow 2006, S. 14.

16 Vgl. Sander 2005, S. 445.

beschlossen von der 18. Generalkonferenz der UNESCO.¹⁷ Darin wird u. a. gefordert: „Jedem einzelnen soll seine Verantwortlichkeit für die Erhaltung des Friedens vor Augen geführt werden.“¹⁸ Diese Empfehlungen wurden 1980 durch die *Zehn Grundsätze für die Erziehung zum Frieden* abermals bekräftigt.¹⁹

In den 80er-Jahren, dem Höhepunkt der Friedensbewegungen, entwickelten sich vermehrt aktionsorientierte Ansätze, die der Friedenserziehung zu neuem Aufschwung verholfen. Aufgrund der gleichzeitig stattfindenden ökologischen und entwicklungspolitischen Bewegungen wurde nicht nur der Frieden in den Fokus genommen, sondern auch soziale Gerechtigkeit und Gewalt gegen die Natur.²⁰ Durch diese neuen Bewegungen aufgeschreckt, sahen sich deutsche, wie internationale Institutionen im Zugzwang. Die UNESCO vergab 1981 erstmals den *UNESCO-Preis für Friedenserziehung*, der „herausragende Aktivitäten auf dem Gebiet der Friedenserziehung im Sinne der UNESCO-Verfassung“²¹ würdigt. Ein Jahr später gründet die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine eigene Arbeitsgruppe, die sich mit der Friedenspädagogik beschäftigen sollte.²² 1983 erarbeitet die Kultusministerkonferenz erste Empfehlungen zur Friedenserziehung. Jedoch scheiterte das Vorhaben an einer Einigung der Parteien, so dass zwei unterschiedliche Dokumente entstanden, die sich darin unterschieden, dass sich eines für die Abschreckungspolitik aussprach, das andere für die Überwindung von struktureller Gewalt im Sinne Galtungs.²³

Mit der Auflösung des Ost-West-Konflikts, der bisher im Mittelpunkt der Kritischen Friedenserziehung stand, geriet diese in eine tiefe (Sinn-)Krise. Wie Nipkow (2007, S. 348f.) erwähnt, „stellen [Verfechter der Friedenspädagogik] für die 90er Jahre zunächst einen Niedergang des Interesses an Friedensbewegungen und -aktivitäten fest“²⁴. Selbst ferne Kriege hatten kaum Einfluss auf diese Entwicklung.

Nach einer mehrjährigen Pause gab es erst 1995 wieder Bewegung auf internationaler Ebene mit der *UNESCO-Erklärung und dem Integrierten Rahmenaktionsplan für Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung*. Bereits zwei Jahr später, am 20.11.1997 wurde die Resolution 52/15 verabschiedet, mit der die UNESCO das Jahr 2000 zum *Internationalen Jahr für eine Kultur des Friedens* erklärte. Im Jahr darauf (10.11.1998) wurde der Zeitraum von 2001-2010 zur *Internationalen Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit zugunsten der Kinder*

17 Vgl. Gugel/ Jäger 1999, S. 1.

18 UNESCO 1974.

19 Vgl. Gugel/ Jäger 1999, S. 1.

20 Vgl. Nipkow 2007, S. 324f.; Lin 1999, S. 69.

21 Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: UNESCO-Preise.

22 Vgl. Nipkow 2007, S. 324.

23 Vgl. Sander 2005, S. 446f.

24 Nipkow 2007, S. 348.

der Welt erklärt.²⁵ Der *Ökumenische Rat der Kirchen* hat für den gleichen Zeitraum ebenfalls eine Dekade ausgerufen, die *Dekade zur Überwindung von Gewalt*.²⁶ 1999 folgte bereits die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete *Erklärung über eine Kultur des Friedens und Aktionsprogramm für eine Kultur des Friedens*, welche als Grundlage für das Internationale Jahr für eine Kultur des Friedens, sowie der nachfolgenden Dekade dient. Darin wird u. a. betont, dass die „Entfaltung einer Kultur des Friedens ... untrennbar verknüpft [ist] mit ... der Förderung der friedlichen Beilegung von Konflikten, der gegenseitigen Achtung, des gegenseitigen Verständnisses und der internationalen Zusammenarbeit“²⁷. Bildung hat dabei eine besondere Funktion, denn wie in Artikel 4 beschrieben wird, „Bildung auf allen Ebenen ist eines der wichtigsten Instrumente zum Aufbau einer Kultur des Friedens.“²⁸ In dem nachfolgenden Aktionsprogramm wird unter dem Punkt *Maßnahmen zur Förderung einer Kultur des Friedens durch Erziehung und Bildung* als Ziel festgelegt, dass „Kinder schon von klein auf eine Unterweisung in den Wertvorstellungen, Einstellungen, Verhaltens- und Lebensweisen erhalten, die es ihnen gestatten, jeden Streit auf friedlichem Weg und in einem Geist der Achtung der Menschenwürde, der Toleranz und der Nichtdiskriminierung beizulegen; [sowie die] Beteiligung von Kindern an Aktivitäten, die ihnen die Wertvorstellungen und Zielen einer Kultur des Friedens vermitteln sollen“²⁹.

Abgesehen von internationalen Beschlüssen, stellt sich allerdings die Frage, wie die Situation der Friedenspädagogik im Alltag der Menschen aussieht. Lin (1999, S. 69) beschreibt dies sehr positiv: „Friedenspädagogik in der Schule kann sich auf internationaler, nationaler und auf der Ebene einzelner Landesverfassungen auf normative Grundlagen berufen. Menschen haben einen Anspruch auf Friedenspädagogik.“ Jäger (2006, S. 553) weist ebenfalls auf die rechtliche Verfasstheit hin, wendet jedoch ein: „Klare gesetzliche Regelungen sind die eine Sache, die gesellschaftliche Umsetzung und Akzeptanz eine andere.“

1.3 Grundlagen

Im Kern beschäftigt sich die Friedenspädagogik mit der Auseinandersetzung mit Konflikten und Gewalt, d. h. „Friedenspädagogik soll dazu beitragen, dass persönliche Gewaltbereitschaft abgebaut, Gewaltstrukturen in zwischenmenschlichen Beziehungen, in allen gesellschaftlichen Bereichen und in der Staatenwelt aufgedeckt und beseitigt werden.“³⁰ Notwendige Voraussetzung dafür ist die Annahme, dass der Mensch friedensfähig ist und dass man Friedensfähigkeit vermitteln

25 Vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Dekade für eine Kultur des Friedens: Überblick.

26 Vgl. Jäger 2006, S. 547; Gugel/ Jäger 1999, S. 1.

27 UNESCO 1999, S. 3.

28 UNESCO 1999, S. 4.

29 UNESCO 1999, S. 6.

30 Gugel/ Jäger 1999, S. 1.

und erlernen kann.³¹ Die Hintergründe dafür liefert jedoch nicht nur eine Wissenschaft, sondern muss aus verschiedenen Disziplinen rekrutiert werden, d. h. Friedenspädagogik ist interdisziplinär ausgerichtet. Sie macht u. a. Anleihen aus der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie und der Politikwissenschaft. Die Friedenserziehung orientiert sich in ihrer Arbeit am *Beutelsbacher Konsens*, der seit 1976 Grundlage der politischen Bildung ist und drei Prinzipien umfasst: das Indoktrinations- oder Überwältigungsverbot, das Kontroversegebot und die Teilnehmerzentrierung. Außerdem versteht sie sich als „wertgebundene Erziehung, die sich nicht an politischen Meinungen, sondern an der Verwirklichung der Menschenrechte orientiert.“³²

Ziele

Friedenspädagogik verfolgt in erster Linie drei große Hauptziele: die Vermittlung von Friedenskompetenz, die Anleitung zur Erlangung von Friedensfähigkeit und die Anleitung zum Friedenshandeln.³³ Mit Friedenskompetenz ist vor allem Sachkompetenz gemeint, d. h. Wissen über die Entstehung und Eskalation von Konflikten, über Gewalt und Krieg, aber auch über Deeskalationsmöglichkeiten, friedliche Streitschlichtungen etc. Dies ist nicht nur bezogen auf zwischenmenschliche Konflikte, sondern alle möglichen Arten. Dazu gehört auch die Vermittlung von Kenntnissen über Strukturen und Arten von Gewalt, Voraussetzungen für ein friedliches Miteinander innerhalb und zwischen Gesellschaften. „Friedenskompetenz zielt darauf, Zusammenhänge zu begreifen, Entwicklungen einzuordnen und selbstständige Analysen und Strategien zur Auseinandersetzung mit Konflikten und Gewalt entwickeln zu können.“³⁴ Friedenskompetenz bildet somit die Grundlage für die Herausbildung von Friedensfähigkeit. Um letzteres zu vermitteln, wird bei dem Individuum selbst angesetzt, bei seinem Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein. Indem das Individuum sich selbst annimmt, kann es auch auf andere zugehen, Kompromisse eingehen und friedliche Lösungsmöglichkeiten finden. Dies umfasst bereits den zweiten Schritt, den konstruktiven Umgang mit Konflikten zu lernen. Ein dritter Schwerpunkt in diesem Zusammenhang ist die Vermittlung sozialer Kompetenzen, d. h. der Umgang mit Problemen und Konflikten, Verhalten in Gruppen, Kommunikationsfähigkeit, demokratisches Handeln, Toleranz gegenüber Minderheiten etc.³⁵ Neben dem Wissenserwerb, dem Kompetenzerwerb und dem Erwerb besonderer Fähigkeiten fehlt noch die Umsetzung in Friedenshandeln. Da niemand zum Handeln gezwungen werden kann und soll, wird versucht, die Zielgruppen über Projekte zu motivieren bzw. Anregungen zum Handeln und zum politischen

31 Vgl. Gugel/ Jäger 1999, S. 2.

32 Gugel/ Jäger 1999, S. 4.

33 Vgl. Gugel/ Jäger 1999, S. 1.

34 Gugel/ Jäger 1999, S. 1.

35 Vgl. Gugel/ Jäger 1999, S. 2; Van Dick 1990, S. 166.

Engagement zu schaffen, und somit „Menschen zu ermutigen und zu befähigen, selbständig (!) Wege zum Frieden zu erkennen und zu entwickeln, um den Friedensprozess mitgestalten zu können.“³⁶

Themenschwerpunkte

So verschieden wie die Wissenschaften, von denen die Friedenspädagogik beeinflusst wird, so vielfältig sind die Themen, mit denen sie sich beschäftigt. Dabei geht es im Kern immer um die Entstehung von und den Umgang mit Gewalt und Konflikten. Themen die dabei behandelt werden sind z. B. die Auseinandersetzung mit Gewalt und der Legitimation von Militär, der Umgang mit Angst und Aggression, die Analyse von Neuen Medien und der Umgang mit ihnen z. B. im Zusammenhang mit der Kriegsberichterstattung, die Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern, Kriegsursachen und -folgen, Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Jugendgewalt, etc.³⁷

Methoden

Verschiedene Methoden gehören, wie bei den anderen pädagogischen Konzepten auch, zum Standard in der Friedenserziehung. Beispielhaft sind die ganzheitliche Sichtweise, die Multiperspektivität, damit verbunden die Selbstreflexion und der Perspektivwechsel, das soziale und partizipatorische Lernen, der Wissenschaftsbezug insbesondere zur Friedens- und Konfliktforschung und Gewaltfreiheit. Gerade beim Umgang mit Konflikten ist es jedoch auch wichtig, alternative Handlungsoptionen zu suchen und anzubieten, d. h. Alternativen und die Suche danach bereits in den Lernprozess einzubeziehen. Da Konflikte meist zwischen mindestens zwei Parteien bestehen, wird das soziale, partnerschaftliche und interkulturelle Lernen, sowie das Lernen durch Gespräche und im persönlichen Miteinander, besonders betont.³⁸

Im Hinblick auf den schulischen Kontext werden vor allem Programme wie die Ausbildung zum Konfliktlotsen oder Streitschlichter durchgeführt, so dass Friedenshandeln direkt im eigenen Umfeld geübt werden kann und damit Vorbilder für Mitschüler geschaffen werden.

36 Jäger 2006, S. 539.

37 Vgl. Gugel/ Jäger 2003, S. 16; Gugel/ Jäger 1999, S. 3; Lin 1999, S. 69.

38 Vgl. Gugel/ Jäger 2003, S. 14f.; Van Dick 1990, S. 172f.

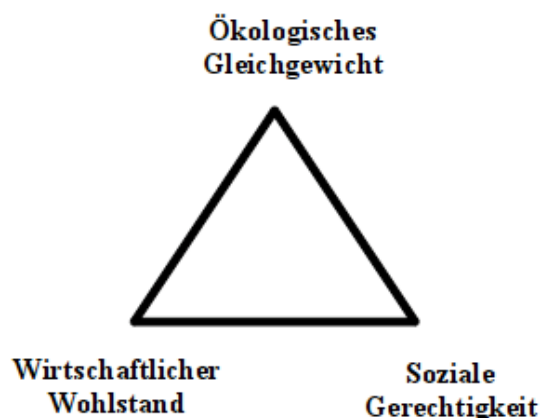
2. Bildung für Nachhaltigkeit

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung möchte Menschen dabei unterstützen, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Weltentwicklung zu leisten.“

- de Haan/ Seitz 2002 -

2.1 Definition

Obwohl der Begriff Nachhaltigkeit ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammt, hat er heute eine viel weitreichendere Bedeutung als zu jener Zeit im 18. Jahrhundert. Damals wurde Nachhaltigkeit noch damit in Verbindung gebracht, dass nur soviel Holz geschlagen werden darf, wie der Wald trägt. Mit diesem Konzept sollte sichergestellt werden, dass nicht wieder ganze Wälder wie im Mittelmeerraum abgeholzt werden, und damit unwiederbringlich verloren gehen.³⁹ Heute bezeichnet Nachhaltigkeit oder nachhaltige Entwicklung die Balance zwischen ökologischem Gleichgewicht, wirtschaftlichem Wohlstand und sozialer Gerechtigkeit, was auch als magisches Dreieck der Nachhaltigkeit bezeichnet wird.



Im *Nationalen Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* werden außerdem die globale Verantwortung und politische Partizipation als grundlegende Prinzipien benannt.⁴⁰ „Nachhaltige Entwicklung ist somit ein umfassendes Modernisierungskonzept für das Leben und Wirtschaften im 21. Jahrhundert.“⁴¹

Zusammenfassend könnte man sagen, dass im Mittelpunkt einer nachhaltigen Entwicklung Gerechtigkeit steht. Es geht sowohl um die globale Gerechtigkeit zwischen Nord und Süd, Entwicklungs-

39 Vgl. AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: Was ist Nachhaltigkeit?

40 Vgl. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005, S. 3.

41 Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005, S. 1.

und Industrieländern; um die Gerechtigkeit zwischen der Generation von Heute und von Morgen, deren beider Anspruch eine intakte Umwelt ist; als auch um die Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern, deren Verwirklichung bis heute keine Umsetzung fand.

2.2 Historische Entwicklung

Mit dem Buch *Limits to Growth* bzw. *Grenzen des Wachstums*, welches 1972 unter Dennis L. Meadows⁴² auf Initiative des Club of Rome entstand, wurde der Begriff Nachhaltigkeit zunehmend mit einer nachhaltigen Entwicklung in Verbindung gebracht und für die Weltbevölkerung populärer. In diesem Buch wurde erstmals versucht zu konstruieren, wie sich die Welt bei gleichbleibendem und unterschiedlichem Ressourcenverbrauch entwickeln könnte, und welche Konsequenzen dies für die Weltbevölkerung hätte. Nach Meinung der Autoren, welche 1992 eine erneute Studie unter Berücksichtigung der neueren Entwicklungen durchführten, wird das Bevölkerung- und Wirtschaftswachstum nur noch bis 2030 möglich sein, sich danach umkehren und in einer Hungersnot und Umweltkatastrophe enden. Die Folgen des ungebremsten Ressourcenverbrauchs und Bevölkerungswachstums könnten nur durch eine schnelle, konsequente und nachhaltige Politik verhindert werden. Obgleich die Studie als erste ihrer Art für einen weltweiten Aufschrei unter der Bevölkerung sorgte, widersprach sie in ihren Ergebnissen ganz dem Ziel des andauernden Wirtschaftswachstums und damit den Fortschrittsgedanken der führenden Industrienationen. Aufgrund dieser Widersprüche und der Einfachheit des angewendeten Modells zog die Studie heftige Kritik auf sich, insbesondere von Großbritannien und den Vereinigten Staaten von Amerika.⁴³

Zur gleichen Zeit wurde die erste UNO-Weltkonferenz zum Thema Umwelt (*Umweltschutzkonferenz*) in Stockholm abgehalten, bei der sich die „Teilnehmerstaaten erstmals zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Umweltschutz“⁴⁴ bekannten und ein Umweltprogramm der Vereinten Nationen (*United Nations Environment Programme = UNEP*) beschlossen, dass in Nairobi/Kenia eingerichtet wurde. Damit wurde der Grundstein für die internationale Umweltpolitik gelegt.

Bereits acht Jahre später, im Jahr 1980, schaffte es der *Global 2000* erneut ein alarmierendes Signal zu setzen. Der von der amerikanischen Regierung unter Jimmy Carter in Auftrag gegebene Bericht sollte die zukünftigen Entwicklungen und Probleme in Bezug auf die Bevölkerung, die Rohstoffe und die Umwelt bis zum Ende des Jahrhunderts untersuchen. Die Ergebnisse waren identisch mit

42 siehe hierzu: MEADOWS, Dennis L. u. a.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972.

43 Vgl. WIKIPEDIA: Die Grenzen des Wachstums; vgl. auch AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: Was ist Nachhaltigkeit? und Grenzen des Wachstums – wie alles begann.

44 AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: UNO-Konferenz, Stockholm, 1972.

jenen von *Grenzen des Wachstums* und so wurde kurz darauf auch der Handlungsplan *Global Future: Time to Act* aufgelegt, der allerdings wie auch *Global2000* unter der neuen Reagan Administration keinerlei Beachtung mehr fand.⁴⁵

In den darauf folgenden Jahren wurde mit dem *Brandt-Report* (1980), der Weltcharta für die Natur (1982) und dem *Brundtland-Report* „*Unsere gemeinsame Zukunft*“ (1987) der weitere Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung geebnet. In letzterem, der von der *Weltkommission für Umwelt und Entwicklung* (WCED = *World Commission on Environment and Development*) verfasst wurde, kam erstmals das Leitbild für eine nachhaltige Entwicklung zur Sprache. „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält.“⁴⁶ Aufgrund dieses Leitkonzepts sollten die Probleme der Zukunft angegangen werden, um die Armut in den Entwicklungsländern zu verringern, und den Wohlstand der Industrieländer, sowie die Rohstoffverknappung und das Wirtschafts- und Bevölkerungswachstum, mit der Natur in Einklang zu bringen.⁴⁷

Die Vereinten Nationen reagierten auf den *Brundtland-Report* mit der Einberufung der, 20 Jahre nach der *Umweltschutzkonferenz* stattfindenden, *Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung* (*United Nations Conference on Environment and Development* = *UNCED*) in Rio de Janeiro. Diese, später als Erdgipfel bezeichnete Konferenz, überraschte nicht nur durch ihre enorme Anzahl an Teilnehmern⁴⁸, sondern auch durch ihr politisches Resultat, welches u. a. die Unterzeichnung der *Rio-Deklaration* sowie der *Agenda 21* beinhaltete. Die teilnehmenden Regierungen erkannten, wie es *Grenzen des Wachstums* und *Global2000* bereits vorhersagten, dass eine Weiterführung der bisherigen politischen Richtung und Lebensstile der Bevölkerung in den Industrienationen zu verheerenden zukünftigen Problemen führen würden, dass maßgebliche Veränderungen in der Sozial-, Umwelt-, Entwicklungs- und Wirtschaftspolitik sowie das Zusammenarbeiten aller Nationen überlebensnotwendig sind. Sie einigten sich darauf ihr zukünftiges Handeln am Leitbild für nachhaltige Entwicklung auszurichten und die *Agenda 21*, als Aktionsprogramm für eine nachhaltige Entwicklung im 21. Jahrhundert, national umzusetzen.

In der *Agenda 21* wird dazu in „fast jedem Kapitel ... auf bildungspolitische Maßnahmen im Sinne einer Querschnittsaufgabe gedrängt, um die vorhandenen Probleme zu kommunizieren und ein Nachhaltigkeitsbewusstsein zu stärken.“⁴⁹ Speziell im Kapitel 36 heißt es dann auch: „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die

45 Vgl. AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: *Global 2000 – Bericht an den Präsidenten der USA*, 1980.

46 WCED 1987 Zitiert in: *Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2005*, S. 1.

47 Vgl. AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: *Brundtland-Report 1987 – Unsere gemeinsame Zukunft*.

48 Unter den 50.000 Delegierten befanden sich 103 Staats- und Regierungschefs und 22.000 Vertreter von Nichtregierungsorganisationen. Vgl. EISERMANN 2003, S. 27.

49 EISERMANN 2003, S. 30

Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinander zusetzen.“⁵⁰ Hier liegt sozusagen die Geburtsstunde der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BfnE).

2.3 Grundlagen

Obgleich die *Agenda 21* der Bildung für Nachhaltigkeit den Weg bereitet hat, kam es nicht erst seit diesem Zeitpunkt zu einer Auseinandersetzung mit den Themen, die heute darunter subsumiert werden. Vor allem im Zusammenhang mit der Friedens- und Menschenrechtserziehung, Umweltbildung, entwicklungspolitischen Bildung, Konsumerziehung sowie interkulturellen Pädagogik, aber auch in Fächern wie Erdkunde, Biologie, Politische Weltkunde, Religionsunterricht, Lebenskunde, Physik und Chemie, wurden diesbezüglich schon früher Diskussionen und Bildungsmaßnahmen durchgeführt. Allerdings ist es nicht das Bestreben der Bildung für Nachhaltigkeit die verschiedenen Konzepte zusammenzufassen und damit abzuschaffen. Es soll als Gesamtkonzept neben den anderen bestehen und, sofern die Themen einander berühren, Teile von ihnen integrieren, um das Ziel der Stärkung des gesellschaftlichen Bewusstseins für nachhaltige Entwicklung zu erreichen.⁵¹

Ziele

BfnE verfolgt mehrere Ziele: die Förderung des öffentlichen Bewusstseins und der Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern, die Stärkung der gesellschaftlichen Partizipation, vor allem im Hinblick auf die Umsetzung der Agenda 21 und der Lokalen Agenden, sowie Kompetenzen und Einstellungen, um mit den zukünftigen Problemen und Herausforderungen besser umgehen zu können. „Das BLK21-Programm subsumiert die dazu notwendigen kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen unter dem Begriff 'Gestaltungskompetenz'.“⁵² De Haan und Seitz (2002, S. 60) definieren diese wie folgt: „Gestaltungskompetenz bedeutet, über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Darin sind ästhetische Elemente ebenso aufgehoben wie die Frage nach Formen, die das Wirtschaften, der Konsum und die Mobilität annehmen können, oder nach der Art und Weise, wie künftig Freizeit und Alltag verbracht werden, wie das Zusammenleben mit Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen arrangiert und wie sich Kommunalpolitik und die internationalen und weltweiten Beziehungen ausgestalten sollen.“ Folgende Kompetenzen werden

50 AGENDA 21: Kapitel 36. Zitiert in: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG. Learn-Line. Agenda 21 - Treffpunkt.

51 Vgl. DE HAAN/ SEITZ 2002, S. 59.

52 DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION Heft 3-4/2004, S. 19.

deshalb unter Gestaltungskompetenz zusammengefasst: vorausschauendes und weltoffenes Denken, interdisziplinäre Herangehensweise, Vernetzungs- und Planungskompetenz, Fähigkeit zu Empathie und Solidaritätsempfinden sowie Motivations-, Reflexions- und Partizipationsfähigkeit. Als besonderen Schwerpunkt sehen de Haan und Seitz (2002, S. 60) außerdem die Förderung von Kreativität, Phantasie und Imaginationsvermögen.

Durch die Entgrenzung der Welt und die damit einhergehende Begegnung mit anderen Kulturen sind die Bereitschaft zum Lernen von- und miteinander, sich „zu sich selbst und zur eigenen Kultur ins Verhältnis setzen zu können und in der Auseinandersetzung mit Fremdheit neue Perspektiven zu gewinnen“⁵³, zur Notwendigkeit geworden, welches mit Hilfe von Gestaltungskompetenz erleichtert werden soll.

Thematische Kriterien

Aufgrund des vielfältigen Themenspektrums, welches in der Agenda 21 sichtbar wird, ist es schwer eine geeignete Auswahl zu treffen, die den Anforderungen des Konzepts genüge trägt. Einige Schwerpunktthemen sind jedoch Generationengerechtigkeit, Lebensqualität und Lebensstile, sozialer Zusammenhalt und internationale Verantwortung, dabei werden Themen wie Armut, Gesundheit, Klima, Energie und Ressourcen unweigerlich zur Sprache kommen.

Um andere Themen danach zu überprüfen, ob sie die Ziele thematisch verfolgen und zur Vermittlung geeignet sind, schlagen de Haan und Seitz (2002, S. 65) fünf Kriterien vor, die wie folgt lauten: Relevanz und Anschlussfähigkeit für Fragen der weltweiten Entwicklung, längerfristige Bedeutung, Differenziertheit des Wissens, Engagement und Solidarität sowie Handlungsmöglichkeiten. Durch die Anwendung dieser Kriterien soll erreicht werden, dass die im Unterricht behandelten Themen, die globale Entwicklung und Probleme im lokalen Umfeld sichtbar machen, damit eine Verbindung von lokal und global schaffen und die Entgrenzung bzw. die Verzahnung mit der Welt erfahrbar wird. Durch die zukunftsgerichtete Perspektive werden nicht nur kurzfristige Alltagsprobleme, sondern gerade lang andauernde Entwicklungsprozesse und -probleme betrachtet, bei denen Nachhaltigkeit eine Notwendigkeit ist, und die Zukunft der lernenden Generation im Mittelpunkt steht.⁵⁴ Wie bei jedem Thema, bei dem es um Identifikation geht, ist Motivation eine notwendige Voraussetzung für Engagement und damit auch für einen individuellen Lernprozess. Sofern es keine Handlungsmöglichkeiten gibt, ist die Nachhaltigkeit der Bildung zweifelhaft und die Bildung für Nachhaltigkeit überflüssig. Aus diesem Grund ist die Stärkung der gesellschaftlichen Partizipation ein zentrales Leitbild, ohne dass weder die Agenda 21

53 DE HAAN/ SEITZ 2002, S. 62.

54 Als Beispiele nennen de Haan und Seitz (2002, S. 65): „Bauen und Wohnen; Ernährung, Hunger und Gesundheit; Armutsbekämpfung; Mobilität und Ferntourismus; wachsender Konsum und gleichzeitig wachsender Mangel; die Syndrome nicht nachhaltiger Entwicklung“.

noch die lokalen Agenden verwirklicht werden könnten.⁵⁵

Methoden

Die Methoden, mit denen die angesprochenen Themen bearbeitet werden können, orientieren sich an einigen grundlegenden zielverwandten Prinzipien. Im Mittelpunkt steht dabei die ganzheitliche Sichtweise, welche „das Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln miteinander verbindet“⁵⁶ und dadurch den Menschen mit seinen individuellen Fähigkeiten anerkennt und in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Durch soziales Lernen in internationalen und interkulturellen Begegnungen soll die Offenheit gegenüber anderen Kulturen gefördert und Perspektivenwechsel geübt werden. Durch die dadurch entstehenden Kooperationen ist es wiederum möglich interdisziplinär zu arbeiten, und durch Partizipation können politische Interessen vertreten und Hilfe zur Umsetzung der Lokalen Agenden geleistet werden.

2.4 UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014)

Zehn Jahre nach dem Erdgipfel in Rio traf sich vom 26.08.-04.09.2002 die Staatengemeinschaft zum *Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung* in Johannesburg, um über die Umsetzung der Agenda 21 und des *Leitbilds für nachhaltige Entwicklung* zu resümieren und diskutieren. Dabei wurde eines besonders deutlich: „Alle Staaten sind 'Entwicklungsländer', kein Land hat das Umsteuern auf Nachhaltigkeit und den Generationenvertrag geschafft.“⁵⁷ Aus diesem Grund hat der Erdgipfel eine Empfehlung an die Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet, mit dem Inhalt, eine *Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* für die Jahre 2005 bis 2014 auszurufen, welche am 20.12.2002 beschlossen wurde. Die internationale Durchführung wurde dabei der UNESCO übertragen.

Die Notwendigkeit dieser Weltdekade wurde damit begründet, dass es für eine Veränderung der Lebensgewohnheiten der Einsicht der Menschen bedarf, diese zu ändern. Deshalb ist es das Ziel der Weltdekade, „durch Bildungsmaßnahmen zur Umsetzung der in Rio beschlossenen und in Johannesburg bekräftigten Agenda 21, Kapitel 36, beizutragen und die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern.“⁵⁸ Die globale Vision, die dahinter steht ist, „allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile, die für eine lebenswerte Zukunft

55 DE HAAN/ SEITZ 2002, S. 66.

56 DE HAAN/ SEITZ 2002, S. 65.

57 DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION Heft 3-4/2004, S. 16.

58 BERLINER ARBEITSSTELLE BEIM VORSITZENDEN DES NATIONALKOMITEES: UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)“.

und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind⁵⁹. Um diese Vision in Deutschland umzusetzen, hat die Deutsche UNESCO-Kommission in ihrer Hamburger Erklärung vom 10. und 11. Juli 2003 alle verantwortlichen Akteure sowie interessierte Bürger dazu aufgefordert, sich zu einer *Allianz Nachhaltigkeit Lernen* zusammen zu finden, deren Ziel es ist, „einen gemeinsamen Aktionsplan für die Dekade zu entwickeln und Programme und Koordinationsmechanismen für dessen Umsetzung zu schaffen“⁶⁰. Aufgrund dieser Erklärung verabschiedete der Deutsche Bundestag (15. Wahlperiode, Drucksache 15/3472) am 01.07.2004 einstimmig einen Antrag mit dem Titel: *Aktionsplan zur UN-Weltdekade 'Bildung für nachhaltige Entwicklung' auf den Weg bringen*. Inhaltlich setzt sich der Antrag mit den vielfältigen Aktivitäten und Maßnahmen auseinander, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden und fordert die Bundesregierung auf, sowohl auf nationaler wie internationaler Ebene neue Maßnahmen durchzuführen. Diese werden detailliert beschrieben, orientieren sich jedoch größtenteils an der Hamburger Erklärung und fordern die Umsetzung bzw. den Transfer des *BLK-Programms „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“*.

Das Hauptziel des *Nationalen Aktionsplans für Deutschland* ist es, „den Gedanken der nachhaltigen Entwicklung in allen Bildungsbereichen in Deutschland zu verankern. Dazu ist es erforderlich, die Bildung für nachhaltige Entwicklung in alle für die Nachhaltige Entwicklung relevanten Politikbereiche zu integrieren und als Querschnittsthema zu etablieren.“⁶¹ Um dieses übergeordnete Ziel zu erreichen, sollen vier strategische Ziele verfolgt werden:

1. Weiterentwicklung und Bündelung der Aktivitäten sowie Transfer guter Praxis in die Breite,
2. Vernetzung der Akteure der Bildung für nachhaltige Entwicklung,
3. Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und
4. Verstärkung internationaler Kooperationen.

Zur Durchführung hat die *Deutsche UNESCO-Kommission (DUK)* ein *Deutsches Nationalkomitee* berufen, dessen Vorsitzender der Erziehungswissenschaftler Professor Dr. Gerhard de Haan von der Freien Universität Berlin ist. Durch die Veranstaltung von Runden Tischen, mit Hilfe von internationalen Kooperationen, dem Internetangebot www.dekade.org, Arbeitsgruppen und der Auszeichnung von Dekadeprojekten soll so die *UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* in Deutschland erlebbar werden.

59 UNESCO 2004, S. 4 Zitiert in: Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, S. 1.

60 UNESCO 2003, S. 1.

61 Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005, S. 7.

3. Globales Lernen

3.1 Definition

Globales Lernen (GL) gilt als pädagogische Antwort auf die zunehmende Globalisierung, gestiegene Vernetzung und Komplexität sowie die damit verbundenen Auswirkungen auf die Welt. Obgleich thematisch an Umwelt-, Menschenrechts-, Friedens- und Genderpädagogik sowie interkultureller und entwicklungspolitischer Bildungsarbeit anknüpfend, ist das GL keine Weiterentwicklung der genannten Konzepte, sondern versucht deren Zusammenhänge, Überschneidungen und gemeinsamen Grundsätze in den Mittelpunkt zu stellen. Global steht dabei zum einen für eine weltweite Perspektive, d. h. die Vermittlung der „zunehmenden weltweiten Interdependenzen zwischen Wirtschaft, Politik, Ökologie, Kultur usw.“⁶², zum anderen für eine ganzheitliche Sichtweise in Bezug auf den Menschen und das Thema, denn nicht nur der Mensch soll mit all seinen Sinnen, Empfindungen und Handlungsmöglichkeiten einbezogen, sondern auch das Thema an sich, holistisch von allen Seiten betrachtet werden. GL orientiert sich an dem Leitbild für eine zukunftsfähige Entwicklung, wie es in der *Agenda 21* von der *Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung* 1992 in Rio de Janeiro festgelegt wurde.⁶³

3.2 Historische Entwicklung

Lange bevor der Begriff des GL in die Fachdiskussion eingeführt wurde, gab es vereinzelte Ansätze, die eine weltweite Perspektive in der Bildung berücksichtigten, so z.B. die *Weltpädagogik*, die *Internationale Pädagogik*, die *Weltpolitische Bildungsarbeit* und die *Internationale Erwachsenenbildung*.⁶⁴ In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts verzweigten sich diese Ansätze aufgrund der zunehmenden Globalisierung noch weiter, so dass einige neuere Konzepte entstanden, wie beispielsweise die *Ausländerpädagogik*, die *Entwicklungspädagogik*, die *Erziehung zu internationaler Verständigung* und die *Dritte-Welt-Pädagogik*. 20 Jahre später wurde das *Interkulturelle Lernen* eingeführt und der Begriff der *Dritten Welt* durch *Eine Welt* abgelöst, allerdings führte die zunehmende Ausdifferenzierung der Ansätze auch zu Abgrenzungs- und Identitätsproblemen. Ende der 80er Jahre wurden die globalen Probleme offensichtlicher und auch in der Pädagogik als dringende Herausforderung angesehen.⁶⁵ Jedoch boten die bis dato entwickelten Konzepte keine entsprechenden Vermittlungs- und Umgangsmöglichkeiten für die Pädagogik an, obgleich bereits seit den 60er Jahren in den USA das Konzept der *global education*

62 Wintersteiner 1999, S. 308.

63 Vgl. VENRO 2000, S. 1.

64 Vgl. Trisch 2005, S. 18.

65 Vgl. Trisch 2005, S. 18-21.

rezipiert wurde und 1963 in die Schule Einzug hielt.⁶⁶ Aus Mangel an deutschsprachigen Fachbegriffen und -literatur griff man auf die angloamerikanischen Quellen zurück, und als logische Folge führte das Schweizer *Forum* „*Schule für Eine Welt*“ 1988 den Begriff des GL im deutschsprachigen Raum ein.⁶⁷ Wie Wintersteiner (1999, S. 304) betont, ist „Die westliche, amerikanische Herkunft des globalen Lernens kein Zufall, sondern steht im Zusammenhang mit der weltpolitisch und militärisch beherrschenden Rolle der USA, mit der wirtschaftlichen Globalisierung und deren bildungspolitischen Notwendigkeiten.“

Mit dem Ende des Ost-West-Konflikts rückten in den 90er Jahren die globalen Probleme stärker in den Mittelpunkt und damit auf internationaler Ebene die Notwendigkeit zum Handeln. Mit der *Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung* in Rio de Janeiro 1992 wurde das neue *Leitbild einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung* beschlossen, welches der Staatengemeinschaft bei der Bewältigung der globalen Krisen, u. a. der Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen und der Bekämpfung der weltweiten Armut, helfen soll. In der Agenda 21 verpflichten sich die teilnehmenden Länder, ihre Politik und Wirtschaftsweise dem Leitbild anzupassen. Außerdem wird betont, dass nur mittels Bildung das gemeinsame Ziel erreicht werden kann, da „Bildung ... eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung“⁶⁸ ist. Mit Politik kann man zwar den Rahmen vorgeben, jedoch bedarf es der Bildung und Erziehung, um das Wissen und die Einstellungen zu verändern. In dem 1997 von der deutschen UNESCO-Kommission unter dem Titel „*Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*“ herausgegebenen Bericht der Internationalen Kommission *Bildung für das 21. Jahrhundert* wurde das Ziel der Bildung noch klarer formuliert: „Eine der wichtigsten Aufgaben von Bildung ist es, eine real existierende, gegenseitige Abhängigkeit in eine freiwillige Solidarität umzuwandeln“⁶⁹. Damit wird deutlich, dass das Ziel des GL ein gegenseitiger, auf Freiwilligkeit gebauter Austausch zwischen den Völkern ist, der Verständnis voraussetzt und eine Unterstützung bei der Bewältigung der globalen Probleme zum Ziel hat. Die Bedeutung dieser Aufgabe besonders für das nationale Bildungssystem wurde durch die im gleichen Jahr veröffentlichte Empfehlung der Kultusministerkonferenz „*Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule*“ unterstützt, wo es heißt: „Bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die 'Eine Welt' ist auch die Schule gefordert, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Diese Erziehungsaufgabe ist insgesamt so bedeutsam, dass sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muss“⁷⁰. Im Dezember 2000 folgte wiederum ein nationales Dokument, welches vom *Verband*

66 Vgl. Wintersteiner 1999, S. 291.

67 Vgl. Wintersteiner 1999, S. 293.

68 Agenda 21, Kap. 36.

69 Delors 1997, S. 40.

70 KMK 1997, S. 7.

Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen VENRO mit dem Titel „*Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen*“ herausgegeben wurde. Darin werden die Grundsätze des GL zusammengeführt, auf die Arbeit der NRO bezogen und aktuelle Herausforderungen für die Umsetzung diskutiert. Im internationalen Kontext folgte zwei Jahre später die *Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen - Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015*, welches bei dem europaweiten Kongress über Globales Lernen vom 15.-17.11.2002 in Maastricht erarbeitet wurde. In dem Rahmenkonzept wurde festgelegt, dass sich die Mitglieder der verschiedenen Staaten, NRO und Regionalbehörden dafür einsetzen,

- „den Prozess der Definition des Globalen Lernens weiter voranzutreiben ...;
- ... nationale Aktionspläne zu erstellen ...;
- die Finanzmittel für das Globale Lernen zu erhöhen;
- die Einbeziehung der Ansätze des Globalen Lernens in die Bildungssysteme auf allen Ebenen sicherzustellen;
- ... Strategien zur Erhöhung und Sicherung der Qualität des Globalen Lernens zu entwickeln bzw. zu verbessern“⁷¹.

Bereits im darauf folgenden Jahr fand der Bildungskongress *Globales Lernen in Baden-Württemberg – Bildung für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung* in Stuttgart statt.

Trotz der zahlreichen Bemühungen zur Umsetzung des GL in der deutschen Bildungspraxis, gibt es jedoch weiterhin große Defizite. Wie Seitz (2003, S. 248) betont, „kann noch immer nicht davon die Rede sein, dass die Bundesländer der in der Agenda 21 festgelegten Verpflichtung nachgekommen sind, die Curricula so grundlegend zu überarbeiten, dass der Themenkomplex 'Umwelt und Entwicklung' als Querschnittsthema auf allen Ebenen des Bildungswesens zur Geltung kommt (Agenda 21, Kapitel 36, Absatz 36.5). International vergleichende Studien zeigen ..., dass verschiedene Länder wie Australien, Dänemark oder Japan bereits unmittelbar nach Unterzeichnung der Agenda 21 damit begonnen haben, das Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung bildungspolitisch umzusetzen“⁷².

3.3 Grundlagen

Obgleich das Schweizer *Forum „Schule für Eine Welt“* (1996, S.19-24) im GL ausdrücklich „keine Weiterentwicklung von entwicklungspolitischer Bildung, Umwelterziehung, Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung“ sieht, wird dies von anderen Autoren durchaus kontrovers gesehen. Wintersteiner (vgl. 2003, S. 198) bezeichnet GL als Synthese von Friedens- und

71 World University Service 2003.

72 Seitz 2003, S. 248.

Entwicklungspädagogik, wobei Entwicklungspolitische Bildungsarbeit ihre Perspektive erweitern und Friedenspädagogik das Thema Globalisierung in ihr Themenspektrum aufzunehmen sucht. Daraus entstand nach seiner Ansicht dann die *Erziehung zu globaler Verantwortung* oder kurz das GL. Als Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung sieht auch Klaus Seitz (vgl. 2003, S. 244) das GL. Dies ist für ihn die logische Folge einer radikalen Wende jenes Ansatzes, der sich 1990, nach dem Ende des Kalten Krieges, von der überkommenen Sichtweise einer bipolaren Weltaufteilung in Nord-Süd und Ost-West lösen musste, und sich mit den offensichtlichen weltweiten Vernetzungen konfrontiert sah. Durch „den konkurrenzlosen Siegeszug des globalen Kapitalismus“⁷³ und dem „Jahrzehnt der großen Weltgipfel und Weltkonferenzen, auf denen die Staaten der Welt um kooperative Lösungen für die Bewältigung der gemeinsamen Überlebensprobleme der Menschheit“⁷⁴ rangen, sah sich auch die Pädagogik dazu gezwungen, sich mit der zunehmenden Globalisierung auseinander zu setzen und eine adäquate Antwort darauf zu finden, so dass „Theorie und Praxis der entwicklungspolitischen Bildung ... in eine Theorie und Praxis des Globalen Lernens überführt“⁷⁵ wurde. Damit wurde der Begriff entwicklungspolitische Bildung jedoch nicht abgeschafft, sondern wird weiterhin benutzt, was eine adäquate Verwendung des Begriffs des GL erschwert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es bis heute keine Einigkeit in der Fachdiskussion darüber gibt, wie das Konzept des GL entstanden und welchen Ansätzen es verbunden ist.

Ziele

Das oberste Ziel des GL ist die Verpflichtung sich an dem Leitbild für eine zukunftsfähige und nachhaltige Entwicklung zu orientieren, d. h. sich einzusetzen für mehr Gerechtigkeit, die Verwirklichung der Menschenrechte, eine nachhaltige Lebensweise, gewaltfreie Konfliktlösungen und gegen Armut.⁷⁶ Um diese Verpflichtung einlösen zu können, hat das *Forum „Schule für Eine Welt“* vier Leitideen entwickelt:⁷⁷

1. *Bildungshorizont erweitern*, d. h. in erster Linie das eigene Wissen zu reflektieren und zu erweitern, um globale Zusammenhänge und Strukturen zu erkennen, einschätzen zu können und eine eigene Meinung zu entwickeln. Dazu gehört auch die eigene Kommunikationsfähigkeit z. B. durch Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern.
2. *Identität reflektieren – Kommunikation verbessern*: Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen anderen Menschen erkennen zu können, muss die eigene Identität gestärkt und reflektiert

73 Seitz 2003, S. 244.

74 Seitz 2003, S. 244.

75 Seitz 2003, S. 245.

76 Vgl. VENRO 2000, S. 8.

77 Forum Schule für Eine Welt 1996, S. 20f. Zit. in: Wintersteiner 1999, S. 301.

werden. Erst danach ist es möglich mit Offenheit und Toleranz auf andere Menschen zu zugehen, die Perspektiven zu wechseln und Empathie zu entwickeln.

3. *Lebensstil überdenken*: Durch die veränderte Sichtweise und die Verknüpfung von lokal und global, rückt die eigene Lebensweise in den Mittelpunkt. Ziel ist es, die individuellen Entscheidungen, Einstellungen und Handlungsmuster im Hinblick auf deren globale Auswirkungen zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern.
4. *Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten*: Es soll die Einsicht gefördert werden, sich als handelndes Subjekt in der Weltgemeinschaft zu erleben, d. h. die globalen Konsequenzen von lokalem Handeln transparent zu machen, um ein Engagement für eine zukunftsfähige und nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen.

Dem GL geht es nicht nur um die Wissensvermittlung, sondern auch den Lernenden zu einem bewussten Handeln zu motivieren und sich dabei für die Benachteiligten der Globalisierung und neue Lösungswege bei der Bewältigung globaler Probleme einzusetzen. „Globales Lernen zielt auf die Entfaltung der Persönlichkeit und der Kompetenzen des Menschen. Sie möchte durch die Vermittlung von Wissen, Motivation und ethischer Orientierung und durch die Anregung entsprechender Lernprozesse Menschen dazu befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und in dem eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Weltentwicklung zu leisten.“⁷⁸ Nach Scheunpflug (2003, S. 138) verfolgt das GL drei konkrete Ziele: den Umgang mit Unwissenheit, mit Fremdem und Fremden und mit Ungewissheit zu lernen.

Themenschwerpunkte

Aufgrund der Themenvielfalt und der Notwendigkeit zu didaktischer Reduktion gibt es verschiedene Möglichkeiten der Auswahl. In der Praxis werden bisher eher „Informationen über die Lebensweise, die Alltagskultur, literarische und künstlerische Zeugnisse oder die Musik der Völker in der Dritten Welt geboten [sowie,] ... die ökonomischen, ökologischen und politischen Zusammenhänge im globalen Maßstab erläutert.“⁷⁹ Als Einführung und um die Emotionen beim Lernen anzusprechen sind diese Themen sicherlich sinnvoll. Um die Probleme und Chancen der Globalisierung darzustellen und eine Art Solidarität zu ermöglichen jedoch unzureichend. Scheunpflug (2003, S. 137) schlägt deshalb, neben der allgemeinen Grundbildung, eine „Eingrenzung des Bildungskanons auf Problemfelder vor: Umweltschutz, Ressourcenverbrauch, Bevölkerungswachstum, Krieg und Aggression, soziale Ungerechtigkeit - ... im weltweiten Horizont.“ Dabei geht es nicht in erster Linie darum Not und Katastrophen darzustellen, sondern

78 VENRO 2000, S. 7.

79 Wintersteiner 2003, S. 2004.

Zusammenhänge und Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen, sowie den Beitrag, den jeder Einzelne dazu leisten kann.

Methoden

Es ist offensichtlich, dass die oben genannten Ziele nur erreicht werden können, wenn sie in einen ganzheitlichen und partizipatorischen, lebenslangen Lernprozess eingebettet sind. Eine besonders wichtige Rolle dabei spielt der Perspektivwechsel sowie das Soziale und Interkulturelle Lernen, denn nur der Kontakt und regelmäßige Umgang mit dem Fremden kann Unsicherheit und Angst abbauen helfen und Offenheit und Toleranz ermöglichen. Soziales Lernen findet allerdings auch ihren Ausdruck im Einsatz für Hilfsprojekte, in der Interaktion und aktiven Mitbestimmung im lokalen Umfeld.

Beim GL, wie auch bei anderen pädagogischen Konzepten, ist es wichtig, dass die Lernenden dort abgeholt werden, wo sie stehen, namentlich bei ihren individuellen Interessen. Ein Weg dazu führt über die Medienerziehung, da diese einen wichtigen Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit globalen Problemen und fremden Kulturen darstellen. Dabei steht die Würde der Menschen und die „wahrheitsgemäße, sachgerechte Darstellung“⁸⁰ im Vordergrund. Es dürfen weder einseitige Lösungsvorschläge oder Handlungsmöglichkeiten angeboten, noch die Meinungsbildung durch irgendeine Art der Manipulation beeinflusst werden. Scheunpflug (2003, S. 137ff.) schlägt für die methodische Arbeit die folgenden *Orientierungspflöcke* vor: Problemorientierung, Abstraktes Lernen, Einüben von Entscheidungsfreude und Methoden der Fragestellung, Aushalten von Unsicherheiten und die Kultivierung von Perspektivwechsel. Wie sie jedoch selbst zugibt, existiert kein Königsweg in der Vermittlung.

80 VENRO 2000, S. 8.

4. Menschenrechtserziehung/ -bildung/ -pädagogik

„Menschenrechtserziehung nennen wir die bewusste Bemühung bei den Lernenden ...
ein Bewusstsein von ihren Rechten (und Verantwortlichkeiten) zu entwickeln,
sie für die Rechte anderer aufgeschlossen zu machen
und zu verantwortlichem Handeln zu ermutigen,
um die Rechte aller zu sichern.“
-Norma Tarrow, 1998-⁸¹

4.1 Definition

Die Grundlage der Menschenrechtspädagogik sind die universalen und unveräußerlichen Menschenrechte, wie sie in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (AEMR)* im Jahr 1948 festgelegt wurden. Darüber hinaus gründet Menschenrechtsbildung auf drei unterschiedliche Verbindungen von Menschenrechten und Bildung: Bildung ist erstens ein eigens definiertes Menschenrecht (Art. 26 AEMR); Bildung trägt zum zweiten zur Kenntnis, Verbreitung und dem Einsatz für Menschenrechte bei und drittens, sollen Bildungsprozesse so gestaltet sein, dass die Menschenrechte in der Bildung verwirklicht bzw. eingehalten werden.⁸² So gesehen ist die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung die grundlegende Voraussetzung für die Menschenrechtsbildung überhaupt, die sich als pädagogisches Konzept explizit auf den zweiten Ansatz der Wissens- und Bewusstseinsvermittlung sowie der Handlungsaufforderung bezieht, und den dritten Ansatz als didaktische Handlungsgrundlage integrieren muss.

Menschenrechtserziehung (MRE), -bildung (MRB) und -pädagogik werden weitgehend synonym als Bezeichnung eines pädagogischen Konzepts verwendet.⁸³

4.2 Historische Entwicklung

Die Geschichte der Menschenrechte reicht bis weit in die Antike zurück⁸⁴, wo sich diese jedoch lediglich auf die natürlichen Rechte des Menschen beschränkten und noch keine Verbindung zwischen Mensch und Staat hergestellt wurde. Im Mittelalter garantierte dann der Staat den Ständen bestimmte Rechte, die jedoch den Rest der Bevölkerung ausschlossen. Mit der *Magna Charta Libertatum* (1215), der *Petition of Rights* (1628), dem *Habeas Corpus Act* (1679), der englischen *Bill of Rights* (1689), der *Virginia Bill of Rights* (1776), der *US-amerikanischen*

81 Tarrow 1989, S. 1

82 Vgl. Lohrenscheit 2002, S. 2.

83 Im folgenden werden die Begriffe Menschenrechtsbildung und Menschenrechtserziehung und ihre Abkürzungen MRB und MRE verwendet.

84 Vgl. Haspel 2005.

Unabhängigkeitserklärung (1776), der *Verfassung der Vereinigten Staaten* (1789) und der *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (1789) fanden die Rechte Einzug in das Gesetz, jedoch immer noch unter Ausschluss bestimmter Bevölkerungsgruppen wie beispielsweise der Frauen, Kinder, Sklaven und der Kolonialbevölkerung.

Mit der *Charta der Vereinten Nationen* vom 26.06.1945 wurde dann erstmals der internationale Schutz bzw. die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten unabhängig von Rasse, Geschlecht, Sprache oder Religion festgeschrieben. Dem *Wirtschafts- und Sozialrat (ECOSOC)* kommt dabei die Aufgabe zu, (dass er) die Achtung und Verwirklichung der Menschenrechte durch Abgabe von Empfehlungen zu fordern (kann) (Art. 62 der *Charta der Vereinten Nationen*). Die *Menschenrechtskommission* des Wirtschafts- und Sozialrats wurde gemäss Art. 68 der Charta mit der Ausarbeitung einer *International Bill of Rights* beauftragt und hat zudem die Aufgabe über Berichte und Diskussionen in der Öffentlichkeit zu wirken. Damit wird der Schutz des Individuums nicht nur Aufgabe des Nationalstaates sondern auch der *Vereinten Nationen (UN)*.

Die Definition darüber was Menschenrechte auf internationaler Ebene sind, wurde am 10.12.1948 festgelegt, als die *Vollversammlung der Vereinten Nationen* die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR)* verabschiedete. Bereits in der Präambel heisst es: „Da die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie innewohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt bildet ... proklamiert die Generalversammlung diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende Maßnahmen ... ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Verwirklichung bei der Bevölkerung ... zu gewährleisten.“⁸⁵ Damit wird erstmals die Menschenwürde allen Menschen zuerkannt und die Staatengemeinschaft dazu aufgerufen, die Verwirklichung der Menschenrechte sukzessive umzusetzen. Allerdings hatte die Erklärung nur empfehlenden Charakter, so dass die Vereinten Nationen am 19. Dezember 1966 darüber hinaus den *Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* (Sozialpakt) und den *Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte* (Zivilpakt) verabschiedeten. Diese so genannten Zwillingspakte waren nun für die Unterzeichnerstaaten, nach ihrer Ratifizierung durch 35 Staaten im Jahr 1976, auch völkerrechtlich verbindlich.⁸⁶

Wie in der Präambel so wird auch im Art. 26 der *AEMR* der Einsatz von Unterricht und Bildung betont und die Zielrichtung der MRB näher bestimmt: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der

85 Vereinte Nationen 1948, Präambel.

86 Vgl. Haspel 2005, S. 7.

menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassistischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens unterstützen.“⁸⁷

In den folgenden Jahren wurden keine besonderen Anstrengungen hinsichtlich der Verwirklichung von MRB unternommen, so dass die 18. *UNESCO-Generalkonferenz* am 19.11.1974, knapp 30 Jahre nach der Verabschiedung der *AEMR*, in Paris die *Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten*⁸⁸ verabschiedete, in der sie, verweisend auf den Artikel 26 Abs. 2 der *AEMR*, die Wichtigkeit von Bildung und Unterricht für die Verbreitung und Umsetzung der Menschenrechte betont, und die Staaten ermahnt ihrer Pflicht zur Umsetzung nachzukommen. Obgleich zu diesem Zeitpunkt noch keine allgemeine Theorie der MRB vorhanden ist, wurden einige grundlegende Elemente, von der reinen Wissensvermittlung der eigenen und der Rechte anderer bis zur Förderung von aktivem sozialen Handeln, in der Empfehlung bereits beschrieben.

Nur vier Jahre später, vom 12. bis 16.09.1978, organisierte die UNESCO den *Internationalen Kongress über Menschenrechtserziehung, Information und Dokumentation* in Wien, der als erste Plattform überhaupt Menschenrechtserzieher, -lehrer und -aktivisten sowie Regierungsvertreter zum Austausch über MRB zusammenbrachte, und somit einen neuen Impuls setzen und die Diskussion wieder beleben sollte. Der Kongress empfahl den Entwurf eines Sechs-Jahres-Plans (1981-87) zur Entwicklung der MRE, welcher 1979 von einem Experten-Treffen vorbereitet wurde; die Durchführung einer vorbereitenden Studie zur Erwünschtheit einer UNESCO-Konvention über MRB und die Einrichtung eines freiwilligen Fonds zur Entwicklung des Wissens über Menschenrechte durch Bildung und Information.⁸⁹

Im Jahr 1980 nahm sich daraufhin auch der Deutsche Bundestag der MRB an und beschloss am 18.06.1980 einstimmig, dass MRE, als eine alters- und institutionsübergreifende Aufgabe, in Richtlinien, Lehrplänen, Fortbildungen sowie Lehr- und Lernmitteln berücksichtigt werden muss. Die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)* griff diese Forderung auf und verfasste eine *Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule* (04.12.1980), die folgende Ziele für die MRB festlegte: „1. Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten, 2. Menschenrechte sollen zu einem Bewertungsmaßstab für politische Verhältnisse werden, 3. Es sollte bei den Schülern eine

87 Vereinte Nationen 1948, Art. 26 Abs. 2.

88 Vgl. UNESCO 1974.

89 Vgl. UNESCO 1978.

Bereitschaft zum Engagement für die Verteidigung der Menschenrechte geweckt werden.“⁹⁰ Weitere Schritte zur Umsetzung auf Seiten des Bundes oder der Länder blieben jedoch (vorerst) aus.

Nach Ablauf des Sechs-Jahres-Plans der UNESCO wurde ihrerseits erneut ein *Internationaler Kongress für Menschenrechtsbildung, Information und Dokumentation* vom 31.08.-05.09.1987 in Malta organisiert, infolge dessen die Mitgliedsstaaten der UNESCO dazu aufgefordert wurden mithilfe von Nichtregierungsorganisationen und den Medien ein umfassendes System der MRB in ihren Staaten aufzubauen, dass alle Bildungsstufen umfasst und alle Bürger erreicht. Zudem wurde beschlossen, dass die UNESCO die Studie „*For a World Decade for the Promotion of Human Rights Education*“ als Vorschlag zur Durchführung einer Welt-Dekade an die Generalversammlung der UN weiterleitet, sowie den Vorschlag das 200jährige Jubiläum der *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* 1989 mit der Ausrufung zum Internationalen Jahr der MRB zu feiern.⁹¹ Daraufhin gründete sich die NGO *Peoples Decade for Human Rights Education* im Jahre 1988, um für die nun bevorstehende Dekade Lobbyarbeit bei den zuständigen internationalen Organisationen und Regierungsvertretern zu leisten. Jedoch lag es an den politischen Verhältnissen, der Blockadepolitik während des kalten Kriegs und den unterschiedlichen Auffassungen von primären und sekundären Menschenrechten in Ost und West, die die Umsetzung der genannten Vorschläge unmöglich machten.⁹²

Erst 1993 (08.-11.03.) fand wieder eine UNESCO Konferenz in Montreal statt, der *Internationale Kongress über Erziehung für Menschenrechte und Demokratie*, mit dem Ziel die Leistungen der Vergangenheit und die gegenwärtigen Hindernisse in der MRB zu identifizieren und einen Weltaktionsplan für MRB und Demokratieerziehung zu erstellen. Als bedeutendstes Ergebnis kann die Bekräftigung, dass MRB ein wesentlicher Teil der Erziehung ist und dass das Recht auf MRB selbst ein Menschenrecht darstellt, angesehen werden.⁹³ Bereits drei Monate später (14.-25.06.) stand die MRB auch auf der Tagesordnung der *Weltmenschenrechtskonferenz der UN* in Wien, die den zuvor erstellten Aktionsplan mit seinen sieben Hauptstrategien zur Förderung der MRB verabschiedete und in die Abschlusserklärung integrierte, welche in einem eigenen Kapitel auf die MRB eingeht. Darin erkennen die UN die Wichtigkeit der MRB für die Förderung stabiler Beziehungen zwischen den Gesellschaften und zur Pflege von gegenseitigem Verständnis, Toleranz und Frieden an. Des weiteren befürworten sie eine weltweite Dekade für MRB. Der Weltaktionsplan stellt fest, dass MRB in formalen wie non-formalen Lernsettings etabliert werden soll, aber auch auf die verschiedenen Bedarfslagen der potentiellen Lerner reagieren muss, wie

90 Fritzsche 2000, S. 4.

91 Vgl. UNESCO, 1987.

92 Vgl. Mihr 2005, S. 51.

93 Vgl. Mihr 2005, S. 52; UNESCO 1993.

beispielsweise Opfer und potentielle Täter von Menschenrechtsverletzungen und Menschenrechtsaktivisten bzw. -vertreter.⁹⁴

Infolge der Weltmensenrechtskonferenz und seiner Ergebnisse schöpften viele NGO und andere Menschenrechtsaktivisten wieder neuen Mut und es kam zu vielfältigen Neugründungen, Kampagnen und Initiativen. In Deutschland gründete sich beispielsweise direkt im Anschluss an die Konferenz noch im Jahr 1993 das *Forum Menschenrechte*⁹⁵, ein Zusammenschluss von ca. 40 NGO, Vereinen und Gruppen, die sich für die MR einsetzen.⁹⁶ Des Weiteren wurde die *Straße der Menschenrechte in Nürnberg* eingeweiht, was einen erneuten Anstoß zur Auseinandersetzung der Stadt mit ihrer eigenen Geschichte und dem verstärkten Einsatz für die Verbreitung und Umsetzung der Menschenrechte in vielfältiger Weise mit sich brachte.⁹⁷ 1994 wurde dann das erste deutsche *Menschenrechtszentrum an der Universität Potsdam*⁹⁸ gegründet, sowie im Dezember von dem Generalsekretär der UN Boutros-Boutros Ghali die *Weltdekade für MRB* ausgerufen, die bereits am 01. Januar 1995 in Kraft trat und im Jahr 2004 endete.

4.3 Grundlagen

Obleich der Kampf für die Menschenrechte (MR) und damit ihre Geschichte bereits bis in die Antike zurückreicht, hat sich das Bewusstsein für die MRB und deren konkrete Ausgestaltung erst relativ spät entwickelt. Die damit einhergehenden Defizite in der Grundlagenforschung und Theorieentwicklung verhinderten somit lange Zeit, die Umsetzung der MRB in die Praxis. Erst mit der Vorbereitung, Organisation und Durchführung der UN-Dekade wurden detailliertere Konzepte auf internationaler und nationaler Ebene entwickelt, die die Zielsetzung sowie Themen, Methoden und Zielgruppen der MRB genauer definierten. Nicht zuletzt belebten die neu gegründeten Lehrstühle, Zentren und NGO's für Menschenrechte die Fachdiskussion und trieben sie entsprechend voran.⁹⁹

Grundlegend und im Unterschied zu anderen pädagogischen Konzepten verfolgt die MRB einen holistischen Ansatz, d. h. es werden alle MR -soziale, wirtschaftliche, politische, bürgerliche und kulturelle- in die Bildungsarbeit einbezogen und vermittelt; alle Menschen unabhängig von Beruf, Alter, Herkunft und Religion angesprochen; sowie in allen Lernsettings -formal, non-formal und

94 Vgl. Lenhart 2003, S. 32.

95 Vgl. <http://www.forum-menschenrechte.de>

96 Vgl. Lohrenscheit/ Noack 2004, S. 76.

97 Nürnberg hat neben der Straße der MR, ein eigenes Menschenrechtsbüro eingerichtet, das vor allem die Verleihung des jährlichen Internationalen Nürnberger Menschenrechtspreis organisiert und die Menschenrechtsaktivitäten vor Ort koordiniert, entsprechend dem Leitbild der Stadt: Nürnberg - Stadt des Friedens und der Menschenrechte. Am 10.12.2000 erhielt die Stadt für ihr Engagement den UNESCO-Preis für Menschenrechtserziehung. Vgl. <http://www.menschenrechte.nuernberg.de/>

98 Vgl. <http://www.uni-potsdam.de/u/mrz/>

99 Vgl. www.menschenrechtserziehung.de; Fritzsche 2005; Fritzsche 2000.

informell- MRB eingesetzt.¹⁰⁰

Ziele

Wie es in dem Aktionsprogramm zur UN-Dekade heißt, „stellt Menschenrechtserziehung jene Bildung dar, die durch Training, Verbreitung und Information hilft, eine allgemeine Kultur der Menschenrechte durch Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten und die Veränderung von Eigenschaften zu schaffen.“¹⁰¹ Entsprechend der *Deutschen UNESCO-Kommission* lauten die Hauptziele der MRB:

- ◆ „Die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten;
- ◆ Die Sicherstellung der vollständigen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Gefühls für die menschliche Würde;
- ◆ Die Förderung von Verständnis, Toleranz, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern und Freundschaft unter allen Nationen, indigenen Völkern und rassischen, nationalen, ethnischen, religiösen und sprachlichen Gruppen;
- ◆ Die Unterstützung aller Menschen, effektiv in einer freien und demokratischen Gesellschaft mitzuwirken, die von Rechtsstaatlichkeit geprägt ist;
- ◆ Den Aufbau und die Erhaltung von Frieden;
- ◆ Die Förderung einer auf den Menschen ausgerichteten nachhaltigen Entwicklung und der sozialen Gerechtigkeit.“¹⁰²

Entscheidend und als Leitziel zu begreifen ist die Förderung des Bewusstseins über das grundlegende Recht auf Menschenwürde, für die MR allgemein und die Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen.

Dass diese Ziele mit der traditionellen Wissensvermittlung im schulischen Kontext nicht zu erfüllen sind, ist ersichtlich. Auch deshalb ist es notwendig in der MRB ein ganzheitliches Vermittlungskonzept anzuwenden, welches folgende Dimensionen berücksichtigt: die kognitive Dimension, die Einstellungs- und die Verhaltensdimension.¹⁰³

Die kognitive Dimension bezieht sich ausschließlich auf die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über die Menschenrechte, ihre Entstehung, die historische Entwicklung sowie die damit in Zusammenhang stehenden internationalen Verträge, Schutzmechanismen, Personen und Organisationen, die sich für den Schutz der Menschenrechte engagieren. Es geht darum dem Lernenden die eigenen Rechte und damit die Rechte aller anderen, sowie ihre Begrenzung zu vermitteln. Schließlich kann sich der Lernende erst für die Menschenrechte einsetzen, wenn er sie

100 Vgl. Mihr 2005, S. 53.

101 Rosemann 2002, S. 22.

102 Deutsche UNESCO-Kommission: Definition von MRB.

103 Vgl. Huhle 2003.

kennt und weiß, auf welchen Fundamenten sie beruhen. Die erste Dimension wird auch als Lernen über Menschenrechte bezeichnet.

Die Einstellungsdimension bezieht sich demgegenüber auf die eigenen Werte, die Wahrnehmung der eigenen Rechte und Sensibilisierung für Menschenrechtsverletzungen, aber auch die Haltung gegenüber den Rechten anderer. Mit der Vermittlung von Wissen sollen somit auch möglichst positive Einstellungen gegenüber MR vermittelt werden, die den Einsatz für die MR, ob eigene oder fremde, wahrscheinlicher werden lassen. Diese Dimension kann auch als Menschenrechtserziehung im Vergleich zur kognitiven Seite der MRB bezeichnet werden und zielt auf die Verknüpfung der MR als positivem Wert.

Zuletzt folgt die Verhaltensdimension, die Überführung des Wissens und der Werte in aktives Handeln für die eigenen und die Rechte der Mitmenschen. Neben Einzelengagement umschließt dies auch den langfristigen Einsatz in einem Projekt oder nationalen wie internationalen Verein.¹⁰⁴ Obgleich es die MRB nicht in der Hand hat, ob der Lerner handelt oder nicht, da dies immer noch in der subjektiven Entscheidungsfähigkeit des Einzelnen liegt, so ist es doch ihre Aufgabe die notwendigen Kompetenzen als Voraussetzung zum Handeln zu vermitteln. Dazu gehören u. a. neben Analyse-, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit auch Kooperations-, Problemlöse- und Handlungsstrategien.¹⁰⁵ Fritzsche (2005, S. 66) betont außerdem die notwendige Vermittlung von Toleranzkompetenz, um die Rechte anderer und ihren Umgang damit zu akzeptieren bzw. anerkennen zu können.

Letztendlich fasst Fritzsche die Ziele in drei Imperative für die MRB zusammen:

1. „Kenne und verteidige deine Rechte.
2. Anerkenne die gleichen Rechte der Anderen. Verhalte dich im Alltag selber so, dass du die Menschenrechte der anderen anerkennst und nicht verletzt.
3. Verteidige nach deinen Kräften auch die Rechte anderer und helfe nach deinen Möglichkeiten Opfern von Menschenrechtsverletzungen.“

Dabei wird aber auch deutlich, um was es bei der Vermittlungsarbeit geht: „Menschenrechtsbildung ist lebenslanges Lernen, unabhängig von bestimmten Zielgruppen, politischen Rahmenbedingungen oder Krisensituationen. Sie schließt keine Gruppe aus und muss daher ihre Bildungsprogrammatisierung entsprechend didaktisch gestalten.“¹⁰⁶

Zielgruppen

Die Durchsetzung und Umsetzung der MR weltweit kann nur in dem Maße erfolgreich sein, wie die

104 Vgl. Huhle 2003.

105 Vgl. Lohrenscheit/ Noack 2004, S. 76.

106 Mihr 2005, S. 53.

MRB alle Menschen erreicht. Wer seine Rechte nicht kennt, kann sich nicht für sie einsetzen, aber wer sich dafür einsetzt, der setzt sich für die MR aller Menschen ein. Es gibt also kein Ausschlusskriterium von Lernenden, sondern im Gegenteil: „Alle Menschen haben ein Menschenrecht, Menschenrechtsbildung zu erhalten!“¹⁰⁷ Dennoch gibt es einige Berufsgruppen, deren Arbeit und der Schutz der MR bzw. die Verhinderung von Menschenrechtsverletzungen direkt miteinander in Verbindung stehen. Deshalb wurden die folgenden Berufsgruppen von der UN ausgewählt, bei deren Aus- und Weiterbildung ein besonderer Schwerpunkt die MRB darstellen soll: „Polizei, Strafvollzugsbedienstete, Juristen, Bewaffnete Kräfte, International tätige Beamte und Angestellte, Entwicklungshelfer, Angehörige von Friedenseinsätzen, Mitglieder von NGOs, Tätige im Bereich der Medien, Regierungsbeamte, Parlamentarier und Lehrer.“¹⁰⁸

Thematische Kriterien

Entsprechend den traditionellen Ansprüchen der Wissensvermittlung hat die KMK bereits 1980 und in überarbeiteter Fassung 2000 einen Themenkanon für die MRE in der Schule aufgestellt, der folgende Ausgestaltung vorschlägt:

„Eine Behandlung der Menschenrechtsthematik im Unterricht soll insbesondere Kenntnisse und Einsichten vermitteln über

- ◆ die historische Entwicklung der Menschenrechte und ihre gegenwärtige Bedeutung;
- ◆ die Bedeutung der Grund- und Menschenrechte, sowohl für die Rechte des Einzelnen als auch für die objektiven Gestaltungsprinzipien des Gemeinwesens;
- ◆ das Verhältnis von persönlichen Freiheitsrechten und sozialen Grundrechten im Grundgesetz und in internationalen Konventionen;
- ◆ die unterschiedliche Auffassung und Gewährleistung der Menschenrechte in verschiedenen politischen Systemen und Kulturen;
- ◆ die grundlegende Bedeutung der Menschenrechte für das Entstehen des modernen Verfassungsstaates;
- ◆ die Notwendigkeit der Berücksichtigung eines individuellen Menschenrechtsschutzes im Völkerrecht;
- ◆ die Bedeutung internationaler Zusammenarbeit für die Verwirklichung der Menschenrechte und die Sicherung des Friedens;
- ◆ das Ausmaß und die sozialen, ökonomischen und politischen Gründe der weltweit festzustellenden Menschenrechtsverletzungen.“¹⁰⁹

107 Fritzsche 2005, S. 67.

108 Fritzsche 2005, S.67.

109 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000.

Diese Zusammenstellung kann als Kanon der MRB in allen möglichen Lernsettings begriffen werden, jedoch darf sie nicht dort aufhören, sondern muss alle drei Ziel-Dimensionen berücksichtigen sowie neuere internationale Entwicklungen einbeziehen. Derzeitige thematische Schwerpunkte sieht Fritzsche (vgl. 2005, S. 67) in der Verbindung von MR und Globalisierung, den Sozialen Rechten, dem Recht auf Arbeit und Arbeitslosigkeit, den Kinderrechten, die mit den Rechten verbundenen Pflichten und der Verbindung von MR und Toleranz. Darüber hinaus müssen konkrete Probleme der Lernenden im Fokus stehen, um individuelle Betroffenheit zu erzeugen, Anknüpfungspunkte zu internationalen Themen zu ermöglichen und direkte Handlungsmöglichkeiten ausfindig zu machen. Damit in Zusammenhang steht aber auch die grundsätzliche Anpassung an den politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Hintergrund der Lernenden, ihr Alter, Beruf und die Art des Opferrisikos. „Es macht einen erheblichen Unterschied, ob Menschenrechtsbildung in sog. Entwicklungsländern, in Nach-Bürgerkriegsgesellschaften, in post-totalitären Gesellschaften, in tief gespaltenen Gesellschaften, in Post-Apartheitsgesellschaften oder in etablierten Demokratien durchgeführt wird.“¹¹⁰

Methoden

MRB kann nicht in den traditionellen Lernumwelten vermittelt werden. Sie braucht ein Lernsetting, in dem die MR an sich bereits eine wichtige Rolle spielen und im Alltag geachtet werden, d. h. am Bsp. der Schule, dass sich die Lern- und Schulkultur entsprechend verändern muss, um einen positiven Lernerfolg zu verzeichnen. „Es gilt nicht nur, über die Menschenrechte zu unterrichten, sondern auch in Menschenrechten, d. h. sie praktisch erfahrbar zu machen im Lernraum der Schule.“¹¹¹ Dies gilt für die formalen, aber auch für die non-formalen und informellen Lernumwelten.

„Vor allem diejenigen, die selber Anerkennung erfahren haben, sind fähig, andere als gleichberechtigt anzuerkennen und ihr Anderssein zu tolerieren.“¹¹² Durch diese Selbstwertstärkung oder Empowerment erfährt der Einzelne die notwendige Anerkennung, die ihn dazu bringt seinerseits seine Mitmenschen und alle anderen Menschen anzuerkennen, ihnen gegenüber offen zu sein und zu tolerieren. Soll dies auch für den Umgang mit Menschen anderer Kulturen gelten, so ist ein interkultureller Perspektivenwechsel nötig, der, zusammen mit der Toleranzkompetenz, erst dazu führen kann, dass sich die Bevölkerung aufgrund von Verständnis und Mitgefühl beispielsweise gegen Menschenrechtsverletzungen im Ausland einsetzt. Dafür ist der interkulturelle Dialog auch und gerade im eigenen Land notwendig, um das Fremde oder die Fremden kennen zu lernen, zu tolerieren oder zumindest mit Empathie zu begegnen.

110 Fritzsche 2005, S. 64.

111 Fritzsche 2005, S. 68.

112 Fritzsche 2005, S. 70.

Lenhart (2003, S. 80ff.) weist auf die besonders in der MRB vielfältig genutzten und erfolgreichen aktivierenden Methoden hin, bspw. Arbeitsunterricht¹¹³, Simulationen, Lernprojekte, Lernnetzwerke, Kleingruppen-Lerngespräche, Disputationen und Fallarbeit.

4.4 UN-Weltdekade für Menschenrechtsbildung (1995-2004) und Weltaktionsplan (2005-2007)

Die bereits angesprochenen Theoriedefizite erschwerten auch die Durchführung der am 01.01.1995 in Kraft getretenen *UN-Weltdekade für MRB*. Konkret sollten mit ihr folgende Ziele erfüllt werden:

1. „Wissen und Information über Menschenrechte verbreiten;
2. die Entwicklung von Werten und persönlichen Einstellungen fördern und
3. die aktive Teilhabe, um Menschenrechte zu verteidigen.“¹¹⁴

Vergleicht man diese Ziele mit dem oben dargestellten Konzept, so fällt auf, wie abstrakt die Formulierungen sind, was an der Tatsache lag, dass die Grundlagen zu Beginn der Dekade weitgehend fehlten und erst während der Dekade entwickelt wurden. Dem entsprechend konnten weder die Ziele noch der Aktionsplan zufriedenstellend umgesetzt werden. „Die Generalversammlung der Vereinten Nationen schloss die Dekade mit den Worten, dass die letzten zehn Jahre nur mehr ein 'Katalysator' gewesen seien, um Regierungen zu einem aktiven Handeln bei der Verbreitung der Menschenrechte und Gestaltung einer Menschenrechtskultur 'zu bewegen'.“¹¹⁵

Die Probleme lagen vor allem in der Interpretation der Ziele und deren Umsetzungsmöglichkeiten, dem Fehlen von Lehrkonzepten und Wirkungsanalysen der MRB und dem mangelhaften politischen Willen und der finanziellen Unterstützung durch die Teilnehmerstaaten.

Dessen ungeachtet gab es einige Erfolge und neue Impulse. So veröffentlichte der *Europarat* 1999 eine Studie zur Lage der MRB in Europa und initiierte einige Programme. Die EU förderte finanziell Projekte in Osteuropa und die *Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa* (OSZE) veranstaltete im März 2004 eine MRB-Konferenz in Wien. Die UNESCO wiederum unterstützte mehrere regionale MRB-Konferenzen mit wissenschaftlicher Ausrichtung.¹¹⁶

In Deutschland bekräftigte die KMK am 14.12.2000 ihre *Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule* von 1980. Im März 2001 wurde, aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestags und der Forderung des *Forum Menschenrechte*, das *Deutsche Institut für Menschenrechte* in Berlin gegründet. Als nationale Koordinierungsstelle zur MRB und Forum zum Austausch staatlicher und nicht-staatlicher Institutionen soll es zur

113 Damit meint der Autor Gruppenunterricht, Projektunterricht u. a. pädagogische Arbeitskonzepte der Reformpädagogik.

114 Mihr 2005, S. 52.

115 Mihr 2005, S. 51.

116 1997 Finnland/ Europa, 1998 Senegal/ Afrika, 1999 Indien/ Asien, 1999 Marokko/ Arabische Welt, 2001 Mexiko/ Lateinamerika.

Verbreitung menschenrechtlicher Kenntnisse und Informationen, Sensibilisierung und Befähigung zum praktischen Engagement und Prävention von Menschenrechtsverletzungen beitragen.¹¹⁷ Ebenfalls 2001 wurde der *UNESCO-Lehrstuhl für MRB* an der Universität Magdeburg eingerichtet. Der Lehrstuhlinhaber Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche soll vor allem die Verankerung der MR und der MRB in Forschung, Lehre, Schule und Hochschule unterstützen.¹¹⁸

Als Fazit lässt sich sagen, dass allein die NGOs mit ihrer Öffentlichkeitsarbeit und der Erarbeitung von Materialien und Konzepten während der Dekade erfolgreich waren und neue Impulse für die MRB lieferten. In Deutschland gab es keine MRB-Kampagne oder einen nationalen Aktionsplan (erst Ende 2004) und auch die Umsetzung der KMK-Empfehlung ließ bis 2004 auf sich warten.¹¹⁹ Das Menschenrechtsbewusstsein ist auch nach der Weltdekade noch mangelhaft und das Engagement gegen Menschenrechtsverletzungen sehr gering, so dass sich die UN am 10.12.2004 für die Ausrufung eines Weltprogramms zur MRB entschied. Dieses soll bis 2015 laufen und ist in mehrere Stufen unterteilt, wobei sich die erste Stufe von 2005-2007 der Primar- und Sekundarbildung widmete. „Die Ziele des Weltprogramms lauten:

- Förderung einer Kultur der Menschenrechte;
- Förderung eines gemeinsamen Verständnisses auf der Grundlage internationaler Instrumente über Grundsätze und Methoden der Menschenrechtsbildung;
- Herausstellung der prioritären Rolle der Menschenrechtsbildung auf nationaler, regionaler und internationaler Ebene;
- Bereitstellung eines gemeinsamen Aktionsrahmens für alle Beteiligten;
- Verstärkung der Partnerschaft und Zusammenarbeit auf allen Ebenen;
- Auflistung und Unterstützung bestehender Programme zur Menschenrechtsbildung, um erfolgreiche Ansätze herauszustellen und einen Anreiz zu schaffen, sie fortzusetzen und/oder auszuweiten und neue zu entwickeln.“¹²⁰

Ob dies zur entscheidenden Verbreitung des Wissens über die Menschenrechte und der notwendigen flächendeckenden Umsetzung der MRB beiträgt, bleibt allerdings abzuwarten.

117 Vgl. Auswärtiges Amt 2005, S. 24 ff.

118 Vgl. [Http://www.menschenrechtserziehung.de](http://www.menschenrechtserziehung.de)

119 Vgl. Mihr 2005, S. 55.

120 Deutsche UNESCO-Kommission: Weltprogramm für MRB.

5. Vergleich der pädagogischen Ansätze

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln die pädagogischen Ansätze in ihren Grundzügen vorgestellt wurden, sollen nun einzelne Aspekte der Konzepte, wie die Ziele, Themenschwerpunkte, Methoden etc. jeweils miteinander verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden.

5.1 Zentrale Begriffe und Ausgangspunkte

Augenscheinlich bei einem Vergleich von Friedenserziehung, Globalem Lernen, Bildung für Nachhaltigkeit und Menschenrechtserziehung sind die Begrifflichkeiten durch die sich alle vier Konzepte voneinander unterscheiden. Friedenserziehung beschäftigt sich mit Frieden und Krieg, Konflikten und Gewalt; Globales Lernen hingegen zentral mit der Globalisierung, deren Chancen und Gefahren; Menschenrechtserziehung wiederum beschränkt sich auf das Thema der Menschenrechte und ihrer Verwirklichung; Bildung für Nachhaltigkeit auf das Thema nachhaltige Entwicklungsprozesse. Jeder Ansatz hat seinen eigenen Schwerpunkt, wodurch sie sich gegenseitig voneinander abgrenzen und einzeln legitimieren.

Weiterhin unterscheiden sich die Ausgangspunkte der Konzepte voneinander, namentlich jene historischen Daten, Dokumente oder Anlässe, die zu der Idee der jeweiligen Konzepte führten. Die Menschenrechtserziehung wurde beispielsweise mit der Verabschiedung der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* 1948 entwickelt und seither weiterverfolgt. Friedenserziehung hingegen ist viel älter, da sie das Thema Krieg und Frieden behandelt, welches bis in die Antike und darüber hinaus zurückreicht. Jedoch wurde das Verständnis von dem was Friedenserziehung heute bedeutet, in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg geprägt. Diese beiden Ansätze haben somit keinen gemeinsamen Ursprung. Globales Lernen und Bildung für Nachhaltigkeit hingegen werden durch die Agenda 21 begründet, d. h. ihre Geburtsstunde war auf dem Weltgipfel 1992 in Rio de Janeiro. Daraus lässt sich erkennen, dass die Ideen zwar teilweise sehr alt sind, jedoch die Entwicklung zu pädagogischen Konzepten und deren Anerkennung in den letzten 60 Jahren geschah bzw. mit der Globalisierung und der internationalen Vernetzung eine 'pädagogische Lücke' entstand, die sukzessive gefüllt wurde.

5.2 Grundlagen und verwandte Konzepte

Eine Gemeinsamkeit der Konzepte ist die Interdisziplinarität. Das Hintergrundwissen basiert nicht nur auf einer Disziplin, sondern Forschungsergebnisse aus einer Vielzahl an Bereichen werden miteinander kombiniert und in Bezug auf einen bestimmten Aspekt der Konzepte ausgewertet. Dem widerspricht auch nicht die Tatsache, dass die Friedenserziehung in erster Linie die

Friedensforschung als Bezugsdisziplin hat und die Menschenrechte eine eigene Kategorie in den Rechtswissenschaften darstellt.

Eine weitere Unterscheidungskategorie ist die Rückführung der Ansätze auf verwandte Konzepte. So ist die Menschenrechtserziehung eng verbunden mit der Entwicklungspolitischen Bildung, dem Interkulturellen Lernen und der Friedenserziehung. Die Friedenspädagogik wiederum fühlt sich eng verbunden mit der Menschenrechtserziehung und als Teil des Globalen Lernens¹²¹, hat aber auch Gemeinsamkeiten mit dem Interkulturellen Lernen und der Entwicklungspolitischen Bildung. Das Globale Lernen demgegenüber wird teilweise als Weiterentwicklung und Verbindung von Entwicklungspolitischer Bildung und Friedenserziehung, wie auch Interkulturellem Lernen gesehen. Zudem fühlt sie sich dem Leitbild einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Entwicklung verbunden, was sie mit der Bildung für Nachhaltigkeit teilt. Dieser letzte Ansatz vereint Anteile aus der Entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenserziehung, der Menschenrechtserziehung, dem Interkulturellen Lernen, wie auch dem Globalen Lernen. Als Gemeinsamkeit könnte man also die Verbindung zum Interkulturellen Lernen und der Entwicklungspolitischen Bildung, wie auch untereinander nennen. Alle genannten Ansätze vertreten ein holistisches Weltbild und verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz. Ihr gemeinsames Ziel ist der Einsatz für soziale Gerechtigkeit und Frieden auf der ganzen Welt, die Überwindung der Teilung der Welt in eine erste und eine dritte, sowie der Einsatz gegen Gewalt, Hunger und Armut.

5.3 Ziele

Obgleich die Konzepte je unterschiedlich ausdifferenziert sind und eigene Themenbereiche bearbeiten, verfolgen alle vier, trotz unterschiedlicher Ausgestaltung, die gleichen Ziele. Dabei werden vier Schritte eingehalten. Als erstes wird ein spezifisches Wissen aus dem jeweiligen Gebiet vermittelt, dass dazu genutzt werden kann, Analysen durchzuführen und Lösungsstrategien zu entwickeln, sowie Verständnis für die spezifischen Problemlagen aufzubauen, welches im zweiten Schritt, der Bewusstseinsentwicklung, vertieft wird. Nachdem sich der Lernende das nötige Hintergrundwissen angeeignet hat und sensibilisiert wurde, werden ihm praktische Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt. Außerdem wird er gezielt zum Handeln bzw. zum persönlichen Engagement motiviert. Diese vier Schwerpunkte jedes Konzepts sind weder zeitlich noch inhaltlich strikt trennbar. Jedes Konzept verfolgt damit im Kern die gleichen Ziele, jedoch in anderer Ausgestaltung, mit anderen Themen oder Begriffen. Beispielsweise heißen diese Schritte bei der Friedenspädagogik: Vermittlung von Friedenskompetenz, Erlangung von Friedensfähigkeit und Anleitung zum Friedenshandeln.

121 Gugel/ Jäger 1999, S. 3.

Ein weiteres Ziel, welches die Ansätze miteinander teilen, ist die Entwicklung von Weltoffenheit und Toleranz, wobei Globales Lernen noch einen Schritt weiter geht, und die Parteinahme für die Benachteiligten der Globalisierung als Ziel formuliert. Weiterhin werden Friedensfähigkeit und Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Ziele verfolgt. Menschenrechtserziehung ist davon nicht weit entfernt, da bei ihr die Verteidigung der Rechte anderer gefördert werden soll.

5.4 Thematische Schwerpunkte

Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Themenschwerpunkte lassen sich vor allem bei dem Globalen Lernen und der Bildung für Nachhaltigkeit finden. Hier werden Hintergründe und Fragen zum Umweltschutz, dem Ressourcenverbrauch, Krieg und Aggression, sozialer Ungerechtigkeit und Armut, Kultur und Probleme der Globalisierung angesprochen. Diese Themen werden teilweise auch bei der Friedenspädagogik aufgegriffen, jedoch geht es bei diesem Ansatz auch verstärkt um das Thema Menschenrechte, Angst und Gewalt. Menschenrechtserziehung grenzt sich diesbezüglich etwas ab. Themen, die hier behandelt werden, sind vor allem abgeleitet aus den Menschenrechten die bis jetzt formuliert wurden, beispielsweise Arbeit und Arbeitslosigkeit, Soziale Rechte, Kinderrechte, Bildung, Armut, Hunger und Gesundheit; aber auch Kriege und Menschenrechtsverletzungen, Frieden und Globalisierung. Wie bereits bei den Grundlagen und verwandten Ansätzen auffällig war, sind Globalisierung und Entwicklungspolitik Themen, die alle vier Ansätze verbinden.

5.5 Methoden

Methodenvielfalt wird zwar bei jedem der genannten Ansätze sehr groß geschrieben, was wiederum eine Gemeinsamkeit ist, jedoch sind sich die eingesetzten Methoden sehr ähnlich, größtenteils sogar identisch. Allen Ansätzen gemein, ist die ganzheitliche Sichtweise des Themas und des Menschen, das Soziale Lernen, Projekt- und Gruppenarbeit, die Arbeit im Team, die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten und das Interkulturelle Lernen, d. h. die Arbeit, die Begegnung und der Austausch mit Menschen anderer Kulturkreise, Ethnien oder Religionen. Der Einsatz von (Neuen) Medien wird dabei immer mehr genutzt, da diese, sofern ein direkter Kontakt mit anderen Kulturen nicht möglich ist, diesen 'simulieren' bzw. per Internet herstellen können. Somit kann das Ferne in die Nähe gerückt werden und erscheint realer, wodurch ein emotionaler Bezug hergestellt werden kann. Um mit diesen Neuen Medien zu arbeiten, wird auch ein Schwerpunkt auf den verantwortungsbewussten Umgang damit gelegt. Ein weiterer Punkt, der den vier Ansätzen gemein ist, ist das Einüben von Perspektivwechseln. Besonders bei Konflikten zwischen zwei Parteien bietet dies die Möglichkeit beide Seiten kennenzulernen, Empathie oder Verständnis zu entwickeln und Lösungsmöglichkeiten durch Kompromisse zu finden. Bei der Vielfalt an Methoden, die

innerhalb der Konzepte eingesetzt werden, gibt es keine, die nur in einem Ansatz benutzt werden, eher gibt es Methoden, die häufiger oder seltener eingesetzt werden.

6. Fazit

Nachdem in den ersten vier Kapiteln die pädagogischen Konzepte von Friedenspädagogik und Friedenserziehung, Bildung für Nachhaltigkeit, Globalem Lernen und Menschenrechtserziehung/ -bildung/ -pädagogik vorgestellt wurden, fand im nachfolgenden Kapitel ein Vergleich statt. Anhand der zentralen Begriffe und Ausgangspunkte, den Grundlagen und verwandten Konzepten, den Zielen, den Themenschwerpunkten sowie den Methoden wurden Unterschiede und Gemeinsamkeiten dargestellt. Dabei ist aufgefallen, dass sich die Konzepte in ihren Begrifflichkeiten, Ausgangspunkten und Schwerpunkten sehr unterscheiden. Jeder Ansatz widmet sich einem bestimmten Aspekt des gesellschaftlichen Zusammenlebens in der Welt: Frieden und Konflikten, Globalisierung, Menschenrechten oder nachhaltigen Entwicklungsprozessen. Diese sind nicht nur namensgebend, sondern auch Legitimationsgrund.

Obgleich die Ausgangspunkte unterschiedlich sind, verbindet alle vier Konzepte, dass sie Teile des Interkulturellen Lernens und der Entwicklungspolitischen Bildung integrieren. Sie verfolgen alle eine ganzheitliche Sichtweise und sehen ihr Hauptziel in der Verwirklichung von Frieden und sozialer Gerechtigkeit in der Welt. Außerdem gleichen sie sich in der Art und Weise, wie das Lernen vollzogen wird, da sie die gleichen Lernziele – Wissensvermittlung, Kompetenzerwerb und persönliches Engagement – verfolgen. Dabei wird auf dieselben oder ähnliche Methoden zurückgegriffen. Die folgende Grafik soll diesen Sachverhalt noch einmal verdeutlichen.



7. Literatur

Friedenspädagogik und Friedenserziehung

- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e. V.: Dekade für eine Kultur des Friedens: Überblick. Im Internet erreichbar unter URL: <http://www.unesco.de/1110.html?&L=0> Letzte Aktualisierung: 28.11.2007 Stand: 16.02.2008.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e. V.: UNESCO-Preise. Im Internet erreichbar unter URL: <http://www.unesco.de/117.html?&L=0> Letzte Aktualisierung: 28.11.2007 Stand: 16.02.2008
- GUGEL, Günther/ JÄGER, Uli: Friedenspädagogik und -erziehung. Arbeitspapier für ein Gutachten an die Deutsche Stiftung Friedensforschung der Berghof Stiftung für Konfliktforschung. Berlin 1999.
- GUGEL, Günther/ JÄGER, Uli: Friedenspädagogik nach dem Irak-Krieg: Kontinuität und neue Ansätze. In: kursiv. Journal für politische Bildung. 4/2003. S. 11-15.
- JÄGER, Uli: Friedenspädagogik: Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden. In: IMBUSCH, Peter/ ZOLL, Ralf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. 4. überarbeitete Auflage. Vs Verlag: Wiesbaden 2006. S. 537-556.
- LIN, Susanne: Friedenspädagogik. In: BRILLING, Oskar/ KLEBER, Eduard W. (Hrsg.): Handwörterbuch Umweltbildung. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 1999. S. 68ff.
- MOKROSCH, Reinhold: Methoden des Friedensstiftens und der Friedenserziehung. In: HAUßMANN, Werner/ BIENER, Hansjörg/ HOCK, Klaus/ MOKROSCH, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Friedenserziehung. interreligiös – interkulturell – interkonfessionell. Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh 2006. S. 210-215.
- NIPKOW, Karl Ernst: Ansätze einer Friedenserziehung in der europäischen Geschichte. In: HAUßMANN, Werner/ BIENER, Hansjörg/ HOCK, Klaus/ MOKROSCH, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Friedenserziehung. interreligiös – interkulturell – interkonfessionell. Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh 2006. S. 9-16.

NIPKOW, Karl Ernst: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh 2007.

SANDER, Wolfgang: Friedenserziehung. In: SANDER, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Wochenschau-Verlag: Schwalbach/Ts. 2005. S. 442-455.

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. Paris 1974. Im Internet erreichbar unter URL: <http://www.unesco.de/456.html?&L=0> Stand: 13.02.2008.

UNESCO: Erklärung über eine Kultur des Friedens und Aktionsprogramm für eine Kultur des Friedens. Resolution A/RES/53/243 der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 13. September 1999. Im Internet erreichbar unter URL: <http://www.unesco.de/534.html?&L=0> Stand: 16.02.2008.

VAN DICK, Lutz: Positiven Frieden Lernen. Pädagogische Wege zum Erwerb von Kompetenzen zur Friedensfähigkeit. In: VOGT, Wolfgang (Hrsg.): Mut zum Frieden. Über die Möglichkeiten einer Friedensentwicklung für das Jahr 2000. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 1990. S.164-175.

Bildung für Nachhaltigkeit

AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lexikon der Nachhaltigkeit. Zuletzt geändert: 29.10.2007. Verfügbar im Internet unter URL: http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/ziele_und_wege_3/bildung_fuer_nachhaltigkeit_66/bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung_1021.htm Letzter Zugriff: 25.02.2008.

AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: Brundtland-Report 1987 – Unsere gemeinsame Zukunft. Lexikon der Nachhaltigkeit. Zuletzt geändert: 30.08.2005. Verfügbar im Internet unter URL: http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland-report_1987_728.htm. Letzter Zugriff: 06.10.2005.

AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: Global 2000 – Bericht an den Präsidenten der USA, 1980. Lexikon der Nachhaltigkeit. Zuletzt geändert: 11.04.2005. Verfügbar im Internet unter URL: http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/global_2000bericht_von_1980_545.htm. Letzter Zugriff: 06.10.2005.

AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: Grenzen des Wachstums – Club of Rome 1972. Lexikon der Nachhaltigkeit. Zuletzt geändert: 07.12.2005. Verfügbar im Internet unter URL: http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/bericht_des_club_of_rome_1972_537.htm Letzter Zugriff: 05.10.2005.

AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: Grenzen des Wachstums – wie alles begann. Lexikon der Nachhaltigkeit. Zuletzt geändert: 20.09.2005. Verfügbar im Internet unter URL: http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/geschichte_10/anfaenge_46-/entstehung_des_berichtes_541.htm. Letzter Zugriff: 05.10.2005.

AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: UNO-Konferenz, Stockholm, 1972. Lexikon der Nachhaltigkeit. Zuletzt geändert: 11.04.2005. Verfügbar im Internet unter URL: http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/geschichte_10/anfaenge_46-/uno_konferenz_stockholm_1972_688.htm. Letzter Zugriff: 06.10.2005.

AACHENER STIFTUNG KATHY BEYS: Was ist Nachhaltigkeit? Lexikon der Nachhaltigkeit. Zuletzt geändert: 06.04.2005. Verfügbar im Internet unter URL: http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/ziele_und_wege_3/veranlassung_573.htm. Letzter Zugriff: 05.10.2005.

AGENDA 21: Kapitel 36. Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewußtseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung. Zitiert in: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG. Learn-Line. Agenda 21 – Treffpunkt. Zuletzt geändert: 06.05.2002. Verfügbar im Internet unter URL: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/agenda21/archiv-/ag21dok/kap36.htm>. Letzter Zugriff: 07.10.2005.

BERLINER ARBEITSSTELLE BEIM VORSITZENDEN DES NATIONALKOMITEES: UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)“. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Weltdekade der Vereinten Nationen (2005-2014). Verfügbar im Internet unter URL:

<http://www.dekade.org/sites/einfuehrung.htm>. Letzter Zugriff: 11.10.2005.

- BOLSCHO, Dietmar: Education for sustainable development. In: BRILLING, Oskar/ KLEBER, Eduard W. (Hrsg.): Hand-Wörterbuch Umweltbildung. Schneider-Verlag. Hohengehren 1999. S. 51.
- DE HAAN, Gerhard/SEITZ, Klaus: Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Koordinierungsstelle des BLK-Programms „21“ - Bildung für nachhaltige Entwicklung: 21 – Das Leben gestalten lernen. Berlin 2002.
- DEUTSCHER BUNDESTAG - 15. Wahlperiode : Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (17.Ausschuss). Aktionsplan zur UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Drucksache 15/3472. 30.06.2004.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): Lernen für das Leben in der Weltgesellschaft. Projekte und Anregungen für den Unterricht. *forum* der unesco-projekt-schulen. Heft 3-4/2004. Bonn 2004.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Nachhaltigkeit lernen: Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung vor nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014). Hamburg 2003.
- EISERMANN, Daniel: Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH. Themendienst des Informationszentrums Entwicklungspolitik Nr. 13. Bonn 2003.
- NATIONALER AKTIONSPLAN FÜR DEUTSCHLAND. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Berlin 2005.
- UNESCO: United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation (IIS). Paris 2004. Zitiert in: Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Berlin 2005.

WCED: Unsere gemeinsame Zukunft. 1987. Zitiert in: Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Berlin 2005.

WIKIPEDIA. Die freie Enzyklopädie: Die Grenzen des Wachstums. Zuletzt geändert: 05.10.2005. Verfügbar im Internet unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Grenzen_des_Wachstums. Letzter Zugriff: 05.10.2005.

Globales Lernen

DELORS, Jaques u. a.: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1997. Zitiert in: WINTERSTEINER, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Agenda: Münster 1999. S. 288.

FORUM „SCHULE FÜR EINE WELT“: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1999. Auszüge. Verfügbar im Internet unter URL: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen__1/denkansaetze_und_konzeptionen/globales_lernen_leitideen_faehigkeiten_didaktik Letzter Zugriff: 25.02.2008.

FORUM „SCHULE FÜR EINE WELT“: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1999. Zitiert in: WINTERSTEINER, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Agenda: Münster 1999. S. 301.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.): Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule. Bonn 1997. Zit. nach: SEITZ, Klaus: Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos. In: LANGWOJTASIK, Gregor/ LOHRENSCHEIT, Claudia (Hrsg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt a. M., London 2003. S. 247.

LIN, Susanne: Globales Lernen. In: BRILLING, Oskar/ KLEBER, Eduard W. (Hrsg.): Handwörterbuch Umweltbildung. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 1999. S. 130f.

MAASTRICHTER ERKLÄRUNG ZUM GLOBALEN LERNEN. Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. Europäischer Kongress über Globales Lernen. Maastricht 2002. Verfügbar im Internet unter URL: <http://www.globaleducationweek.de/download/maastricht.pdf> Letzter Zugriff: 25.02.2008.

NESTVOGEL, Renate: Zum Verhältnis von „Interkulturellem Lernen“, „Globalem Lernen“ und „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: WULF, Christoph/ MERKEL, Christine M. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Münster u. a. 2002. S. 31-44.

SCHEUNPFLUG, Annette: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: LANG-WOJTASIK, Gregor/ LOHRENSCHEIT, Claudia (Hrsg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt a. M., London 2003. S. 129-140.

SEITZ, Klaus: Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos. In: LANG-WOJTASIK, Gregor/ LOHRENSCHEIT, Claudia (Hrsg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt a. M., London 2003. S. 63-100.

SEITZ, Klaus: Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch? Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress In: LANG-WOJTASIK, Gregor/ LOHRENSCHEIT, Claudia (Hrsg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt a. M., London 2003. S. 243-261.

TRISCH, Oliver: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Eine theoretische Aufarbeitung. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Nr. 12. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS): Oldenburg 2005.

VENRO - Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen: Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. 2000.

WINTERSTEINER, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Agenda: Münster 1999. S. 288-315.

WINTERSTEINER, Werner: Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik? In: LANG-WOJTASIK, Gregor/ LOHRENSCHEIT, Claudia (Hrsg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt a. M., London 2003. S. 198-207.

Menschenrechtserziehung/ -bildung/ -pädagogik

AUSWÄRTIGES AMT: Siebter Bericht der Bundesregierung über ihre Menschenrechtspolitik in den auswärtigen Beziehungen und in anderen Politikbereichen. Unterrichtung durch die Bundesregierung. Berlin 2005.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e.V.: Definition von Menschenrechtsbildung. Letzte Änderung:08.03.2007 Verfügbar im Internet unter URL: http://www.unesco.de/definition_mr_bildung.html Letzter Zugriff: 13.03.2007.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION e.V.: Weltprogramm für Menschenrechtsbildung. Letzte Änderung: 08.03.2007 Verfügbar im Internet unter URL: http://www.unesco.de/weltprogramm_mr_bildung.html Letzter Zugriff: 16.03.2007.

EUROPARAT-MINISTERKOMITEE: Das Lehren und Lernen der Menschenrechte in der Schule. 14.05.1985. Verfügbar im Internet unter URL: [http://www.eduhi.at/dl/Europarat_Empfehlung_No._R_\(85\)_7.pdf](http://www.eduhi.at/dl/Europarat_Empfehlung_No._R_(85)_7.pdf) Letzter Zugriff: 25.02.2008.

FRITZSCHE, K. Peter: Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung. In: LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Menschenrechte. Der Bürger im Staat. 55.Jahrgang. Heft 1/2. Stuttgart 2005. S. 64-70.

FRITZSCHE, K. Peter: Menschenrechtserziehung in internationaler Perspektive. In: Maßstab Menschenrechte. Politische Bildung 1/2000.

GOMES, Rui: Möglichkeiten und Herausforderungen der Menschenrechtsbildung in der Jugendarbeit. Die Erfahrungen des Europarates. In: ZEP. 27. Jg. Heft 4. 2004.

HASPEL, Michael: Menschenrechte – Eine Einführung. In: LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Menschenrechte. Der Bürger im Staat. 55.Jahrgang. Heft 1/2. Stuttgart 2005.

HUHLE, Rainer: Menschenrechte und Menschenrechtsbildung in der globalen Welt. Überlegungen zur Begründung von Menschenrechtsbildungsarbeit in Nürnberg. Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem Kolloquium "Menschen- und Bürgerrechte in Geschichte und Gegenwart" des Zentralinstituts für Regionalforschung der Universität Erlangen-Nürnberg und des Menschenrechtsbüros der Stadt Nürnberg im Mai 2003. Verfügbar im Internet unter URL: <http://www.menschenrechte.org/beitraege/bildung/beitBIL004.htm> Letzter Zugriff: 03.03.2006.

LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Menschenrechte. Der Bürger im Staat. 55.Jahrgang. Heft 1/2. Stuttgart 2005.

LENHART, Volker: Pädagogik der Menschenrechte. Opladen 2003.

LOHRENSCHEIT, Dr. Claudia/NOACK, Reginé: Menschenrechtsbildung und Erziehung zu demokratischem Handeln. Bericht aus der AG „Menschenrechts- und Demokratieerziehung“ der Jahrestagung 2004. In: DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Lernen für das Leben in der Weltgesellschaft. Projekte und Anregungen für den Unterricht. *forum* der unesco-projekt-schulen. Heft 3-4. Bonn 2004.

MIHR, Anja: Die UN-Dekade für Menschenrechte – Eine Bilanz. In: LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Menschenrechte. Der Bürger im Staat. 55.Jahrgang. Heft 1/2. Stuttgart 2005. S. 51-56.

ROSEMANN, Nils: Die rechtlichen Grundlagen von Menschenrechtserziehung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 25.Jg. Heft 4. Dezember 2002.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur

Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 14.12.2000. Zitiert in: ROSEMANN, Nils: Die rechtlichen Grundlagen von Menschenrechtserziehung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 25.Jg. Heft 4. Dezember 2002. S. 24f.

TARROW, Norma: Human rights education. Council of Europe DECS/ Rech 89/59. Strasbourg 1989. Zitiert in: FRITZSCHE, K. Peter: Menschenrechtserziehung in internationaler Perspektive. In: Maßstab Menschenrechte. Politische Bildung 1/2000. S. 1.

UNESCO: The International Congress on Education for Human Rights and Democracy, Montreal 1993. Letzte Änderung: 30.01.2006 Verfügbar im Internet unter URL: http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=8016&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Letzter Zugriff: 02.02.2007

UNESCO: World plan of action on education for human rights and democracy. Adopted by the International Congress on Education for Human Rights and Democracy. 8-11 March 1993, Montreal/ Canada. Verfügbar im Internet unter URL: http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/342-353.HTM#one Letzter Zugriff: 25.02.2008.

UNESCO: Malta recommendations on human rights teaching information and documentation, 1987. Letzte Änderung: 23.05.2005. Verfügbar im Internet unter URL: http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=1687&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Letzter Zugriff: 01.02.2007.

UNESCO: International congress on the teaching of human rights, Vienna Austria, 1978. Letzte Änderung: 23.05.2005. Verfügbar im Internet unter URL: http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=1686&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Letzter Zugriff: 01.03.2007

UNESCO: Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten, Paris, 1974. Letzte Änderung: 22.02.2007. Verfügbar im Internet unter URL: <http://www.unesco.de/456.html>

Letzter Zugriff: 01.03.2007.

VEREINTE NATIONEN: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10.12.1948. Zitiert in:
BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG: Menschenrechte. Dokumente und
Deklarationen. Bonn 1999. S. 52-59.

Internetquellen:

<http://www.menschenrechtserziehung.de>

<http://www.forum-menschenrechte.de>

<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de>

<http://www.menschenrechte-nuernberg.de>

<http://www.uni-potsdam.de/u/mrz/>

Anzahl der Worte: 10.801

Anzahl der Zeichen: 83.640

Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass ich alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken oder dem Internet entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Mir ist bewusst, dass Plagiate als Täuschungsversuch gewertet werden und im Wiederholungsfall zum Verlust der Prüfungsberechtigung führen können.

Tübingen, den 27.02.2008

Unterschrift