

Menschenrechtsbildung, politische Bildung und interkulturelle Bildung im Dialog

Stefanie Rinaldi, allrights und Pädagogische Hochschule Luzern

Zoe Moody, Haute école pédagogique du Valais et Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève

Stefano Losa, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Die soziale, gesellschaftliche und politische Funktion einer Bildung, die auf das Erlernen und das Praktizieren des «Zusammenlebens» abzielt, wird in verschiedenen Bildungsansätzen widerspiegelt, unter anderem in der Politischen Bildung und der Demokratiebildung, der Menschen- oder Kinderrechtsbildung und der multi- oder interkulturellen Bildung. Die verschiedenen Perspektiven, Bildungstraditionen und theoretischen Grundlagen dieser Ansätze unterscheiden sich teilweise deutlich und die konkreten Bezeichnungen variieren sowohl aufgrund des soziohistorischen Kontexts als auch zwischen den Sprachregionen. Nichtsdestotrotz weisen diese Bildungskonzepte Gemeinsamkeiten auf: sie widmen sich aktuellen Fragestellungen von gesellschaftlicher Bedeutung, haben oft einen transversalen oder sogar nicht-disziplinären Charakter und legen ein besonderes Augenmerk auf die pädagogischen Methoden und die Lernumgebung. Zudem gibt es Überschneidungen bezüglich der verwendeten Werterahmen und bezüglich der angestrebten Veränderungen sozialer Praktiken (vgl. Audigier, 2015; Lange, 2017).

Es gibt immer wieder Versuche, diese Ansätze mithilfe von übergeordneten Konzepten abzugrenzen und zu vereinheitlichen und sie so zu systematisieren. Die Verfasser*innen der *Incheon-Erklärung Bildung 2030*, welche den Aktionsrahmen für eine inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle festlegt, präsentieren beispielsweise die *Global Citizenship Education* als ein Konzept, das die Politische Bildung, die Demokratiebildung, die Menschenrechtsbildung und die interkulturelle Bildung umfasst (Punkt 62; vgl. auch *Leitlinien Globales Lernen* des Europarates, 2019). Ebenso dient das Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) oft als Ankerpunkt für die Gesamtheit dieser Bildungsansätze, zum Beispiel auch in den Schweizer Lehrplänen. Diese Tendenz hin zur Konvergenz – wenn nicht sogar zur Vereinigung innerhalb eines einzelnen Paradigmas – kann auf verschiedenen Ebenen beobachtet werden. In erster Linie ist dies bei der praktischen Umsetzung der verschiedenen Ansätze der Fall, wobei das Risiko besteht, dass deren Besonderheiten zumindest teilweise ausradiert und nur ihre herausragenden oder gemeinsamen Aspekte wahrgenommen werden.

Diese Themenummer thematisiert die Frage der sozialen und politischen Bildung in der Schweiz und weltweit. Die Mehrsprachigkeit und die kulturelle Diversität des Schweizer Kontexts macht die Vielfältigkeit und die Komplementarität der bestehenden Ansätze sichtbar. Die theoretischen Grundlagen und die verschiedenen Praktiken treten in einen Dialog; Wie – falls überhaupt – werden die theoretischen Grundlagen in der wissenschaftlichen Literatur und in den bildungspolitischen Dokumenten der verschiedenen Regionen artikuliert und sukzessive in die pädagogische Praxis umgesetzt? Welche Gemeinsamkeiten und Überschneidungen bestehen und welche Grundsatzdebatten gibt es zwischen der Politischen Bildung, der Menschen- oder Kinderrechtsbildung und der interkulturellen Bildung? Können sich diese oft transversal konzeptualisierten Unterrichtsformen durchsetzen oder werden sie zugunsten der Umsetzung disziplinärer Ansätze verdrängt? Die Beiträge in der vorliegenden Themenummer widmen sich diesen Fragen, indem sie komplementäre Sichtweisen einnehmen und die Vielfalt der analysierten Ansätze sowie deren multidimensionalen Charakter hervorheben.

Um den Dialog zwischen den verschiedenen Bildungskonzepten zu ermöglichen, verzichten wir auf eine thematische Ordnung. Stattdessen ist es uns ein Anliegen, Berührungspunkte herauszuarbeiten, die wir weiter unten darlegen werden. Die Herausforderung besteht darin, den Eigenheiten, der Dichte und der Komplexität der einzelnen Ansätze gerecht zu werden und gleichzeitig übergeordneten theoretischen und praktischen Überlegungen sowie der Komplementarität zwischen den Ansätzen den notwendigen Raum zu geben. Die ersten vier Beiträge dienen der kontextuellen und konzeptuellen Einordnung. Sie hinterfragen die Legitimität der Politischen Bildung (*Educazione alla Cittadinanza*) (Ostinelli), werfen die Frage der Transversalität der Politischen Bildung (Ziegler) sowie der curricularen Verankerung der Menschenrechtsbildung für Kinder auf (Rinaldi, Moody, & Darbellay) und vergleichen verschiedene Modelle des Umgangs mit Pluralismus (Lauwerier & Akkari). Die drei nachfolgenden Beiträge beschäftigen sich vertieft mit der praktischen Umsetzung, beispielsweise der Kinderrechtsbildung (Louviot), und setzen sich mit didaktischen Fragen auseinander (Beretta-Piccoli; Schneider, Thyroff, Scheller & Waldis).

Sich bereichernde Besonderheiten

Unter den Bildungsansätzen, die in dieser Themenummer untersucht werden, hat die *Educazione alla Cittadinanza*, welche eine enge Verbindung zur Demokratiebildung und zur Politischen Bildung hat,¹ eine besonders lange Tradition. Marcello Ostinelli wagt sich an das kontroverse Thema der Legitimität der *Educazione alla Cittadinanza*. Er widmet sich dem oft vorgebrachten Vorwurf, die *Educazione alla Cittadinanza* führe zu einer ideologischen Indoktrinierung, welche die Freiheit der Familien in Bezug auf ihre Werteerziehung einschränke.

Nachdem er die Frage der Neutralität einer philosophischen Betrachtung unterzieht, untersucht Ostinelli verschiedene Modelle, welche dieser Kritik begegnen und eine republikanische und kritische Vision der *Educazione alla Cittadinanza* vorschlagen. Dazu greift er auf Tawil (2013) zurück, der verschiedene Ansätze Politischer Bildung unterscheidet: einerseits eine Politische Bildung, welche auf soziale Veränderungen, wenn nicht sogar auf einen sozialen Wandel *per se* hinarbeitet, andererseits konservativere Ansätze wie die Staatsbürgerkunde, welche die bestehende soziale Ordnung aufrechterhalten möchte. Raffaele Beretta Piccoli hingegen, hinterfragt eine solche konzeptionelle Unterscheidung. Die humanistische Komponente der Bildung unterstreichend, welche die Schüler*innen dazu bringen soll, sich den eigenen Grenzen und der sie umgebenden Realität zu stellen, schlägt der Autor vor, diese duale Perspektive zu verlassen, und unterbreitet ein didaktisches Konzept für eine umfassende Bildung zur Demokratie und Zivilgesellschaft (*educazione alla cittadinanza democratica*).

Die Bildung zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe hat komplexe didaktische Implikationen und wirft die Frage der zu erwerbenden Kompetenzen auf. Béatrice Ziegler identifiziert in ihrem Beitrag zentrale Prinzipien der Politischen Bildung, betont die Wichtigkeit des politischen Denkens und plädiert für die Anerkennung der Politischen Bildung als eigene Domäne. Sie hebt insbesondere hervor, dass das primäre Ziel der Politischen Bildung darin bestehe, die Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden zu fördern, autonom und kompetent an der Gesellschaft und der Politik teilzuhaben. Ein besonderes Augenmerk legt sie dabei auf das Prinzip der Kontroversität. Sie hinterfragt die pädagogische Effizienz transversaler Ansätze und empfiehlt stattdessen die Arbeit mit thematischen Foki. Claudia Schneider, Julia Thyroff, Jan Scheller und Monika Waldis bestätigen in ihrer empirischen Studie die Herausforderung einer Integration der Politischen Bildung in die bestehenden Lehrpläne und Schulfächer. Basierend auf nichtteilnehmenden Beobachtungen von Geschichtslektionen auf der Sekundarstufe I hinterfragen die Autor*innen, ob die aktuellen Rahmenbedingungen und die Ausbildung der Lehrpersonen für den gezielten Kompetenzaufbau der Schüler*innen ausreichend sind.

In ihrer Studie zur Umsetzung der Kinderrechtsbildung in Westschweizer Primarschulen geht Maude Louviot ebenfalls der Frage der Transversalität nach, welche der Kinderrechtsbildung in der Schweiz inhärent ist. Obwohl sie zum Schluss kommt, dass dieses Bildungskonzept in die Lehrpläne Einzug erhalten hat und andere Disziplinen ergänzt, beleuchtet auch sie bestehende Debatten und Schwierigkeiten in der Umsetzung, die sie in erster Linie auf die pädagogischen Modalitäten des traditionellen Schulsystems zurückführt. Es zeigt sich, dass eine holistische Kinderrechtsbildung (*full-blown rights education*), wie sie Alderson (1999) nennt, welche die Bildung *über, durch* und *für* die Rechte umfasst, schwierig zu erreichen ist, weil die Umsetzung relativ oberflächlich bleibe. In die gleiche Richtung weist auch der Beitrag von Stefanie Rinaldi, Zoe Moody und Frédéric Darbellay, in welchem die Autor*innen untersuchen, wie

die Menschen- und Kinderrechtsbildung in den Schweizer Lehrplänen verankert ist. Sie zeigen auf, dass die curricularen Bestimmungen keine vollumfängliche rechtliche Bildung vorsehen, sei es auf kognitiver Ebene (Wissen und kritisches Denken), auf der sozio-emotionalen Ebene (Werte, Einstellungen und soziale Kompetenzen fürs Zusammenleben) oder auf der Handlungsebene (praktische Umsetzung und Engagement). Auch wenn sowohl der Lehrplan 21 als auch der *Piano di studio* und der *Plan d'études romand* gewisse dieser Aspekte vorsehen, sind diese unterschiedlich gewichtet. Diese Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachregionen und kulturellen Kontexten lassen verschiedene Verständnisse und Konzeptionen der Menschenrechtsbildung vermuten.

Thibaut Lauwerier und Abdeljalil Akkari stellen fest, dass sich auch für die inter- und multikulturelle Bildung je nach Land verschiedene Anwendungsmodelle entwickelt haben. Sie fragen, weshalb die interkulturelle Bildung oft über die multikulturelle Bildung gestellt wird: Während erstere das transversale Lernen zu Wissen, Praktiken und Vorstellungen, die Interaktionen zwischen Kulturträger*innen prägen, ins Zentrum stellt und die Diversität als Bereicherung ansieht, widmet sich letztere vor allem den Kenntnissen und der Wertschätzung der Sprachen, Kulturen und Ethnien, sowie den Prinzipien und den Mechanismen von Diskriminierung (Taylor, 2012). Diesen Dualismus wollen die Autoren überwinden, indem sie Beziehungen zwischen den Modellen (interkulturell/multikulturell) herstellen und die schulischen Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ins Licht rücken, ohne dabei den konzeptuellen Nutzen eines solchen Modells zu verneinen.

Regionale Traditionen

Die Beiträge dieser Themenummer zeigen, dass sowohl aus internationalen Instrumenten (z.B. UNO-Kinderrechtskonvention, 1989; UNESCO, 2015) als auch aus nationalen und regionalen Lehrplänen mehr oder weniger explizite Verpflichtungen hervorgehen, die Schüler*innen in den Bereichen Politik und Demokratie, Menschenrechte und Interkulturalität zu bilden. Nichtsdestotrotz lässt die gemeinsame Lektüre dieser Arbeiten regionale Traditionen deutlich werden, wenn es um die Konzeptualisierung und Umsetzung dieser Bildungsansätze geht. So werden in der lateinischen Schweiz (Westschweiz und Tessin) andere Schwerpunkte gesetzt als in den Deutschschweizer und romanischen Regionen. Einerseits kann der Begriff *éducation à la citoyenneté* sowohl aus historischen als auch aus linguistischen Gründen nur schwierig ins Deutsche übersetzt werden (Flucke, 2017, Mai). Diese Herausforderung schlägt sich im deutschen Titel dieser Themenummer nieder, welcher die Politische Bildung mit der *éducation à la citoyenneté* respektive der *educazione alla cittadinanza* gleichsetzt (vgl. auch Fussnote 1). Andererseits sind die Unterschiede auch das Resultat verschiedener Bildungstraditionen und -kulturen dieser Regionen.

Wie aus verschiedenen Beiträgen hervorgeht, ist in den Deutschschweizer Kantonen die Frage der Bildung zum Politischen zentral, sei es auf Ebene der Konzeptualisierung, der Lehrpläne oder der pädagogischen Praxis. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Vermittlung von Wissen über die Institutionen, die schweizerische und internationale Politik, was auch die Menschenrechtsbildung miteinschliesst (Schneider et al.), und die Entwicklung von Kompetenzen, die die Teilhabe an politischen Prozessen und das Bilden einer eigenen Meinung zu sozialen Fragen wie beispielsweise der Migration ermöglichen. Es werden auch Bezüge zum Demokratielernen hergestellt, insbesondere was das Üben von demokratischen Prozessen anbelangt. Der Fokus liegt folglich auf dem Erwerb von Wissen und der Fähigkeit, dieses auf die eigene Situation anzuwenden. Auch wenn in diesem Rahmen gewisse Werte angesprochen werden können (Allenspach, 2014), stehen sie im Gegensatz zur lateinischen Schweiz nicht im Zentrum.

Zwischen der Westschweiz und dem Tessin kam es in den letzten Jahrhunderten zu zahlreichen Diskussionen rund um Lehrmaterialien für Staatsbürgerkunde (*civica*) (Ostinelli, 2016), weshalb die Situation in diesen beiden Regionen ähnlich ist, sich jedoch vom Fokus der deutschsprachigen Regionen auf die politischen Kompetenzen (Bürgler & Gautschi, 2017) unterscheidet. Stattdessen kann dort eine Entwicklung von einer strikten Staatsbürgerkunde hin zu einer Politischen Bildung beobachtet werden, welche das Handeln und das zivilgesellschaftliche Engagement sowie das Lernen durch die Demokratie ins Zentrum stellen (Audigier, 2007; Tawil, 2013). Ausserdem wird in mehreren Beiträgen dieser Themenummer bestätigt, dass die Ausübung der politischen, demokratischen und sozialen Teilhabe in der Westschweiz und im Tessin eine wichtige Achse der sozialen und politischen Bildung darstellt (Louviot; Rinaldi et al.). Die Wertebildung wird ebenfalls thematisiert, auch wenn die Rolle der Schule in diesem Bereich teilweise weiterhin umstritten ist (Ostinelli). Der Fokus liegt hier auf politischen Werten, welche die Grundlage für das gesellschaftliche Zusammenleben bilden – vielleicht im Einklang mit einer helvetischer Tradition in diesem Bereich –, während individuellere Werte und solche, die stärker auf soziale Gerechtigkeit abzielen, eher vernachlässigt werden. Dies, obwohl diese zentral wären, um ein aktives Engagement in pluralen Gesellschaften zu fördern (Bajaj, 2017; Lafortune & Gaudet, 2000).

Eine zwischenregionale Kohärenz hingegen scheint bezüglich der Frage der Reproduktion sozialer Praktiken zu bestehen. Die hier vorgestellten Arbeiten weisen effektiv darauf hin, dass die untersuchten Ansätze nur sehr beschränkt auf einen Wandel der bestehenden sozialen Ordnung abzielen, sei es in der Theorie oder in der Praxis. Grundsätzlich *top-down* definiert, fehlt oft der pädagogische Raum – innerhalb oder ausserhalb der Schulfächer –, das kritische Denken der Schüler*innen gegenüber der gesellschaftlichen Organisation und den Institutionen zu fördern. Es scheint hauptsächlich darum zu gehen, dass die Schüler*innen lernen, ihre Teilhabe, ihre politischen Kompetenzen und ihre

Rechte «korrekt» auszuüben. Es stellt sich folglich die Frage, wie diese Ansätze eine veritabel transversale Perspektive ermöglichen, die zum Denken ausserhalb bestehender Rahmen ermutigt. Wie kann eine Reflexion über Werte stattfinden, die über die simple Normativität hinausgeht und das kritische Denken der Schüler*innen fördert? Wie kann ein Zusammenleben effektiv praktiziert werden, das als Fähigkeit verstanden wird, in diversen sozialen Kontexten und mit verschiedenen Personen zusammenzuleben und zu arbeiten sowie aufgrund verschiedener Interdependenzen zu handeln?

Zusammenfassend zeigen die Beiträge, dass – trotz anhaltender Reflexionen zu Fragen der sozialen, politischen und rechtlichen Bildung in der Schweiz – die Beziehungen mit den Feldern der Menschenrechte, der pluralistischen Gesellschaften und der Interkulturalität auf globaler Ebene noch weiter gestärkt werden können und sollen. Denn diese sind weiterhin komplex und schwierig umzusetzen, was unter anderem zu Fragen bezüglich der Ausbildung von Lehrpersonen führt. Auch wenn einige konkrete Wege wie beispielsweise didaktische Modelle aufgezeigt werden, bleibt die Herausforderung, zuletzt nicht den Weg des geringsten Widerstands zu wählen und sich einzig auf das Ausüben der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe – oder in den deutschsprachigen Kantonen die politischen Kompetenzen – zu beschränken. Stattdessen sollte die holistische Bildung des Individuums und seiner gesellschaftlichen, sozialen und politischen Rolle im Zentrum stehen. Dazu sollte die Politische Bildung nicht nur die Themen der Menschenrechtsbildung und der interkulturellen Bildung integrieren, sondern auch deren theoretischen Grundlagen, Prinzipien und Mechanismen, was zweifelslos eine grosse Herausforderung für die Schule im 21. Jahrhundert darstellt.

Anmerkung

- ¹ Wortwörtlich übersetzt bedeutet «cittadinanza» oder «citoyenneté» «Staatsbürgerschaft». In der deutschsprachigen Literatur werden jedoch hauptsächlich die Begriffe «Politische Bildung» oder «Demokratiebildung/-lernen» verwendet. Diese beiden Begriffe wiederum haben sich in den letzten Jahren stark angenähert (vgl. Himmelmann, 2010). Vorliegend greifen wir auf den Begriff «Politische Bildung» zurück, der auch im Lehrplan 21 verwendet wird, wie aus dem Beitrag von Rinaldi, Moody & Darbellay hervorgeht.

Bibliographie

- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools – Do they mean more than «picking up litter and not killing whales»? *International journal of children's rights*, 7, 185-205.
- Allenspach, D. (2014). Verständnisse Deutschschweizer Lehrpersonen von politischer Bildung: Annahmen und Befunde. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung* (S. 14-36). Zürich: Rüegger.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44 [En ligne]. Doi: 10.4000/ries.125.
- Audigier, F. (2015). Les Éductions à...? Quel bazar!! In J.-M. Lange (Éds.), *Actes du colloque «Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif?»* (pp. 8-24) (Rouen, France, 17-19 Novembre 2014). ESPE, Université de Rouen. Repéré à http://www.espace-ressources.uqam.ca/images/Documents/Recherche/Actes_colloque/Actes%20du%20colloque_les%20%C3%A9ductions%20%C3%A0%20...%20Univ-Rouen-2014_JML.pdf.
- Bajaj, M. (2017). *Human rights education: theory, research and praxis*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Bürgler, P., & Gautschi, P. (2017). Historisches Lernen und Politische Bildung auf der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz. In T. Hellmuth (Hrsg.), *Politische Bildung im Fächerverbund* (S. 141–173). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Europarat. (2019). *Leitlinien Globales Lernen. Ein Handbuch für Lehrende für das Verständnis und die Umsetzung von Globalem Lernen*. Zentrum Nord-Süd des Europarates. Zugriff unter <https://rm.coe.int/168070eb87>.
- Flucke, F. (2017, mai). Les chemins de l'éducation à la citoyenneté. *La Clé des Langues* [en ligne]. Consulté dans le site web de l'ENS de Lyon : <http://cle.ens-lyon.fr/allemand/langue/linguistique-et-didactique/les-chemins-de-l-education-a-la-citoyennete>.
- Himmelman, G. (2010). Brückenschlag zwischen Demokratiepädagogik, Demokratie-Lernen und Politischer Bildung. In D. Lange & G. Himmelman (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 19-30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lafortune, L., & Gaudet, E. (2000). *Une pédagogie interculturelle: pour une éducation à la citoyenneté*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Lange, J.-M. (2017). Educations a-disciplinaires, entre récits et pratiques : un paradoxe didactique ? Le cas de l'éducation au développement durable. *Educations*, 17(1). Doi: 10.21494/ISTE.OP.2019.0364.
- Ostinelli, M. (2016). L'educazione civica in Ticino: dai catechismi civici a «Frassineto». *Annali di storia dell'educazione e dell'istituzioni scolastiche*, 23, 81-103.
- Tawil, S. (2013). Le concept de «citoyenneté mondiale»: un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 133-144.
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy & social criticism*, 38(4-5), 413-423.
- UNESCO. (2015). *Bildung 2030: Incheon-Erklärung und Aktionsrahmen*. Zugriff unter ED-2015/Education2030/1.
- UNO-Kinderrechtskonvention. (1989). Resolution 44/25 vom 20. November 1989.