

**Förderung von Menschenrechtsbildung in der Schule:
eine quasi-experimentelle Interventionsstudie im Unterricht der
Sekundarstufe**

von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

Sarah Jane Brunkhorst

geboren am 30.08.1985 in Hamburg

Referentin: Frau Prof. Dr. Ulrike-Marie Krause

Korreferentin: Frau Prof. Dr. Ines Oldenburg

Tag der Disputation: 9. Januar 2024

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Problemstellung.....	1
1.2 Ziele der Arbeit.....	3
1.3 Aufbau der Arbeit.....	3
2. Theoretischer und empirischer Hintergrund	6
2.1 Die Idee der Menschenrechte und der internationale Menschenrechtsschutz	6
2.2 Menschenrechte und Menschenrechtsbildung	15
2.2.1 Internationale und nationale Entwicklungen und Richtlinien.....	16
2.2.2 Grundsätze der Menschenrechtsbildung.....	21
2.2.3 Herausforderungen der Menschenrechtsbildung.....	25
2.3 Menschenrechtsbildung in der Schule	31
2.3.1 Menschenrechtsbildung als Aufgabe des gesamten Schullebens.....	31
2.3.2 Menschenrechtsbildung im Schulunterricht.....	39
2.4 Perspektive von Menschenrechtsbildung als Wertebildung	45
2.4.1 Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Wertebildung.....	46
2.4.2 Ansätze der Moralentwicklungsförderung.....	48
2.4.3 Die Bedeutung von Empathie und Emotionen in der Menschenrechtsbildung.....	52
2.4.4 Theoretischer und empirischer Hintergrund der unterrichtsmethodischen Variation der Interventionsstudie.....	55
2.5 Lernen über, durch und für Menschenrechte: Zieldimensionen und Lernbereiche der Menschenrechtsbildung	58
2.5.1 Lernen über Menschenrechte: Wissen und Urteilsfähigkeit.....	60
2.5.2 Lernen durch Menschenrechte: Einstellungen und Bewusstsein.....	63
2.5.3 Lernen für Menschenrechte: Handlungsfähigkeit und Motivation.....	69
3. Menschenrechtsbildung im Schulunterricht der Sekundarstufe I: eine quasi- experimentelle Interventionsstudie	74
3.1 Fragestellungen und Hypothesen	74
3.1.1 Lernen über Menschenrechte: Kognitive Effekte der Intervention.....	74
3.1.2 Lernen durch Menschenrechte: Einstellungsbezogene Effekte der Intervention...	77
3.1.3 Lernen für Menschenrechte: Motivationale Effekte der Intervention.....	79
3.1.4 Reflexionen der Schüler*innen zum Lerngegenstand und zur Interventionsmaßnahme.....	81
3.2 Methode	83
3.2.1 Forschungsdesign.....	83
3.2.2 Stichprobe.....	84
3.2.3 Untersuchungsablauf.....	86
3.2.4 Konzeption einer Unterrichtseinheit als Interventionsmaßnahme.....	88
3.2.5 Instrumente.....	99
3.2.5.1 Fragebogenerhebung.....	101
3.2.5.2 Interviews.....	109
3.3 Ergebnisse	124
3.3.1 Lernvoraussetzungen.....	124
3.3.2 Lernen über Menschenrechte: Kognitive Effekte der Intervention.....	127
3.3.2.1 Auswirkungen auf das menschenrechtsbezogene Wissen.....	127
3.3.2.2 Auswirkungen auf das themenspezifische Selbstkonzept.....	131
3.3.2.3 Auswirkungen auf die moralische Urteilsfähigkeit.....	132
3.3.3 Lernen durch Menschenrechte: Einstellungsbezogene Effekte der Intervention	134
3.3.3.1 Auswirkungen auf die zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten.....	134
3.3.3.2 Auswirkungen auf die emotionale Beteiligung.....	135

3.3.3.3	Auswirkung auf die Sensibilität für Vorurteile	136
3.3.4	Lernen für Menschenrechte: Motivationale Effekte der Intervention	138
3.3.4.1	Akzeptanz der Unterrichtseinheit.....	138
3.3.4.2	Auswirkungen auf das menschenrechtsbezogene Interesse	139
3.3.4.3	Auswirkungen auf die menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft	141
3.3.5	Reflexionen der Schüler*innen zum Lerngegenstand und zur Interventionsmaßnahme	142
3.3.5.1	Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein....	142
3.3.5.2	Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung mit Menschenrechten	150
3.3.5.3	Rückmeldungen zu affektiv orientierten Unterrichtsmethoden	156
3.4	Diskussion.....	162
3.4.1	Anmerkungen zur internen und externen Validität der Studie	162
3.4.2	Lernen über Menschenrechte: Kognitive Effekte der Intervention	165
3.4.3	Lernen durch Menschenrechte: Einstellungsbezogene Effekte der Intervention	171
3.4.4	Lernen für Menschenrechte: Motivationale Effekte der Intervention	175
3.4.5	Reflexionen der Schüler*innen zum Lerngegenstand und zur Interventionsmaßnahme	179
3.4.5.1	Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein....	179
3.4.5.2	Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung mit Menschenrechten	184
3.4.5.3	Rückmeldungen zu affektiv orientierten Unterrichtsmethoden.....	188
3.4.6	Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Ziele der Arbeit	191
3.5	Ausblick.....	197
3.5.1	Konsequenzen für die Forschung.....	197
3.5.2	Konsequenzen für die Praxis.....	202
	Literaturverzeichnis.....	208
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	225
	Anhang.....	227

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Förderung von Menschenrechtsbildung in der Schule im Rahmen des Schulunterrichts in der Sekundarstufe I. Dabei wurde eine Unterrichtseinheit konzipiert, die als Einführung in das Thema Menschenrechte einen besonderen Schwerpunkt auf zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten und somit auf das Lernen *für* Menschenrechte, und damit auf die „dritte Ebene“ der Menschenrechtsbildung (UN, 2011) legt. Die Unterrichtseinheit wurde im Rahmen einer quasi-experimentellen Feldstudie mit einer unterrichtsmethodischen Variation, bei der das Potential affektiv orientierter Unterrichtsmethoden fokussiert wurde, umgesetzt und hinsichtlich ihrer Wirkung bezüglich kognitiver, einstellungsbezogener sowie handlungsbezogener Aspekte bei den teilnehmenden Schüler*innen untersucht. Um eine möglichst umfassende Einsicht in mögliche Wirkungen der Unterrichtseinheit zu bekommen, wurde die Studie als Mixed-Method-Design angelegt und es wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben und ausgewertet.

1.1 Problemstellung

In der Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training wird Menschenrechtsbildung als lebenslanger Prozess, der auf allen Ebenen der Gesellschaft alle Altersgruppen erreichen sollte, beschrieben (UN, 2011). Die allgemeinbildende Schule in Deutschland kann als eine „zentrale Sozialisationsinstanz, die prinzipiell alle Menschen erreichen kann“ (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 47), gesehen werden. Auch wenn Menschenrechtsbildung unter der Perspektive lebenslangen Lernens (UN, 2011) betrachtet wird, stellen Jugendliche entwicklungspsychologisch und soziologisch betrachtet eine besondere Zielgruppe dar (Sommer & Stellmacher, 2009). Mit dem bevorstehenden Eintritt in die Volljährigkeit gehen Veränderungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Stellung einher, wie beispielweise das Erreichen des Wahlalters oder der Strafmündigkeit. Zudem nimmt in dieser Altersphase die Gleichaltrigengruppe (peers) eine wichtige Rolle ein. Menschenrechtsbildung kann in dieser Lebensphase eine Orientierungsfunktion für die Reflexion gesellschaftlicher Normen und Werte und für die soziale Identitätsbildung zukommen (Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung im Forum Menschenrechte (abgekürzt: [AG MRB]), 2005). Dabei gibt es eine Fülle und Vielfalt an Lehr- und Lernmaterialien für die schulische Menschenrechtsbildung. Umfassende

Überblicke zu Materialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit sind u.a. bei Pehm (2009) oder Lenhart, Druba und Batarilo (2006) einzusehen. Nach Krappmann (2016) bleibt Menschenrechtsbildung aber ein „Randthema des Bildungswesens“ (S. 147). Zudem zeigt sich ein eklatantes Desiderat in der Evaluations- und Wirksamkeitsforschung zur Menschenrechtsbildung (Batarilo, 2010; Krappmann, 2016; Mihr, 2012a; Sommer & Stellmacher, 2009). Hierbei ist vor allem die gegenstandsadäquate Zielformulierung und Operationalisierung möglicher Wirkungen von Menschenrechtsbildung eine Herausforderung, die auch mit der Entscheidung für quantitative oder qualitative Forschungszugänge im Feld zusammenhängt (Schulze, 2012; Tibbits & Fernekes, 2010). Insbesondere die Ebenen des Lernens *durch* und *für* Menschenrechte, welche eine höhere Motivation und Aktivierung und letztendlich Empowerment von Schüler*innen fördern könnten, werden dabei teilweise nachrangig beachtet (Krappmann, 2016). Die in den Bildungsstandards zur Menschenrechtsbildung (AG MRB, 2005) fokussierte Kompetenzorientierung wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, wobei sich an dem weit gefassten Kompetenzbegriff nach Weinert (2014) orientiert wird, bei dem Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27f.) verstanden werden. Neben der differenzierten Untersuchung von Lernmaterialien wird auch die Erprobung und Erforschung geeigneter Lehr- und Lernmethoden vielstimmig eingefordert (Mihr, 2012a; Müller, 2001; Müller & Weyand, 2004; Tibbits & Kirchschräger, 2010), wobei sowohl die mögliche Wirkung affektiv orientierter Methoden als auch die Frage, inwiefern kurzzeitige Interventionen alle drei Ebenen menschenrechtlichen Lernens erreichen können, von Interesse sind. Die Nutzung affektiv orientierter Lehr- und Lernmethoden wird für die Menschenrechtsbildung von verschiedenen Stellen empfohlen (Müller, 2001; Müller & Weyand, 2004) und hat sich zudem in empirischen Studien in angrenzenden Lernbereichen wie dem soziomoralischen Lernen und der interkulturellen Bildung als lern- und motivationsförderlich gezeigt (Busse & Krause, 2016; Busse, Riedesel & Krause, 2017; Krause & Stark, 2016).

1.2 Ziele der Arbeit

Bezugnehmend auf die bestehenden Forschungsdesiderate soll auf Grundlage vorhandener Materialien zur schulischen Menschenrechtsbildung eine Unterrichtseinheit entwickelt und empirisch untersucht werden. Dabei soll die Wirkung hinsichtlich des Lernens über, durch und für Menschenrechte erfasst werden sowie der Nutzung affektiv orientierter Lern- und Lehrmethoden im Feld untersucht werden.

Ziel 1: Es soll eine Unterrichtseinheit zur Menschenrechtsbildung für die Sekundarstufe I (Jahrgang 9 und 10) unter besonderer Berücksichtigung der zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten für Menschenrechte entwickelt werden, die entsprechend menschenrechtsbezogenes Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten bei Jugendlichen fördern kann.

Ziel 2: Es soll ein Erkenntnisgewinn bezüglich der Wirkung dieser Unterrichtseinheit und ihrer unterrichtsmethodischen Variation mit Fokus auf affektiv orientierte Unterrichtsmethoden im Hinblick auf kognitive, einstellungs- und handlungsbezogene Variablen bei den Schüler*innen erzielt werden.

Ziel 3: Es soll ein Beitrag zur gegenstandsadäquaten Operationalisierung geleistet werden. Um der Komplexität des Lerngegenstands Menschenrechte und dem weit gefassten Kompetenzbegriff gerecht zu werden, wird in der Studie ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, um einen Beitrag zur Operationalisierung der vielfältigen Konstrukte und Zielebenen in der Menschenrechtsbildung zu leisten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Kapitel 2 umfasst den theoretischen und empirischen Hintergrund der Studie. *Kapitel 2.1* gibt zunächst eine Einführung in die Idee der Menschenrechte und relevante Begriffsbestimmungen, skizziert die Entwicklung des internationalen Menschenrechtsschutzes seit Gründung der Vereinten Nationen und stellt die Bedeutung der Arbeit von Nichtregierungsorganisationen dar. *Kapitel 2.2* beschreibt Grundlagen von Menschenrechtsbildung, wobei zunächst auf zentrale Dokumente und Entwicklungspunkte auf internationaler und nationaler Ebene in Deutschland eingegangen wird (*Kap. 2.2.1*). Anschließend werden die Förderung einer

Menschenrechtskultur, das Prinzip des Empowerments sowie der Schutz vor Diskriminierung als Grundsätze von Menschenrechtsbildung als Rahmen dieser Arbeit und der Studie gesetzt (*Kap. 2.2.2*). Das abschließende *Kapitel 2.2.3* erläutert Herausforderungen der Menschenrechtsbildung, insbesondere der integrativen Theorienbildung im inter- und transdisziplinären Feld, und greift das Spannungsverhältnis zwischen Partikularität und Universalität als eine anhaltende Kontroverse auf. In *Kapitel 2.3* wird Schule als eines der zentralen Handlungs- und Vermittlungsfelder von Menschenrechtsbildung dargestellt. Auch wenn die Interventionsstudie in Kapitel 3 auf die Vermittlung im Unterricht fokussiert, stellt das *Kapitel 2.3.1* die Einbettung von Menschenrechtsbildung in den Gesamtkontext Schule heraus und beschreibt ausgehend von dem Human-Rights-Friendly-School-Projekt Verbindungen des Lernens im Setting des Schulunterrichts mit anderen Dimensionen schulischer Menschenrechtsbildung. Dabei werden für die Interventionsstudie besonders relevante Anschlussaspekte wie Möglichkeiten extra-curricular angelegter Menschenrechtsbildung, Partizipation von Schüler*innen sowie die Bedeutung von Lehrer*innen als Multiplikatoren*innen von Menschenrechtsbildung, aufgezeigt. In *Kap. 2.3.2* wird Menschenrechtsbildung im Schulunterricht aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ausgeführt, wobei auf die Besonderheiten des Lernsettings des Schulunterrichts, die fächerübergreifende Aufgabe von Menschenrechtsbildung sowie fächerübergreifende didaktisch-methodische Prinzipien, insbesondere die des Lebensweltbezugs und der Handlungsorientierung, eingegangen wird. Da Menschenrechtsbildung in der vorliegenden Arbeit aus bildungswissenschaftlicher Perspektive und als fächerübergreifendes Anliegen betrachtet wird, werden in *Kap. 2.4* als ein didaktischer Zugang zum Feld Diskurse zur Wertebildung und zum soziomoralischen Lernen umrissen, die eine gemeinsame Grundlage interdisziplinären und fächerübergreifenden Lernens zur Menschenrechtsbildung bilden können. Während in *Kap. 2.4.1* das Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Wertebildung skizziert wird, wird in *Kap. 2.4.2* der stufentheoretische Ansatz der Moralentwicklung mit seinen praktischen Implikationen dargestellt. *Kap. 2.4.3* beschreibt die Bedeutung von Empathie und Emotionen in der Menschenrechtsbildung und liefert Grundlagen für den theoretischen und empirischen Hintergrund der unterrichtsmethodischen Variation dieser Studie, der in *Kap. 2.4.4* erläutert wird. In *Kap. 2.5* werden ausgehend von dem

Modell des Lernens über, durch und für Menschenrechte verschiedene theoretische Konzepte und Operationalisierungsmöglichkeiten der Wirkung von Menschenrechtsbildung erläutert und an relevante Studien aus dem Feld angeknüpft. Dies erfolgt entlang der Ebenen von Wissen und Urteilsfähigkeit (*Kap. 2.5.1*), Einstellungen und Bewusstsein (*Kap. 2.5.2*) sowie Handlungsfähigkeit und Motivation (*Kap. 2.5.3*).

Das *Kapitel 3* beschreibt die empirische Studie. Dabei werden in *Kapitel 3.1* die Fragestellungen der Studie formuliert und ausgehend von theoretischen Überlegungen und bisherigen empirischen Befunden Hypothesen aufgestellt. *Kapitel 3.2* beschreibt das methodische Vorgehen. Dabei wird auf das Forschungsdesign, die Stichprobe, den Untersuchungsablauf, die Konzeption der Unterrichtseinheit, die Instrumente und die Auswertung eingegangen. *Kap. 3.3* legt die quantitativen und qualitativen Ergebnisse der Studie dar. Nach einer Prüfung der internen Validität werden die Effekte auf den Ebenen des Lernens über, durch und für Menschenrechte dargestellt. Anschließend werden die qualitativen Ergebnisse der Abschlusserhebung dargestellt. In *Kap. 3.4* wird zunächst die Forschungsmethode diskutiert. Anschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt, diskutiert und in den theoretischen und empirischen Hintergrund der Studie eingeordnet. Zudem wird auf die in *Kap. 1.2* formulierten Ziele eingegangen. *Kap 3.5.* bietet einen Ausblick, wobei ausgehend von der vorliegenden Studie Konsequenzen für die weitere Forschung als auch für die pädagogische Praxis der schulischen Menschenrechtsbildung gezogen werden.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Die Idee der Menschenrechte und der internationale Menschenrechtsschutz

Menschenrechte: Ursprünge und Begriffsannäherungen. Die *Idee von Menschenrechten* wurzelt in vielfältigen historischen Ursprüngen und philosophischen Traditionen (siehe z.B. Pollmann & Lohmann, 2012a, für einen Überblick). Yousefi (2013a) verweist auf die Mehrdimensionalität des Themas Menschenrechte und warnt vor einer Reduzierung, um „scheinbare Faktizität“ (S. 8) herzustellen. Yousefi (2013b) geht entsprechend auf die Vielfalt von Menschenrechten im Weltkontext ein, indem neben den weltweiten Entstehungsorten auch die Beziehungen von Menschenrechten zu verschiedenen Religionsgemeinschaften sowie die Verbindungen zu angrenzenden Handlungsbereichen, wie beispielsweise Demokratie, Gerechtigkeit oder Frieden, erläutert werden. Philosophische Wurzeln der Menschenrechtsidee sind unter anderem in der Philosophie Kants zu verorten (Haller, 2013; Klemme, 2012). Parallelen zu dem von Kant formulierten Kategorischen Imperativ finden sich als gesellschaftliche Wertorientierungen als „Goldene Regel“ in unterschiedlichen Kulturen, Gesellschaften und Religionen wieder. Als zentrale philosophische Kategorie, auf der die Menschenrechte fußen und die zu schützen sie erachten, ist das Konzept der *menschlichen Würde* zu betrachten (siehe z.B. Bielefeldt, 2004). Die Debatte um philosophische, häufig auch religiös geprägte, Letztbegründungen von Menschenrechten wird in verschiedenen Diskursen kritisch betrachtet (Bielefeldt, 2004; Nida-Rümelin, 2002). Auf nationalstaatlicher Ebene fand die Idee von Menschenrechten im westlichen Kulturkreis ihre ersten Umsetzungen im Rahmen der Französischen Revolution und der Erklärung der Rechte des Menschen und des Bürgers (1789) sowie durch die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung (1776), wobei dort jeweils ein eingeschränkter Personenkreis Anspruchsinhaber der erklärten Rechte war (u.a. Fritzsche, 2004a). Eine Internationalisierung der Menschenrechtsidee ist seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Gründung der *Vereinten Nationen* zu verzeichnen, als Antwort auf die begangenen Gräueltaten und Kriegsverbrechen. Mit der Verankerung des Menschenrechtsschutzes als zentrale Aufgabe in der Charta der Vereinten Nationen wurde der Versuch unternommen,

eine Antwort auf das Dilemma zu finden, dass der Staat gleichzeitig Garant und Verletzer von Menschenrechten ist (Fritzsche, 2004a; Haller, 2013).

Drei Dimensionen von Menschenrechten. Den Staaten werden die Pflichten zur Achtung, zum Schutz sowie zur Gewährleistung von Menschenrechten zugesprochen (Fritzsche, 2004a). Während Menschenrechte ursprünglich vorrangig als Schutzrechte des Bürgers gegenüber dem Staat konzipiert wurden, hat sich heutzutage durch die Weiterentwicklung internationaler Konventionen und Diskurse ein weiter gefasstes Konzept von Menschenrechten durchgesetzt, in dem sich u.a. auf drei Generationen oder Dimensionen von Menschenrechte bezogen wird (Weiß, 2012). Diese auf Vasak (1977) zurückgehende Klassifizierung wurde vor allem durch die Auseinandersetzung um die „Zwillingspakte“ geprägt, in denen zwischen politisch-bürgerliche Rechten einerseits und wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten andererseits als übergeordnete Kategorien unterschieden wird. Insbesondere mit der Formulierung der Afrikanischen Charta der Menschenrechte und der Rechte der Völker, der Banjul-Charta von 1986, gewann die dritte Dimension der Menschenrechte, die der Solidar- und Gruppenrechte, an Bedeutung (Kämpf, 2012). Hierunter fallen unter anderem die Rechte auf Entwicklung, Frieden und Selbstbestimmung, wobei diese bezüglich verschiedener rechtlicher Aspekte schwer zu fassen sind. Insbesondere hinsichtlich der letzten beiden Dimensionen stellen offene Entwicklungen und unvollständige Ausformungen der Rechte bezüglich Ansprüchen, Einklagbarkeit und Adressaten nicht nur Herausforderungen in Politik und Lebenswelt, sondern entsprechend auch in der Bildungsarbeit und Vermittlung eines einheitlichen Menschenrechtsverständnisses dar (Fritzsche, 2004a). Noch komplexer und unklarer gestalten sich die Rechtsverhältnisse der so genannten Dritten Dimension von Menschenrechten (Solidar- und Gruppenrechte) (Kämpf, 2012), die bisher kaum Berücksichtigung in der expliziten Menschenrechtsbildung gefunden haben (zur Kategorisierung in implizite und explizite Menschenrechtsbildung siehe Kap. 2.2.3), die jedoch besonders relevant für die Beziehung von Menschenrechtsbildung zu den angrenzenden Lernbereichen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und des Globalen Lernens sind (siehe z.B. Fritzsche, 2013).

Definitionsauswahl. Eine konsensfähige Definition von Menschenrechten zu formulieren fällt schwer. In der wissenschaftlichen Literatur sowie in politischen

Dokumenten findet sich eine Vielzahl von Definitionsangeboten (Flowers, 2004; Pollmann & Lohmann, 2012a). Dabei werden Menschenrechte i.d.R. als fundamentale, subjektive Rechte verstanden, die jedem Menschen weltweit aufgrund seines Menschseins zukommen, und die als angeboren, unverlierbar und unveräußerlich anerkannt werden sollten (Pollmann & Lohmann, 2012b). Fritzsche (2004a) verweist auf die formale Grundstruktur des Rechts, wobei Recht definiert wird als „Regelungsmechanismus von sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen“ (S. 14). Während Grundrechte sich auf den Geltungsbereich eines bestimmten Verfassungsstaates beziehen und Bürgerrechte als Teilmenge dieser Grundrechte ausschließlich den Staatsbürger*innen des jeweiligen Landes zustehen, sollen Menschenrechte allen Menschen weltweit zukommen (Fritzsche, 2004a). Statt einer Definition versucht Fritzsche (2004a) ein zeitgenössisch geteiltes Verständnis von Menschenrechten über die Auflistung ihrer zugeschriebenen Merkmale vorzunehmen und bezieht sich dabei auf folgende Zuschreibungen von Menschenrechten: angeboren und unverlierbar, vorstaatlich, individuell, egalitär, moralisch, rechtlich, universell, fundamental, interdependent, kritisch. Eine Umschreibung von Menschenrechten kann zudem über die zugesprochenen gesellschaftlichen-politischen Funktionen erfolgen. Die Idee von Menschenrechten als eine Idee einer guten öffentlichen Ordnung trägt ein funktionelles Verständnis zur Ausgestaltung von Gesellschaften, die sich Idealen wie Freiheit, Sicherheit und Gerechtigkeit verschreiben. Menschenrechte haben gesamtgesellschaftlich gesehen sowohl eine stabilisierende als auch transformative Funktion (Meintjes, 1997). Sie werden zum einen als kodifizierte, positiviert Rechte als gesellschaftlich bestehendes Bezugssystem gesehen; zum anderen bieten sie einen idealistischen Maßstab zur Veränderung gesellschaftlicher Situationen (Hormel & Scherr, 2004; Tibbitts, 2002). Wie Pollmann (2012) ausführt, stehen Menschenrechte im Dreieck von Moral, Politik und Recht, wobei jede wissenschaftliche Disziplin ihre eigenen Perspektiven auf Menschenrechte prägt. Menschenrechte können „in der globalisierten Weltgesellschaft jedoch einen ethischen Minimalkonsens“ (Weyers & Köbel, 2010, S. 605) bilden.

Bei jedem Definitionsversuch von Menschenrechten stellt sich die Frage, inwiefern er einseitige oder kontroverse Zuschreibungen umfasst. Für diese Arbeit soll die folgende Definition mit ihrem mehrdimensionalen Verständnis von Menschenrechten als

Ausgangspunkt festgelegt werden. Diese Definition bezieht explizit die drei Positionen von Menschenrechten in Recht, Moral und Politik ein, ohne eine bestimmte Position zur Letztbegründung von Menschenrechten einzunehmen.

„Menschenrechte lassen sich als vorpositive, aber dezidiert politisch begründete Ansprüche gegenüber der öffentlichen Ordnung auf juristisch zu realisierende, einklagbare Grundrechte verstehen, die es darüber hinaus aber auch völkerrechtlich abzusichern gilt.“
(Pollmann, 2012, S. 362)

Die Implikationen dieses dreifachen Charakters (Weyers, 2016) und der konzeptuellen Vielfalt der Menschenrechte für die Menschenrechtsbildung werden in Kap. 2.2 aufgegriffen. Die Schwierigkeit, eine klar umrissene, konsensfähige Bestimmung von Menschenrechten vorzunehmen, setzt sich entsprechend in der Definition von Menschenrechtsbildung fort (siehe z.B. Flowers, 2004).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als Ausgangspunkt der Entwicklung des internationalen Menschenrechtsschutzes. Neben der Sicherung des Weltfriedens sind seit Gründung der Vereinten Nationen im Jahr 1945 die globale Verwirklichung von Menschenrechten und Grundfreiheiten und die Entwicklung eines Menschenrechtsschutzes auf internationaler Ebene zentrale Aufgaben der Weltorganisation (Gareis & Varwick, 2014). Auch wenn historisch gesehen die nationale Umsetzung und Verankerung allgemeiner Rechte in einzelnen Staaten der internationalen Ebene voraus ging, werden Menschenrechte heutzutage stark mit den Vereinten Nationen verbunden (Shiman & Fernekes, 1999). Bereits die Charta der Vereinten Nationen, die als Verfassung der Völkergemeinschaft formuliert wurde, bezieht sich auf die „Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ (UN, 1945). Mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR), die am 10. Dezember 1948 von den damaligen Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen nach Aushandlungen in der UN-Menschenrechtskommission unter dem Vorsitz von Eleanor Roosevelt verkündet wurde, wurde erstmalig ein umfassendes völkerrechtliches Dokument – wenn auch nicht in Form eines völkerrechtlich verbindlichen Vertrags - zur Sicherung von Menschenrechten weltweit geschaffen (Fritzsche, 2004a; Jötten & Tams, 2012). Das Konzept der international verankerten Menschenrechtsbildung ist nach 1945 mit den Geschehnissen des Zweiten Weltkrieges, insbesondere dem Holocaust, verknüpft. In Deutschland steht

Menschenrechtsbildung in enger Verbindung zur Erinnerungskultur zu diesen zeithistorischen Bezügen (siehe z.B. Hormel & Scherr, 2004; Shiman & Fernekes, 1999). „Das Grundgesetz und die AEMR reagieren also auf unterschiedlichen Ebenen auf die gleiche historische Erfahrung systematischer Entrechtung.“ (Fritzsche, 2004, S. 50) Historisch gesehen bleibt in Deutschland Menschenrechtsbildung „immer auch Erziehung nach Auschwitz und steht damit unter dem Imperativ: Nie wieder!“ (Fritzsche, 2004a, S. 167). Fritzsche bezieht sich auf Adorno, der sich in seinem Aufsatz *Erziehung nach Auschwitz* (1966) mit den Einsichten und Konsequenzen des Völkermordes während der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland beschäftigt. Die AEMR spiegelte entsprechend die Hoffnung auf zukünftige Verhinderung derartiger Verbrechen gegen die Menschlichkeit wider. Entsprechend leitet die Präambel der AEMR mit den Worten ein: „Da Verkennung und Missachtung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei führten, die das Gewissen der Menschheit tief verletzt haben, (...)“ (UN, 1948). Trotz des rechtlich unverbindlichen Charakters der Allgemeinen Erklärung bildet sie einen Meilenstein zur Entwicklung des systematischen internationalen Menschenrechtsschutzes und hat das Völkergewohnheitsrecht maßgeblich geprägt (Albrecht & Volger, 1997). Ihre Inhalte werden als „zu erreichendes gemeinsames Ideal“ und als „Grundlage für Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden“ der Völkergemeinschaft verstanden (Präambel der AEMR; UN, 1948). Auch wenn mit der AEMR ein relativ konsensfähiges internationales Bezugssystem geschaffen wurde, hält die Debatte um ihren Anspruch auf weltweite Geltung an (siehe z.B. Bielefeldt, 2013). Alternative Entwürfe finden sich in der Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam (1990) sowie der Arabischen Charta der Menschenrechte (2004) und der Afrikanischen Charta der Menschenrechte und der Rechte der Völker (Banjul-Charta, 1986) (siehe Yousefi, 2013b, für einen Überblick in aktuelle Diskurse).

Folgekonventionen und Schutzmechanismen des internationalen Menschenrechtsschutzes. Das Völkerrecht im Bereich der Menschenrechte wurde maßgeblich durch Konventionen geprägt, die sich inhaltlich an der AEMR orientieren. Die in der AEMR enthaltenen Rechte wurden insbesondere durch die bereits genannten „Zwillingspakete“, den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (kurz: Sozialpakt) und den Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (kurz: Zivilpakt), völkerrechtlich verankert. Diese Zwillingspakete wurden 1966 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen angenommen und traten 1976 in

Kraft (Fritzsche, 2004a; Sommer & Stellmacher, 2009). Neben den beiden Pakten zielen sieben weitere spezifischere UN-Menschenrechtskonventionen auf unterschiedliche Inhaltsbereiche des Menschenrechtsschutzes ab und dienen dem verstärkten Schutz bestimmter Personengruppen. Zu jeder der Konventionen ist ein Fachausschuss zur Überwachung der Umsetzung in den Vertragsstaaten eingerichtet. Die Überwachung erfolgt über die Prüfung der Staatenberichte sowie über die Annahme von Individualbeschwerden. Je nach Konvention sind weitere Zuständigkeiten der Ausschüsse festgehalten.¹ Außer den internationalen Menschenrechtskonventionen bestehen weitere Organe, die mit bestimmten Überwachungs- und Schutzmechanismen ausgestattet sind. Der *Menschenrechtsrat*, der 2006 die Menschenrechtskommission ersetzte, und das Hochkommissariat für Menschenrechte (Office of the High Commissioner), das seinen Sitz in Genf hat, sind als wichtigste Institutionen auf UN-Ebene zu nennen (Schmahl, 2012). Zudem wurde die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der internationalen Gerichtsbarkeit durch die Gründung des Internationalen Strafgerichtshofs 1998 in Den Haag geprägt (Fritzsche, 2004a; Schmahl, 2012). Neben den Expertenausschüssen auf UN-Ebene existieren das Staatenberichtsverfahren (Berichtspflicht der Staaten; Schattenberichte von Nichtregierungsorganisationen) sowie das Staatenbeschwerdeverfahren, auf deren genaue Ausgestaltung an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird (siehe z.B. Schmahl, 2012, für eine Einführung). Als ein zentrales Prinzip des internationalen Menschenrechtsschutzes ist das *Individualbeschwerdeverfahren* anzusehen (Fritzsche, 2004a; Schmahl, 2012). Erstmals werden dadurch Individuen als Rechtssubjekte im Völkerrecht anerkannt und ihnen Möglichkeiten zur Durchsetzung ihrer Rechte über die internationale Ebene nach Erschöpfung des innerstaatlichen Rechtswegs ermöglicht. Auch wenn vor allem das Individualbeschwerdeverfahren des internationalen Menschenrechtsschutzes eine Errungenschaft bildet, ist der internationale Menschenrechtsschutz mit diversen offenen Entwicklungen und Hürden konfrontiert. Die Ausschüsse (Treaty Bodies) sprechen keine rechtsverbindlichen Urteile aus, sondern lediglich *Views*, zu denen die Staaten Stellung beziehen sollten (Schmahl, 2012). Als Hürden der Entwicklung des internationalen

¹ Ein aktueller Überblick über die internationalen Menschenrechtsinstrumente und deren Umsetzung in Deutschland ist auf der Internetseite des Deutschen Instituts für Menschenrechte einzusehen.

Menschenrechtsschutzsystems werden u.a. Ratifizierungslücken der Verträge durch die Staaten, Reformbedürftigkeit der einzelnen Verfahren sowie unzureichende Finanzierung diskutiert (Haller, 2013). Die Weiterentwicklung des internationalen Menschenrechtsschutzes wird auch von der Reform der Vereinten Nationen abhängen (z.B. Varwick, 2012). Haller (2013) analysiert zudem das bestehende Paradox zu universeller, im Sinne internationaler, Gültigkeit und fehlender demokratischer Legitimation. „Das Spannungsverhältnis zwischen universeller Durchsetzung und demokratischer Legitimation hat die Grund- und Menschenrechte seit ihrer ersten Positivierung geprägt.“ (Haller, 2013, S. 118) Als eine mögliche Auflösung dieses Paradoxes führt Haller (2013) die Frage an, ob „eine weltweite Demokratie mit einem Weltparlament“ (S. 117) ein Zielzustand sei, verweist aber direkt darauf, dass fragwürdig bleibt, ob ein solcher Zustand anstrebenswert sei.

Zivilgesellschaft und Nichtregierungsorganisationen im Menschenrechtsschutz.

Die zwiespältige Rolle des Staates als „Verletzer und Garant von Menschenrechten“ (Haller, 2013, S. 84) bringt die tragende Bedeutung der Zivilgesellschaft für den Menschenrechtsschutz mit sich. Fritzsche (2004a) betont, dass gerade die deutsche Geschichte zeigt, „was passieren kann, wenn staatliche Macht entgrenzt wird und zivilgesellschaftliche Gegenmacht fehlt“ (S. 167). Nichtregierungsorganisationen (NGOs), als transnational agierende zivilgesellschaftliche Akteure, sind in verschiedenen Politikfeldern vertreten, u.a. im Umwelt- und Klimaschutz, Menschenrechtsschutz (siehe z.B. Greenpeace, 2007, für einen Überblick über NGOs). Nach Curbach (2003) können NGOs u.a. durch folgende Kriterien charakterisiert werden: freiwillig, parteipolitisch unabhängig, nicht exklusiv, weder durch Gewinnorientierung noch Eigeninteressen der Mitglieder gekennzeichnet sowie inhaltliche Orientierung an den Problemen sozialer Bewegungen. Die Bezeichnung „Nichtregierungsorganisation“ ist dabei umstritten (siehe Frantz & Martens, 2006, für eine ausführliche Besprechung des NGO-Begriffs), alternative Bezeichnungen sind nicht-staatliche bzw. zivilgesellschaftliche Organisationen. Nationale und transnationale Nichtregierungsorganisationen bieten der Zivilgesellschaft Möglichkeiten, sich lokal, regional und global zu organisieren und unter anderem Einfluss auf politische Entscheidungsträger bezüglich menschenrechtlicher Anliegen zu nehmen (Frantz & Martens, 2006). Transnational arbeitende NGOs lenken die Aufmerksamkeit auf Menschenrechtsverletzungen in den verschiedenen Ländern und Regionen der Welt und

zeigen Handlungsmöglichkeiten für die Zivilgesellschaft und Politik auf. Als wichtige Organisationen im Bereich des Menschenrechtsschutzes führt Fritzsche (2004a) Amnesty International, Human Rights Watch, terre des hommes, terre des femmes, Pro Asyl und Reporter ohne Grenzen – als ein Beispiel für diverse berufsspezifische NGOs – an. Die beiden einflussreichsten internationalen NGOs im Bereich des Menschenrechtsschutzes – Human Rights Watch und Amnesty International – wurden 1978 bzw. 1961 gegründet. Die Gründung von Amnesty International erfolgte auf Initiative des Anwalts Peter Benenson, der 1961 in der britischen Zeitung *The Observer* einen Artikel unter dem Titel „The forgotten prisoners“ veröffentlichte, in dem er auf die Situation von politischen Gefangenen aufmerksam machte und einen Appell für Amnestie aussprach. Amnesty International liefert jährliche Reporte zur Menschenrechtssituation weltweit (siehe z.B. Amnesty International (abgekürzt: [AI]), 2011; Gesterkamp, 2000). Auch wenn Tendenzen zur hauptamtlichen Tätigkeit in NGOs zu verzeichnen sind, wird das Engagement von Personen innerhalb der NGOs in der Regel als ehrenamtliche Arbeit vollzogen (Frantz & Martens, 2006). Hier lassen sich Bezüge zur bestehenden Forschung zu *Volunteerism* herstellen, die unter anderem Motive und Bedingungen von ehrenamtlichem, freiwilligem Engagement untersucht (Bühler, 2010; Moschner, 2002; Schulze, 2012; Snyder & Omoto, 2001). Damit sind Nichtregierungsorganisationen im Bereich des Menschenrechtsschutzes maßgeblich auf die Handlungsbereitschaft von Bürger*innen in Form eines breiten zivilgesellschaftlichen Engagements angewiesen (siehe Kap. 2.5.3). Auf internationaler Ebene bzw. im Rahmen des UN-Systems nehmen Nichtregierungsorganisationen verschiedene Funktionen wahr, wobei das Kriterium der Unabhängigkeit von zentraler Bedeutung ist. Im Rahmen der Individualbeschwerde unterstützen sie beispielsweise einzelne Personen ihre Rechte durchzusetzen (z.B. Cremer, 2005; Schäfer, 2007). Zudem erstellen sie in vielen Ländern sogenannte *Schattenberichte* zu den von Regierungsstellen vorgelegten Staatenberichten, in denen sie die Menschenrechtssituation im Land aus ihrer Sicht darstellen. Die vielfältigen Arbeitsweisen und Aufgaben von NGOs im Menschenrechtsschutz beinhalten unter anderem das Agenda-Setting, die Überwachung der Umsetzung von internationalen Menschenrechtsnormen in nationale Gesetzgebung, das Monitoring der menschenrechtlichen Situation in den jeweiligen Ländern, die Methode der Schattenberichte/Parallelberichte bei den UN, anwaltschaftliche Unterstützung von

Betroffenen von Menschenrechtsverletzungen (z. B. bei Klagen vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte oder bei Individualbeschwerden vor den Expertenausschüssen der Vereinten Nationen), Lobbyarbeit, Dialog mit und Beratung von Regierungen bzw. deren Vertreter*innen, öffentliche Kampagnen sowie Aufklärung und Information zu Menschenrechten sowie Menschenrechtsbildung (Fritzsche, 2004a; Mihr, 2012a).

Nichtregierungsorganisationen und Menschenrechtsbildung. Ein zentrales Prinzip der Nichtregierungsorganisationen Menschenrechte zu schützen ist die Aufklärung und Vermittlung von Informationen und themenspezifischem Wissen. Menschenrechtsbildung ist neben internationalen und staatlichen Bestrebungen vor allem auch durch das Bestreben von transnational agierenden Nichtregierungsorganisationen zum globalen Anliegen geworden. Seitz (2011) vertritt die Annahme, „dass politische Bildung in der heutigen `postnationalen Konstellation` zunehmend von Akteuren der Zivilgesellschaft mitgeprägt wird“ (S. 239). NGOs bilden neben den erwähnten Funktionen zudem einen informellen Lernraum für Menschen aller Altersgruppen (Overwien, 2011). Sie spielen im Hinblick auf die politische Bildung „als Akteure einer globalen Zivilgesellschaft (...), als Bildungsräume (...), als Anbieter von Bildungsgelegenheiten und als Partner von Schule“ (Seitz, 2011, S. 239-240) eine bedeutsame Rolle. Diese Möglichkeiten des informellen politischen und menschenrechtlichen Lernens aufzuzeigen, könnte für die schulische Menschenrechtsbildung ein Anknüpfungspunkt sein, um Veränderungen hinsichtlich der Handlungsbereitschaft und des tatsächlichen menschenrechtlichen Handelns zu fördern. Als Akteure im Menschenrechtsschutz vermitteln sie Wissen über Menschenrechte und bieten zudem Lernenden ein direktes Modell dafür, wie dieses Wissen mit menschenrechtsbezogenen Handlungen verbunden sein kann und Menschen sich engagieren und organisieren können. Dies kann unterschiedliche Formen annehmen, die von einzelnen Handlungen auf sozialer und politischer Ebene bis hin zum längerfristigen freiwilligen Engagement in Bereichen des Menschenrechtsschutzes reichen. Praxis- und Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsbildung werden größtenteils von NGOs entwickelt und zur Verfügung gestellt (Mihr, 2012a). Auch in der Implementierung und praktischen Umsetzung von Menschenrechtsbildung spielen Amnesty International und andere NGOs eine tragende Rolle (Tibbitts, 2004). So bietet beispielsweise die deutsche

Sektion von Amnesty International eine Homepage, auf der Materialien für Lehrende und Lernende zur Verfügung gestellt werden (einsehbar unter <https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/>). Kritische Stimmen betonen, dass Menschenrechtsbildung häufig auf Projekttag und außerschulische Vertreter ausgelagert wird (Mihir, 2012a). Die Notwendigkeit einer starken Zivilgesellschaft lässt sich bereits in den Worten von Eleanor Roosevelt, Vorsitzende der UN-Menschenrechtskommission, die im Jahr 1948 die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verfasste, erkennen.

„Wo beginnen die Menschenrechte?... An den kleinen Plätzen, nahe dem eigenen Heim. (..) Das sind die Plätze, wo jeder Mann, jede Frau und jedes Kind gleiche Rechte, gleiche Chancen und gleiche Würde ohne Diskriminierung sucht. Solange diese Rechte dort keine Geltung haben, sind sie auch woanders nicht von Bedeutung. Wenn die betroffenen Bürger nicht selbst aktiv werden, um diese Rechte in ihrem persönlichen Umfeld zu schützen, werden wir vergeblich nach Fortschritten in der weiteren Welt suchen.“ (zitiert nach Fritzsche, 2004a, S. 164)

Dieses Zitat appelliert an jeden einzelnen Menschen, sich für den Schutz und die Realisierung von Menschenrechten einzusetzen. Dennoch ist die Handlungsbereitschaft in Deutschland Studien zufolge als gering anzusehen (siehe Kap. 2.5.3). NGOs können in diesem Zusammenhang eine organisierte Form des zivilgesellschaftlichen Protests fördern und eine Schnittstelle zwischen Bürger und Politik einnehmen. Menschenrechte und Menschenrechtsbildung werden zunehmend in Zusammenhang mit weiteren globalen Schlüsselphänomenen und -problemen betrachtet und sollen entsprechend im Lernraum Schule vermittelt werden (KMK & BMZ, 2016).

2.2 Menschenrechte und Menschenrechtsbildung

“Human Rights education lacks not only a clear definition, but also an agreed theoretical basis, and we are unlikely to have one without the other.“ (Flowers, 2004, p. 106)

Auch wenn die These von Flowers (2004) bereits vor fast zwei Jahrzehnten aufgestellt wurde, scheint sie zur Kontextualisierung des Forschungsgegenstandes in ihren

wesentlichen Punkten weiterhin zutreffend. Zu einer ähnlichen Beurteilung des Feldes der Menschenrechtsbildung kommen Dangl und Schrei (2010, S.13): „Für die anfallenden Schwierigkeiten der Menschenrechtsbildung sind nicht allein externe Gründe maßgeblich, sondern die Menschenrechte selbst: Sie sind komplex, unvollendet und umstritten.“ Flowers (2004) analysiert diese Herausforderung vorrangig vor dem Hintergrund verschiedener Interessensgruppen (*stakeholder*) in der Menschenrechtsbildung, die zum Teil divergierende Ziele und Konzepte verfolgen. Der Bedarf und die Forderung nach der Ausdifferenzierung einer kohärenten Theorie zur Menschenrechtsbildung wird in den Diskursen hervorgehoben (Lohrenscheidt & Rosemann, 2003; Tibbitts & Kirchschräger, 2010). Die Forderung nach einer „integrierende[n] Theorie der Menschenrechte als Reflexionsinstanz der weltweiten Förderung einer Menschenrechtskultur“ (Lenhart, Druba & Batarilo, 2006, S. 233) verweist auf die mögliche Nützlichkeit einer solchen Theorie. Tibbitts und Kirchschräger (2010) bewerten die Theorienbildung bisher als eklektisch und verweisen dabei neben den vielfältigen Ansätzen auf die sich überschneidenden Identitäten zu anderen Lernbereichen, wie unter anderem der Demokratie- und Friedensbildung oder der Global Citizenship Education (für eine ausführlichere Diskussion zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und angrenzenden Lernbereichen siehe z.B. Fritzsche, 2013; Steenkamp, 2016).

In diesem Kapitel werden zunächst zentrale internationale und nationale zeithistorische Meilensteine und die damit verbundenen Entwicklungslinien der Menschenrechtsbildung skizziert. Anschließend werden die Förderung einer Menschenrechtskultur, Empowerment sowie das Nicht-Diskriminierungsgebot als Grundsätze der Menschenrechtsbildung erläutert. Das Kapitel schließt mit Überlegungen zu den Herausforderungen innerhalb der Menschenrechtsbildung, wobei auf die Inter- und Transdisziplinarität, den modellhaften Charakter der Theorienbildung, die konzeptionellen Spannungsverhältnisse am Beispiel des Universalitätsprinzips sowie die Perspektive einer diversitätsbewussten Menschenrechtsbildung eingegangen wird.

2.2.1 Internationale und nationale Entwicklungen und Richtlinien

In diesem Kapitel werden lediglich einige der zentralen Dokumente, Rahmenbedingungen usw. benannt, aufgrund des Schwerpunkts der Arbeit und der empirischen Studie wird

auf eine umfassendere Darstellung verzichtet (siehe z.B. Lenhart, Druba & Batarilo, 2006, oder Sommer & Stellmacher, 2009, für einen ausführlicheren historischen Hintergrund zur Menschenrechtsbildung).

UN-Dekade zur Menschenrechtserziehung und Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung. Die UN-Weltmensenrechtskonferenz 1993 in Wien markiert einen bedeutsamen Punkt in der Geschichte der Menschenrechtsbildung, indem dort der Weltaktionsplan für Erziehung und Unterricht über Menschenrechte und Demokratie aufgestellt wurde, welcher die UN-Dekade zur Menschenrechtserziehung (1995 – 2004) initiierte. Der UN-Dekade schloss sich das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung (2005-2015) an, von dem ausgehend unter anderem die Entwicklung nationaler Aktionspläne gefordert wurde (Mihir, 2012a; siehe UNESCO-Internetserver für weitere Informationen). Das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung legte zwischen 2005 und 2007 den Fokus auf Menschenrechtsbildung an Schulen bzw. auf den formalen Bildungssektor generell (Zimmer, 2011). Als wichtiges UN-Organ ist die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) zu nennen. Die Sonderorganisation der Vereinten Nationen spielt eine wichtige Rolle in der globalen Zusammenarbeit im Bereich von Bildung, Wissenschaft und Kultur und hat sich dem Ziel der Förderung des weltweiten Friedens verschrieben, so die Präambel der UNESCO-Verfassung: „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.“ (UNESCO, 2023). In der Arbeit der UNESCO wird Menschenrechtsbildung zusammen mit Friedens- und Demokratieerziehung als eine tragende Säule zur Verwirklichung dieses Ziels gesehen (Fritzsche, 2004b). Im Schulbereich wurde unter anderem das internationale Netzwerk der UNESCO-Projektschulen initiiert (Deutsche UNESCO Kommission e.V., 2016; Fritzsche, 2004b).

UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training (2011). Die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training von 2011 bildet auf internationaler Ebene ein zentrales Bezugsdokument für die Menschenrechtsbildung (UN, 2011). Nach Reitz (2016) bietet sie neben einer Definition von Menschenrechtsbildung auch Ansatzpunkte für die Evaluation und Qualitätssicherung. Dabei wird sich auch hier auf das Drei-Ebenen-Modell von Menschenrechtsbildung, in dem zwischen *Education about, through and for human rights* differenziert wird, bezogen.

„Menschenrechtsbildung und -ausbildung umfasst

- a) die Bildung über Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, Wissen und Verständnis über die Menschenrechtsnormen und -grundsätze, die ihnen zugrundeliegenden Werte und die Mechanismen für ihren Schutz zu vermitteln;
- b) die Bildung durch Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, in einer Weise zu lernen und zu lehren, dass die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden;
- c) die Bildung für Menschenrechte, die unter anderem darin besteht, die Menschen zum Genuss und zur Ausübung ihrer Rechte und zur Achtung und Wahrung der Rechte anderer zu befähigen.“ (UN, 2011)

Es sollen Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen gefördert werden, die im Sinne der folgenden Ziele stehen:

- „a) das Bewusstsein, das Verständnis und die Akzeptanz der allgemeinen Menschenrechtsnormen und -grundsätze sowie der auf internationaler, regionaler und nationaler Ebene vorhandenen Garantien für den Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten zu erhöhen;
- b) eine universale Kultur der Menschenrechte zu entwickeln, in der sich jeder seiner eigenen Rechte und Pflichten in Bezug auf die Rechte anderer bewusst ist, und die Entfaltung des Einzelnen als verantwortungsbewusstes Mitglied einer freien, friedlichen, pluralistischen und inklusiven Gesellschaft zu fördern;
- c) die effektive Verwirklichung aller Menschenrechte anzustreben und Toleranz, Nichtdiskriminierung und Gleichheit zu fördern;
- d) durch Zugang zu einer hochwertigen Menschenrechtsbildung und -ausbildung ohne jede Diskriminierung Chancengleichheit für alle zu gewährleisten;
- e) zur Verhütung von Menschenrechtsverletzungen und -verstößen und zur Bekämpfung und Beseitigung aller Formen von Diskriminierung, Rassismus, Stereotypisierung und Aufstachelung zu Hass und der ihnen zugrundeliegenden schädlichen Einstellungen und Vorurteile beizutragen.“ (UN, 2011)

Entwicklung von Menschenrechtsbildung in Deutschland. Neben den internationalen Richtlinien ist Deutschland als Mitglied der Europäischen Union und des Europarates in regionale Schutzsysteme eingebunden, die insbesondere in diesem geo-politischem Raum eine stärkere rechtliche Bindung aufweisen (Fritzsche, 2004b). Das Deutsche Institut für Menschenrechte ist eine unabhängige nationale Menschenrechtsinstitution, die seit März 2003 besteht und sich den Aufgaben unter anderem Politikberatung, Menschenrechtsbildung und angewandte Forschung zu menschenrechtlichen Themen verschreibt (DIMR, 2023). Die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Deutschland wurde durch eine Länderumfrage untersucht, die durch das Deutsche Institut für Menschenrechte koordiniert wurde (Lohrenscheidt & Rosemann, 2003). Diese Bestandsaufnahmen zur Umsetzung menschenrechtlicher Bestrebungen fallen verhalten aus. Lohrenscheidt und Rosemann (2003) weisen unter anderem auf die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und NGOs und den deutlichen Bedarf von schulischer Seite hin.

Das *Forum Menschenrechte* wurde 1994 im Anschluss an die Wiener Konferenz 1993 als Zusammenschluss verschiedener Nichtregierungsorganisationen gegründet. Es zählt über 50 Mitgliedsorganisationen und hat sich den Aufgaben der kritischen Begleitung der Menschenrechtspolitik Deutschlands, der Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit, des Informationsaustausches unter den Mitgliedsorganisationen sowie der internationalen Vernetzung von NGOs und der Verbesserung des Menschenrechtsschutzes weltweit verschrieben (Forum Menschenrechte, 2023). In Deutschland wurde die bereits 1980 verfasste Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule im Jahr 2000 erneut bestärkt und 2018 in einen aktuellen Beschluss überführt (KMK, 2000; KMK, 2018). Zudem wurden 2005 von der Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung im Forum Menschenrechte Bildungsstandards für Menschenrechtsbildung an Schulen verfasst (AG MRB, 2005). Die menschenrechtlichen Bildungsstandards, die sich an den Bildungsstandards der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (GPJE, 2004) für den Fachunterricht in der politischen Bildung orientieren, formulieren für die verschiedenen Bereiche alters- und stufengemäße Kompetenzen, die für die jeweilige Schulstufe anzustreben sind. In den Standards für Menschenrechtsbildung an Schulen (AG MRB, 2005) findet sich die Differenzierung in Menschenrechtsbezogene

Urteilsfähigkeit, die sich wiederum in Sachurteile (Lernen *über* Menschenrechte) und Werturteile (Lernen *durch* die Menschenrechte) gliedert, sowie Menschenrechtsbezogene *Handlungsfähigkeit* (Lernen *für* Menschenrechte) (siehe Kap. 2.5 für eine genauere Differenzierung der Kompetenzen mit ihren zugehörigen Lernbereichen und theoretischen Konstrukten).

Für die nachhaltige Verbreitung von Menschenrechtsbildung bildet die Bereitstellung geeigneter Materialien eine Schlüsselrolle. Im Folgenden wird eine Übersicht der Materialien angeführt, die zur Orientierung bei der Konzeption der Unterrichtseinheit dienen (siehe Kap. 3.2.4). Die Materialien sind in der Regel sowohl für den schulischen als auch den außerschulischen Kontext und je nach weiterer Differenzierung für unterschiedliche Zielgruppen und Kontexte einsetzbar (u.a. Kinder, Jugendliche, Erwachsene, professionsgebundene und -spezifische Menschenrechtsbildung; siehe z.B. Lenhart, Druba & Batarilo, 2006). Bezüglich des Einsatzes im Schulunterricht ist zu berücksichtigen, dass ein großer Teil der Materialien themenbezogen konzipiert ist und sich entsprechend nicht an einzelnen Unterrichtsfächern orientiert oder explizit fachdidaktische Perspektiven aufgreift (z.B. Benedek, 2009). Einzelne Übungen und Methoden finden sich häufig auch in theoretisch orientierten Werken zur Menschenrechtsbildung, z.B. bei Hormel und Scherr (2004). Eine Vielzahl von Materialien ist zudem kostenfrei und online verfügbar und bietet somit eine gute Zugänglichkeit für Interessierte. Kritisiert wird die i.d.R. ausstehende Evaluation der Materialien, da kaum wissenschaftliche bzw. empirische Erkenntnisse zu der jeweiligen Lernförderlichkeit für die Zielgruppen vorliegen. Beispiele für umfassende Lern- und Lehrmaterialien, die auch als Orientierung für die Konzeption der Unterrichtseinheit der Studie in Kapitel 3 dienen, sind die *Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung an Schulen* (DIMR, 2009), das *KOMPASS-Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit* (Bundeszentrale für Politische Bildung, Deutsches Institut für Menschenrechte & Europarat, 2005), vielfältige Materialien von Amnesty International, beispielsweise *Amnesty macht Schule* (Amnesty International, 2008) sowie anderen NGOs, das umfassende Werk *Menschenrechte verstehen* (Benedek, 2009) sowie Materialien der UN, beispielsweise das *Teaching Human Rights - ABC* (UN, 2004). Für die Schule wurde Menschenrechtsbildung unter anderem durch den Orientierungsrahmen

Globale Entwicklung (KMK & BMZ, 2016) weiter verankert, der die Realisierung der Ziele für nachhaltige Entwicklung fördert.

2.2.2 Grundsätze der Menschenrechtsbildung

In diesem Kapitel wird eine Verortung über drei zentrale Grundsätze oder -prinzipien der Menschenrechtsbildung dargelegt, in welcher Menschenrechtsbildung zur Förderung einer weltweiten Kultur der Menschenrechte, als Form von Empowerment sowie als Schutz vor Diskriminierung verstanden wird.

Förderung einer Kultur der Menschenrechte. Die vielfältigen Ziele in der Menschenrechtsbildung, die auch in der UN-Erklärung (2011) aufgeführt sind, werden häufig zu einem übergeordneten Ziel, nämlich der *Förderung einer weltweiten Menschenrechtskultur* zusammengefasst (Lenhart, Druba & Batarilo, 2006). „Es gibt also weltöffentliche Angelegenheiten oder: eine globale res publica ohne Staat, in der die Menschenrechte Bürgerrechte sind und eine Weltbürgerschaft konstituieren.“ (Brunkhorst, 2009, S. 147). Neben staatlichen und zivilgesellschaftlichen Bestrebungen bleibt es eine anhaltende Aufgabe, eine internationale Ordnung zu schaffen, in deren Rahmen die Menschenrechte aller Menschen verwirklicht werden können (Sommer & Stellmacher, 2009). Menschenrechte als universelle bzw. globale Rechte verstanden fordern dementsprechend eine Ausrichtung von Menschenrechtsbildung als globales Anliegen (KMK & BMZ, 2016; Seitz, 2002). Shiman und Fernekes (1999) formulieren zu dieser globalen Interdependenz die folgende These: „We are tied to each other in almost every way - environmentally, economically, technologically and socially. This interdependence presents the moral challenge to care and take action.“ (p. 57). Bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wird auf die Bedeutung von Bildung zur Realisierung von Menschenrechten verwiesen: „durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern“ (UN, 1948). Die Bedeutung von Menschenrechtsbildung zur Förderung nachhaltig freier, friedlicher und gerechter Gesellschaften wird in verschiedenen internationalen und nationalen Dokumenten und Empfehlungen betont, unter anderem durch Artikel 26 der AEMR sowie Artikel 13 des UN-Sozialpakts, die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention. Die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und – training (2011) ist als aktuelles internationales Dokument in diesem Bereich

richtungsweisend (Reitz, 2016). Dabei sollte sich Menschenrechtsbildung jeweils an bestehenden Verhältnissen und Besonderheiten in der jeweiligen Gesellschaft orientieren (Tibbitts, 2017). Die Komplexität und Kontroversität von Menschenrechtsbildung ist zudem durch ihre *Situations- und Kontextspezifität* geprägt. Lenhart (2004) spricht in Orientierung an das von Tibbitts (2002; 2017) konzipierte Modell von einer kontextspezifischen Didaktik der Menschenrechtsbildung. Menschenrechtsbildung wird als lebenslanger Lernprozess in allen formellen und informellen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und Aufgabe sämtlicher Bildungsinstitutionen verstanden (u.a. UN, 2011). Neben der Vermittlung von Menschenrechtsbildung durch Institutionen wie Schulen und Hochschulen ist zudem die Ausbildung von Personen in menschenrechtsrelevanten Berufen, wie Polizist*innen, Lehrer*innen oder Sozialarbeiter*innen, ein zentrales Handlungsfeld (Lenhart, Druba & Batarilo, 2006). Die mögliche Spannbreite von Ansätzen zur Menschenrechtsbildung wird u.a. in der Veröffentlichung von Mahler und Mihr (2004) deutlich, in der beispielweise der Ansatz der Menschenrechtsstädte als eine Form von Menschenrechtsbildung erläutert wird (Koenig, 2004). Während im englischsprachigen Raum der Begriff der *Human Rights Education* einheitliche Verwendung findet, werden im deutschsprachigen Raum sowohl der Begriff der Menschenrechtserziehung als auch der Menschenrechtsbildung genutzt. Nach Lohrenscheidt und Rosemann (2003) bestehen in Deutschland „divergierende Auffassungen über die Verwendung der Begriffe“ (S. 11). In dieser Arbeit wird der Begriff der Menschenrechtsbildung genutzt, der zum einen im deutschsprachigen Diskurs mittlerweile als konsensfähiger erscheint und zum anderen eine stärkere Konnotation mit der Vorstellung eines selbstbestimmten Individuums aufweist (Fritzsche, 2004b; Fritzsche, 2012) und entsprechend mit dem nächsten Aspekt, dem Ansatz von Menschenrechtsbildung als Empowerment, in Verbindung steht.

Menschenrechtsbildung als Empowerment. Die Arbeiten von Freire (1970) zur *Pädagogik der Unterdrückten* bilden für die Menschenrechtsbildung als Empowerment einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt (z.B. Flowers, 2004; Meintjes, 1997; Tibbitts, 2002). Umfassend wird bei Freire (1970) eine Ideologie der Unterdrückung gesellschaftskritisch analysiert und Wege von Befähigung und Selbstbestimmung unterdrückter Menschen beschrieben. In seinem pädagogischen Ansatz kritisiert Freire (1970) die Ausrichtung von Bildung im Sinne eines *banking models*, in dem eine anti-

dialogische Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden propagiert wird und die Lernenden als unwissende Objekte im Lernprozess betrachtet werden. Er plädiert für einen dialogischen Bildungs- und Befreiungsprozess, in dessen Rahmen ein kritisches Bewusstsein für die Welt bei allen am Prozess Beteiligten ausgebildet wird. Flowers (2004) reflektiert hinsichtlich des Mangels an integrativer, im Sinne sowohl inter- als auch transdisziplinär beziehbarer Theorie der Menschenrechtsbildung, inwiefern sich Freires Pädagogik der Unterdrückten als eine theoretische Basis für Menschenrechtsbildung eignet. Ein besonderer Ansatz aus der theaterpädagogischen, sozialkritischen Tradition, Empowermentprozesse zu fördern, stellt beispielsweise das *Theater der Unterdrückten* von Boal (2013) dar. Insgesamt wird bei der Perspektive von Menschenrechtsbildung als Empowerment die transformative Wirkung von Menschenrechten und ihr Charakter als „kritischer Impuls der andauernden Veränderung“ (Fritzsche, 2004a, S. 19) betont. Tibbitts und Fernekes (2010) schlussfolgern für die Schulbildung in den USA, dass gerade dieser machtkritisch-oppositionelle Charakter von Menschenrechtsbildung ein Grund sein könnte, dass Menschenrechtsbildung in Schulen, insbesondere unter einer Empowerment-Perspektive, teilweise noch mit Vorbehalten begegnet wird. Ähnliche Überlegungen zu Grenzen und Widersprüchen von Empowermentprozessen durch Menschenrechtsbildung in staatlichen Bildungsinstitutionen finden sich bei Hormel und Scherr (2004) und Reitz (2016). Meintjes (1997) formuliert im Sinne eines menschenrechtlichen Empowerments folgendes Verständnis von Teilhabe an Bildungsprozessen: „Students who are empowered, however, become conscious of their own participation in the creation of knowledge and of their own critical ability to conceptualize and reconceptualize their experiences of reality“ (p. 66). Auf Zusammenhänge von Menschenrechtsbildung und Partizipationsprozessen im Bildungskontext Schule wird in Kap. 2.3.1 weiter eingegangen.

Menschenrechtsbildung als Schutz vor Diskriminierung. „MR sind egalitär oder gar nicht“, formuliert Fritzsche (2004a, S. 17) und bezieht sich damit auf das Nicht-Diskriminierungsprinzip als Strukturprinzip der Menschenrechtsidee. Dieses Gleichheitsgebot als gesellschaftsprägendes Prinzip ist sowohl mit der Idee von Demokratie als Gesellschaftsform als auch von Menschenrechten verknüpft (Pollmann & Lohmann, 2012b). Dabei ist nach Arendt (1949) zu berücksichtigen, dass Gleichheit

„durch eine vom Prinzip der Gerechtigkeit geleitete menschliche Organisation produziert“ (Arendt, 1949, S. 404) wird. In ihrem Aufsatz *Es gibt nur ein einziges Menschenrecht* (1949) diskutiert sie die Zentralität des Rechts auf Rechte, das durch die Zugehörigkeit zu einer (politischen) Gemeinschaft gewährleistet wird. „Gleichheit ist die Triebfeder der „Türöffner-Funktion“ der Menschenrechte, und die ist auch die Triebfeder für das Verlangen, die Ausgestaltung der Freiheit immer wieder neu auszuhandeln.“ (Haller, 2013, S. 197). Der Grundsatz der Nicht-Diskriminierung wird in verschiedenen völkerrechtlichen Konventionen aufgegriffen und spezifiziert, beispielsweise im Internationalen Übereinkommen über die Beseitigung aller Formen rassistischer Diskriminierung (1969) oder Diskriminierung der Frau (Levin, 1998; Tibbitts, 2017). Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert dieses Prinzip für die in der Allgemeinen Erklärung formulierten Rechte. Nach wie vor bildet die Prävention von Diskriminierung durch Menschenrechte und Menschenrechtsbildung einen zentralen Diskurs, vor allem auch unter der Perspektive von Migrationsgesellschaften (Hormel & Scherr, 2004; Rosemann, 2004). Diskriminierung als Phänomen nimmt verschiedene Formen an und wird auf unterschiedlichen Ebenen im interdisziplinären wissenschaftlichen Feld beschrieben und erklärt, wobei zwischen struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung unterschieden wird (Hormel & Scherr, 2004). Eine Definition von Diskriminierung aus menschenrechtlicher Perspektive formuliert Benedek (2009), in der Diskriminierung als „jegliche Unterscheidung, Ausschluss, Abgrenzung oder Bevorzugung abzielend auf die Aberkennung oder Verneinung gleicher Rechte und deren Schutz“ (S. 125) gefasst wird. Dieser Definition von Diskriminierung liegt ein rechtswissenschaftlich orientiertes Verständnis zugrunde. Diskriminierung aufgrund von Ignoranz, Vorurteilen und Doktrinen, die Ungleichheit zu begründen versuchen, treffen Menschen aufgrund des Geschlechts, der Hautfarbe, Herkunft, religiöse Überzeugung oder anderer Differenzierungsmerkmale zu allen Zeiten der Menschheitsgeschichte (Levin, 1998). Nach Hormel und Scherr (2004) sollte Menschenrechtsbildung „eine Sensibilisierung und offensive Auseinandersetzung mit Formen der Diskriminierung“ (S. 155) fördern. Unter anderem durch Migration entstehende Heterogenität von Erfahrungs- und Lebenswelten in Gesellschaften sollte als Bezugspunkt in der Menschenrechtsbildung verstanden und sensibel aufgegriffen werden. Menschenrechte können sowohl Individuen als auch Gruppen von Menschen als

Maßstab für die Formulierung und Durchsetzung ihrer Rechte und Interessen dienen und bieten somit Möglichkeiten zur Gesellschaftsgestaltung und -transformation. Unter einer globalen Perspektive könnte Menschenrechtsbildung ein „Verständnis der eigenen Identität als Mensch und ein Sich-Zugehörig-Fühlen zur Menschheit über geographische, religiöse und kulturelle Grenzen hinweg“ (Grobbaauer, 2014, S. 30) fördern. In Kapitel 2.5.2 wird die sozialpsychologische Perspektive auf Vorurteile und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit vertieft.

2.2.3 Herausforderungen der Menschenrechtsbildung

„Zu fast allen Entwicklungsprozessen der Menschenrechte gibt es auch Gegenbewegungen und Barrieren. (...) Konflikte gehören also konstitutiv zu der Entwicklung der Menschenrechte dazu.“ (Fritzsche, 2004a, S. 41)

Im Menschenrechtsdiskurs finden sich sowohl auf wissenschaftlicher wie politischer Ebene eine Vielzahl von Spannungsverhältnissen und offenen Entwicklungen (siehe Herausgeberwerke von Pollmann & Lohmann, 2012a, oder Yousefi, 2013b, für einen Überblick). Um Diskurse in der Menschenrechts*bildung* einordnen zu können, müssen entsprechende Konfliktlinien im Menschenrechtsdiskurs erkannt und didaktisch transformiert werden. Das folgende Kapitel soll dementsprechend die Komplexität und Kontroversität von Menschenrechten als Vermittlungsgegenstand verdeutlichen.

Menschenrechtsverständnisse im inter- und transdisziplinären Feld. Neben der in Kap. 2.1 beschriebenen Differenzierung von Menschenrechten in drei Generationen sowie den verschiedenen rechtlichen Bezugssystemen auf internationaler, regionaler sowie nationaler Ebene sind Menschenrechte Forschungsgegenstand unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen wie der Philosophie, den Geschichtswissenschaften, den Rechtswissenschaften, den Politikwissenschaften sowie der Pädagogik und Psychologie (Lohrenscheidt, 2004; Pollmann, 2012). Die in Kap. 2.1 angeführte Definition von Menschenrechten umfasst philosophische, politische und rechtliche Aspekte des Wesens von Menschenrechten. Pollmann (2012) differenziert ein juristisch geprägtes, ein politisch sowie ein moralphilosophisch geprägtes Verständnis von Menschenrechten und erläutert bestimmte Vorannahmen, die den jeweiligen Verständnissen zugrunde liegen. Zudem weist er auf mögliche Verkürzungen der Ansätze hin und plädiert demzufolge für eine stärkere Integration der Perspektiven. Reitz (2016) problematisiert die Gefahren, die in

der Menschenrechtsbildung durch die Überbetonung der moralischen einerseits oder der rechtlichen Seite andererseits entstehen können. Hormel und Scherr (2004) betonen die Differenz, die sich aus den beiden Positionen ergibt, nämlich ob Menschenrechte als kodifizierte Rechte oder vor dem Hintergrund verschiedener Kontroversen als offener Prozess verstanden werden.

Diese verschiedenen Zugänge mit ihren jeweiligen Denk- und Interpretationsweisen bilden sich sowohl in der Theorienbildung und Forschung als auch in der Praxis zur Menschenrechtsbildung ab (Flowers; 2004; Lenhart, Druba & Batarilo, 2006). Es muss in der Bildungspraxis davon ausgegangen werden, dass Lernende wie auch Lehrende unterschiedliche, teilweise kontrast- und konfliktreiche, Grundhaltungen und Überzeugungen zu Menschenrechten mitbringen, wie beispielsweise von Heldt (2018) im Rahmen didaktischer Rekonstruktionsforschung zu Schülervorstellungen dargestellt wird. „Folglich ist auch nicht damit zu rechnen, dass bei SchülerInnen und LehrerInnen ein geteiltes menschenrechtliches Grundwissen selbstverständlich gegeben ist.“ (Hormel & Scherr, 2004, S. 134). Eine Klassifizierung verschiedener Menschenrechtsverständnisse bietet die Einteilung nach Dembour (2006), welche weniger eindeutig an bestimmten wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen orientiert ist, sondern versucht Verständnisse von Menschenrechten, die im Menschenrechtsdiskurs erkennbar werden, zu beschreiben und zu kategorisieren². In Bezug auf Menschenrechtsbildung lassen sich Bildungsaktivitäten und das ihnen zugrundeliegende explizit geäußerte oder implizit transportierte Verständnis in dieses Schema einordnen, wie es beispielsweise in dem Herausgeberwerk von Biseth und Holmarsdottir (2013) für die einzelnen Beiträge vorgenommen wurde. Forschungs- wie auch Praxis- und Lehr-Traditionen verbleiben sowohl an den Universitäten als auch an den Schulen häufig im selben Feld. Für die Forschung zu Menschenrechten und Menschenrechtsbildung wird eine verstärkte interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Zusammenarbeit aus den verschiedenen Bezugsdisziplinen gefordert (Mihir, 2016; Tibbitts & Fernekes, 2010). Entsprechend erfolgen in wissenschaftlichen Arbeiten zur Menschenrechtsbildung sehr unterschiedliche

² Ausgehend von der Frage, auf welchen Vorannahmen das Verständnis von Menschenrechten gründet, werden hier vier „Menschenrechtsschulen“ unterschieden: natural, protest, deliberative und discourse scholars (Dembour, 2006).

Rahmensetzungen bezüglich der theoretischen Bezugspunkte (siehe beispielsweise im deutschsprachigen Raum die Dissertationen von Batarilo, 2010; Heldt, 2018; Schulze, 2012; Steenkamp, 2016). Für die vorliegende Arbeit und Studie werden die theoretischen Hintergründe der Wertebildung und Moralentwicklung in Kapitel 2.4 sowie die Konzepte und theoretischen Ansätze zu dem in Kap. 2.5 ausgeführten Drei-Ebenen-Modell der Menschenrechtsbildung vertieft, während in Kap. 2.3 das Anwendungsfeld der Schule als Kontext für Menschenrechtsbildung fokussiert wird.

Modelle zur Menschenrechtsbildung. Die skizzierte Komplexität des Forschungsgegenstands steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu dem Phänomen, dass in der Modellbildung zur Menschenrechtsbildung vorrangig Kategorisierungen, zum Teil in Form von Dichotomisierungen wie formell/informell oder schulisch/außerschulisch, vorgenommen werden. Tibbits (2002; 2017) differenziert in ihren Arbeiten den *Werte- und Aufmerksamkeits-Ansatz* (values and awareness model), den *Verantwortlichkeits-Ansatz* (accountability model) sowie den *Transformations-Ansatz* (transformational model). Nach dem Modell von Tibbits (2002; 2017) wäre die Studie der vorliegenden Arbeit am ehesten dem Aufmerksamkeits- und Werteansatz zuzuordnen, welcher unter anderem durch das formelle Schulsetting, der i.d.R. unfreiwilligen Teilnahme der Lernenden, der Inhaltsorientierung und der dadurch geringeren Empowerment-Orientierung im Vergleich zu den beiden anderen Ansätzen gekennzeichnet ist.

In seinem Beitrag zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung schlägt Müller (2001) eine Klassifizierung von Menschenrechtserziehung³ in die drei Bereiche der expliziten, der impliziten Menschenrechtserziehung sowie der menschenrechtlichen Erziehung vor. Unter *expliziter* Menschenrechtserziehung wird die „pädagogische Behandlung der Menschenrechte unter explizitem Einbezug der von den Vereinten Nationen verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, ihrer geschichtlichen Wurzeln sowie den in der Folgezeit daraus erwachsenen Konventionen, Pakten, Resolutionen und Empfehlungen“ (Müller, 2001, S. 120) gefasst. In Abgrenzung

³ In diesem Abschnitt wird der Begriff der Menschenrechtserziehung verwendet, den Müller (2001) in seiner Arbeit und auch für das entwickelte Modell nutzt.

dazu versteht Müller (2001) unter dem Konzept der *impliziten* Menschenrechtserziehung die „pädagogische Behandlung der Menschenwürde und der sich daraus ableitenden Umgangsformen unter Menschen ohne die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, ihre geschichtlichen Wurzeln sowie die in der Folgezeit daraus erwachsenen Konventionen, Pakte, Resolutionen zu explizieren“ (S. 121). Bei der *menschenrechtlichen Erziehung* sieht Müller (2001) den „pädagogischen Umgang mit Menschen im Geiste der Menschenrechte, also unter Achtung der Menschenwürde“ (S. 121) im Fokus. Gerade für die Praxis, aber auch in wissenschaftlichen Diskursen (siehe z.B. Reitz, 2016), liefert das Modell einen Anhaltspunkt, um über unterschiedliche Vorstellungen von Menschenrechtsbildung in einen Dialog treten zu können. Das Modell wird insbesondere für die Abgrenzung von expliziter und impliziter Menschenrechtsbildung weiter rezipiert und verwendet (Fritzsche, 2012; Reitz, 2016). Bei Müller (2001) zeigte sich, dass Lehrpersonen und Schüler*innen eine unterschiedliche Wahrnehmung hinsichtlich der Durchführung und Häufigkeit von Menschenrechtsbildung im Unterricht aufwiesen. Ein Erklärungsansatz besteht in den unterschiedlichen Formen, die Müller (2001) differenziert, indem zu vermuten wäre, dass Schüler*innen vor allem Formen der expliziten Menschenrechtserziehung bzw. -bildung rezipieren und erinnern können, während Lehrpersonen vermutlich auch Aktivitäten der impliziten Menschenrechtserziehung und der menschenrechtlichen Erziehung unter dem Stichwort *Menschenrechtsbildung* werten. Zudem könnte die vorgenommene Einteilung Möglichkeit bieten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu angrenzenden Lernbereichen, beispielsweise der interkulturellen Bildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Friedenserziehung, deutlicher herauszustellen (Fritzsche, 2013). Der Bereich der expliziten Menschenrechtsbildung könnte somit als Kern von Menschenrechtsbildung verstanden werden und eine Abgrenzung des Feldes zu angrenzenden Lernbereichen definieren (Reitz, 2016).

Menschenrechte im Weltkontext: Spannungsverhältnisse am Beispiel von Universalität und Partikularität. Entsprechend dem Modell von Tibbits (2002; 2017) sollten bei jeder Menschenrechtsbildungsmaßnahme die jeweiligen gesellschaftlichen Umstände möglichst umfassend einbezogen werden. Menschenrechtsbildung wird je nach Landes- und Zeitgeschichte, aktueller sozio-politischer Lage und Bildungskontext unterschiedliche Themen aufgreifen und didaktische Perspektiven fokussieren. Einen

(zeit-)geschichtlichen Bezug herzustellen und somit eine Entwicklung deutlich zu machen, kann als eine Aufgabe von Menschenrechtsbildung weltweit gesehen werden (Hormel & Scherr, 2004). Brumlik (2016) appelliert dafür, eine globale Erinnerungskultur zu prägen; so wird auch von Seiten der UNESCO die Erinnerung an den Holocaust als internationale Aufgabe gesehen und mit den Aufgaben und mit den Zielen von Menschenrechtsbildung verbunden. Im Zuge der soziohistorischen Einbettung von Menschenrechtsbildung stellt sich die Frage, welche rechtlichen Bezugspunkte und Referenzrahmen gewählt werden. Bei allen kontroversen Aspekten im Menschenrechtsdiskurs scheint es einerseits relativer Konsens, dass es Ziel einer globalisierten Weltgesellschaft sein sollte, ein universelles Verständnis von Menschenrechten zu fördern und „Menschenrechte als völkerverbindende Werte- und Rechtsbasis“ (Müller & Weyand, 2004, S. 279) in der Menschenrechtsbildung zu vermitteln. Andererseits ist die Frage nach dem Verständnis der Universalität von Menschenrechten eine der am meisten debattierten (Bielefeldt, 2013; Toivanen & Mahler, 2006). Dass Menschenrechte universelle Rechte seien, wird in verschiedenen Diskursen betont. Dabei wird die Bezeichnung *universell* in Bildungsmaterialien häufig selbstverständlich und vermeintlich eindeutig erwähnt, und anscheinend davon ausgegangen, dass ein geteiltes Verständnis vorliegt. Die verschiedenen Bedeutungsebenen, die das Prinzip der Universalität im Menschenrechtsdiskurs trägt, werden in der Auseinandersetzung teilweise vernachlässigt. Bielefeldt (2013) differenziert mindestens vier Bedeutungsebenen dessen, was unter der *Universalitätsdebatte* ausgehandelt wird. Juridisch betrachtet, ist vor allem auf das Spannungsverhältnis zwischen dem Selbstbestimmungsrecht der Völker und dem universellen Geltungsanspruch der AEMR und ihrer Folgedokumente hinzuweisen. Bei der Debatte um die Universalität von Menschenrechten muss zudem beachtet werden, dass Differenzlinien mit unterschiedlichen Interessen gezogen werden, und der Diskurs über die Universalität für partikulare Interessen genutzt wird und somit Gefahr läuft die Idee von Menschenrechten zu instrumentalisieren (Zissler, 2013). Hormel und Scherr (2004) fassen das beschriebene Spannungsverhältnis wie folgt zusammen: „Folglich ist es sinnvoller, von einem Konflikt um die Bedeutung und Geltung der Menschenrechte innerhalb der Gesellschaft und Kulturen, statt von einem Konflikt zwischen den Kulturen ausgehen“ (S. 151). Die Frage bleibt bestehen, inwiefern die in der AEMR formulierten

Rechte „nicht generell ein Verständnis von Menschenwürde, sondern spezifischere Annahmen über ein anstrebenswertes Leben in modernen nationalstaatlich verfassten und industrialisierten Gesellschaften“ (Hormel & Scherr, 2004, S. 163) befördern. Haller (2013) differenziert die „antiimperialistische Kritik [von der] kulturrelativistischen Kritik“ (S. 182). Wenn der rechtliche Rahmen bzw. die juristische Position eine Gewährleistung des Schutzes der Menschenrechte bildet und die Menschenrechte als kodifizierte Rechte vermittelt werden, muss dieser Rahmen dennoch durch (Selbst-)Bildungs- und Aushandlungsprozesse von jeder Generation neu verstanden und vertreten werden, um den Januskopf der Menschenrechte zu durchdringen (Reitz, 2016). Im Hinblick auf das Verständnis von Menschenrechten als globale Rechte plädiert Seitz (2002) für einen „differenzempfindlichen Universalismus“ (S. 255), der eine gedankliche Brücke zwischen Entweder-Oder-Konstruktionen bieten kann. Menschenrechte sollten in Bildungsprozessen nicht bei ihrem ideologischen Charakter stehenbleiben, sondern sollten auch in der Bildungspraxis über ein demokratisch-politisches Verständnis vermittelt werden (Flowers, 2004). Legitimierte Normen und Rechte sollten im Dialog ausgehandelt werden, weshalb die Fähigkeit zum Dialog im Rahmen von Menschenrechtsbildung gefördert werden sollte (Fritzsche, 2004b). Reitz (2016) plädiert für „partizipative und inklusive Menschenrechtsbildungsprozesse“ (S. 132). Zimmer (2011) spricht sich für eine Stärkung des interkulturellen Ansatzes und der Empowerment-Perspektive in der Menschenrechtsbildung aus.

Ein Ziel der Entwicklung von Menschenrechtsbildung ist darin zu sehen, die Perspektive innerhalb der Menschenrechtsbildung im Sinne einer diversitätsbewussten Menschenrechtsbildung zu stärken, die sich über vermeintliche Selbstverständlichkeiten bewusst ist, diese in Frage stellt und reflektiert, und die im vorangegangenen Kapitel umrissenen mehrdimensionalen, kontroversen, kontextspezifischen und offenen Aspekte thematisiert, statt diese auszuklammern. Ziel von Menschenrechtsbildung sollte es sein, zu lernen, Konflikte und Spannungsverhältnisse in und um den Gegenstand *Menschenrechte* als immanent und offen zu verstehen und sie als Potential für Entwicklung in Gesellschaften – national wie international bzw. global - zu erkennen und nutzbar zu machen.

2.3 Menschenrechtsbildung in der Schule

„Die Menschenrechte werden nicht nur durch staatliches Handeln verwirklicht, sondern maßgeblich durch die Haltung und das Engagement jedes Einzelnen. Hierzu muss die Schule durch eine entsprechende Persönlichkeitsbildung einen maßgeblichen Beitrag leisten.“ (KMK, 2000, S. 4)

In diesem Kapitel werden die für die Interventionsstudie bedeutsamen Aspekte der Menschenrechtsbildung für das Handlungsfeld Schule und insbesondere den schulischen Unterricht ausgeführt. In der KMK-Empfehlung zur Menschenrechtserziehung (2000) wird betont, dass Menschenrechtsbildung „alle Felder schulischen Handelns“ (S. 4) berücksichtigen soll. Anlässlich des 70-jährigen Jahrestages der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 hat die Kultusministerkonferenz 2018 die Empfehlung in einen Beschluss zur Menschenrechtsbildung in der Schule umgesetzt, in dem unter anderem Bezug zu den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen sowie dem Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit Bezug genommen wird (KMK, 2018). Menschenrechte werden als Voraussetzung, Rahmen und Gegenstand von Bildung und Menschenrechtsbildung wird als „Querschnittsthema für das gesamte Schulleben und daher auch Gegenstand fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterrichts“ (KMK, 2018, S. 5) verstanden.

2.3.1 Menschenrechtsbildung als Aufgabe des gesamten Schullebens

Schule als Lern- und Lebensraum bietet Möglichkeiten Werte, die Menschenrechten zu Grunde liegen, erfahr- und diskutierbar zu machen, Teilhabe und Partizipation zu erproben, und somit gesellschaftliche Prozesse und Entscheidungen in geschütztem Raum kennenzulernen. Werte, Normen und Prinzipien gesellschaftlichen Zusammenlebens werden nur wirksam vermittelt, wenn sie erfahrbar und in der Lebenswelt verankert sind. Schule kann ein Ort sein, der die Entfaltung einer Kultur der Menschenrechte sowohl blockiert als auch fördert (AG MRB, 2005). Menschenrechtliche Normen, wie das Gleichheitsgebot und der Schutz vor Diskriminierung, sowie weitere menschenrechtliche Themen werden in Schulkonzepten wie der Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SOR-SMC) (Guthmann, 2011), im Bereich der Demokratieerziehung oder in den UNESCO-Projektschulen (siehe z.B. Müller, 2001) aufgegriffen und implementiert (siehe auch die Bezüge zu Schulprogrammen im KMK-Beschluss, 2018).

Steenkamp (2016) beschreibt diese verschiedenen Schulprofile ausführlicher und bezeichnet diese Formen als *verhältnisbezogene Menschenrechtsbildung* (Steenkamp, 2016). Müller (2001) weist darauf hin, dass ein Netzwerk von „Schulen der Menschenrechte“ (S. 421) ein gelungener Ansatz zur Förderung menschenrechtlichen Lernens im Kontext von Schule sein könnte.

Der Ansatz der Human Rights Friendly Schools. 2012 veröffentlichte Amnesty International in Zusammenarbeit mit internationalen Menschenrechtsexperten das Konzept der *Human Rights Friendly Schools* (Amnesty International, 2012). Auch wenn die im Bereich der Werte- und Demokratieerziehung bestehenden Ansätze, wie die Netzwerke von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage oder die UNESCO-Projektschulen (Fritzsche, 2004b; Guthmann, 2011) eindeutige Bezüge zu Menschenrechten und Menschenrechtsbildung aufweisen, ist mit dem Ansatz der Human Rights Friendly Schools eine eigenständige Perspektive für die Entwicklung von Schulen in menschenrechtlicher Orientierung entwickelt worden. Das Konzept wird als holistischer Ansatz zur Entwicklung von Schulen als Orte der Menschenrechtsbildung verstanden, in dem zehn globale Prinzipien richtungsweisend für die Gestaltung von Schule sein sollen und die Kernziele des Programms bilden (u.a. Förderung von Partizipation aller an Schule Beteiligten, Integration von Menschenrechtsbildung in alle Aspekte des Unterrichtens und des Curriculums, Empowerment aller Schüler*innen) (Amnesty International, 2012). Ausgehend von diesen Prinzipien werden für die Umsetzung des Programms vier Schlüsselbereiche für die Schulentwicklung ausgeführt, die in Tab. 1 mit den zugehörigen Inhalten aufgelistet sind.

Tabelle 1: Entwicklungsbereiche und Inhalte des Human Rights Friendly School-Projekts (Amnesty International, 2012)

Entwicklungsbereiche	Inhalte
<i>Governance</i> (Leitung)	Schulwerte, Schulregeln/-richtlinien, Führung, Partizipation und Verantwortlichkeit/Transparenz
<i>Relationships</i> (Beziehungen)	Schüler*in-Schülerin, Schüler*in-Mitarbeiter*in, Mitarbeiter*in-Mitarbeiter*in, Schule – Eltern – Kommune, Partnerschaften lokal und global
<i>Curricular and extra-curricular activities</i> (Curriculare und außercurriculare Aktivitäten)	Richtlinien und Inhalt des Curriculums, Lern- und Lehrmethoden, außerunterrichtliche Aktivitäten

Anhand von Leitfragen zur Analyse der schulischen Situation (z.B. „What are some of the challenges to involving all school community members in governance activities? How can these challenges be overcome?“ Amnesty International, 2012, S. 32) werden Aktivitäten zu den einzelnen Bereichen empfohlen. In der Veröffentlichung werden zu den jeweiligen Bereichen Fallstudien aus verschiedenen Ländern angeführt. In erster Linie geht es hier darum, Schule als gesellschaftliche Institution und als System zu verstehen und somit umfassend hinsichtlich einer menschenrechtlichen Orientierung zu entwickeln, wozu „Schulen aber von einem Lernort, zu einem Lern- und Erfahrungsort werden“ (Rump-Räuber, 2010, S. 231) müsste. Umfassendere Ansätze zur Schulentwicklung werden in der Regel als Modellprojekte umgesetzt und finden in Deutschland keine flächendeckende Umsetzung (AG MRB, 2005).

Auch wenn die empirische Studie dieser Arbeit Unterricht als Setting schulischer Menschenrechtsbildung fokussiert, werden im Folgenden ausgewählte Aspekte vertieft, die über den Schulunterricht hinausweisen und die für die vorliegende Studie von Relevanz sind. Zunächst wird die Bedeutung extra-curricularer Aktivitäten und der Kooperation mit außerschulischen Akteuren skizziert, anschließend werden zentrale Zusammenhänge von Partizipation und Menschenrechtsbildung aufgezeigt und schließlich wird auf die Rolle von Lehrer*innen als Multiplikatoren*innen schulischer Menschenrechtsbildung eingegangen.

Die Bedeutung extra-curricularer Angebote und außerschulischer Kooperation für die schulische Menschenrechtsbildung. Der KMK-Beschluss zur Menschenrechtsbildung in der Schule (2018) betont die Bereiche der außerunterrichtlichen Bildung an Schulen in Deutschland. Im englischsprachigen Raum und Schulsystem erfolgt in der Regel eine Unterscheidung zwischen *curricular* und *extra-curricular activities* (Amnesty International, 2012). In Deutschland wurde vor allem der Begriff der außerunterrichtlichen Bildung geprägt, im Sinne von Bildungsmaßnahmen und –aktivitäten außerhalb des Unterrichts in der Schule, wie beispielsweise Angebote von Arbeitsgruppen, Durchführung von Projekttagen und –wochen, Gestaltung von Schulpartnerschaften und –austausche oder Begehen internationaler Gedenktage.

Weitere Beispiele für Formen außerunterrichtlicher Bildung sind Kooperationen mit außerschulischen Akteuren der Menschenrechtsbildung (Amnesty International, 2012). In der Studie von Steenkamp (2016) nannten die befragten niedersächsischen und Berliner Grundschullehrer*innen besonders häufig UNICEF, die Bundeszentrale für politische Bildung, das Deutsche Kinderhilfswerk sowie die NGOs Amnesty International und Terre des Hommes als bekannte und relevante außerschulische Kooperationspartner. Als Kennzeichen außerunterrichtlicher Angebote werden eine höhere Freiwilligkeit und Partizipation, Möglichkeiten alternativer Beziehungsgestaltung sowie die Abwesenheit curricularer Vorgaben und Leistungsbewertung über Noten diskutiert (Haude, Schütz, Idel, Graßhoff & Bebek, 2020). In den Ansätzen zur Wertebildung wie beispielsweise der Just Communities/Gerechten Schulgemeinschaft (Kohlberg, 1997) wird Schule als Lebensraum zur Förderung zentraler demokratischer Werte und Prinzipien verstanden und bleibt entsprechend nicht auf den Fachunterricht begrenzt (Lind, 2009; Standop, 2005; Zierer, 2010; siehe auch Kap. 2.4). Auch im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie leben und lernen“ finden sich vielfältige Ansätze für außerunterrichtliche demokratische Bildung an Schulen. Krappmann (2016) übt Kritik an der ausschließlichen Fokussierung auf Menschenrechtsbildung im Fachunterricht und betont, dass insbesondere die Förderung von Handlungskompetenz nicht auf den Unterricht beschränkt bleiben sollte. Auch bei Kuhn und Schmid (2002) wird die Bedeutung extracurricularer Angebote in Schule für außerschulisches Engagement bei Jugendlichen diskutiert. Der Bereich der außerunterrichtlichen Bildung in der Schule bietet für die Zusammenarbeit und Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern, wie Nichtregierungsorganisationen, vielfältige Möglichkeiten für die Menschenrechtsbildung (Seitz, 2011). Wie in Kap. 2.1 ausgeführt, spielt die Bildungsarbeit der NGOs für die staatlichen Schulen eine zentrale Rolle. Der *Lebensweltbezug* von Menschenrechtsbildung schließt auch die Bedeutung außerschulischer Lernorte und Akteure mit ein, das heißt schulische Menschenrechtsbildung ist nicht darauf beschränkt unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote zu entwickeln, sondern auch außerschulische Bildung mit zu berücksichtigen und die Wirkung in den Gemeinden der Schüler*innen im Blick zu behalten. Das HRFS-Projekt bezieht explizit die Gemeindeorientierung, u.a. durch das Ansprechen von Erziehungsberechtigten der Schüler*innen, mit ein, was im Rahmen von

Evaluations- und Interventionsprojekten entsprechend als möglicher Impact von Menschenrechtsbildungsmaßnahmen zu berücksichtigen ist (Amnesty International, 2012). Döring (2023) definiert *Impact* im Rahmen der Evaluationsforschung als langfristige und überindividuelle Wirkungen, die jedoch schwierig zu erfassen und in kausale Zusammenhänge mit Interventionen zu bringen sind. Der Bereich der extra-curricularen Bildung bietet darüber hinaus für die Zusammenarbeit und den Austausch mit anderen Schulen im In- und Ausland besondere Perspektiven. Insbesondere die genannten Schulnetzwerke können für schulische Akteure Räume eröffnen, Menschenrechtsbildung gemeinsam zu gestalten. Die Vernetzung von Schulen durch Austauschprojekte und Schulpartnerschaften kann genutzt werden, um einen Menschenrechtsdiskurs zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen auch international und interkulturell zu ermöglichen, um in diesem Kontext einen diversitätsbewussten Menschenrechtsdiskurs zu fördern. Auch in der KMK-Empfehlung (2000) wird angeführt, dass Menschenrechtsbildung die „emotionale und handelnde Komponente“ (S.6) im Schulleben berücksichtigen muss, die aufgrund der beschriebenen Merkmale außerunterrichtlicher Bildung in diesen Lern- und Lehrsettings zugänglicher sein können als in der curricularen Bildung.

Partizipation und Menschenrechtsbildung. Partizipation fördert und fordert die Selbstbestimmung von Schüler*innen in ihrer Lebens- und Lernwelt Schule (Deci & Ryan, 1993; Reitz, 2015), und bildet im Human Rights Friendly School Projekt eines der zehn globalen Prinzipien (Amnesty International, 2017). Insbesondere im Bereich extra-curricularer Aktivitäten eröffnen sich Möglichkeiten der Beteiligung von Schüler*innen. Das Recht auf Partizipation ist in der UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 12 verankert (Kirchschläger & Kirchschläger, 2010; Reitz, 2015). Reitz (2015) betont ein besonderes Potential von Menschenrechtsbildung für Partizipation sowie die Notwendigkeit neben dem funktionalen Verständnis von Partizipation als Mittel zum Zweck ein rechtbasiertes Verständnis im Bildungsbereich zu fördern. Reitz (2015) zieht diesbezüglich eine Verbindung zum Empowerment-Prinzip der Menschenrechtsbildung (siehe Kap. 2.2.1). Partizipation kann als gemeinsames Prinzip und Ideal von Menschenrechtsbildung und Demokratielernen verstanden werden, das bereits im Elementar- und Primarbereich verankert werden sollte (z.B. Oldenburg, 2013). Laut des KMK-Beschlusses zur Demokratieerziehung (KMK, 2009) sollen Schüler*innen motiviert werden an

bestehenden Mitwirkungsmöglichkeiten teilzunehmen, Schulen sollten das Engagement der Schüler*innen auszeichnen sowie Mitwirkungsrechte und Mitgestaltungsmöglichkeiten für Schüler*innen fördern. Die Vernetzung von Schule mit außerschulischen Akteuren, wie im Bereich der Menschenrechtsbildung mit relevanten NGOs, ist ein wichtiger Aspekt, Partizipation zu fördern und Möglichkeiten von Beteiligung zu vermitteln. Innerhalb verschiedener Nichtregierungsorganisationen besteht der Ansatz von Schüler- und Jugendgruppen (u.a. bei Amnesty, KinderrechtsTeams bei terre des hommes). Dabei sollte berücksichtigt werden, dass der Partizipationsbegriff durch unterschiedliche Verständnisse und Widersprüchlichkeiten geprägt ist. Für demokratisches Lernen analysiert Nonnenmacher (2009) durch das System Schule bedingte Zwänge, die er im Widerspruch zu Demokratischem Lernen und Partizipation sieht. Nonnenmacher (2009) übt dabei vor allem Kritik an mangelnden Partizipationsmöglichkeiten und weist auf Partizipationsillusionen im Sinne von Pseudo-Partizipation hin. Diese Herausforderungen in Schule als gesellschaftlicher Bildungs- und Sozialisationsinstanz, sollten auch vor dem Hintergrund von Menschenrechtsbildung reflektiert werden (Reitz, 2016). Auf Menschenrechtsbildung an Schulen bezogen bedeutet dies unter anderem, die „kritisch-selbstreflexive Auseinandersetzung mit Erfahrungen und eigenem Handeln sowie im sozialen Nahraum beobachtbaren Formen der Demütigung und Diskriminierung zu verbinden.“ (Hormell & Scherr, 2004, S. 155). Als ein besonders pointiertes Beispiel, das diese Problematik für die Menschenrechtsbildung illustriert, ist die folgende Aussage bei Hormell und Scherr (2004) zu betrachten: „Today we are going to talk about freedom of expression – shut up in the back row!“ (S. 173). Feichter (2015) kritisiert die Dominanz des Verständnisses von Schul- und Unterrichtsforschung, in denen Schüler*innen als Objekte von Lern- und Lehrprozessen behandelt werden, und ihnen keine oder eine unbedeutende gestaltende Rolle in Schule zugeschrieben wird. Partizipative Evaluation bietet einen möglichen Forschungszugang, in dem die Sichtweise aller an Bildungsprozessen beteiligten Akteure miteinbezogen werden kann und dadurch blinde Flecken von Seiten der Lehrenden und Forschenden deutlicher erkannt werden können (Ulrich & Wenzel, 2003, 2004). Diese Form des evaluativen Zugangs wird ausdrücklich für die (schulische) Menschenrechtsbildung gefordert (Batarilo, 2010; Meintjes, 1997; Schulze, 2012).

Als ein Zugang zur Förderung von Partizipation in der Schule ist *Peer Education* zu betrachten. Der Begriff Peer, der wörtlich übersetzt Gleichaltrige*r bedeutet, wird in der Forschung zu Peers und Peer Education i.d.R. im Sinne einer Gruppe von Gleichaltrigen, die durch einen gleichen oder ähnlichen Status und Alter gekennzeichnet sind und sich gegenseitig beeinflussen, definiert (Nörber, 2003). Peer Education wird entsprechend verstanden als Erziehung und Bildung durch Gleichaltrige (AdB, 2016; Nörber, 2003). Insbesondere im Jugendalter spielen Peers eine bedeutsame Rolle für die psychosoziale Entwicklung und die Identitätsentwicklung (Naudascher, 2003a; Naudascher, 2003b). Im schulischen Kontext wird Peer Education vor allem in der Konfliktlösung in Programmen zu Streitschlichtung und Mediation eingesetzt (Nörber, 2003). Innerhalb der Schule stellt Peer Education eine Möglichkeit dar, Demokratisierung von Schule zu fördern, indem Jugendliche aktiv in ihrem Lebensumfeld Schule teilhaben und mitgestalten bzw. mitbestimmen können (AdB, 2016). Partizipation von Jugendlichen in der Schule und in ihrem weiteren Lebensraum ist somit als Grundgedanke und Ziel von Peer Education anzusehen (AdB, 2016). Im Rahmen von Peer Education können dabei alternative Lern- und Lehrsettings realisiert werden, in denen u.a. die hierarchische Lehrer-Schüler-Beziehung nicht besteht und somit Lernprozesse gleichgestellter und -berechtigter ablaufen können, was vor allem in sensiblen, persönlichen Lernbereichen vorteilhaft sein kann. Auch in den Standards zur Menschenrechtsbildung wird die Rolle von Peers in der Adoleszenz bezüglich der Wertebildung hervorgehoben (AG MRB, 2005).

Lehrer*innen als Multiplikatoren*innen von Menschenrechtsbildung. Der KMK-Beschluss zur Menschenrechtsbildung in der Schule (2018) spricht alle Lehrer*innen bezüglich ihrer Aufgabe der Menschenrechtsbildung in der Schule an. In der Institution Schule stellen Lehrer*innen Multiplikatoren für Menschenrechtsbildung dar und sind Hauptvermittler von Menschenrechtsbildung (Lenart, Druba & Batarilo, 2006). Sie bilden somit eine Berufsgruppe, die für die Förderung einer Menschenrechtskultur eine Schlüsselrolle einnimmt und der eine besondere Verantwortung für Menschenrechtsbildung zukommt, da sie aufgrund der in Deutschland geltenden Schulpflicht in der Position sind alle Kinder und Jugendliche zu erreichen. Lehrpersonen können zudem Modellfunktion für zivilgesellschaftliches Engagement und prosoziales Handeln im Schulalltag haben und somit nachhaltigen Einfluss auf Einstellungen und Haltungen von Schüler*innen nehmen (Helmke, 2009; Zick, 2004). Sie sind über diese

Lernprinzipien nicht nur für die Vermittlung von menschenrechtlichem Wissen verantwortlich, sondern auch an der Wertebildung von Kindern und Jugendlichen beteiligt. Insbesondere aufgrund der nicht zu trennenden Verbindung von Wissens- und Wertevermittlung spielt die Lehrperson in der Menschenrechtsbildung eine zentrale Rolle. „Werte werden nur dann wirksam gebildet [werden], wenn der Lernende merkt, dass sie dem Lehrenden etwas wert sind“ schlussfolgern Müller und Weyand (2004, S. 294). Entsprechend ausschlaggebend ist die Qualifizierung und Professionalisierung für diesen Bereich des Lehrerberufs (siehe KMK-Empfehlung, 2000). Hormel und Scherr (2004) sprechen sich dafür aus, dass „eine Verankerung der Menschenrechte in den Kerncurricula der Lehrerbildung“ (S. 178) unverzichtbar sei. Insgesamt wird in Deutschland auf Lücken in der Lehramtsausbildung zur Menschenrechtsbildung hingewiesen. Lohrenscheidt und Rosemann (2003) stellen für Pädagogen und Multiplikatoren allgemein ein Informationsdefizit fest. Diese Feststellung wird durch die Befunde der Studie von Steenkamp (2016) mit Grundschullehrer*innen gestützt. Einen Entwurf für ein systematisches Modell, inwiefern Menschenrechtsbildung sowohl in der ersten als auch in der zweiten und dritten Phase der Lehramtsausbildung implementiert werden könnte, zeigen Flowers und Shiman (1997) auf. Nach Hormel und Scherr (2004) fordert ein ganzheitliches Verständnis von Menschenrechtsbildung eine „Selbstaufklärung auf Seiten der Lehrkräfte“ (S. 175), in dem sie Bildung vermehrt als Selbstbildung aller Beteiligten und als offenen, partizipativen Prozess verstehen. Auch Zeymbas (2015) diskutiert den Bedarf einer vertieften Lehrer*innenbildung, um sowohl kontextspezifische als auch -übergreifende Menschenrechtsbildung zu fördern. Bauer (2018) diskutiert die Selbstbestimmung von Lernenden am Beispiel des Klassenrats in der Grundschule hinsichtlich des professionellen Rollendilemmas für Lehrkräfte und verweist auf Möglichkeiten der Professionalisierung, welche die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum Umgang mit Irritation und Ungewissheit fördern sollte. In den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Lehrpersonen in der Menschenrechtsbildung nicht vorrangig als Vermittlungsperson oder -medium zu sehen sind, sondern in der *Gestaltung der pädagogischen Beziehung* zu Kindern und Jugendlichen entsprechend einer menschenrechtlichen Erziehung vor allem Beziehungsarbeit leisten. Ebenfalls unter menschenrechtlicher Perspektive zu problematisieren sind die Handlungsweisen einzelner Lehrpersonen, die für

Demütigungen und Ausgrenzungen von Schüler*innen verantwortlich sind, was nicht Fokus der vorliegenden Arbeit ist (Batarilo, 2010; Singer, 1998). Auch wenn Lehrer*innen nicht im Fokus des unmittelbaren Erkenntnisinteresses dieser Arbeit stehen, sind sie doch maßgeblich verantwortlich für die Umsetzung schulischer Menschenrechtsbildung sowie für die Realisierung der hier vorliegenden Interventionsstudie. Die Zusammenarbeit mit Lehrer*innen in der Schul- und Unterrichtspraxis bietet dabei eine wertvolle Möglichkeit für partizipative Bildungsforschung (Ukowitz & Hübner, 2019).

2.3.2 Menschenrechtsbildung im Schulunterricht

„Menschenrechtserziehung ist Aufgabe für den gesamten Unterricht und Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer.“ (KMK-Empfehlung, 2000, S. 5 f.)

Unterricht bietet in der Schule eine zentrale Lernmöglichkeit für Menschenrechtsbildung, die entsprechend den Ausführungen im vorherigen Kapitel in Zusammenhang mit dem Gesamtsystem und Lebensraum von Kindern und Jugendlichen zu sehen und einzubetten ist. Da der vorliegenden Arbeit eine bildungswissenschaftliche Perspektive auf Menschenrechtsbildung zugrunde liegt und keine explizite fachdidaktische Perspektive fokussiert wird, gliedert sich dieses Kapitel in Abschnitte zu den Besonderheiten des Lern- und Lehrsettings Unterricht, zur Menschenrechtsbildung als fächerübergreifender Bildungsaufgabe und den damit verbundenen Herausforderungen der didaktischen Transformation sowie didaktisch-methodischen Orientierungen in der Menschenrechtsbildung.

Besonderheiten von Unterricht als Lern- und Lehrsetting. Unterricht als Lehrsetting kann eine vorrangig kognitive Fokussierung der Wissensvermittlung zugeschrieben werden, die dabei nach dem in Kap. 2.2.3 beschriebenen Modell von Müller (2001) eine explizite Menschenrechtsbildung in den Mittelpunkt stellt. Unterrichten wird als Kernaufgabe von Lehrer*innen verstanden (KMK, 2004; Meyer, 2015). Dabei wird Unterricht an allgemeinbildenden Schulen differenziert in Fächer, die sich an wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen orientieren von denen ausgehend Fachdidaktiken entwickelt wurden, vollzogen. Zudem ist der schulische Unterricht durch eine starke curriculare und somit verbindliche Strukturierung sowie die zunehmende Orientierung an verbindlichen Vorgaben wie den Bildungsstandards gekennzeichnet (Köller, 2018).

Seit den PISA-Studien wurde die Entwicklung nationaler Bildungsstandards vorangetrieben, durch die Themen und Kompetenzen der einzelnen Fächer des Schulfachkanons festgelegt werden und deren damit verbundene Output-Orientierung sich in der Menschenrechtsbildung in der Entwicklung der Standards zur Menschenrechtsbildung widerspiegelt (siehe Kap. 2.5 zur Vertiefung der Inhalte dieser Standards). Unter anderem ist aufgrund dieser Aspekte von Unterricht in der Lern- und Lehrforschung eine Entwicklung von der Labor- zur Feldforschung zu verzeichnen (Helmke, 2009) sowie zur Unterrichtsentwicklung (Reusser, 2009). Helmke (2009) listet Merkmale zur Eigenart des Schulklassenkontextes auf und bezieht sich dabei auch auf das Angebot-Nutzungs-Modell mit vielfältigen, komplexen Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen. Zudem erfüllt Unterricht in Schule durch Lern- und Leistungsprüfung vor allem Qualifikations- und Allokationsaufgabe und ist dadurch unmittelbar mit dem Ziel der Leistungsbewertung verbunden (Fend, 2008). Der Schulunterricht ist entsprechend durch bestimmte Rahmenbedingungen und dadurch bedingte Erwartungshorizonte von Seiten der Lernenden und Lehrenden verbunden, die für Menschenrechtsbildung sowohl förderliche als auch hinderliche Aspekte mit sich bringen können. Bezüglich der Menschenrechtsbildung in formalen Bildungssettings mit Bewertungs- und Prüfungsauftrag schlussfolgert Mihr (2016): „Die Bewertung und Benotung dieser Diskurse und deren Interpretationen durch den Dozenten bleibt jedoch die größte Herausforderung im formalen Bildungssektor“ (S. 99). Angesichts der in Kap. 2.2.3 skizzierten Herausforderungen stellt Mihr (2012a) zur Menschenrechtsbildung an Schulen und im Unterricht zudem die folgende These auf: „Aus Unkenntnis und aus Furcht vor kontroversen Diskussionen im Klassenzimmer sprechen Lehrer die Bedeutung der Menschenrechte oft nicht an.“ (S. 132). Mihr (2012b) stellt als ein zentrales Ziel in der Forschung zur Menschenrechtsbildung die Optimierung von Unterrichts- bzw. Lern- und Lehrmethoden heraus.

Menschenrechtsbildung als fächerübergreifende Bildungsaufgabe.

Menschenrechtsbildung stellt neben diversen anderen Lernbereichen, wie beispielsweise der Demokratiebildung oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), ein Querschnittsthema in Bezug auf die Unterrichtsfächer dar (Fritzsche, 2004b). Menschenrechte als Thema im Schulunterricht bietet vielfältige Ausgangspunkte und Zugänge und fordert aufgrund der Komplexität des Gegenstandes eine

Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven (siehe Kap. 2.2.3). Entsprechend wird in der KMK-Empfehlung formuliert, dass Menschenrechtsbildung Aufgabe aller Unterrichtsfächer ist, wobei gegenstandsgemäß den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Spektrums eine besondere Verantwortung zugeschrieben wird (KMK, 2000). Menschenrechte als Lerngegenstand weisen durch ihren interdisziplinären Charakter Bezüge zu unterschiedlichen Unterrichtsfächern und ihren jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen auf. Ein anhaltender Diskurs besteht um die Verortung von Menschenrechten als Thema im Curriculum (Batarilo, 2010; Magendzo, 1994). Insbesondere der Politikdidaktik bzw. Politischen Bildung wird bezüglich schulischer Menschenrechtsbildung eine besondere Bedeutung zugemessen (AG MRB, 2005). Nach Schröder (2002) kann beim fächerübergreifenden Lernen durch das „Primat der Ganzheit [...] das kindgemäße und komplexe Ganze an den Anfang und den Mittelpunkt unterrichtlichen Lehrens“ (ebd., S. 65) gestellt werden. Die Nähe der Menschenrechtsbildung zur Politischen Bildung zeigt sich unter anderem in der formalstrukturellen Orientierung an den Bildungsstandards der GPJE, mit der entsprechenden Konzeptualisierung von Kompetenzbereichen, Bezugnahmen zum Beutelsbacher Konsens und dessen Relevanz für Menschenrechtsbildung (GPJE, 2004). Politische Bildung kann in Schule neben dem Unterrichtsfach als Unterrichtsprinzip und Wertebildung verstanden werden (Reinhardt, 1999). Kuhn (2011) weist auf die Relevanz des Beutelsbacher Konsenses und dessen Überwältigungsverbot sowie Kontroversitätsgebots für die Menschenrechtsbildung hin. Die Verbindung von Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen wird im Geschichtsunterricht fokussiert, wobei Pollak (2011) auf außerschulische Lernorte, wie Gedenkstätten, hinsichtlich ihrer Möglichkeiten für Menschenrechtsbildung verweist. Dabei thematisiert er, dass es neben dem kontextuellen und lokalen Lernen einen großen Bedarf an „universalen Bezugspunkten [und einem] herkunftsübergreifenden Denkansatzes“ (Pollak, 2001, S. 253) gibt. Reinhardt (2009) diskutiert zudem die Veränderung von Fächern, die in Schulen unterrichtet werden und führt dabei die Möglichkeit der Einführung eines Unterrichtsfachs Rechtskunde an, da der derzeitige schulische Fächerkanon nicht alle relevanten wissenschaftlichen Perspektiven auf beispielsweise den Lerngegenstand Menschenrechte umfasst. Während sich in den Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Spektrums vorrangig Ansätze der expliziten

Menschenrechtsbildung (Müller, 2001) anbieten, kann auch in anderen Fächern Menschenrechtsbildung, häufig in impliziter Form, erfolgen. Wie in Kap. 2.1 erwähnt, widmen sich vor allem auch zivilgesellschaftliche Akteure, wie die NGOs, der Aufgabe Bildungsmaterialien zu entwickeln, in denen mögliche Bezüge menschenrechtlicher Themen zu verschiedenen Unterrichtsfächern aufgezeigt werden. Ein Beispiel im deutschsprachigen Raum ist die Veröffentlichung der Sektionskoordinationsgruppe Menschenrechtsbildung von Amnesty International *Amnesty macht Schule – Bildung ist der Schlüssel zur Freiheit* (AI, 2008). Bei diesem Werk ist hervorzuheben, dass Unterrichtskonzepte vorgestellt werden, in denen die Integration von Menschenrechtsthemen in alle Fächer des Unterrichtsspektrums aufgezeigt werden (z.B. *Traue keiner Statistik* im Mathematikunterricht der 7.-10. Jahrgangsstufe). Behn (2015) analysiert am Beispiel des Unterrichtsfachs Kunst Perspektiven zur Integration menschenrechtlicher Themen in Unterrichtsfächer und schlussfolgert unter anderem, dass die Bedeutung von Menschenrechtsbildung in Bezug auf die jeweiligen Fachdidaktiken ausgestaltet werden sollte (Behn, 2015).

Empirische Studien wie von Müller (2001), Steenkamp (2016) oder Batarilo (2010) untersuchen die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Unterricht anhand von Schüler*innen und/oder Lehrer*innenbefragungen. Unterrichtsfächer, die bei Müller (2001) von Lehrerseite aus als besonders relevant für Menschenrechtsbildung genannt werden, sind Deutsch, Geschichte, Religion, Sozialwissenschaften. Das Fach Deutsch ist in der Studie von Müller (2001) überrepräsentiert. Schüler*innen geben vorrangig die Fächer Geschichte, Sozialwissenschaften, Religion, Deutsch, Politik, Erdkunde und Ethik an (ebd.). Ein interessantes Ergebnis ist zudem die signifikant unterschiedliche Wahrnehmung von Lehrer*innenseite und Schüler*innenseite, ob Menschenrechte im Unterricht überhaupt als Thema behandelt wurden. An der Studie von Steenkamp (2016) beteiligten sich Lehrkräfte für Grundschulen, die die Fächer Deutsch, Sachunterricht und Religion unterrichten, und gaben für ihren Unterricht an, besonders häufig Schutz- und Versorgungsrechte zu behandeln. Als hinderliche Faktoren für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung im Unterricht wurden von den Lehrkräften Mangel an Zeit und geeigneten Arbeitsmaterialien genannt (Steenkamp, 2016). Nach Batarilo (2010), die zur Evaluation schulischer Menschenrechtsbildung in Kroatien empirisch forscht, ist die Implementierung von Menschenrechtsbildung stark von der Motivation der

Lehrpersonen abhängig. Batarilo (2010) problematisiert zudem bei ihrer Analyse bestehender empirischer Studien, dass sich nur wenige explizit auf Evaluation des Gegenstandes beziehen. Zudem hebt sie die Notwendigkeit fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Unterrichts zur Menschenrechtsbildung hervor, was in ihrer Arbeit als cross-curricular bezeichnet wird (Batarilo, 2010).

Fächerübergreifende didaktisch-methodische Orientierungen in der Menschenrechtsbildung. Unterricht als Lehr- und Lernsetting orientiert sich an allgemeindidaktischen Prinzipien, die in der Schulpädagogik als Unterrichtsprinzipien bezeichnet werden (Wiater, 2009). Diese Prinzipien kennzeichnen fächerunabhängig die Gestaltung von Lernprozessen im Schulunterricht und bilden Handlungsleitlinien für Lehrpersonen, wobei als übergeordnete Unterrichtsprinzipien bei Wiater (2009) die Handlungs-, Sach- und Schülerorientierung beschrieben werden. In seiner Dissertation analysiert Müller (2001) die Bezüge von Menschenrechtsbildung zu allgemeindidaktischen Modellen, wie der Bildungstheorie und der lerntheoretischen Didaktik. Zudem ist im Zuge der empirischen Bildungsforschung, in der eine Orientierung von der theoretisch-normativen zur empirischen Ausrichtung vom Lehren und Lernen stattgefunden hat, die Frage, welche empirisch fundierten Merkmale guten, im Sinne von lernförderlichen, Unterricht ausmachen, in das Forschungsinteresse gerückt (siehe z.B. Helmke, 2009). Unter „gutem“ Unterricht wird i.d.R. lernwirksamer Unterricht verstanden, d.h. Unterricht, in dem Lernziele von möglichst vielen Lernenden möglichst umfassend erreicht werden (Brophy, 2010; Helmke, 2009). In den vergangenen Jahrzehnten wurden aufgrund empirischer Analysen von Unterricht Merkmalskataloge aufgestellt, die Kriterien von Unterricht aufzeigen, die in Zusammenhang mit erfolgreichem Unterricht stehen. Diese Merkmale sollten bei Planung von schulischem Unterricht unabhängig vom Fachbezug berücksichtigt werden und Umsetzung finden. Hierunter werden u.a. Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung, Aktivierung, Motivierung, Angebotsvielfalt, Lernklima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität (Helmke, 2009). Auch wenn Mihr (2016) konstatiert, dass sich didaktische und methodische Grundsätze in der Menschenrechtsbildung nicht bedeutsam von anderen Lernbereichen unterscheiden, werden bestimmte didaktische Prinzipien und Vermittlungsmethoden für Menschenrechtsbildungsprozesse besonders hervorgehoben. In der Menschenrechtsbildung wird die Verwendung „kooperativer,

partizipativer und subjektorientierter Lehr- und Lernmethoden“ (Hormel & Scherr, 2004, S. 173) empfohlen. Mihr (2016) verweist auf handlungs- und problemlösungsorientierte Vermittlung sowie „aktive und empathische Teilhabe“ (S. 93). Lenhart, Druba und Batarilo (2006) sprechen sich für die Berücksichtigung der didaktischen Kriterien der Entwicklungsgemäßheit, Kulturspezifität, Situationsspezifität, Betroffenheit sowie der außerschulischen Unterschiede aus. Tibbitts und Fernekes (2010) empfehlen folgende didaktisch-methodische Zugänge: Erfahrungs- und handlungsorientiert, problemorientiert (herausfordernd), partizipativ und dialektisch. Zudem bieten sich Zugänge und Methoden, die dem *kooperativen Lernen* zuzuordnen sind, an, da sie soziale Aktivierung (Helmke, 2009) fördern, und den Umgang mit Konflikten erfahrbar machen (Krause, 2001; siehe auch Kap. 2.4.2). Somit kann im Schulunterricht gezielt Perspektivwechsel gefördert werden, um „Kommunikationsbereitschaft über Grenzen hinweg, die Fähigkeit, Irritation zu ertragen, sich von bestimmten Vorstellungen lösen zu können und die Bereitschaft, zukunfts offen eigene Grundsätze und Weltbilder zu entwickeln“ (Schreiber, 2010, S. 39). Die pädagogisch-psychologische Lern- und Lehrforschung war geprägt durch die Unterscheidung einer eher instruktional und einer eher konstruktivistisch orientierten Auffassung von Lernprozessen (Helmke, 2009). Die mittlerweile stattfindende Annäherung der Positionen zeigt sich in der Integration von instruktionalen und konstruktivistischen Überzeugungen zu Lern-Lehr-Prozessen, wobei eine „Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität des Lernenden“ (Helmke, 2009, S. 71) angestrebt wird. Im Rahmen der pädagogischen Psychologie wird zur Gestaltung von Lernumgebungen das Konzept der Problemorientierung hervorgehoben (Gerstenmaier & Mandl, 1995; Reinmann & Mandl, 2006). Zur Auseinandersetzung mit herausfordernden Phänomenen, beispielsweise Konflikt- und Dilemmasituationen, bietet sich die Arbeit mit aktuellen Fallbeispielen zu Menschenrechtsverletzungen an. Im Vergleich zu anderen Lerngegenständen steht nicht primär die Auflösung soziokognitiver Konflikte als Ziel im Mittelpunkt des Lernens, sondern der Umgang mit eben diesen, was fortlaufende Diskurse und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse und individuelle wie kollektive Positionierungen erforderlich werden lässt (Mihr, 2016).

Zwei didaktische Prinzipien, die maßgeblich sind, um das Lernen für Menschenrechte und somit die handlungsbezogene Ebene anzusprechen, sind die der *Handlungsorientierung*

sowie der *Lebensweltbezug*, die im Folgenden kurz erläutert werden, da sie für die Konzeption der Unterrichtseinheit in der vorliegenden Studie besonders beachtet wurden. Bezüglich des Konzepts bzw. des didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung gibt es diverse Verständnisse und eine „beindruckende Ungenauigkeit der Begrifflichkeiten“ (Wittinger, 2014, S.82). Handlungsorientierter Unterricht kann als „ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der SchülerInnen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (Jank & Meyer, 2008, S. 315) verstanden werden. Gudjons (2014) führt als Merkmale handlungsorientierten Unterrichts u.a. den Erfahrungsbezug, die hohe Aktivierung sowie das Ansprechen vieler Sinne an. Hier lassen sich Bezüge zu affektiv orientierten Methoden erkennen, durch die der Fokus auf Selbsterleben, Perspektivwechsel und Förderung von Empathie bei den Lernenden gelegt wird. Nach Schreiber (2005) umfasst der Lebensweltbezug, dass Erfahrungen der Lernenden in Beziehung zu den jeweiligen Lerninhalten gesetzt werden. Schreiber (2005) gibt einen Abriss über die theoretischen Hintergründe des Konzepts des Lebensweltbezugs und zeigt die Relevanz beim historischen Lernen auf. Jonas (2018) untersucht Zusammenhänge des Lebensweltbezugs von Aufgaben zu interessensförderlichen Merkmalen, wie unter anderem der subjektiven Bedeutsamkeit. Nach dem didaktischen Prinzip des Lebensweltbezugs sollten in Lernprozessen der Transfer- und Anwendungsbezug der Inhalte hervorgehoben werden, so dass Lernende sich Fragen nach der Bedeutung der Inhalte über den Unterrichtsraum hinausstellen. Auch wenn diese Orientierung bezüglich des Gegenstands Menschenrechte immanent scheinen mag, wird insbesondere für das Setting des Schulunterrichts die Gefahr einer einseitig ausgerichteten Wissensvermittlung und Institutionenkunde betont, die zu wenig Bezug zur Lebenswelt herstellt und dadurch die Ebenen des Lernens durch und vor allem für Menschenrechte nicht ausreichend berücksichtigt.

2.4 Perspektive von Menschenrechtsbildung als Wertebildung

In diesem Kapitel wird der Bezug von Menschenrechtsbildung als Wertebildung als eine lerntheoretische Fundierung der Arbeit erörtert. Soziomoralisches Lernen wird als wissenschaftliches Feld beschrieben, das verschiedene Traditionen der Werteerziehung

bzw. -bildung und der Moralentwicklungsförderung sowie der Förderung sozialer Kompetenzen aufgreift und somit sowohl durch pädagogische als auch psychologische Ansätze konstituiert wird (Standop, 2005). Nach einer Bestimmung des Verhältnisses von Menschenrechtsbildung zur Wertebildung werden im zweiten Teil des Kapitels die auf dem von Lawrence Kohlberg (1997) begründeten Modell zur Moralentwicklung entwickelten Ansätze zur Diagnostik und Förderung moralischen Urteils dargestellt. Abschließend wird die Bedeutung von Empathie und emotionale Beteiligung beim menschenrechtlichen Lernen sowie Möglichkeiten der Förderung besprochen.

2.4.1 Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Wertebildung

Menschenrechte und Werte. Menschenrechtsbildung beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von menschenrechtsbezogenem Wissen, sondern sollte gleichzeitig auch die zugrundeliegende Werte reflektieren, und kann somit als Wissens- und Wertevermittlung verstanden werden (Fritzsche, 2004a). Die psychologische Forschung zu Werten ist unter anderem durch Schwartz (1992) geprägt, der eine grundlegende, im Sinne von universeller, Struktur von Werten in verschiedenen Kulturen aufstellt. "Werte sind relative situationsübergreifende und stabile Leitlinien für das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen. Werte werden zur Interpretation und Bewertung der Welt herangezogen." (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 103). Menschenrechte sind, wie in Kap. 2.1 ausgeführt, auf der einen Seite kodifizierte Rechte, auf der anderen Seite Ideal und anhaltender moralischer Impuls der Weiterentwicklung von Gesellschaften. In diesem Verständnis von Menschenrechtsbildung spiegelt sich das Verhältnis von Moral und Recht, das das Janusgesicht der Menschenrechte prägt (Lenhart, Druba & Batarilo, 2006; Reitz, 2016; siehe auch den Exkurs bei Heldt, 2018, zur Differenzierung zwischen moralischen und starken Rechten). Weyers (2012) verweist auf das Desiderat in der Entwicklungspsychologie, sich stärker mit dem rechtlichen Lernen zu beschäftigen. Ausgehend von einer Reflexion zum Verhältnis von Moral und Recht stellt er ein an Kohlbergs Stufenmodell zum moralischen Lernen angelehntes Phasenmodell rechtlichen Lernens auf. Die Empfehlungen von Braebeck und Rogers (2000) für eine Wertebildung, die an Menschenrechten orientiert ist, umfassen vor allem die Förderung eines Verständnisses für Kontextfaktoren, vor allem sozio-politischer Art sowie Systemveränderungen durch Menschenrechtsbildungsmaßnahmen, wobei u.a. der *Just*

Community-Ansatz als ein praktisch-pädagogisches Beispiel genannt wird (Kohlberg, 1997).

Integrative Position der Wertevermittlung. Müller (2001) thematisiert drei unterschiedliche Positionen zur Wertevermittlung, indem er zwischen normativen (Standpunkt der Rigidität), persönlich wertklärenden (Standpunkt des Gewährenlassens) und integrativen Ansätzen differenziert. Da sich Menschenrechtsbildung der Vermittlung von Wissen über bestehende kodifizierte Rechte und bestehende Rechtssysteme widmet, ist Menschenrechtsbildung am ehesten bei den *integrativen Ansätzen* der Wertevermittlung zu verorten (Müller, 2001), da sie einerseits die Vermittlung gesellschaftlicher Rechts- und Wertssysteme verfolgt, andererseits aber auch eigene Werte entwickeln lässt. Dementsprechend sollte Menschenrechtsbildung nicht „als Versuch der Übermittlung vorab feststehender Werte verstanden werden.“ (Hormell & Scherr, 2004, S. 145), sondern als dialogischer und eigensinniger Bildungsprozess angebahnt werden. Menschenrechtsbildung ist durch ihren normativen Gehalt charakterisiert (z.B. Relevanz des absoluten Folterverbots) und fordert Positionierung bei bestimmten Wert- und Normkonflikten, besonders wenn in der Menschenrechtsbildung dem juristischen Verständnis von Menschenrechten gefolgt wird. Auch wenn Wertfreiheit nicht an allen Stellen der Menschenrechtsbildung möglich und sinnvoll scheint, sind Lehrende, insbesondere in der Schule, angehalten, die Richtlinien des Beutelsbacher Konsenses und die darin enthaltenen Prinzipien des Überwältigungsverbots, der Kontroversität und der Schüler*innenorientierung zu achten (DIMR, 2019; Gagel, 1996; Weißeno, 1996). Eine aktuelle Veröffentlichung des Deutschen Instituts für Menschenrechte greift die im Beutelsbacher Konsens verfassten Prinzipien unter einer menschenrechtlichen Perspektive auf (DIMR, 2019). Entsprechend dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses können reale gesellschaftliche Debatten für die Menschenrechtsbildung zugänglich gemacht werden. Die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata führt gegebenenfalls zu einer Irritation und Veränderung bestehender Denk- und Urteilsstrukturen (Krause & Stark, 2016; De Lisi & Golbeck, 1999; Doise & Mugny, 1984). Schuster (2001) hebt hervor, dass die emotionale Betroffenheit der Lernenden dabei wesentlich für eine gelungene Auseinandersetzung ist. Die gemeinsame Wissenskonstruktion in Verbindung mit dem Umgang mit Unsicherheit und Unwissenheit fordert ein bestimmtes Selbstverständnis von Lehrenden auch als

Lernenden und den angemessenen Umgang mit Ungewissheit und Komplexität, der im Unterricht vor dem Hintergrund eines Bewertungsauftrags erfolgen muss (siehe Kap. 2.3.1, zur Bedeutung von Lehrer*innen als Multiplikator*innen in der Menschenrechtsbildung).

2.4.2 Ansätze der Moralentwicklungsförderung

Die Ursprünge der Entwicklungspsychologie zur Moralentwicklung gehen insbesondere auf die Arbeiten von Piaget (1985) und Kohlberg (Blatt & Kohlberg, 1975; Kohlberg, 1997) zurück. Piaget (1985) untersuchte die Veränderung kognitiver Strukturen durch Prozesse der Akkomodation und Assimilation, die unter anderem durch soziokognitive Konflikte auftreten. An dieser Stelle wird zunächst der von Kohlberg entwickelte Ansatz der Dilemmadiskussion zur Erfassung und Förderung moralischen Urteilens beschrieben. Anschließend werden Weiterentwicklungen des Ansatzes nach Lind (2002; 2009) sowie die Verwendung von Dilemmasituationen in der Menschenrechtsbildung aufgegriffen.

Das Stufenmodell der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg und seine Weiterentwicklungen. In dem Stufenmodell der Moralentwicklung nach Kohlberg werden drei Niveaus moralischen Urteilens unterschieden – das präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Niveau (Blatt & Kohlberg, 1975; Kohlberg, 1997). Dabei teilt sich jedes der drei Niveaus in zwei Stufen. Diese Stufen des moralischen Urteilvermögens unterscheiden sich vor allem in den Begründungsstrukturen für moralische Handlungen, die in Tabelle 2 aufgeführt sind.

Tabelle 2: Stufenmodell der Moralentwicklung nach Kohlberg (Kohlberg, 1997; Oser & Biedermann, 2020)

Niveau	Stufe	Begründungen für moralisches Urteil
<i>Präkonventionelles Niveau (Autoritätsmoral)</i>	Stufe 1: Heteronome Moral	Lohn-Strafe-Prinzip
	Stufe 2: Austauschmoral	Gegenseitigkeit; „Auge um Auge“-Prinzip
<i>Konventionelles Niveau</i>	Stufe 3: Good-boy-nice-girl-Moral	Perspektive der Gruppe; Anerkennung und Zugehörigkeit

<i>(Gemeinschafts- und Gesellschaftsmoral)</i>	Stufe 4: Rechte-und-Pflichten-Moral	Gesetzesorientierung; Verpflichtung der Gesellschaft als System
<i>Postkonventionelles Niveau (Universalmoral)</i>	Stufe 5: Prinzipien- und Sozialvertragsmoral	Verpflichtung gegenüber Gesellschaftsvertrag
	Stufe 6: Universelle Pflichtenmoral, ideale Moralität	Idealstufe; Orientierung an universellen und kommunikationsethischen Prinzipien

Durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit Entscheidungssituationen, in denen ein moralisches Dilemma vorliegt, soll bei Lernenden das Argumentieren auf höheren Niveaustufen gefördert werden (Kohlberg, 1997; Schuster, 2001). Der Bezug zu Menschenrechten wird nach diesem Modell vor allem auf Stufe 6 vollzogen (Ötsch, 2012). Das Modell bietet sowohl für die Erfassung als auch die Förderung moralischer Kompetenzen eine nach wie vor zentrale theoretische Grundlage. Der ursprüngliche Ansatz der Dilemmadiskussion nach Blatt und Kohlberg (1975) wurde im deutschsprachigen Raum vor allem von Lind (2002; 2009) aufgegriffen und modifiziert. Nach Lind (2009) wird „Moral als demokratische Schlüsselfähigkeit“ (S. 31) verstanden und die dafür relevante Entwicklung *moralischer Urteils-* als auch *Diskursfähigkeit* bei den Lernenden betont. Bezüglich der Operationalisierung moralischer Kompetenzen bieten sich verschiedene Erhebungs- und Auswertungsverfahren an. Eine standardisierte Variante zur Erfassung moralischer Fähigkeiten ist der Moralischer-Urteil-Test (MUT) (Lind, 2009), bei dem zwei moralische Konflikte mit verschiedenen Argumenten auf unterschiedlichen moralischen Stufen vorgelegt werden und die Teilnehmenden diese Argumente nach ihrer moralischen Qualität einschätzen sollen, so dass ein vergleichbarer, standardisierter Testwert bestimmt werden kann. Für die moralische Diskursfähigkeit werden bei Lind (2009) keine validierten Instrumente vorgestellt. Eine weitere gängige Methode zur Erfassung der moralischen Urteilsfähigkeit ist das Vorlegen bestimmter Dilemmasituationen, die von den Probanden*innen analysiert und bewertet werden, wobei die Antworten und Entscheidungsprozesse entsprechend des Stufenmodells eingeordnet werden. Ein Beispiel mit menschenrechtlichem Schwerpunkt ist die Interviewstudie von Weyers und Köbel (2010), in der Jugendliche angeleitet wurden über eine Dilemmasituation zum Folterverbot zu argumentieren. Ein relevantes

Ergebnis dieser Studie war die stark kontextspezifische Variation der moralischen Urteile. Dieses Phänomen der *Kontextabhängigkeit* der Dilemmasituationen und der moralischen Urteilsstufen stellt einen zentralen Kritikpunkt an Kohlbergs Modell dar (Beck & Parche-Kawik, 2004).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen und Modelle wurden verschiedene Zugänge zur gezielten Förderung soziomoralischer Kompetenzen entwickelt, wobei die Methode der Dilemmadiskussion sich insbesondere für das Unterrichtsetting eignet (Lind, 2009; Schuster, 2001; Standop, 2005; Zierer, 2010). Der unter dem Begriff der *Konstanzer Methode* der Dilemmadiskussion bekannte Ansatz sieht anstelle der Konfrontation mit Argumenten auf höheren moralischen Niveaus (+1-Regel) vor allem die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten als zentral für die Entwicklung und Förderung moralischen Urteilvermögens an (siehe u.a. Lind, 2002, 2009). Fördereffekte durch Dilemmadiskussionen lassen sich bereits nach kurzen Dilemmadiskussionen von 45 Minuten feststellen (Lind, 2009). Über mehrere Unterrichtsstunden angelegte Interventionsstudien, wie von Krause und Stark (2016) oder Zierer (2010), stützen mit ihren Ergebnissen die Wirkung von Dilemmadiskussionen im Schulunterricht zur Förderung moralischen Urteilens. Dilemmadiskussionen erweisen sich somit als „effektive Methoden in der moralischen (Aus-)Bildung“ (Lind, 2009, S. 66). Bei der praktischen Anleitung entsprechender Diskussionen in Gruppen sollte ein rhythmischer Wechsel von Phasen der Unterstützung und Herausforderung im Unterricht erfolgen, der in Tabelle 3 als exemplarischer Ablauf aufgeführt wird.

Tabelle 3: Beispiel für den Ablauf einer Dilemmadiskussion (orientiert an Lind, 2009, S. 83 ff.)

Unterrichtsphase und Aktivität	Lernziele
Das Dilemma kennenlernen (Individualentscheidung festhalten)	Natur eines moralischen Dilemmas
Probe-Abstimmung in der Gesamtgruppe	Vielfalt von Meinungen anerkennen, sich mit seiner Meinung zeigen
Gruppenarbeitsphase (Sammeln und Diskutieren von Pro-Kontra-Argumenten in Kleingruppen)	Argumente annehmen und begründen, andere Menschen als Quelle sozialer Unterstützung

Diskussion von Pro-Kontra-Argumenten im Plenum	Öffentliche Diskussion, Diskursfähigkeit üben
Rangreihen für Argumente bilden bzw. Nachfragen zu Argumenten	Moralische Qualität der Argumente, sowohl von Pro- als auch Kontraseite
Schlussabstimmung in der Gesamtgruppe	Kritik der eigenen Position zulassen
Abschluss (Möchte sich jemand zu seiner/ihrer Meinung äußern?)	Entwicklung bewusst machen

Die Methode der Dilemmadiskussion sollte im schulischen Kontext in den Ansatz der *Demokratischen/Gerechten Schulgemeinschaft* (Just community) eingebettet werden (Kohlberg, 1997; Lenhart, 2004; Lind, 2009; Standop, 2005). Der Ansatz knüpft an das Verständnis an, dass Lernen im Kontext von Schule als Lebensraum erfolgt und Wertevermittlung sich nicht auf die Auseinandersetzung im Unterricht beschränken sollte, sondern reale Situationen im schulischen Miteinander aufgreifen und für die Entwicklung moralischer und demokratischer Urteilsfähigkeit nutzbar machen sollte.

Dilemmasituationen in der Menschenrechtsbildung. Unter der Perspektive von menschenrechtlichem Lernen als Wertevermittlung eignen sich Ansätze, welche die Konflikthaftigkeit und Spannungsverhältnisse menschenrechtlicher Normen aufgreifen. Müller (2001) verweist auf die Bedeutung von Schule den Umgang mit Wertkonflikten zu vermitteln. Praxismaterialien mit Vorschlägen zu pädagogischen Interventionen finden sich beispielsweise bei Friedrichs (1983), der Beispiele für gerichtete Dilemmasituationen zu den Themen Todesstrafe und Folter aufzeigt. Anknüpfend an die Debatte um das Verhältnis von Menschenrechtsbildung zur Werteerziehung wird bei diesem didaktischen Vorgehen eine explizite Werteorientierung und damit verbundene Positionierung deutlich. Ein wiederkehrender Konflikt, in dem es um die Abwägung zweier Rechtsgüter geht, besteht in dem Spannungsverhältnis des Rechts auf freie Meinungsäußerung und dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung (siehe dazu Kap. 3.2.4, für die Umsetzung in der vorliegenden Intervention). In einer Interviewstudie von Weyers und Köbel (2010) wurde Jugendlichen ein Dilemma zum absoluten Folterverbot im Rahmen diagnostischer Interviews vorgelegt und die Äußerungen hinsichtlich der moralischen Urteilsfähigkeit analysiert. Das Beispiel, das in der Interviewstudie gewählt

wurde, bezieht sich auf eine reale, aktuelle Kontroverse in der Öffentlichkeit und den Rechtswissenschaften, in denen das absolute Folterverbot, welches als notstandsfestes Menschenrecht gefasst wird, für Ausnahmesituationen von bestimmten Akteuren in Frage gestellt wird (siehe u.a. Bielefeldt, 2007; Brugger, 1996, 2006). Weyers und Köbel (2010) formulieren die didaktische Forderung, dass im Rahmen von Dilemma-Diskussionen „Irritation bestehender Gewissheiten und Denkmuster“ (S. 624) erfolgen sollte, um sozio-kognitive Strukturen zu ändern. In dieser Studie zeigen sich die Vorteile der verbalen Erfassung über Interviews, da durch die längeren, i.d.R. komplexeren Ausführungen das moralische Urteil und die dahinterstehende Argumentation deutlicher erkennbar werden, als dies bei schriftlichen Äußerungen der Fall wäre. So lässt sich beispielsweise durch eine Äußerung wie „Recht auf Leben“, nicht auf ein moralisches Urteil auf Stufe 5/6 schließen.

2.4.3 Die Bedeutung von Empathie und Emotionen in der Menschenrechtsbildung

Empathie als Bezugskonzept in der Menschenrechtsbildung. Auch wenn die Relevanz emotionaler Beteiligung im Lernprozess allgemein (Hascher & Brandenberger, 2018) und bei menschenrechtlichen Themen im Speziellen hervorgehoben wird, zeigen sich in der empirischen Forschung zur Menschenrechtsbildung eklatante Lücken (Müller & Weyand, 2004). Die Fähigkeit zur Empathie wird als Grundlage für soziale Kompetenz sowie als affektive Reaktion, die „aus dem Erkennen oder dem Verständnis des emotionalen Zustandes einer Zielperson resultiert und die ähnlich zu dem ist, was die Zielperson fühlt oder erwartungsgemäß in der gegebenen Situation fühlen würde“ (Steins, 2009, S. 723) definiert. „In der Fähigkeit zur Empathie spiegelt sich gewissermaßen das emotionale Verständnis des Begriffs Menschenwürde wider“ betont Ötsch (2012, S. 349). Gruen (2013) versteht Empathie als eine zentrale Grundlage und Voraussetzung demokratischer Gesellschaften. Mirh (2012b) weist auf das Anliegen der Menschenrechtsbildung hin, Empathie zu fördern und einen entsprechenden Umgang damit zu erlernen, wobei sie sich auf die Verknüpfung von Empathieförderung mit individuell und kollektiv verantwortlichem Handeln bezieht. Ötsch (2012) schätzt die Möglichkeiten der Empathieförderung in der Schule wie folgt ein: „Das Mitfühlen mit anderen Menschen wird in der sozialen Erfahrung erlernt und ausgeformt, was sicherlich, wenn überhaupt, nur zu einem geringen Teil in der Schule möglich ist – ganz zu schweigen

von der Schwierigkeit, einen bestimmten gewünschten kausalen Effekt durch Erziehung zu erzeugen.“ (ebd., S. 349).

Zwei Dimensionen der Empathie: Kognition und Emotion. Aktuelle Arbeiten widmen sich dementsprechend der Weiterentwicklung der Ansätze nach Kohlberg im Hinblick auf die Bedeutung von Emotionen (Hoffman, 2012; Keller, 2007; Lind, 2009), da die mangelnde Berücksichtigung der emotionalen Prozesse beim moralischen Lernen hervorgehoben wird (Keller, 2007). Empathie ist durch die Prozesse der Gefühlsansteckung und Perspektivenübernahme konstituiert (Bierhoff, 2010). Der kognitiv orientierte Prozess der Perspektivübernahme ist dabei eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung für die Fähigkeit zur Empathie, und wird komplementiert durch das Mitgefühl, das Erleben des emotionalen Zustandes der betroffenen Person (Bierhoff, 2010). Nach Zierer (2010) bilden Kognition und Affekt „zwar unterscheidbare aber nicht voneinander trennbare Aspekte ein und desselben Verhaltens“ (S.25). Adorno (1966) nennt in seinem Aufsatz *Erziehung nach Auschwitz* zwei wichtige Thesen, die sich auf Aufgabe von Erziehung zur „kritischen Selbstreflexion“ (S. 1) sowie auf das Problem der „Unfähigkeit zur Identifikation“ (S. 5) beziehen, welche er als zentrale psychologische Bedingung anführt, unter der Verbrechen gegen die Menschheit wie in den Konzentrationslagern während des Zweiten Weltkrieges geschehen konnten. Menschenrechte können als eine Form der Antwort auf Unrecht und menschliches Leiden aufgefasst werden, wodurch die Art und Weise, in der sich auf dieses Leiden bezogen wird, als eine Schlüsselkomponente in der Menschenrechtsbildung verstanden wird (Zembylas, 2017). Müller (2001) konstatiert, dass „Emotionen als ‚blinder Fleck‘ in der Wahrnehmung von Lehrpersonen“ (S. 322) in der Menschenrechtsbildung aufzufassen sind. Mehlinger und Swensson (1981) schätzten Anfang der 1980er Jahre die Erforschung von Auswirkungen von Menschenrechtsbildung im affektiven Bereich als kaum realisierbar ein. Erste Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum wurden von Müller (2001) sowie Müller und Weyand (2004) erstellt, die sich mit der Fragestellung nach verschiedenen Schülertypen und ihrer (emotionalen) Ansprechbarkeit in der Menschenrechtsbildung beschäftigten. Dabei werden die Grenzen quantitativ-empirischer Forschung, insbesondere bei der Untersuchung von Emotionen und emotionaler Beteiligung, betont (Müller, 2001; Müller & Weyand, 2004).

Empathie und pädagogisches Unbehagen. In der Menschenrechtsbildung kann davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit Menschenrechtsverletzungen bei Lernenden moralische Emotionen, wie Empörung, Wut, Schuldgefühle und Scham sowie Mitgefühl, anspricht (siehe Malti & Latzko, 2012, für eine Einführung zu moralischen Emotionen). Der Annahme, dass Identifikation mit von Menschenrechtsverletzungen betroffenen Personen zu erhöhter Hilfsbereitschaft und solidarischem Handeln führt, steht entgegen, dass durch die Konfrontation mit entsprechenden Themen emotionales Unbehagen entsteht, was andererseits zu Abwehr und Widerständen (u.a. Verantwortungsabwehr usw.) führen kann. Dies wird unter anderem bei Bryan und Bracken (2011) diskutiert und der Umgang mit möglichen emotionalen Schlüsselmomente in Lernprozessen aufgegriffen. Die Konfrontation mit stark affektiv aktivierenden Themen wie beispielsweise der Todesstrafe, dem Folterverbot oder Genozid, kann nicht intendierte Effekte mit sich bringen. Die Frage, wie mit pädagogischem Unbehagen (Zembylas, 2017) bei den Lernenden umgegangen werden kann und welche Art von Provokation Denkprozesse fördert oder hindert, wird bei Pollak (2011) unter dem Stichwort der *Schockpädagogik* thematisiert. Während Menschenrechtsbildung einerseits Konzepte und Methoden aus den Bereichen der Empathieförderung und soziomoralischen Lernens als Bezugspunkt nutzen kann, führt Zembylas (2017) die Beziehung zwischen Emotionen, kritischer Pädagogik und Menschenrechtsbildung aus. Drei zentrale Aspekte, die von Zembylas (2017) zur menschenrechtlichen Vermittlung ausgeführt werden, sind: 1) die Bedeutung von pedagogic discomfort (pädagogisches Unbehagen), 2) das pädagogische Prinzip der geteilten Verletzbarkeit, 3) der Wert von Mitgefühl und strategischer Empathie im Kontrast zu *empty sentimentalization*. Bezüglich des ersten Aspekts diskutiert Zembylas (2017) die Komplexität der ethischen Verantwortung der Lehrenden, da im Rahmen von Menschenrechtsbildung häufig schwierige Emotionen bei der Auseinandersetzung mit Macht, ethischen Dilemmata, Menschenrechtsverletzungen und Traumatisierungen auftauchen. Er beschreibt verschiedene emotional-motivationale Reaktionen auf Seiten der Lernenden von Änderungsbereitschaft zu Widerstand und Disstress, und formuliert es als eine zentrale Aufgabe in der Menschenrechtsbildung mit dem von ihm als *troubled knowledge* bezeichneten Wissen und den begleitenden Emotionen, wie Scham, Schuldgefühle oder Hilflosigkeitserleben angesichts eigener Privilegien oder

struktureller Hintergründe von Menschenrechtsverletzungen, umzugehen (Lessenich, 2016; Ziegler, 2016). Der zweite Aspekt bezieht sich auf das Interdependenz-Prinzip und die Annahme, dass Menschen eine gemeinsame Verletzlichkeit teilen. Dies sieht er als einen grundlegenden Ausgangspunkt und Rahmen in Menschenrechtsbildung, um Verantwortungserleben zu fördern. Der dritte Aspekt greift die Notwendigkeit eines bestimmten Umgangs mit Emotionen in der Menschenrechtsbildung auf. Zembylas (2017) stellt unter anderem Moralisierung- und Sentimentalisierungstendenzen in Frage und beschreibt, wie Empathie in der Menschenrechtsbildung als pädagogisch-didaktisches Mittel kritisch und strategisch eingesetzt werden sollte, um Lernende zu unterstützen, ihre individuellen und kollektiven Überzeugungen zu hinterfragen und zu verändern, sowie solidarisch zu handeln und für Mechanismen von Verantwortungsabwehr zu sensibilisieren (siehe z.B. Lerner & Goldberg, 1999).

2.4.4 Theoretischer und empirischer Hintergrund der unterrichtsmethodischen Variation der Interventionsstudie

Aktuelle Diskurse zu Embodiment und Psychodrama in der Bildungsarbeit (z.B. Koch, 2016; Storch, 2017; Wittinger, 2014) diskutieren die Bedeutung des gezielten Einbeziehens von Sinnes- und Körpererfahrungen beim Lernen sowie die komplexen Zusammenhänge zwischen Körper und Psyche. Die damit verbundene Erfahrungs- und Erlebnisorientierung beim Lernen geht bereits auf verschiedene frühere Überlegungen zur Pädagogik zurück, wie beispielsweise dem Kopf-Herz-Hand-Prinzip nach Pestalozzi. In der Praxis kann die Förderung der Erlebnisorientierung und damit der emotionalen Beteiligung vom Einsatz einzelner Methoden wie der des Rollenspiels zu weitreichenderen didaktischen Konzepten wie der des in Kap. 2.2.2 erwähnten Theaters der Unterdrückten (Boal, 2013) oder dem aus der therapeutischen Tradition entsprungenen Psychodrama (Moreno, 1989) reichen. Emotionale Beteiligung beim Lernen bzw. affektive Aktivierung kann theoretisch betrachtet als komplementäre Ergänzung, weniger in Abgrenzung zur kognitiven Aktivierung als zentralem Wirkfaktor in Lernsettings (Helmke, 2009; Meyer, 2008), konzeptualisiert werden. Erfahrung- und Erlebnisorientierung könnte konkret durch den vermehrten Einsatz visuellen und kinästhetischen Lernens, wie beispielsweise in den Ansätzen des szenischen Lernens, realisiert werden (Helmke, 2009). Es ist anzunehmen, dass affektive Aktivierung

beispielsweise durch kinästhetisches Lernen erhöht werden kann, in dem verschiedene Sinnesmodalitäten angesprochen werden und somit ein ganzheitlicheres Erleben gefördert wird, und das Mitgefühl als Teilkomponente der Empathie stärker angesprochen wird, so dass eine stärkere „Integration von Kognition und Emotion“ (Wittinger, 2014, S. 83) gefördert wird.

Konkrete Möglichkeiten der didaktisch-methodischen Umsetzung sind beispielsweise das *pädagogische Rollenspiel* sowie verwandte Methoden wie die Arbeit mit *Standbildern* (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2006). Die Methode des Standbildes wird u.a. auf das Statuentheater in der Tradition des Theaters der Unterdrückten von Boal (2013) zurückgeführt. Müller (2001) spricht von emotionsorientierten oder empathiefördernden Methoden, die bei menschenrechtlichem Lernen voraussichtlich Wut und andere moralisch konnotierte Emotionen über Menschenrechtsverletzungen auslösen und somit einen förderlichen Effekt auf die Handlungsbereitschaft der Lernenden haben könnten. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Vermittlungs- oder Unterrichtsmethoden, die das eigene Erleben ansprechen, zusätzlich die Lernfreude erhöhen und einen positiven Effekt auf Lernergebnisse haben können (Buff, Reusser, Rakoczy & Pauli, 2011). Bei Befragungen von Lehrpersonen äußerten diese eher emotionale, handlungsbezogene Methoden in der Menschenrechtsbildung einzusetzen (Müller, 2001). Affektive Aktivierung in der Menschenrechtsbildung kann zum einen durch die Auswahl bestimmter Inhalte erfolgen, beispielsweise über Fallbeispiele mit hoher Identifikationsmöglichkeit, aktuelle und lebensweltnahe Inhalte und emotionalisierende menschenrechtliche Themen wie Folter oder Todesstrafe. Zum anderen könnten Lernumgebungen durch die jeweilige didaktisch-methodische Gestaltung darauf ausgerichtet sein, emotionales Erleben oder Gefühlsansteckung anzusprechen. In der Fragebogenstudie von Batarilo (2010) mit Schüler*innen in Kroatien werden geeignete Unterrichtsmethoden zur Menschenrechtsbildung von den Schüler*innen als selten in der Unterrichtspraxis eingesetzt wahrgenommen.

Ergebnisse aus Interventionsstudien zum interkulturellen Lernen und zur Moralförderung weisen auf die Möglichkeiten der Optimierung durch die Integration solcher Methoden hin (Busse & Krause, 2016; Busse, Riedesel & Krause, 2017; Krause &

Stark, 2016). Eine Interventionsstudie, die diese Form der unterrichtsmethodischen Variation umsetzt, wurde von Krause und Stark (2016) in zwei neunten Schulklassen zum soziomoralischen Lernen durchgeführt. Dabei stand im Rahmen des als *analytischer Ansatz* bezeichneten Vorgehens die Einnahme einer Metaperspektive sowie die Argumentation im Vordergrund, während im als *affektiven Ansatz* bezeichneten Vorgehen empathiebezogene Kreativ- und Imaginationsaufgaben eingebunden wurden. So soll beispielsweise durch Übernahme von Rollen sowie kreativem Ausdruck in Form von Standbildern die Fähigkeit zum Perspektivwechsel gefördert werden. Die Intervention fokussierte inhaltlich auf verschiedene alltagsnahe Dilemmadiskussionen. In der Studie zeigte sich, dass die Schüler*innen, die am affektiv orientierten Unterrichtsansatz teilnahmen, nach der Intervention auf einem höheren moralischen Niveau argumentierten. Zudem konnten positive Auswirkungen auf das themenspezifische Selbstkonzept und themenspezifische Interesse gefunden werden. Krause und Stark (2016) nehmen hinsichtlich der dahinterstehenden Wirkmechanismen an, dass sich der affektiv orientierte Unterrichtsansatz besonders günstig durch die *Unterstützung von Einfühlungsprozessen, der Unmittelbarkeit der Erfahrung* sowie die *verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung* auswirkt. In der ausschließlich quantitativ-orientierten Studie mit einer kleinen Stichprobe ($N = 55$ in zwei Schulklassen) konnten dazu keine weiteren Schlussfolgerungen getroffen werden. In einer Mixed-Method-Studie von Busse, Riedesel und Krause (2017) zur interkulturellen Bildung erwies sich ein affektiv erfahrungsorientierter Unterrichtsansatz im Vergleich zu einem analytisch orientierten ebenfalls als besonders förderlich hinsichtlich motivationaler Variablen. Durch ergänzende offene Fragebogen- sowie Interviewdaten wurde die Annahme gestützt, dass Lernende vor allem von der Unmittelbarkeit der Erfahrung und der damit verbundenen emotionalen Betroffenheit angesprochen wurden (Busse, Riedesel & Krause, 2017). Auch die Akzeptanz der Lernangebote war dabei hoch, so dass in der Studie von Krause und Stark (2016) der analytische Ansatz auf einer sechsstufigen Skala bei einem Mittelwert von 4.74 lag, der affektiv orientierte Ansatz bei 4.54. Bei Busse, Riedesel und Krause (2017) zeigte sich ein signifikanter Unterschied zugunsten des affektiven Ansatzes (Mittelwert des affektiven Ansatzes bei 4.75, Mittelwert des analytischen Ansatzes bei 4.09).

2.5 Lernen über, durch und für Menschenrechte: Zieldimensionen und Lernbereiche der Menschenrechtsbildung

Das als Drei-Ebenen-Modell des Lernens über, durch und für Menschenrechte bezeichnete Modell kann als „weitgehend konsensuell“ (Hormel & Scherr, 2004, S. 171) in der Menschenrechtsbildung betrachtet werden. Es bietet sowohl in politischen Dokumenten als auch theoretischen Überlegungen und Praxismaterialien zur Menschenrechtsbildung einen Bezugsrahmen (AG MBR, 2005; Lenhart, Druba & Batarilo, 2006; Sommer & Stellmacher, 2009; UN, 2011). In Studien zur Menschenrechtsbildung aus psychologischer Tradition wird eine Kategorisierung in Erwerb von Wissen, Förderung positiver Einstellungen und Handlungsbereitschaft vollzogen (Sommer, Stellmacher & Brähler, 2003; Schulze, 2012). Eine kritische Diskussion des Drei-Ebenen-Modells findet sich u.a. bei Zimmer (2011), der hinsichtlich der „inhaltlichen Füllung dieser pragmatisch-formalen Definition“ (S. 201) auf Theoriedefizite sowie Bedarf konzeptueller Klärung hinweist. Nach Lenhart, Druba und Batarilo (2006) vermitteln die „Dimensionen als einheitlichen Eindruck“ (S. 104), welche bei Lernevaluationen berücksichtigt werden sollten. In den Standards zur Menschenrechtsbildung wird auf die „wechselseitigen Zusammenhänge“ (AG MRB, 2005, S. 18) der Bereiche und auf das konzeptuelle Deutungswissens eingegangen, welches sich auf die Bildungsstandards der GPJE zur politischen Bildung bezieht (GPJE, 2004). Abb. 1 stellt die drei Lernbereiche mit zugehörigen Begriffen dar.

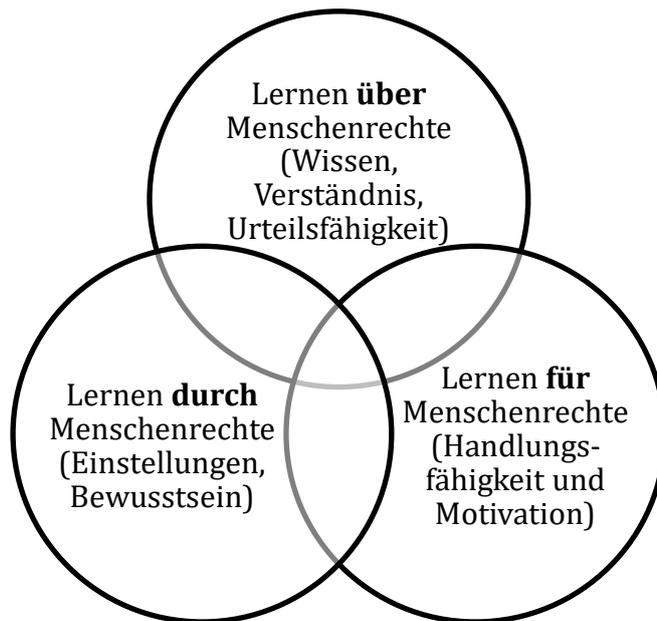


Abbildung 1: Das Drei-Ebenen-Modell zur Menschenrechtsbildung

Das Modell bietet für die *Evaluations- und Interventionsforschung* zur Menschenrechtsbildung eine Grundlage der Zielformulierung und Operationalisierung. Ziele von Evaluationsforschung sind die Verbesserung, Legitimation und Einblick in Wirkweisen von Bildungsmaßnahmen (Döring, 2023). Mihr (2012b) wertet die Evaluation im Bereich Menschenrechtsbildung als eine Hauptherausforderung. Mihr (2012a) formuliert für die schulische Menschenrechtsbildung folgenden Anspruch: „Sofern aus einer Unterrichtseinheit nicht die Einstellung entsteht oder gefestigt wird, dass jede/r durch sein Handeln und seine Taten die Gemeinschaft nachhaltig beeinflussen kann, hat das Konzept der MRB sein Ziel verfehlt.“ (S. 123). In Deutschland durchgeführte repräsentative Erhebungen zu Menschenrechten weisen auf mangelhaftes Wissen über Menschenrechte in der Gesamtbevölkerung hin (Sommer & Stellmacher, 2009). Die Ergebnisse zeigen außerdem ein geringes tatsächliches Engagement für Menschenrechte, wobei die Bereitschaft sich für Menschenrechte einzusetzen höher ausgeprägt ist. Gleichzeitig besteht eine hoch ausgeprägte Akzeptanz von bzw. Zustimmung zu Menschenrechten. Dangl und Schrei (2010) kommen bezüglich der drei Ebenen menschenrechtlichen Lernens zu folgender Schlussfolgerung: „Die Menschenrechte sind zwar hoch geachtet (emotionale Ebene), man kennt sie aber nicht (kognitive Ebene) und setzt sich kaum dafür ein (Handlungsebene).“ (ebd., S. 14)

Die drei Bereiche werden im Folgenden hinsichtlich inbegriffener theoretischer Konzepte und Ergebnisse empirischer Studien detaillierter beleuchtet.

2.5.1 Lernen über Menschenrechte: Wissen und Urteilsfähigkeit

Die UN-Deklaration zur Menschenrechtsbildung und Training (2011) bezieht sich bei dieser Ebene auf Wissen und Verständnis zu Menschenrechten, ihren Grundsätzen und Schutzmechanismen. Nach Hormel und Scherr (2004) handelt es sich bei dieser Ebene um eine „Form der eher kognitiven Beschäftigung mit den Menschenrechten“ (S. 172). Bei Ötsch (2012) umfasst diese Zieldimension das „Wissen und Verstehen [und das] Erlernen zentraler Begriffe, wichtiger Dokumente, historischer Bezüge und der Institutionen, die für den Schutz der Menschenrechte eintreten sowie das Verstehen von (universellen) Begründungen der Menschenrechte“ (Ötsch, 2012, S. 347). Tibbitts (2017) stellt insbesondere das handlungsbezogene Wissen bereits eine Form des Empowerments dar. Auf den schulischen Kontext in Deutschland bezogen geben die KMK-Empfehlung zur Menschenrechtserziehung (2000) sowie die Standards zur Menschenrechtsbildung (2005) grundlegende Wissensinhalte vor. Ähnliche Wissensinhalte finden sich in den Ausführungen der KMK-Empfehlung (2000):

„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.“ (KMK, 2000, S. 4/5)

Exemplarisch bezugnehmend auf den zuletzt genannten Aspekt der Gründe der weltweit festzustellenden Menschenrechtsverletzungen wird sowohl die Komplexität als auch die Kontroversität des Lerngegenstandes erkenntlich. Für die Sekundarstufe I werden in den Standards zur Menschenrechtsbildung folgende Kompetenzen bezüglich der *Menschenrechtsbezogenen Urteilsfähigkeit* festgehalten:

„Die Schülerinnen und Schüler

- haben Grundkenntnisse über die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und ihre Kontroversen sowie über den nicht abgeschlossenen Prozess der Entstehung der Menschenrechte;
- können Kategorien von Menschenrechten (bürgerlich-politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle sowie entwicklungsbezogene Menschenrechte) unterscheiden und verstehen ihre Unveräußerlichkeit, Interdependenz und ihren universalen Geltungsanspruch;
- kennen exemplarisch weltweite soziale Problembereiche wie Armut, Hunger, Bildung und Entwicklung und können sie in Zusammenhang mit den Menschenrechten stellen;
- kennen exemplarisch Ausmaß und Formen sowie die sozialen, ökonomischen und politischen Gründe von Menschenrechtsverletzungen im In- und Ausland;
- können Möglichkeiten zum Schutz der Menschenrechte darstellen;
- kennen Personen sowie internationale und nationale Institutionen und Organisationen, die sich für den Schutz der Menschenrechte einsetzen.“

(AG MRB, 2005, S. 23)

In empirischen Studien wird das Wissen über Menschenrechte über die spontane Nennung oder Wiedererkennung von Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen operationalisiert (Müller, 2001; Sommer & Stellmacher, 2009; Stellmacher & Sommer, 2008). In der Interventionsstudie von Stellmacher und Sommer (2008) mit Studierenden nannten sie Teilnehmenden der Experimentalgruppe im Vortest durchschnittlich 4.40 politisch-bürgerliche Menschenrechte und 1.04 wirtschaftlich-soziale-kulturelle Menschenrechte. Im Nachtest stiegen diese Mittelwerte auf 5.44 und 2.96 an. Batarilo (2010) erfasst in ihrer Studie mit kroatischen Schüler*innen vor allem Assoziationen zu Menschenrechten, Menschenrechtsverletzungen und relevanten Dokumenten. Bei Sommer, Stellmacher und Brähler (2003) konnten die

Befragten im Durchschnitt weniger als drei Menschenrechte benennen, wobei etwa die Hälfte der Befragten das Recht auf Meinungsfreiheit nennt. Die Fragebogenerhebung wurde mit 2051 Personen im Alter von 14 bis 92 Jahren durchgeführt, und das menschenrechtsbezogene Wissen über eine offene Frage, welche Menschenrechte bekannt sind, operationalisiert. Die Auswertung erfolgte entsprechend der 30 Artikel der AEMR. Lehrpersonen kennen in der Studie von Müller (2001) durchschnittlich 5,58 Menschenrechtsartikel. In der Studie von Steenkamp (2016) wird das Wissen der Lehrkräfte über deren subjektive Einschätzung operationalisiert (z.B. inwiefern Inhalte der AEMR oder der Kinderrechtskonvention gekannt werden). Dieser Aspekt wird in der folgenden Studie dem themenspezifischen Selbstkonzept zugeordnet (siehe letzten Kapitelabschnitt). Ötsch (2012) diskutiert die möglicherweise hemmende Wirkung der kontextspezifischen Schulschemata, in denen menschenrechtliches Wissen gespeichert wird, bezüglich des Transfers und der Anwendung auf die Lebenswelt.

Konzepterweiterung und -veränderung (Conceptual change). Vor dem Hintergrund der in den vorherigen Kapiteln ausgeführten Komplexität und Kontroversität des Gegenstandes, sollten Bildungsmaßnahmen auf die Förderung des konzeptuellen Deutungswissens fokussiert werden, welches „grundlegende Annahmen, um Deutungen und Erklärungsmodelle über Gesellschaft, Recht, Politik, Wirtschaft und Weltanschauungen“ (AG MRB, 2005, S. 18) umfasst. „Zentral für die Menschenrechtsbildung ist ein entsprechendes Deutungswissen, das Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von menschenrechtsgefährdenden bzw. –behindernden und menschenrechtsfördernden Institutionen, Ordnungsmodellen, Denkweisen und Handlungen, einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen, erschließt.“ (AG MRB, 2005, S. 18). Heldt (2018) spricht diesbezüglich von „Konzepterweiterung“ (S. 29). Die Arbeiten von Wade (1994) und Heldt (2018) zeigen die Komplexität wissenschaftlicher Konzeptionen und Alltagsvorstellungen auf, welche bei quantitativen Erhebungen stark reduziert wird. Entsprechend dieser Ansätze bildet nicht vorrangig der Erwerb des richtigen oder eindeutigen Wissens, sondern die Erweiterung der Konzepte zum Lerngegenstand ein zentrales Ziel innerhalb der Menschenrechtsbildung. Über ausschließlich standardisierte Verfahren sind Veränderungen der kognitiven Strukturen bei Lernenden schwierig zu erfassen, zumal

die Einordnung in richtige und falsche Antworten beim menschenrechtlichen Lernen zum Teil weder möglich noch zielführend ist (Mihir, 2016).

Menschenrechtsbezogenes Selbstkonzept. Gemäß dem Kompetenzbegriff nach Weinert (2014) sind neben kognitiven Fähigkeiten auch metakognitive, motivationale und volitionale Bereitschaften von Bedeutung für Lernprozesse und -ergebnisse. Moschner und Dickhäuser (2018) beschreiben das Selbstkonzept als „kognitiv-beschreibendes Konzept einer Person über sich selbst“ (S. 750). Die Modelle zum Selbstkonzept differenzieren zwischen verschiedenen Arten von Selbstkonzepten (z.B. das hierarchische Selbstkonzept nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Für Forschung im Bereich der pädagogischen Psychologie ist besonders der Teil des Selbstkonzepts relevant, der sich auf die Einschätzungen von Fähigkeiten bezieht, im deutschsprachigen Raum in der Regel als Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet wird und wiederum in verschiedene Inhaltsbereiche unterteilt werden kann (Moschner & Dickhäuser, 2018). In der Interventionsstudie von Krause und Stark (2016) zum soziomoralischen Lernen konnte das *themenspezifische Selbstkonzept*, das sich auf die moralische Urteilsfähigkeit bezog, bei den Schüler*innen durch die Intervention signifikant gefördert werden. Das Selbstkonzept ist zudem eine relevante Variable für die Anstrengungsbereitschaft und damit für effektives Lernen und Lernleistung (Helmke & Schrader, 2010; Moschner & Dickhäuser, 2018). In Studien zur Menschenrechtsbildung im deutschsprachigen Raum hat dieses Konstrukt bisher wenig Beachtung gefunden,

2.5.2 Lernen durch Menschenrechte: Einstellungen und Bewusstsein

Im Vergleich zum Lernen *über* und *für* Menschenrechte ist dieser Bereich der Menschenrechtsbildung hinsichtlich der relevanten Inhalte und Ziele am unschärfsten konzeptualisiert. Hormel und Scherr (2004) weisen darauf hin, dass die Differenzierung teilweise in nur zwei Ebenen, nämlich der des Lernens *über* und *für* Menschenrechte, vollzogen wird, wobei die Ebene des Lernens *durch* Menschenrechte dann der Ebene des Lernens *für* Menschenrechte zugeordnet wird. Die UN-Deklaration (2011) bezieht sich bezüglich dieser Ebene vor allem auf die Lern- und Lehrmethoden, die übereinstimmend mit menschenrechtlichen Prinzipien, wie beispielweise der Partizipation von Lernenden, ausgewählt und umgesetzt werden sollten. Bei Ötsch (2012) wird bezüglich dieser Ebene die Förderung von menschenrechtsorientierten Einstellungen und Werten diskutiert,

wobei Werte als Bewertungsmaßstäbe den Einstellungen zugrunde liegen. In den Standards zur Menschenrechtsbildung (2005) wird bezüglich der Ebene des Lernens durch Menschenrechte von Werturteilen gesprochen, die die Lernenden ausbilden sollen.

Menschenrechtsbezogene Einstellungen. In der sozialpsychologischen Forschung wird unter einer Einstellung „eine psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man einen bestimmten Gegenstand mit einem gewissen Grad an Zustimmung oder Ablehnung bewertet“ (Bohner, 2003) verstanden. Zentral ist dabei, dass es sich um „alle Klassen bewertender Reaktionen (Zick, 2004, S. 130) handelt. Die psychologisch-empirische Erfassung von Einstellungen erfolgt über vielfältige Methoden, die in explizite und implizite Ansätze unterteilt werden können (Bohner, 2003). Bei den expliziten Methoden werden vor allem Selbstberichte bzw. -einschätzungen, beispielsweise in Form von Ratingskalen in Fragebögen, genutzt, welche anfällig für die Tendenz der sozialen Erwünschtheit sind (Döring, 2023). Diese soll durch den Einsatz impliziter Methoden verringert werden, so dass validere Aussagen über Einstellungen getroffen werden können (ebd.). Menschenrechte erfahren in Deutschland eine hohe Zustimmung, wenn in Form von Selbsteinschätzungen nach abstrakten Prinzipien (z.B. Bedeutung von Menschenrechten) gefragt wird (Sommer, Brähler & Stellmacher, 2003; Sommer & Stellmacher, 2009). Hervorzuheben ist dabei das Phänomen der Diskrepanz zwischen allgemeiner und kontextspezifischer Beurteilung von Menschenrechten (Staerklé & Clémence, 2004; Weyers & Köbel, 2010). Eine Studie, in der dieses Phänomen als *Principle-Application Gap* bezeichnet wird, untersuchte anhand verschiedener Szenarien, inwiefern die Beurteilung von Menschenrechtsverletzungen von Kontextfaktoren abhängt, und es somit zu Verzerrungen bei der Anwendung von (Menschenrechts-) Normen kommt (Staerklé & Clémence, 2004). Während einerseits Einstellungen zu allgemeinen Haltungen zu Menschenrechten wie beispielsweise der zugeschriebenen Bedeutung (Müller, 2001; Schulze, 2010; Sommer & Stellmacher, 2009) erhoben werden, werden in anderen Studien spezifischere Einstellungen, z.B. zu bestimmten menschenrechtlichen Prinzipien oder der Anwendung menschenrechtlicher Normen in einer vorgegebenen Situation erfasst (Staerklé & Clémence, 2004; Weyers & Köbel, 2010). Bei Schulze (2012), die ein umfassendes Erhebungsinstrument zur summativen Evaluation von Menschenrechtsbildung erstellt hat, werden in dem Bereich der Einstellungen folgende Skalen subsummiert: „Zustimmung“ (E1), „Uneingeschränktheit“

(E2), „Emotion“ (E3; Mitgefühl und Wut nach Müller, 2001) sowie „Kognition“ (E4). Diese Vielfalt an Operationalisierungen bildet einerseits die Komplexität des Gegenstands ab, und stellt andererseits eine Herausforderung bei der Beziehbar- und Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen dar.

Einstellungsänderungen. Die Forschung zur Einstellungsänderung bildet in der Sozialpsychologie ein komplexes Feld. Die individuelle Entwicklung und Veränderung von Einstellungen ist durch vielfältige Faktoren bedingt und durch verschiedene Lernprinzipien beeinflusst, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden (siehe z.B. Bohner, 2003, für eine Einführung und Zusammenfassung). Einstellungen lenken zudem maßgeblich die Informationsverarbeitung (Bohner, 2003; Zick, 2004). Zick (2004) bezieht sich insbesondere für die Menschenrechtsbildung auf die Relevanz des Modelllernens, und beschreibt beispielsweise die Identifikation mit pazifistischen Vorbildern als eine Möglichkeit der Einstellungsänderung. Bezüglich der Einstellungsänderungen zu Menschenrechten wird besonders deutlich, dass Lernen in Beziehung stattfindet und somit die Einstellungen und Haltungen von Multiplikatoren*innen bedeutsam sind (siehe Kap. 2.3.1). Wissen und Einstellungen zu Menschenrechten unter globaler Perspektive werden zudem in der Regel über Dritte und nicht durch direkte Erfahrungen vermittelt (Sommer & Stellmacher, 2009). Sommer und Stellmacher (2009) analysieren die Darstellung von Menschenrechten in deutschen Massenmedien anlässlich des 40., 50. und 60. Jahrestag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und kommen zusammenfassend zu den Schlussfolgerungen, dass Menschenrechte halbiert werden (d.h. die politisch-bürgerlichen Rechten mehr Aufmerksamkeit erfahren als die WSK-Rechte), „der Westen“ als Hüter der Menschenrechte dargestellt wird, die Menschenrechte der dritten Generation kaum genannt werden und kaum kritische Reflexion des Wirtschaftssystems und den damit zusammenhängenden Menschenrechtsverletzungen erfolgt. Für die schulische Menschenrechtsbildung wird aufgrund dieser Ergebnisse die Rolle der kritischen Medienbildung besonders deutlich (KMK, 2012).

Da Einstellungen im Vergleich zu Werten wesentlich spezifischer auf ein Objekt bezogen sind, ist nach Ötsch (2012) die Änderung von Einstellungen in der Menschenrechtsbildung eher realisierbar als die Änderung von Werten. Dennoch

postuliert Ötsch (2012), dass die Effekte schulischen Unterrichts auf die Werteentwicklung und Einstellungsänderung unwahrscheinlich sind. Aufgrund der vielfältigen, auch außerunterrichtlichen und außerschulischen, Einflüsse auf die Einstellungen der Lernenden schätzt Ötsch (2012) die Lernergebnisse in der Menschenrechtsbildung als wenig vorhersehbar ein. Zudem sollte, wie bereits in Kap. 2.4 erörtert, darauf geachtet werden, dass „Bildung, die auf eine Einstellungsänderung abzielt, anfällig für Indoktrination“ werden kann (Schulze, 2012, S. 52). Sommer und Stellmacher (2009) verweisen auf die Gefahr des Missbrauchs von Menschenrechten als moralische Argumente, die begünstigt wird, wenn die Wichtigkeit als sehr hoch eingestuft wird, aber Wissen nur gering ausgeprägt ist, und Lernende dadurch eine unkritische, verklärte Zustimmung zu Menschenrechten vornehmen (Heldt, 2018). In einer Interventionsstudie von Stellmacher und Sommer (2008) mit Studierenden wurden im Prätest von der Experimentalgruppe den politisch-bürgerlichen Rechten auf einer Sechspunkte-Skala eine Wichtigkeit von 5.70 (0.28), den sozial-wirtschaftlichen Rechten eine Wichtigkeit von 5.13 (0.49) zugemessen. Im Posttest lagen die Mittelwerte bei 5.81 (0.24) bzw. 5.47 (0.40), wobei die Veränderung bezüglich der WSK-Rechte signifikant ausfiel.

Menschenrechtsbildung als Schutz vor Diskriminierung aus sozialpsychologischer Perspektive. Vorurteile werden in der Sozialpsychologie als eine bestimmte Gruppe von Einstellungen aufgefasst (Zick & Küpper, 2007). Sie werden definiert als „negative Einstellung(en) gegenüber allen oder den meisten Mitgliedern einer Gruppe“ (Brown, 2003, S. 541). Ein zentrales Anliegen von Menschenrechtsbildung ist wie in Kap. 2.2.2 ausgeführt die Förderung antidiskriminierender Einstellungen. Die Forschungsgegenstände Einstellungen und Vorurteile werden im Rahmen der Sozialpsychologie im Kontext der sozialen Kognitionsforschung verortet (z.B. Pendry, 2014). Die Vorurteilsforschung in Deutschland und Europa hat sich in den vergangenen Jahrzehnten vor allem unter dem Konzept der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* weiterentwickelt, das interdisziplinär Ungleichwertigkeitsideologien und deren Folgen untersucht (siehe Veröffentlichungen von Wilhelm Heitmeyer und Kolleg*innen unter der Reihe „Deutsche Zustände“ ab 2002). Unter anderem wurden in den Forschungsprojekten Kurzskalen zu verschiedenen Dimensionen des Konstrukts der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit entwickelt, die u.a. Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Abwertung muslimischer Menschen abbilden (z.B. Heitmeyer, 2012). Innerhalb der

Evaluationsforschung zu Menschenrechtsbildung wurden Skalen zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in einer Studie in Universitätsseminaren verwendet (Stellmacher & Sommer, 2008). Neben den bereits beschriebenen Effekten in den Bereichen Wissenserwerb sowie Einstellungen, die sich über einen Zwei-Monats-Zeitraum als stabil erwiesen, zeigten sich mittlere bis große Effekte für die Veränderung ethnischer Vorurteile (Stellmacher & Sommer, 2008). In dieser Interventionsstudie im universitären Bereich zum Thema Menschenrechte (Stellmacher & Sommer, 2008) konnte neben Effekten hinsichtlich menschenrechtlicher Variablen auch eine Verringerung der Ausprägung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer, 2012) erzielt werden. Entsprechend dem Strukturprinzip der Nichtdiskriminierung der Menschenrechtsidee birgt Menschenrechtsbildung ein besonderes Potential Bewusstsein zur Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierung zu schaffen (Hormel & Scherr, 2004). In der sozialpsychologischen Forschung wurden aufgrund der bestehenden Theorien zur Entstehung von Vorurteilen und Intergruppenkonflikten Ansätze zur Verhinderung und Verminderung von Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten entwickelt. Bei Petersen und Six (2008) findet sich ein Überblick über verschiedene Ansätze, die von Theorien zur Entstehung und Erklärung von Vorurteilen ausgehen (u.a. Theorie der sozialen Identität, Kontakthypothese, Revision von Kategoriengrenzen sowie Labeling und Othering). Ein pädagogischer Ansatz zur Sensibilisierung für die Entstehung von Vorurteilen ist der *Blue eyes-brown eyes-Ansatz*, der auf den Schulversuch von Jane Elliot zurückgeht (Aronson, Wilson & Akert, 2008; siehe auch kritische Rezeption und Modifikationsanregungen von Lang & Leiprecht, 2001). Zeitgenössische, theorienbasierte Ansätze zur Prävention und Intervention von Vorurteilen und sozialer Diskriminierung finden sich ebenfalls Petersen und Six (2008). Der Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit (DGB, 2008) bietet verschiedene Übungen und Hintergrundinformationen zu den Themen, die in der schulischen Menschenrechtsbildung genutzt werden können. Hier zeigt sich die geteilte Wertebasis von Menschenrechtsbildung zur interkulturellen und nicht-rassistischen Bildungsarbeit, indem ein übergeordnetes Ziel darin besteht, für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Vorurteilen und damit verbundenen Abwertungs- und Diskriminierungsprozessen von Menschen aufgrund ihrer zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeiten zu sensibilisieren. Ein in der Sozialpsychologie beschriebenes und erforschtes Phänomen ist das der *Einstellung-Verhaltens-Diskrepanz*

(Zick, 2004), was auch im Rahmen von Menschenrechtsbildung herangezogen werden kann, um den Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten zu untersuchen (Bohner, 2003). Dabei wird unter dem Korrespondenzprinzip untersucht, inwiefern positive Einstellungen zu einem Gegenstand auch zu erhöhter Handlungsbereitschaft bzw. tatsächlichem Engagement führen, d.h. ob Einstellungen als Prädiktoren für Verhalten geeignet sind (Bohner, 2003).

Menschenrechtsbewusstsein. Diskurse zur Menschenrechtsbildung verweisen vielfach auf ein Konstrukt, das als Menschenrechtsbewusstsein bezeichnet wird (u.a. Schulze, 2012; Weyers & Köbel, 2016). Auch in den Bildungsstandards (AG MRB, 2005) findet das „Bewusstsein jedes Einzelnen, wie und wodurch die Menschenrechte in die konkrete soziale und politische Wirklichkeit“ (S. 17) umgesetzt werden können, Erwähnung. Inwiefern ein entsprechendes Bewusstsein theoretisch beschrieben und empirisch erfasst werden kann, scheint im Menschenrechtsbildungsdiskurs bisher unzureichend untersucht. Tibbitts (2017) bezieht sich in ihrem Modell auf das Konzept als Ziel von Menschenrechtsbildung, und ordnet es vorrangig dem Werte- und Bewusstseinsansatz zu (siehe Kap. 2.2.3). Eine Skizzierung vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Menschenrechtsbildung als Empowerment entwirft Meintjes (1997) mit dem von ihm als *Critical human rights conciousness* bezeichneten Konzept. Bezugnehmend auf Freire (1970) vertritt Meintjes ein Bildungsmodell, welches durch Teilnahme und Teilhabe an Wissensbildung geprägt ist. Meintjes (1997) stellt dieses Konzept als Ausgangspunkt für Weiterentwicklung und Kritik vor. Folgende Merkmale werden als Bestandteile genannt:

- “the ability of students to recognize the human rights dimensions of, and their relationship to, a given conflict- or problem-oriented exercise
- an expression of awareness and concern about their role in the protection or promotion of these rights
- a critical evaluation of the potential responses that may be offered
- an attempt to identify alternative or creative new responses
- a judgment or decision about which choice is most appropriate
- an expression of confidence and a recognition of responsibility and influence in both the decision and its impact.” (Meintjes, 1997, p. 78)

Das Konzept eines Menschenrechtsbewusstseins findet sowohl in der wissenschaftlichen wie bildungspolitischen und -praktischen Literatur zur Menschenrechtsbildung

Erwähnung, wird aber bis auf den Ansatz von Meintjes (1997) unzureichend konzeptualisiert und bisher nach Kenntnisstand der Autorin nicht empirisch erfasst.

2.5.3 Lernen für Menschenrechte: Handlungsfähigkeit und Motivation

Entsprechend der UN-Declaration (2011) gilt Empowerment als zentrales Ziel von Menschenrechtsbildung. Menschen zu befähigen für ihre und die Rechte anderer einzutreten, wird bei Zimmer (2011) als das Prinzip vom Wissen zum Handeln bezeichnet. Krappmann (2016) diskutiert die Aufgaben von Schule bezüglich der Handlungsbefähigung von Lernenden. Nach Ötsch (2012) wird diesem Bereich des menschenrechtlichen Lernens die Ausbildung relevanter Kompetenzen und Fertigkeiten für den Schutz von Menschenrechten zugeordnet. Bei Lohrenscheidt (2002) werden unter dieser Ebene die Schlagworte Empowerment, Partizipation und Solidarität verortet. Zur Beschreibung und Erklärung menschenrechtlichen Lernens und Handelns bieten sich aus der Psychologie diverse theoretische Ansätze der Motivationsforschung (Schiefele, Köller & Schaffner, 2018) sowie interdisziplinäre Modelle und Perspektiven zum Ehrenamt (z.B. Snyder & Omoto, 2001) an, auf die in dieser Arbeit nicht vertiefend eingegangen wird. Neben der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) und den inbegriffenen Konzepten der intrinsischen und extrinsischen Motivation, wird von Ötsch (2012) das Rubikon-Modell (Heckhausen, 1989) angeführt, das den komplexen Prozess von Handlungsentscheidungen in verschiedenen Phasen beschreibt.

Ausgehend von der menschenrechtsbezogenen Handlungsfähigkeit werden im folgenden Kapitel zudem die Konzepte der menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft sowie des menschenrechtsbezogenen Interesses als relevante Bezüge für die Studie dieser Arbeit vertieft.

Menschenrechtsbezogene Handlungsfähigkeit. In den Standards zur Menschenrechtsbildung (2005) wird unter der Handlungsfähigkeit ein vorrangig prozedurales Wissen beschrieben, das stark abhängig von dem jeweiligen Bezugsrahmen und gesellschaftlich-rechtlichem System, in dem Menschenrechtsbildung stattfindet, ausfällt. Neben dem Erwerb von Wissen und der Förderung menschenrechtsförderlicher Einstellungen stellt die Förderung von Handlungsbereitschaft und -fähigkeit ein zentrales Ziel von Menschenrechtsbildung dar. Die folgenden Kompetenzen werden in den

Bildungsstandards zur Menschenrechtsbildung für die Sekundarstufe I im Bereich der *Menschenrechtsbezogenen Handlungsfähigkeit* angeführt.

„Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über die Fähigkeit, ihre eigenen Bedürfnisse vor dem Hintergrund der Menschenrechte zu reflektieren und adäquat zu äußern;
- wissen, wie und wo sie sich gegebenenfalls für den Schutz der eigenen Menschenrechte und der Menschenrechte Anderer engagieren können;
- können ihre eigenen Bedürfnisse auf der Grundlage der Menschenrechte reflektieren und konkrete Maßnahmen ergreifen, um die Menschenrechtssituation gegebenenfalls zu verbessern;
- können die Frage nach der Verwirklichung der Menschenrechte als wichtigen Maßstab für die Beurteilung der Verhältnisse im eigenen und erweiterten Umfeld nutzen.“ (AG MRB, 2005, S. 23f.)

Dieser Auszug aus den Standards zur Menschenrechtsbildung (AG MRB, 2005) führt das Problem der trennscharfen Abgrenzung der verschiedenen Lernbereiche und der jeweiligen Kompetenzen vor Augen. Während der erste Unterpunkt sich auf sprachliche Handlungen bezieht, die Diskursfähigkeit abbilden könnten, ließe sich der letzte Unterpunkt vielmehr als eine Facette menschenrechtsbezogener Urteilsfähigkeit verstehen oder dem Konstrukt von Menschenrechtsbewusstsein zuordnen. Da insgesamt wenig systematische Arbeiten zu den Konzepten und Kompetenzen in diesem Bereich vorliegen, soll eine knappe Parallele zu dem Bereich des Globalen Lernens gezogen werden (Martens & Asbrand, 2009). Martens und Asbrand (2009) diskutieren vor dem Hintergrund des Globalen Lernens die „Frage nach einem adäquaten methodischen Zugang zur Erfassung dieser komplexen Kompetenzen“ (S. 203) und verweisen auf die Relevanz qualitativ-orientierter Kompetenzforschung. Schulze (2012) operationalisiert in ihrem Fragebogen zur summativen Evaluation von Menschenrechtsbildung den Bereich der Handlungsorientierung durch die drei Skalen zu Selbstwirksamkeit, Handlungskompetenz und Handlungsbereitschaft.

Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft. Neben der Menschenrechtsbezogenen Handlungsfähigkeit wird in Diskursen zur Menschenrechtsbildung das Konzept der Handlungsbereitschaft hervorgehoben (Schulze, 2012; Sommer & Stellmacher, 2009). Eine Kultur der Menschenrechte ist auf möglichst breites (zivil-) gesellschaftliches Engagement angewiesen, das wie in Kap. 2.1

erläutert unterschiedliche Formen individueller und kollektiver Handlungen annehmen kann. Im Bereich des Menschenrechtsschutzes zeigt sich diese Handlungsbereitschaft unter anderem durch punktuelle Aktivitäten, wie Spenden oder Beteiligung an Petitionen, bis hin zu längerfristigem, kollektiv organisiertem Einsatz in Nichtregierungsorganisationen oder anderen Vereinigungen, die sich menschenrechtlichen Themen widmen. Moschner (2002) diskutiert bezüglich ehrenamtlichen Engagements verschiedene Motive und Bedürfnisse unter der *Altruismus-Egoismus-Debatte*, und nennt Passung (Interaktion von Person und Situation), Bereitstellung von Informationen (Öffentlichkeitsarbeit, Freiwilligenagenturen), Anerkennung von normativen Überzeugungen (Verantwortung und Gerechtigkeit), Förderung sozialer Einbindung, Förderung von Qualifikationsgelegenheiten, Bereitstellung von Lerngelegenheiten, Spaß und Abenteuer sowie Schaffung materieller Anreize als förderliche Bedingungen für individuelles Engagement. Die Handlungsbereitschaft für Menschenrechte wird in den beschriebenen Modellen als Vorstufe für tatsächliches Handeln und Engagement für den Schutz von Menschenrechten gesehen. Empirische Studien zu Menschenrechten in Deutschland zeigen, dass die geäußerte Bereitschaft dabei nicht direkt mit dem tatsächlich gezeigten Verhalten korrespondiert (Sommer & Stellmacher, 2009). Die Handlungs- oder in der Studie so benannte *Einsatzbereitschaft* für Menschenrechte wird über zwei Items erfasst, die zum einen die Bereitschaft zum aktiven Einsatz in einer Menschenrechtsorganisation und zum anderen die Spendenbereitschaft an Menschenrechtsorganisationen umfassen. Dabei antworteten 57 % in den Kategorien „eher nicht“ oder „überhaupt nicht bereit“ zum aktiven Engagement in Organisationen und 55 % Geld zu spenden (Sommer, Brähler & Stellmacher, 2003; Sommer & Stellmacher, 2009). Je höher das menschenrechtsbezogene Wissen und die zugemessene Wichtigkeit von Menschenrechten ausfielen, desto größer war ist die Bereitschaft sich einzusetzen. In der Interventionsstudie von Stellmacher und Sommer (2008) mit Studierenden konnten Veränderungen bezüglich der Handlungsbereitschaft bei Studierenden für den Bereich der ökonomischen Rechte, nicht aber im Bereich der politisch-bürgerlichen Rechte verzeichnet werden. Schulze (2012) operationalisiert die Handlungsbereitschaft über sechs Items, die die Bereitschaft für individuelle Handlungen des Menschenrechtsschutzes erfassen (u.a. auf eine Mahnwache oder Demonstration gehen, einen Vortrag zu Menschenrechten halten, Geld an eine

Organisation spenden). Fritzsche (2004a) diskutiert verschiedene Hürden bezüglich der individuellen Handlungsbereitschaft für Menschenrechte und verweist dabei auf das Phänomen der *Verantwortungsabwehr*, in dem die Verantwortung für die Umsetzung von Menschenrechten beispielsweise ausschließlich Politiker*innen oder Institutionen zugeschrieben wird. Ähnlich wie in angrenzenden Bildungsbereichen, die eine bestimmte normative Ausrichtung mit sich bringen, muss insbesondere in Schule vor dem Hintergrund von Neutralität wiederkehrend die Debatte von Bildungsaufträgen und -zielen stattfinden.

Themenspezifisches Interesse und Akzeptanz der Lernangebote. Insbesondere für die kognitive Auseinandersetzung mit Menschenrechten im Schulunterricht kann davon ausgegangen werden, dass das *themenspezifische Interesse* für Lernmotivation und -ergebnisse eine zentrale Variable bildet. Dem Erwartungs-Wert-Modell entsprechend kann Interesse als ein Aspekt der Wertkomponente verstanden werden (Schiefele, Köller & Schaffner, 2018) und als „Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp, 2018, S. 287) definiert werden. Das menschenrechtsbezogene Interesse wird wie in anderen Lernbereichen einen Einfluss auf die Auswahl und Vertiefung von Lernangeboten und die nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Menschenrechte haben. Inwiefern sich standardisierte Interventionen förderlich auf das jeweilige themenspezifische Interesse auswirken, bildet sich in Interventionsstudien unterschiedlich ab. In der Interventionsstudie zum soziomoralischen Lernen von Krause und Stark (2016) zeigten sich keine signifikanten Effekte der Intervention hinsichtlich des themenspezifischen Interesses. Bei Weiland (2017) fiel das themenspezifische Interesse im Rahmen einer Interventionsstudie zum kooperativen Unterrichten mit Lehramtsstudierenden von Vortest zu Nachtest signifikant ab, wobei die Mittelwerte dennoch im oberen Skalenbereich lagen. Eine Hypothese zur Erklärung dieser Ergebnisse ist, dass ein Sättigungseffekt bezüglich des Themas eingetreten ist. In beiden herangezogenen Interventionsstudien fand die Intervention in einem stark strukturierten Lernsetting (Schul- bzw. Hochschulunterricht) statt. Zudem wäre auch ein erhebungsmethodischer Effekt möglich, in dem die wiederholte schriftliche Fragebogenbeantwortung möglicherweise bei den Lernenden zu einer gewissen Frustration führt, die sich auf die Interessen-Items auswirken.

Entsprechend dem in Kap. 2.3.2 erwähnten Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke (2009) ist die Wahrnehmung und Interpretation des Lernangebots durch die Lernenden ein zentraler Mediationsprozess, der die Nutzung und Wirkung von Unterricht mitbedingt. Die *Akzeptanz* der Lernangebote bildet daran anknüpfend eine weitere relevante, motivationsbezogene Variable, die sich auf die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen auswirken kann, wie bereits am Ende von Kap. 2.4.4 ausgeführt wurde, und somit in Interventionsstudien als Variable erfasst wird (siehe z.B. Krause & Stark, 2016; Weiland, 2017).

3. Menschenrechtsbildung im Schulunterricht der Sekundarstufe I: eine quasi-experimentelle Interventionsstudie

Wie bereits in Kap. 1.1 erwähnt wird für die Menschenrechtsbildung ein eklatantes Defizit an Evaluations- und Wirkungsforschung, insbesondere im Bereich von Unterricht und Schule, markiert (u.a. Kuhn, 2011; Sommer & Stellmacher, 2009; Tibbitts & Kirchschräger, 2010). Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Studie, in dem Lehrer*innen als Multiplikatoren*innen im Rahmen einer Feldstudie instruiert werden eine Interventionsmaßnahme im regulären Unterricht der Sekundarstufe zu implementieren (siehe Kap. 2.3.2). Bei der Konzeption der Unterrichtseinheit wird die Perspektive von Menschenrechtsbildung als Wertebildung als zentrale lerntheoretische Grundlage berücksichtigt, wobei auf unterrichtsmethodischer Ebene das Potential affektiver Aktivierung untersucht werden soll (siehe Kap. 2.4). Die Lernförderlichkeit soll entsprechend der verschiedenen Zieldimensionen von Menschenrechtsbildung untersucht werden (siehe Kap. 2.5).

3.1 Fragestellungen und Hypothesen

In der Interventionsstudie wird untersucht, inwieweit die Teilnahme an einer Unterrichtseinheit zur Menschenrechtsbildung bei den Schüler*innen zu Veränderungen bezüglich der drei Zieldimensionen menschenrechtlichen Lernens führt. Zudem soll untersucht werden, ob es Effekte zwischen den unterrichtsmethodisch unterschiedlich ausgerichteten Unterrichtsansätzen gibt, wobei insbesondere der mögliche Einfluss affektiv orientierter Vermittlungsmethoden von Erkenntnisinteresse ist (siehe Kap. 2.4.3). Dabei sollen die im Folgenden aufgeführten Forschungsfragen beantwortet werden.

3.1.1 Lernen über Menschenrechte: Kognitive Effekte der Intervention

Fragestellung 1: *Inwieweit fördert die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation das Lernen über Menschenrechte?*

Die Fragestellung wird in drei untergeordnete Fragestellungen ausdifferenziert.

Fragestellung 1.a) *Inwieweit fördert die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation das menschenrechtsbezogene Wissen?*

Menschenrechtsbezogenes Wissen. Die Unterrichtseinheit als Interventionsmaßnahme wird auf Grundlage bewährter Praxismaterialien zur Menschenrechtsbildung vor dem Hintergrund zentraler pädagogischer und didaktischer Grundsätze für den Schulunterricht konzipiert (siehe Kap. 2.2.2 und 2.3.2). Dabei wird von der Perspektive von Menschenrechtsbildung als integrativer Wertebildung (siehe Kap. 2.4.1) ausgehend sowohl gezielte instruktionale Unterstützung für den Wissenserwerb zum Lerngegenstand als auch Möglichkeit für diskursive, eigenständige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand geboten. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass sich die Intervention als lernförderlich erweist und sich somit günstig auf den Wissenserwerb zu Menschenrechten auswirkt. Aufgrund des inhaltlichen Schwerpunkts auf den zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und der Rolle von Nichtregierungsorganisationen (siehe Kap. 2.1), wird erwartet, dass sich in diesem Bereich ein Lernzuwachs zeigt, und das Wissen um Handlungsmöglichkeiten und dadurch die menschenrechtsbezogene Handlungsfähigkeit gefördert wird (siehe Kap. 2.5.3).

Entsprechend werden zum Wissenserwerb folgenden Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Die Intervention fördert das Wissen über Menschenrechte. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors bei der spontanen Nennung von Menschenrechten.

Hypothese 2: Es wird ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“ durch den Vergleich der Treatmentgruppen mit der Kontrollgruppe für die spontane Nennung von Menschenrechten erwartet.

Hypothese 3: Die Förderung des Wissens über Menschenrechte durch die Intervention zeigt sich ebenso bei der spontanen Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors bei der spontanen Nennung von Handlungsmöglichkeiten.

Hypothese 4: Es wird ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“ durch den Vergleich der Treatmentgruppen mit der Kontrollgruppe für die spontane Nennung von Handlungsmöglichkeiten erwartet.

Fragestellung 1.b) *Inwieweit fördert die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation das themenspezifische Selbstkonzept?*

Themenspezifisches Selbstkonzept. Entsprechend der Ergebnisse aus Interventionsstudien in angrenzenden Lernbereichen (siehe Krause & Stark, 2016) wird erwartet, dass sich die Intervention günstig auf das themenspezifische Selbstkonzept der Schüler*innen auswirkt und sich der erwartete Wissenszuwachs in der Selbsteinschätzung widerspiegelt (siehe Kap. 2.5.1). Folgende Hypothesen werden demzufolge zum themenspezifischen Selbstkonzept formuliert:

Hypothese 5: Die Intervention führt zu einer bedeutsamen Verbesserung des themenspezifischen Selbstkonzepts der Schüler*innen bezüglich des Lerngegenstands Menschenrechte. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors.

Hypothese 6: Es wird erwartet, dass sich die Entwicklung des themenspezifischen Selbstkonzepts in den Treatmentgruppen bedeutsam von dem der Kontrollgruppe unterscheidet. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“.

Fragestellung 1.c) *Inwieweit fördert die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation die moralische Urteilsfähigkeit?*

Moralische Urteilsfähigkeit. Da die Intervention auf die individuelle und kollektive Wertebildung als Dimension menschenrechtlichen Lernens fokussiert und entsprechende Lernangebote wie beispielsweise Dilemmadiskussionen enthält, wird entsprechend der Ergebnisse aus Interventionsstudien im Schulunterricht in angrenzenden Lernbereichen (Krause & Stark, 2016; Zierer, 2010; Lind, 2009; siehe Kap. 2.4.2), davon ausgegangen, dass die Intervention die moralische Urteilsfähigkeit der

teilnehmenden Schüler*innen fördert. Entsprechend werden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 7: Die Intervention wirkt sich positiv auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit aus. Entsprechend zeigt sich ein bedeutsamer Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors bezüglich der moralischen Urteilsfähigkeit.

Hypothese 8: Es wird darüber hinaus ein bedeutsamer Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“ durch den Vergleich der Treatmentgruppen mit der Kontrollgruppe bezüglich der moralischen Urteilsfähigkeit erwartet.

Bezüglich der Rangfolge der Unterrichtsansätze wurden für die verschiedenen Bereiche keine gerichteten Hypothesen aufgestellt, da jeder der Ansätze didaktisch sinnvoll entwickelt wurde, sich die vermittelten Lerninhalte nicht unterscheiden und dementsprechend alle förderlich bezüglich der kognitiven Variablen menschenrechtlichen Lernens sein sollten.

3.1.2 Lernen durch Menschenrechte: Einstellungsbezogene Effekte der Intervention

Fragestellung 2: *Inwieweit ergeben sich durch die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation Veränderungen hinsichtlich menschenrechtsbezogener Einstellungen?*

Der Einfluss der Intervention auf das Lernen durch Menschenrechte, im Sinne einer Förderung von positiven Einstellungen und einer erhöhten Sensibilisierung für menschenrechtliche Perspektiven, soll untersucht werden. Die Herausforderung der geeigneten Operationalisierung von menschenrechtsbezogenen Einstellungen wurde in Kap. 2.5.2 ausführlich dargestellt. Für die vorliegende Studie soll gemäß der inhaltlichen Ausrichtung der Intervention auf einstellungsbezogene Variablen, die eine konzeptuelle Nähe zur Unterrichtseinheit aufweisen, eingegangen werden. Zudem findet eine Orientierung an bestehenden Instrumenten in diesem Bereich statt (Kap. 2.5.2). Entsprechend werden die zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten, die

emotionale Beteiligung bezüglich der Menschenrechte sowie die Sensibilisierung für Vorurteile untersucht.

Zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten. Bezugnehmend auf Studien zur Menschenrechtsbildung wird davon ausgegangen, dass die Intervention die zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten erhöht (siehe Stellmacher & Sommer, 2008). Entsprechend werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 9: Die Intervention fördert die zugemessene Bedeutung von Menschenrechten. Dies zeigt sich durch einen signifikanten Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors.

Hypothese 10: Bezüglich der Treatmentgruppen zeigt sich im Vergleich zu der Kontrollgruppe ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“ hinsichtlich der zugemessenen Bedeutung von Menschenrechten.

Emotionale Beteiligung. Die emotionale Beteiligung bezüglich der Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen wird als eine weitere einstellungsbezogene Variable untersucht, da sie einen wichtigen Bezugspunkt menschenrechtlichen Lernens bildet (siehe Kap. 2.4.3). Zwar soll insbesondere durch die unterrichtsmethodische Variation eine affektive Aktivierung der Schüler*innen begünstigt werden, jedoch wird bei der Konzeption der Unterrichtseinheit durchgehend die diskutierte Gefahr der Emotionalisierung und Indoktrination in der Menschenrechtsbildung berücksichtigt und abgewogen (siehe Kap. 2.4.3 und 2.5.2).

Entsprechend wird bezüglich dieser Variablen nicht unmittelbar von einer Veränderung durch die Intervention ausgegangen, und somit keine Effekte postuliert.

Sensibilität für Vorurteile. Da ein übergeordnetes Ziel der Interventionsmaßnahme die Vermittlung des Nicht-Diskriminierungsprinzips der Menschenrechte bildet, wird zudem der Einfluss der Intervention auf die Sensibilität für die Entstehung von Vorurteilen untersucht (siehe Kap. 2.2.2 und 2.5.2). Aufgrund der theoretischen Annahmen und empirischen Befunde, dass Menschenrechtsbildung einen Präventionsansatz hinsichtlich

Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bieten kann (siehe Stellmacher & Sommer, 2008), werden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 11: Die Intervention fördert die Sensibilität für die Entstehung von Vorurteilen. Dementsprechend zeigt sich ein Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors.

Hypothese 12: Es wird erwartet, dass sich die Förderung der Sensibilität für Vorurteilsentstehung in den Treatmentgruppen bedeutsam von dem der Kontrollgruppe unterscheidet. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“.

3.1.3 Lernen für Menschenrechte: Motivationale Effekte der Intervention

Fragestellung 3: *Inwieweit ergeben sich Unterschiede bezüglich der Akzeptanz der Unterrichtseinheit hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Variation?*

Akzeptanz der Unterrichtseinheit. Die Interventionsmaßnahme wird unter Beachtung bedeutsamer Unterrichtsprinzipien sowie der systematischen Nutzung bewährter Praxismaterialien entwickelt, um die Zielgruppe bestmöglich zu motivieren und in ihren Lernprozessen zu fördern. Es wird entsprechend erwartet, dass die Schüler*innen die Unterrichtseinheit insgesamt positiv einschätzen. Da aufgrund erster Forschungsergebnisse in angrenzenden Lernbereichen davon ausgegangen werden kann, dass insbesondere affektiv orientierte Unterrichtsansätze als besonders ansprechend erlebt werden (Busse & Krause, 2016; Busse, Riedesel & Krause, 2017; Krause & Stark, 2016), wird untersucht, ob sich signifikante Unterschiede in der Akzeptanz der Intervention hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Variation ergeben. Zudem werden in der Studie die Effekte und Akzeptanz eines flexiblen Einsatzes der unterrichtsmethodischen Variation durch die Lehrkräfte untersucht. Dazu wird die folgende Hypothese aufgestellt.

Hypothese 13: Die Unterrichtseinheit wird von den teilnehmenden Schüler*innen insgesamt positiv eingeschätzt. Beim Vergleich zwischen den Gruppen

ergibt sich ein bedeutsamer Effekt des Faktors „Unterrichtsansatzes“ zugunsten des affektiv orientierten Ansatzes und/oder des flexiblen Ansatzes.

Fragestellung 4: *Inwieweit ergeben sich durch die Interventionsmaßnahme Veränderungen bezüglich motivationaler Aspekte zu Menschenrechten?*

Menschenrechtsbezogenes Interesse. Das themenspezifische Interesse zu Menschenrechten wird als relevantes motivationales Konstrukt in die Studie einbezogen (siehe Kap. 2.5.3). Die Befundlage aus Bezugsstudien der Interventionsforschung, inwiefern strukturiert-standardisierte Interventionen das jeweilige themenspezifische Interesse fördern, scheint uneinheitlich (Krause & Stark, 2016; Weiland, 2017). Dem formulierten Anliegen eine besonders lernförderliche, motivierende Unterrichtseinheit als Intervention einzusetzen, steht gegenüber, dass das stark standardisierte Vorgehen bei experimentellen Studien sowohl den Spielraum für selbstbestimmtes und – gesteuertes Lernen als auch die individuelle Anpassung an die jeweiligen Lerngruppen mindert. Zudem ist fraglich, inwiefern im Lern- und Lehrsetting Unterricht diese Ebene der Menschenrechtsbildung erreicht wird.

Somit werden zu der Veränderung des menschenrechtsbezogenen Interesses keine Effekte postuliert und Hypothesen aufgestellt.

Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft. Die Interventionsmaßnahme spricht durchgängig und explizit die Ebene des Lernens *für* Menschenrechte an, indem zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten im lokalen wie globalen Umfeld thematisiert werden (siehe Kap. 2.1 und 2.5.3). Es soll untersucht werden, inwiefern sich entsprechende Effekte bei den teilnehmenden Schüler*innen in diesem Bereich verzeichnen lassen. Wie in Kap. 3.1.1 ausgeführt wird ein Zuwachs des Wissens um Handlungsmöglichkeiten und somit eine Förderung der *Handlungsfähigkeit* erwartet. Da es sich bei der Handlungsbereitschaft um ein motivational orientiertes, komplex bedingtes sowie intraindividuell verhältnismäßig stabiles Konstrukt handelt, ist voraussichtlich nicht anzunehmen, dass sich Veränderungen in diesem Bereich durch die kurzzeitige Intervention im Schulunterricht ergeben (siehe Kap. 2.5.3). Die Befunde aus

der Interventionsstudie von Stellmacher und Sommer (2008) für diesen Bereich scheinen uneinheitlich.

Dementsprechend werden zur Veränderung der Handlungsbereitschaft keine Effekte angenommen und Hypothesen aufgestellt.

3.1.4 Reflexionen der Schüler*innen zum Lerngegenstand und zur Interventionsmaßnahme

Wie in Kap. 2.5 ausgeführt, stellt die gegenstandsadäquate Zielformulierung und Operationalisierung möglicher Wirkungen von Menschenrechtsbildung eine zentrale Herausforderung dar. Entsprechend des komplex-kontroversen, lebensweltrelevanten Lerngegenstands ist davon auszugehen, dass menschenrechtliches Lernen erheblich durch Vorwissen, persönliche Erfahrungen sowie Vorstellungen und Überzeugungen der Lernenden geprägt ist (siehe Kap. 2.2.3). Lernprozesse und –ergebnisse ausschließlich über standardisierte Instrumente zu erfassen und abzubilden, scheint daher kein ausreichend gegenstandsadäquater Zugang zum Forschungsfeld. Dementsprechend werden ergänzend zu der bisher in Kap. 3.1.1 bis 3.1.3 beschriebenen standardisierten, quantitativ-orientierten Operationalisierung auch qualitativ-orientierte Daten erhoben, die einen Zugang zu individuelleren, komplexeren Reflexionen der Schüler*innen zu Lerngegenstand und Interventionsmaßnahme erlauben. Die qualitativen Daten zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung sollen eine Möglichkeit bieten, die Vielfalt an Lernprozessen angemessener abzubilden und zudem ein umfassenderes Spektrum an Veränderungen zu erfassen, bei dem nicht-erwartete oder –intendierte Wirkungen erkennbar werden können (Döring, 2023). Dabei liegt der Fokus in dieser Studie vor allem auf der einstellungsbezogenen sowie motivationalen Dimension von Menschenrechtsbildung (Lernen *durch* und *für* Menschenrechte). Die quasi-experimentelle Interventionsstudie wird an dieser Stelle durch eine partizipativ orientierte Haltung ergänzt, indem die Schüler*innen gebeten werden, ihre Lern- und Reflexionsprozesse in Interviews auszuführen sowie Rückmeldung zur Unterrichtseinheit, insbesondere der affektiv orientierten Unterrichtsmethoden, zu geben. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Reflexionsprozessen, insbesondere bezüglich des Lernens *durch* und *für* Menschenrechte, statt der Erfassung von Wissen zu

Menschenrechten. Zum Bereich des Lernens *durch* Menschenrechte wird folgende Forschungsfrage formuliert:

Fragestellung 5: *Inwiefern beschreiben und reflektieren die Schüler*innen ihre menschenrechtsbezogenen Einstellungen und Einstellungsänderungen?*

Die qualitativen Daten sollen zudem Aufschluss darüber geben, inwieweit die teilnehmenden Schüler*innen nach der Interventionsmaßnahme weiterführende Motivation an der Auseinandersetzung mit menschenrechtlichen Themen ausdrücken. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund von Erkenntnisinteresse, dass die Unterrichtseinheit inhaltlich einen Schwerpunkt auf die dritte Ebene, das Lernen *für* Menschenrechte, legt (siehe Kap. 2.5.3), und didaktisch-methodisch an den Prinzipien der Handlungsorientierung und Lebensweltrelevanz ausgerichtet ist (siehe Kap. 2.3.2). Entsprechend soll analysiert werden, inwiefern diese Angebote und Impulse von den Schüler*innen aufgegriffen werden. Hieraus ergibt sich die folgende Fragestellung:

Fragestellung 6: *Inwiefern zeigen die Schüler*innen in ihren Reflexionsprozessen Motivation sich weiterführend mit Menschenrechten auseinanderzusetzen?*

Neben den Reflexionen zum Lerngegenstand wird untersucht, inwiefern die Schüler*innen die affektiv orientierten Unterrichtsmethoden als lern- und motivationsförderlich wahrnehmen, und auf welche Aspekte die Schüler*innen sich bei ihren Einschätzungen dieser Vermittlungsmethoden und des eigenen Lernprozesses beziehen (siehe Kap. 2.4.4; siehe Krause & Stark, 2016; Busse, Riedesel & Krause, 2017). Dazu wird die folgende Fragestellung formuliert:

Fragestellung 7: *Inwiefern beziehen sich die Schüler*innen in ihren Reflexionsprozessen auf die affektiv orientierten Unterrichtsmethoden? Inwiefern werden diese Unterrichtsmethoden von den Schüler*innen als lern- und motivationsförderlich erlebt?*

3.2 Methode

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen beschrieben. Dabei wird zunächst das Forschungsdesign erläutert (Kap. 3.2.1). Darauffolgend werden die Stichprobe sowie der Untersuchungsablauf dargestellt (Kap. 3.2.2 und 3.2.3). In Kap. 3.2.4 wird die Konzeption der Unterrichtseinheit als Interventionsmaßnahme ausgeführt. Anschließend werden in Kap. 3.2.5 die Instrumente bzw. die verschiedenen Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren des Mixed-Methods-Ansatzes erläutert. Dabei wird das Vorgehen bezüglich der Erhebung und Auswertung jeweils für die einzelnen Instrumente zusammenhängend dargestellt.

3.2.1 Forschungsdesign

Die Implementation von Interventionsstudien stellt einen Forschungsansatz dar, der sich an den Grundlagen der experimentellen Forschung orientiert (Döring, 2023; Wellenreuther, 2013). Dieses Design bietet im Falle der Unterrichtsforschung die Möglichkeit, Hypothesen über Unterricht und seine Bedingungen an geeigneten Stichproben zu überprüfen. Während experimentelle Forschung einerseits als „Goldstandard empirischer Forschung“ (Wellenreuther, 2013, S. 21) eingeordnet wird, sollten andererseits kritische Diskurse und Grenzen der Vorrangstellung und Exklusivität dieses Bildungsparadigmas und seine Implikationen bedacht werden (siehe z.B. Biesta, 2011; Stark, 2017, für eine kritische Diskussion). Ziel von (quasi-)experimentellen Interventionsstudien ist der Erkenntnisgewinn über bestimmte Einflussfaktoren und Bedingungen von Treatments bzw. im Fall der Unterrichtsforschung von Unterrichtsarrangements. Entsprechend wird eine systematische Variation dieser zu untersuchenden, in der experimentellen Forschung als unabhängige Variablen bezeichneten, Bedingungen vorgenommen.

Der folgenden Studie liegt ein *einfaktorielles Prä-Post-Design* zugrunde, wobei die unterrichtsmethodische Variation als variierender Faktor (unabhängige Variable) einbezogen wird. Der Faktor ist dreifach gestuft, wobei das genaue Vorgehen bezüglich der Variation des Faktors „Unterrichtsmethodischer Ansatz“ in Kap. 3.2.4 für die einzelnen Unterrichtsstunden dargestellt wird. Die Entscheidung für ein quasi-experimentelles Design fiel vor dem Hintergrund verschiedener forschungsmethodischer

Abwägungen. Bei der Planung von Interventionsstudien stellt sich die zentrale Frage der Abwägung von interner und externer Validität. Während bei Feldstudien in der Regel eine hohe externe Validität gewährleistet ist, tritt hier vermehrt das Problem von Störvariablen, u.a. durch die fehlende Randomisierung, auf, welche sich negativ auf die interne Validität auswirkt (Döring, 2023). Durch die natürliche Untersuchungssituation im Feld ist eine hohe externe Validität gewährleistet, indem beispielsweise Schulklassen als soziale Gefüge nicht künstlich bestimmten experimentellen Bedingungen und Lehrpersonen zugeteilt werden. Aufgrund der bestehenden Klassenverbände war eine randomisierte Zuordnung der Schüler*innen zu den Treatmentgruppen nicht realisierbar. Da zudem eine hohe ökologische Validität bezüglich des realen Schulunterrichts in der Sekundarstufe I gesichert werden sollte, bei denen die Lehrer*innen den Unterricht selbst durchführen, hätte eine randomisierte Zuordnung gewissermaßen dem Forschungsinteresse entgegengestanden. Maßnahmen zur Sicherung der internen Validität werden in Kap. 3.2.3 ausgeführt. Döring (2023) verweist auf die Relevanz einer gründlichen Versuchsplanung, um die „Aussagekraft des Quasi-Experiments zu optimieren“ (S. 203) und gleichzeitig den Anforderungen im Feld zu entsprechen.

3.2.2 Stichprobe

Die Interventionsstudie wurde an drei Schulen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 durchgeführt. Der Zugang zur Stichprobe erfolgte vorrangig über direkte Kontaktaufnahme zu den Lehrer*innen der beteiligten Klassen. Neben bestehenden Kontakten der Forschungsleitung wurden vor allem über das Schneeballprinzip durch eine ortsansässige Menschenrechts-NGO interessierte Lehrkräfte für die Studie geworben (Döring, 2023; Rost, 2005; Schnell, Hill & Esser, 2013). Vor der Durchführung der Studie wurde eine offizielle Genehmigung der zuständigen Landeschulbehörde eingeholt. Es erfolgte zunächst eine *Pilotierungsphase*, in der die Unterrichtseinheit in drei Schulklassen erprobt und in Rücksprache mit den beteiligten Lehrer*innen modifiziert wurde.

An der darauffolgenden Studie nahmen insgesamt sechs Klassen als Treatmentgruppen und eine Klasse als Kontrollgruppe teil. Tabelle 4 stellt die Verteilung der Stichprobe dar.

Tabelle 4: Stichprobe der Interventionsstudie

Schule	Klasse (Jahrgang, Ansatz)	Eingangserhebung	Abschluss-erhebung	Fälle für statistische Analysen	Interviews
Schule A	Klasse 1 (9, an ¹)	23	21	19	5
	Klasse 2 (9, af)	20	21	19	8
	Klasse 3 (9, KG)	22	19	18	
Schule B	Klasse 4 (10, fl)	22	21	19	4
Schule C	Klasse 5 (9, an)	25	21	20	
	Klasse 6 (9, af)	27	28	27	4
	Klasse 7 (9, fl)	28	27	26	2
Gesamt		164	158	148	23

¹Anmerkung: flexibel = fl, analytisch = an, affektiv = af, KG = Kontrollgruppe

Somit gingen die schriftlichen Daten von 148 Schüler*innen aus sieben Klassen in die Auswertung ein. Dabei waren 40 Schüler*innen dem analytischen Ansatz, 46 dem affektiven Ansatz und 45 dem flexiblen Ansatz zugeordnet. Die Stichprobe bestand aus 83 Schülerinnen und 67 Schülern. Lediglich eine Klasse befand sich zum Zeitpunkt der Intervention in der Jahrgangsstufe 10 ($n = 19$); die anderen sechs Klassen in Jahrgangsstufe 9 ($n = 131$). Das Durchschnittsalter lag bei 14,83 Jahren ($SD = .84$; Range: 13 Minimum, 17 Maximum).

Zusätzlich wurden mit 23 von diesen 148 Schüler*innen Interviews nach Abschluss der Interventionsmaßnahme und der schriftlichen Erhebung geführt. Um eine bestmögliche Anonymisierung und damit eine möglichst geringe Verzerrung durch soziale Erwünschtheit und andere Fehlerquellen im Datengewinnungsprozess zu gewährleisten, wurden zu den teilnehmenden Schüler*innen keine weiteren persönlichen Merkmale (bspw. Geschlecht oder Alter) dokumentiert. Zudem wurde dadurch das Risiko der Identifizierbarkeit weitestgehend minimiert (Döring, 2023).

3.2.3 Untersuchungsablauf

Abbildung 2 stellt schematisch den Ablauf der Intervention an den einzelnen Schulen und Klassen dar, welcher im Folgenden hinsichtlich der jeweiligen Schritte ausgeführt wird.

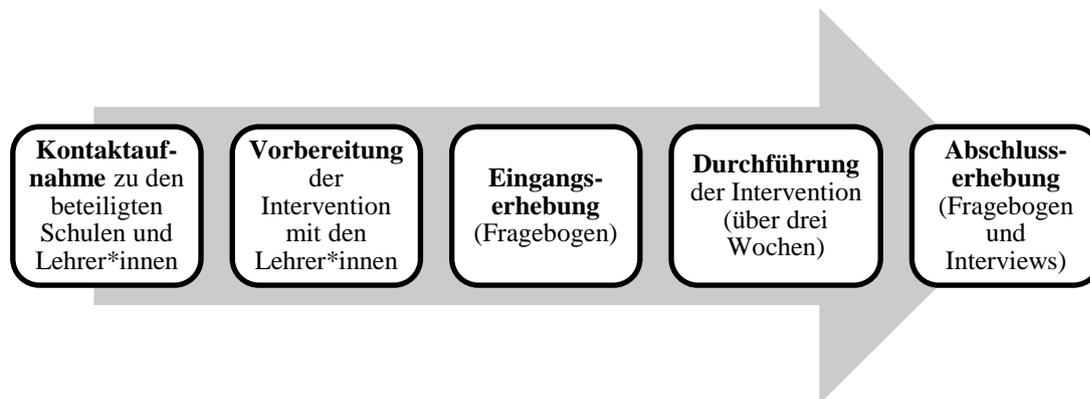


Abbildung 2: Ablaufschema der Intervention an den beteiligten Schulen

Kontaktaufnahme. Insgesamt waren an der Implementation der Interventionsmaßnahme fünf Lehrer*innen beteiligt, zu denen aus Anonymisierungsgründen nachfolgend keine weiteren Merkmale benannt werden. Eine der Klassen (Klasse 2, affektiver Ansatz) wurde aufgrund einer Erkrankung der Lehrerin von der Forschungsleitung selbst unterrichtet. Nach der Kontaktaufnahme zu den Schulen über die Lehrpersonen wurde jeweils das Einverständnis der Schulleitung eingeholt (siehe Anhang I für Anschreiben). Dies erfolgte jeweils über ein persönliches Gespräch oder per E-Mail.

Vorbereitung der Intervention und Eingangserhebung. Im Anschluss wurden den beteiligten Lehrer*innen die Skripte und Materialien für die Unterrichtseinheit zur Verfügung gestellt. Die Unterrichtseinheit wurde jeweils vor der Durchführung mit den unterrichtenden Lehrkräften ausführlich besprochen (mindestens ein, i.d.R. zwei oder mehr Termine) und die Lernziele der einzelnen Stunden geklärt. Zudem hatten die Lehrkräfte während der gesamten Durchführung die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen und die Stunden mit der Forschungsleitung zu besprechen. Die Forschungsleitung stellte sich etwa zwei bis drei Wochen vor Beginn des Projektes in den beteiligten Klassen vor, händigte die Einwilligungserklärungen für die Erziehungsberechtigten aus und beantwortete Fragen von Seiten der Schüler*innen (siehe Anhang II). Eine Woche vor Beginn der Unterrichtseinheit wurde die Eingangserhebung durchgeführt. Der für die

Studie konstruierte Fragebogen wurde von den Schüler*innen einzeln im Klassenverband bearbeitet (siehe Kap. 3.2.5.1). Die Teilnahme an den Erhebungen war freiwillig und wurde weder für die Lehrkräfte noch die Schüler*innen incentiviert bzw. vergütet noch erfolgte eine schulische Leistungsbewertung für die Erhebungen, an denen die Schülerinnen pseudonymisiert teilnahmen. Die Bearbeitungszeit für den Fragebogen in den einzelnen Klassen variierte zwischen circa 30 und 40 Minuten.

Durchführung der Intervention und Abschlusserhebung. Der geplante Ablauf der Intervention sah vor, eine Woche nach der Eingangserhebung in der jeweiligen Klasse mit der Intervention zu beginnen. Die Intervention wurde dementsprechend in den regulären Unterrichtsstunden, wenn möglich in drei Doppelstunden in einem Zeitraum von drei Wochen, durchgeführt. Der Unterricht erfolgte in drei Klassen im Fachunterricht *Deutsch* (Schule A und B) und in drei Klassen im Fach *Politik* (Schule C). Die Kontrollgruppe erhielt kein spezifisches Treatment. Die Abschlusserhebung wurde entsprechend der Eingangserhebung in Einzelbearbeitung im Klassenverband durchgeführt, wobei die Bearbeitungszeit sich aufgrund der zusätzlichen Items um etwa fünf bis zehn Minuten verlängerte. Die Abschlussinterviews wurden außerhalb des Unterrichtsraumes nach der Fragebogenerhebung durchgeführt.

Maßnahmen zur Sicherung der internen Validität. Da quasi-experimentelle Interventionsstudien im Feld vielfältige Einflüsse bergen, die im Hinblick auf die interne Validität der Studie als Störvariablen einzuordnen sind, wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die interne Validität zu erhöhen. Neben der bereits erwähnten intensiven Vorbereitung der beteiligten Lehrer*innen war die Forschungsleitung bis auf die Klasse 7 in sämtlichen Stunden der Intervention im Unterricht anwesend, um eine vergleichbare Umsetzung der Intervention zu fördern sowie im Feld Notizen zum Unterrichtsprozess anzufertigen (Manipulation check, Döring, 2023). Zudem wurden in zwei der insgesamt sechs Treatmentklassen Audioaufnahmen des Unterrichts angefertigt. Dieses Vorgehen diente zum einen einem erweiterten Check des Treatments; zum anderen sollten die Audioaufnahmen für weiterführende Unterrichtsprozessanalysen zur Verfügung stehen (siehe Kap. 3.5).

3.2.4 Konzeption einer Unterrichtseinheit als Interventionsmaßnahme

In diesem Abschnitt werden zunächst die inhaltliche und didaktische Ausrichtung der Unterrichtseinheit beschrieben. Es folgt eine Erläuterung der unterrichtsmethodischen Ansätze, die im Rahmen der quasi-experimentellen Interventionsstudie variiert wurden. Nach der Beschreibung der Modifikation der Unterrichtseinheit für die vorliegende Studie werden die sechs Unterrichtsstunden einzeln in ihrem Ablauf mit den didaktisch-methodischen Überlegungen und den Lernzielen vorgestellt. Die Unterrichtseinheit wurde auf die Förderung der in Kap. 2.5.1 und 2.5.3 aufgeführten Kompetenzen für die Sekundarstufe I zur *Menschenrechtsbezogenen Urteilsfähigkeit* sowie *Menschenrechtsbezogenen Handlungsfähigkeit* ausgerichtet.

Inhaltliche und didaktische Ausrichtung der Unterrichtseinheit. Die Intervention orientiert sich bezüglich der Inhalte und der Lernziele an den Standards für Menschenrechtsbildung an Schulen (siehe Kap 2.5). Wie bereits in Kap. 2.2.1 ausgeführt, kann auf vielfältige Materialien im Bereich Menschenrechtsbildung zurückgegriffen werden. Nach ausführlicher Sichtung der vorliegenden Materialien wurde eine Unterrichtseinheit entwickelt, die ausgehend von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte eine Einführung für Sekundarstufenschüler*innen in das Thema Menschenrechte bietet. Dabei liegt ein inhaltlicher Schwerpunkt auf den zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten im Bereich des Schutzes von Menschenrechten und der Rolle von Nichtregierungsorganisationen für den Menschenrechtsschutz (siehe Kap. 2.1). In diesem Zusammenhang soll bei den Schüler*innen ein Bewusstsein für ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten gefördert werden, um insbesondere auch die dritte Ebene menschenrechtlichen Lernens im Unterricht zu fördern (Kap. 2.5.2). Zudem soll die Unterrichtseinheit die Relevanz des Nicht-Diskriminierungsprinzips der Menschenrechte vermitteln (siehe Kap. 2.2.2) und somit für die Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierungsprozessen auf individueller und intergruppaler Ebene sensibilisieren (siehe Kap. 2.5.2). Neben aktuellen Fallbeispielen, die den Schüler*innen einen emotionalen Zugang ermöglichen, soll der Lebensweltbezug als Prinzip berücksichtigt werden, in dem unter anderem zum Abschluss der Unterrichtseinheit konkrete Handlungsmöglichkeiten für den schulischen

Kontext diskutiert werden (siehe Kap. 2.3.1). Die Lernziele der Unterrichtseinheit wurden auf die vorgegebenen Kompetenzen der Bildungsstandards für Menschenrechtsbildung in der Sekundarstufe I abgestimmt und werden für die einzelnen Stunden spezifiziert.

Unterrichtsmethodische Variation. Im Rahmen der quasi-experimentellen Interventionsstudie soll untersucht werden, inwiefern der Einsatz affektiv orientierter Unterrichtsmethoden die Wirksamkeit menschenrechtlichen Lernens optimieren kann. Der theoretische und empirische Hintergrund dieser unterrichtsmethodischen Variation wurde bereits in Kap. 2.4.4 dargestellt. Meyer (2015) beschreibt ein Drei-Ebenen-Modell methodischen Handelns im Unterricht, wobei zwischen der Mikro-, Meso- und Makroebene unterschieden wird. Die Sozialformen, in denen die Schüler*innen arbeiten, bleiben bei den verschiedenen Ansätzen in dieser Studie weitestgehend gleich. Variiert wird nach dem Modell von Meyer (2015) vor allem auf Mikroebene, da durch eine Variation auf Meso- und Makroebene die Vergleichbarkeit zwischen den Ansätzen abnehmen würde. Eine Variation findet an unterschiedlichen Stellen des Unterrichtsprozesses statt; eine genaue Beschreibung erfolgt im weiteren Verlauf dieses Kapitels zu jeder Stunde einzeln. Dabei soll, orientiert an den in Kap. 2.4.4 beschriebenen Bezugsstudien von Krause und Stark (2016) sowie Busse, Riedesel und Krause (2017), im *analytisch-orientierten Ansatz* der Schwerpunkt auf Unterrichtsmethoden liegen, von denen angenommen wird, dass sie vorrangig die Analysefähigkeit der Schüler*innen ansprechen (z.B. Text analysieren, Definition entwickeln, Pro-Kontra-Debatte simulieren, Poster zur Ergebnispräsentation erstellen). Bei dem *affektiv orientierten Ansatz* soll vor allem die Empathiefähigkeit und emotionale Beteiligung der Schüler*innen angesprochen werden, indem sie über bestimmte Lernmethoden ganzheitliche Erfahrungen sammeln (u.a. einen kurzen Dialog schreiben, eigene Erfahrungen zu einem Thema benennen, Rollenspiel durchführen, Standbild entwerfen). Aufgrund der in Kap. 2.4.4 beschriebenen Hintergründe wird davon ausgegangen, dass bei der Teilnahme an diesen Methoden eher eine Gefühlsansteckung stattfindet, das heißt stärker die emotionale Komponente der Empathiefähigkeit angesprochen wird als bei den Methoden, die vorrangig eine kognitiv-orientierte Perspektivenübernahme fördern. Zudem wird in der vorliegenden Studie ein *flexibler Ansatz* genutzt, in dem die beteiligten Lehrer*innen im Unterrichtsprozess selbstständig und intuitiv zwischen den verschiedenen unterrichtsmethodischen Angeboten wählen können. Somit konnten die Lehrer*innen persönliche Präferenzen

berücksichtigen, hatten einen größeren Entscheidungs- und Handlungsspielraum sowie möglicherweise eine bessere Passung von Methoden an Lerngruppe und –situation.

Tab. 5 bietet einen Überblick über die Variation in den einzelnen Unterrichtsstunden.

Tabelle 5: Überblick über die unterrichtsmethodische Variation in den einzelnen Stunden

	Analytischer Ansatz	Affektiver Ansatz	Flexibler Ansatz
Stunde 1	Keine Variation	Keine Variation	Keine Variation
Stunde 2	Textbearbeitung anhand von Leitfragen	Textbearbeitung durch Erstellung eines Dialogs	Leitfragen und/oder Dialog
Stunde 3	Theoretische Definition von Diskriminierung erarbeiten; unmittelbare Analyse der Blue eyes-brown-eyes-Geschichte	Anknüpfen an Erfahrungen bei Erarbeitung der Definition; Imaginationsübung vor Analyse der Geschichte	Theoretische oder erfahrungsbasierte Definition; Imaginationsübung fakultativ
Stunde 4	Plenumsphase der Dilemmadiskussion in Form einer Pro-Kontra-Debatte	Plenumsphase der Dilemmadiskussion in Form von Rollenspielen	Pro-Kontra-Debatte und/oder Rollenspiele als Präsentationsform
Stunde 5	Präsentation von Fallbeispielen mithilfe von Plakaten	Präsentation von Fallbeispielen mithilfe von Standbildern	Plakate und/oder Standbilder als Präsentationsform
Stunde 6	Austausch von Argumenten in einem Kugellager	Austausch von Argumenten in Form von Rollenspielen	Kugellager oder Rollenspiele

Modifikation der Unterrichtseinheit nach der Pilotierung. Wie in Kap. 3.2.2 erwähnt, wurde die Unterrichtseinheit im Rahmen einer Pilotierungsphase in drei Schulklassen mit jeweils einem der unterrichtsmethodischen Ansätze erprobt. Dabei wurde vor und nach jeder Unterrichtsstunde ein systematischer Austausch mit den beteiligten Lehrkräften gesucht, die ihre Einschätzung zu der inhaltlich sowie didaktisch-methodischen Realisierung der Unterrichtseinheit einfließen ließen. Außerdem wurden in den Klassen die Rückmeldungen der Schüler*innen während des Unterrichtsprozesses einbezogen.

Als Konsequenz wurde ein Fallbeispiel aus Stunde 5 ausgetauscht, da es inhaltlich zu komplex und somit für die Schüler*innen schwer verständlich war. Es wurden Aufgabeninstruktionen, z.B. die Anleitungen zur Gruppen- und Partnerarbeit in Stunde 3 und 4, überarbeitet und konkretisiert, sowie Hausaufgaben aufgrund des dadurch einheitlicheren Zeitmanagements und der erwarteten Einheitlichkeit der Treatment-Implementation rausgelassen. Insgesamt wurde die Unterrichtseinheit sowohl von den Lehrkräften als auch den Schüler*innen positiv angenommen, weshalb keine umfangreichere Überarbeitung erfolgte.

Im folgenden Abschnitt werden die Unterrichtsstunden in ihrem Verlauf skizziert. Die Lehrkräfte erhielten vorab ausführliche Skripte inklusive zugehöriger Kurzentwürfe zu den einzelnen Stunden, die vor den Unterrichtsstunden erneut mit der Forschungsleitung besprochen wurden, um eine bestmögliche Treatment-Integrität zu gewährleisten (Döring, 2023). Das Skript zu Stunde 1 ist exemplarisch in Anhang III einzusehen.

Stunde 1: Einführung in das Thema Menschenrechte – Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Lernziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Ideen und Vorstellungen für grundlegende Rechte und Freiheiten entwickeln, die für das Zusammenleben in einer Gesellschaft wichtig sind und für jeden gelten sollten, indem sie Rechte für einen fiktiven Staat festlegen,
- die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 als wichtiges Dokument der Menschenrechtsgeschichte kennenlernen, in dem sie auf Grundlage der AEMR ein Tafelbild erarbeiten,
- die eigenen Ideen und Vorstellungen vor dem Hintergrund der in der AEMR verankerten Menschenrechte vergleichen und reflektieren, indem sie die von ihnen festgelegten Rechte mit denen in der AEMR vergleichen.

Stunde 1 orientiert sich inhaltlich an den Vorschlägen aus *Amnesty macht Schule* (2008) sowie an dem Unterrichtsbeispiel „Das imaginäre Land“ (Hormell & Scherr, 2004, S. 178). Dabei soll aus lerntheoretischer Perspektive an das Vorwissen und die Vorstellungen der Schüler*innen angeknüpft werden und ein gemeinsames Verständnis von Menschenrechten erarbeitet werden (siehe Kap. 2.2.3). Nach der Begrüßung durch die Lehrkraft wird den Schüler*innen in Form eines Advanced Organizer ein Überblick über die sechs Unterrichtsstunden gegeben. Daran anschließend wird über einen Overhead Projektor der erste Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte projiziert und

von einer/m Schüler*in laut vorgelesen. Die Lehrperson fragt an dieser Stelle nach Vorwissen der Schüler*innen zu Menschen- und Grundrechten, um die Arbeitsphase zu entlasten. Die anschließende Gruppenarbeitsphase wird mit dem Arbeitsauftrag eingeleitet, sich in jeder Gruppe auf fünf Rechte für einen fiktiven Staat zu einigen und diese einzeln auf Karteikarten festzuhalten. In der Erarbeitungsphase setzen die Schüler*innen sich in Form kooperativen Lernens (Huber, 2006; Krause, 2007) mit ihren Vorstellungen von Menschenrechten und deren Funktionen auseinander. Die Gruppenarbeitsphase wird nach 10 Minuten beendet, indem die Lehrperson die Tafel öffnet, an der vor Beginn der Unterrichtsstunde die 30 Artikel der AEMR angeheftet wurden (exemplarisches Foto in Anhang III). Es folgt ein informierender Lehrervortrag zur Entstehung der AEMR, in dem eine historische Kontextualisierung vorgenommen wird (siehe Kap. 2.1). Die Arbeitsgruppen werden anschließend gebeten ihre Karteikarten im Plenum nacheinander vorzustellen und den Artikeln der AEMR zuzuordnen. Dies erfolgt in einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch im Plenum (Haag, 2019). Die Schüler*innen sollen das dabei entstandene Tafelbild analysieren, indem sie unter anderem diskutieren, welche Rechte für sie unbekannt oder überraschend sind. Zudem können Annahmen geäußert werden, durch welche Einflüsse (z.B. schulisches Lernen, Mediennutzung) das Vorwissen bzw. die Vorannahmen geprägt sein könnten, um somit das eigene Vorwissen zu reflektieren. Den Abschluss der Stunde bildet das Austeilen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in Taschenheft-Form und als Hausaufgabe wird das Lesen der Präambel aufgetragen, um die Entstehung der AEMR kontextuell einordnen zu können.

Unterrichtsmethodische Variation. In der Einführungsstunde der Unterrichtseinheit wird keine methodische Variation vorgenommen.

Stunde 2: Die Rolle von Nichtregierungsorganisationen und der Zivilgesellschaft beim Menschenrechtsschutz

Lernziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- die Rolle von Staaten bzw. Regierungen hinsichtlich des Schutzes und der Einhaltung von Menschenrechten problematisieren können, indem sie durch ein gelenktes Unterrichtsgespräch deren konflikthafte Rolle erkennen,

- einen Überblick über die Arbeits- und Handlungsweisen von Nichtregierungsorganisationen gewinnen, indem sie am Beispiel der Entstehung der Menschenrechtsorganisation Amnesty International die Relevanz von zivilgesellschaftlichem Engagement im Menschenrechtsschutz erkennen,
- am Beispiel des Amnesty International Gründers Peter Benenson das transformative Potential von Menschenrechten erkennen und somit für eigene Handlungsmöglichkeiten sensibilisiert werden, in dem sie einen Filmausschnitt anschauen

Den Einstieg der Stunde 2 bildet ein Rückblick auf die 30 Artikel der AEMR und ein entwickelndes Unterrichtsgespräch über die Verantwortlichkeit von Staaten bzw. Regierungen beim Schutz von Menschenrechten. Dabei soll, wenn die Schüler*innen nicht von sich aus die konflikthafte Rolle der Staaten ansprechen, die Lehrkraft den Impuls geben, dass Staaten die Hauptverantwortlichkeit für Schutz und Umsetzung von Menschenrechten haben, gleichzeitig sich die Abwehr- und Freiheitsrechte aber vor allem auf den Schutz vor staatlicher Gewalt und Willkür beziehen. Die bedeutsame Rolle der Zivilgesellschaft und insbesondere von Nichtregierungsorganisationen (siehe Kap. 2.1) soll durch ein entwickelndes Unterrichtsgespräch herausgestellt werden. Es folgt eine Informationsphase, in der gemeinsam ein Handout mit Informationen zu Aufgaben und Arbeitsweisen von NGOs (u.a. aus Fritzsche, 2004a) gelesen wird. Nach der Besprechung von Verständnisfragen zum Handout wird anschließend als Beispiel für die Entstehungsgeschichte einer NGO ein dreiminütiger Filmausschnitt aus der WDR-Dokumentation „Bis alle frei sind!“ zu Amnesty International gezeigt. Der Informationsgehalt des Filmausschnittes ist sehr dicht und relativ komplex, weshalb die Schüler*innen einen strukturierten Arbeitsauftrag erhalten, der eine inhaltliche Fokussierung ermöglicht, indem sie zentrale Stationen der Menschenrechtsgeschichte seit Gründung der Vereinten Nationen notieren sollen. Diese werden im Anschluss gemeinsam an der Tafel festgehalten. In dem Filmausschnitt wird Peter Benenson, der Initiator der Amnesty-Kampagne, welche in die Gründung der NGO Amnesty International mündete, als besonderes Modell für zivilgesellschaftliches Handeln erwähnt (Mendl, 2014). In einer anschließenden Erarbeitungsphase wird der Anfang des von Benenson veröffentlichten Zeitungsartikels *The forgotten prisoners* (siehe Kap. 2.1) den Schüler*innen ausgeteilt und in Partnerarbeit ein Aufgabenblatt dazu bearbeitet. Die Ergebnisse werden abschließend im Plenum besprochen. Ziel der Stunde ist es, die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler*innen anzusprechen, in dem sie an dem

Beispiel der Entstehungsgeschichte von Amnesty International und dem Handeln des Gründers Peter Benenson erkennen können, dass die Reichweite individueller Handlungen nicht vorhersehbar ist.

Unterrichtsmethodische Variation. Das Aufgabenblatt in der letzten Erarbeitungsphase variiert entsprechend der didaktischen Schwerpunkte. Im *analytischen* Ansatz werden zu dem Ausschnitt des Zeitungsartikels Fragen zur Analyse gestellt. Im *affektiv orientierten* Ansatz sollen die Schüler*innen sich ausgehend von dem Ausschnitt des Zeitungsartikels eine Gesprächssituation zwischen Peter Benenson und einem Freund, der im Videoausschnitt gezeigt wird, zur Gründung der NGO vorstellen und einen imaginierten Dialog dazu verfassen.

Stunde 3: Schutz vor Diskriminierung im Rahmen der Menschenrechte

Lernziele: Die Schülerinnen sollen

- die zentrale Bedeutung des Artikels 2 der AEMR für das Prinzip der Nicht-Diskriminierung innerhalb des Menschenrechtsschutzes erkennen,
- ein Begriffsverständnis von Diskriminierung entwickeln, indem sie gemeinsam mit Mitschüler*innen eine Definition erarbeiten,
- Mechanismen sozialer Kategorisierung und Diskriminierung erkennen, in dem sie das Blue eyes-brown-eyes-Experiment analysieren und erkennen, wie Intergruppenprozesse und damit verbundene Abwertungen ausgelöst werden können,
- in ihrer Handlungsbereitschaft angesprochen werden, indem sie das Konzept der Urgent Actions (UAs) als eine konkrete Möglichkeit für zivilgesellschaftliches Handeln kennenlernen.

Der Unterrichtseinstieg (Brühne & Sauerborn, 2011) der Stunde 3 erfolgt über die Projektion des zweiten Artikels der AEMR zum Nicht-Diskriminierungsgrundsatz über eine Overheadfolie. Dieser wird von einem/r Schüler*in laut vorgelesen und anschließend im Unterrichtsgespräch diskutiert. Dabei sollen die Schüler*innen die Bedeutung des Artikels und des zugrundeliegenden Nicht-Diskriminierungsgrundsatzes der Menschenrechte erkennen. Über die Unterrichtsfrage, wie die exemplarische Aufzählung in Artikel 2 fortgesetzt werden könnte, sollen die Schüler*innen für die Ausgrenzung von Menschen auf Basis verschiedener, willkürlicher Merkmale sensibilisiert werden. In Partnerarbeit wird anschließend eine Definition von Diskriminierung erarbeitet und mit

der Definition von Benedek (2009) verglichen (siehe Kap. 2.2.2). Die Lehrperson verdeutlicht bei der Überleitung zum nächsten Unterrichtsschritt, dass Diskriminierung durch vielfältige und komplexe Ursachen und Hintergründe bedingt ist, auf die in der Unterrichtsstunde nicht im Detail eingegangen wird. Der weitere Schwerpunkt der Stunde liegt auf dem Aspekt von Vorurteilen, die auf individueller und intergruppaler Ebene eine zentrale Rolle für Diskriminierung spielen. Die Schüler*innen beschäftigen sich dazu mit der Entstehung und Förderung von Vorurteilen durch Erziehung, indem sie den Blue-eyes-brown-eyes-Schulversuch in der ursprünglichen Form nach Jane Elliot kennenlernen, in dem der Schulversuch von der unterrichtenden Lehrkraft vorgetragen wird (siehe Kap. 2.5.2). Nach der Analyse des Schulversuchs folgt eine kritische Diskussion desselben. In der abschließenden Unterrichtsphase wird der Ansatz der Urgent Actions oder Eilaktionen als exemplarische Arbeitsweise von Nichtregierungsorganisationen eingeführt. Dabei wird ein aktuelles, reales Beispiel präsentiert, in dem Menschen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung diskriminiert und verhaftet wurden, und in dem u.a. auf die kodifizierten Rechte des Zivilpakts hingewiesen wird (siehe Kap. 2.1). Die Urgent Action wird entweder im Unterricht oder alternativ als Hausaufgabe gelesen.

Unterrichtsmethodische Variation. Im *affektiven Ansatz* sollen die Schüler*innen bei der Erarbeitung einer Definition von Diskriminierung an ihre eigenen Erfahrungen mit dem Thema anknüpfen, wobei in dem *analytischen Ansatz* eine abstrakte Definition erarbeitet werden soll. Dabei soll im affektiven Ansatz ein stärkerer individueller, emotionaler Bezug gefördert werden. Zudem werden bei dem Einstieg zum Blue eyes-brown eyes-Experiment die Schüler*innen im *affektiven Ansatz* angeleitet sich die Schulsituation vorzustellen und in Partnerarbeit Ideen zu entwickeln, wie sich die Situation in der Schule entwickelt haben könnte. Im *analytischen Ansatz* wird die Situation aus dem Blue eyes-brown eyes-Experiment direkt durch die Lehrkraft präsentiert und von den Schüler*innen anschließend analysiert und diskutiert.

Stunde 4: Dilemmadiskussion zum Recht auf freie Meinungsäußerung und Recht auf Schutz vor Diskriminierung

Lernziele: Die Schüler*innen sollen

- sich mit möglichen Einschränkungen des Rechts auf freie Meinungsäußerung auseinandersetzen, in dem sie auf ihr Vorwissen und Erfahrungen mit entsprechenden Diskursen Bezug nehmen,
- moralische Prinzipien in einem präsentierten Dilemma erkennen und diese gegeneinander abwägen,
- sich eine eigene Meinung bilden und diese durch Argumente im Diskurs mit anderen begründen,
- sich auch bei stärkerer emotionaler Beteiligung mit anderen Standpunkten aufmerksam befassen, um ihre Diskursfähigkeit zu fördern.

Zu Beginn der Stunde 4 erfolgt eine kurze Reaktivierung der letzten Unterrichtsstunde; insbesondere wird dabei der Ansatz der Urgent Actions aufgegriffen. Als *Einstieg* in die Unterrichtsstunde fragt die Lehrkraft die Schüler*innen, ob sie sich Situationen vorstellen können, in denen es zu Konflikten zwischen einzelnen Menschenrechten kommen kann. Die Lehrkraft sammelt mögliche Konflikte. Sollte von den Schüler*innen das Beispiel nicht selber genannt werden, wird auf den möglichen Konflikt zwischen dem Schutz vor Diskriminierung und dem Recht auf freie Meinungsäußerung hingewiesen. Im weiteren Verlauf der Stunde wird sich an dem Ablauf einer Dilemmadiskussion orientiert (siehe Kap. 2.4.2). Inhaltlich ist das ausgewählte Beispiel vergleichsweise zugänglich und intuitiv verständlich für Schüler*innen der Altersgruppe und auf ihre schulische Lebenswelt bezogen. Nach einer Einzelarbeitsphase, in der die Schüler*innen ihre Argumente zu der Dilemmasituation sammeln und eine Entscheidung treffen, folgt eine erste Abstimmung im Plenum, die an der Tafel festgehalten wird. In der anschließenden Arbeitsphase in Kleingruppen erfolgt eine Auseinandersetzung mit den vielfältigen Argumenten und Perspektiven auf die Dilemmasituation; in dieser Phase erfolgt die unterrichtsmethodische Variation. Abschließend werden die Ergebnisse der Gruppen im Plenum präsentiert und eine zweite, abschließende Abstimmung zur Dilemmasituation durchgeführt, die ebenfalls an der Tafel notiert und mit der Klasse diskutiert wird.

Unterrichtsmethodische Variation. Im *analytischen Ansatz* wird mit den Schüler*innen in der Gruppenarbeitsphase eine Pro-Kontra-Debatte (Reinhardt, 2009) vorbereitet, die anschließend im Plenum durchgeführt wird. Dies hat zum Ziel, dass die Debatte um das Dilemma auf einer höheren Abstraktionsebene und größere Distanz zum eigenen emotionalen Erleben stattfindet, indem nicht auf die konkrete Situation einzelner Personen fokussiert wird. Im *affektiven Ansatz* wird ein Rollenspiel zu einer möglichen Diskussion in der Schülerredaktion aus dem Dilemmabeispiel erarbeitet. Dabei wird

davon ausgegangen, dass durch die Rollenübernahme die Schüler*innen eine stärkere emotionale Beteiligung erleben. Die Rollenspiele werden abschließend im Plenum präsentiert.

Stunde 5: Menschenrechtsverletzungen und zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten

Lernziele: Die Schülerinnen sollen

- einen exemplarischen Einblick bezüglich aktueller Menschenrechtsverletzungen weltweit gewinnen, in dem sie verschiedene Fallbeispiele rezipieren,
- anhand von realen Fällen von Menschenrechtsverletzungen die Perspektive der Betroffenen einnehmen, indem sie die Vorfälle ihren Mitschüler*innen präsentieren,
- erkennen, dass sich die Lage von Opfern von Menschenrechtsverletzungen durch zivilgesellschaftliches Engagement verändern kann und eine entsprechende Selbstwirksamkeitserwartung entwickeln, indem sie individuelle wie kollektive Handlungsmöglichkeiten anhand der Fallbeispiele erkennen.

Als *Einstieg* in die Unterrichtsstunde informiert die Lehrperson, dass in der Stunde Beispiele von Menschenrechtsverletzungen aus unterschiedlichen Regionen der Welt behandelt werden sollen. Die Beispiele wurden zu dem Zeitpunkt der Intervention aus den Urgent Actions von Amnesty International ausgewählt. Dabei wurde neben der Aktualität auch auf die inhaltliche Breite und die Auswahl unterschiedlicher Regionen und Länder geachtet (Kongo, China und Slowakei). Ziel ist es, dass anhand der Fallbeispiele, neben der Sensibilisierung für aktuelle Menschenrechtsverletzungen in verschiedenen Regionen der Welt, auch Möglichkeiten des zivilgesellschaftlichen Einsatzes für Menschenrechte thematisiert werden, um die menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft anzusprechen und die Schüler*innen in ihrem Bewusstsein für menschenrechtliches Handeln zu stärken. Nach einer kurzen Informationsphase zu den Fallbeispielen und den Präsentationsformen (Poster bzw. Standbild) durch die Lehrer*in werden die Schüler*innen in Kleingruppen (in der Regel sechs Gruppen pro Klasse) eingeteilt und erhalten das entsprechende Arbeitsmaterial inklusive schriftlicher Arbeitsaufträge. Dabei erhalten jeweils zwei Kleingruppen das gleiche Fallbeispiel. In der anschließenden 20-minütigen Erarbeitungsphase steht die Lehrperson für Rückfragen zur Verfügung, während die Schüler*innen in den Kleingruppen die Fallbeispiele zunächst

lesen und besprechen, bevor sie entsprechend der jeweiligen Form ihr Beispiel darstellen. Die Ergebnisse der Kleingruppen werden anschließend im Plenum präsentiert. In den Fallbeispielen werden zudem Handlungsmöglichkeiten auf transnationaler und nationaler bzw. regionaler Ebene angesprochen (u.a. Briefe gegen das Vergessen, Eilaktionen, Demonstrationen, Aufruf lokaler bzw. regionaler Institutionen und Behörden) (siehe Kap. 2.1).

Unterrichtsmethodische Variation. Im *analytischen* Ansatz erarbeiteten die Kleingruppen ihre Ergebnisse zu dem jeweiligen Fallbeispiel in Form eines Posters, die anschließend im Plenum vorgestellt wurden. Im *affektiven* Ansatz erstellen die Kleingruppen zu ihrem jeweiligen Fallbeispiel ein Standbild, das die Situation der Menschenrechtsverletzung zum Ausdruck bringen sollte. Die Standbilder werden anschließend im Plenum beschrieben und analysiert.

Stunde 6: Zivilgesellschaftliches Engagement für Menschenrechte

Lernziele: Die Schülerinnen sollen

- Argumente für das individuelle Engagement für Menschenrechte sammeln und begründen, in dem sich mit kritischen Meinungen zum Einsatz für Menschenrechte auseinandersetzen,
- die Bedeutung individueller und kollektiver Handlungsoptionen reflektieren, in dem sie im Rollenspiel mit einer semi-realen Situation aus der zivilgesellschaftlichen Arbeit für Menschenrechte ihr erworbenes Wissen handlungsorientiert nutzen,
- für Möglichkeiten individuellen und kollektiven Engagements sensibilisiert werden, in dem sie die erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten auf ihre Lebenswelt in der Schule übertragen.

Der Unterrichtseinstieg in Stunde 6 wird über die Präsentation kritischer und skeptischer Argumente gegen den (individuellen) Einsatz für Menschenrechte gestaltet (siehe z.B. Fritzsche, 2004a; Ohnmachtsverdacht und Rückbezug zu Schwierigkeiten der Durchsetzbarkeit, siehe Kap. 2.1, oder Toivanen & Mahler, 2006). Diese werden auf einer Overhead-Folie projiziert und sollen von der Klasse im Plenum analysiert, diskutiert und ergänzt werden (u.a. „Welche von diesen Äußerungen habt ihr schon einmal gehört oder selbst gemacht?“). In der anschließenden Erarbeitungsphase sollen die Schüler*innen

sich vor dem Hintergrund der bisherigen Unterrichtsstunden mit diesen Argumenten auseinandersetzen. Dabei erhält zunächst die eine Hälfte der Klasse ein Handout mit einer Auflistung von Möglichkeiten des Einsatzes für Menschenrechte. Diese soll die befürwortende Position vertreten, während die andere Hälfte der Klasse die zuvor diskutierte kritische Position vertritt. Nach einer kurzen Einfindungsphase in die Positionen werden je nach unterrichtsmethodischem Ansatz die Argumente ausgetauscht. Abschließend wird im Plenum ein Austausch über die eigene Haltung zu den Argumenten ermöglicht und über hinderliche und förderliche Faktoren des zivilgesellschaftlichen Engagements reflektiert. Die Schüler*innen sollen dabei erörtern, welche Möglichkeiten es aktuell in der Schule gibt sich für Menschenrechte einzusetzen und welche Aktivitäten und Projekte initiiert werden könnten. Dadurch soll ein relevanter Lebensweltbezug hergestellt werden, und die Schüler*innen sollen Ideen für die Umsetzung von Menschenrechtsbildung an ihrer Schule generieren (siehe Kap. 2.3.1).

Unterrichtsmethodische Variation. Im *analytischen* Ansatz werden die erarbeiteten Pro- und Kontra-Argumente in Form eines Kugellagers (Kriesche & Kahlert, 2019) diskutiert. Im *affektiv* orientierten Ansatz erarbeiten die Schüler*innen Rollenspiele zu einer vorgestellten Szene aus der Öffentlichkeitsarbeit einer Menschenrechts-NGO, die anschließend im Plenum präsentiert werden.

3.2.5 Instrumente

Mixed-Methods-Studien bieten die Möglichkeit hypothesenprüfendes- und -generierendes Vorgehen in einer Studie zu realisieren, und somit zu einem umfassenderen Blick und Verständnis auf einen Forschungsgegenstand zu gelangen, indem Vorzüge verschiedener Ansätze für den Erkenntnisprozess genutzt werden. So findet insbesondere bei der Verwendung von Messinstrumenten mit quantitativer Ausrichtung eine Einschränkung des Blicks durch den Forscher statt, da bereits vor den Erhebungen der Fokus auf einen bestimmten Ausschnitt des zu untersuchenden Gegenstandes gerichtet wird, wobei vom Forscher nicht antizipierte Ergebnisse deswegen voraussichtlich nicht erfasst werden. An dieser Stelle eröffnen qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren einen offeneren Zugang. Döring und Bortz (2016)

diskutieren die Möglichkeit zieloffener Evaluationen, um nicht-erwartete und nicht-intendierte Wirkungen erfassen zu können, und verweisen diesbezüglich auf qualitative Methoden, wobei Interviews als ein geeigneter forschungsmethodischer Zugang nahegelegt werden. Die teilweise anhaltende Debatte um angemessene Forschungsparadigmen und methodische Zugänge in der Psychologie sowie den Bildungswissenschaften fiel zu bestimmten Zeitpunkten der Wissenschaftsgeschichte als „Entweder-oder“-Entscheidung (incompability thesis) und ging mit einer Wertung qualitativer und quantitativer empirischer Forschung einher (Billmann-Mahecha, 2004; Kelle, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2003). In den *Mixed-Method-Ansätzen* findet sich eine mögliche Antwort zur Integration dieser vermeintlich konträren Forschungsausrichtungen. Um der Gefahr eines einseitig geprägten Verständnisses guter empirischer Forschung entgegenzuwirken und einer dadurch möglicherweise verzerrten Methodenbrille (Sedlmaier & Renkewitz, 2013), werden entsprechend dem Forschungsgegenstand, dem Forschungsdesign und den Forschungsfragestellungen verschiedene Arten der Datenerhebung und -auswertung kombiniert und aufeinander bezogen (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Teddlie & Tashakkori, 2003). Verschiedene Designs und Möglichkeiten der Kombination sind realisierbar, wobei Methoden in aufeinanderfolgenden Studien eingesetzt werden oder innerhalb einer Studie zur Anwendung kommen (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Oswald, 2012; Weyers, 2011). Zudem wird diskutiert, ob eine Trennung von quantitativen und qualitativen Methoden zum einen möglich bezüglich der Anwendung und hilfreich bezüglich eines Erkenntnisgewinns sei (Leiprecht, 2001; Mayring & Brunner, 2012; Oswald, 2012). Als mögliche Differenzierungsmerkmale werden genannt, dass quantitative Ansätze eher standardisiert, hypothesenprüfend, numerisch geprägt ausgerichtet sind, während qualitative Ansätze eher offen, hypothesengenerierend und sprachlich sind (Mayring, 2015). Insbesondere bezüglich der Interpretation von Ergebnissen aus quantitativen bzw. qualitativen Studien werden Diskurse um die Gültigkeit sowie die Generalisierbarkeit geführt, woran die Forderung nach der Formulierung gemeinsamer Qualitätsmerkmale und Gütekriterien empirischer Forschung geknüpft wird (Kelle, 2008; Mayring, 2015).

Im Rahmen des in Kap. 3.2.1 beschriebenen Forschungsdesigns wurden in der Eingangs- und Abschlusserhebung verschiedene Instrumente der Datenerhebung eingesetzt. In der

Eingangserhebung wurde ein Fragebogen mit *Testitems* zum menschenrechtsbezogenen Wissen, Dilemmasituationen zur Erfassung moralischer Urteilsfähigkeit sowie *Skalen zur Selbsteinschätzung* bezüglich verschiedener Variablen zum Lernen über, durch und für Menschenrechte genutzt, um die Lernvoraussetzungen in den teilnehmenden Klassen zu erfassen. In der Abschlusserhebung wurde eben dieser Fragebogen um *offene Items*, eine Skala zur Akzeptanz der Unterrichtseinheit sowie eine zusätzliche Dilemmasituation ergänzt. Zudem wurden nach Abschluss der Intervention und der Fragebogenerhebung mit einer Teilstichprobe ($n = 23$) der Schüler*innen *Interviews* geführt.

Im Folgenden wird zunächst der Fragebogen beschrieben, anschließend wird auf die Durchführung der Interviews eingegangen. Die entsprechenden Auswertungsansätze werden ebenfalls in den jeweiligen Abschnitten erläutert.

3.2.5.1 Fragebogenerhebung

Entwicklung und Erprobung des Fragebogens. Wie in Kap. 2.5 ausgeführt, kann in der Menschenrechtsbildung für das Jugendalter im deutschsprachigen Raum kaum auf validierte Instrumente zurückgegriffen werden. Da der eingesetzte Fragebogen inhaltlich zudem an die konzipierte Unterrichtseinheit anschließen sollte, um folglich relevante Zielkriterien der Intervention abbilden zu können (Schulze, 2012), wurde ein Fragebogen erstellt, der sich einerseits an validierten Instrumenten im Erwachsenenbereich orientiert (u.a. Müller, 2001; Schulze, 2012; Sommer & Stellmacher, 2009), dabei andererseits auf die Besonderheiten der Intervention abgestimmt wurde (z.B. Inhalte der Unterrichtseinheit, motivationale Aspekte bei der Bearbeitung pseudonymisierter Bögen). Bei der Erstellung wurden zentrale Prinzipien der Fragebogenkonstruktion berücksichtigt (Bühner, 2006; Döring, 2023; Kallus, 2010). Eine vorläufige Version des Fragebogens wurde sowohl mit Studierenden in einem Seminar zur Sozialpsychologie als auch im kollegialen Diskurs bezüglich Verständlichkeit und Suggestibilität der Formulierungen erprobt und diskutiert. Die in der vorliegenden Studie verwendete Version des Fragebogens umfasste in der Eingangserhebung vier und in der Abschlusserhebung fünf DIN A4-Seiten. Die Erhebungen wurde jeweils mit einer standardisierten Instruktion eingeleitet (siehe Anhang IV), um eine möglichst hohe Durchführungsobjektivität zu gewährleisten (Döring, 2023). Zur Pseudonymisierung der Fragebogen wurde ein persönlicher Code durch die Schüler*innen generiert, welcher der

Zuordnung der Fragebögen aus Eingangs- und Abschlusserhebung diene. Außerdem wurden das Alter in Jahren sowie das Geschlecht der teilnehmenden Schüler*innen über den Fragebogen erhoben.

Im Folgenden werden die im Fragebogen erfassten Variablen entlang der drei Zielebenen der Menschenrechtsbildung dargestellt.

Lernen über Menschenrechte: Erfassung kognitiver Effekte. Unter dem Bereich des Lernens über Menschenrechte werden im Folgenden die Testitems zum menschenrechtsbezogenen Wissen, die Dilemmasituationen zur moralischen Urteilsfähigkeit sowie das themenspezifische Selbstkonzept gefasst.

Testitems zum menschenrechtsbezogenen Wissen. Als Tests werden Wissenstests zu Menschenrechten sowie moralische Urteilsfähigkeit zugeordnet (orientiert am Vorgehen bei Müller, 2001, Stellmacher & Sommer, 2008). Dabei werden Wissen über die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die konkreten Inhalte dieser Erklärung sowie Wissen um zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten im Menschenrechtsschutz erhoben.

Item 1. Welche Menschenrechte kennen Sie? Bitte listen Sie die Menschenrechte einzeln auf.

Item 2. Welche Möglichkeiten kennen Sie, sich für den Schutz von Menschenrechten einzusetzen?

Auswertung. Für die beiden offenen Fragen (Item 1 und 2) wurde jeweils ein Rating erstellt, in dem die korrekten Antworten ausgezählt wurden (Orientierung am Vorgehen Stellmacher & Sommer, 2008). Bei der Auswertung wurde sich entsprechend den Inhalten der Intervention an den Artikeln und Rechten der AEMR orientiert. Da in den Unterrichtsstunden etwa zehn Rechte durch Fallbeispiele von Menschenrechtsverletzungen und deren Analyse vertieft wurden, wurde für das Item der spontanen Nennung von Menschenrechten ein theoretisches Maximum von 10 angenommen. Neben dieser inhaltlichen Orientierung wurden zudem die Ergebnisse empirischer Studien mit Erwachsenen herangezogen, die das Item zur spontanen Nennung verwendet hatten (Sommer & Stellmacher, 2009; Stellmacher & Sommer, 2008;

siehe Kap. 2.5.1). Bei dem Item zur spontanen Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten wurde bezugnehmend auf die Inhalte der Unterrichtseinheit von einem theoretischen Maximum von sechs ausgegangen. Um eine maximale Auswertungsobjektivität zu gewährleisten, wurde nach einer ersten Durchsicht der Antworten der Schüler*innen der Erwartungshorizont spezifiziert, indem insbesondere Grenzfälle diskutiert und ein genaues Punkteschema vorgegeben wurden (z.B. Recht auf Gedanken-, Gewissen- und Religionsfreiheit als drei Punkte). Da die Interraterreliabilität dieser Erhebungsmethode sich in anderen Studien als sehr hoch (siehe Sommer & Stellmacher, 2009) erwiesen hat, und das Vorgehen eine hohe Transparenz aufweist, wurde auf die erneute Bestimmung der Interraterreliabilität verzichtet.

Dilemmasituationen zur Erfassung moralischer Urteilsfähigkeit. Um den Einfluss der Unterrichtseinheit auf die moralische Urteilsfähigkeit der Schüler*innen zu erfassen, wurden Dilemmasituationen mit einem menschenrechtlichen Bezug eingesetzt (siehe Kap. 2.4.2). Dabei wurde in der Eingangserhebung eine Dilemmasituation gestellt, in der Abschlusserhebung zwei. Die Inhaltsvalidität wurde durch Experteneinschätzungen durch die Forscher*innengruppe geprüft. Im Folgenden ist die Dilemmasituation, die sowohl in Eingangs- als auch Abschlusserhebung verwendet wurde, einzusehen.

Beispiel für Dilemmasituation, die in Eingangs- und Abschlusserhebung vorgegeben wurde.

Sie sind Mitglied einer Schülerzeitungsredaktion. In der aktuellen Ausgabe wird in einem Artikel scharfe Kritik an den Lehrkräften Ihrer Schule geübt: Viele seien schlecht vorbereitet und motivationslos, arbeiteten mit 20 Jahre alten Arbeitsblättern, bräuchten immer Monate zur Korrektur der Klassenarbeiten, zudem seien sie jähzornig und ungerecht. Um keinen Lehrer persönlich zu kränken, wird niemand namentlich genannt, allerdings ahnt jeder, von wem im Einzelnen die Rede ist. Vor der Veröffentlichung hat die Redaktion die Zeitung der Schulleitung vorgelegt. Diese ist aufgrund des Artikels sehr besorgt um den Ruf einzelner Kollegen sowie der Schule insgesamt. Die Schulleitung hat Sie deshalb aufgefordert, den Artikel aus der Ausgabe zu streichen.

Bitte treffen Sie eine Entscheidung, ob der Artikel Ihrer Meinung nach veröffentlicht werden soll oder nicht, und begründen Sie diese kurz. (in Anlehnung an Amnesty macht Schule, 2008)

Da in der Unterrichtseinheit in einer der Stunden eine inhaltsnahe Dilemmasituation, wie die der Eingangs- und Ausgangserhebung behandelt wurde, wurde in der Ausgangserhebung eine weitere Dilemmasituation eingesetzt, da mit Lerneffekten durch das Beantworten in der Eingangserhebung sowie der Diskussion im Unterricht gerechnet wurde. Entsprechend sollten über die zweite Dilemmasituation untersucht werden, inwiefern das moralische Urteilsvermögen sich im Transfer bei weiteren

Dilemmasituationen abbildete. Im nachfolgenden wird die zweite Dilemmasituation aufgeführt.

Die Hamburger Polizei hat durch einen anonymen Anruf erfahren, dass Susanne M. unter dringendem Verdacht steht, einen Anschlag auf ein beliebtes Kaufhaus in der Innenstadt zu planen. Laut Aussage des Anrufers soll dies bereits am kommenden Tag geschehen. In der Wohnung von Frau M. sollen sich Dokumente befinden, die Aufschluss über die Pläne geben und durch die die Polizei den Anschlag verhindern könnte. Die Durchsuchung der Wohnung müsste aufgrund des Zeitdrucks ohne richterlichen Beschluss stattfinden.

Bitte treffen Sie eine Entscheidung, ob die Polizei die Wohnung durchsuchen soll oder nicht, und begründen Sie diese kurz.

Auswertung. Die Auswertung der Daten erfolgt mithilfe des Schemas zur moralischen Urteilsfähigkeit (Kap. 2.4.2), indem die Antworten der Schüler*innen jeweils zum Zeitpunkt der Eingangs- und Abschlusserhebung bezüglich des Niveaus und der Stufe des moralischen Urteils eingeordnet werden sollten.

Skalen zur Selbsteinschätzung. Es wurden verschiedene Skalen zur Selbsteinschätzung eingesetzt, welche relevante Konstrukte der drei Ebenen der Menschenrechtsbildung abbilden. Der Itemstamm der verschiedenen Skalen wurde in Aussageform vorgelegt. Da eine möglichst differenzierte Beantwortung angestrebt ist, wurden die geschlossenen Items auf einer sechsstufigen Likert-Skala beantwortet (Schnell, Hill & Esser, 2013), wobei die Antwortmöglichkeiten von 1 „stimmt überhaupt nicht“ bis 6 „stimmt genau“ reichten.

Themenspezifisches Selbstkonzept. Die Skala *Themenspezifisches Selbstkonzept* soll die subjektive Einschätzung der Schüler*innen zu ihrem Wissen bezüglich Menschenrechte abbilden. Dabei wurden Facetten wie das Begriffsverständnis von Menschenrechten, eine allgemeine Einschätzung des eigenen Wissens sowie des Wissens um Handlungsmöglichkeiten aufgegriffen. Orientiert wurde sich bei der Skala an Schulze (2012) sowie Krause und Stark (2016). Wie in Kap. 2.5.1 erörtert, wird das Selbstkonzept als motivationale-metakognitive Variable aufgefasst, in der vorliegenden Studie wird es den kognitiven Effekten der Intervention zugeordnet.

Tabelle 6: Skala zur Erfassung des themenspezifischen Selbstkonzepts

Variable (Itemanzahl)	Beispielitem	Interne Konsistenz (Cronbach's α)	<i>M</i>	<i>SD</i>
--------------------------	--------------	--	----------	-----------

Selbstkonzept (3)	Über das Thema	.71 (Zeitpunkt 1)	3.83	1.05
	Menschenrechte weiß ich gut Bescheid.	.76 (Zeitpunkt 2)	4.78	.91

Weitere Items: Ich weiß, was mit dem Begriff Menschenrechte gemeint ist.; Ich kenne verschiedene Möglichkeiten mich für den Schutz der Menschenrechte einzusetzen.

Lernen durch Menschenrechte: Erfassung einstellungsbezogener Effekte. Im Fragebogen wurden orientiert an Schulze (2012) sowie Stellmacher und Sommer (2008) die zugemessene Bedeutung von Menschenrechten (als kognitive Komponente von Einstellungen) sowie die emotionale Beteiligung (als emotionale Komponente von Einstellungen) erhoben (siehe Kap. 2.5.2). Zudem wurde eine Skala konstruiert, die die Sensibilität für Vorurteile erfassen soll.

Zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten. Die Skala umfasste im Fragebogen drei Items. Ein negativ gepoltes Item zeigte sich in den statistischen Analysen als nicht geeignet, da es eine negative Korrelation mit den anderen beiden Items aufwies und die Reliabilität der Skala beeinträchtigte (Cronbach's α bei .12, Standardabweichung liegt bei 1,7 bei diesem Item). Durch schriftliche Kommentierungen von Schüler*innen auf den Fragebögen ist davon auszugehen, dass die negative Polung des Items, die lediglich durch das Wort „zu“ bedingt war, größtenteils überlesen wurde („Den Menschenrechten wird hierzulande eine zu große Wichtigkeit eingeräumt.“). Das Item wurde somit nicht in die Auswertung einbezogen, weshalb die Skala auf zwei Items reduziert werden musste.

Tabelle 7: Skala zur Erfassung der zugeschriebenen Bedeutung von Menschenrechten

Variable (Itemanzahl)	Beispielitem	Interne Konsistenz (Cronbach's α)	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bedeutung von Menschenrechten (2)	Die Bedeutung der Menschenrechte für den Frieden	.68 (Zeitpunkt 1)	5.04	1.07
	weltweit schätze ich hoch ein.	.80 (Zeitpunkt 2)	4.78	1.18

Weitere Items: Die Bedeutung der Menschenrechte für mein eigenes Leben schätze ich hoch ein.

Emotionale Beteiligung. Bezüglich der Skalenkonzeption zur emotionalen Beteiligung wurde sich ebenfalls an Schulze (2012) sowie an Müller (2001) orientiert. Tab. 8 zeigt die Reliabilität sowie ein Beispielitem der Skala.

Tabelle 8: Skala zur Erfassung der emotionalen Beteiligung

Variable (Itemanzahl)	Beispielitem	Interne Konsistenz (Cronbach's α)	<i>M</i>	<i>SD</i>
Emotionale Beteiligung (4)	Wenn ich von Menschenrechtsverletzungen höre, werde ich richtig wütend.	.84 (Zeitpunkt 1)	3.87	1.63
		.85 (Zeitpunkt 2)	3.81	1.65

Weitere Items: Opfer von Menschenrechtsverletzungen tun mir sehr leid.; Die Menschenrechtssituation weltweit beunruhigt mich.; Wenn ich von Menschenrechtsverletzungen erfahre, fühle ich mich aufgefordert, etwas dagegen zu tun.

Sensibilität für Vorurteile. Ein Erkenntnisinteresse der Studie bestand darin bereits vorliegende Ergebnisse zu Effekten von Menschenrechtsbildung auf die Ausprägung gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bei Studierenden (siehe Stellmacher & Sommer, 2008) für die Zielgruppe von Sekundarstufenschüler*innen zu replizieren. Dazu wurde zunächst erwogen Skalen zur Erfassung Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu nutzen (Heitmeyer, 2005). Aus pädagogischen bzw. forschungsethischen Überlegungen sollten die Schüler*innen jedoch während der Datenerhebung nicht mit diversen Vorurteilen gegenüber Gruppen von Menschen konfrontiert werden, die anschließend in der Intervention nicht thematisiert und reflektiert werden. Aus diesem Grund wurde auf den Einsatz entsprechender Skalen verzichtet und als Alternative eine Skala zur Entstehung von Vorurteilen konstruiert, die individuelle Überzeugungen zu Vorurteilen und Diskriminierung beinhaltet. Die Skala enthielt vier Items, die in Tab. 9 einzusehen sind.

Tabelle 9: Skala zur Erfassung der Sensibilität für Vorurteile

Variable (Itemanzahl)	Beispielitem	Interne Konsistenz (Cronbach's α)	<i>M</i>	<i>SD</i>
--------------------------	--------------	--	----------	-----------

Sensibilität für Jeder Mensch kann von .68 (Zeitpunkt 1)	5.22	1.04
Vorurteile (4) Diskriminierung betroffen sein.	.75 (Zeitpunkt 2)	5.30 .95

Weitere Items: Vorurteile können sich auf jede beliebige Eigenschaft einer Gruppe von Menschen beziehen.; Vorurteile werden oft unhinterfragt von anderen Menschen übernommen.; Jeder Mensch hat Vorurteile.

Lernen für Menschenrechte: Motivationale Effekte. Im Bereich der motivationalen und handlungsbezogenen Dimension von Menschenrechtsbildung wurde zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung die Akzeptanz der Unterrichtseinheit erfasst. Als Zielvariablen, die im Prä-Post-Design erhoben wurden, wurden das menschenrechtsbezogene Interesse sowie die menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft erfasst.

Akzeptanz der Unterrichtseinheit. Zur Einschätzung der Akzeptanz der Unterrichtseinheit wurde in der Abschlusserhebung eine Skala verwendet, die bereits im Kontext anderer Interventionsstudien erprobt wurde (Krause & Stark, 2016; Weiland, 2017). Tab. 10 beschreibt die Items und Werte der Skala.

Tabelle 10: Skala zur Erfassung der Akzeptanz der Unterrichtseinheit

Variable (Itemanzahl)	Beispielitem	Interne Konsistenz (Cronbach's α)	<i>M</i>	<i>SD</i>
Akzeptanz der Unterrichtseinheit (3)	Die Unterrichtsstunden zu Menschenrechten haben mir Spaß gemacht.	.84 (Zeitpunkt 2)	4.47	1.26

Weitere Items: Die Unterrichtsstunden zu Menschenrechten fand ich interessant. ; Ich habe viel über das Thema Menschenrechte gelernt.

Menschenrechtsbezogenes Interesse. Das menschenrechtsbezogene Interesse wurde orientiert an Skalen von Krause und Stark (2016), Weiland (2017) sowie der bei Schulze (2012) als „Zustimmung zu Menschenrechten“ bezeichneten Skala erfasst. Die folgende Tabelle 11 zeigt die vier Items der Skala der vorliegenden Studie.

Tabelle 11: Skala zur Erfassung des menschenrechtsbezogenen Interesses

Variable (Itemanzahl)	Beispielitem	Interne Konsistenz (Cronbach's α)	<i>M</i>	<i>SD</i>
--------------------------	--------------	--	----------	-----------

Menschenrechts- bezogenes Interesse (4)	Das Thema Menschenrechte interessiert mich.	.80 (Zeitpunkt 1) .81 (Zeitpunkt 2)	4.76 4.59	1.37 1.53
---	---	--	------------------	------------------

Weitere Items: Das Thema Menschenrechte finde ich überflüssig. (-); Das Thema Menschenrechte finde ich langweilig. (-); Das Thema Menschenrechte sollte im Unterricht behandelt werden.

Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft. Die Handlungsbereitschaft wurde entsprechend des Instruments von Schulze (2012) sowie Sommer und Stellmacher (2009) erhoben. Im Rahmen der Skala wurden sechs zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten aufgelistet und die jeweilige Einsatzbereitschaft erfasst, die in Tab. 12 einzusehen sind.

Tabelle 12: Skala zur Erfassung der menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft

Variable (Itemanzahl)	Beispielitem	Interne Konsistenz (Cronbach's α)	<i>M</i>	<i>SD</i>
Handlungs- bereitschaft für Menschenrechte (6)	Um mich für	.80 (Zeitpunkt 1)	3.48	1.90
	Menschenrechte einzusetzen, wäre ich bereit zur Durchführung von Hilfsaktionen.	.83 (Zeitpunkt 2)	3.55	2.11

Weitere Items: ... , wäre ich bereit Geld zu spenden; auf Unterschriftenlisten zu protestieren; einen Vortrag zu halten; zur Teilnahme an einer Mahnwache; einen Brief zu schreiben.

Auswertung. Die statistischen Analysen wurden mit Hilfe des Programms SPSS Statistics 27 durchgeführt. Für die statistischen Analysen wurden die Fragebögen von den Probanden einbezogen, die sowohl an der Eingangs- als auch Abschlusserhebung teilgenommen hatten.

3.2.5.2 Interviews

Im Anschluss an die Interventionsmaßnahme und die schriftliche Abschlusserhebung wurden mit Schüler*innen, die sich dazu bereit erklärten und deren Erziehungsberechtigten eine entsprechende Einwilligung gegeben hatten, eine qualitative Befragung in Form eines Leitfadeninterviews durchgeführt (Helfferrich, 2011; Lamnek, 2005).

Qualitative Interviewforschung. Qualitative Forschungsansätze arbeiten mit der „Differenz zwischen dem Sinn, den Forschende einbringen, und dem Sinn, den Befragte verleihen“ (Helfferrich, 2012, S. 22). Da im Rahmen der Studie ein möglichst breites Spektrum individueller Reflexionen und Lernprozesse der Schüler*innen einfließen sollte, wurde als Zugang der Datenerhebung ein leitfadengestütztes, problemzentriertes Interview im Einzelsetting gewählt (Döring, 2023; Friebertshäuser & Langer, 2012; Lamnek, 2005). In der forschungsmethodischen Literatur wird eine Vielzahl von Interviewformen unterschieden (siehe u.a. Döring, 2023; Friebertshäuser & Langer, 2012; Helfferrich, 2011). Interviews als eine „verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser & Langer, 2012, S. 438), bieten sich als Forschungsmethode vor allem für Fragestellungen an, bei denen „Sinn oder subjektive Sichtweisen in methodisch kontrollierter Weise“ (Helfferrich, 2011, S. 28) erfasst werden sollen. Die persönliche Einzelsituation im Rahmen der Interviewforschung birgt im Vergleich zu schriftlichen Erhebungsansätzen zudem die Vorteile, dass in kürzerer Zeit viele Informationen erfasst werden können, bei komplexeren Fragen direkte Kommunikation und Klärung möglich ist und die Akzeptanz tendenziell höher ausfällt als bei schriftlichen Befragungsmethoden (Döring, 2023).

Die Interviews im Rahmen der vorliegenden Studie sollen Einblicke in Reflexionsprozesse einzelner Schüler*innen gewähren sowie mögliche Veränderungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Lernbereichen von Menschenrechtsbildung ermöglichen. Ziel ist dabei im Vergleich zu dem Erhebungsansatz des Fragebogens nicht verallgemeinerbare Aussagen über Lerneffekte treffen zu können,

sondern ein vertieftes Verständnis von Lernprozessen zu ermöglichen sowie Hypothesen zu Lernprozessen und lernförderlichen Faktoren in der Menschenrechtsbildung im Schulunterricht generieren zu können. Dabei sollen die Interviewdaten zudem Aufschluss über Lernprozesse ermöglichen, die durch die standardisierte Erhebung möglicherweise nicht oder nur unzureichend erfassbar sind. Die qualitative Forschung ist geprägt von genuinen Diskursen um relevante *Gütekriterien*, die an dieser Stelle nicht vertiefend ausgeführt werden (siehe z.B. Flick, 1995; Lamnek, 2005). Die Übertragbarkeit der klassischen Gütekriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität der standardisierten Forschung wird kontrovers diskutiert (Mayring, 2015). In der vorliegenden Studie wurde die Transparenz durch die Dokumentation des Forschungsprozesses (Verfahrensdokumentation) gesichert, zudem wurde in allen Schritten ein regelgeleitetes Vorgehen umgesetzt, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (ebd.).

Entwicklung des Interviewleitfadens. Nach Kaiser (2014) bildet der Leitfaden eine „Übersetzungsleistung des eigenen Forschungskontexts in die Erfahrungswelt der Experten“ (S. 5) und kann bei qualitativen Interviews als Erhebungsinstrument dienen, welches den Prozess der Datengewinnung steuert. Mit dem Konzept des Leitfadeninterviews ist, im Vergleich zu beispielsweise narrativ-orientierten Interviews verbunden, dass Fragen im Voraus formuliert werden und in eine festgelegte Reihenfolge gebracht werden. Die flexible Handhabung des Instruments sowie die teilweise gezielt offen gehaltenen Fragen kennzeichneten das Vorgehen als problemzentriertes Interview, wobei zwischen den Prinzipien der Strukturierung und Offenheit abgewogen wird (Flick, 1995). Um den Anforderungen von Neutralität und Offenheit im qualitativen Forschungsprozess (Flick, 1995; Kaiser, 2014) gerecht zu werden und das Phänomen der sozialen Erwünschtheit möglichst gering zu halten, wurde auf suggestive Formulierungen der Leitfadenfragen besonders geachtet und dies durch Probeinterviews im kollegialen Austausch überprüft und gegebenenfalls angepasst. Entsprechend wurde ein offener, partizipativ-orientierter Erzähleinstieg in die Interviews gewählt, in dem nach einer offenen Rückmeldung zur Unterrichtseinheit gefragt wurde.

Die Interviewleitfragen wurden in den folgenden Schritten entwickelt, die nach Helfferich (2011) als *SPSS-Prinzip* bezeichnet werden: Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsummieren. Außerdem wurden standardisierte Aufrechterhaltungsfragen (z.B. „Fällt dir noch mehr

dazu ein?“) und Spezifizierungsfragen (z.B. „Fällt dir dazu ein Beispiel ein?“) formuliert, die bei Bedarf im Verlauf der Interviews zum Einsatz kamen (Helfferrich, 2011). Entsprechend den formulierten Lernzielen der Intervention sowie den Forschungsfragstellungen wurden Interviewfragen insbesondere zum Lernen durch und für Menschenrechte gestellt, wie beispielsweise „Meinst du, dass sich deine Einstellung zum Thema Menschenrechte verändert hat?“. Bewusst wurde auch die Frage nach weiterführendem Interesse offengehalten, um die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit möglichst gering zu halten (Döring, 2023).

Der Interviewleitfaden ist in Anhang V einzusehen.

Durchführung der Interviews. Die Interviews fanden im Einzelsetting außerhalb der Klassenräume statt. Bei der Durchführung der Interviews wurde auf zentrale Aspekte der Gesprächsführung geachtet (Döring, 2023; Helfferrich, 2011). Es wurden keine persönlichen Daten zu den beteiligten Schüler*innen erfasst und das Gespräch bildete den letzten offiziellen Kontakt, so dass ein günstiger Einfluss auf die soziale Erwünschtheit zu erwarten war und zudem forschungsethische Richtlinien beachtet wurden. Da laut Helfferrich (2011) die „Qualität qualitativer Daten aus der Qualität der Interaktion folgt“ (S. 24), kann für die vorliegende Studie davon ausgegangen werden, dass sich die Vertrautheit bei der Erhebung günstig auf die Offenheit der Teilnehmer*innen auswirkte. Auch wenn die Reaktionen der Teilnehmenden auf den „offenen Erzählraum“ (Helfferrich, 2011, S. 68) insbesondere hinsichtlich der Selbstsicherheit unterschiedliche Akzentuierungen und Verläufe aufwiesen, konnte als gemeinsames Merkmal festgestellt werden, dass in allen Interviews eine offene, dabei ernsthafte und ruhige Gesprächsatmosphäre geschaffen werden konnte. Es wurden insgesamt 23 *Interviews* in fünf der sechs Treatmentgruppen durchgeführt (siehe Tab. 4). In Klasse 5 war die Durchführung von Interviews aus organisatorischen Gründen im Anschluss an die Intervention nicht möglich. Die Dauer der Interviews lag zwischen 2:50 und 5:30 Minuten. Die Interviews wurden mithilfe eines digitalen Aufnahmegeräts festgehalten. Bei Klasse 4 wurden aufgrund von technischen Schwierigkeiten (Defekt des Aufnahmegeräts) die Interviews ergänzend durch handschriftliche Notizen dokumentiert.

Transkription. Als ersten Auswertungsschritt wurden die Audioaufnahmen der Interviews transkribiert (Dittmar, 2004; Fuß & Karbach, 2004; Langer, 2012). Beim

Transkribieren wird „Gesprochenes in Schriftsprache „übersetzt“ (Langer, 2012, S. 516), wobei dadurch dem „Gespräch seine Kontextualität“ (ebd.) entzogen wird. Bei der Transkription der Interviews wurden folgende Transkriptionsregeln berücksichtigt: Das Datenmaterial wurde vollständig und wortwörtlich transkribiert. Paraverbale Signale wie lachen, räuspern usw. wurden aufgrund des Forschungsfokus nicht miteinbezogen, da der Inhalt des Materials im Vordergrund stand. Orthografie und Interpunktion wird gemäß dem Schriftdeutschen verwendet. Die mündliche Standardlautung wird dem Schriftdeutschen angepasst. Pausen oder Pausenfüller wie „ähm“ und „äh“ oder Rezeptionssignale wie „mhm“ (Bestätigung, Zuhören signalisieren) werden nicht mittranskribiert. Rezeptionssignale, die einem Wort entsprechen wie „Ok“, „gut“ werden in die Transkription aufgenommen. In seltenen Fällen wird „mhm“ mit transkribiert, wenn sie als Rezeptionssignale dienen und für das Verständnis des weiteren Gesprächsverlauf unabdinglich sind. Folgende weitere Aspekte wurden bei der Transkription berücksichtigt:

- ((jemand betritt den Raum)) =Ereignisse, nicht-sprachliche Handlungen
- A: Hast du einen [Bruder...
B: ja] = gleichzeitiges Sprechen
- (Pinguin) = nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut
- (...) = unverständlich

Im Anschluss an die Transkription wurde das Datenmaterial zudem anonymisiert, indem alle Eigennamen von Personen, Orten oder Institutionen mit einem X ersetzt wurden. Für die weitere Datenauswertung und Ergebnisdarstellung wurden nach dem folgenden System Personenkürzel für die teilnehmenden Schüler*innen erstellt: nach dem Großbuchstaben S wurde an der anschließenden Stelle eine Nummerierung für die jeweilige Klasse vorgenommen (S1 bis Sx), in der anschließenden Stelle wurden die jeweiligen Schüler*innen aus einer Klasse mit einer weiteren Nummer versehen (S1.1 bis S1.x). Um in den Ergebnissen eine schnelle Zuordnung zu den Unterrichtsansätzen zu ermöglichen wurde der Unterrichtsansatz über die jeweiligen zwei Anfangsbuchstaben am Ende gekennzeichnet (S1.1an, S2.1af, S3.1fl).

Zum Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser-Zikuda & Mayring, 2008; Mayring, 2015; Mayring & Brunner, 2012). Bei dieser Methode zur Auswertung sprachlichen Materials wird eine Verdichtung angestrebt, welche „immer noch Abbild des

Grundmaterials ist“ (Mayring, 2010, S. 65). Kuckartz (2010) erörtert die qualitative Inhaltsanalyse als einen von vier Ansätzen der kategorienbasierten Textanalyse. Mayring (2015) unterscheidet bezüglich der qualitativen Inhaltsanalyse zwischen *drei Grundformen*: die Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. In der vorliegenden Studie wurde sich vorrangig an der strukturierenden und zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse orientiert. Die Entwicklung der Kategorien erfolgt bei der Form der zusammenfassenden Inhaltsanalyse vorrangig induktiv, das heißt statt einer theoriegeleiteten Vorab-Festlegung der Kategorien werden die Kategorien aus dem Datenmaterial heraus gewonnen (Mayring, 2015; Döring, 2023). Die Inhaltsanalyse stößt hier auf das als Basis-Satz-Problem bezeichnete Phänomen. So postuliert Lamnek (2005) eine „gegenseitige Abhängigkeit von Beobachtung, Theorie und Sprache“ (S. 119) und folgert, dass es entsprechend keine theoriefreie Beobachtung oder Begriffe geben kann. In der vorliegenden Studie wurde ein wechselseitig induktiv-deduktives Modell realisiert, in dem Elemente der strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse kombiniert wurden. Als Kodiereinheit wurden Äußerungen der Schüler*innen betrachtet, die mindestens einen Halbsatz, in der Regel einen Satz oder mehrere Sätze, die sich auf denselben Inhalt bzw. Sinnzusammenhang beziehen, umfassen (Mayring, 2015). Dabei sollte bei den Kodiereinheiten die subjektive Rekonstruktion der Schüler*innen berücksichtigt werden und Kontext und Sinnzusammenhänge erfasst werden.

Abbildung 3 stellt den schematischen Ablauf der Auswertung der Interviews dar (orientiert an Mayring & Brunner, 2012).

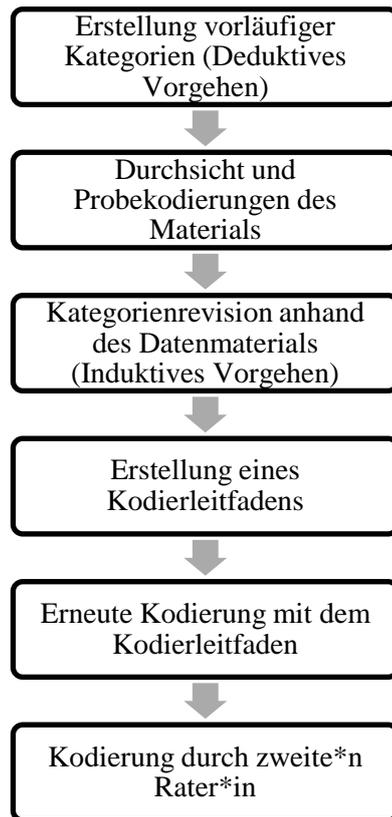


Abbildung 3: Ablaufmodell zur Auswertung der Interviews

Entsprechend der qualitativ-orientierten Forschungsfragen (siehe Kap. 3.1.4) wurden zunächst vorläufige, übergeordnete Kategorien entworfen (z.B. „Menschenrechtsbezogene Einstellungen“ oder „Weiterführende Motivation“). Orientiert am Datenmaterial wurden diese Kategorien sukzessiv revidiert und durchliefen mehrere Rückkopplungsschleifen in Form von Probekodierungen, in denen sich an den folgenden Auswertungskriterien orientiert wurde: a) Umgang mit Doppelkodierungen, b) Differenzierung in Ober- und Subkategorien, c) Abstraktions- und Interpretationsgrad der Kategorien und d) Mehrfachnennungen und Möglichkeiten der Quantifizierung. Im Rahmen dieses Auswertungsprozesses wurde das Kriterium der semantischen Gültigkeit herangezogen, welches bei Mayring (2015) thematisiert wird und durch einfache Checks, in denen alle Textstellen gesammelt werden, denen eine Bedeutung zugeschrieben wird, und diese hinsichtlich des zu erfassenden Konstrukts geprüft werden (Kuckartz, 2010). So zeigte sich beispielsweise bei der mehrfachen Durchsicht des Materials, dass im Bereich der einstellungsbezogenen Effekte vielfältige Äußerungen auftraten, die sich von dem Konstrukt der Einstellungen inhaltlich abhoben. Aufgrund dessen wurde eine zusätzliche Kategorie aufgenommen, die als „Menschenrechtsbewusstsein“ bezeichnet

wurde (siehe Kap. 2.5.2). Zudem bildete sich im Datenmaterial ab, dass die Schüler*innen in ihren Reflexionsprozessen hinsichtlich ihrer weiterführenden Motivation sich mit Menschenrechten zu beschäftigen, zwischen einer kognitiven Auseinandersetzung mit Menschenrechtsthemen und einer handlungsbezogenen Motivation sich selbst für Menschenrechte einzusetzen differenzierten.

Aufgrund der Forschungsfragen sowie der geringen Größe der Stichprobe von Schüler*innen (fünf aus analytischem Ansatz, zwölf aus affektivem Ansatz und sechs aus flexiblem Ansatz) wurde keine differenzierte Darstellung der Ergebnisse nach Klassen oder Unterrichtsansätzen vorgenommen.

Überblick über das Kategoriensystem. Es wird zur besseren Anschaulichkeit und Lesbarkeit jeweils ein Teil des Kategoriensystems zu den drei Auswertungsdimensionen beschrieben und tabellarisch dargestellt.

Auswertungsdimension: Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein. Die Dimension *Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein* beinhaltet alle Äußerungen, in denen sich Schüler*innen auf ihre menschenrechtsbezogenen Einstellungen beziehen (siehe Kap. 2.5.2). Dabei wurde gezielt auf eine Definitionsvorgabe zu dem Konstrukt Einstellung verzichtet, so dass im Rahmen der Interviews erfasst werden konnte, was die Schüler*innen spontan damit assoziierten. Unter der Kategorie *Veränderung menschenrechtsbezogener Einstellungen* wurde zunächst codiert, inwiefern die Schüler*innen einschätzen, ob sich ihre menschenrechtsbezogenen Einstellungen im Verlauf der Intervention verändert haben oder nicht (Subkategorien *Zustimmung* und *Ablehnung*). Ein Großteil der Teilnehmenden elaborierte weiter zu ihrer Einstellungsänderung und bezog sich dabei auf angrenzende Konstrukte aus den in Kap. 2.5 erläuterten Zieldimensionen, vorrangig auf Wissenserwerb und themenspezifisches Interesse, so dass die Subkategorie *Bezugnahme auf Wissenserwerb und themenspezifisches Interesse* zusätzlich codiert wurde.

Im Rahmen des Auswertungsprozesses wurde ersichtlich, dass die *Förderung von Menschenrechtsbewusstsein* einen gesonderten Bereich in den Äußerungen der Schüler*innen abbildete. In den Daten wurde entsprechend deutlich, dass ein bestimmter

Anteil der Äußerungen der Schüler*innen, die zu Beginn des Auswertungsprozesses dem Bereich der einstellungsbezogenen Veränderungen zugeordnet wurden, nicht als Einstellungen im Sinne der gängigen, enger gefassten Definition (siehe Kap. 2.5.2), sondern vielmehr eine erhöhte Sensibilisierung und Aufmerksamkeit für menschenrechtliche Themen bzw. für Menschenrechte als möglichen Maßstab zur Kritik bestehender Gesellschaftsverhältnisse umschrieb (Meintjes, 1997). Entsprechend wurde diese als eine eigenständige Kategorie aufgenommen. Ein Aspekt, der bei der Auswertung der Interviews zudem hervortrat, beinhaltet die Vielfalt der Erfahrungs- und Transferhorizonte, die von den Schüler*innen eingebracht wurde, welche deutlich über die Inhalte der Intervention hinausgingen und in Zusammenhang mit Vorwissen und -erfahrungen oder vertiefter Auseinandersetzung mit den Inhalten über den Unterricht hinaus standen. Diese Kategorie wurde entsprechend als *Komplexität der Transferhorizonte* bezeichnet, und konnte zusätzlich zu den beiden Kategorien *Veränderung menschenrechtsbezogener Einstellungen* und *Förderung von Menschenrechtsbewusstsein* codiert werden. Tab. 13 zeigt die Kategorien, Subkategorien und jeweiligen Ankerbeispiele im Überblick. Anschließend werden die einzelnen Kategorien inhaltlich beschrieben.

Tabelle 13: Kategorien der Auswertungsdimension Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein

Kategorie	Subkategorien	Ankerbeispiel
Veränderung menschenrechtsbezogener Einstellungen	Zustimmung	Ja, würde ich schon sagen. Ich habe halt erkannt, dass es ziemlich wichtig ist die zu schützen und dass die existieren halt und ja. (S2.4af)
	Ablehnung	Nö. Aber ich fand, also ich finde das gut, dass es so etwas gibt. Aber das fand ich auch schon vorher. (S2.8af)
	Bezugnahme auf Wissenserwerb und themenspezifisches Interesse	Ja, ich fand es früher ein bisschen langweiliger. Man hat dabei gemerkt, dass das gar nicht so langweilig ist, dass es auch interessant ist und ja. Es ist auf jeden Fall interessanter für mich geworden das Thema. (S2.6af)

Förderung von
Menschenrechtsbewusstsein

Nachdem ich die Allgemeinen Menschenrechte kennen gelernt habe, finde ich, dass man Menschenrechtsverletzungen umso genauer sieht, also täglich. Dass irgendwo auf der Welt Menschenrechtsverletzungen passieren. (S7.2fl)

Komplexität der
Transferhorizonte

Weil ich habe auch mehr damit [Menschenrechte] zu tun als zum Beispiel manche anderen Freunde von mir. Weil meine Eltern halt auch aus einem Land kommen, wo die Diktatur herrscht und wo keine Menschenrechte sind. Und dann befasse ich mich auch eher so damit. (S4.1fl)

Veränderung menschenrechtsbezogener Einstellungen. (Subkategorien: Zustimmung / Ablehnung). Die/der Interviewteilnehmer*in äußert sich bezüglich seiner/ihrer Einstellungsänderung zu Menschenrechten (eher) bestätigend / verneinend.

Subkategorie: Bezugnahme auf angrenzende Konstrukte. In der Reflexion zu der Einstellungsänderung bezieht sich der/die Teilnehmer*in auf angrenzende Konstrukte wie Wissenserwerb zu oder verstärktes Interesse an Menschenrechten.

Förderung von Menschenrechtsbewusstsein. Der/die Interviewteilnehmer*in beschreibt eine Wahrnehmungsänderung im Sinne einer erhöhten Aufmerksamkeit für menschenrechtliche Themen. Menschenrechte werden dabei als Maßstab für die Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse und Phänomene herangezogen.

Komplexität der Transferhorizonte. Die teilnehmende Person reflektiert über lebensweltbezogene Erfahrungen mit menschenrechtlichen Themen und stellt dabei in ihren Äußerungen einen weiten Transfer her, der deutlich über die Inhalte der Intervention hinausgeht.

Auswertungsdimension: Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung. Bei der Entwicklung der Kategorien dieser Auswertungsdimension wurde sich zunächst an den theoretischen Hintergründen (Kap. 2.5.3) sowie den standardisiert-operationalisierten Variablen orientiert. Die erste übergeordnete Kategorie wird als

Menschenrechtsbezogenes Interesse bezeichnet. Eine weitere Differenzierung, ob sich das Interesse explizit auf Inhalte der Interventionseinheit oder anderweitige Inhalte bezog, wurde verworfen, da sich die Kategorien als nicht trennscharf und eindeutig genug herausstellten. In den Daten wurde deutlich, dass die teilnehmenden Schüler*innen zwischen ihrer Motivation, sich auf vorrangig kognitiver Ebene mit menschenrechtlichen Inhalten weiter zu beschäftigen oder sich vorrangig handlungsbezogen weiter mit dem Thema auseinanderzusetzen unterschieden. Entsprechend wurde eine weitere Kategorie als *Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft* bezeichnet. Schüler*innen beschreiben und reflektieren über verschiedene Möglichkeiten sich für den Schutz von Menschenrechten auf einer handlungsbezogenen Ebene einzusetzen, beispielsweise in Form von Demonstrationen. Dabei wird weiter zwischen den Subkategorien *schulisch* und *außerschulisch* unterschieden. Unter der Subkategorie *Keine Motivation an weiterer Auseinandersetzung* äußerten die Schüler*innen, dass sie sich mit dem Thema Menschenrechte nicht weiter beschäftigen wollen. Tab. 14 zeigt die Kategorien, Subkategorien und jeweiligen Ankerbeispiele im Überblick, anschließend erfolgt die Beschreibung der einzelnen Kategorien.

Tabelle 14: Kategorien der Auswertungsdimension Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung

Kategorie	Subkategorie	Ankerbeispiel
Menschenrechtsbezogenes Interesse		Die Arbeit von den NGOs und auch vor allem auch Amnesty International. (S2.7.af) Und noch gegen Folter, ganz wichtig. (S4.1fl)
Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft	Schulisch	Also ich könnte mir vorstellen, also, anderen Kindern, irgendwann mal so Lehrgänge zu machen, dass man das halt anderen Kindern so die Geschehnisse in anderen Ländern oder so auch zeigt. Also was da so passiert, damit die sich auch einsetzen für Menschenrechte, damit die wissen, was sie für Rechte haben und sich auch verteidigen können dementsprechend. (S2.5af)

	Außerschulisch	Also dieses Urgent Action, wie schon gesagt, das ist schon, also ich könnte mir das auch vorstellen, ja ich weiß nicht, ob ich das machen würde, so Briefe schreiben, oder so. (S1.5an) Aber vielleicht, dass man schulisch irgendwas organisiert zu Spenden sammeln oder so was, um sich halt für die Menschenrechte mehr einzusetzen also irgendwie was zu machen, weiß ich nicht, also da würde ich mitmachen dann. (S4.2f)
	Ambivalenz bezüglich der Handlungsbereitschaft	Ich bin ganz ehrlich, ich glaube, so privat würde ich mich nicht weiter damit beschäftigen. Also nicht, dass mir das alles so, sage ich mal, so an mir vorbei geht uns so, das nicht. Man kriegt da alles mit in den Nachrichten und so. (S7.1f)
Keine Motivation zur weiteren Auseinandersetzung		Also, bei mir ist eigentlich alles geklärt. (S1.3.an)

Menschenrechtsbezogenes Interesse. Der/die Interviewteilnehmer*in äußert Interesse sich weiter mit menschenrechtlichen Themen zu beschäftigen. Dabei benennt er/sie gegebenenfalls konkrete Inhalte, die ihn/sie interessieren.

Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft. (Subkategorien: *schulisch / außerschulisch*). Die teilnehmende Person äußert Interesse, sich für Menschenrechte im schulischen bzw. außerschulischen Kontext einzusetzen. Sie benennt dabei gegebenenfalls konkrete Handlungsformen, an denen sie Interesse hätte sich zu beteiligen.

Subkategorie: Ambivalenz bezüglich der Handlungsbereitschaft. Die teilnehmende Person äußert sich ambivalent zu der eigenen menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft, und führt gegebenenfalls Gründe für diese Ambivalenz weiter aus.

Keine Motivation zur weiteren Auseinandersetzung. Der/die Interviewteilnehmer*in äußert zum aktuellen Zeitpunkt kein weiteres Interesse an der Auseinandersetzung mit Menschenrechten zu haben.

Auswertungsdimension: Rückmeldungen zu den affektiv orientierten Unterrichtsmethoden. Unter der Dimension *Reflexionen zu affektiv orientierten Methoden* wurden Äußerungen gefasst, die sich auf die in der Interventionsstudie eingesetzten affektiv orientierten Unterrichtsmethoden beziehen. Dabei war von Erkenntnisinteresse, inwiefern diese Methoden von den Schüler*innen als lern- und motivationsförderlich wahrgenommen werden und welche Merkmale der Methoden bzw. der dadurch initiierten Lernprozesse eine Rolle spielen (siehe Kap. 2.4.4). Da die Länge und argumentative Ausführung in den Interviews in dieser Kategorie eine besonders deutliche Spannweite aufwies, wurde zunächst codiert, inwiefern die Schüler*innen in ihren Reflexionen einen Bezug zu den Unterrichtsmethoden herstellten. In einem weiteren Schritt wurde codiert, ob sie diese Unterrichtsmethoden als lern- und/oder motivationsförderlich oder -hemmend einschätzten. Hinsichtlich des lernförderlichen Einflusses wurde sich entsprechend den Ausführungen in Kap. 2.4.4 aufgestellten Annahmen und an den vorgeschlagenen Kategorien von Krause und Stark (2016) orientiert. Dabei wurden anhand des Datenmaterials im wechselseitig deduktiven-induktiven Auswertungsprozess die vier Subkategorien *Unterstützung von Einfühlungs- und Denkprozessen, Verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung, Förderung der Angebotsvielfalt* und *Freude am Lernen* entwickelt. Neben diesen lern- und motivationsförderlichen Aspekten der affektiv orientierten Unterrichtsmethoden wurde zudem eine Kategorie „lern- oder motivationshemmender Einfluss“ codiert. Dabei wurden einzelnen Äußerungen von Schüler*innen zwei Kategorien zugeordnet, wenn in einem Satz zwei Aspekte angesprochen wurden und dementsprechend Doppelkodierungen zugelassen (z.B. „Ich fand das gut zum Beispiel die Rollenspiele haben mir gut gefallen, weil wir dann die Chance hatten das selber alles darzustellen und unsere Meinung da auch mit reinzubringen und ja, das fand ich sehr (lustig) und gut“ (S4.2fl) enthält Kategorie *Lernfreude* und *Verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung*). Tab. 15 gibt einen Überblick über das Kategoriensystem dieser Auswertungsdimension, anschließend werden die einzelnen Kategorien beschrieben.

Tabelle 15: Kategorien der Auswertungsdimension Rückmeldungen zu affektiv orientierten Unterrichtsmethoden

Kategorie	Subkategorien	Ankerbeispiel
Bezugnahme auf affektiv orientierte Unterrichtsmethoden		Also eine Unterrichtsstunde in Erinnerung fand ich die letzten beiden ganz gut, wo wir auch dieses Standbild gemacht haben. (S7.1f)
Elaboration zu lern- und motivationsförderlichen bzw. -hinderlichem Einfluss	Unterstützung Einfühlungs- Denkprozessen	von und Mir haben die ziemlich gut gefallen, vor allem, wenn wir diese Standbilder z.B. machen mussten. Also irgendwas mit, ja genau, dann konnte man sich das besser vorstellen, als wenn man nur den Text liest. (S2.4af)
	Verstärkte und Handlungsorientierung Aktivierung	Aber ich finde es eigentlich ganz cool beim Theaterstück, das so beizubringen, wie das so eigentlich ist und so. Und wie man halt so Leuten entgegentritt zum Beispiel, die das nicht wollen, also nicht wissen wollen, was man sagt und so was. (S1.4an)
	Förderung Angebotsvielfalt	der Wie der Unterricht aufgebaut war, also wir haben ja auch diese Standbilder und so was gemacht und normalerweise hätten wir einfach kurz das Thema besprochen und Aufgaben gemacht. Aber wir haben das ja nicht so stumpf gemacht, sondern halt mit mehreren verschiedenen Aufgaben. (S6.4af)
	Freude am Lernen	Also ich würde auch diese Rollenspiele auch mehr machen und diese Schaubilder, das war natürlich sehr interessant. (S2.5af)
	Lern- motivationshemmender Einfluss	und Das, was mir nicht so gefallen hat, waren diese Rollenspiele, weil, also das hätte man auch anders machen können. (S2.8af)

Bezugnahme auf affektiv orientierte Unterrichtsmethoden. Der/die Interviewteilnehmer*in hebt spezifischen Unterrichtsmethoden, die im Rahmen der unterrichtsmethodischen Variation verwendet wurden (u.a. Standbilder, Rollenspiele), in den Reflexionen hervor.

Unterstützung von Einfühlungs- und Denkprozessen durch unmittelbare Erfahrung. Die teilnehmende Person reflektiert den förderlichen Einfluss der jeweiligen Unterrichtsmethode auf den eigenen Lernprozess und beschreibt dabei, dass bestimmte kognitive und emotionale Prozesse unterstützt werden (u.a. Konzentrations- oder Imaginationsfähigkeit).

Verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung. Die teilnehmende Person reflektiert den förderlichen Einfluss der jeweiligen Unterrichtsmethode und beschreibt dabei die höhere Beteiligung, vor allem auf der handlungsbezogenen Ebene, beim Lernen.

Förderung der Angebotsvielfalt. Die teilnehmende Person reflektiert den förderlichen Einfluss der jeweiligen Unterrichtsmethode und beschreibt dabei Aspekte von Abwechslung sowie Neu- oder Andersartigkeit durch die Methoden.

Freude am Lernen. Die teilnehmende Person beschreibt explizit eine positive emotionale Konnotation mit den affektiv orientierten Methoden und drückt damit verbunden, vor allem über entsprechende Adjektive, Freude beim Lernen aus.

Lern- und motivationshemmender Einfluss. Der/die Teilnehmer*in beschreibt und reflektiert einen hinderlichen oder hemmenden Einfluss der affektiv orientierten Unterrichtsmethoden.

Zur Interkoderreliabilität. Während des beschriebenen Entwicklungsprozesses wurde zu zwei Zeitpunkten das Kategoriensystem mit dem erstellten Kodierleitfaden geprüft, in dem eine unabhängige Person jeweils etwa 10 % des Datenmaterials codierte. Anschließend erfolgten ein intensiver Austausch und Diskussion zu den vorgenommenen Codierungen, um „eine intersubjektiv eindeutige Zuordnung“ (Mayring & Brunner, 2012, S. 325) des Datenmaterials zu ermöglichen. Ein Großteil der Codierungen wurde gleich vorgenommen, die Unterschiede wurden vor allem mit Rückbezug zum theoretischen Hintergrund und Möglichkeiten der Operationalisierung der zu erfassenden Aspekte der

Forschungsfragen geprüft. Der Kodierleitfaden, der Grundlage der in Kap. 3.3.5 dargestellten Ergebnisse ist, kann in Anhang VII eingesehen werden. Da die Codierung durch eine weitere Person an zwei Stellen des Auswertungsprozesses stattfand und im Anschluss noch Modifikationen am Auswertungsinstrument vorgenommen wurden, wurde auf die Berechnung eines Interkoderreliabilitätskoeffizienten wie Cohens Kappa (Döring, 2023) verzichtet.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Lernvoraussetzungen

Zur Prüfung der internen Validität der Studie wurden die Lernvoraussetzungen zwischen den Treatmentgruppen und der Kontrollgruppe verglichen. Tab. 16 gibt einen Überblick über die deskriptiven Statistiken der drei Treatmentgruppen sowie der Kontrollgruppe. In den erfassten Variablen zeigen sich zum Zeitpunkt der Eingangserhebung mittlere bis hohe Ausprägungen der Mittelwerte. Mittlere Werte zeigten sich in den Variablen „themenspezifisches Selbstkonzept“, „emotionale Beteiligung“ sowie „menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft“. Hohe Ausprägungen zeigten sich bei den Variablen „zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten“, „Sensibilität für Vorurteile“ sowie „themenspezifisches Interesse“. Bei den Testitems „Nennung von Menschenrechten“ sowie „Nennung von Handlungsmöglichkeiten“ lagen die Werte zur Eingangserhebung im unteren Bereich der Skala.

Es wurden Varianzanalysen für alle erfassten Variablen gerechnet. Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, außer bei der Variable „themenspezifisches Selbstkonzept“ sowie bei der „Nennung von Menschenrechten“. Für die Variable „themenspezifisches Selbstkonzept“ ergab eine einfaktorielle Varianzanalyse einen signifikanten Unterschied ($F(3,143) = 3.338, p = .021, \eta^2 = .066$). Post-Hoc-Tests nach Bonferroni zeigten einen signifikanten Unterschied zwischen dem analytischen und dem flexiblen Ansatz ($p = .014$). Für die Variable „Nennung von Menschenrechten“ zeigten sich in einer einfaktoriellen Varianzanalyse zum Zeitpunkt der Eingangserhebung signifikante Unterschiede ($F(3,143) = 3.825, p = .011, \eta^2 = .074$). In Post-Hoc-Tests nach Bonferroni zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen dem flexiblen Ansatz und dem analytischen ($p = .033$) sowie dem analytischen und der Kontrollgruppe ($p = .032$).

Bezüglich der einstellungsbezogenen sowie motivational-handlungsbezogenen Variablen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zum Zeitpunkt der Eingangserhebung.

Tabelle 16: Lernvoraussetzungen in den Treatmentgruppen und der Kontrollgruppe. Mittelwerte (in Klammern Standardabweichungen) der erfassten Aspekte

	Analytischer Ansatz (<i>n</i> = 39)	Affektiver Ansatz (<i>n</i> = 45)	Flexibler Ansatz (<i>n</i> = 45)	Kontrollgruppe (<i>n</i> = 18)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Kognitive Variablen				
Nennung von Menschenrechten (Min.-Max.: 0-10)	1.72 (1.49)	2.29 (1.36)	2.71 (1.67)	3.00 (1.71)
Nennung von Handlungsmöglichkeiten (Min.-Max.: 0-6)	.82 (.82)	1.33 (1.22)	1.07 (.91)	.72 (1.13)
Themenspezifisches Selbstkonzept (Min.-Max.: 1-6) ⁴	3.49 (.78)	3.86 (.85)	4.05 (.63)	3.86 (1.03)
Einstellungsbezogene Variablen				
Zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten (Min.-Max.: 1-6) ⁵	4.97 (.88)	4.91 (.92)	5.28 (.76)	4.92 (1.13)
Emotionale Beteiligung (Min.-Max.: 1-6) ⁶	3.92 (.88)	3.92 (1.20)	3.86 (1.03)	3.56 (1.10)
Sensibilität für Vorurteile (Min.-Max.: 1-6) ⁷	5.49 (.59)	5.29 (.76)	5.39 (.73)	5.02 (.88)

⁴ Die Mittelwerte basieren für die vier Bedingungen auf *n* = 37, *n* = 46, *n* = 44 und *n* = 18.

⁵ Die Mittelwerte basieren für die vier Bedingungen auf *n* = 39, *n* = 45, *n* = 44 und *n* = 18.

⁶ Die Mittelwerte basieren für die vier Bedingungen auf *n* = 39, *n* = 45, *n* = 43 und *n* = 18.

⁷ Die Mittelwerte basieren für die vier Bedingungen auf *n* = 38, *n* = 45, *n* = 44 und *n* = 17.

	Analytischer Ansatz (<i>n</i> = 39)	Affektiver Ansatz (<i>n</i> = 45)	Flexibler Ansatz (<i>n</i> = 45)	Kontrollgruppe (<i>n</i> = 18)
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Motivational-handlungsbezogene Variablen				
Themenspezifisches Interesse (Min.-Max.: 1-6) ⁸	4.75 (.90)	4.80 (.95)	4.89 (1.00)	4.43 (1.14)
Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft (Min.-Max.: 1-6) ⁹	3.59 (.80)	3.56 (.95)	3.41 (1.10)	3.24 (1.10)

⁸ Die Mittelwerte basieren für die vier Bedingungen auf *n* = 38, *n* = 45, *n* = 45 und *n* = 18.

⁹ Die Mittelwerte basieren für die vier Bedingungen auf *n* = 32, *n* = 40, *n* = 41 und *n* = 18.

Auch wenn die Lernvoraussetzungen der Gruppen vergleichbar waren, fand an bestimmten Stellen der Ergebnisauswertung ein Abwägungsprozess statt, inwiefern die Klassen nach den unterrichtsmethodischen Ansätzen zusammengefasst werden oder im Einzelgruppenvergleich getrennt voneinander betrachtet werden. Im Folgenden werden die statistischen Ergebnisse differenziert nach den unterrichtsmethodischen Ansätzen berichtet. Auf einzelne Klassen wird bezüglich der Variablen explizit eingegangen, an denen sich ein auffälliger Verlauf bzw. Veränderung einzelner Klassen zeigte und sich die Ergebnisse einer Klasse dementsprechend deutlich von den anderen unterschieden.

3.3.2 Lernen über Menschenrechte: Kognitive Effekte der Intervention

Im folgenden Kapitel werden die Auswirkungen der Intervention auf das menschenrechtsbezogene Wissen, das themenspezifische Selbstkonzept sowie die moralische Urteilsfähigkeit der Schüler*innen dargestellt.

3.3.2.1 Auswirkungen auf das menschenrechtsbezogene Wissen

Hypothesen. Es wurde angenommen, dass sich die Intervention günstig auf das menschenrechtsbezogene Wissen bei den Schüler*innen auswirkt. Entsprechend sollte sich ein Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors bei den Wissensitems „Nennung von Menschenrechten“ (H1) und „Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“ ergeben (H2). Es wird sowohl beim ersten Wissensitem (H3) als auch beim zweiten Wissensitem (H4) ein Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Ansatz“ erwartet. Bezüglich der Rangfolgen der drei Treatmentgruppen zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung wurden keine gerichteten Hypothesen aufgestellt.

Ergebnisse. Nennung von Menschenrechten. Tabelle 17 zeigt die deskriptiven Ergebnisse zu der spontanen Nennung von Menschenrechten in der Eingangs- und Abschlusserhebung differenziert nach den in Kap. 3.2.4 beschriebenen Unterrichtsansätzen. Um einen deskriptiven Vergleich der Unterschiede zwischen den Gruppen vornehmen zu können, wurde die Differenz der Mittelwerte von der Abschluss- zur Eingangserhebung gebildet. Minimum und Maximum lagen für das Item lag im Vortest bei 0 und 8, im Nachtest bei 0 und 10; die Minima und Maxima zu T2 werden in Tab. 17 für die einzelnen Gruppen dargestellt. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen einen Anstieg

der Mittelwerte von der Eingangs- zur Abschlusserhebung in allen Gruppen. Der analytische Ansatz verzeichnete den größten Lernfortschritt (Delta = 3.31); die Kontrollgruppe den geringsten (Delta = 1.06).

Tabelle 17: Nennung von Menschenrechten: Lernfortschritt (theor. Max.: 10). Mittelwerte (in Klammern Standardabweichungen) der Punktzahlen in der identischen Vor- und Nachtestaufgabe und Differenz der Mittelwerte, Minima und Maxima zu T2

Unterrichtsansatz	Vortest	Nachtest	Differenz	Min./Max. zu T2
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	Δ	
Analytisch (<i>n</i> = 36)	1.72 (1.49)	5.03 (2.41)	3.31	2 / 10
Affektiv (<i>n</i> = 45)	2.29 (1.36)	4.98 (2.61)	2.69	0 / 10
Flexibel (<i>n</i> = 45)	2.71 (1.67)	4.51 (1.53)	1.80	1 / 8
Kontrollgruppe (<i>n</i> = 18)	3.00 (1.71)	4.06 (1.83)	1.06	0 / 7
Gesamt (<i>N</i> = 144)	2.37 (1.59)	4.73 (2.18)	2.36	0 / 10

Eine Varianzanalyse mit Messwiederholungsfaktor für die Aufgabe „Nennung von Menschenrechten“ ergab einen signifikanten Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors ($F(1,3) = 118,30, p < .001, \eta^2 = .458$). Der Effekt ist nach Cohen¹⁰ (1988) als groß einzuschätzen. Zudem ergab sich für die Faktoren „Unterrichtsansatz“ und „Messwiederholung“ ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,3) = 5,26, p = .002, \eta^2 = .101$). Der Effekt der Interaktion ist als mittel einzuschätzen. Abbildung 4 veranschaulicht den Interaktionseffekt.

¹⁰ Für die Klassifikation der Effektstärken wurde die Konvention nach Cohen (1988) herangezogen.

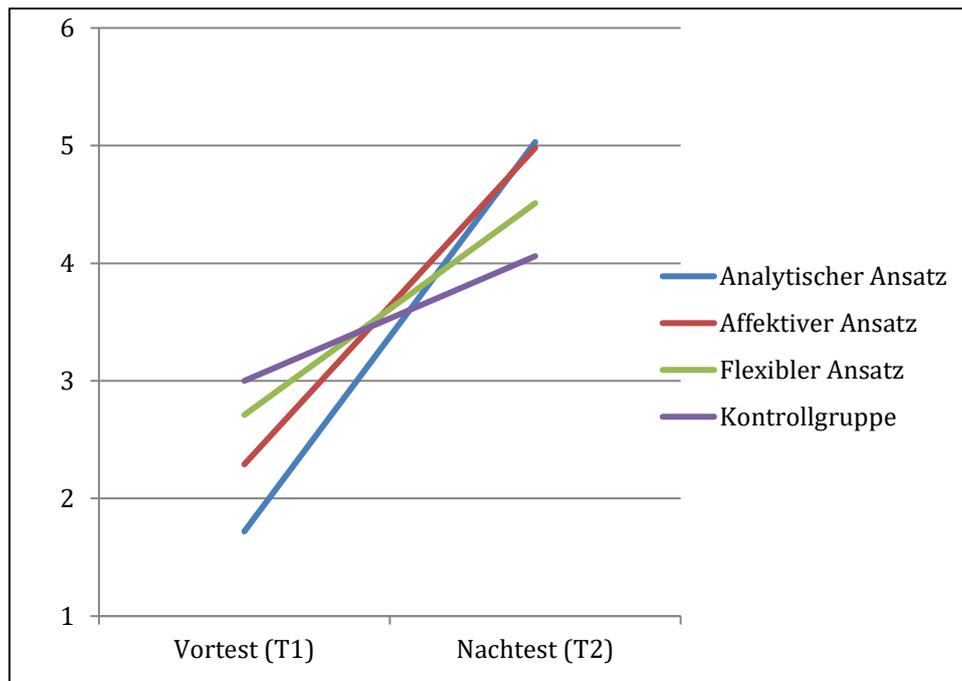


Abbildung 4: Interaktionseffekt Nennung von Menschenrechten

Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Post-Hoc-Tests zum Zeitpunkt des Nachtests ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ($F(3, 141) = 1,162, p = .327$).

Sowohl *Hypothese 1* als auch *2* können angenommen werden.

Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten. Tabelle 18 zeigt die deskriptiven Ergebnisse zu der Nennung von zivilgesellschaftlichen menschenrechtsbezogenen Handlungsmöglichkeiten zu den Zeitpunkten der Eingangs- und Abschlusserhebung differenziert nach den unterrichtsmethodischen Ansätzen. Minima lagen zum Zeitpunkt des Nachtests in allen Gruppen bei 0; Maxima lagen für das Item in allen Treatmentgruppen zum Nachtest bei 5, bei der Kontrollgruppe bei 3.

Tabelle 18: Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten: Lernfortschritt (theor. Max.: 6). Mittelwerte (in Klammern Standardabweichungen) der Punktzahlen in der identischen Vor- und Nachtestaufgabe und Differenz der Mittelwerte

Unterrichtsansatz	Vortest	Nachtest	Differenz
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	Δ
Analytisch ($n = 39$)	.82 (.82)	2.10 (1.14)	1.28
Affektiv ($n = 45$)	1.33 (1.22)	2.04 (1.52)	.71

Flexibel ($n = 45$)	1.07 (.91)	2.33 (1.41)	1.26
Kontrollgruppe ($n = 18$)	.72 (1.13)	.94 (1.00)	.22
Gesamtgruppe ($N = 147$)	1.04 (1.04)	2.01 (1.39)	.97

Eine Varianzanalyse mit Messwiederholungsfaktor für die Aufgabe „Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“ ergab einen signifikanten Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors ($F(1,3) = 64,77, p < .001, \eta^2 = .312$). Der Effekt ist nach Cohen (1988) als groß einzuschätzen. Zudem ergab sich für die Faktoren „Unterrichtsansatz“ und „Messwiederholung“ ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,3) = 4,66, p = .004, \eta^2 = .089$). Der Effekt der Interaktion ist als mittel einzuschätzen. Abbildung 5 veranschaulicht den Interaktionseffekt für das Item Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten.

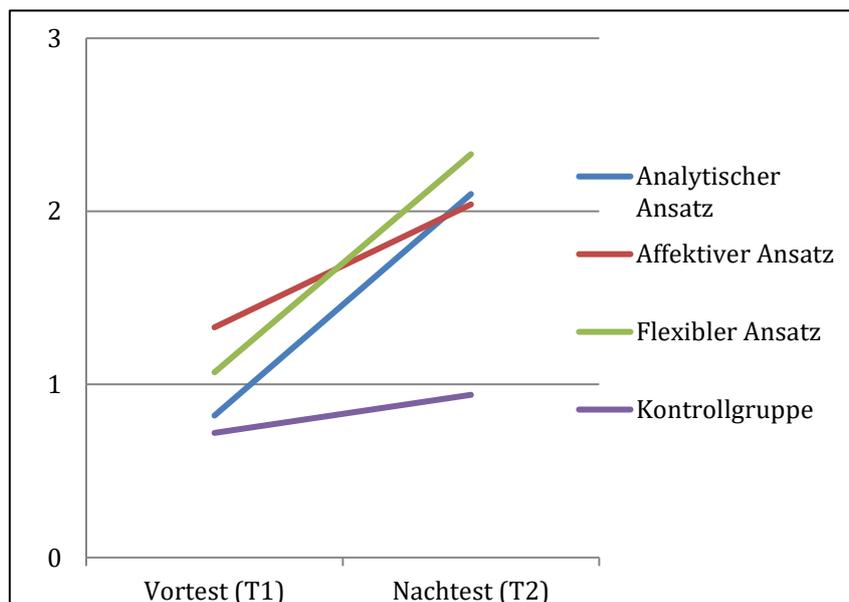


Abbildung 5: Interaktionseffekt Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten

Zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung ergab sich in einer Varianzanalyse ein signifikanter Effekt zwischen den Gruppen ($F(3, 144) = 4,775, p = .003, \eta^2 = .09$). Bei Post hoc-Vergleichen nach Bonferroni zeigte sich, dass die Kontrollgruppe sich zu allen drei

Treatmentgruppen signifikant unterschied (Analytisch zu KG: $p = .017$; affektiv zu KG, $p = .018$; flexibel zu KG: $p = .002$).

Sowohl *Hypothese 3* als auch *4* können angenommen werden.

3.3.2.2 Auswirkungen auf das themenspezifische Selbstkonzept

Hypothesen. Es wurde angenommen, dass die Intervention das themenspezifische Selbstkonzept der Schüler*innen zu Menschenrechten fördert. Dementsprechend wurde ein signifikanter Effekt des Messwiederholungsfaktors erwartet (H 5). Zudem wurde erwartet, dass sich ein Interaktionseffekt bezüglich des Faktors Messwiederholungsfaktors mit dem Faktor „Unterrichtsansatz“ zeigt (H 6). Zur Rangfolge der Treatmentgruppen in der Abschlusserhebung wurde keine Hypothese aufgestellt.

Ergebnisse. Tabelle 19 zeigt die deskriptiven Statistiken zum themenspezifischen Selbstkonzept zur Eingangs- und Abschlusserhebung. In allen Gruppen liegen die Mittelwerte zur Abschlusserhebung höher als zur Eingangserhebung, wobei deskriptiv betrachtet der größte Unterschied in der Gruppe des analytischen Ansatzes zu verzeichnen ist (Delta: 1.39). Der affektive Ansatz sowie der flexible Ansatz weisen deskriptiv betrachtet einen ähnlichen Anstieg des themenspezifischen Selbstkonzepts auf (Delta: 0.89 bzw. 0.87).

Tabelle 19: Themenspezifisches Selbstkonzept zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern), Differenz der Mittelwerte

Unterrichtsansatz	Eingangserhebung	Abschlusserhebung	Differenz
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	Δ
Analytisch ($n = 37$)	3.49 (.78)	4.88 (.79)	1.39
Affektiv ($n = 46$)	3.86 (.85)	4.75 (.76)	0.89
Flexibel ($n = 44$)	4.05 (.63)	4.92 (.65)	0.87
Kontrollgruppe ($n = 17$)	3.86 (1.03)	4.27 (1.06)	0.41
Gesamt ($N = 144$)	3.82 (.81)	4.78 (.79)	0.96

Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Messwiederholungsfaktor ($F(1,3) = 145.189, p < .001, \eta^2 = .509$). Es handelte sich um einen großen Effekt. Zudem ergab sich für die Faktoren „Unterrichtsansatz“ und „Messwiederholung“ ein signifikanter Interaktionseffekt ($F(1,3) = 6.126, p = .001, \eta^2 = .116$). Der Effekt ist als mittel einzuschätzen. Abbildung 6 veranschaulicht den Interaktionseffekt.

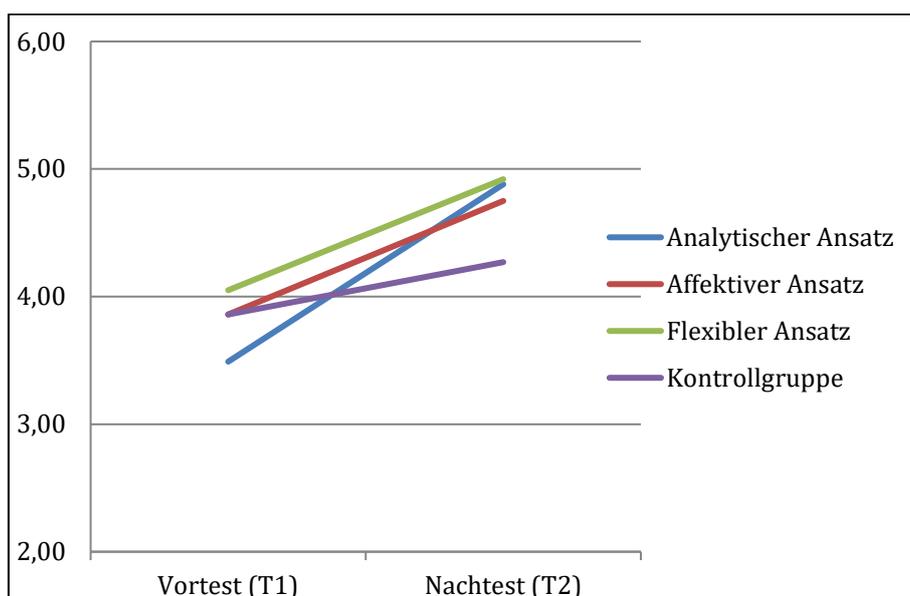


Abbildung 6: Interaktionseffekt themenspezifisches Selbstkonzept

Die Hypothesen 5 und 6 können somit angenommen werden.

Um auf Unterschiede zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung zu prüfen, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse gerechnet, die einen signifikanten Unterschied ergab ($F(3, 144) = 3,148, p = .027, \eta^2 = .062$). Aufgrund der Post-hoc-Tests lässt sich darauf schließen, dass der analytische und der flexible Ansatz signifikant bessere Einschätzungen des themenspezifischen Selbstkonzepts aufweisen als die Kontrollgruppe (Analytisch zu KG: $p = .05$; flexibel zu KG: $p = .023$).

3.3.2.3 Auswirkungen auf die moralische Urteilsfähigkeit

Bei der Beantwortung der Aufgaben zur moralischen Urteilsfähigkeit zeigten sich deutliche motivationale Schwierigkeiten bei der schriftlichen Fragebogenerhebung. Dementsprechend konnten in diesem Bereich zu wenig erkenntnisträchtige Daten für eine quantitative Auswertung nach dem Stufenmodell nach Kohlberg, insbesondere für

die Analyse möglicher Veränderungen von Eingangs- zu Abschlusserhebung, gewonnen werden (siehe Kap. 2.4.2). An dieser Stelle wird lediglich exemplarisch auf einzelne Antworten zu den Dilemmasituationen im Fragebogen eingegangen, um im Hintergrund beschriebene Phänomene zu illustrieren und diese in der Diskussion aufzugreifen. Die motivationalen Schwierigkeiten zeigten sich insbesondere im Rahmen der Abschlusserhebung, bei der zwei Dilemmasituationen im Fragebogen enthalten waren, in sehr kurzen Antworten der Schüler*innen (z.B. „Ja → Meinungsfreiheit“). Bei der Vorbereitung der Datenauswertung wurde das erhebungsmethodische Phänomen deutlich, dass die Argumentationsstruktur aus den größtenteils ein Wort bis einen Satz umfassenden Antworten nicht valide zu bestimmen war (siehe Weyers & Köbel, 2010). So ist beispielsweise auf Grundlage eines Schlüsselwortes wie „Recht auf freie Meinung“ oder einzelner Sätze (z.B. „darf veröffentlicht werden wegen der Pressefreiheit“ oder „Da es die Meinungsfreiheit gibt, darf man seine Meinung frei äußern“) die Einordnung in das stufentheoretische Modell nicht schlüssig möglich, da die bloße Reproduktion eines Begriffs ohne ein reflektiertes Verständnis des zugrundeliegenden Konzepts keine Schlussfolgerung auf ein postkonventionelles Niveau moralischen Urteilens zulässt. Insgesamt wurde in den Antworten eine beträchtliche Spannbreite hinsichtlich der Länge und inhaltlichen Tiefe deutlich. Alternative Erhebungs- und Auswertungsverfahren zur moralischen Urteilsfähigkeit werden in Kap. 3.4.2 besprochen.

Entsprechend können auf Grundlage der Daten über die aufgestellten *Hypothesen 7* und *8* keine Aussagen getroffen werden.

Zusammenfassung der Ergebnisse zum Lernen über Menschenrechte. Die Intervention hatte einen positiven Einfluss auf den Wissenserwerb sowie das themenspezifische, menschenrechtsbezogene Selbstkonzept der Schüler*innen. Die Intervention führte zu einem signifikanten Lernfortschritt bei den beteiligten Gruppen. Sowohl bei der spontanen Nennung von Menschenrechten als auch von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten ergaben sich signifikante Haupteffekte für den Messwiederholungsfaktor. Es zeigte sich bei beiden Wissensitems die postulierte Interaktion zwischen Messwiederholungsfaktor und Ansatz. Deskriptiv betrachtet zeigten sich Unterschiede zwischen den unterrichtsmethodischen Ansätzen, wobei die Gruppe des analytischen Ansatzes die größte Veränderung von der Eingangs- zur Abschlusserhebung aufwies. Ein vergleichbares Muster zeigte sich auch für das

themenspezifische Selbstkonzept, bei dem die Veränderung für den analytischen Ansatz deskriptiv betrachtet am größten ausfiel. Signifikante Unterschiede zwischen den unterrichtsmethodischen Ansätzen konnten im Rahmen inferenzstatistischer Analysen nicht gefunden werden. Auch in der Kontrollgruppe konnte ein Anstieg bezüglich des menschenrechtsbezogenen Wissens und Selbstkonzepts festgestellt werden, wenn auch geringer als in den Treatmentgruppen.

3.3.3 Lernen durch Menschenrechte: Einstellungsbezogene Effekte der Intervention

Im folgenden Kapitel werden die Auswirkungen der Intervention auf die zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten, der emotionalen Beteiligung sowie der Sensibilität für Vorurteile ausgeführt.

3.3.3.1 Auswirkungen auf die zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten

Hypothesen. Es wurde erwartet, dass die Intervention menschenrechtsbezogene Einstellungen fördert, insbesondere bezüglich der zugeschriebenen Bedeutung. Dementsprechend sollte sich ein Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors (H9) ergeben sowie ein Interaktionseffekt hinsichtlich des Messwiederholungsfaktors und des Gruppenfaktors (H10).

Ergebnisse. Tab. 20 zeigt die Ergebnisse zur zugeschriebenen Bedeutung von Menschenrechten zur Eingangs- und Ausgangserhebung. Die Mittelwerte liegen bei allen Gruppen sowohl zur Eingangserhebung als auch zur Abschlusserhebung im oberen Bereich der Skala (Minimum bei 4.91; Maximum bei 5.28). Deskriptiv betrachtet zeigen sich zwischen der Eingangs- zur Abschlusserhebung nur sehr geringe Mittelwertsunterschiede; die maximale Differenz einer Treatmentgruppe liegt für den flexiblen Ansatz bei -.25. Dazu ist festzuhalten, dass diese Gruppe trotz der Veränderung im Vergleich zu den anderen Gruppen den höchsten Mittelwert zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung erzielt.

Tabelle 20: Zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte

Unterrichtsansatz	Eingangs- erhebung	Abschluss- erhebung	Differenz
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	Δ
Analytisch (<i>n</i> = 39)	4.97 (.88)	4.98 (.88)	.01
Affektiv (<i>n</i> = 45)	4.91 (.92)	4.97 (1.00)	.06
Flexibel (<i>n</i> = 43)	5.28 (.76)	5.03 (.96)	-.25
Kontrollgruppe (<i>n</i> = 18)	4.92 (1.13)	4.94 (1.28)	.02
Gesamt (<i>N</i> = 145)	5.04 (.90)	4.99 (1.00)	-.01

Entsprechend den deskriptiven Ergebnissen zeigt sich bei einer Varianzanalyse mit Messwiederholung kein signifikanter Haupteffekt für den Messwiederholungsfaktor ($F(1,3) = 0.172, p = .679$). Die Interaktion des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“ wurde ebenfalls nicht signifikant ($F(1,3) = 0.791, p = .501$).

Die Hypothesen 9 und 10 können somit nicht bestätigt werden.

3.3.3.2 Auswirkungen auf die emotionale Beteiligung

Hypothesen. Bezüglich der Auswirkung der Intervention auf die emotionale Beteiligung wurden keine Hypothesen aufgestellt.

Ergebnisse. In Tabelle 21 werden die deskriptiven Ergebnisse zur emotionalen Beteiligung zur Eingangs- und Abschlusserhebung nach Unterrichtsansätzen dargestellt. Bezüglich der Skala zur emotionalen Beteiligung lagen die deskriptiven Werte der Gruppen sowohl zur Eingangserhebung als auch zur Abschlusserhebung im mittleren Bereich der Skala (Minimum bei 3.54, Maximum bei 3.95). Der maximale Unterschied einer Gruppe von Eingangs- zu Abschlusserhebung liegt beim flexiblen Ansatz bei -.20.

Tabelle 21: Emotionale Beteiligung zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte

Unterrichtsansatz	Eingangs- erhebung	Abschluss- erhebung	Differenz
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	Δ
Analytisch (<i>n</i> = 39)	3.92 (.88)	3.95 (.92)	.03
Affektiv (<i>n</i> = 45)	3.92 (1.20)	3.91 (1.17)	-.02
Flexibel (<i>n</i> = 43)	3.86 (1.03)	3.66 (1.05)	-.20
Kontrollgruppe (<i>n</i> = 17)	3.56 (1.10)	3.54 (1.16)	-.02
Gesamt (<i>N</i> = 144)	3.86 (1.05)	3.80 (1.07)	-.06

Bei einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte sich kein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors ($F(1,3) = .467, p = .495$). Zudem wurde die Interaktion des Messwiederholungsfaktors und des Faktors Unterrichtsansatz nicht signifikant ($F(1,3) = .710, p = .548$). Es zeigten sich somit keine bedeutsamen Auswirkungen auf die menschenrechtsbezogene emotionale Beteiligung.

3.3.3.3 Auswirkung auf die Sensibilität für Vorurteile

Hypothesen. Es wurde davon ausgegangen, dass sich die Intervention förderlich auf die Sensibilität für Vorurteile auswirkt. Entsprechend wurde ein Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors erwartet (H11). Zudem wurde ein Interaktionseffekt für den Messwiederholungsfaktor und den Faktor Unterrichtsansatz (H12) erwartet.

Ergebnisse. Tabelle 22 zeigt die deskriptiven Ergebnisse zur Sensibilität für Vorurteile. Dabei ist festzustellen, dass die Mittelwerte bereits zum Zeitpunkt der Eingangserhebung in allen Gruppen auffällig hoch sind, nahe am theoretischen Maximum. Zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung ergeben sich ein Gesamtgruppenmittelwert von 5.45 und eine deutliche Varianzeinschränkung (Standardabweichung bei .63). Aufgrund der hohen Mittelwerte und der Varianzeinschränkung, insbesondere zum Zeitpunkt der

Abschlusserhebung, ist von einem Deckeneffekt bezüglich der Skala auszugehen (Döring, 2023).

Tabelle 22: Sensibilität für Vorurteile zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte

Unterrichtsansatz	Eingangserhebung	Abschlusserhebung	Differenz
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	Δ
Analytisch (<i>n</i> = 37)	5.49 (.59)	5.57 (.46)	.08
Affektiv (<i>n</i> = 44)	5.29 (.76)	5.32 (.67)	.03
Flexibel (<i>n</i> = 44)	5.39 (.73)	5.56 (.51)	.17
Kontrollgruppe (<i>n</i> = 17)	5.02 (.88)	5.20 (.99)	.18
Gesamtgruppe (<i>N</i> = 142)	5.34 (.73)	5.45 (.63)	.12

Die Sensibilität für Vorurteile war in allen Gruppen sowohl zur Eingangs- als auch Abschlusserhebung sehr hoch ausgeprägt. Bei einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte sich kein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors ($F(1,3) = .467, p = .495$). Zudem wurde die Interaktion des Messwiederholungsfaktors und des Faktors Unterrichtsansatz nicht signifikant ($F(1,3) = .710, p = .548$).

Die Annahmen, dass sich die Intervention förderlich auf die Sensibilität für Vorurteile auswirkt (*Hypothesen 11 und 12*) konnten auf Grundlage der beschriebenen Ergebnisse nicht angenommen werden, wobei die forschungsmethodischen Schwierigkeiten hinsichtlich der Konstruktion dieser Skala berücksichtigt werden müssen (siehe Kap. 3.4.3).

Zusammenfassung der Ergebnisse zum Lernen *durch* Menschenrechte. Insgesamt zeigen sich für den Bereich der menschenrechtsbezogenen Einstellungen mittlere bis hohe Werte in den Gruppen zum Zeitpunkt der Eingangserhebung. Mittlere Werte liegen

hinsichtlich der emotionalen Beteiligung der Schüler*innen vor. Hohe Skalenwerte zeigen sich für die Bereiche der zugemessenen Bedeutung von Menschenrechten sowie der Sensibilität für Vorurteile. Statistisch signifikante Veränderungen konnten zwischen dem Zeitpunkt der Eingangserhebung und dem der Abschlusserhebung in keinem der erhobenen Bereiche festgestellt werden, und die aufgestellten Hypothesen somit nicht angenommen werden.

3.3.4 Lernen für Menschenrechte: Motivationale Effekte der Intervention

Zunächst werden die Ergebnisse zur Akzeptanz der Unterrichtseinheit beschrieben, die zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung in den Treatmentgruppen erfasst wurden. Anschließend wird auf die Effekte bezüglich des menschenrechtsbezogenen Interesses und der Handlungsbereitschaft eingegangen.

3.3.4.1 Akzeptanz der Unterrichtseinheit

Hypothesen. Bezüglich der Akzeptanz der Unterrichtseinheit und der verschiedenen Ansätze wurde erwartet, dass sich der affektiv orientierte Unterrichtsansatz besonders günstig auf die Akzeptanz der Unterrichtseinheit auswirkt. Somit wurde ein signifikanter Unterschied zwischen den Unterrichtsansätzen postuliert (H13). Es wurde erwartet, dass alle drei Unterrichtsansätze positiv bewertet werden, so dass die Mittelwerte der Akzeptanzskala dementsprechend im oberen Bereich der Skala liegen sollten.

Ergebnisse. Tabelle 23 zeigt die deskriptiven Statistiken zu den drei Unterrichtsansätzen. Die Mittelwerte liegen für alle drei Unterrichtsansätze im oberen Bereich der Skala. Der affektive Ansatz erzielt bezüglich der Akzeptanz der Unterrichtseinheit einen höheren Mittelwert als der flexible und der analytische Ansatz, wobei sich deskriptiv betrachtet die Reihenfolge affektiv, flexibel, analytisch abbildete.

Tabelle 23: Akzeptanz der Unterrichtseinheit nach Unterrichtsansätzen (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Minima, Maxima

Unterrichtsansatz	<i>M (SD)</i>	Min	Max
Analytischer Ansatz (<i>n</i> = 39)	4.16 (1.03)	2	5.67
Affektiver Ansatz (<i>n</i> = 46)	4.64 (.95)	2.33	6

Flexibler Ansatz ($n = 45$)	4.56 (.91)	2	6
Gesamt ($N = 130$)	4.47 (.97)	2	6

Es wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse zum Vergleich der drei Gruppen durchgeführt ($F(2,127) = 2.974, p = .055$). Das Ergebnis verfehlte knapp das Signifikanzniveau.

Die *Hypothese 13* kann somit nicht bestätigt werden.

3.3.4.2 Auswirkungen auf das menschenrechtsbezogene Interesse

Hypothesen. Für die Veränderung des menschenrechtsbezogenen Interesses wurden keine Hypothesen aufgestellt.

Ergebnisse. Tabelle 24 zeigt die deskriptiven Ergebnisse zum themenspezifischen Interesse. Die Mittelwerte liegen sowohl zum Zeitpunkt der Eingangserhebung als auch zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung im oberen Bereich der Skala.

Tabelle 24: Menschenrechtsbezogenes Interesse nach Unterrichtsansätzen (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte

Ansatz	Eingangserhebung	Abschlusserhebung	Differenz
	$M (SD)$	$M (SD)$	Δ
Analytisch ($n = 37$)	4.75 (.90)	4.43 (1.13)	-.32
Affektiv ($n = 45$)	4.80 (.95)	4.76 (.94)	-.04
Flexibel ($n = 45$)	4.89 (1.00)	4.79 (.89)	-.10
Kontrollgruppe ($n = 18$)	4.43 (1.14)	4.04 (1.17)	-.39
Gesamtgruppe ($N = 145$)	4.76 (.97)	4.60 (1.03)	-.16

Bei einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors ($F(1,3) = 8.45, p = .004, \eta^2 = .057$). Der Effekt ist als klein einzuordnen. Die Interaktion des Messwiederholungsfaktors und des Faktors Unterrichtsansatz wurde nicht signifikant ($F(1,3) = .211, p = .548$).

Aufgrund des Absinkens des menschenrechtsbezogenen Interesses wurden die Auswertung auf Klassenebene als eine weitere Auswertungsvariante hinzugezogen. Tabelle 25 zeigt die Mittelwerte zur Eingangs- und Abschlusserhebung nach Schulklassen sowie deren Differenz.

Tabelle 25: Menschenrechtsbezogenes Interesse nach Klassen (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte

Schulklasse	Eingangserhebung	Abschlusserhebung	Differenz
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	Δ
Klasse 1 (<i>n</i> = 18)	5.07 (.85)	4.50 (1.18)	-.57
Klasse 2 (<i>n</i> = 18)	4.56 (1.00)	4.63 (1.02)	.07
Klasse 3 (KG) (<i>n</i> = 18)	4.43 (1.14)	4.04 (1.17)	-.39
Klasse 4 (<i>n</i> = 19)	4.93 (1.14)	4.93 (.87)	Keine
Klasse 5 (<i>n</i> = 19)	4.49 (.85)	4.35 (1.13)	-.14
Klasse 6 (<i>n</i> = 27)	4.96 (.90)	4.85 (.91)	-.11
Klasse 7 (<i>n</i> = 26)	4.85 (.89)	4.69 (.91)	-.16
Gesamt (<i>N</i> = 145)	4.77 (.97)	4.60 (1.04)	-.17

Auffällig sind die Veränderungen in Klasse 1 (analytischer Ansatz) sowie in der Klasse 3 (Kontrollgruppe), bei denen sich im Vergleich zu den anderen Klassen ein großer deskriptiver Unterschied von Eingangs- zu Abschlusserhebung ergibt. Während die anderen Gruppen keine oder eine geringe Veränderung (bis maximal -.16) bezüglich des themenspezifischen Interesses aufweisen, liegt die Differenz von Eingangs- zu Abschlusserhebung in der Klasse 1 (analytischer Ansatz) bei -.57 und in der Klasse 3 (Kontrollgruppe) bei -.39.

Unter Ausschluss der beiden Klassen ergeben sich bei einer Varianzanalyse mit Messwiederholung kein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors oder

Interaktionseffekt (Haupteffekt: $F(1,2) = 1,73, p = .192$; Interaktion: $F(1,2) = .182, p = .834$).

Das Absinken der Kontrollgruppe legt motivations- und erhebungsmethodische Schwierigkeiten, wie Ermüdungseffekte und Frustration, nahe (Döring, 2023). Für die Interpretation des Absinkens der einen Treatmentklasse sollten die qualitativen Daten hinzugezogen werden, in denen sich zeigte, dass diese Klasse während der Intervention in unmittelbarem Austausch mit der Parallelklasse stand und der dort unterrichtete affektiv orientierte Ansatz als ansprechender eingeschätzt wurde. Dies wird in Kap. 3.4.4 aufgegriffen.

3.3.4.3 Auswirkungen auf die menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft

Hypothesen. Für den Bereich der Handlungsbereitschaft wurden vorab keine Hypothesen aufgestellt.

Ergebnisse. Tabelle 26 zeigt die deskriptiven Statistiken für den Bereich der menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft zum Zeitpunkt der Eingangs- und Abschlusserhebung. Die Mittelwerte liegen für alle Treatmentgruppen sowie die Kontrollgruppe sowohl zum Vor- als auch zum Nachtest im mittleren Bereich der Skala.

Tabelle 26: Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte

Unterrichtsansatz	Eingangserhebung	Abschlusserhebung	Differenz
	$M (SD)$	$M (SD)$	Δ
Analytisch ($n = 29$)	3.59 (.80)	3.72 (1.11)	.13
Affektiv ($n = 37$)	3.56 (.95)	3.62 (.95)	.08
Flexibler Ansatz ($n = 39$)	3.41 (1.10)	3.35 (1.10)	-.06
Kontrollgruppe ($n = 14$)	3.24 (1.10)	3.26 (.90)	.02
Gesamtgruppe ($N = 119$)	3.50 (.99)	3.51 (1.04)	.01

Dabei lassen sich in den Mittelwerten deskriptiv betrachtet äußerst geringe Unterschiede von der Eingangs- zur Abschlusserhebung feststellen; die Gesamtmittelwerte liegen bei 3.50 und 3.51.

Entsprechend ergab sich auch bei der Berechnung einer Varianzanalyse mit Messwiederholung kein signifikanter Haupteffekt für den Messwiederholungsfaktor ($F(1,3) = .209, p = .649$), und keine signifikante Interaktion des Messwiederholungsfaktors und dem Faktor „Unterrichtsansatz“ ($F(1,3) = .104, p = .831$).

Zusammenfassung der Ergebnisse zum Lernen für Menschenrechte. Die Unterrichtseinheit wurde von den Schüler*innen positiv angenommen; es zeichneten sich hinsichtlich der Akzeptanz-Skala keine signifikanten Unterschiede zwischen den Unterrichtsansätzen ab. Das menschenrechtsbezogene Interesse lag sowohl zur Eingangs- als auch Abschlusserhebung im oberen Bereich der Skala, allerdings zeigten sich in der Kontrollgruppe sowie in einer der Treatmentklassen des analytischen Ansatzes ein signifikantes Absinken des themenbezogenen Interesses, was in der Diskussion weiter aufgegriffen wird. Die menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft lag in allen Gruppen sowohl zur Eingangs- als auch Abschlusserhebung im mittleren Bereich der Skala und es zeigten sich keine signifikanten Veränderungen.

3.3.5 Reflexionen der Schüler*innen zum Lerngegenstand und zur Interventionsmaßnahme

3.3.5.1 Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein

Fragestellung. *Inwiefern beschreiben und reflektieren die Schüler*innen ihre menschenrechtsbezogenen Einstellungen und Einstellungsänderungen?*

Ergebnisse. Im Folgenden werden zunächst die Antworten auf die explizite Interviewfrage zur Änderung menschenrechtsbezogener Einstellungen dargestellt. Im Rahmen dieser Analyse wurde deutlich, dass sich die beteiligten Schüler*innen in ihren Begründungen häufig auf angrenzende Konstrukte aus den in Kap. 2.5 ausgeführten

Lernbereichen beziehen, so dass anhand der Ergebnisse die wechselseitigen Zusammenhänge dieser Lernbereiche hervorgehoben werden. Zwei weitere zentrale Ergebnisse, die Entwicklung von Menschenrechtsbewusstsein sowie die Vielfalt und Komplexität der Erfahrungs- und Transferhorizonte, werden anschließend dargestellt. Tabelle 27 stellt die Kategorien und Subkategorien mit ihren jeweiligen Häufigkeiten im Datenmaterial dar.

Tabelle 27: Kategorien und Häufigkeiten „Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein“

Kategorie	Subkategorie	Häufigkeiten
Veränderung menschenrechtsbezogener Einstellungen	Zustimmung	13
	Ablehnung	10
	Bezugnahme auf Wissenserwerb und themenspezifisches Interesse	10
Förderung von Menschenrechtsbewusstsein		10
Komplexität der Transferhorizonte		5

Veränderung menschenrechtsbezogener Einstellungen. Die Interviewfrage zur Einstellung zu Menschenrechten („Würdest du sagen, dass sich deine Einstellung zu Menschenrechten in irgendeiner Weise verändert hat?“) wurde bewusst offengehalten und nicht weiter spezifiziert, um spontane Reaktionen und Assoziationen der Schüler*innen zu dem Konstrukt „Einstellung zu Menschenrechten“ zu erfassen. Von 23 teilnehmenden Schüler*innen äußerten sich auf diese explizite Nachfrage 13 mit (eher)

ja (Subkategorie: Zustimmung) und zehn mit (eher) nein (Subkategorie: Ablehnung). Sowohl die Begründungen und Elaboration in der Subkategorie *Zustimmung* als auch *Ablehnung* fallen vielseitig aus. So beschreiben zwei Personen, dass sich ihre Einstellung hinsichtlich der zugeschriebenen Bedeutung verändert habe.

„Ja, würde ich schon sagen. Ich habe halt erkannt, dass es ziemlich wichtig ist die zu schützen und dass die existieren halt.“ (S2.4af)

„Also teils, weil man wusste zwar, dass es Menschenrechte gibt, aber welche genau das waren nicht. Und dadurch konnte man auch wirklich nachvollziehen, inwiefern die wirklich wichtig sind.“ (S6.1af)

Insgesamt äußern sich zwei Schüler*innen bezüglich einer Sensibilisierung für eigene Vorurteile (S2.3.af, S1.4an). Das folgende Zitat verdeutlicht das Potential, das Menschenrechtsbildung für die Prävention von Diskriminierung birgt:

„Also, wenn ich ehrlich bin fand ich vorher so ein paar Ausländer, also so halt allgemein Ausländer manchmal so, also die sich halt nicht gut benommen haben hier, fand ich dann so richtig abstoßend. Aber jetzt finde ich das so, das sind eigentlich alles nur Menschen. So, die alle so dasselbe Recht haben wollen. Das hat sich schon doch dann bei mir geändert.“ (S2.3.af)

Die sprachliche Umschreibung mit den vielen Füllwörtern („also“, „halt“) lässt vermuten, dass bei der Schülerin eine Bewusstwerdung und Infragestellung eigener Vorurteile angestoßen wurde, und sie sich eventuell derer sozialer Unerwünschtheit bewusst geworden ist. Die Äußerung „das sind eigentlich alles nur Menschen“ könnte außerdem dem Prinzip, das in sozialpsychologischer Forschung als Revision von Kategoriengrenzen beschrieben wird, zugeordnet werden (siehe Kap. 2.5.2). Ein*e andere*r Schüler*in antwortet allgemeiner zu ihrer Sensibilisierung für Vorurteile.

„Ich glaube] ich werde jetzt auch, mehr auch mit Vorurteilen. Ich glaube ich werde mehr darauf achten, was ich denke über wen und so was.“ (S1.4an)

Alle interviewten Schüler*innen, deren Antworten der Subkategorie *Ablehnung* zugeordnet wurden, beschreiben, dass ihre Einstellungen zu Menschenrechten bereits vor der Unterrichtseinheit positiv waren, was durch die beiden folgenden Beispiele veranschaulicht wird.

„Eigentlich nicht. Also ich war halt immer so auf dem Menschenrechtstrip. Also ich habe mich dann so teilweise für interessiert. Jetzt habe ich zwar auch

gemerkt, dass es noch viel weitere Möglichkeiten gibt und da habe ich auch gesehen, ja so weit bin ich doch nicht vertieft.“ (S4.1fl)

„Nö. Aber ich fand, also ich finde das gut, dass es so etwas gibt. Aber das fand ich auch schon vorher.“ (S2.8af)

Bezugnahme auf Wissenserwerb und themenspezifisches Interesse. Außerhalb der beschriebenen Veränderungen zur zugeschriebenen Bedeutung und Sensibilisierung bezüglich eigener Vorurteile wurden bei den weiteren Begründungen zur Einstellungsänderung von den Schüler*innen Zusammenhänge zum Wissenserwerb sowie zu einem größeren Interesse an Menschenrechten gezogen. Die Subkategorie wurde insgesamt zehn Mal codiert, wobei sich zwei der zehn Äußerungen explizit auf das themenspezifische Interesse bezogen und acht auf den Wissenserwerb. Die wechselseitige Bezogenheit der Zielebenen von Menschenrechtsbildung und die Relevanz von Wissen für die Entwicklung von Einstellungen werden durch die folgende Äußerung einer teilnehmenden Person deutlich.

„(...) weil man wusste zwar, dass es Menschenrechte gibt, aber welche genau das waren nicht. Und dadurch konnte man auch wirklich nachvollziehen, inwiefern die wirklich wichtig sind.“ (S6.1af)

Auch von Schüler*innen, die verneinend auf die Frage nach ihrer Einstellungsänderung antworten, wurde expliziert, dass sie ihr Wissen zu Menschenrechten durch die Intervention vertiefen konnten.

„Weil also ich sehe das immer noch so, wie ich das vorher gesehen habe, aber es hat sich bisschen verfeinert. Also ich weiß ein bisschen mehr darüber und kann das ein bisschen besser einschätzen, denke ich.“ (S1.3an)

Diese Aussage weist auf einen wichtigen Aspekt in der Menschenrechtsbildung hin, auf den sich Sommer und Stellmacher (2009) beziehen, dass eine zu einseitige Fokussierung auf die Förderung positiver Einstellungen zu Menschenrechten ohne den Wissenserwerb bzw. Förderung eines vertieften Verständnisses des Lerngegenstands problematisch sein kann. Ein*e weitere*r Schüler*in erläutert die Einstellungsänderung mit dem erworbenen menschenrechtsbezogenen Wissen um Handlungsmöglichkeiten.

„Ja schon, ich dachte, dass nur die Politiker das so machen [Menschenrechte] und ich dachte alle Staaten hätten das unterschrieben (internationale Menschenrechtsverträge)“ (S4.4fl)

Zwei Schüler*innen ziehen einen Zusammenhang zwischen dem erworbenen Wissen und dem größeren Interesse am Lerngegenstand.

„Also ich wusste halt nicht, welche Menschenrechte es alles gibt. Nur halt so die normalen halt die Grundmensenrechte. Und jetzt finde ich das eigentlich auch viel interessanter.“ (S6.4af)

„Ja. Ich fand es früher ein bisschen langweiliger. Man hat dabei gemerkt, dass das gar nicht so langweilig ist, dass es auch interessant ist und ja. Es ist auf jeden Fall interessanter für mich geworden das Thema.“ (S2.6af)

In beiden Antworten wird der Wissenserwerb bzw. die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand als wesentlich für das größere Interesse benannt. In der folgenden Äußerung beschreibt eine Person ihre größere Vertrautheit mit dem Lerngegenstand und beschreibt ihren Wissenserwerb, den sie auch außerunterrichtlichen Einflüssen zuschreibt.

„Ja also ich bin jetzt allgemein einfach ein bisschen vertrauter zu dem Thema Menschenrechte und habe mich auch im Internet danach noch ein bisschen mehr informiert und weiß jetzt eigentlich viel mehr darüber.“ (S2.7af)

Förderung von Menschenrechtsbewusstsein. Ein Zielbereich, der in den Interviews von den Schüler*innen ausgeführt wurde, ist besonders hervorzuheben, da dieser bei der Auswertung der Interviews vorrangig induktiv entwickelt wurde. In den Interviewdaten wurde deutlich, dass ein bestimmter Anteil der Äußerungen der Schüler*innen, die zu Beginn des Auswertungsprozesses dem Bereich der einstellungsbezogenen Veränderungen zugeordnet wurden, nicht als Einstellungen im Sinne der gängigen, enger gefassten Definition (siehe Kap. 2.5.2) von Einstellungen zugeordnet werden konnten. Vielmehr wurden hier Facetten erkenntlich, die dem in Kap. 2.5.2 erwähnten Konzept des Menschenrechtsbewusstseins, entsprechen. Dabei wurden die verschiedenen Facetten nach Meintjes (1992) von den Schüler*innen differenziert: die Fähigkeit eine menschenrechtliche Dimension zu erkennen, ein Bewusstsein über eigene Verantwortung und Handlungsmöglichkeiten sowie eine kritische Evaluation der Verhältnisse. Die beiden folgenden Zitate veranschaulichen diese Aufmerksamkeitsveränderung.

„Natürlich war mir das klar, dass so oft irgendwo gegen Menschenrechte verstoßen wird, aber, dass es jetzt so oft und so extrem vorkommt, das wusste ich nicht so genau.“ (S2.2.af)

„Nachdem ich die Allgemeinen Menschenrechte kennen gelernt habe, finde ich, dass man Menschenrechtsverletzungen umso genauer sieht, also täglich. Dass irgendwo auf der Welt Menschenrechtsverletzungen passieren.“ (S7.2fl)

Entsprechend den Ausführungen in Kap. 2.4.3 kann die Vermutung angestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit Menschenrechtsverletzungen für einige der Schüler*innen kritische Lernmomente bildete, die zu einem pädagogischen Unbehagen geführt haben (Zembylas, 2017). Interessanterweise konnten an keiner Stelle der Interviews Hinweise für ein mögliches Ohnmachtserleben durch die intensive Auseinandersetzung mit Menschenrechtsverletzungen während der Intervention identifiziert werden. Auch die folgende Äußerung drückt ein erhöhtes Bewusstsein für Menschenrechtsverletzungen aus.

„Also ich habe erst gemerkt, dass ich erst gemerkt, dass in der ganzen Welt viel mehr ja so Schlechtes passiert. Also das ganz viele Menschenrechte eigentlich verletzt werden. Also mir war vorher nicht so bewusst, dass so viel halt, dass so viele Menschen halt davon betroffen sind.“ (S1.4an)

Ein*e Schüler*in bezieht sich auf Menschenrechte als Maßstab für die kritische Reflexion von Zeitarbeit in Deutschland.

„Zum Beispiel hatte ich jetzt nicht gedacht, dass es so was wie Recht auf Wohlfahrt oder auf Arbeit und einen fairen Lohn gibt, weil man da ja viel wirklich hört, ich finde auch in Deutschland mit der Zeitarbeit und so, das ist auch schon ein geringer Lohn. Und dass sozusagen das auch auf alle zutrifft, finde ich wichtig, dass sich da auch viele dranhalten.“ (S6.1af)

Das folgende Beispiel veranschaulicht eine kritische Reflexion zur Stellung von menschenrechtlichen Themen in den Medien.

„Weil ich es erstaunlich finde, dass wir von dem Ganzen also hier so wenig erfahren. Also das ist, finde ich, um einiges wichtiger, als welches Kleid wer bei welcher Gala irgendwann getragen hat. Aber wir kriegen davon viel mehr mit als von z.B. solchen Sachen, wo man wirklich was tun kann.“ (S1.3an)

An drei Stellen wurde von den Schüler*innen ein erhöhtes Bewusstsein bezüglich eigener Verantwortlichkeit und Handlungsmöglichkeiten ausgeführt (S6.2af, S6.3af, S4.4fl).

„Und dass man auch in der Öffentlichkeit, also wenn man draußen ist, dass man darauf achtet, dass die eingehalten werden und ja.“ (S6.2af)

„Ja schon, ich dachte, dass nur die Politiker das so machen (Menschenrechte) (S4.4fl)

Ein*e Schüler*in bezieht sich in der Reflexion auf den in der Unterrichtseinheit vermittelten Ansatz von Nichtregierungsorganisationen eine globale Öffentlichkeit zu schaffen.

„Weil ich das einfach gut finde, dass, wenn da an einem Punkt diese Menschenrechte verletzt werden, dass man dann von der ganzen Welt, dass die das dann machen können, denen die Briefe schreiben können. Und dass diejenigen, die die Menschenrechte verletzen, dann auch sehen, dass die ganze Welt das mitkriegt und dass die damit nicht einverstanden sind.“ (S6.3af)

Bei dem zuletzt genannten Zitat zu den zivilgesellschaftlichen, kollektiven Handlungsmöglichkeiten, wird der transformative Charakter von Menschenrechten als anhaltender Impuls gesellschaftlicher Veränderung erkennbar. Die Ergebnisse lassen deutlich werden, dass neben den Einstellungen zu Menschenrechten, das Menschenrechtsbewusstsein als Maßstab zur Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse ein zentrales Konstrukt ist, die über die Interviewdaten ersichtlich wurde.

Komplexität der Transferhorizonte. Diese Subkategorie wurde zusätzlich aufgenommen, um die Vielfalt und Komplexität der Erfahrungs- und Transferhorizonte der Lernenden und ihrer Reflexionen in den Interviews zu markieren. Neben den antizipierten und im Fragebogen operationalisierten Einstellungsaspekten ließen sich in den Interviews darüber hinaus vielfältige individuell unterschiedliche, reflexive Äußerungen zu menschenrechtlichen Themen erkennen. Dementsprechend beziehen sich diese Transferleistungen auf Inhalte, die nicht unmittelbar in der Intervention behandelt wurden. Zwei Reflexionen von Schüler*innen zu Zeitarbeit und Arbeitsbedingungen in Deutschland sowie zur nachgeordneten Stellung von menschenrechtlichen Themen im öffentlichen Diskurs wurden bereits im vorherigen Abschnitt zur Förderung von Menschenrechtsbewusstsein aufgeführt. Als außerunterrichtliche Einflüsse werden von den Schüler*innen in den Interviews vor allem Medien genannt. So äußert sich ein*e Schüler*in wie folgt zu der Bewertung von Kriegen aus menschenrechtlicher Perspektive.

„Jetzt ist ja auch gerade dass, da ist jetzt zwar keine Menschenrechtsorganisation, aber Krieg in Israel und im Gazastreifen und seitdem, keine Ahnung, kommt man ja auch wieder in Kontakt mit den Menschenrechten, weil wir das ja auch gerade in der Schule haben. Und dann habe ich das irgendwie so miteinander verknüpft. Also

Menschenrechts(verletzung) ist vielleicht jetzt kein Krieg. Aber Krieg, da werden auch einfach Menschen umgebracht und (Menschen von Menschenrechtsorganisationen), wenn Menschenrechte, dagegen verstoßen wird, ist das ja auch sozusagen ja auch wie ein Verbrechen. Und deswegen bin ich damit wieder so ein bisschen wieder mit in Kontakt gekommen. Also mit den beiden Themen, wie das verknüpft ist. Deswegen habe ich da gerade viel dran gedacht.“ (S7.1fl)

Die Reflexion der teilnehmenden Person über Menschenrechte als Maßstab in bewaffneten Konflikten und Kriegen wurde als spezifisches menschenrechtliches Thema selbst eingebracht, und wurde in der Intervention nicht explizit angesprochen. Ein*e andere*r Schüler*in beschreibt die hohe emotionale Beteiligung vor dem Hintergrund der eigenen Familienbiographie:

„Weil ich habe auch mehr damit [Menschenrechte] zu tun als zum Beispiel manche anderen Freunde von mir. Weil meine Eltern halt auch aus einem Land kommen, wo die Diktatur herrscht und wo keine Menschenrechte sind. Und dann befasse ich mich auch eher so damit.“(S4.1fl)

Die folgenden Ausführungen über Legitimation der Todesstrafe weisen auf das in der Einstellungsforschung zu Menschenrechten als *Principle-Application Gap* beschriebene Phänomen hin (siehe Kap. 2.5.2).

„Und also gegen Todesstrafe kann man ja jetzt nicht immer gehen, weil große Länder, man denke machen es nicht, aber USA hat es genauso wie Iran, genauso wie Irak, aber ich würde halt auch eher gegen die Todesstrafe von Leuten gehen, die wirklich nichts gemacht haben, was man hier auch nicht versteht, wenn also so Sachen wie, banale Sachen, wenn jemand Alkohol trinkt und man das halt nicht darf in dem Land, die Gesetze es verbieten aber, dass man ihn dann umbringt, dass man ihn erhängt vor allen Menschen, das geht gar nicht.“ (S4.1fl)

Das Beispiel veranschaulicht die eingeschränkte, kontextuelle Normanwendung hinsichtlich menschenrechtlicher Prinzipien wie der Todesstrafe. Neben dem Phänomen des Principle-Application Gap weisen die Ausführungen zudem auf eine weitere Herausforderung in der Menschenrechtsbildung hin, nämlich ein eindimensional geprägtes juridisches Menschenrechtsverständnis. Die Äußerung zeigt den Bedarf der Verknüpfung von Menschenrechtsbildung und Wertebildung auf sowie die Relevanz von Vorstellungen der Lernenden auszugehen und bestimmte verkürzte Konzepte und Deutungsmuster aufzugreifen (Heldt, 2018; Wade, 1994).

3.3.5.2 Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung mit Menschenrechten

Fragestellung. *Inwiefern zeigen die Schüler*innen in ihren Reflexionsprozessen Motivation sich weiterführend mit dem Thema Menschenrechte auseinanderzusetzen?*

Ergebnisse. Tab. 28 bietet einen Überblick über die entwickelten Kategorien und deren jeweiligen codierten Häufigkeiten im Datenmaterial.

Tabelle 28: Kategorien und Häufigkeiten „Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung“

Kategorie	Subkategorie	Häufigkeiten
Menschenrechtsbezogenes Interesse		11
Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft	Schulisch	5
	Außerschulisch	6
	Amivalenz bezüglich der Handlungsbereitschaft	4
Keine Motivation zur weiteren Auseinandersetzung		4

Insgesamt 19 Schüler*innen führten ein weiteres Interesse hinsichtlich der Beschäftigung mit menschenrechtlichen Themen aus. Wie in Kap. 3.2.5.2 beschrieben, wurde im Auswertungsprozess eine Differenzierung in die Kategorien des *menschenrechtsbezogenen Interesses* und der *Handlungsbereitschaft* vorgenommen. Die folgende Antwort pointiert die inhaltliche Abgrenzung dieser beiden Kategorien besonders anschaulich.

„Mehr zu wissen vielleicht jetzt nicht unbedingt. Aber vielleicht, dass man schulisch irgendwas organisiert zu Spenden sammeln oder so was.“ (S4.2.fl)

Menschenrechtsbezogenes Interesse. Auf die Kategorie *Menschenrechtsbezogenes Interesse* entfallen insgesamt elf Kodierungen. Von den Schüler*innen genannte Stichworte umfassen dabei Frauenrechte, Sklaverei, Zwangsprostitution, Rassismus in den USA, Folter, Todesstrafe, Geschichte und Durchsetzung von Menschenrechten,

Situation von Betroffenen von Menschenrechtsverletzungen, Bildung und Diskriminierung. Neben Äußerungen, die unmittelbar an Inhalte der Unterrichtseinheit anknüpfen („Also ich finde es cool, wenn man auch so eine Stunde hätte. Also in der Schule.“ S2.4.af; „Die Arbeit von den NGOs und auch vor allem auch Amnesty International.“, S2.7.af), führten andere Schüler*innen Interesse aus sich mit Themen zu beschäftigen, die nicht unmittelbar in Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit stehen oder die sich auf andere Kontexte bezogen („Das in Amerika, in den 50er Jahren war das doch ungefähr mit der Rassentrennung. Das finde ich auch eigentlich auch echt interessant, was die Leute dazu gebracht hat.“, S6.2af; „Und noch gegen Folter, ganz wichtig.“ S4.1f). In den folgenden Äußerungen bildet sich besonders die Komplexität und Interdisziplinarität des Lerngegenstands ab. So bezieht sich ein*e Schüler*in auf das Interesse hinsichtlich der historischen Entwicklungslinien von Menschenrechten.

„Also ich würde mich gerne mit dem Thema weiter beschäftigen, was damals halt passiert ist, dass die Menschen halt dafür gekämpft haben, dass sie die Menschenrechte haben. Damit würde ich mich gerne weiter beschäftigen. Wie das da zustande gekommen ist. Dann halt das noch mal intensiver durchgehen.“ (S2.3.af)

Zwei weitere Schüler*innen sprechen wiederum die politische Dimension von Menschenrechten an.

„Vielleicht, da wie gesagt, noch mehr, wie das gerade in anderen Ländern aussieht, dass man sich das einfach besser vorstellen kann, wie die Situation gerade ist.“ (S2.1.af)

„So etwas wie die Menschenrechte hatten wir jetzt schon so ein bisschen im Unterricht, aber halt eher so gesetzesmäßig. Also wir haben uns die ganzen Gesetze angeguckt. Und ich fände es noch mal so ganz interessant, wenn wir das nochmal in GUK durchführen würden, so ein bisschen genauer.“ (S2.2af)

In der folgenden Äußerung wird zudem ein Interesse an der sozio-moralischen Dimension ausgeführt.

„So wie die Menschen halt, wie die Menschen weiterleben, nachdem die Menschenrechte gebrochen werden, also, wenn die Opfer davon geworden sind.“ (S1.2.an)

Die Reflexionen der Schüler*innen bilden sowohl explizit (Nennung von relevanten Unterrichtsfächern) als auch implizit („was damals halt passiert ist“) den interdisziplinären und fächerübergreifenden Charakter der Menschenrechtsbildung ab.

Eine weitere Person berichtet zudem auf die Frage nach weiterführendem Interesse von ihrem Vorwissen aus Medien.

„Also ich finde, sozusagen Frauenrechte immer, also finde ich ziemlich wichtig. Und vor allem Dingen in diesen Ländern wir Iran, Irak und so was, wo die ja wirklich stark unterdrückt werden. Weil man ja auch in den Medien immer wieder welche sieht, die sozusagen fliehen konnten und dann sozusagen ihre Geschichte veröffentlicht haben. (...) Und ich hatte ein Buch gelesen über Sklaverei. Und das finde ich auch ganz interessant. So mit Zwangsprostitution und so und vor allem in den asiatischen Ländern, das, oder Menschenhandel.“
(S1.4.af)

Zusammenfassend zeigen sich sehr individuelle Bezugspunkte bezüglich des weiterführenden Interesses und der Vertiefungswünsche, die inhaltlich sowohl an die Unterrichtseinheit anknüpfen als auch darüber hinausgehen. Zudem bilden die Reflexionen hinsichtlich des weiterführenden Interesses die verschiedenen fachspezifischen Zugänge zum interdisziplinären Feld ab.

Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft. In den 23 Abschlussinterviews wurden elf Kodierungen zu dieser Kategorie vorgenommen. Dabei fielen fünf Kodierungen auf die Subkategorie *schulisch*, und sechs Kodierungen auf die Subkategorie *außerschulisch*. Die Formen und der Umfang der von den Schüler*innen erwähnten Handlungen variieren dabei beträchtlich: es wird sowohl Interesse an einzelnen Handlungen (v.a. Briefe verfassen, Urgent Actions schreiben, Teilnahme an Demonstrationen) als auch mögliches längerfristiges Engagement von den Schüler*innen genannt.

Schulische Handlungsbereitschaft. Auf die Nachfrage zum weiterführenden Interesse erläutert ein*e Schüler*in eine konkrete Vorstellung, die dem Bereich der Partizipation durch Peer Education zuzuordnen wäre.

„Also ich könnte mir vorstellen, also, anderen Kindern, irgendwann mal so Lehrgänge zu machen, dass man das halt anderen Kindern so die Geschehnisse in anderen Ländern oder so auch zeigt. Also was da so passiert, damit die sich auch einsetzen für Menschenrechte, damit die wissen, was sie für Rechte haben und sich auch verteidigen können dementsprechend.“ (S2.5af)

Dass das Erleben von kognitiver Dissonanz und emotionaler Beteiligung beim Wahrnehmen von Ungerechtigkeit einen wichtigen Einflussfaktor bilden kann, um

Handlungen zu initiieren, wird durch die Äußerung folgender Schüler*in verdeutlicht (Müller & Weyand, 2004).

„Eigentlich beides, weil, also ich weiß nicht, wie das bei den anderen ist, aber wenn ich diese Ungerechtigkeiten sehe, dann habe ich auch einen gewissen Drang dazu, was zu tun.“ (S7.2fl)

Eine weitere Äußerung bezieht sich auf die Möglichkeit eine Arbeitsgruppe in der Schule zu bilden. Die teilnehmende Person elaboriert nicht weiter, auf welche Art von Gruppe sie sich konkret bezieht; aufgrund der zuvor besprochenen Unterrichtsinhalte lässt sich annehmen, dass sie über eine lokale Gruppe einer Menschenrechts-NGO als schulische Arbeitsgruppe spricht.

„Ja, wie man jetzt mithelfen könnte. Also wenn man, wenn man Lust hat da jetzt was zu bewirken, wie das, wie man da anfangen sollte. Vielleicht in der Gruppe auch, so eine Gruppe oder so auch bilden in der Schule, die sich dann dafür einsetzt.“ (S2.1af)

Ein*e Schüler*in differenziert explizit zwischen der Bereitschaft sich privat weiter mit menschenrechtlichen Themen auseinanderzusetzen im Vergleich zu schulischen Angeboten.

„Aber ja, privat würde ich, glaube ich, nicht weiter darüber nachdenken. (...) Also in der Schule schon. Wenn jetzt zum Beispiel irgendwas geben würde, dann hätte ich schon Interesse da zu sagen, mitzumachen oder zum Beispiel. Oder wenn, als Beispiel, hätten wir jetzt Projekt darüber gemacht, dann würde ich mich natürlich zuhause weiter damit beschäftigen oder so.“ (S7.1fl)

Außerschulische Handlungsbereitschaft. Die Subkategorie „Außerschulische Handlungsbereitschaft“ wurde insgesamt sechs Mal in den Interviews codiert.

„Vor allem Asylrecht. Also es wurde jetzt auch besprochen, dass in Stadtteil X aufgemacht werden für die Leute aus Rumänien, aus Bulgarien wollen ja wieder welche kommen. Und dagegen haben manche protestiert, was ich halt total dreist finde. Und da würde ich halt, wenn es eine Demo für diese Teile, für die Asylheime geben würde, würde ich halt mitmachen und mich darüber informieren und halt wenn abgestimmt werden würde, würde ich halt auch für pro stimmen.“ (S4.1fl)

Die Äußerung illustriert Zusammenhänge zwischen emotionaler Betroffenheit, Empathie und deren Bedeutung für motivationale-handlungsorientierte Aktivierung. In einzelnen Äußerungen wurden die besprochenen Handlungsoptionen von den Schüler*innen nur

benannt, während sie in anderen weiter kontextualisiert wurden, wie an den beiden folgenden Beispielen ersichtlich wird.

„Also dieses Urgent Action, wie schon gesagt, das ist schon, also ich könnte mir das auch vorstellen.“ (S1.5an)

„Da wurde ja auch gesagt, was man in welchen Situationen machen kann und so. Und dass man das dann einfach macht irgendwie. Dass man weiß, das hat man, darauf kann man sich sozusagen berufen.“ (S2.8af)

Die Beteiligung an Aktionen von Nichtregierungsorganisationen wird von einer Person als Handlungsoption aufgegriffen und hinsichtlich ihres Potentials weitergehend reflektiert.

„Die Urgent Actions. Das finde ich ist eine gute Idee und das würde ich eventuell auch mal selber machen. Weil ich das einfach gut finde, dass, wenn da an einem Punkt diese Menschenrechte verletzt werden, dass man dann von der ganzen Welt, dass die das dann machen können, denen die Briefe schreiben können. Und dass diejenigen, die die Menschenrechte verletzen, dann auch sehen, dass die ganze Welt das mitkriegt und dass die damit nicht einverstanden sind.“ (S6.3af)

Die Schüler*innen greifen dabei vor allem Handlungsmöglichkeiten auf, die in der Unterrichtseinheit thematisiert wurden. Neben der individuellen Handlungsbereitschaft wird auch kollektiver, organisierter Einsatz für Menschenrechte angeführt. Zudem wird von den Schüler*innen auf die Relevanz außerschulischer Handlungsräume, wie beispielsweise Demonstrationen oder öffentliche Kundgebungen, eingegangen.

Ambivalenz bezüglich der Handlungsbereitschaft. An vier Stellen in den Interviews wurde eine Kodierung für die Subkategorie *Ambivalenz bezüglich der Handlungsbereitschaft* vorgenommen (S1.5an; S2.2af; S6.3af; S7.1fl). Dabei reflektieren die Schüler*innen über Unsicherheiten und Ambivalenz bezüglich der eigenen Handlungsbereitschaft. In der folgenden Äußerung wird die Diskrepanz zwischen dem Wissen über Handlungsmöglichkeiten, der eingeschätzten Handlungsbereitschaft und der tatsächlichen Handlung deutlich:

„Also, natürlich würde ich gerne was dagegen unternehmen. Aber so, ich weiß auch nicht genau was. Und ob ich jetzt irgendwie so einer Organisation beitreten würde, weiß ich auch nicht.“ (S2.2af)

Während bei drei von vier Kodierungen die Ambivalenz lediglich benannt wird („Die Urgent Actions. Das finde ich ist eine gute Idee und das würde ich eventuell auch mal selber machen.“ S6.3af; „Also dieses Urgent Action, wie schon gesagt, das ist schon, also ich könnte mir das auch vorstellen, ja ich weiß nicht, ob ich das machen würde, so Briefe schreiben, oder so.“ S1.5an), führt eine Person ihre Ambivalenz und die entsprechenden Abwägungen ausführlicher aus.

„Ich bin ganz ehrlich, ich glaube, so privat würde ich mich nicht weiter damit beschäftigen. Also nicht, dass mir das alles so, sage ich mal, so an mir vorbei geht und so, das nicht. Man kriegt da alles mit in den Nachrichten und so. Da denkt man auch schon, was passiert denn da? Und so. Aber ich glaube, privat darüber nachdenken würde ich jetzt weiter nicht. Ich glaube das liegt auch daran, weil es uns eigentlich hier ganz gut geht.“ (S7.1fl)

Die Aussage verdeutlicht, dass die Entwicklung eines veränderten Bewusstseins nicht unmittelbar zu erhöhter Handlungsbereitschaft führt. Auf die Nachfrage, ob und inwiefern sie sich in der Schule sich mit dem Thema beschäftigen würde, äußert sie sich wie folgt:

„Also in der Schule schon. Wenn jetzt zum Beispiel irgendwas geben würde, dann hätte ich schon Interesse da zu sagen, mitzumachen oder zum Beispiel. Oder wenn, als Beispiel, hätten wir jetzt ein Projekt darüber gemacht, dann würde ich mich natürlich zuhause weiter damit beschäftigen oder so. Das ist ja was anderes. Aber ich meine jetzt so, also mich einer Menschenrechtsorganisation oder so anzuschließen, werde ich glaube ich nicht tun.“ (S7.1fl)

Im ersten Teil der Antwort werden zudem hinderliche Faktoren, wie die Wahrnehmung der eigenen privilegierten menschenrechtlichen Situation und eine damit einhergehende Hemmung der Handlungsbereitschaft, angesprochen. Es lässt sich diskutieren, inwiefern schulische Menschenrechtbildung insbesondere Personen ansprechen und deren Auseinandersetzung mit Menschenrechten fördern kann, die keine besonders ausgeprägte intrinsische Motivation aufweisen, für die aber Schule als Handlungsraum Möglichkeiten bereit hält sich zu beteiligen. Diese Äußerung weist darauf hin, dass längerfristiges Engagement, auch im Bereich des Menschenrechtsschutzes, von diversen Faktoren abhängig und durch einmalige, kurzzeitige Interventionen möglicherweise wenig erreichbar ist (siehe Kap. 2.5.3).

Keine Motivation zur weiteren Auseinandersetzung. Vier der interviewten Schüler*innen äußerten sich verneinend auf die Interviewfrage, ob es Themen der Unterrichtseinheit gäbe, mit denen sie sich gerne weiter beschäftigen würden (S1.1.an, „Nee.“, S1.3.an, „Also, bei mir ist eigentlich alles geklärt.“, S1.4.an, „Mir fällt gerade nichts so ein, weil ich ja eigentlich nicht wirklich da war“, S2.6.af, „Nicht so richtig.“).

3.3.5.3 Rückmeldungen zu affektiv orientierten Unterrichtsmethoden

Fragestellung. *Inwiefern beziehen sich die Schüler*innen in ihren Reflexionsprozessen auf die affektiv orientierten Unterrichtsmethoden? Inwiefern werden diese Unterrichtsmethoden von den Schüler*innen als lern- und motivationsförderlich erlebt?*

Ergebnisse. Bezugnahme auf affektiv orientierte Unterrichtsmethoden. Insgesamt wurden für die Erwähnung von affektiv orientierten Unterrichtsmethoden in den Interviews 21 Kodierungen in 17 der 23 Interviews vorgenommen. Dabei wurde die Variation aus Unterrichtsstunde 2 und 3 (Textbearbeitung durch Leitfragen im Vergleich zur Dialogkreation; theoretische Definition von Diskriminierung formulieren im Vergleich zu erfahrungsbasierter Definition) nicht explizit erwähnt bzw. konnte im Auswertungsprozess nicht eindeutig zugeordnet werden. Die Variationen aus Unterrichtsstunde 4, 5 und 6 wurden erwähnt, wobei die Zuordnung nicht immer eindeutig war, da die Schüler*innen in der Regel nicht ausreichend zwischen dem Rollenspiel in Stunde 4 und 6 differenzierten. Entsprechend wurde bei der Auswertung zwischen Rollenspiel und Standbild differenziert, wobei die Subkategorie Rollenspiel acht Mal und die Subkategorie Standbild dreizehnmal codiert wurde.

Eine Äußerung einer Person aus Klasse 1, die dem analytisch-orientierten Ansatz zugeordnet war, bezog sich auf den Vergleich mit der Parallelklasse.¹¹

„Aber ich habe mir das irgendwie so gewünscht, wenn so manche andere, also so eine andere Klasse hat ja so, so ein Rollenspiel und so gemacht. Und ich glaube ich hätte das auch besser gefunden, wenn wir das auch so gemacht haben, weil ich finde, dadurch lernt man mehr.“ (S1.2an)

¹¹ Um eine bessere Verständlichkeit zu gewährleisten, wird an dieser Stelle erwähnt, dass die Lehrperson in Klasse 1, die den analytischen Unterrichtsansatz unterrichtete, in der letzten Unterrichtsstunde aus pädagogisch-didaktischen Abwägungen heraus, bei der Variation die Unterrichtsmethode des affektiv erfahrungsorientierten Ansatzes nutzte (Rollenspiel zur Öffentlichkeitsarbeit von NGOs, siehe Kap. 3.2.4).

Ein*e weitere Schüler*in reflektiert über den Einsatz der affektiv orientierten Methoden im Unterrichtsfach Deutsch, welcher für sie zuvor unbekannt war:

„Also in Darstellendes Spiel haben wir vielleicht mal so ein Freeze gemacht, mussten und hinstellen, aber, der eine hat den anderen so bewegt und musste ihn in so eine bestimmte Position bringen, aber sonst in Deutsch noch nicht.“
(S4.1fl)

Elaboration zu lern- und motivationsförderlichen bzw. -hinderlichem Einfluss. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Subkategorien dargestellt, in denen die weitreichenderen Antworten der Schüler*innen zu der Wahrnehmung der affektiv orientierten Unterrichtsmethoden analysiert wurden. Tab. 29 gibt einen Überblick über die Häufigkeit der weiteren Kodierungen zu den Subkategorien. Diese werden nachfolgend detaillierter dargestellt.

Tabelle 29: Kategorien und Häufigkeiten „Rückmeldung zu affektiv orientierten Unterrichtsmethoden“

Subkategorie	Häufigkeiten
Unterstützung von Einfühlungs- und Denkprozessen	3
Verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung	8
Angebotsvielfalt	5
Lernfreude	11
Lern- und motivationshemmender Einfluss	3

Unterstützung von Einfühlungs- und Denkprozessen. Die Subkategorie *Unterstützung von Einfühlung- und Denkprozessen* durch unmittelbare Erfahrung wurde drei Mal codiert. Im folgenden Zitat wird die Förderung der Imaginationsfähigkeit von einer Person reflektiert.

„Mir haben die ziemlich gut gefallen, vor allem, wenn wir diese Standbilder z.B. machen mussten. Also irgendwas mit, ja genau, dann konnte man sich das besser vorstellen, als wenn man nur den Text liest.“ (S2.4af)

Die beiden anderen Schüler*innen argumentieren mit der Erhöhung ihrer Konzentrationsfähigkeit sowie der Förderung von Gedächtnisprozessen.

„Die fand ich ganz gut, weil wir selber sozusagen dazu was machen konnten, also dieses Standbild halt. Und wir haben ja auch oft in Gruppen gearbeitet und so. Und diese Stunden sind mit mehr in Erinnerung als die Stunden, wo wir einfach saßen und die ganze Zeit was erzählt bekommen haben.“ (S7.1fl)

„Also ich finde das immer ganz gut, wenn wir so kleine Gruppen haben. Das hatten wir auch und dann haben wir die Standbilder oder so was gemacht. Also und, ja, sowas ähnliches, ja. (...) ja, weil man] sich dann besser darauf konzentrieren kann und halt jeder zu Wort kommt.“ (S6.4af)

In den Ergebnissen fällt die im Vergleich zu den anderen Subkategorien seltene Kodierung dieser Subkategorie auf. Möglicherweise werden diese Aspekte von Schüler*innen weniger bewusst wahrgenommen als beispielsweise die Aktivierung und Handlungsorientierung, und entsprechend in den Interviews seltener expliziert, was in Kap. 3.4.5 vertieft wird.

Verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung. Die Subkategorie *Aktivierung und Handlungsorientierung* wurde insgesamt acht Mal codiert. Dabei wurde bei sechs Codes parallel die Subkategorie *Lernfreude* codiert. Im folgenden Zitat wird die Aktivierung im Sinne von Beteiligung am Unterrichtsprozess deutlich.

„Auch vor allem als wir diese Rollenspiele gelesen haben, und als wir die Standbilder gemacht haben und dann halt darstellen mussten, wo wir sind, was passiert. Das fand ich auch gut. (...) Also, jetzt was herausstach, herausgestochen ist, war halt das Standbild. Weil halt bei den Artikeln haben wir was geschrieben in Gruppen dran geklebt, aber bei dem Standbild konnten wir noch mal genau zeigen, wie so ein kleines Rollenspiel.“ (S4.1fl)

„Und mir hat das Theaterstück Spaß gemacht, weil ich finde, das hat naja, da konnten wir so viel einfach noch selbst was mit rein bauen. Das hat mir Spaß gemacht.“ (S1.3an)

Zudem verwiesen einzelne Äußerungen der Schüler*innen auf das Erleben von Partizipation am Lernprozess, was einen Aspekt darstellt, der über die verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung als methodisches Lernprinzip hinausweist. Die beiden folgenden Beispiele illustrieren, dass die Wirkung der affektiv orientierten

Methoden über die verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung im Lernsetting des Unterrichts hinausgehen kann, und die Lernenden durch die eigenen Handlungen im Unterricht eine Art der lebensweltrelevanten Handlungsbefähigung erleben können.

„Ich fand das gut zum Beispiel die Rollenspiele haben mir gut gefallen, weil wir dann die Chance hatten das selber alles darzustellen und unsere Meinung da auch mit reinzubringen und ja, das fand ich sehr lustig und gut.“ (S4.2fl)

„Aber ich finde es eigentlich ganz cool beim Theaterstück, das so beizubringen, wie das so eigentlich ist und so. Und wie man halt so Leuten entgegentritt zum Beispiel, die das nicht wollen, also nicht wissen wollen, was man sagt und so was.“ (S1.4an)

Während das erste Zitat auf die Unterstützung der Meinungsbildung durch die verstärkte Beteiligung bei den Rollenspielen eingeht, wird im zweiten Beispiel das Potential deutlich, dass die Unterrichtsmethoden zudem menschenrechtsbezogene Handlungskompetenzen bei den Lernenden fördern können.

Förderung der Angebotsvielfalt. Auf die Subkategorie *Förderung der Angebotsvielfalt* fielen insgesamt fünf Kodierungen. Dabei bezogen sich die Schüler*innen in ihren Reflexionen auf unterschiedliche Aspekte, die aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Subkategorie nicht spezifisch bzw. ausschließlich den affektiv orientierten Methoden zuzuschreiben sind, aber dennoch zuträglich im Lernarrangement aufgefasst wurden. Dabei wurde einerseits auf einzelne Methoden eingegangen, die unbekannt oder weniger bekannt waren.

„Also wir haben ja z.B. dieses Standbild gemacht oder so. Das haben wir schon mal gemacht. So etwas machen wir nicht oft, also das fand ich eigentlich ganz gut.“ (S2.2.af)

„Also das mit den Schaubildern, das war mir auch neu. Also das habe ich noch nie gemacht. Das wäre so was, also wir haben eher so Gruppenspiele gemacht. Aber dass wir etwas so vorführen hatte ich auch noch nie.“ (S2.5af)

In der folgenden Antwort reflektiert die teilnehmende Person vertieft, inwiefern sich die Angebotsvielfalt positiv auf Motivation und Lernen auswirken kann.

„Mir hat das sehr gut gefallen, weil das nicht so eintönig war. Man hat mit Sachen gearbeitet, wo man zwar das gleiche Thema hat, aber es verschieden erarbeitet hat. Also jetzt mit dem Schaubild oder das man dann einen Text hatte, bei dem herausarbeiten, was mir auch sehr gut gefallen hat, herausarbeiten soll, was für Menschenrechte verletzt werden.“ (S.6.3af)

Bei der folgenden Äußerung wird die inhaltliche Nähe der aufgestellten Kategorien besonders deutlich, da sie die Verknüpfung von Angebotsvielfalt zu der dadurch bedingten Unterstützung von Denkprozessen zieht.

„Also durch, durch die, wie soll ich sagen, durch die Abwechslung, meine ich, behält man das einfach viel besser im Kopf. Und das ist gut, weil gerade das braucht man ja irgendwie auch. Das ist immer gut. Und Menschenrechte ist ja eigentlich ein ganz großes Thema.“ (S2.1af)

Im dem weiteren Zitat bezieht sich die teilnehmende Person auf die Aufgabenvielfalt als förderlichen Aspekt.

„Wie der Unterricht aufgebaut war, also wir haben ja auch diese Standbilder und so was gemacht und normalerweise hätten wir einfach kurz das Thema besprochen und Aufgaben gemacht. Aber wir haben das ja nicht so stumpf gemacht, sondern halt mit mehreren verschiedenen Aufgaben.“ (S6.4af)

Freude am Lernen. Die Subkategorie *Freude am Lernen* wurde insgesamt elf Mal in den Interviews bezüglich der affektiv orientierten Unterrichtsmethoden codiert. Die Subkategorie wurde durchgehend mit mindestens einer weiteren Subkategorie zusammen codiert (sechs Mal zusammen mit Aktivierung und Handlungsorientierung, vier Mal zusammen mit Angebotsvielfalt, einmal mit hinderlichem Einfluss). Die Schüler*innen hoben in ihren Reflexionen zu den affektiv orientierten Unterrichtsmethoden explizit ihre Freude am Lernen hervor, wobei Beschreibungen wie „cool“, „lustig“, „interessant“ und „hat Spaß gemacht“ von ihnen verwendet wurden. Im Folgenden werden einige konkrete Beispiele zu dieser Kategorie dargestellt.

„Und mir hat das Theaterstück Spaß gemacht, weil ich finde, das hat naja, da konnten wir so viel einfach noch selbst was mit rein bauen. Das hat mir Spaß gemacht.“ (S1.3an)

„Aber ich finde es eigentlich ganz cool beim Theaterstück, das so beizubringen.“ (S1.4an)

„Also das Rollenspiel fand ich nicht schlecht. Das war lustig.“ (S1.5an)

„Mir haben die ziemlich gut gefallen, vor allem, wenn wir diese Standbilder z.B. machen mussten.“ (S2.4af)

„Also das Rollenspiel fand ich nicht schlecht. Das war lustig. Nur es war, leider hatten wir nicht genug Zeit uns darauf vorzubereiten.“ (S1.5an)

Die Subkategorie wurde nicht deduktiv als Kategorie aufgestellt, sondern induktiv aus dem Datenmaterial gewonnen. Vor dem Hintergrund der in 2.4.3 und 2.4.4 ausgeführten Diskurse zu Empathie und emotionaler Beteiligung in der Menschenrechtsbildung wurde vor allem von moralisch konnotierten Emotionen wie Empörung, Wut oder Erleben von Verantwortung und Mitgefühl ausgegangen. Entsprechend interessant war dieses Ergebnis, das in Kap. 3.4.5.3 diskutiert wird.

Lern- und motivationshemmender Einfluss. Die Subkategorie *Lern- und motivationshemmender Einfluss* der affektiv orientierten Methoden wurde drei Mal codiert. Die Kodierungen zum lern- und motivationshemmenden Einfluss bezogen sich ausschließlich auf die Rollenspiele. Eine kritische Rückmeldung hinsichtlich der Vermittlungsmethoden bezog sich dabei auf den Zeitmangel bei der Vorbereitung während des Unterrichts.

„Also das Rollenspiel fand ich nicht schlecht. Das war lustig. Nur es war, leider hatten wir nicht genug Zeit uns darauf vorzubereiten.“ (S1.5an)

Eine weitere Antwort bezog sich auf die Herausforderung der Umsetzung der Rollenspiele.

„Aber dass wir etwas so vorführen, hatte ich auch noch nie. Aber auch ein bisschen schwer, aber sonst ging es.“ (S2.5af)

Eine weitere Rückmeldung zu den Rollenspielen wurde von einem*r Schüler*in wie folgt ausgeführt.

„Das, was mir nicht so gefallen hat, waren diese Rollenspiele, weil, also das hätte man auch anders machen können. (...) Weil, ja, das [Standbild] war anders, weil beim Rollenspiel da musste man sich mehr Gedanken darüber machen und musste man mehr auswendig lernen und so was.“ (S2.8af)

Die Person bezieht in ihrer Reflexion dabei den Vergleich mit der Unterrichtsmethode der Standbilder mit ein, und sieht für sich die Schwierigkeit beim Auswendiglernen des Textes für die Rollenspiele.

3.4 Diskussion

Im Rahmen der Studie sollte auf Grundlage bestehender Unterrichts- und Praxismaterialien eine wissenschaftlich begründete Interventionsmaßnahme in Form einer Unterrichtseinheit mit unterrichtsmethodischer Variation für Sekundarstufenschüler*innen konzipiert werden. Die Unterrichtseinheit sollte alle drei Ebenen menschenrechtlichen Lernens fördern (siehe Kap. 2.5), indem insbesondere auf hohen Lebensweltbezug und Handlungsorientierung geachtet wurde. Die Unterrichtseinheit sollte in einer quasi-experimentellen Interventionsstudie hinsichtlich der Lernförderlichkeit systematisch untersucht werden. Dabei sollte zudem untersucht werden, inwieweit der Einsatz affektiv orientierter Unterrichtsmethoden zu einer Optimierung des Lernens beiträgt.

Im Folgenden wird zunächst die Forschungsmethode diskutiert. Zunächst erfolgen Anmerkungen zur internen und externen Validität der Studie, anschließend wird das (quasi-)experimentelle Paradigma in der Feldforschung zur Menschenrechtsbildung diskutiert und Limitationen der Methode aufgezeigt. Danach werden die Ergebnisse der Studie entsprechend der Reihenfolge der Forschungsfragestellungen zusammengefasst und diskutiert.

3.4.1 Anmerkungen zur internen und externen Validität der Studie

Interne Validität. Eine grundsätzliche Herausforderung quasi-experimenteller Interventionsstudien in der Feldforschung bildet die Sicherstellung der internen Validität, insbesondere die Kontrolle von Störvariablen. Wie in Kap. 3.3.1 beschrieben ist bei quasi-experimentellen Feldstudien von einer geringeren internen Validität auszugehen als bei experimentellen Laborstudien. Entsprechend wurden, wie in Kap. 3.2.1 und 3.2.3 erläutert, verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die interne Validität zu gewährleisten. Es wurde versucht die möglichen Einschränkungen der internen Validität durch die hohe Standardisierung der Unterrichtsmaterialien, die umfassende Instruktion der beteiligten Lehrer*innen vor und während der Intervention sowie durch ein Unterrichtsskript auszugleichen, um somit eine Vergleichbarkeit der Interventionsbedingungen herzustellen. Weitere Maßnahmen zur Erhöhung der internen Validität waren der Versuchsplan mit einer Kontrollgruppe und der Treatment-Check während der

Implementationsphase durch Anwesenheit der Forschungsleitung sowie Anfertigung von Audioaufnahmen. Wie in Kap. 3.3.5.3 erwähnt, wich eine Lehrperson des analytischen Ansatzes in einer Unterrichtsstunde aus pädagogischen Gründen auf eine affektiv orientierte Unterrichtsmethode (Rollenspiel) aus, so dass es an dieser Stelle forschungsmethodisch die Treatment-Integrität gestört wurde. Aufgrund der fehlenden randomisierten Zuweisung der teilnehmenden Schüler*innen zu den Unterrichtsansätzen wurde vor der Intervention geprüft, ob die Treatmentgruppen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen vergleichbar waren. Hinsichtlich der meisten erfassten Lernvoraussetzungen waren die Gruppen vor der Intervention vergleichbar. Signifikante Unterschiede zeigten sich bezüglich der Variable „themenspezifisches Selbstkonzept“ sowie bei der „Nennung von Menschenrechten“. Für die Variable „themenspezifisches Selbstkonzept“ zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen vor der Intervention. Unterschiede zwischen dem flexiblen Ansatz und dem analytischen sowie dem analytischen und der Kontrollgruppe. Für die Variable „Nennung von Menschenrechten“ zeigten sich in einer einfaktoriellen Varianzanalyse zum Zeitpunkt der Eingangserhebung signifikante Unterschiede zwischen dem flexiblen und analytischen Ansatz. Mögliche untersuchungsbedingte Störvariablen, wie unter anderem die Implementierung der Intervention durch verschiedene Lehrer*innen an verschiedenen Schulen, konnten nicht kontrolliert werden, so dass auf unterschiedlichen Ebenen von Einflüssen ausgegangen werden muss, die in der Studie nicht miterfasst oder kontrolliert wurden. Außerunterrichtliche Einflüsse bezüglich der Interventionsinhalte, beispielsweise in Form von Medien- und Nachrichtenkonsum oder Gesprächen mit Bezugspersonen außerhalb der Schulklasse, konnten nicht ausgeschlossen werden bzw. waren aus pädagogischer Sicht bezüglich des fokussierten Lebensweltbezuges und der Handlungsorientierung der Intervention wünschenswert, jedoch unter der forschungsmethodischen Perspektive im quasi-experimentellen Design als Störvariablen zu verstehen.

Die quantitativen Ergebnisse der Studie müssen vor dem Hintergrund dieser Einflussfaktoren interpretiert werden.

Externe Validität. Die externe Validität der Studie ist aufgrund der äußerst realitätsnahen Bedingungen der Intervention als recht hoch einzuschätzen. Die

Ergebnisse der Studie lassen sich auf das Setting von Schulunterricht in der Sekundarstufe beziehen. Zudem lassen sich bestimmte Ergebnisse vermutlich auf angrenzende Lernbereiche wie beispielsweise das soziomoralische oder interkulturelle Lernen beziehen und übertragen (Busse & Krause, 2016; Krause & Stark, 2016). Einschränkungen der Generalisierbarkeit der Ergebnisse könnten sich durch die Stichprobe hinsichtlich der beteiligten Lehrer*innen ergeben, da das Interesse der Lehrer*innen eine ausschlaggebende Rolle für die Umsetzung der Studie spielte. Dementsprechend könnte die Repräsentativität der Studie eingeschränkt sein, da aufgrund des hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwands für die beteiligten Lehrkräfte anzunehmen ist, dass eine besonders ausgeprägte Motivation der Lehrer*innen hinsichtlich des Themas vorlag und dies die Ergebnisse der Studie beeinflusst haben könnte.

Anmerkungen zum experimentellen Forschungsparadigma in der Feldforschung.

Dem Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie liegt ein experimentelles Forschungsparadigma zugrunde. Eine (quasi-)experimentelle Herangehensweise ermöglicht die systematische Erforschung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und ist daher für das zentrale Ziel der Studie, Effekte verschiedener Unterrichtsansätze zu untersuchen, die passende Grundlage. Bezüglich der Untersuchung von komplexen Bildungsprozessen im Feld bringen das experimentelle Forschungsparadigma und das quasi-experimentelle Design jedoch auch Schwierigkeiten und Limitationen mit sich. In der vorliegenden Studie wurde ein Verständnis von Menschenrechtsbildung zugrunde gelegt, welches von Menschenrechtsbildung als lebenslangem, partizipativem und eigensinnigem (Selbst-)Bildungsprozess ausgeht. Entsprechend sollten neben der Ergebnisorientierung in der vorliegenden Studie weitere Funktionen der Evaluation von Bildungsprozessen, wie die *Dialogfunktion* (Döring, 2023), durch das Mixed-Methods-Design berücksichtigt werden. Im Sinne der Dialogfunktion werden verschiedene Beteiligte bzw. Stakeholder aktiv in einen Dialog gebracht, was im Rahmen dieser Studie systematisch vor allem durch die Schüler*inneninterviews erfolgte. Insbesondere in der Feldforschung zeigt sich zudem, dass die maximale Standardisierung, die das experimentelle Design erfordert, im Widerspruch zu pädagogisch-didaktischen Erfordernissen in natürlichen Lernumgebungen wie dem Schulunterricht stehen kann (Stark, 2017). Das (quasi-)experimentelle Vorgehen lässt aufgrund der inneren

Forschungslogik kaum Handlungsspielräume zu, unterschiedliches Vorwissen sowie Interesse und Erwartungen der Lernenden im Unterrichtsprozess ausreichend zu berücksichtigen. Der pädagogische Anspruch von Selbstbestimmung und Beteiligung der Lernenden steht somit in einem gewissen Spannungsverhältnis zum Forschungsdesign. Die erörterte Komplexität sowie die Lebensweltrelevanz des Lerngegenstands Menschenrechte erschweren zudem die Kontrolle äußerer Einflussfaktoren, die in quasi-experimentellen Studien, sofern diese Faktoren nicht explizit erfasst und in statistische Analysen einbezogen werden können, Störvariablen hinsichtlich der internen Validität darstellen (siehe z.B. Kap. 3.3.5, zu außerunterrichtlichem Einfluss durch Medien).

3.4.2 Lernen über Menschenrechte: Kognitive Effekte der Intervention

Fragestellung 1: *Inwieweit fördert die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation das menschenrechtsbezogene Wissen, das themenspezifische Selbstkonzept sowie die moralische Urteilsfähigkeit?*

Fragestellung 1.a): *Inwieweit fördert die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation das menschenrechtsbezogene Wissen?*

Hypothese 1: *Die Intervention fördert das Wissen über Menschenrechte. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors bei der spontanen Nennung von Menschenrechten.*

Hypothese 2: *Es wird ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“ durch den Vergleich der Treatmentgruppen mit der Kontrollgruppe für die spontane Nennung von Menschenrechten erwartet.*

Hypothese 3: *Die Förderung des Wissens über Menschenrechte durch die Intervention zeigt sich ebenso bei der spontanen Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors bei der spontanen Nennung von Handlungsmöglichkeiten.*

Hypothese 4: *Es wird ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“ durch den Vergleich der Treatmentgruppen mit der Kontrollgruppe für die spontane Nennung von Handlungsmöglichkeiten erwartet.*

Auswirkungen auf das menschenrechtsbezogene Wissen. Bezüglich des Items zur Nennung von Menschenrechten zeigen sich im Vortest niedrige Werte mit einem Gesamtmittelwert von 2.73. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen der Befragung von Müller (2001) mit Schüler*innen, die durchschnittlich 2,8 Menschenrechte nennen. Der im Posttest bei dieser Aufgabe erzielte Gesamtmittelwert liegt in dieser Studie bei 4.73, so dass die teilnehmenden Schüler*innen einen signifikanten Lernfortschritt erzielten. Insgesamt erzielten die Schüler*innen in allen Treatmentgruppen einen deutlichen Lernfortschritt in den Wissensitems. Es zeigte sich ein signifikanter, großer Effekt des Messwiederholungsfaktors. Eine vergleichbare Operationalisierung in einer Interventionsstudie mit Studierenden wurde wie in Kapitel 2.5.1 ausgeführt von Stellmacher und Sommer (2008) vorgenommen, wobei die Zielgruppe der Studierenden nur unzureichend mit der der Schüler*innen zu vergleichen ist und die Werte bei den Studierenden deutlich höher lagen. In der vorliegenden Studie zeigte sich zudem ein signifikanter, mittlerer Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors mit dem Faktor „Unterrichtsansatz“. Während zum Vortest signifikante Unterschiede zwischen dem flexiblen Ansatz und dem analytischen Ansatz sowie zwischen der Kontrollgruppe und dem analytischen Ansatz vorlagen, lagen zum Nachtest keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen vor. Die Treatmentgruppe des analytisch-orientierten Ansatzes erzielte zum Zeitpunkt des Nachtests die höchsten Werte sowie deskriptiv die größte Differenz des Vor- und Nachtestmittelwerts, gefolgt von dem affektiv orientierten und dem flexiblen Ansatz. Die Kontrollgruppe, die im Vortest die höchsten Werte in dieser Variable aufwies, erzielte im Nachtest die niedrigsten Werte im Gruppenvergleich.

Die *Hypothesen 1* und *2* konnten somit angenommen werden.

Bei dem Item zur Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten wurde ebenfalls ein signifikanter, großer Lernfortschritt von Vor- zu Nachtest festgestellt. Dabei erzielte die Treatmentgruppe des flexiblen Ansatzes im Nachtest die höchsten Werte, gefolgt vom analytischen und affektiven Ansatz. Die deskriptive Differenz war beim analytischen Ansatz am größten, gefolgt vom flexiblen und affektiv orientierten Ansatz. Es konnte zudem ein signifikanter, mittlerer Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors mit dem Faktor „Unterrichtsansatz“ gefunden werden. Es

zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe zu allen drei Treatmentgruppen zum Zeitpunkt des Nachtests.

Die *Hypothesen 3* und *4* konnten somit ebenfalls angenommen werden.

Es kann geschlussfolgert werden, dass die Intervention in allen Treatmentgruppen zu einer Förderung des menschenrechtsbezogenen Wissens geführt hat. Wie erwartet liegt die Kontrollgruppe sowohl beim Item zur spontanen Nennung von Menschenrechten als auch von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten hinter den Treatmentgruppen zurück, erzielt jedoch deskriptiv betrachtet in den durchschnittlichen Werten zum Zeitpunkt des Nachtests ebenfalls höhere Punktzahlen als im Vortest. Dies ist möglicherweise über die gedankliche Auseinandersetzung mit den Themen des Fragebogens erklärbar, welche eine instrumentelle Reaktivität begünstigt haben könnte (Döring, 2023). Sowohl die Ergebnisse zum menschenrechtsbezogenen Wissen als auch zur moralischen Urteilsfähigkeit sind vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass die Testitems als offene Fragen formuliert waren, bei denen ein beträchtlicher Schreibaufwand notwendig war, um hohe Punktzahlen zu erzielen. Kommentierungen der teilnehmenden Schüler*innen auf den Fragebögen der Abschlusserhebung weisen darauf hin, dass möglicherweise motivationale Schwierigkeiten vorlagen, und bei dieser Form des Wissenstests das tatsächliche Wissen möglicherweise höher als die gezeigte Performanz lag (Döring, 2023). Neben häufigeren Kommentierungen bei der Beantwortung der offenen Items wie „usw.“, schrieb beispielsweise ein*e Schüler*in nach der Auflistung einiger Menschenrechte zum Wissensitem „Nennung von Menschenrechten“: „Ich kenne noch mehr, bin aber zu faul sie aufzulisten“. Diese Antwort bietet einen Hinweis, dass die Schüler*innen vor allem bei der Abschlusserhebung bei den offenen Items zu einer satisficing statt einer optimizing-Strategie tendierten und bei Aufgaben mit einem hohen kognitiven Aufwand eher zur Aufwandsvermeidung neigten (Marchand, 2015).

Fragestellung 1.b) *Inwieweit fördert die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation das themenspezifische Selbstkonzept?*

Hypothese 5: *Die Intervention führt zu einer bedeutsamen Verbesserung des themenspezifischen Selbstkonzepts der Schüler*innen bezüglich des Lerngegenstands*

Menschenrechte. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors.

Hypothese 6: *Es wird erwartet, dass sich die Entwicklung des themenspezifischen Selbstkonzepts in den Treatmentgruppen bedeutsam von dem der Kontrollgruppe unterscheidet. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“.*

Auswirkungen auf das themenspezifische Selbstkonzept. Bezüglich des themenspezifischen Selbstkonzepts ergaben sich in der Abschlusserhebung hohe Mittelwerte in allen Treatmentgruppen. Es zeigte sich ein signifikanter, großer Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors sowie ein signifikanter, mittlerer Interaktionseffekt von Messwiederholungsfaktor und dem Faktor Unterrichtsansatz.

Die *Hypothesen 5* und *6* konnten somit angenommen werden.

Ein besonders deutlicher deskriptiver Anstieg wird in der Gruppe des analytischen Unterrichtsansatzes verzeichnet. Zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung ergeben sich jeweils signifikante Unterschiede zwischen dem analytischen und flexiblen Ansatz zu der Kontrollgruppe. Auch die Kontrollgruppe verzeichnete einen Anstieg des themenspezifischen Selbstkonzepts. Es ist anzunehmen, dass sich entsprechend der Zunahme des menschenrechtsbezogenen Wissens die Selbsteinschätzung der Schüler*innen der Kontrollgruppe veränderte. Es könnte zudem aber auch ein erhebungsmethodischer Effekt vorliegen, so dass die wiederholte Beantwortung des Fragebogens einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung hatte, was den Anstieg der Werte dieser Variablen in der Kontrollgruppe erklären könnte. Der Wissenserwerb, der sich über die Testitems „Nennung von Menschenrechten“ sowie „Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“ abbildet, scheint sich demzufolge in der Selbstwahrnehmung und -einschätzung der Schüler*innen widerzuspiegeln. In anderen Interventionsstudien zu vergleichbaren Lernbereichen zeigten sich ähnliche positive Entwicklungen hinsichtlich des jeweiligen themenspezifischen Selbstkonzepts durch Interventionen im Schulunterricht (Busse & Krause, 2016; Krause & Stark, 2016).

Fragestellung 1.c): *Inwieweit fördert die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation die moralische Urteilsfähigkeit?*

Hypothese 7: *Die Intervention wirkt sich positiv auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit aus. Entsprechend zeigt sich ein bedeutsamer Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors bezüglich der moralischen Urteilsfähigkeit.*

Hypothese 8: *Es wird ein darüber hinaus ein bedeutsamer Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“ durch den Vergleich der Treatmentgruppen mit der Kontrollgruppe bezüglich der moralischen Urteilsfähigkeit erwartet.*

Auswirkungen auf die moralische Urteilsfähigkeit. Wie in Kap. 3.3.2.3 ausgeführt, fielen die Antworten bei der schriftlichen Bearbeitung der Aufgaben zu den Dilemmasituationen sehr knapp aus, was wie bei den Items zum menschenrechtsbezogenen Wissen möglicherweise auf eine geringe Schreibmotivation zurückzuführen ist (Marchand, 2015). Döring (2023) diskutiert die mögliche negative Auswirkung von Messwiederholungen auf die interne Validität von Studien, da sowohl Übungs- als auch Müdigkeitseffekte bei den Teilnehmenden auftreten können. Diese Effekte waren gemäß den Äußerungen der teilnehmenden Schüler*innen der Studie, insbesondere während der Abschlusserhebung, äußerst wahrscheinlich ein Problem bei den Aufgaben, die einen Schreibaufwand forderten. Die teilweise Ein-Wort- bis Halbsatz-Antworten zu den Dilemmasituationen ließen keine valide Einordnung von Argumentationsstrukturen in das Schema moralischen Urteilens nach Kohlberg (1997) zu.

Über die *Hypothesen 7 und 8* kann somit keine Aussage getroffen werden.

Da sich ähnliche forschungsmethodische Herausforderungen beispielsweise bei Weyers und Köbel (2012) zeigten, wäre eine erhebungsmethodische Alternative die Durchführung von kurzen Interviews mit den Schüler*innen gewesen, welche vermutlich im Hinblick auf Argumentationsstrukturen ergiebigeres sprachliches Datenmaterial ergeben hätten. Eine weitere alternative Form der Operationalisierung moralischer Fähigkeiten in Folgestudien wäre der Einsatz des MUT-Tests (Lind, 2009). Bei der

Erhebung individueller moralischer Urteilsfähigkeiten könnte zudem der Blick auf die sozialen und emotionalen Aspekte moralischen Urteilens beachtet werden und entsprechende Formen der Erfassung moralischer Diskursfähigkeit im Gruppen- bzw. Klassenkontext ergänzt werden (siehe Kap. 3.5.1 für weitere Ausführung).

Fazit. Aus den Ergebnissen im Bereich der kognitiven Effekte lässt sich schlussfolgern, dass die konzipierte Unterrichtseinheit für die Förderung menschenrechtsbezogenen Wissens geeignet ist. Wie in Kapitel 2.3.2 erörtert, bietet Unterricht als Lehr-Lern-Setting mit seiner kognitiven Ausrichtung eine geeignete Form Wissensinhalte zu Menschenrechten effektiv vermittelt zu können (Ötsch, 2012). Dabei erwies sich die Einheit in allen Treatmentgruppen als lernförderlich, unabhängig ob im Fachunterricht Deutsch oder Politik unterrichtet wurde. Deskriptiv betrachtet erzielte die Treatmentgruppe des analytischen Ansatzes in den kognitiven Variablen jeweils den größten Fortschritt. Vor dem Hintergrund der Ziele der Intervention ist besonders das Ergebnis zu dem handlungsbezogenen Wissen zu zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und somit einer relevanten Facette der Handlungsfähigkeit wünschenswert, da insbesondere das handlungsbezogene Wissen bereits eine Form des Empowerments darstellt (Tibbitts, 2017). Im Rahmen der vorliegenden Studie lässt sich nicht weitergehend feststellen, welche Elemente der Unterrichtseinheit im Einzelnen lernförderlich für den Wissenserwerb waren.

Während im Fragebogen Items eingesetzt wurden, die eine Reproduktion der Wissensinhalte erforderten, wird vor dem Hintergrund der qualitativen Ergebnisse ersichtlich, inwiefern von den Schüler*innen Zusammenhänge zwischen der kognitiven Ebene der Menschenrechtsbildung zu den beiden anderen Ebenen, dem Lernen *durch* und *für* Menschenrechte, und dazugehörigen Konzepten gezogen wurden, und inwiefern über die Reproduktion hinaus Hinweise auf Transferleistungen und Konzepterweiterungen erkennbar werden (siehe Kap. 3.4.5).

3.4.3 Lernen durch Menschenrechte: Einstellungsbezogene Effekte der Intervention

Fragestellung 2: *Inwieweit ergeben sich durch die Interventionsmaßnahme mit der unterrichtsmethodischen Variation Veränderungen hinsichtlich menschenrechtsbezogener Einstellungen?*

Hypothese 9: *Die Intervention fördert die zugemessene Bedeutung von Menschenrechten. Dies zeigt sich durch einen signifikanten Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors.*

Hypothese 10: *Bezüglich der Treatmentgruppen zeigt sich im Vergleich zu der Kontrollgruppe ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“ hinsichtlich der zugemessenen Bedeutung von Menschenrechten.*

Auswirkungen auf die zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten. Bezüglich der zugeschriebenen Bedeutung von Menschenrechten zeigen sich in allen Treatmentgruppen wie auch in der Kontrollgruppe sowohl in der Eingangs- als auch in der Abschlusserhebung Mittelwerte im oberen Bereich der Skala. Zwischen der Eingangs- und Abschlusserhebung ergeben sich keine signifikanten Veränderungen hinsichtlich dieser Variablen; deskriptiv betrachtet blieben die Werte stabil. Es zeigen sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Diese Ergebnisse stehen insofern im Einklang mit denen von Sommer und Stellmacher (2009), als dass bei den teilnehmenden Schüler*innen eine hohe generelle Zustimmung zu Menschenrechten festzustellen ist. In der Interventionsstudie mit Studierenden von Stellmacher und Sommer (2008) wurden im Posttest Werte zwischen 5.07 und 5.81 auf einer sechsstufigen Skala erzielt. Während sich in der Studie von Stellmacher und Sommer (2008) eine deutliche Varianzeinschränkung zeigte, war dies in der vorliegenden Studie nicht der Fall. Auch bei Müller (2001) schreiben die befragten Schüler*innen Menschenrechten eine hohe Bedeutung zu. In der Studie wurde allerdings eine andere Operationalisierung vorgenommen, so dass die Ergebnisse nicht unmittelbar vergleichbar sind. Äußerungen der Schüler*innen in den qualitativen Daten der vorliegenden Studie betonen die positiven Einstellungen gegenüber Menschenrechten (siehe Kap. 3.4.5, für die Diskussion der qualitativen Ergebnisse). Bezüglich der Konstruktion der Skala zur Bedeutung von

Menschenrechten wurde im Kapitel zur Methode auf Schwierigkeiten durch ein negativ gepoltes Item hingewiesen, da bei dem Item „Den Menschenrechten wird hierzulande eine zu große Wichtigkeit eingeräumt“ sowohl durch Kommentierungen der Schüler*innen auf den Fragebögen als auch durch die Senkung der internen Konsistenz der Skala durch das Item ersichtlich wurde, dass das Wort „zu“ im Item häufig übersehen wurde und entsprechend die Bedeutung anders rezipiert wurde. Die Auswertung konnte somit lediglich auf der Basis zweier Items erfolgen. Auch wenn die Erhebung von Konstrukten über Ein- oder Zwei-Item-Skalen möglich ist (Döring, 2023), wäre es sinnvoll in Folgestudien die Skala zu modifizieren, um Gütekriterien der Fragebogenkonstruktion besser zu entsprechen. Insgesamt lässt sich aus den quantitativen Ergebnissen zur Bedeutung von Menschenrechten schließen, dass die positiven Einstellungen der Schüler*innen gegenüber Menschenrechten bereits vor der Intervention gegeben waren und die Intervention in diesem Bereich keinen expliziten Einfluss hatte.

Die *Hypothesen 9* und *10* konnten somit nicht bestätigt werden.

Auswirkungen auf die emotionale Beteiligung. Zu den Auswirkungen der Intervention auf die emotionale Beteiligung wurde keine Hypothese aufgestellt. Die Mittelwerte der Skala zur emotionalen Beteiligung liegen in allen Treatmentgruppen und auch der Kontrollgruppe sowohl zur Eingangs- als auch zur Abschlusserhebung im mittleren Bereich der Antwortskala. In keiner der Gruppen ergab sich zwischen Eingangs- und Abschlusserhebung eine signifikante Veränderung. Interessanterweise ergaben sich bei dieser Skala ebenso wie bei den anderen einstellungsbezogenen Skalen keine Unterschiede zwischen den Unterrichtsansätzen. Dass diese abhängige Variable der emotionalen Beteiligung von den affektiv orientierten Unterrichtsmethoden beeinflusst werden könnte, wird durch die vorliegenden Ergebnisse nicht belegt. Möglicherweise wäre ergänzend zu der Eingangs- und Abschlusserhebung die Erfassung der emotionalen Beteiligung während des Unterrichtsprozesses erkenntnisbringend gewesen, da die verwendete Skala sehr allgemeine und keine themenspezifischen Aspekte emotionaler Beteiligung beschreibt (u.a. Beispielitem „Die Menschenrechtssituation weltweit beunruhigt mich.“). Die emotionale Beteiligung wäre sowohl bezüglich des Erlebens der unterrichtsmethodischen Variation als auch hinsichtlich der inhaltlichen Konfrontation mit Menschenrechtsverletzungen von Interesse. Bezugnehmend auf die qualitativen

Ergebnisse, die eine Förderung des Menschenrechtsbewusstseins zeigen und in denen Schüler*innen berichten nach der Intervention Menschenrechtsverletzungen stärker wahrzunehmen, ist es interessant, dass sich in den quantitativen Daten zur emotionalen Beteiligung keine Veränderungen zeigten.

Auswirkungen auf die Sensibilität für Vorurteile.

Hypothese 11: *Die Intervention fördert die Sensibilität für die Entstehung von Vorurteilen. Dementsprechend zeigt sich ein Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors.*

Hypothese 12: *Es wird erwartet, dass sich die Förderung der Sensibilität für Vorurteilsentstehung in den Treatmentgruppen bedeutsam von dem der Kontrollgruppe unterscheidet. Entsprechend ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt des Messwiederholungsfaktors und des Faktors „Unterrichtsansatz“.*

In diesem Bereich zeigten sich bereits bei der Eingangserhebung sehr hohe Mittelwerte in allen Gruppen (zwischen 5.02 und 5.49) und zudem eine deutliche Varianzeinschränkung. Die Einschränkung der Varianz nahm zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung zu, so dass von einem Deckeneffekt bei dieser Skala ausgegangen wird (Döring, 2023). Die Validität der Skala muss entsprechend kritisch diskutiert werden. Es wäre denkbar, dass zu allgemeine, direkte oder suggestive Formulierungen der Items eine Antworttendenz in Richtung sozialer Erwünschtheit bei der Beantwortung auslösen (z.B. Beispielitem „Jeder Mensch kann von Diskriminierung betroffen sein.“). Zudem erfasste die Skala eine global orientierte Selbsteinschätzung bezüglich der Annahmen zu Vorurteilen. Wie in Kapitel 2.5.2 diskutiert, ist die Validität und Aussagekraft bezüglich der vorurteilsbehafteten Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber konkreten Gruppen von Menschen bei solchen Operationalisierungen kritisch zu sehen. Es wurde dennoch aus pädagogischen Gründen diese Skala erstellt, die anstelle validierter Instrumente aus dem Bereich der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer, 2005; Stellmacher & Sommer, 2008) eingesetzt wurde, da die Schüler*innen während der Datenerhebung nicht mit diversen Vorurteilen gegenüber Gruppen von Menschen konfrontiert werden sollten, die anschließend in der Intervention nicht thematisiert und reflektiert wurden. Der Befund von Stellmacher und Sommer (2008), dass Menschenrechtsbildung einen Einfluss auf Vorurteile bzw. individuelle

Ausprägungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit haben kann, konnte somit in dieser Studie durch die quantitativen Ergebnisse nicht repliziert werden. An dieser Stelle ist jedoch auf die Ergebnisse der qualitativen Erhebung hinzuweisen, die das Potential von Menschenrechtsbildung als Prävention von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit an Einzelfällen aufzeigen konnten (siehe Kap. 3.3.5.1).

Die *Hypothesen 11* und *12* konnten nicht bestätigt werden.

Fazit. Die bestehenden Befunde aus der Forschung, dass die Zustimmung zu Menschenrechten hoch ist, lässt sich durch die Ergebnisse der Studie bestätigen. Die Ergebnisse der einstellungsbezogenen Variablen sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass allgemeine Einstellungen anstelle von kontextspezifischen, situativen Bewertungen von Menschenrechten bzw. menschenrechtlichen Themen erhoben wurden. In den qualitativ-orientierten Daten werden entsprechende kontextspezifische Werturteile hervorgehoben, u.a. zu interventionsbezogenen Themen wie Vorurteilen und zu interventionsunspezifischen Themen wie der Todesstrafe. Die Ergebnisse werfen erneut die Frage auf, wie sich menschenrechtsbezogene Einstellungen und deren Veränderungen im Rahmen von Bildungsprozessen erfassen lassen. Dass eine allgemeine Akzeptanz keine direkte Schlussfolgerung auf spezifische Anwendung menschenrechtlicher Normen zulässt, wurde in Kap. 2.5.2 ausführlich diskutiert. Die situations- und kontextspezifische Erfassung menschenrechtsbezogener Einstellungen könnte vermutlich auch im Rahmen von Interventionsstudien relevanter sein. Heldt (2018) erhebt und diskutiert, dass beispielsweise der Gleichheitsgrundsatz von Schüler*innen verinnerlicht, aber in konkreten Situationen nicht angewandt wird. Eine Alternative der Erfassung über Selbstauskunfts-Skalen könnte in Folgestudien die Bewertung von Szenarien bzw. Dilemmasituationen in Form von kurzen Interviews sein. Zudem wurde erörtert, dass Einstellungen, die sich auf umfassende, abstrakte Konstrukte beziehen, durch kurzzeitige Interventionsmaßnahmen in der Regel nicht geändert werden (Müller, 2001; Ötsch, 2012). Bezugnehmend auf Ötsch (2012) ist fraglich, welche Wirkungen eine sechsstündige Unterrichtseinheit im komplexen Geschehen schulischen und außerschulischen Lernens hinsichtlich stabiler Konstrukte wie Einstellungen initiieren kann. Aus pädagogischer Sicht sind die Ergebnisse im Bereich des Lernens *durch* Menschenrechte dennoch wünschenswert. Die ausbleibenden Effekte der Intervention im

Bereich der standardisiert erfassten, menschenrechtsbezogenen Einstellungen legen die Vermutung nahe, dass die Intervention zur kritischen Meinungsbildung anregt und eine verklärende Zustimmung zu Menschenrechten nicht fördert. Diese Interpretation der Ergebnisse wird durch die Befunde der qualitativen Daten gestützt. Gerade für die Förderung der emotionalen Beteiligung wurde in Kap. 2.4.3 diskutiert, inwiefern das gezielte Evozieren von Emotionen in der Menschenrechtsbildung besondere Abwägung erfahren sollte, und die Gefahr der besprochenen empty sentimentalization mit sich bringen kann (Zembylas, 2017).

3.4.4 Lernen für Menschenrechte: Motivationale Effekte der Intervention

Fragestellung 3: *Inwieweit ergeben sich Unterschiede bezüglich der Akzeptanz der Unterrichtseinheit hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Variation?*

Hypothese 13: *Die Unterrichtseinheit wird von den teilnehmenden Schüler*innen insgesamt positiv eingeschätzt. Beim Vergleich zwischen den Gruppen ergibt sich ein bedeutsamer Effekt des Faktors „Unterrichtsansatzes“ zugunsten des affektiv orientierten Ansatzes und/oder des flexiblen Ansatzes.*

Akzeptanz der Unterrichtseinheit. Die Unterrichtseinheit wurde von den Schüler*innen positiv angenommen. Die Mittelwerte der eingesetzten Akzeptanz-Skala in der Abschlusserhebung lagen im oberen Bereich der Skala. Die deskriptiven Werte sind vergleichbar mit denen anderer pädagogisch-psychologischer Interventionsstudien im Feld, die eine ähnlich konstruierte Skala nutzten (siehe Kap. 2.4.3; Busse & Krause, 2016; Krause & Stark, 2016). Deskriptiv betrachtet wurde die Intervention von der Gruppe des affektiv orientierten Ansatzes am positivsten beurteilt; inferenzstatistisch lagen keine bedeutsamen Unterschiede vor. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Treatment-Integrität des analytischen Ansatzes nicht durchgängig gewährleistet war und eine Lehrperson in einer Unterrichtsstunde auf affektiv orientierte Methoden auswich. Die insgesamt hohe Akzeptanz spricht dafür, dass die Unterrichtseinheit als motivierend von den Schüler*innen erlebt wurde.

Die *Hypothese 13* konnte somit nicht bestätigt werden.

Dass der besonders günstige Einfluss des affektiv orientierten Unterrichtsansatzes aus den Studien von Krause und Stark (2016) sowie Busse und Krause (2016) nicht repliziert werden konnte, kann unterschiedliche Gründe haben. Neben bereits besprochenen Gründen hinsichtlich der internen Validität der vorliegenden Studie, ist denkbar, dass andere didaktisch-methodische wie auch inhaltliche Aspekte der Unterrichtseinheit zu einer hohen Akzeptanz und Beteiligung in den Lernprozessen geführt haben (z.B. Arbeit mit realen, aktuellen Fallbeispielen in allen Ansätzen in Stunde 5, Lebensweltbezug über schulspezifische Inhalte in Stunde 3, Handlungsorientierung und Selbstreflexion in Stunde 2 und 6). Stark (2017) diskutiert Standardisierungsbemühungen in der pädagogischen Psychologie bzw. der praxisorientierten Forschung unter dem Generalisierungs-Konkretions-Dilemma, was seiner Einschätzung nach zu methodisch korrekter, aber unergiebigere experimenteller Variation unabhängiger Variablen führen kann. Nach Stark (2017) sind entsprechend wenig eindeutige Befunde in der pädagogischen und psychologischen Forschung vorrangig der Komplexität des Gegenstands und des Settings geschuldet, von der insbesondere in komplex-kontroversen Lernbereichen wie der Menschenrechtsbildung ausgegangen werden muss. Für eine tiefgreifendere Betrachtung der unterrichtsmethodischen Variation sollten die qualitativen Ergebnisse aus Kap. 3.3.5.3 hinzugezogen werden, die anschließend in Kap. 3.4.5.3 diskutiert werden.

Fragestellung 4: *Inwieweit führt die Unterrichtseinheit bei den Schüler*innen zu Veränderungen bezüglich motivationaler Variablen zu Menschenrechten?*

Auswirkungen auf das menschenrechtsbezogene Interesse. Zu der Auswirkung der Intervention auf das menschenrechtsbezogene Interesse wurde keine Hypothese aufgestellt. Die Werte des menschenrechtsbezogenen Interesses lagen sowohl zum ersten als auch zweiten Erhebungszeitpunkt im mittleren bis oberen Bereich der Skala. Insgesamt zeigt sich in den Treatmentgruppen, aber auch in der Kontrollgruppe ein Absinken des Interesses von der Eingangs- zur Abschlusserhebung. Neben einem möglichen Sättigungseffekt des Interesses durch die Intervention, wie er auch in anderen Interventionsstudien auftritt (Weiland, 2017), sind vor allem erhebungsmethodische Gründe zu diskutieren. Da insbesondere die Kontrollgruppe deskriptiv den deutlichsten Abfall verzeichnet, lässt dies die Vermutung zu, dass das Absinken wahrscheinlich nicht

auf die Intervention selbst, sondern auf motivationale Einflüsse bezüglich der Erhebung bzw. Frustrationserleben innerhalb der Kontrollgruppe zurückzuführen ist. Dennoch fallen die deskriptiven Werte auch zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung so hoch aus, dass der Gesamtmittelwert zur Abschlusserhebung bei 4.60 auf einer sechsstufigen Skala liegt. Auf vergleichbare Interventionsstudien bezugnehmend, die diese Variable erhoben haben, ist dies als positiv einzuschätzen. So lag beispielsweise das themenspezifische Interesse zum soziomoralischen Lernen in der Interventionsstudie von Krause und Stark (2017) bei 4.21 nach der Intervention.

Unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Interviews lässt sich die Annahme aufstellen, dass die Unterrichtseinheit in Klasse 1 (analytischer Ansatz) möglicherweise durch den unmittelbaren Vergleich mit der Parallelklasse, weniger positiv rezipiert wurde als in den anderen Treatmentklassen. In den qualitativen Daten wurde deutlich, dass es zu unerwarteten Vergleichen der Schüler*innen aus Klasse 1 zur Klasse 2 kam, die in Parallelklassen mit dem analytischen und affektiven Ansatz unterrichtet wurden. Aufgrund einer Äußerung in den Interviews lässt sich vermuten, dass dies durch den direkten Vergleich mit der Parallelklasse, die als Treatmentgruppe im affektiv orientierten Ansatz beteiligt war, bedingt war (Zitat aus den Interviews: „Aber ich habe mir das irgendwie so gewünscht, wenn so manche andere, also so eine andere Klasse hat ja so, so ein Rollenspiel und so gemacht. Und ich glaube ich hätte das auch besser gefunden, wenn wir das auch so gemacht haben, weil ich finde, dadurch lernt man mehr.“ (S1.2an)).

Auswirkungen auf die menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft. Zu der Auswirkung der Intervention auf die menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft wurde keine Hypothese aufgestellt. Die Werte lagen in allen Treatmentgruppen als auch in der Kontrollgruppe sowohl zur Eingangs- als auch Abschlusserhebung im mittleren Bereich der Skala; hier zeigte sich keine Veränderung von der Eingangs- zur Abschlusserhebung. Zu berücksichtigen ist, dass die Skala neben der Handlungsbereitschaft auch bestimmte methodische Handlungskompetenzen umfasste (z.B. Bereitschaft einen Brief schreiben, einen Vortrag halten). Für dieses Konstrukt lassen sich im deutschsprachigen Raum keine geeigneten Studien als Referenz heranziehen; bei Stellmacher und Sommer (2008) wurde dieses Kriterium deutlich abweichend

operationalisiert. Wie in Kap. 2.5.3 ausgeführt, bildet die Handlungsbereitschaft ein stabiles Konstrukt, so dass sich entsprechend keine unmittelbaren Effekte der Intervention abbildeten. Aufgrund von Kommentierungen auf den Fragebögen zu „Geld spenden“ und Begriff der „Mahnwache“ zeigte sich, dass für die Zielgruppe von Jugendlichen eine Überarbeitung der Skala zur Handlungsbereitschaft erforderlich wäre, da bestimmte Handlungsmöglichkeiten wie finanzielle Unterstützung für Jugendliche ohne eigenes Einkommen kaum eine realistische Handlungsmöglichkeit darstellen. Zudem waren für viele der Teilnehmenden der Begriff der „Mahnwache“ nicht bekannt. Die Operationalisierung von Handlungsbereitschaft zeigte sich somit nicht als durchgängig altersangemessen, so dass insbesondere für den Bereich des Lernens *für* Menschenrechte die Angemessenheit der Zieldimensionen und -kriterien für die Altersgruppe diskutiert und modifiziert werden sollte. Zieht man die Ergebnisse der Interviews heran, lässt sich die Hypothese formulieren, dass das Lernangebot für einzelne Schüler*innen möglicherweise relevante Impulse bezüglich der menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft gesetzt haben könnte (siehe Kap. 3.4.5.2).

Fazit. Auch wenn aufgrund der Ergebnisse zum menschenrechtsbezogenen Wissen davon ausgegangen werden kann, dass die menschenrechtsbezogene *Handlungsfähigkeit*, im Sinne des Wissens um Handlungsoptionen, durch die Intervention gefördert (siehe Kap. 3.4.2) wurde, bilden sich im Bereich der Handlungsbereitschaft keine Veränderungen ab. Eine mögliche Schlussfolgerung der (quantitativ-orientierten) Ergebnisse der Studie ist, dass Sensibilisierung und Wissen um Handlungsmöglichkeiten nicht unmittelbar die Handlungsbereitschaft fördern. Dieser Befund steht in Einklang mit Ergebnissen der Engagement-Forschung sowie der grundlagenorientierten Forschung zu Einstellungs-Verhaltens-Diskrepanzen (siehe Kap. 2.5.2). Zum anderen sollte berücksichtigt werden, dass eine derartig konzeptualisierte Verhaltensänderung bzw. die entsprechende Bereitschaft möglicherweise eine zu weit gefasste Zielforderung für einzelne Unterrichtseinheiten zu Menschenrechten darstellt. Der Gesamtmittelwert des menschenrechtsbezogenen Interesses liegt auch zur Abschlusserhebung im oberen Bereich der Skala, wobei sich ein Absinken im Vergleich zur Eingangserhebung verzeichnen lässt, das bereits ausführlich diskutiert wurde. Zudem waren durch das quasi-experimentelle Design dem pädagogischen Spielraum der Lehrenden zusätzliche

Grenzen gesetzt, was möglicherweise einen eher hemmenden Einfluss auf das menschenrechtsbezogene Interesse oder die menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft gehabt haben könnte. Auch wenn die Konzeption der Unterrichtseinheit durchgängig Fokus auf schüler- und handlungsorientiertes Lernen legte, ist dies nicht gleichzusetzen mit Prinzipien selbstbestimmten, partizipativen Lernens. Ein*e Schüler*in kommentierte dies im Interview wie folgt: „Vielleicht könnte man das nächste Mal so machen, dass man die Kinder dann fragt, was für Themen sie gerne bearbeiten könnten, würden und was sie dann interessiert, damit man dann auch dementsprechend das Interesse von denen dann auch weckt.“ (S2.5af).

3.4.5 Reflexionen der Schüler*innen zum Lerngegenstand und zur Interventionsmaßnahme

Die Ergebnisse der Abschlussinterviews müssen durchgehend vor dem Hintergrund einer Teilstichprobe betrachtet werden. Auch wenn die Schüler*innen nicht nach ihrer Motivation zur Teilnahme befragt wurden, ist zu vermuten, dass sich Schüler*innen für die Interviews meldeten, die sich durch ein überdurchschnittliches Interesse an der Thematik auszeichneten. Neben der geeigneten, systematischen Auswahl von Erhebungsinstrumenten, stellt sich bei der Datenauswertung und -interpretation die Herausforderung, „qualitative und quantitative Daten sinnvoll aufeinander zu beziehen“ (Weyers, 2011, S. 105). Gerade bei der Kombination innerhalb einer Studie kann ein Mixed-Method-Design zur „Analyse scheinbarer Widersprüche“ (Weyers, 2011, S. 104) sowie unerwarteter Ergebnisse dienen. Vor allem, wenn sich in quantitativen Ergebnissen unerwartete, nicht-intendierte oder widersprüchliche Ergebnisse entsprechend der Forschungshypothesen zeigen, können qualitative Daten ein vertieftes Verständnis bringen (Kelle, 2008).

3.4.5.1 Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein

Fragestellung 5: *Inwiefern beschreiben und reflektieren die Schüler*innen ihre menschenrechtsbezogenen Einstellungen und Einstellungsänderungen?*

Veränderung menschenrechtsbezogener Einstellungen. In dem Großteil der Antworten verweisen die Schüler*innen darauf, dass sich ihre Einstellungen nicht

verändert hätten und sie bereits vor der Intervention positiv konnotierte Einstellungen hatten. Erläuterungen von Schüler*innen in den Interviews stützen die quantitativen Befunde weitestgehend in der Hinsicht, dass die Schüler*innen einschätzten, dass sich ihre Einstellungen zu Menschenrechten eher nicht geändert hätten. In den Reflexionen, in denen eine Einstellungsänderung beschrieben wird, spielen inhaltlich die Bedeutung von Menschenrechten und individuelle Vorurteile in vier Kodierungen eine Rolle. Besonders eindrücklich wird diese Veränderung in der folgenden Äußerung deutlich:

„Also, wenn ich ehrlich bin fand ich vorher so ein paar Ausländer, also so halt allgemein Ausländer manchmal so, also die sich halt nicht gut benommen haben hier, fand ich dann so richtig abstoßend. Aber jetzt finde ich das so, das sind eigentlich alles nur Menschen. So, die alle so dasselbe Recht haben wollen. Das hat sich schon doch dann bei mir geändert.“ (S2.3.af)

Dabei zeigen diese Einzelfälle auf, welche Impulse Bildungsangebote im Bereich der Menschenrechtsbildung setzen können, um beispielsweise diskriminierende Einstellungen zu hinterfragen. Das Potential von Menschenrechtsbildung bezüglich des Abbaus von Vorurteilen und der Prävention von Diskriminierung bildet sich im Einzelfall der Interviews ab, während dies in der vorliegenden Studie über die standardisierte Skala zur Sensibilität zu Vorurteilen nicht abgebildet werden konnte (siehe Kap. 3.4.3).

Insgesamt lässt sich sowohl aus den quantitativen als auch qualitativen Daten darauf schließen, dass sich menschenrechtsbezogene Einstellungen im Rahmen der Intervention bis auf die beschriebenen Einzelfälle nicht oder in geringem Maße verändert haben. Ein Bereich, in dem die qualitativen Daten weitere Erkenntnis bringen konnten, ist in der Förderung von *Menschenrechtsbewusstsein* zu sehen.

Förderung von Menschenrechtsbewusstsein. Im Rahmen der Analyse der qualitativen Daten wurde induktiv die Kategorie des Menschenrechtsbewusstseins gebildet. Die Schüler*innen führten dabei aus, dass sich ihre Wahrnehmung durch die Intervention in dem Sinne verändert hätte, dass sie eine erhöhte Aufmerksamkeit für Menschenrechte bei sich selbst beobachten konnten. Entsprechend dem Modell von Tibbitts (2002) spielt die Bewusstseinsbildung für Menschenrechte, insbesondere im Werte- und Aufmerksamkeitsansatz, eine bedeutende Rolle. Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass im Rahmen von Menschenrechtsbildung im Schulunterricht eine Anbahnung eines *Critical human rights consciousness* (Meintjes, 1997) erfolgen kann, und

die Schüler*innen für ihre eigene Position und ihre Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Förderung einer Menschenrechtskultur sensibilisiert wurden. Inwieweit dieser Befund auf Schulunterricht verallgemeinert werden kann, und inwiefern die inhaltliche (Fokus auf zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten) und didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung (Fokus auf Handlungsorientierung und Lebensweltbezug,) einen Einfluss auf diese Ergebnisse hatte, lässt sich nicht abschließend feststellen und sollte in Folgestudien aufgegriffen werden (siehe Kap. 3.5.1). Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Konfrontation mit exemplarischen fiktiven und realen Menschenrechtsverletzungen im Unterricht zu einer veränderten Wahrnehmung führen kann, indem von den Schüler*innen reflektiert wird, dass ihnen vor der Intervention weniger bewusst war, inwiefern Menschenrechtsverletzungen weltweit vorkommen und welche Handlungsmöglichkeiten existieren. Entsprechend den Ausführungen in Kap. 2.4.3 könnten die Ausführungen der Schüler*innen als Hinweise auf pädagogisches Unbehagen eingeordnet werden (Bryan & Bracken, 2011; Zembylas, 2017). In der vorliegenden Studie konnten in den Interviews keine Hinweise auf ein damit einhergehendes Überforderungs- und Ohnmachtserleben oder emotionale Aktivierung, die zu nicht-erwünschten Prozessen, wie beispielsweise Verantwortungsabwehr, geführt hätte, gefunden werden. Dies ist möglicherweise auch auf die spezielle Konzeption der Unterrichtseinheit zurückzuführen, bei der durchgängig neben didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung die zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten inhaltlich fokussiert wurden, und dadurch eventuell Gefühlen von Ohnmacht und Überforderung gezielt begegnet wurde. Entsprechend reflektieren die Schüler*innen in den Interviews eine erhöhte Sensibilisierung hinsichtlich eigener Handlungsmöglichkeiten und nutzen an verschiedenen Stellen ihr vertieftes Wissen zur kritischen Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse. Wie in Kap. 2.2.2 ausgeführt, sollte Menschenrechtsbildung Möglichkeiten eines Dialogs schaffen (Freire, 1970; Fritzsche, 2004b; Zissler, 2013), um eine „Anwaltschaft für Menschenrechte mit einer paternalistischen Position“ (Hormel & Scherr, 2004, S. 163) zu vermeiden. Menschenrechtsbildung sollte, vor der in Kap. 2.4.1 erläuterten Position integrativer Wertevermittlung, die dem Lerngegenstand immanenten Spannungsverhältnisse transparent halten, und mit Lernenden offene Entwicklungen und damit verbundene Kontroversen aufgreifen. Eine Anbahnung dieser Kompetenzen lässt sich in den

Reflexionen der Schüler*innen finden, wenn sie beispielsweise über die menschenrechtlichen Maßstäbe von Arbeitsbedingungen, Menschenhandel oder in Kriegssituationen reflektieren. Da diese Themenbezüge von besonderer Inter- und Transdisziplinarität gekennzeichnet sind, erfordern sie ein besonders hohes Maß an „Komplexität und Interdependenzdenken“ (Mihir, 2016, S. 110) bei allen Beteiligten, sowie besondere Fähigkeiten im Umgang mit hoher emotionaler Beteiligung bei den Lehrenden selbst (Zembylas, 2017).

Komplexität der Transferhorizonte. Vor allem bei der Dimension des Lernens *durch* Menschenrechte wurde die Komplexität und die damit verbundene Individualität der Zugänge zum Lerngegenstand sowie der Erfahrungshorizonte deutlich. In den Ergebnissen zu den menschenrechtsbezogenen Einstellungen spiegeln sich sowohl die Lebensweltrelevanz des Themas als auch die konkurrierenden Einflüsse bei der Einstellungsbildung wider. Es ist zu erwarten, dass gewisse Erfahrungshorizonte bei den Schüler*innen bereits vor der Intervention gesetzt waren, da die Wahrnehmung einer globalen Welt maßgeblich durch die (digitale) Medienwelt mitgeprägt wird (Sommer & Stellmacher, 2009). Die Anregung zur Selbstreflexion und kritisches Bewusstsein über das, was als Information und menschenrechtsbezogenes Wissen angenommen und transportiert wird, bleibt innerhalb der Menschenrechtsbildung ein zentraler Bildungsauftrag (Zembylas, 2017). Unter der Perspektive globalen Lernens bildet die kritische Reflexion des individuellen und kollektiven Weltwissens sowie des Einflusses von Medien eine Aufgabe der Menschenrechtsbildung, welche in den Bildungsstandards unter den methodischen Fähigkeiten gefasst wird (AG MRB, 2005). Sämtliche Medien bilden einen Filter bezüglich der Informationen und Einordnung derselben, und Schüler*innen sollten auf die Verkürzungen und Gefahren einseitiger Geschichten aufmerksam werden (Adichie, 2009), um ein angemessenes kritisches Menschenrechtsbewusstsein zu entwickeln (Meintjes, 1997). Bei persönlichen bzw. familiären Erfahrungen mit Menschenrechtsverletzungen, wie sie in den Interviews benannt wurden, ist es erforderlich abzuwägen, inwiefern Unterricht als Lern- und Lehrsetting ausreichend Schutzraum bietet, derartige sensible Aspekte angemessen aufzugreifen. Als pädagogische Schlussfolgerung aus diesen Ergebnissen lässt sich die Forderung, dass Unterricht zur Menschenrechtsbildung in einen schulischen Gesamtkontext eingebettet sein sollte, unterstreichen (siehe Kap. 2.3.1). Hier böten

Konzepte wie das beschriebene Programm der Human Rights Friendly Schools geeignete Anknüpfungsmöglichkeiten und Strukturen, beispielsweise in Arbeitsgruppen oder im Rahmen von freiwilligen Projekttagen, auf die sich Lehrende und Lernende in solchen Fällen beziehen und welche sie in Anspruch nehmen könnten, um individuelle Erfahrungen in einem geschützteren Setting zu bearbeiten.

In den Interviews ließen sich weiterhin Ausführungen finden, die auf *einseitig geprägte Konzepte zu Menschenrechten* hinweisen, wie an dem Beispiel zur Todesstrafe und dem dabei auftretenden Phänomen des Principle-Application Gap zeigte (Staerklé & Clémence, 2004). Um diese dem Gegenstand angemessene Komplexität fördern zu können, sollten Lehrpersonen darin geschult werden, einseitig geprägte Vorstellungen zu erkennen und in ihre Unterrichtsprozess mit einzubeziehen. Am Beispiel der Schüler*in S4.1fl zur Reflexion der Legitimation der Todesstrafe wird die Frage nach Normensetzung durch Staaten deutlich bzw. welchen Akteuren Definitionsmacht für die Festlegung von Werten, Normen und Gesetzen zugesprochen wird. Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie eignet sich jedoch nur bedingt zu untersuchen, inwiefern Prozesse von Konzeptveränderung und -erweiterung im Unterricht bzw. in Bildungsprozessen zu Menschenrechten gefördert werden. Für entsprechende Forschungsfragen können beispielsweise Ergebnisse der Aktionsforschung zur Menschenrechtsbildung herangezogen werden (siehe z.B. Studie von Wade, 1984).

Zusammenfassend scheint die Auseinandersetzung mit der konzipierten Unterrichtseinheit im Rahmen der Interventionsstudie Reflexionsprozesse bei den Lernenden zu begünstigen, die sehr individuelle, komplexe Analyse- und Transferleistungen erkennen lassen (Ötsch, 2012). Es zeigt sich zudem, dass diese Reflexionsprozesse von individuellem Vorwissen und Vorstellungen der Lernenden sowie von außerunterrichtlichen Faktoren, vor allem medialen Einflüssen (Nachrichten, Internet und Bücher wurden explizit von den Schüler*innen genannt), abhängig sind. Dabei wird anhand der Ergebnisse deutlich, dass für Menschenrechtsbildung der Bereich der Medienkompetenz als Teil der methodischen Fähigkeiten eine hohe Relevanz aufweist (KMK, 2012).

3.4.5.2 Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung mit Menschenrechten

Fragestellung 6: *Inwiefern zeigen die Schüler*innen in ihren Reflexionsprozessen Motivation sich weiterführend mit dem Thema Menschenrechte auseinanderzusetzen?*

Aus der Teilstichprobe der Schüler*innen, die an den Interviews teilnahmen, zeigte sich der Großteil (19 von 24 Schüler*innen) interessiert an einer weiteren Auseinandersetzung mit Menschenrechten. Dabei bildete sich in den qualitativen Daten eine deutliche Unterscheidung zwischen einem Interesse an kognitiver Beschäftigung mit Menschenrechtsthemen und einer erhöhten menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft ab. Dies wurde im Gegensatz zu der Differenzierung in schulische und außerschulische Handlungsmöglichkeiten nicht durch die Interviewfragen vorgegeben, sondern von den Schüler*innen eingebracht (induktives Vorgehen im Rahmen der Inhaltsanalyse nach Mayring, 2015).

Menschenrechtsbezogenes Interesse. Die Schüler*innen benannten und reflektieren in den Interviews vielfältige inhaltliche Bezugspunkte und beziehen sich dabei über die Unterrichtseinheit hinaus auf Vorwissen und außerschulische Einflussfaktoren, vor allem medialer Art. Dabei wurden sowohl Interesse an Inhalten genannt, die einen unmittelbaren Zusammenhang zur Interventionsmaßnahme aufwiesen, wie beispielsweise die Beschäftigung mit Diskriminierung, als auch Interesse an persönlich relevanten Themen, wie beispielsweise Frauenrechte. Hinsichtlich der Vertiefungswünsche der Schüler*innen wurde auch der fächerübergreifende Charakter von Menschenrechtsbildung deutlich, indem sich einzelne eher interessiert an der geschichtlichen, politischen oder soziomoralischen Dimension von Menschenrechtsbildung zeigten.

Bezugnehmend zu den Ausführungen in Kap. 2.3.2 kommt die Bedeutung eines fächerübergreifenden und -verbindenden Zugangs im Schulunterricht zum Tragen. Der von Weyers (2016) beschriebene dreifache Charakter der Menschenrechte bringt die Herausforderung mit sich, in Unterrichts- und Bildungsprozessen gegenstandsadäquate didaktische Transformationen vorzunehmen und dabei die Komplexität und Kontroversität des Gegenstandes zu vermitteln. In der schulischen

Menschenrechtsbildung bietet der Unterricht in Fächern, die auf verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen gründen, diesbezüglich eine besondere Chance. Ansätze wie beispielsweise fächerübergreifender, projektorientierter Unterricht (Gudjons, 2014) bieten dazu einen geeigneten Zugang, um verschiedene Lesarten von und Perspektiven auf Menschenrechte für Schüler*innen verstehbar werden zu lassen sowie Spannungsfelder und Konfliktlinien thematisieren zu können (siehe Kap. 2.2.3 und 2.4). Für die Primarstufe diskutiert Oldenburg (2013) das Prinzip des vielperspektivischen Sachunterrichts. Auch im Sekundarbereich sollte bei zunehmender Differenzierung und Spezialisierung in Fächern bei interdisziplinären Gegenständen wie Menschenrechten die Bezugnahme auf andere Perspektiven beim Unterrichten im Blick bleiben. Um Lehrer*innen angemessen auf diese Aufgabe und ihre Rolle als Multiplikatoren*innen von Menschenrechtsbildung vorzubereiten, stellt sich vor allem die Frage nach der angemessenen Verankerung von Menschenrechtsbildung an den Universitäten und weiterführenden Einrichtungen der Lehrer*innenbildung (siehe Kap. 2.3.1). Die an der Studie beteiligten Lehrer*innen zeichneten sich durch ein besonderes Interesse für Menschenrechtsbildung aus, die wahrscheinlich nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit ist.

Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft. In den qualitativen Daten wurde ersichtlich, dass die Schüler*innen bei der Nachfrage zu weiterer Auseinandersetzung von sich aus in Konstrukte des Interesses und der Handlungsbereitschaft differenzierten („Mehr zu wissen vielleicht jetzt nicht unbedingt. Aber vielleicht, dass man schulisch irgendwas organisiert zu Spenden sammeln oder so was.“ S4.2.fl). Die Kodierungen für das menschenrechtsbezogene Interesse und die Handlungsbereitschaft waren etwa gleichgewichtet in den Interviews. Dabei führten die Schüler*innen verschiedene Formen individuellen wie kollektiven menschenrechtlichen Engagements aus, zu dem sie sich weiter motiviert zeigten. Das breite Wissen um Handlungsmöglichkeiten, das sich in den Interviews zeigte, spiegelte vermutlich auch den inhaltlichen Fokus der Interventionsmaßnahme wider. Dabei zeigte sich in den Äußerungen der Schüler*innen, dass das erworbene Wissen um Handlungsmöglichkeiten in Bezug zu ihrer Lebenswelt gesetzt werden konnte, und sowohl schulische als auch außerschulische Handlungsmöglichkeiten benannt wurden, die auf einen weiten Transfer hinwiesen, wie beispielsweise die Aufmerksamkeit für eine aktuell stattfindende Demonstration zum

Asylrecht oder den Impuls jüngere Schüler*innen zu Menschenrechten informieren und unterrichten zu wollen. Als weitere argumentative Bezugspunkte wurden in den Ergebnissen die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit und begleitende kognitive Dissonanz, das Erleben von emotionaler Beteiligung und Empörung sowie das Bedürfnis nach Weitergabe von Wissen und Handlungskompetenzen von den Schüler*innen als ausschlaggebend für ihre Handlungsbereitschaft genannt. Der Ansatz von Peer Education kann in seiner Grundidee des Lernens durch Lehren, der Partizipation von Schüler*innen bei Wissensvermittlung und -konstruktion und der Gestaltung von Schule als Lern- und Lebensraum in besonderem Maße den Grundprinzipien von Menschenrechtsbildung entsprechen (siehe Kap. 2.3.1). Die qualitativen Ergebnisse zur Handlungsbereitschaft zeigen außerdem die Relevanz der Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten in der schulischen Menschenrechtsbildung auf. Dementsprechend reflektieren die Schüler*innen innerhalb der Schule aktiv für den Menschenrechtsschutz werden zu wollen, u.a. in Form von Arbeitsgruppen, Sammlung von Spenden sowie Peer Education. Müller (2001) fordert aufgrund seiner Analysen zur schulischen Menschenrechtsbildung eine Auseinandersetzung um die „Starrheit von Curricula und die (Über-)Strukturiertheit schulischer Zeiteinteilung“ (S. 413), die er als hinderlich für die Förderung von Engagement und Beteiligung einschätzt. In engem Zusammenhang mit außerunterrichtlichem und -schulischen Lernen steht zudem die Bedeutung der Öffnung von Schulen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern wie NGOs, die alternative Modelle für menschenrechtliches Handeln und Engagement für Schüler*innen sein können.

Ambivalenz hinsichtlich der Handlungsbereitschaft und keine Motivation zur weiteren Auseinandersetzung. In den qualitativen Daten zur menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft werden von den Jugendlichen auch hemmende Faktoren reflektiert, was in die Diskurse zu den möglichen Hürden bei der individuellen Handlungsbereitschaft und das Phänomen der Einstellungs-Verhaltens-Diskrepanz eingeordnet werden kann (siehe Kap. 2.5.3). Einzelne Teilnehmende reflektieren, dass sie zwar ein erhöhtes Menschenrechtsbewusstsein sowie Wissen um ihre Handlungsmöglichkeiten erlangt haben, jedoch bezüglich ihres tatsächlichen Engagements ambivalent seien. Eine teilnehmende Person äußert dabei explizit, dass die eigenen Privilegien sowie die Frage nach Grenzen von globaler Verantwortlichkeit die

Handlungsbereitschaft hemmen. Die Förderung von solidarischem, globalem Handeln bleibt eine besondere Herausforderung von Menschenrechtsbildung in der Weltgesellschaft (Brumlik, 2016).

Dass sich nur vier von 23 Schüler*innen ablehnend hinsichtlich ihrer weiterführenden Motivation äußern, könnte, wie bereits in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt, durch die Teilstichprobe bedingt sein. Einerseits lässt sich vermuten, dass sich eher am Thema interessierte Schüler*innen zu den Interviews meldeten. Andererseits kann die Tatsache, dass sich ein Teil der Teilnehmenden sowohl offen äußerte kein weiteres Interesse an der Auseinandersetzung mit Menschenrechten zu haben als auch ein weiterer Teil über ihre Ambivalenz hinsichtlich ihrer Handlungsbereitschaft reflektierte, auch für eine gelungene Interviewatmosphäre sprechen, durch die soziale Erwünschtheit und andere mögliche Fehlerquellen minimiert werden konnten (Döring, 2023).

Überlegungen zu Stärken und Grenzen des Mixed-Method-Designs zur Erfassung der Zieldimensionen von Menschenrechtsbildung. Anhand der diskutierten Ergebnisse zeigen sich Vorteile des Multi-Method-Designs hinsichtlich der umfassenden Erhebung möglicher Lernprozesse und -ergebnisse. Während sich in den quantitativen Ergebnissen zu einstellungsbezogenen Variablen keine Veränderungen abbilden, zeigen die qualitativen Ergebnisse das Potential von Menschenrechtsbildung hinsichtlich des Abbaus von Vorurteilen als auch der Förderung von Menschenrechtsbewusstsein auf. Gleichzeitig lässt sich diskutieren, inwiefern global orientierte menschenrechtsbezogene Einstellungen, wie die zugeschriebene Bedeutung und die emotionale Beteiligung, geeignete Zielkonstrukte bzw. abhängige Variablen im Rahmen von kurzzeitigen Interventionsstudien zur Menschenrechtsbildung sind. Während in den Ergebnissen der statistischen Analysen das themenspezifische Interesse an Menschenrechten nach der Intervention geringer ausfällt als bei der Eingangserhebung, zeigen sich in den qualitativen Daten, dass bei der Teilstichprobe der Schüler*innen bestimmte Aspekte aus der Unterrichtseinheit und darüber hinaus weiterverarbeitet wurden und vielfältige Vertiefungswünsche explizit formuliert werden. Zudem zeigen die qualitativen Ergebnisse darauf hin, dass ein Teil der Schüler*innen in ihrer Handlungskompetenz und -bereitschaft erreicht wurde und eine kognitive Auseinandersetzung damit stattfindet. Neben den Forderungen nach Wirkungsforschung im Bereich der

Menschenrechtsbildung verweisen Tibbitts und Kirchschräger (2010) gleichzeitig auf Grenzen von kurzzeitigen Interventionen und deren Effekte. Auf eine in der vorliegenden Studie zunächst beabsichtigte Follow-Up-Erhebung im Abstand von drei bis sechs Monaten zur Erfassung zeitlich stabiler Einflüsse der Intervention musste aufgrund zeitlicher und organisatorischer Gründe verzichtet werden (Döring, 2023). Vor allem für den Bereich der Handlungsbereitschaft wäre es von Erkenntnisinteresse, ob und wie die beschriebenen Handlungsimpulse von den Schüler*innen umgesetzt werden und wie sich ambivalente Haltungen weiterentwickeln. Da die Schüler*innen im Unterrichtsprozess außerdem von Gesprächen mit Angehörigen über die Inhalte der Intervention berichteten, ist zudem die Hypothese aufzustellen, dass sich Menschenrechtsbildungsmaßnahmen im Unterricht über die beteiligten Individuen hinaus auswirken und entsprechend die Erfassung des Impacts beachtet werden sollte (Döring, 2023).

3.4.5.3 Rückmeldungen zu affektiv orientierten Unterrichtsmethoden

Fragestellung 7: *Inwiefern beziehen sich die Schüler*innen in ihren Reflexionsprozessen auf die affektiv orientierten Unterrichtsmethoden? Inwiefern werden diese Unterrichtsmethoden von den Schüler*innen als lern- und motivationsförderlich erlebt?*

Zusammenfassend wurden die affektiv orientierten Unterrichtsmethoden von den Schüler*innen in den Interviews häufig (insgesamt 21 Codierungen in 17 der 23 Interviews) erwähnt und überwiegend als lern- und motivationsförderlich wahrgenommen. Dabei fanden die unterrichtsmethodischen Variationen aus Stunde 2 und 3 keine explizite Erwähnung. Vermutlich spielt hierbei eine Rolle, auf welcher Ebene des Lernarrangements bzw. der Unterrichtsmethoden variiert wurde. Die methodische Variation in Stunde 2 und 3 würde nach dem Modell von Meyer (2015) der Mikroebene zuzuordnen sein, wobei anzunehmen ist, dass den Schüler*innen diese Variation weniger bewusst wurde bzw. diese im Rahmen des komplexen Lernsettings der sechsstündigen Intervention nicht erinnert wurden. Die bei Krause und Stark (2016) vorgeschlagenen Wirkprinzipien der affektiv orientierten Unterrichtsmethoden von der Unterstützung von Einfühlungs- und Denkprozessen, der Unmittelbarkeit der Erfahrung sowie der verstärkten Aktivierung im Sinne von Handlungsorientierung wurden im Rahmen der Studie anhand des Datenmaterials in die Kategorien *Unterstützung von Einfühlungs- und*

Denkprozessen, Verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung, Angebotsvielfalt sowie Freude am Lernen unterteilt und erweitert.

Die Subkategorie *Unterstützung der Denk- und Einfühlungsprozesse* wurde lediglich drei Mal codiert, wobei Formulierungen der Schüler*innen sich vorrangig auf Denkprozesse bezogen (konkrete Formulierungen waren „konnte man sich das besser vorstellen“, „mehr in Erinnerung“, „besser darauf konzentrieren können“). Ob die Unterstützung der Einfühlungsprozesse möglicherweise weniger bewusst reflektiert und verbalisiert wurde als die anderen Kategorien und Prinzipien, ist aus den Ergebnissen dieser Studie nicht zu beantworten. Es ist außerdem zu vermuten, dass eine ausgeprägte Introspektions- und Reflektionsfähigkeit bei den Schüler*innen notwendig ist, um diese innerpsychischen Prozesse zu verbalisieren. Um entsprechende Prozesse genauer erfassen zu können, wäre beispielsweise eine Ergänzung um Ambulantes Assessment während oder unmittelbar nach Erleben der Unterrichtsmethoden denkbar (z.B. Bugl, Schmid & Gawrilow, 2015; siehe Kap. 3.5.1).

Die Subkategorie *Verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung* bildete nach der Kategorie *Lernfreude* die häufigste Kategorie bei den Kodierungen. Dabei zeigen sich in den Antworten der Schüler*innen verschiedene Facetten, welche sich zum einen auf die erhöhte Aktivierung im Unterrichtsprozess und dadurch wahrgenommene Erleichterung des Lernens bezogen. Zum anderen gingen die Rückmeldungen auch deutlich über die Ebene von Unterricht und Schule hinaus, in dem die Schüler*innen den Lebensweltbezug des Lerngegenstands erkannten, und sich beispielsweise beim Rollenspiel zu einer vorgestellten Szene aus der Öffentlichkeitsarbeit einer Menschenrechts-NGO auch auf erworbene Handlungskompetenzen bezogen („Aber ich finde es eigentlich ganz cool beim Theaterstück, das so beizubringen, wie das so eigentlich ist und so. Und wie man halt so Leuten entgegentritt zum Beispiel, die das nicht wollen, also nicht wissen wollen, was man sagt und so was.“ S1.4an). Dass dieser Aspekt beim Lernen mit den affektiv orientierten Unterrichtsmethoden von den Schüler*innen besonders wahrgenommen und benannt wird, deckt sich mit den Ergebnissen der Interventions- und Interventionsstudie zum interkulturellen Lernen von Busse, Riedesel und Krause (2017). Im Bereich schulischer Menschenrechtsbildung zeigt sich in diesen Ergebnissen, dass auch im Setting von

Unterricht die handlungsbezogene Ebene menschenrechtlichen Lernens erreichbar und förderbar scheint.

Die Subkategorie *Angebotsvielfalt* bezieht sich im Vergleich zu den anderen Kategorien weniger auf die spezielle Wirkung der affektiv orientierten Methoden als auf die Erhöhung der Angebotsvielfalt im gesamten Lernarrangement. Dabei bezogen sich einige der Reflexionen und Ergebnisse nicht ausschließlich auf die affektiv orientierten Methoden, sondern standen auch mit der Sozialform der Kleingruppe in Zusammenhang, welche von den Schüler*innen als aktivierend und beteiligungsfördernd erlebt wurde. Dabei wurden anhand der Antworten zudem die Zusammenhänge zwischen den Kategorien deutlich („Also durch, durch die, wie soll ich sagen, durch die Abwechslung, meine ich, behält man das einfach viel besser im Kopf.“, S2.1af). Die Angebotsvielfalt, die durch die affektiv orientierten Methoden erhöht wurde, birgt das Potential sich wiederum günstig auf Lern- und Denkprozesse auszuwirken.

Besonders deutlich wurde die positiv besetzte emotionale Wahrnehmung des Lernens mit den affektiv orientierten Methoden. Die Kategorie *Lernfreude* wurde dabei mit den anderen drei Kategorien zusammen codiert, und war die Subkategorie, die zu den affektiv orientierten Unterrichtsmethoden am häufigsten codiert wurde. Da aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Unterrichtseinheit zur Menschenrechtsbildung vorrangig von moralisch konnotierten Emotionen beim Lernen ausgegangen wurde, entstand diese Kategorie induktiv im Auswertungsprozess. Vor den Hintergründen der Forschung zu Emotionen beim Lernen ist dieses Ergebnis als pädagogisch wünschenswert einzuordnen. Lernfreude als positive, aktivierende Leistungsemotion könnte entsprechend einen förderlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Intervention gehabt haben (Buff, Reusser, Rakoczy & Pauli, 2011; Pekrun, 2018).

Die Subkategorie *Lern- und motivationshinderlicher Einfluss* wurde sehr selten codiert. Dass die teilnehmenden Schüler*innen auch kritische Aspekte zur Intervention anführten, ist hinsichtlich der Fehlerquellen durch soziale Erwünschtheit forschungsmethodisch positiv zu werten (Döring, 2023). Zudem werden verschiedene valide Aspekte reflektiert, nämlich sowohl den höheren Zeitanspruch, den Methoden wie Rollenspiele fordern, sowie Hemmungen bei dem persönlichen Einbringen und Auswendiglernen von Texten, und der damit verbundenen Anforderungen hinsichtlich

Merkfähigkeit und sozialer Kompetenzen (z.B. Selbstsicherheit bei Rollenspielen).

Ein übergeordneter Diskussionspunkt bezieht sich auf die Ebene, auf der die Unterrichtsmethoden variiert wurden. Um nach den Anforderungen des quasi-experimentellen Forschungsdesigns eine Vergleichbarkeit zwischen den Unterrichtsansätzen zu gewährleisten, wurde wie in Kap. 3.2.4 beschrieben auf der Mikro- und Mesoebene variiert (Meyer, 2015). Möglicherweise hätte eine Variation, die auf Meso- und Makroebene des Unterrichtsarrangements angesiedelt worden wäre, zu anderen Ergebnissen und Erkenntnissen geführt, wobei diese voraussichtlich nicht den Anforderungen experimenteller Designs entsprochen hätte.

3.4.6 Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Ziele der Arbeit

Die dargestellte Studie verfolgte drei übergeordnete Ziele, die in Kap. 1.2 aufgeführt wurden und im Folgenden hinsichtlich ihrer Erreichung diskutiert werden.

***Ziel 1:** Es soll eine Unterrichtseinheit zur Menschenrechtsbildung für die Sekundarstufe I (Jahrgang 9 und 10) unter besonderer Berücksichtigung der zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten für Menschenrechte entwickelt werden, die entsprechend menschenrechtsbezogenes Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten bei Jugendlichen fördern kann.*

Die konzipierte Unterrichtseinheit wird von den Schüler*innen positiv angenommen, was sich in den hohen Werten der Akzeptanz-Skala sowie den Rückmeldungen in den Interviews zeigt. Die Unterrichtseinheit fördert bei den Schüler*innen das menschenrechtsbezogene Wissen sowie das themenspezifische Selbstkonzept. Im Bereich der einstellungsbezogenen und motivational-handlungsbezogenen Variablen zeigen sich keine Veränderungen anhand der quantitativen Daten, lediglich das Absinken des themenspezifischen Interesses. Dieses unerwartete Ergebnis scheint maßgeblich bedingt durch die Kontrollgruppe und eine der Treatmentgruppen, in der die Unterrichtseinheit möglicherweise durch den unmittelbaren Vergleich mit der Parallelklasse weniger positiv rezipiert wurde. Vergleichbare Ergebnisse bezüglich des themenspezifischen Interesses wurden aber auch in der Interventionsstudie von Weiland (2017) gefunden und dort durch einen möglichen Sättigungseffekt eingeordnet. Die

qualitativen Daten weisen auf eine intensive Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den Unterrichtsinhalten hin, wobei vor allem interessante Erkenntnisse über die Ebenen des Lernens *durch* und *für* Menschenrechte gewonnen werden konnten, die im Folgenden erläutert werden. Von den Schüler*innen wurde eine bereits bestehende allgemein hohe Zustimmung zu Menschenrechten reflektiert, die durch die Unterrichtseinheit ausdifferenziert und mit Wissensinhalten angereichert werden konnte. Zudem zeigt sich neben den positiven menschenrechtsbezogenen Einstellungen, dass bei den Schüler*innen ein kritisches Menschenrechtsbewusstsein gefördert wurde, indem sie nach eigener Einschätzung nach der Teilnahme an der Intervention Menschenrechte als Maßstab zur Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse nutzen. Dass der Lebensweltbezug des Lerngegenstands von den Schüler*innen erkannt wurde, zeigt sich in den interindividuell unterschiedlichen, komplexen Bezügen, die sie in ihren Reflexionen herstellen. Dabei wird in der Teilstichprobe von den interviewten Schüler*innen eine breite Motivation markiert sich schulisch und außerschulisch weiter mit dem Thema auseinanderzusetzen, die sich sowohl auf menschenrechtsbezogenes Interesse als auch menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft bezieht. Interessanterweise wird bei der menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft auch auf die eigene Ambivalenz sowie hinderliche Einflüsse bezüglich menschenrechtlichen Engagements eingegangen. Insbesondere für die dritte Ebene menschenrechtlichen Lernen wurde zudem die Relevanz der Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten in der schulischen Menschenrechtsbildung anhand der qualitativen Daten deutlich, was dafür spricht Unterricht zu Menschenrechten in einen schulischen Gesamtkontext einzubetten.

Die konzipierte Unterrichtseinheit scheint somit über die inhaltliche Schwerpunktsetzung auf zivilgesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten sowie die didaktisch-methodische Orientierung an den Prinzipien von Handlungsorientierung und Lebensweltbezug die Sekundarstufenschüler*innen über das Unterrichtssetting und die Wissensvermittlung hinaus auf allen drei Ebenen menschenrechtlichen Lernens erreichen und sensibilisieren zu können. Die Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit sowie die Einbettung in mögliche schulische Gesamtkonzepte zur Menschenrechtsbildung wird in Kap. 3.5.2 aufgegriffen.

Ziel 2: *Es soll ein Erkenntnisgewinn bezüglich dieser Unterrichtseinheit und ihrer unterrichtsmethodischen Variation mit Fokus auf affektiv orientierten Unterrichtsmethoden im Hinblick auf kognitive, einstellungs- und handlungsbezogene Variablen bei den Schüler*innen erzielt werden.*

In allen drei Treatmentgruppen zeigten sich signifikante Veränderungen im Bereich des Lernens *über* Menschenrechte, d.h. im Bereich der kognitiv-wissensbezogenen Variablen. Für einstellungsbezogene und motivational-handlungsbezogene Variablen ergaben sich, außer dem bereits besprochenen Abfall des themenspezifischen Interesses, keine Veränderungen, wobei zu beachten ist, dass die menschenrechtsbezogenen Einstellungen bereits vor der Intervention sehr positiv ausfielen und im mittleren bis oberen Bereich der Antwortskalen lagen. Die standardisierte Skala zur menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft bei kurzzeitigen, standardisierten Interventionen im Schulunterricht einzusetzen, bleibt bezüglich der Angemessenheit dieses Zielkonstrukts fraglich, da es sich um ein individuell stabiles-handlungsbezogenes Konstrukt handelt, welches möglicherweise für eine sechsstündige schulische Unterrichtseinheit ein zu distales Zielkonstrukt abbildet. Zudem zeigte sich hier ein Überarbeitungsbedarf der Skala, die aufgrund der gesellschaftlichen Stellung und damit einhergehenden eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten bezüglich einiger Items wie beispielsweise spenden ohne eigenes Einkommen auf das Jugendalter angepasst werden müsste. Die verschiedenen unterrichtsmethodischen Ansätze zeigten sich als ähnlich lernwirksam, wobei im Bereich der kognitiven Variablen der analytisch-orientierte Ansatz deskriptiv die höchsten Werte zur Abschlusserhebung erzielte. Die Ergebnisse sind jedoch unter Berücksichtigung der folgenden forschungs- und erhebungsmethodischen Herausforderungen einzuordnen. Im Feld konnte durch die Forschungsleitung nicht durchgängig auf eine einheitliche Treatment-Implementation der drei Unterrichtsansätze geachtet werden, da Lehrkräfte des analytischen Ansatzes einzelne affektiv orientierte Methoden nutzten, um auf ein motivationsförderliches Unterrichtsarrangement zu achten. Zudem ergaben sich Schwierigkeiten mit der Motivation bei den schriftlichen Erhebungen, insbesondere bei den offenen Items, wobei davon auszugehen ist, dass die Schüler*innen in der Abschlusserhebung nicht ihre maximal mögliche Leistung zeigten. Aufgrund der verschiedenen bereits diskutierten Herausforderungen bezüglich des

Forschungsdesigns und der Erhebungsmethoden sind insbesondere die Ergebnisse zu Unterschieden zwischen den Unterrichtsansätzen mit Vorsicht zu interpretieren.

Die qualitativen Daten weisen sowohl auf das Potential von Menschenrechtsbildung bzw. der konzipierten Unterrichtseinheit zur Reflexion von Vorurteilen als auch zur Förderung von kritischem Menschenrechtsbewusstsein hin. Es kann die Annahme aufgestellt werden, dass die konzipierte Unterrichtseinheit die Anbahnung eines kritischen Menschenrechtsbewusstseins (Critical Human Rights Consciousness, Meintjes, 1997) begünstigt, durch das die Schüler*innen für ihre eigene Position und ihre Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Förderung einer Menschenrechtskultur sensibilisiert wurden. Durch die Ergebnisse wird deutlich, dass bestehende Konzepte und außerunterrichtliche Einflüsse in der Menschenrechtsbildung von Lehrenden besonders beachtet werden sollten, und Lernende vor allem auch hinsichtlich ihrer Medienkompetenz als Teil der methodischen Fähigkeiten in der Menschenrechtsbildung gefördert werden sollten. Anhand der Reflexionen der Schüler*innen und dem weiterführenden Interesse an Menschenrechten wird zudem die Bedeutung eines fächerübergreifenden und -verbindenden Zugangs im Schulunterricht deutlich, durch den die verschiedenen Perspektiven auf Menschenrechte vermittelt werden können. Die affektiv orientierten Unterrichtsmethoden, vor allem die Rollenspiele und die Standbilder, wurden, mit einzelnen Ausnahmen, als lern- und motivationsförderlich wahrgenommen. Neben den von Krause und Stark (2016) angenommenen Wirkfaktoren der Unterstützung von Einfühlungs- und Denkprozessen sowie der höheren Aktivierung und Handlungsorientierung wurden von den Schüler*innen insbesondere die größere Angebotsvielfalt und vor allem die Freude am Lernen, die durch die Methoden gefördert wird, benannt und reflektiert. Möglicherweise sollten nachfolgende Studiendesigns neben den retrospektiven Erhebungen um Ambulantes Assessment während oder unmittelbar nach den Unterrichtsmethoden ergänzt werden, um das aktuelle emotionale Erleben der Schüler*innen während des Lernens adäquater abbilden zu können und Erkenntnisse zu Wirkprinzipien zu gewinnen (Bugl, Schmid & Gawrilow, 2015; Fahrenberg, Myrtek, Pawlik & Perrez, 2007; Wilhelm & Perrez, 2008; siehe Kap. 3.5.1 zur weiteren Ausführung).

Ziel 3: *Es soll ein Beitrag zur gegenstandsadäquaten Operationalisierung geleistet werden. Um der Komplexität des Lerngegenstands Menschenrechte und dem weit gefassten*

Kompetenzbegriff gerecht zu werden, wird in der Studie ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, um einen Beitrag zur Operationalisierung der vielfältigen Konstrukte und Zielebenen in der Menschenrechtsbildung zu leisten.

Die Studie bietet ein Beispiel, dass Mixed-Methods-Ansätze für anwendungsorientierte Forschung zur Menschenrechtsbildung, insbesondere in der Interventions- und Evaluationsforschung, gegenstandsangemessen sind. Mixed-Methods-Ansätze können in diesem Rahmen zur möglichst umfassenden Abbildung der Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen beitragen. Die Arbeit liefert einerseits Ergebnisse und Erkenntnisse, die eine direkte Vergleichbarkeit mit anderen Studien der Menschenrechtsbildung und angrenzenden Lernbereichen ermöglichen (u.a. Busse & Krause, 2016; Krause & Stark, 2016; Stellmacher & Sommer, 2009). In dieser Studie gaben die quantitativen Daten auf den Ebenen des Lernens *durch* und *für* Menschenrechte jedoch kaum Aufschluss über Veränderungen durch die Intervention. An dieser Stelle konnten andererseits die qualitativen Daten Einblicke und Erkenntnisse in die Reflexionsprozesse der Schüler*innen zu Menschenrechten ermöglichen. Dabei konnte das Potential von Menschenrechtsbildung zur Veränderung von Vorurteilen, zur Förderung von kritischem Menschenrechtsbewusstsein und als Impulsgeber für menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft gezeigt werden. Zudem erwies sich das Mixed-Methods-Design auch für den Erkenntnisgewinn auf theoretischer Ebene als relevant, da im Rahmen dieser Studie beispielsweise die Konzepte von Menschenrechtsbewusstsein oder der Rolle von Lernfreude bezüglich der affektiv orientierten Unterrichtsmethoden vorab nicht antizipiert wurden und erst über die qualitativen Daten deutlich wurden. In den Bereichen des Lernens *durch* und *für* Menschenrechte konnten durch die qualitativen Ergebnisse die sehr individuellen, vielfältigen Bezüge und Transferhorizonte der Schüler*innen zum Lerngegenstand dargestellt werden, was über die standardisierten quantitativen Zugänge nicht möglich gewesen wäre. Im Rahmen des Mixed-Methods-Design konnten nach Döring (2023) nicht-erwartete oder nicht-intendierte Impulse durch die Intervention erfasst werden und die Vor- und Nachteile verschiedener Erhebungs- und Auswertungsmethoden genutzt und integriert werden. Das Mixed-Methods-Design der vorliegenden Studie könnte beispielsweise über die Auswertung der erstellten Audioaufnahmen der Unterrichtsstunden zur moralischen Diskursfähigkeit in den einzelnen Klassen zusätzlich

erweitert werden, um bestimmte Gruppenprozesse und Einflussfaktoren auf dieser Ebene miteinbeziehen zu können.

3.5 Ausblick

Ausgehend von den Erkenntnissen der Studie werden in diesem Kapitel Konsequenzen für die weitere Forschung sowie für die Praxis der schulischen Menschenrechtsbildung aufgezeigt.

3.5.1 Konsequenzen für die Forschung

Weitere Untersuchungen zur Interventionsmaßnahme. Die konzipierte Unterrichtseinheit bildet eine geeignete Interventionsmaßnahme für den Schulunterricht, um bei Sekundarstufenschüler*innen das menschenrechtsbezogene Wissen sowie das themenspezifische Selbstkonzept zu fördern, und zudem ein erhöhtes Menschenrechtsbewusstsein und Handlungskompetenzen anzubahnen. Dabei erzielt die sechsstündige Lerneinheit im Bereich menschenrechtsbezogener Einstellungen keine quantitativ-erfassbaren Veränderungen, wobei die Einstellungen der Schüler*innen bereits vor Beginn der Intervention positiv ausgerichtet waren. Die Interventionsmaßnahme scheint geeignet an die Lebenswelt der Schüler*innen anzuknüpfen, vielfältigen Transfer zu fördern und Handlungsimpulse vermitteln zu können. Es empfiehlt sich die Durchführung von Replikationsstudien, um die bisherigen Befunde zu prüfen, und insbesondere die Variation der Unterrichtsmethoden einheitlicher zu implementieren. Möglicherweise ließe sich dies über eine unabhängige, unterrichtende Person anstelle der Lehrer*innen sichern, um darüber die interne Validität zu erhöhen. Auch wenn die damit einheitlichere Treatment-Implementation einerseits für Replikationsstudien wünschenswert wäre, würden entsprechende Studien dadurch erheblich an ökologischer Validität bezüglich der Authentizität der Forschungssituation einbüßen (Stark, 2017). Ein Faktor, der möglicherweise Einfluss auf die Ergebnisse genommen hat, liegt in dieser Studie in der selektiven Stichprobe der beteiligten Lehrer*innen, die eine besondere Motivation kennzeichnete, die Intervention in ihrem regulären Unterricht umzusetzen und den hohen Mehraufwand in Kauf zu nehmen.

Variation des Designs bezüglich der Erhebungszeitpunkte und Zielkriterien. Eine wichtige Variation der Studie läge in der Ergänzung um weitere Erhebungszeitpunkte sowie abhängige Variablen. Beispielsweise würde sich eine Follow-Up-Erhebung in einem

Abstand von drei bis sechs Monaten anbieten, um die Stabilität der Effekte und die Entwicklung bestimmter menschenrechtsbezogener Handlungsimpulse umfassender zu untersuchen. Lernprozesse, die emotional besetzte, sozio-kognitive Strukturen verändern, können in besonderem Maße irritieren, und pädagogisches Unbehagen sowie möglicherweise Abwehrhaltungen hervorrufen (siehe Kap. 2.4.3). Darunter fallen in der vorliegenden Studie die zielgerichtete Auseinandersetzung mit Menschenrechtsverletzungen sowie individuellen Handlungsmöglichkeiten und deren Grenzen. Solche Schlüsselmomente werden rückblickend von Lernenden eventuell anders bewertet und ihnen eine andere Bedeutung zugeschrieben als zum Zeitpunkt der Irritation selbst. Entsprechend ist davon auszugehen, dass rekonstruktive Analysen zusätzlich erkenntnisträchtig wären. In der vorliegenden Arbeit wurde der präventive Aspekt von Menschenrechtsbildung hinsichtlich des Schutzes vor Diskriminierung diskutiert. Die qualitativen Ergebnisse der Studie zeigen das Potential von Menschenrechtsbildung, für Vorurteile und diskriminierende Haltungen zu sensibilisieren und individuelle wie kollektive Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen. Dabei wäre es in Folgestudien relevant dieser präventiven Wirkung umfänglicher nachzugehen, und dabei auch Möglichkeiten geeigneter quantitativ-standardisierter Operationalisierung für Jugendliche auszuloten. In der vorliegenden Studie wurden zudem ausschließlich proximale Effekte der Intervention erfasst (Döring, 2023). Wie in Kap. 2.3.1 ausgeführt stellen Schulen offene Systeme dar, so dass sich Bildungsprozesse in vielfältiger Weise über das Individuum hinaus auf das Umfeld der Lernenden auswirken und somit distale Effekte bedingen könnten. Folgestudien könnten beispielsweise einen Fragebogen für Erziehungsberechtigte umfassen, durch den ebendiese in die schulische Menschenrechtsbildung einbezogen würden. Zudem bleibt die Frage offen, wie sich das tatsächliche Handeln bzw. menschenrechtsbezogene Engagement der Schüler*innen außerhalb von Unterricht und Schule verändert, was im Rahmen dieser Studie nicht erfasst wurde. Für die Forschung zur schulischen Menschenrechtsbildung wäre es auf Grundlage der Ergebnisse der Studie interessant, inwiefern die im Unterricht vermittelten Inhalte Impulsgeber für extra-curriculare Aktivitäten in der Schule, wie beispielsweise Arbeitsgruppen oder Projektangebote, sind (siehe auch Batarilo, 2010; Schulze, 2012).

Der explizite Einbezug von Störvariablen auf schulbezogener, klassenbezogener und individueller Ebene könnte in Studien mit entsprechenden Stichproben realisierbar werden. Diesbezüglich wird für die (quasi-)experimentelle Forschung im Schulbereich die Arbeit mit Mehrebenenmodellen gefordert (Döring, 2023; Lüdtke & Köller, 2018).

Weiterentwicklung der Instrumente. Die Studie konnte aufzeigen, welchen Mehrwert Mixed-Methods-Designs im Bereich von Interventionsstudien haben können. Insbesondere bei standardisiert unzureichend erfassbaren Lernbereichen und Kompetenzen wie in der Menschenrechtsbildung (siehe Kap. 2.5) kann der Zugang über unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsverfahren umfassendere Wirkungen in der Evaluationsforschung abbilden und Hinweise auf Lücken und Widersprüche in der Theoriebildung und der empirischen Forschung geben. Es bleibt eine Herausforderung in der Evaluations- und Interventionsforschung zu Menschenrechten standardisierte, validierte Instrumente zu entwickeln, die Lernbereiche und Zieldimensionen gegenstandsadäquat und zielgruppenspezifisch abbilden können (Schulze, 2012). Für die Zielgruppe von Jugendlichen sollte die Skalen- und Fragebogenentwicklung zu Menschenrechten fokussiert werden. Insbesondere im Bereich der Handlungsbereitschaft zeigten sich deutliche Grenzen validierter Instrumente für Erwachsene (Schulze, 2012; Sommer & Stellmacher, 2009). Einzelne Items des Fragebogens sind vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Stellung der Zielgruppe kritisch zu sehen (u.a. Nachfrage von Schüler*innen im Feld: „Jetzt oder später spenden? Jetzt habe ich kein Geld!“). Im Bereich der einstellungsbezogenen Variablen sowie im Bereich moralischer Fähigkeiten könnte der Einsatz von Szenarien eine geeignete Alternative sein (siehe Staerklé & Clémence, 2004). Auch das in Kap. 3.4.5.1 diskutierte Konzept von Menschenrechtsbewusstsein in Anlehnung an Meintjes (1997) bietet Anschlusspunkte standardisierte Skalen zu entwickeln. Ein weiterer Aspekt wäre die Überprüfung des entwickelten Kategoriensystems (siehe Kap. 3.2.5.2) in ähnlich ausgerichteten Studien und die weitere Überprüfung relevanter Gütekriterien (u.a. der quantitativen Bestimmung der Interkoderreliabilität). Zudem sollten partizipative Ansätze in der Bildungsforschung im Bereich von Schule, in der Kinder und Jugendliche auf ein Leben und Teilhabe in demokratischen Gesellschaften vorbereitet werden, vermehrt umgesetzt werden (Feichter, 2015). Hübner und Ukowitz (2019) betonen die Relevanz partizipationsorientierter, transdisziplinärer Interventionsforschung mit

vielfältigen Forschungsmethoden, da diese zur „Verbesserung der sozialen Robustheit des gemeinsam erzeugten Wissens“ (S. 15) beitragen könne. Ein konkretes Beispiel für die weitere Partizipation von Lehrer*innen, das im Feld mit den beteiligten Lehrkräften rückblickend besprochen wurde, wäre die kognitiven Effekte der Intervention im Rahmen von schulrelevanten Tests und Klausuren zu überprüfen, die dann für die Auswertung im Forschungsprozess von den Lehrkräften pseudonymisiert werden. Dies könnte eine mögliche Lösung für die in Kap 3.4.2 diskutierten motivationalen Schwierigkeiten bei der pseudonymisierten, wiederholten Fragebogen-Erhebung mit den Schüler*innen bieten. Auch die Überprüfung und Weiterentwicklung des Kategoriensystems für die Auswertung der Interviews sollte Schwerpunkt weiterer Forschung sein.

Weitere Untersuchungen zur Förderung emotionaler Beteiligung. Die Studie widmet sich unter anderem der Bedeutung von affektiv orientierten Vermittlungsmethoden und emotionaler Beteiligung in der Menschenrechtsbildung. Erhebungsmethodisch bildeten sich dabei verschiedene Herausforderungen ab, die Anschluss für weitere Forschung bieten. Da die schriftliche Erfassung der moralischen Kompetenzen motivationale Schwierigkeiten bei den Schüler*innen hervorrief, wäre eine Alternative in Folgestudien mündliche Formen, beispielsweise Kurzinterviews zu den Dilemmasituationen, einzusetzen, um valide und bestimmendes Datenmaterial zu gewinnen (siehe Weyers & Köbel, 2010). Zudem wäre neben den in Kap. 3.4.2 diskutierten Möglichkeiten die individuellen moralischen Kompetenzen zu erfassen, die Analyse einzelner Unterrichtssequenzen der Stunden zu den Dilemmasituationen relevant, um beispielsweise die moralische Diskursfähigkeit innerhalb der jeweiligen Klassen analysieren zu können. Hier böte sich beispielsweise das Audiomaterial der durchgeführten Unterrichtsstunden an (siehe Kap. 3.2.3). In den qualitativen Ergebnissen zeigte sich, dass die affektiv orientierten Vermittlungsmethoden von den Schüler*innen überwiegend als lern- und motivationsförderlich wahrgenommen werden. Um genauer differenzieren zu können, welche Unterrichtsinhalte und -methoden welche emotionalen Reaktionen auslösen und förderlich sind, böte sich unter anderem die Ergänzung um Ambulantes Assessment während oder unmittelbar nach Erleben der Unterrichtsmethoden an (Bugl, Schmid & Gawrilow, 2015; Fahrenberg, Myrtek, Pawlik & Perrez, 2007; Wilhelm & Perrez, 2008). Die Konzepte des kritischen Menschenrechtsbewusstseins sowie des pädagogischen Unbehagens könnten dabei

geeignete theoretische als auch bildungspraktische Bezugspunkte bilden (siehe Kap. 3.5.2). Im Rahmen weiterer Interventionsstudien könnte zudem untersucht werden, inwiefern unterrichtsmethodische Variationen, die eher auf der Meso- und Makroebene (Meyer, 2015) anzusiedeln sind, zu stärkeren differenziellen Effekten führen.

Forschungsmethodische Vielfalt im inter- und transdisziplinären Feld der Menschenrechtsbildung. Das experimentelle Forschungsparadigma impliziert den Anspruch der Evidenzorientierung von Bildungsmaßnahmen (siehe Kap. 3.3.1). In der Feldforschung lässt sich dieses Design im Vergleich zur Laborforschung aus organisatorischen Gründen nur unzureichend realisieren, so dass häufig auf quasi-experimentelle Designs zurückgegriffen wird. Andererseits büßen experimentelle Studien stark an ökologischer Validität ein und Ergebnisse sind unzureichend auf das komplexe-soziale Geschehen Schulunterricht übertragbar ist. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer Vielfalt der Forschungszugänge in der (schulischen) Menschenrechtsbildung, da „immer nur Ausschnitte eines Phänomens, nie das Phänomen als Ganzes“ (Weyers, 2011, S. 89) erfasst werden können. Die forschungsmethodische Vielfalt hängt, wie im Hintergrund der Arbeit dargelegt, auch mit dem inter- und transdisziplinär geprägten Gegenstand und den Herausforderungen der Theorienbildung zusammen. Wie in Kap. 2.2.3 ausgeführt, stellen sich im Feld der inter- und transdisziplinär geprägten Forschung zur Menschenrechtsbildung besondere Hürden bezüglich der theoretischen Konzeptualisierung und der damit verbundenen empirischen Zugänglichkeit und Erfassung relevanter Variablen. Bei der Erstellung des Kategoriensystems wurde deutlich, wie stark die Bereiche von Wissen-Einstellungen-Handlungsbereitschaft theoretisch und empirisch zusammenhängen (siehe Kap. 2.5). Theoretisch betrachtet wäre eine präzisere, möglicherweise einheitlichere Begriffsklärung hinsichtlich der drei Ebenen förderlich, um entsprechend den Ausführungen von Mihr (2016) die inter- und transdisziplinären Diskurse in der Menschenrechtsbildung zu fördern. Diese Vielfalt und Komplexität der empirischen Erfassung stellt gerade in der Menschenrechtsbildung weiterhin Herausforderungen hinsichtlich der Operationalisierung und geeigneter Instrumente, um in dem inter- und transdisziplinären Forschungsbereich sowie in der Bildungspraxis verständliche Kommunikation zu gewährleisten. Beispielsweise bleibt in dieser Studie die Frage offen, inwiefern Menschenrechtsbewusstsein als relevantes, genuines Konzept betrachtete

werden sollte, und wie die Entwicklung geeigneter Messinstrumente weitergeführt werden kann (Meintjes, 1997). Die Ansätze zur Erfassung zum Menschenrechtsbewusstsein bleiben bisher eher qualitativ orientiert; standardisierte quantitative Zugänge finden in diesem Bereich bisher keine Anwendung. Tibbitts und Kirchschräger (2010) diskutieren, dass die Vergleichbarkeit und Kommunikation von Studien erschwert bleibt, und Ergebnisse häufig nur in sehr begrenzter Reichweite nutzbar sind. Um einen inter- bzw. transdisziplinären Austausch in Wissenschaft und Praxis zu vertiefen könnte ein Ziel von Menschenrechtsbildung übergeordnet darin bestehen, sowohl bei Wissenschaftler*innen als auch Praktiker*innen ein Bewusstsein für die Vielfalt dieser Positionen und den damit verbundenen Konsequenzen für menschenrechtliche Diskurse sowie der eigenen Verortung zu schaffen (Dembour, 2006; Mihr, 2016).

3.5.2 Konsequenzen für die Praxis

Im Rahmen anwendungsorientierter Feldforschung können die Implikationen für Forschung und Praxis nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden, so dass bereits in den vorherigen Abschnitten auch praxisrelevante Aspekte erwähnt wurden.

Didaktische Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit. Die Ergebnisse der Studie sprechen für den Einsatz der entwickelten Unterrichtseinheit mit den unterrichtsmethodischen Variationen in der Sekundarstufe. Dabei ermöglicht die Einheit zudem die Vertiefung verschiedener Themen sowie fachspezifischer Unterrichtsstunden oder -einheiten, so dass sich möglicherweise eine stärkere fachdidaktische Ausdifferenzierung der Einheit anbieten würde. Neben den Konsequenzen für die Praxis wäre fachdidaktische Unterrichtsforschung zur Implementation und Analyse von Unterricht zu Menschenrechtsbildung in den verschiedenen Fächern und Förderung fächerverbindenden Unterrichts zielführend (Behn, 2015; Heldt, 2018). Die Unterrichtseinheit hat zu Wissenserwerb, Bewusstseinsförderung und Handlungskompetenzen der Schüler*innen beitragen können. Für die Praxis spielt der Fokus auf den Prinzipien der Handlungsorientierung und des Lebensweltbezugs eine tragende Rolle, um die Schüler*innen bezüglich der intendierten Ziele mit dem Lernangebot motivational erreichen zu können. Insbesondere die qualitativen Ergebnisse zu menschenrechtsbezogenen Einstellungen, Menschenrechtsbewusstsein sowie

Motivation der Schüler*innen weisen auf diese Transferleistungen der Lernenden hin und könnten für Lehrende hilfreiche Anhaltspunkte aufzeigen, ihren Unterricht entsprechend zu gestalten (siehe Kap. 3.3.5.1 und 3.3.5.2). Dabei sollte auch das Lern- und Lehrsetting Schulunterricht realistisch mit seinen Zielen, Möglichkeiten und Grenzen eingeschätzt werden. Wie in Kap. 2.3.2 beschrieben, ist Unterricht als Lern- und Lehrsetting durch bestimmte Rahmenbedingungen gekennzeichnet und wird von Lernenden und Lehrenden mit bestimmten Erwartungshaltungen verknüpft, so dass die Vor- und Nachteile, Menschenrechtsbildung vorrangig in den Fächerkanon zu implementieren, reflektiert werden sollten.

Didaktische Herausforderungen der Menschenrechtsbildung. Die qualitativen Ergebnisse der Studie bilden die individuell unterschiedlichen Erfahrungs- und Transferhorizonte von Lernenden zum Thema Menschenrechte ab. Der hohe Lebensweltbezug des Lerngegenstands und die dadurch bedingten außerunterrichtlichen Einflüsse auf die Lernenden stellen Lehrende vor die Aufgabe, im Unterricht einseitige Konzepte zu Menschenrechten zu erkennen und aufzugreifen. Wissenserwerb zu Menschenrechten ist dabei wichtig und notwendig, aber nicht ausreichend, so dass ein Fokus in der Vermittlung von Menschenrechten auf der Konzepterweiterung und -veränderung liegt (Heldt, 2018; Wade, 1994). Vor allem bei den Ebenen des Lernens durch und für Menschenrechte ist die eindeutige Zuordnung in ein Schema von „richtig oder falsch“-Antworten kaum möglich, was die Einschätzung von Lernergebnissen, sowohl im Rahmen von Leistungsbewertung als auch Wirksamkeitsforschung, erschwert (Mihir, 2016). Ausgehend von denen in Kap. 2.5.1 ausgeführten Schwierigkeiten des Lernens *über* Menschenrechte sind beispielsweise die Thematisierung von Fehlkonzepten bzw. eindimensionalen Konzepten relevant. Ein weiterer Fokus dieser Arbeit liegt auf der Bedeutung von emotionaler Beteiligung beim menschenrechtlichen Lernen. Menschenrechtsbildung braucht ebendiese emotionale Beteiligung, die über verschiedene Wege, unter anderem entsprechende Unterrichtsmethoden, erreichbar ist. Das gezielte Ansprechen bestimmter emotionaler Reaktionen scheint aus pädagogischer Sicht weder sinnvoll noch realisierbar (z.B. Zembylas, 2017). Lehrende wie Lernende sollten darin geschult werden eigene emotionale Reaktionen in der Menschenrechtsbildung zu erkennen und für Lernprozess zu nutzen. Dabei spielen, wie in Kap. 2.4.3 erläutert, vor allem der Umgang und die Verarbeitung dieser Emotionen

sowie die daraus entstehenden Handlungsimpulse eine zentrale Rolle. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte aufgezeigt werden, dass die handlungsbezogene Ebene von Menschenrechtsbildung und damit verbunden die individuelle und kollektive Frage nach Verantwortung im Lernsetting des Schulunterrichts angesprochen werden und Reflexionsprozesse bei den Lernenden begünstigen kann. Unterrichtsmethoden, die die Empathiefähigkeit der Lernenden ansprechen sowie an Erfahrungen und damit eigenes Erleben anknüpfen, können möglicherweise bei der Vermittlung komplex-kontroverser Themen Selbstbezug und -reflexion fördern. Insbesondere bei der Verbindung von Menschenrechtsbildung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung spielt die Wahrnehmung von und der Umgang mit Privilegien eine zentrale Rolle bei der Verpflichtung, die Ziele für nachhaltige Entwicklung 2030 verwirklichen zu können, und eine kritische Reflexion bestehender globaler Gesellschaftsverhältnisse zu ermöglichen (Ziegler, 2016). In diesem Bereich haben vor allem auch die Menschenrechte der dritten Generation, die bislang wenig explizite Forschung und Praxis der Menschenrechtsbildung nach sich gezogen haben, eine hohe Bedeutung.

Menschenrechtsbildung als Aufgabe des gesamten Schullebens. Um die Lebensweltrelevanz des Themas zu vermitteln, benötigt es ganzheitliche Konzepte von Menschenrechtsbildung in der Schule, die in Kap. 2.3.1 aufgezeigt wurden. Lehrende wie Lernende sollten ein Bewusstsein entwickeln, inwiefern die im Unterricht vermittelten Inhalte zu Menschenrechten eine Relevanz für Schule und darüber hinaus Gesellschaft aufweisen. Die Unterrichtseinheit wurde mit dem Grundprinzip konzipiert Schüler*innen der Sekundarstufe für die Lebensweltrelevanz von Menschenrechten zu sensibilisieren und im Sinne der Förderung einer Kultur der Menschenrechte in ihrer individuellen wie kollektiven Verantwortlichkeit anzusprechen (siehe Kap. 2.5.3). In den Ergebnissen der Interviews zeigte sich, dass nach der Intervention weiter Transfer erfolgte und die Relevanz des Themas über das Lern- und Lehrsetting Unterricht hinaus von den Lernenden erkannt wurde. Dementsprechend wären an dieser Stelle Anschlussmöglichkeiten für die Praxis, die Inhalte der Unterrichtseinheit zum einen fächerübergreifend zu integrieren und zu vertiefen, und zum anderen außerunterrichtliche Angebote und damit unterschiedliche Lehr-Lern-Settings mit ihren Vorteilen für die schulische Menschenrechtsbildung zu nutzen. Für die Schulpraxis bieten

sich diesbezüglich beispielsweise Netzwerke wie der besprochene Human Rights Friendly School-Ansatz an.

Im Rahmen der Studie wurde eng mit Lehrer*innen aus der Praxis kooperiert. Diese zeichneten sich durch besonderes Interesse und Expertise zu der Vermittlung von Menschenrechten als Gegenstand aus und wurden im Rahmen des Forschungsprozesses eng angeleitet (Ukowitz & Hübner, 2019). Menschenrechtsbildung als Querschnittsaufgabe in Schule ist in der Schulpraxis vorrangig abhängig vom Lehrpersonal und stellt Lehrer*innen als Multiplikatoren*innen vor eine herausfordernde Aufgabe (siehe Kap. 2.3.1). Um dieser Herausforderung über einzelne Lehrpersonen und einzelne Forschungsprojekte hinaus gerecht zu werden, sollten Universitäten Lehrer*innen sowohl bildungswissenschaftlich als auch fachdidaktisch angemessen vorbereiten. Im Rahmen der universitären Lehrerbildung gilt es eine Klärung bezüglich Verantwortlichkeit und Aufgabenbereich zu fördern, die bei Menschenrechtsbildung als Querschnittsaufgabe zwischen den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften liegen. Hier liegt weiterhin ein Handlungsbedarf, da beispielsweise die Studie von Steenkamp (2018) für Berlin und Niedersachsen aufzeigt, dass einer Mehrzahl der Lehrkräfte Menschenrechtsbildung in ihrer Lehramtsausbildung nicht vermittelt wird. Neben der Bereitstellung von geeigneten Lehr- und Lernangeboten könnten beispielweise herausfordernde Unterrichtssequenzen oder Schüler*innenäußerungen zu menschenrechtlichen Konzepten und Konzeptveränderungen analysiert werden. Es wäre hilfreich, wenn sich Lehrende über menschenrechtsbezogenes Wissen hinaus ein vertieftes Verständnis bestimmter Lesarten und Kontroversen um Menschenrechte aneignen (Heldt, 2018). Der folgende Auszug aus einer Unterrichtsaufnahme soll dies anhand einer Diskussion am Ende der Unterrichtsstunde 3 veranschaulichen. Dabei reflektierten die Schüler*innen die verschiedenen Dimensionen von völkerrechtlichen Verstößen sowie von Normsetzung und Legitimation.

Schüler*in5: Normalerweise ist es doch besser für den Staat, wenn die darauf eingehen, weil sonst verlieren die doch ihr Gesicht. Ist ja auch illegal, was die da machen.

Schüler*in6: Ich würde sagen, dass kommt eben auf das Land oder auf das Volk drauf an, ob die das annehmen oder nicht. Also Bahrain das ist ja ein in dem

Fall ein sehr starkes arabisches oder muslimisches Land. Und da gibt es ja auch einige, sage ich mal jetzt, durch sein, einige Extraregeln, sage ich mal jetzt, die in einem muslimischen Staat auch gelten und deswegen würde ich sagen, dass Bahrain, das hier nicht annehmen würde. Ich würde sagen im Großen und Ganzen kommt das immer drauf an, wo das gemacht wird, wo diese Aktion durchgeführt wurde.

Schüler*in7: Ich würde auch sagen, das ist bestimmt wegen der Religion so, weil bei den Moslems, ich glaube, ich habe das nicht gelesen oder so, aber ich habe gehört, im Koran steht, dass man nicht irgendwie ein gleiches Geschlecht irgendwie zu tun haben darf, weil man darf nicht schwul oder lesbisch sein. Und deswegen wird das schon als Grund genommen zu sagen, wir lassen den nicht frei.

Lehrkraft: SchülerF, ach nee, SchülerD war erstmal dran.

Schüler*in8: Ich glaube das kommt darauf an, was für ein Land das ist auf einen Diktator und das ist diktatorisch, also ein Land mit diktatorischen Regierung. Deshalb, die halten sich ja sowieso nicht an die Gesetze meist, also in den meisten (Ländern) und dann werden die darauf bestimmt auch nicht eingehen.

Schüler*in1: Ich wollte eigentlich das gleiche sagen, dass es darauf ankommt, wer regiert in dem Land. Ob das eine einzige Person ist oder ein, naja so wie in Deutschland.

Lehrkraft: SchülerG noch zum Abschluss.

Schüler*in9: Wenn die das so durchsetzen wollen mit den (), warum haben die denn dann diese IPBPR unterschrieben? Weil dann sind sie ja Vertragsstaat.

Neben interdisziplinärem Wissen zu Menschenrechten erfordern kontroverse und ergebnisoffene Diskussionen von Lehrenden hohe Kompetenzen, um im Sinne einer integrativen Wertebildung und einer diversitätsbewussten Menschenrechtsbildung zu handeln, die bereits in Schule und Hochschule durch geeignete Lernangebote angebahnt werden sollten. Ein Schwerpunkt der Ausgestaltung einer diversitätsbewussten Menschenrechtsbildung könnte beispielsweise Bezüge zur interkulturellen Bildung, zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung weiterentwickeln, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich zu machen und Synergien zu nutzen. Insbesondere durch Konzepte wie die des Globalen Lernens oder Global Citizenship Education eröffnen sich Möglichkeiten des Dialogs zwischen Lernbereichen (Gaudelli & Fernekes, 2004; KMK & BMZ, 2016). Voraussetzungen für

einen konstruktiven, kritischen Dialog bleibt die Bereitschaft zur Veränderung von individuellen wie kollektiven Anschauungen sowie Lebens- und Handlungsweisen.

„Human rights education will always create conflict – (...) - and be able to address such conflicts in ways that respect human rights.“ (Flowers, 2004, p. 125).

Literaturverzeichnis

- Adichie, C. (2009). *The danger of a single story*. TED talks. (verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>, aufgerufen am 23.7.2023)
- Adorno, T. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In T. Adorno (1970), *Erziehung zur Mündigkeit* (S. 92-109). Frankfurt: Suhrkamp.
- Albrecht, U. & Volger, H. (1997). *Lexikon der internationalen Politik*. München: Oldenbourg Verlag.
- Amnesty International (2008). *Amnesty macht Schule*. Sektionskoordinationsgruppe Menschenrechtsbildung, Amnesty International Deutschland, Berlin. (verfügbar unter https://amnesty-bildung.de/wp-content/uploads/163/Amnesty_macht_Schule_2008.pdf, aufgerufen am 23.7.2023)
- Amnesty International (2011). *Amnesty International Report 2011: Zur weltweiten Lage der Menschenrechte*. Frankfurt: Fischer.
- Amnesty International (2012). *Becoming a human rights friendly school: a guide for schools around the world*. London: Amnesty International. (verfügbar unter <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/06/pol320012012eng.pdf>, aufgerufen am 20.8.2023)
- Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung im Forum Menschenrechte (AG MRB) (Hrsg.) (2005). *Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen*. Berlin: Forum Menschenrechte.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) (2016). *Auf Augenhöhe: Peer Education in der politischen Jugendbildung*. AdB: Berlin. (verfügbar unter: http://www.adb.de/download/publikationen/2016_Peer_Education_WEB.pdf, aufgerufen am 17.10.2016)
- Arendt, H. (1949). „Es gibt nur ein einziges Menschenrecht“, erschienen in *Die Wandlung*, 4. Jg., Herbstheft 1949, Dezember 1949, S. 754-770. (abgedruckt in: Menke, C. & Raimondi, F. (Hrsg.) (2011). *Die Revolution der Menschenrechte*. Berlin: Suhrkamp.)
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2008). *Sozialpsychologie*. München: Pearson.
- Batarilo, K. (2010). *Menschenrechte – ein „way of (school) life“?* Dissertation: Universität Heidelberg.
- Bauer, A. (2018). Pädagogische Professionalität und Schülermitbestimmung: Selbstorganisation im Klassenrat in der Grundschule als professionelles Rollendilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, 5, 680-699.
- Beck, K. & Parche-Kawik, K. (2004). Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 244–265.
- Behn, J. (2015). *Menschenrechtsbildung im Kunstunterricht aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden - Eine qualitative Interviewstudie*. Universität Oldenburg: unveröffentlichte Masterarbeit.

- Benedek, W. (Hrsg.) (2009). *Menschenrechte verstehen: Handbuch zur Menschenrechtsbildung*. BWV: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Bielefeldt, H. (2004). Die Würde als Maßstab – Philosophische Überlegungen zur Menschenrechtsbildung. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung - Bilanz und Perspektiven* (S. 19-27). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bielefeldt, H. (2013). Menschenrechte und Interkulturalität. In H.R. Yousefi (Hrsg.), *Menschenrechte im Weltkontext – Geschichten, Erscheinungsformen, Neuere Entwicklungen* (S. 244-254). Wiesbaden: Springer.
- Bielefeldt, W. (2007). *Menschenwürde und Folterverbot – Eine Auseinandersetzung mit den jüngsten Vorstößen zur Aufweichung des Folterverbots*. Berlin: DIMR.
- Bierhoff, H.-W. (2010). *Psychologie prosozialen Verhaltens – Warum wir anderen helfen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik*.
- Billmann-Mahecha, E. (2004). Forschungsparadigmen. In G. Sommer & A. Fuchs (Hrsg.), *Krieg und Frieden – Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie* (S. 76-88). Weinheim: Beltz.
- Biseth, H. & Holmarsdottir, H. (Eds.) (2013). *Human Rights Education in the Field of Comparative Education*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Boal, A. (2013). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bohner, G. (2003). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 265-315). Heidelberg: Springer.
- Braebeck, M. & Rogers, L. (2000). Human Rights as a Moral Issue: lessons for moral educators from human rights work. *Journal of Moral Education*, 29,2, pp. 167-182.
- Brophy, J. (2010). Was wir darüber wissen, wie guter Unterricht gelingt? In G. Eikenbusch & H. W. Heymann (Hrsg.), *Was wissen wir über guten Unterricht?* (S. 77-104). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Brown, R. (2003). Beziehungen zwischen Gruppen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 537-576). Heidelberg: Springer.
- Brühne, T. & Sauerborn, P. (2011). *Der Unterrichtseinstieg*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Brugger, W. (1996). Darf der Staat ausnahmsweise foltern? *Der Staat*, 35, 67–97.
- Brugger, W. (2006). Einschränkung des absoluten Folterverbots bei Rettungsfolter? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 9-15.
- Brumlik, M. (2016). Kosmopolitische Moral im Zeitalter der Globalisierung: Menschenrechtliche Bildung und globale Erinnerungskultur. In S. Weyers & N.

- Köbel (Hrsg.), *Bildung und Menschenrechte – Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung* (S. 69-89). Wiesbaden: Springer.
- Brunkhorst, H. (2009). Menschenrechtspolitik in der globalen res publica. In S. Bartmann, A. Fehlhaber, S. Kirsch & W. Lohfeld (Hrsg.), „*Natürlich stört das Leben ständig*“: *Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung* (S. 145-158). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bryan, A. & Bracken, M. (2011). *Learning to read the world? Teaching and learning about Global Citizenship and International Development in Post-Primary Schools*. (verfügbar unter <http://www.ubuntu.ie/media/bryan-learning-to-read-the-world.pdf>)
- Buff, A., Reusser, K., Rakoczy, K., & Pauli, C. (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: “Nice to have” or something more?. *Learning and Instruction*, 21, 452-466.
- Bugl, P., Schmid, J. & Gawrilow, C. (2015). Ambulantes Assessment in der Schule: Den schulischen Alltag erfahrbar machen. *Lernen und Lernstörungen*, 4, 261-268.
- Bühler, S. (2010). *Determinanten freiwilligen Engagements: Argumentation für den Nutzen einer handlungstheoretisch geleiteten Herangehensweise an eine theoretische Integration*. Marburg: Tectum.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bundeszentrale für Politische Bildung, Deutsches Institut für Menschenrechte & Europarat (2005). *KOMPASS – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Busse, V. & Krause, U.-M. (2016) Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42, 83-94.
- Busse, V., Riedesel, L. & Krause, U.-M. (2017). Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz: Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 362-386.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cremer, H. (2005). *Die Individualbeschwerde nach Art. 14 des Internationalen Übereinkommens gegen Rassismus (ICERD) – ein Handbuch für Nichtregierungsorganisationen und Betroffene*. Berlin: DIMR.
- Curbach, J. (2003). *Global Governance und NGOs – Transnationale Zivilgesellschaft in internationalen Politiknetzwerken*. Opladen: Leske+Budrich.
- Dangl, O. & Schrei, T. (2010). „...gefeiert – verachtet – umstritten“. Ein Symposium zur Menschenrechtsbildung – Einführung. In O. Dangl & T. Schrei (Hrsg.), „...gefeiert – verachtet – umstritten“: *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung* (S. 5-26). Wien: LIT Verlag.

- De Lisi, R. & Golbeck, S. L. (1999). Implications of Piagetian theory for peer learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Hrsg.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 3–37). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238.
- Dembour, M.-B. (2006). *Who believes in human rights? Reflections on the European Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2016). *UNESCO Projekt-Schulen*. (verfügbar unter <https://www.unesco.de/bildung/unesco-projektschulen>, aufgerufen am 13.8.2023)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2009). *Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung an Schulen*. Berlin: DIMR. (Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/unterrichtsmaterialien_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf, aufgerufen am 25.7.2023)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2019). *Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule*. Berlin: DIMR.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2023). *Das Institut*. (Verfügbar unter <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut>, aufgerufen am 26.5.2023)
- DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (DGB) (Hrsg.) (2008). *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*. (verfügbar unter: <https://www.baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html>, aufgerufen am 23.7.2023)
- Dittmar, N. (2004). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Pawlik, K. & Perrez, M. (2007). Ambulantes Assessment – Verhalten im Alltagskontext erfassen: Eine verhaltenswissenschaftliche Herausforderung an die Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 58 (1), 12-23.
- Feichter, H. J. (2015). Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Der blinde Fleck der Schulforschung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46, 409-426.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, U. (1995). *Handbuch der Qualitativen Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz.

- Flowers, N. & Shiman, D.A. (1997). Teacher Education and the Human Right Vision. In G.J. Andreopoulos & R.P. Claude (Eds.), *Human Rights Education for the Twenty-First Century* (pp.161-175). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Flowers, N. (2004). How to define human rights education – A complex answer to a simple question. In V. Georgi & M. Seberich (Eds.), *International Perspectives in Human Rights education* (pp. 105-127). Bertelsmann Foundation.
- Forum Menschenrechte (2023). *Forum Menschenrechte – Netzwerk deutscher Menschenrechtsorganisationen*. (verfügbar unter: <https://www.forum-menschenrechte.de/>, aufgerufen am 29.5.2023)
- Frantz, C. & Martens, K. (2006). *Nichtregierungsorganisationen (NGOs) – Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Friedrichs, P.M. (1983). *Menschenrechtserziehung in der Schule*. Opladen: Leske Verlag + Budrich.
- Fritzsche, K.P. (2004a). *Menschenrechte*. Paderborn: Schöningh.
- Fritzsche, K.P. (2004b). Menschenrechtsbildung im Rahmen der UNESCO. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung - Bilanz und Perspektiven* (S. 133-147). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fritzsche, K.P. (2012). Menschenrechtsbildung. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 443-448). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Fritzsche, K.P. (2013). Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten verstehen und gestalten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 1, 34-40.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2004). *Grundlagen der Transkription*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gagel, W. (1996). Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 14-28). Schwalbach: Wochenschau.
- Gareis, S.B. & Varwick, B. (2014). *Die Vereinten Nationen: Aufgaben, Instrumente und Reformen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gaudelli, W. & Fernekes, W. (2004). Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship – Action research in the social studies curriculum. *The Social Studies*, 2004, January/February, 16-26.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867–888.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach: Wochenschau.

- Gesterkamp, H. (2000). Amnesty international – Von der Gefangenenhilfsorganisation zum Menschenrechtsmulti? In K.P. Fritzsche & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 75-80). Würzburg: Ergon.
- Gläser-Zikuda, M. & Mayring, P. (2008). *Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Greenpeace (2007). *Das NGO Handbuch*. Hamburg: Greenpeace Media.
- Grobbauer, H. (2014). Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und internationale Bildungsforschung*, 3, S. 28-33.
- Gruen, A. (2013). *Dem Leben entfremdet*. München: Klett-Cotta.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guthmann, T. (2011). *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage: theoretische Reflexionen über einen zivilgesellschaftlichen Ansatz zur Stärkung demokratischer Kultur an Schulen* (Die GEW informiert). Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Haag, L. (2019). Entwickelnde Formen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an Allgemeinbildenden Schulen* (S. 184-192). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haller, G. (2013). *Menschenrechte ohne Demokratie? Der Weg der Versöhnung von Freiheit und Gleichheit*. Bonn: BPB.
- Hascher, T. & Brandenberger, C. (2018). Emotion und Lernen im Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 289-310). Wiesbaden: Springer.
- Haude, C., Schütz, A., Idel, T.-S., Graßhoff, G. & Bebek, C. (2020). „Etwas lernen“ und „Spaß haben“. Modulationen des Umgangs mit der Sache in außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, 52-64.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heitmeyer, W. (2005). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus den Jahren 2002, 2003 und 2004. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände, Folge 3* (S. 13-26). Frankfurt: Suhrkamp.
- Heldt, I. (2018). *Die subjektive Dimension von Menschenrechten: Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, W.-F. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 90–101). Weinheim: Beltz PVU.

- Hoffman, M. (2012). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge Press.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft - Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Huber, G. L. (2006), Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In H. Mandl & Friedrich, H.F. (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag (S. 261 – 272).
- Hübner, M. & Ukowitz, R. (2019). Partizipation braucht Intervention. Eine Einleitung. In M. Hübner & R. Ukowitz (Hrsg.), *Interventionsforschung. Band 3: Wege der Vermittlung. Intervention-Partizipation* (S. 1-36). Wiesbaden: Springer.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in der Psychologie*. Berlin: Springer.
- Jank, W. & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jötten, S. & Tams, C. (2012). Die Charta der Vereinten Nationen und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 116-122). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kämpf, A. (2012). Menschenrechte der „dritten Generation“. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 294-304). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer.
- Kallus, K.W. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: facultas.wuv.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*.
- Keller, M. (2007). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S. 17 – 49). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kirchschläger, P.G. & Kirchschläger, T. (2010). Neue Formen der Partizipation auf Grund des Artikels 12 der UNO-Kinderrechtskonvention von 1989. In O. Dangl & T. Schreib (Hrsg.), *„...gefeiert – verachtet – umstritten“: Menschenrechte und Menschenrechtsbildung* (S. 183-188). Wien: LIT Verlag.
- Klemme, H. F. (2012). Immanuel Kant. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte – ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 44-51). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Koenig, S. (2004). Menschenrechtsstädte. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung: Bilanz und Perspektiven* (S. 159-168). Wiesbaden: VS Verlag.
- Köller, O. (2018). Bildungsstandards. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 71-77). Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L. (1997). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Krapp, A. (2018). Interesse. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 286-296). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (2016). Menschenrechtliche Handlungsbefähigung – eine völkerrechtliche Bildungspflicht der Schule. In S. Weyers & N. Köbel (Hrsg.), *Bildung und Menschenrechte – Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung* (S. 137-155). Wiesbaden: Springer.
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und Kooperatives Lernen*. Waxmann.
- Krause, U.-M. & Stark, R. (2016). Förderung soziomoralischen Lernens: Vergleich zweier Unterrichtsansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (2), 81-90.
- Kriesche, J. & Kahlert, J. (2019). *Lehrer werden mit Methode: Beratung, Selbstreflexion, Professionalisierung – ein multimediales Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuhn, H.-P. & Schmid, C. (2002). Bedingungen politischen und sozialen Engagements von GymnasiastInnen in Brandenburg. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 10, 53- 76.
- Kuhn, H.-W. (2011). Menschenrechtspädagogik und politische Bildung. In W. Schwendemann & T. Oeftering (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen* (S. 153-183). Berlin: LIT Verlag.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung – Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Lang, S. & Leiprecht, R. (2001). Sinnvolles und Problematisches in der antirassistischen Bildungsarbeit – eine kritische Betrachtung des Blue Eyed/Brown Eyed-Trainings (Jane Elliott). *Interkulturell*, 1/2, S. 138-172.
- Langer, A. (2012). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-526). Beltz Juventa.
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Lenhart, V. (2004). Kontextspezifische Didaktik der Menschenrechtsbildung. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung - Bilanz und Perspektiven* (S. 19-27). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lenhart, V., Druba, V. & Batarilo, K. (2006). *Pädagogik der Menschenrechte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lerner, M. J., and Goldberg, J. H. (1999). When do decent people blame victims: The differing effects of the explicit-rational and implicit-experiential cognitive systems. In Chaiken, S., and Trope, Y. (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 627–640). Guilford: New York.
- Lessenich, S. (2016). *Neben uns die Sintflut: Wie wir auf Kosten anderer leben*. München: Piper.

- Levin, L. (1998). *Menschenrechte – Fragen und Antworten*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos.
- Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar – Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lohrenscheidt, C. (2002). International Approaches in Human Rights Education. *International Review of Education*, 48 (3-4), 173-185.
- Lohrenscheidt, C. (2004). *Das Recht auf Menschenrechtsbildung: Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte*. Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lohrenscheidt, C. & Rosemann, N. (2003). *Perspektiven entwickeln – Menschenrechtsbildung in Deutschland: Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bestandsaufnahme und Positionsbestimmung des Deutschen Instituts für Menschenrechte*. Berlin: DIMR. (verfügbar unter <https://d-nb.info/1191405001/34>, aufgerufen am 14.8.2023)
- Lüdtke, O. & Köller, O. (2018). Mehrebenenanalyse. In D. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 515-519). Weinheim: Beltz.
- Magendzo, A. (1994). Tensions and Dilemmas about Education in Human Rights in Democracy. *Journal of Moral Education*, 23, 3, 251-259.
- Mahler, C. & Mihr, A. (Hrsg.) (2004). *Menschenrechtsbildung: Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Malti, T. & Latzko, B. (2012). Moral emotions. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (p.644-649). Maryland Heights, MO: Elsevier.
- Marchand, S. (2015). *Nachhaltig entscheiden lernen: Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10, 2, 201-217.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-333). Weinheim: Beltz.
- Mehlinger, H. & Swensson, S. (1981). Die Menschenrechtserziehung in den Grund- und Sekundarschulen der USA. In BPB (Hrsg.), *Die Menschenrechte: eine Herausforderung der Erziehung* (S. 74-85). BPB: Bonn.
- Meintjes, G. (1997). Human Rights Education as Empowerment: Reflections on Pedagogy. In G.J. Andreopoulos & R.P. Claude (Eds.), *Human Rights Education for the Twenty-First Century* (pp. 64-79). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Meyer, H. (2008). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen: Scriptor.
- Meyer, H. (2015). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mihr, A. (2012a). Menschenrechtsbildung. *RDJB: Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 123-134.
- Mihr, A. (2012b). *Towards a human rights pedagogy*. Key note speech, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802f9acd>
- Mihr, A. (2016). Inter- und Transdisziplinarität in der Menschenrechtsbildung. In S. Weyers & N. Köbel (Hrsg.), *Bildung und Menschenrechte – Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung* (S. 93-111). Wiesbaden: Springer.
- Moreno, J. (1989). *Psychodrama und Soziometrie*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Moschner, B. (2002). Altruismus oder Egoismus – Was motiviert zum Ehrenamt? *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 10, 25- 40.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.750-756). Weinheim: Beltz.
- Müller, L. (2001). *Didaktik der Menschenrechte: Beiträge zur didaktischen Strukturierung von Menschenrechtserziehung in der Schule aus theoretischer und empirischer Perspektive*. Dissertation Universität Trier.
- Müller, L. & Weyand, B. (2004). Wirkung von Menschenrechtsbildung - Ergebnisse empirischer Forschung in Deutschland. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung - Bilanz und Perspektiven* (S. 279-294). Wiesbaden: VS Verlag.
- Naudascher, B. (2003a). Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten – Theorien – Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education – Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 119-139). Weinheim: Beltz.
- Naudascher, B. (2003b). Jugend und Peer Group: Die pädagogische Bedeutung der Gleichaltrigen im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education – Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 140-164). Weinheim: Beltz.
- Nida-Rümelin, J. (2002). Wo die Menschenwürde beginnt. In J. Nida-Rümelin (Hrsg.), *Ethische Essays* (S. 405-410). Frankfurt: Suhrkamp.
- Nörber, M. (2003). Peers und Peer-Education. Vorwort. In M. Nörber (Hrsg.), *Peer Education – Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 9-14). Weinheim: Beltz.
- Nonnenmacher, F. (2009). Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System. *Jahrbuch für Pädagogik*, 269-281.
- Ötsch, B. (2012). Menschenrechte aus psychologischer Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15, 2, 345-361.

- Oldenburg, I. (2013). *Perspektiven von Sachunterricht als mehrdimensionales Konstrukt – Unter besonderer Berücksichtigung von maßgeblichen Grundfragen der Schulqualitätsentwicklung*. Habilitationsschrift: Universität Oldenburg.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2018). Moralentwicklung und Moralförderung. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 559-568). Weinheim: Beltz.
- Oswald, H. (2012). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 183-201). Beltz Juventa.
- Overwien, B. (2011). Informelles Lernen in einer sich globalisierenden Welt. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft – Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 89-110). Bonn: BPB.
- Pehm, R. (2009). *Der menschenrechtspädagogische Rucksack: Ein Überblick über ausgewählte deutschsprachige Handreichungen für die Menschenrechtsbildung in der Schule*. Tiroler Institut für Menschenrechte und Entwicklungspolitik. (Verfügbar unter http://www.noos.ch/ideo/asepaix/1_Deutsch/time-Dokumentation10.pdf, aufgerufen am 25.7.2023)
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215-231). Wiesbaden: Springer.
- Pendry, L. (2014). Soziale Kognition. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 107-140). Berlin: Springer.
- Petersen, L.-E. & Six, B. (Hrsg.) (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Piaget, J. (1985). *The equilibrium of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pollak, A. (2011). Die Verknüpfung von historischem Wissen und Reflexion über Menschenrechte – Herausforderung für Gedenkstätten und Schulen. Eine empirische Studie der EU-Grundrechteagentur (FRA). In B. Pampel (Hrsg.), *Erschrecken – Mitgefühl – Distanz: empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen* (S. 237-254). Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag.
- Pollmann, A. & Lohmann, G. (Hrsg.) (2012a). *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Pollmann, A. & Lohmann, G. (2012b). Einleitung. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte – ein interdisziplinäres Handbuch* (S. IX-XIV). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Pollmann, A. (2012). Drei Dimensionen des Begriffs der Menschenrechte: Recht, Moral und Politik. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte – ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 358-363). Stuttgart: J.B. Metzler.

- Reinhardt, S. (1999). *Werte-Bildung und politische Bildung: zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Reinhardt, S. (2009). *Politikdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613–658). Weinheim: Beltz PVU.
- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation: Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Reitz, S. (2016). Die Verankerung von Menschenrechtsbildung auf UN-Ebene – Umsetzungsempfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. In S. Weyers & N. Köbel (Hrsg.), *Bildung und Menschenrechte – Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung* (S. 113-136). Wiesbaden: Springer.
- Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), S.
- Rosemann, N. (2004). Menschenrechtsbildung als Prävention gegen Rassismus und Diskriminierung. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung - Bilanz und Perspektiven* (S. 207-218). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rost, D. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim: Beltz.
- Rump-Räuber, M. (2010). Schulische Wertebildung: Aktuelle Bedarfe und konkrete Antworten. In W. Schubarth, K. Speck & H. Lynen von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune – Bilanz und Perspektiven* (S. 225- 236). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schäfer, B. (2007). *Die Individualbeschwerde nach dem Fakultativprotokoll zum Zivilpakt – Ein Handbuch für die Praxis*. Berlin: DIMR.
- Schiefele, U., Köller, O. & Schaffner, E. (2018). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.209-319). Weinheim: Beltz.
- Schmahl, S. (2012). Internationales Menschenrechtsregime. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 390-397). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schreiber, J.-R. (2010). Das Globale Lernen in der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Halbzeitbilanz und Perspektiven. In VENRO (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2010: Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft* (S. 35-42). Berlin: VENRO.

- Schröder, H. (2002). *Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München: Oldenbourg.
- Schulze, K. (2012). *Evaluation von Menschenrechtserziehung: Konstruktion eines Fragebogens zur summativen Evaluation von Menschenrechtserziehung*. Dissertation: Universität Konstanz.
- Schuster, P. (2001). Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 177-212). Weinheim: Beltz.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1.65). New York: Academic Press.
- Sedlmaier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik – Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft – Gesellschaftliche theoretische Grundlagen*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Seitz, K. (2011). Lernen in Bewegung: Zivilgesellschaftliche Organisationen als Protagonisten globaler Politikgestaltung und kosmopolitischer Bildung. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft – Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 238-258). Bonn: BPB.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2000). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule*. KMK.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, aufgerufen am 23.8.2023)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2009). *Stärkung der Demokratieerziehung*. (verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf, aufgerufen am 29.5.2023)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012). *Medienbildung in der Schule*. (Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf, aufgerufen am 14.8.2023)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2018). *Menschenrechtsbildung in der Schule*. (verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Menschenrechtserziehung.pdf, aufgerufen am 29.5.2023)

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Shiman, D. & Fernekes, W. (1999). The Holocaust, Human Rights and Democratic Citizenship Education. *The Social Studies*, 90 (2), 53-62.
- Singer, K. (1998). *Die Würde des Schülers ist antastbar*. Reinbek: Rowohlt.
- Snyder, M. & Omoto, A. (2001). Basic research and practical problems: Volunteerism and the Psychology of Individual and Collective Action. In W. Wosinka, W. Cialdini, D. Barrett & J. Reyskowski (Eds.), *The Practice of Social Influence in Multiple Cultures* (pp. 287-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sommer, G. & Stellmacher, J. (2009). *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung – eine psychologische Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sommer, G., Stellmacher, J. & Brähler, E. (2003). Menschenrechte: Wissen, Wichtigkeit und Einsatzbereitschaft – Ergebnisse einer repräsentativen Befragung in Deutschland. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 35, 361-381.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006). *Das pädagogische Rollenspiel im Ethikunterricht – Handreichung*. München: Auer Verlag.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (KMK & BMZ) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. (verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf, aufgerufen am 14.8. 2023)
- Staerklé, A. & Clémence, A. (2004). Why people are committed to human rights and still tolerate their violation: a contextual analysis of the Principle-Application Gap. *Social Justice Research*, 17, 4, 389 – 406.
- Standop, J. (2005). *Werte-Erziehung: Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. Weinheim: Beltz.
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99-110.
- Steenkamp, D. (2016). *Menschenrechtsbildung in der Grundschule: eine empirische Bestandsaufnahme in Berlin und Niedersachsen*. Opladen: Budrich Press.
- Steins, G. (2009). Empathie. In V. Brandstätter & J.H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S.723 - 728). Hogrefe: Göttingen
- Stellmacher, J. & Sommer, G. (2008). Human rights education: An evaluation of university seminars. *Social psychology*, 39, 70-80.
- Storch, M. (2017). Wie Embodiment in der Psychologie erforscht wurde. In M. Storch, B. Cantini, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), *Embodiment: Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen* (S. 35 -97). Bern: Hogrefe.

- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 3-50). Thousands Oaks: Sage.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models of human rights education. *International Review of Education*, 48, 159-171.
- Tibbitts, F. (2004). Menschenrechtsbildung und der NGO Sektor. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung - Bilanz und Perspektiven* (S. 149-158). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tibbitts, F. (2017). Evolution of human rights education models. In M. Bajaj (Ed.), *Human Rights Education: Theory, Research and Praxis* (pp.70-95). University of Pennsylvania Press.
- Tibbitts, F. & Fernekes, W. (2010). Human Rights Education. In S. Totten & J.E. Pederson (Eds.), *Teaching and Studying Social Issues: Major Programs and Approaches* (pp. 87-117). Charlotte, NC: Information Age.
- Tibbitts, F. & Kirchschräger, P.G. (2010). Perspectives of Research on Human Rights Education. *Journal of Human Rights Education* 2(1), pp. 8-29.
- Toivanen, R. & Mahler, C. (2006). *Menschenrechte im Vergleich der Kulturen*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Ukowitz, R. & Hübner, M. (2019). Partizipation – Intervention. Beobachtungen, provokante Fragen und weiterführender Forschungsbedarf. In M. Hübner & R. Ukowitz (Hrsg.), *Interventionsforschung. Band 3: Wege der Vermittlung. Intervention-Partizipation* (S. 297-317). Wiesbaden: Springer.
- Ulrich, S. & Wenzel, F. (2003). *Partizipative Evaluation – ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Ulrich, S. & Wenzel, F. (2004). Participatory evaluation – a perspective for human rights education. In V. Georgi & M. Seberich (Eds.), *International Perspectives in Human Rights education* (pp. 147-161). Bertelsmann Foundation.
- UNESCO (2023). *Verfassung der Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. (verfügbar unter <https://www.unesco.de/mediathek/dokumente/verfassung-der-organisation-fuer-bildung-wissenschaft-und-kultur>, aufgerufen am 14.8.2023)
- Varwick, J. (2012). VN. In Freistein, K. & Leininger, J. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Internationale Organisationen – Theoretische Grundlagen und Akteure* (S. 248-260). München: Oldenbourg.
- Vasak, K. (1977). Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of Law to the Universal Declaration of Human Rights. *UNESCO Courier* 30/11, 29-32.
- Vereinte Nationen (UN) (1945). *Charta der Vereinten Nationen und Statut des Internationalen Gerichtshofs*. (verfügbar unter

- <https://e4k4c4x9.rocketcdn.me/de/wp-content/uploads/sites/4/2022/10/charta.pdf>, aufgerufen am 20.8.2023)
- Vereinte Nationen (UN) (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. (verfügbar unter: <https://e4k4c4x9.rocketcdn.me/de/wp-content/uploads/sites/4/2019/12/UDHR-dt.pdf>, aufgerufen am 20.8.2023)
- Vereinte Nationen (UN) (2011). *Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung*. (Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf>, aufgerufen am 29.10.2016)
- Wade, R.C. (1994). Conceptual change in elementary social studies: A case study of fourth grader's understanding in human right. *Theory and Research in Social Education*, 22, 74-95.
- Weiland, L. (2017). *Kooperative Unterrichtsreflexion – eine Interventionsstudie*. Dissertation: Universität Oldenburg.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.), Weinheim: Beltz.
- Weiß, N. (2012). Drei Generationen von Menschenrechten. In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 228-231). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Weißeno, G. (1996). „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 107-127). Schwalbach: Wochenschau.
- Wellenreuther, M. (2013). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Weyers, S. (2011). Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden bei der Rekonstruktion subjektiver Orientierungsmuster. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 89-107). Opladen: Budrich.
- Weyers, S. (2012). Wie verstehen Kinder und Jugendliche das Recht? Sechs Phasen der Entwicklung rechtlichen Denkens. *Journal für Psychologie*, 2, 1-31.
- Weyers, S. (2016). Der dreifache Charakter der Menschenrechte als moralische, rechtliche und politische Rechte – Implikationen für die Menschenrechtsbildung. In S. Weyers & N. Köbel (Hrsg.), *Bildung und Menschenrechte – Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung* (S. 33-52). Wiesbaden: Springer.
- Weyers, S. & Köbel, N. (2010). Folterverbot oder „Rettungsfolter“? Urteile Jugendlicher über Moral, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen moralischen Dilemmas. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 604-626.
- Wiater, W. (2009). *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth: Auer.

- Wilhelm, P. & Perrez, M. (2008). Ambulantes Assessment in der Klinischen Psychologie und Psychiatrie. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56 (3), 169-179.
- Wittinger, T. (2014). Psychodrama in der Schule. In F. von Ameln & J. Kramer (Hrsg.), *Psychodrama: Praxis* (S. 75-90). Berlin: Springer.
- Yousefi, H.R. (2013a). Einleitung des Herausgebers. In H.R. Yousefi (Hrsg.), *Menschenrechte im Weltkontext – Geschichten, Erscheinungsformen, Neuere Entwicklungen* (S. 244-254). Wiesbaden: Springer.
- Yousefi, H.R. (Hrsg.) (2013b). *Menschenrechte im Weltkontext – Geschichten, Erscheinungsformen, Neuere Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer.
- Zembylas, M. (2014). Primary School Teachers' understanding of human rights and human rights education (hre) in cyprus: An exploratory study. *Human Rights Review*, 16, 161-182.
- Zembylas, M. (2017). Emotions, Critical Pedagogy, and Human Rights Education. In M. Bajaj (Ed.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* (pp. 46 - 68). Philadelphia: Penn.
- Zick, A. (2004). Soziale Einstellungen. In G. Sommer & A. Fuchs (Hrsg.), *Krieg und Frieden – Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie* (S. 129-142). Weinheim: Beltz.
- Zick, A. & Küpper, B. (2007). Vorurteile, Diskriminierung und Rechtsextremismus – Phänomene, Ursachen und Hintergründe. In K.J. Jonas, M. Boos & V. Brandstätter (Hrsg.), *Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis* (S. 33-57). Göttingen: Hogrefe.
- Ziegler, J. (2016). *Ändere die Welt: Warum wir die kannibalistische Weltordnung stürzen müssen*. München: Penguin.
- Zierer, K. (2010). *Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zimmer, H. (2011). Menschenrechtsbildung im internationalen und deutschen Kontext. *Jahrbuch für Pädagogik: Menschenrechte und Bildung*, 2011, 195-211.
- Zissler, E. (2013). Menschenrechte und Kommunikation. In H.R. Yousefi (Hrsg.), *Menschenrechte im Weltkontext – Geschichten, Erscheinungsformen, Neuere Entwicklungen* (S. 244-254). Wiesbaden: Springer.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsbereiche und Inhalte des Human Rights Friendly School-Projekts (Amnesty International, 2012).....	32
Tabelle 2: Stufenmodell der Moralentwicklung nach Kohlberg (Kohlberg, 2001; Oser & Biedermann, 2020)	48
Tabelle 3: Beispiel für den Ablauf einer Dilemmadiskussion (orientiert an Lind, 2009, S. 83 ff.)	50
Tabelle 4: Stichprobe der Interventionsstudie	85
Tabelle 5: Überblick über die unterrichtsmethodische Variation in den einzelnen Stunden	90
Tabelle 6: Skala zur Erfassung des themenspezifischen Selbstkonzepts	104
Tabelle 7: Skala zur Erfassung der zugeschriebenen Bedeutung von Menschenrechten.....	105
Tabelle 8: Skala zur Erfassung der emotionalen Beteiligung	106
Tabelle 9: Skala zur Erfassung der Sensibilität für Vorurteile	106
Tabelle 10: Skala zur Erfassung der Akzeptanz der Unterrichtseinheit	107
Tabelle 11: Skala zur Erfassung des menschenrechtsbezogenen Interesses.....	107
Tabelle 12: Skala zur Erfassung der menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft.....	108
Tabelle 13: Kategorien der Auswertungsdimension Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein	116
Tabelle 14: Kategorien der Auswertungsdimension Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung	118
Tabelle 15: Kategorien der Auswertungsdimension Rückmeldungen zu affektiv orientierten Unterrichtsmethoden.....	121
Tabelle 16: Lernvoraussetzungen in den Treatmentgruppen und der Kontrollgruppe. Mittelwerte (in Klammern Standardabweichungen) der erfassten Aspekte.....	125
Tabelle 17: Nennung von Menschenrechten: Lernfortschritt (theor. Max.: 10). Mittelwerte (in Klammern Standardabweichungen) der Punktzahlen in der identischen Vor- und Nachtestaufgabe und Differenz der Mittelwerte, Minima und Maxima zu T2.....	128
Tabelle 18: Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten: Lernfortschritt (theor. Max.: 6). Mittelwerte (in Klammern Standardabweichungen) der Punktzahlen in der identischen Vor- und Nachtestaufgabe und Differenz der Mittelwerte	129

Tabelle 19: Themenspezifisches Selbstkonzept zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern), Differenz der Mittelwerte	131
Tabelle 20: Zugeschriebene Bedeutung von Menschenrechten zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte	135
Tabelle 21: Emotionale Beteiligung zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte	136
Tabelle 22: Sensibilität für Vorurteile zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte	137
Tabelle 23: Akzeptanz der Unterrichtseinheit nach Unterrichtsansätzen (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standard-abweichungen), Minima, Maxima	138
Tabelle 24: Menschenrechtsbezogenes Interesse nach Unterrichtsansätzen (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte	139
Tabelle 25: Menschenrechtsbezogenes Interesse nach Klassen (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte	140
Tabelle 26: Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft zur Eingangs- und Abschlusserhebung (Min.-Max. 1-6). Mittelwerte (Standardabweichungen), Differenz der Mittelwerte	141
Tabelle 27: Kategorien und Häufigkeiten „Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein“	143
Tabelle 28: Kategorien und Häufigkeiten „Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung“	150
Tabelle 29: Kategorien und Häufigkeiten „Rückmeldung zu affektiv orientierten Unterrichtsmethoden“	157
Abbildung 1: Das Drei-Ebenen-Modell zur Menschenrechtsbildung	59
Abbildung 2: Ablaufschema der Intervention an den beteiligten Schulen.....	86
Abbildung 3: Ablaufmodell zur Auswertung der Interviews.....	114
Abbildung 4: Interaktionseffekt Nennung von Menschenrechten.....	129
Abbildung 5: Interaktionseffekt Nennung von zivilgesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten	130
Abbildung 6: Interaktionseffekt themenspezifisches Selbstkonzept	132

Anhang

I.	Anschreiben Schulleitung
II.	Anschreiben Erziehungsberechtigte und Einwilligungserklärung
III.	Standardisierte Instruktion zum Fragebogen
IV.	Unterrichtsskript mit Kurzentwurf (Stunde 1)
V.	Interviewleitfaden
VI.	Kodierleitfaden
VII.	Danksagung

I. Anschreiben Schulleitung

An XXX (Adresse Schulleitung)

Betreff: Forschungsprojekt Menschenrechtsbildung im Unterricht

Sehr geehrte*r Frau/Herr x,

mit diesem Schreiben bitte ich Sie um die Unterstützung meines Forschungsprojektes zum Thema Menschenrechtsbildung im schulischen Unterricht. In Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Ulrike Krause führe ich in verschiedenen Schulen eine sechsstündige Unterrichtseinheit zum Thema Menschenrechtsbildung durch. Der Unterricht wird dabei von den Fachlehrer/-innen, in Ihrem Fall von Frau x und Frau y, gestaltet.

Menschenrechtsbildung in den Schulen ist ein wichtiges Thema, zu dem es mittlerweile viele Unterrichtsmaterialien gibt. Allerdings ist bisher nicht ausreichend erforscht, mit welchen Methoden der Unterricht am besten durchzuführen ist und welche Kenntnisse die Schüler/-innen erwerben.

Um die Lernwirksamkeit der Unterrichtseinheit festzustellen, werden die Schüler/-innen vor und nach den sechs Stunden sowie in einem Abstand von zwei bis drei Monaten schriftlich zum Thema Menschenrechte befragt. Die Schüler/-innen verwenden bei der Beantwortung einen persönlichen Code, so dass die Namen auf den Fragebögen nicht genannt werden.

Um den genauen Ablauf des Unterrichts im Nachhinein nachvollziehen zu können, soll der Unterricht auf Tonband aufgenommen werden. Diese Aufnahmen werden nur innerhalb der Universität verwendet, und es werden keine Namen von Schüler/-innen genannt. Mit Beendigung des Projekts werden die Aufnahmen gelöscht.

Mit einzelnen Schüler/-innen, die daran Interesse haben, möchte ich außerdem kurze Interviews zu der Unterrichtseinheit durchführen; auch hierbei werden keine Namen der Schüler/-innen oder der Schule in den Forschungsberichten bekannt gegeben. Den Erziehungsberechtigten wird vorab ein Anschreiben mit einer Einverständniserklärung zugeschickt, welches Sie im Anhang dieses Schreibens finden.

Falls Sie Nachfragen haben, wenden Sie sich bitte telefonisch oder per E-Mail an mich.

Über eine positive Rückmeldung Ihrerseits würde ich mich sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Sarah Jane Brunkhorst

II. Anschreiben Erziehungsberechtigte und Einwilligungserklärung

Betreff: Menschenrechtsbildung im schulischen Unterricht

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte
der Schülerinnen und Schüler der Klasse x,

mit diesem Schreiben bitte ich Sie um Ihr Einverständnis für ein Forschungsprojekt, welches ich an der Schule x umsetze. In Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Ulrike Krause führe ich in verschiedenen Schulen eine sechsstündige Unterrichtseinheit zum Thema Menschenrechtsbildung durch. Der Unterricht wird dabei von den Fachlehrern/-innen, in Ihrem Fall von Frau x, geleitet.

Menschenrechtsbildung in den Schulen ist ein wichtiges Thema, zu dem es mittlerweile viele Unterrichtsmaterialien gibt. Allerdings ist bisher nicht ausreichend erforscht, mit welchen Methoden der Unterricht am besten durchzuführen ist und welche Kenntnisse die Schüler/-innen erwerben.

Um die Lernwirksamkeit der Unterrichtseinheit festzustellen, werden die Schüler/-innen vor und nach den sechs Stunden sowie in einem Abstand von zwei bis drei Monaten schriftlich zum Thema Menschenrechte befragt. Die Schüler/-innen verwenden bei der Befragung einen persönlichen Code, sodass die Namen auf den Fragebögen nicht genannt werden.

Um den genauen Ablauf des Unterrichts im Nachhinein nachvollziehen zu können, soll der Unterricht auf Tonband aufgenommen werden. Diese Aufnahmen werden nur innerhalb der Universität verwendet, und es werden keine Namen von Schüler/-innen genannt. Mit Beendigung des Projekts werden die Aufnahmen gelöscht.

Mit einzelnen Schüler/-innen, die daran Interesse haben, möchte ich außerdem kurze Interviews zu der Unterrichtseinheit durchführen; auch hierbei werden keine Namen der Schüler/-innen bekannt gegeben.

Die Teilnahme ist freiwillig und das Einverständnis kann widerrufen werden. Über Ihre Unterstützung würden wir uns sehr freuen. Falls Sie Nachfragen haben oder es Unklarheiten gibt, wenden Sie sich bitte an mich. Mit dem Ergebnis der Dissertation ist voraussichtlich im Jahr XY zu rechnen.

Mit freundlichen Grüßen

Sarah Jane Brunkhorst

Einverständniserklärung

Wir bitten Sie, den folgenden Abschnitt ausgefüllt **bis zum [jeweiliges Datum]** Ihrem Kind in die Schule mitzugeben.

Name des Kindes:

Mit der Teilnahme meines Kindes und mit der Erhebung und der Verarbeitung der Daten per

	Ja	Nein
a) Fragebogen und Tonbandaufnahme des Unterrichts		
b) Kurzinterview		

bin ich einverstanden.

Ich bin bevollmächtigt, diese Einverständniserklärung im Namen beider Erziehungsberechtigten unseres Kindes abzugeben.

Ort, Datum

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

III. Unterrichtsskript inklusive Kurzentwurf zu Unterrichtsstunde 1

Zeit	Unterrichtsphase	Unterrichtsinhalte	Aktions- und Sozialformen	Medien/Material
5´	Einstieg	Vorstellung des Themas der Unterrichtseinheit „Menschenrechte“ – Artikel 1 der AEMR als Impuls - Aufgabenstellung „Neue Staatengründung – fünf grundlegende Rechte sammeln“ – Gruppeneinteilung	Lehrervortrag	OH-Projektor (Artikel 1 der AEMR)
10´	Erarbeitung	Brainstorming in den Kleingruppen; auf fünf Rechte einigen	Kleingruppen (4 bis 5 SuS pro Gruppe)	Karteikarten
5´	Information	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und ihre Hintergründe	Lehrervortrag	Tafel
20´	Auswertung und Problematisierung	Zuordnung zu dem Tafelbild durch die einzelnen Gruppen (durch eine/n Vertreter/-in) – Gespräch anhand von Leitfragen	eLG und Diskussion im Plenum	Tafel (30 Artikel der AEMR)
5´	Information	Prinzipien der Universalität, Egalität und Unteilbarkeit - Hefte zur AEMR und Stellen der Hausaufgabe	Plenum	AEMR-Hefte

1. Stunde: **Einführung in das Thema Menschenrechte – Allgemeine Erklärung der Menschenrechte**

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Ideen und Vorstellungen für grundlegende Rechte (und Freiheiten) entwickeln, die für das Zusammenleben in einer Gesellschaft wichtig sind und für jeden gelten sollen
- die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 als wichtige Grundlage der Menschenrechtsgeschichte kennenlernen
- die eigenen Ideen und Vorstellungen vor dem Hintergrund der in der AEMR verankerten Menschenrechte vergleichen und reflektieren
- die zentralen Prinzipien der Universalität, Egalität und Unteilbarkeit der Menschenrechte erfassen.

Unterrichtsskript für Lehrkraft

- **Vorbereitung:** Plakat der AEMR sowie die „Titel“ der 30 Artikel auf A4-Blätter schreiben (an Innenseiten der Tafel kleben, so dass sie verdeckt bleiben bis zum Kurzvortrag über die AEMR)
- **Einstieg (5´):** „In den nächsten sechs Unterrichtsstunden werden wir uns mit dem Thema Menschenrechte beschäftigen. Nachdem wir uns heute damit beschäftigen, was man unter Menschenrechten überhaupt versteht und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte kennenlernen, soll es in den folgenden Stunden vor allem auch darum gehen, wie ihr euch für den Schutz von Menschenrechten und gegen Menschenrechtsverletzungen einsetzen könnt.“
- **Impuls** auf OH-Folie: Artikel 1 der AEMR von Schüler/-in laut vorlesen lassen *„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“* (Fragen an die Klasse: Habt ihr diesen Satz schon einmal gehört? Was verbindet ihr mit diesem Artikel bzw. was ist seine Aussage? Was versteht ihr unter Brüderlichkeit?) → Verweis auf Artikel 1 des Grundgesetzes ((1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen

ist die Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.)

- **Arbeit in Kleingruppen (10´):** „Ihr habt jetzt 10 Minuten Zeit euch in Kleingruppen zu folgender Aufgabe auszutauschen: *Stellt euch vor, ihr gründet einen neuen Staat. Formuliert nun fünf grundlegende Rechte oder Grundfreiheiten, die das Zusammenleben in eurem Staat regeln sollen und die jedem Menschen zustehen sollten. Schreibt diese jeweils auf eine Karteikarte. Einigt euch bitte auf maximal fünf Vorschläge pro Gruppe.*“

- nachdem die Gruppenarbeit beendet ist, Tafelbild aufdecken und kurzer **Vortrag** durch Lehrkraft zur AEMR (5´):

„Die Idee, dass alle Menschen bestimmte Rechte und Freiheiten haben sollten, ist schon sehr alt und in vielen unterschiedlichen Regionen und Kulturen zu finden. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es dann zum ersten Mal durch die Vereinten Nationen Bemühungen Menschenrechte für alle Menschen weltweit umzusetzen (wenn VN (Gründung: 1945) nicht bekannt, kurz erläutern). 1948 wurde die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verkündet. In diesem Dokument sind Rechte enthalten, die jedem Menschen aufgrund seines Menschseins zustehen. Die Idee ist, dass diese Menschenrechte unveräußerlich sind, das heißt, dass man sie nicht verlieren kann. Die AEMR umfasst 30 Artikel; die Titel der Artikel seht ihr hier an der Tafel. Seit der AEMR wurden zwischen den Staaten viele Verträge zu Menschenrechten geschlossen, die die Einhaltung und den Schutz von MR weltweit regeln (sollen)“ (Beispiele nennen: Internationaler Pakt über politisch-bürgerliche Rechte und wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte; Anti-Folter-Konvention) (Hinweis an SuS: „Da wir nur eine Einheit von sechs Stunden Zeit haben für das Thema Menschenrechte, werden wir nicht alle ausführlich besprechen können. Wir schauen uns immer wieder Beispiele an. Die anderen Rechte haben aber eine ebenso große Wichtigkeit.“)

- **Zuordnung der Karteikarten (10´):** ein bis zwei Minuten Zeit zum Lesen der Artikel geben; nacheinander ordnet jeweils ein/e Vertreter/-in jeder Gruppe mit Hilfe des Plenums die Karteikarten denen der AEMR zu (ein separates Blatt für Rechte, die gesammelt wurden, aber nicht eindeutig zuzuordnen sind) (Ergebnisse werden fotografiert)

- **Unterrichtsgespräch im Plenum (10´)** anhand von Leitfragen (angelehnt aus „AI macht Schule“): *Gibt es Rechte, die genannt wurden, aber nicht in der AEMR stehen? Gibt es Rechte, die unverständlich sind? Welche Rechte sind überraschend? Wie erklärt ihr euch euer Bild und die Verteilung der Rechte, die ihr euch überlegt habt?*
- **Abschlussreferat** der Lehrperson (5´): Hinweis auf wichtige Grundgedanken/Prinzipien bei der Menschenrechtsidee, u.a. Universalität, Egalität und Unteilbarkeit der MR (Lehrkraft fixiert die drei Begriffe an der Tafel); „**Universalität** – Rechte gelten für alle Menschen auf der Welt, **Egalität** – gelten für jeden Menschen gleichermaßen (Schutz vor Diskriminierung), **Unteilbarkeit** – keine Rangfolge zwischen den Rechten, nur zusammen zu verwirklichen“
- Austeilung der AEMR-Hefte und **Hausaufgabe**: AEMR-Heft durchblättern und Hinweis zum Internationalen Tag der Menschenrechte sowie Präambel (S. 3-7) lesen (Hausaufgabe: „Lest bitte die Seiten 3-7 aus dem Heft und fasst die Präambel der AEMR in zwei bis drei Sätzen zusammen.“)

Materialien für die Stunde: Plakat zur AEMR und Titel der Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (auf A4-Zetteln, siehe Beispiel auf S. 4); leere Karteikarten (für Gruppenarbeit); blaue AEMR-Hefte von Amnesty

Artikel 4

Verbot der Sklaverei und des Sklavenhandels



Beispiel für ein Ergebnisfoto der Unterrichtsstunde 1

IV. Standardisierte Fragebogeninstruktion (Eingangserhebung)

- 4 Seiten mit Fragen oder Aussagen, Vorder- und Rückseite beachten
- Versuche bitte die Fragen der Reihe nach zu beantworten; Bitte alleine arbeiten, Verschiedene Fragen, zwei Seiten am Ende, ankreuzen, inwiefern, ihr selbst der jeweiligen Aussage zustimmt, es gibt sechs Antwortmöglichkeiten, vorlesen (wichtig: nur ein Kreuz pro Antwort und nicht zwischen den Antwortkategorien), erste und vierte Seite offenere Fragen (was ihr schon über bestimmte Themen wisst, wird nicht mit Note bewertet und ist eventuell anders als im Unterricht, weil Sachen abgefragt werden, die ihr noch nicht behandelt habt)
- Bei letzter Frage: kurze Geschichte, die ihr euch vorstellen sollt (Stellen Sie sich folgendes Szenario/Situation vor...)
- Wichtig: CODE am Anfang (erklären!)
- Fragebögen werden direkt von mir mitgenommen (d.h. ich kann es auch nicht zuordnen, wer welchen Bogen ausgefüllt hat)
- Auch wenn es keine Noten gibt und die Fragebögen anonym sind, bitte so sorgfältig wie möglich arbeiten, weil wichtig für meine Arbeit und Auswertung.

V. Interviewleitfaden

Es soll an dieser Stelle nochmal darum gehen, dass du Rückmeldung geben kannst, wie dir die Unterrichtseinheit zum Thema Menschenrechte allgemein gefallen hat.

1. Welche Themen haben dir denn besonders gefallen?
2. Was ist dir besonders in Erinnerung geblieben? Gab es irgendwelche Themen, die du weniger mochtest?
3. Gibt es irgendetwas, womit du dich gerne weiter beschäftigen würdest von den Inhalten, sei das jetzt in der Schule oder auch privat?
4. Hast du irgendwelche neuen Arbeits- oder Unterrichtsformen, d.h. Methoden zu lernen, kennen gelernt in der Einheit?
5. Dann als letzte Frage von meiner Seite: Hast du das Gefühl, dass sich deine Einstellung zu dem Thema Menschenrechte in irgendeiner Weise geändert hat?
6. Gibt es von deiner Seite aus noch etwas, was wichtig ist mitzuteilen?

An allen Stellen des Interviews gegebenenfalls Konkretisierungs- oder Vertiefungsfragen (Hast du dafür ein Beispiel? Könntest du das noch genauer erklären?).

VI. Kodierleitfaden

Auswertungsdimension: Menschenrechtsbezogene Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein

Kodierregeln: In einem ersten Schritt wird codiert, inwiefern sich die Schüler*innen (eher) zustimmend oder (eher) ablehnend hinsichtlich einer Veränderung ihrer menschenrechtsbezogenen Einstellungen äußern. Zusätzlich wird codiert, ob dabei Bezug auf angrenzende Konstrukte, insbesondere das menschenrechtsbezogene Wissen oder Interesse, genommen wird. Die Kategorie KTH kann zusätzlich zu VE und MBW codiert werden, hier sind Doppelkodierungen möglich und zulässig.

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorien</i>	<i>Beschreibung der Kategorien</i>	<i>Ankerbeispiele</i>
Veränderung menschenrechtsbezogener Einstellungen (VE)	Zustimmung (ZU)	Die/der Interviewteilnehmer/in äußert sich bezüglich seiner/ihrer Einstellungsänderung zu Menschenrechten (eher) bestätigend.	„Ja. Also, aber nicht nur wegen dem Unterricht hat sich die geändert, sondern auch, also wie schon gesagt, in den Nachrichten auch.“
	Ablehnung (AB)	Die/der Interviewteilnehmer/in äußert sich bezüglich seiner/ihrer Einstellungsänderung zu	„Würde ich jetzt eher nicht sagen, aber ich weiß jetzt eben mehr darüber.“

		Menschenrechten (eher) verneinend.	„Eigentlich nicht. Also ich war halt immer so auf dem Menschenrechtstrip.“
	Bezugnahme auf Wissenserwerb und themenspezifisches Interesse (BZ)	In der Reflexion zu der Einstellungsänderung bezieht sich der/die Teilnehmer/in auf angrenzende Konstrukte wie Wissenserwerb zu oder verstärktes Interesse an Menschenrechten.	„Weil man wusste zwar, dass es Menschenrechte gibt, aber welche genau das waren nicht. Und dadurch konnte man auch wirklich nachvollziehen, inwiefern die wirklich wichtig sind.“ „Ja. Ich fand es früher ein bisschen langweiliger. Man hat dabei gemerkt, dass das gar nicht so langweilig ist, dass es auch interessant ist und ja. Es ist auf jeden Fall interessanter für mich geworden das Thema.“
Förderung von Menschenrechtsbewusstsein (MBW)		Der/die Interviewteilnehmer/in beschreibt eine Wahrnehmungsänderung im Sinne einer erhöhten Aufmerksamkeit für menschenrechtliche Themen. Menschenrechte werden dabei als Maßstab für die Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse und Phänomene herangezogen.	„Nachdem ich die Allgemeinen Menschenrechte kennen gelernt habe, finde ich, dass man Menschenrechtsverletzungen umso genauer sieht, also täglich. Dass irgendwo auf der Welt Menschenrechtsverletzungen passieren.“ „Und dass man auch in der Öffentlichkeit, also wenn man draußen ist, dass man darauf achtet, dass die eingehalten werden und ja.“ „Es hat mich schon interessiert, aber ich habe früher nicht direkt daran so oft gedacht.“

**Komplexität der
Transferhorizonte (KTH)**

Die teilnehmende Person reflektiert über lebensweltbezogene Erfahrungen mit menschenrechtlichen Themen und stellt dabei in ihren Äußerungen einen weiten Transfer her, der deutlich über die Inhalte der Intervention hinausgeht.

„Weil ich habe auch mehr damit [Menschenrechte] zu tun als zum Beispiel manche anderen Freunde von mir. Weil meine Eltern halt auch aus einem Land kommen, wo die Diktatur herrscht und wo keine Menschenrechte sind. Und dann befasse ich mich auch eher so damit.“

Auswertungsdimension: Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung

Kodierregeln: Bei der Kategorie MH wird, wenn inhaltlich möglich, jeweils codiert, ob es sich um die Subkategorie SC oder ASC handelt. Zusätzlich kann die Subkategorie AMB codiert werden, Doppelkodierungen sind hier möglich und zulässig.

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorien</i>	<i>Beschreibung der Kategorien</i>	<i>Ankerbeispiele</i>
Menschenrechtsbezogenes Interesse (MI)		Die/der Interviewteilnehmer/in äußert Interesse sich weiter mit menschenrechtlichen Themen zu beschäftigen. Dabei benennt er/sie gegebenenfalls konkrete	„Also ich finde, sozusagen Frauenrechte immer, also finde ich ziemlich wichtig. Und vor allem Dingen in diesen Ländern wir Iran, Irak und so was, wo die ja wirklich stark unterdrückt werden. Weil man ja auch in den Medien immer wieder welche sieht, die sozusagen fliehen konnten und dann sozusagen ihre Geschichte veröffentlicht haben.“

		Inhalte, die ihn/sie interessieren.	„Das in Amerika, in den 50er Jahren war das doch ungefähr mit der Rassentrennung. Das finde ich auch eigentlich auch echt interessant, was die Leute dazu gebracht hat.“
Menschenrechtsbezogene Handlungsbereitschaft (MH)	Schulisch (SC)	Die/der Interviewteilnehmer/in äußert Interesse, sich für Menschenrechte im schulischen Kontext einzusetzen. Er/sie benennt dabei gegebenenfalls konkrete Handlungsformen, an denen er/sie Interesse hätte sich zu beteiligen.	„Also ich könnte mir vorstellen, also, anderen Kindern, irgendwann mal so Lehrgänge zu machen, dass man das halt anderen Kindern so die Geschehnisse in anderen Ländern oder so auch zeigt. Also was da so passiert, damit die sich auch einsetzen für Menschenrechte, damit die wissen, was sie für Rechte haben und sich auch verteidigen können dementsprechend.“
	Außerschulisch (ASC)	Die/der Interviewteilnehmer/in äußert Interesse, sich für Menschenrechte im außerschulischen Kontext einzusetzen. Er/sie benennt dabei gegebenenfalls konkrete Handlungsformen, an denen er/sie Interesse hätte sich zu beteiligen.	„Also dieses Urgent Action, wie schon gesagt, das ist schon, also ich könnte mir das auch vorstellen. Ja, ich weiß nicht, ob ich das machen würde, so Briefe schreiben, oder so.“ Aber vielleicht, dass man schulisch irgendwas organisiert zu Spenden sammeln oder so was, um sich halt für die Menschenrechte mehr einzusetzen also irgendwie was zu machen, weiß ich nicht, also da würde ich mitmachen dann.

<p>Ambivalenz bezüglich der Handlungsbereitschaft (AMB)</p>	<p>Die teilnehmende Person äußert sich ambivalent zu der eigenen menschenrechtsbezogenen Handlungsbereitschaft, und führt gegebenenfalls Gründe für diese Ambivalenz weiter aus.</p>	<p>Ich bin ganz ehrlich, ich glaube, so privat würde ich mich nicht weiter damit beschäftigen. Also nicht, dass mir das alles so, sage ich mal, so an mir vorbei geht uns so, das nicht. Man kriegt da alles mit in den Nachrichten und so.</p>
<p>Keine Motivation zur weiterführenden Auseinandersetzung (KM)</p>	<p>Der/die Interviewteilnehmer/in äußert zum aktuellen Zeitpunkt kein weiteres Interesse an der Auseinandersetzung mit Menschenrechten zu haben.</p>	<p>„Also, ich, bei mir ist eigentlich alles geklärt.“</p>

Auswertungsdimension: Rückmeldungen zu den affektiv orientierten Unterrichtsmethoden

Kodierregeln: In einem ersten Schritt wird codiert, ob die affektiv orientierten Unterrichtsmethoden in den Äußerungen der Schüler*innen Erwähnung finden. Im nächsten Schritt wird codiert, ob eine weitere Elaboration stattfindet und welche Subkategorien dabei Erwähnung finden. Dabei sind Doppelkodierungen möglich und zulässig.

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorien</i>	<i>Beschreibung der Kategorien</i>	<i>Ankerbeispiele</i>
------------------	----------------------	------------------------------------	-----------------------

Bezugnahme auf affektiv orientierte Unterrichtsmethoden (UM)

Der/die Interviewteilnehmer*in hebt spezifische Unterrichtsmethoden, die im Rahmen der unterrichtsmethodischen Variation verwendet wurden (u.a. Standbilder, Rollenspiele), in den Äußerungen hervor.

„Also eine Unterrichtsstunde in Erinnerung fand ich die letzten beiden ganz gut, wo wir auch dieses Standbild gemacht haben.“

„Aber ich habe mir das irgendwie so gewünscht, wenn so manche andere, also so eine andere Klasse hat ja so, so ein Rollenspiel und so gemacht. Und ich glaube ich hätte das auch besser gefunden, wenn wir das auch so gemacht haben, weil ich finde, dadurch lernt man mehr.“

Elaboration zu lern- und motivationsförderlichen bzw. -hinderlichem Einfluss (EL)

Unterstützung von Einfühlungs- und Denkprozessen durch unmittelbare Erfahrung (UNM)

Die teilnehmende Person reflektiert den förderlichen Einfluss der jeweiligen Unterrichtsmethode auf den eigenen Lernprozess, und beschreibt dabei, dass bestimmte kognitive und emotionale Prozesse unterstützt werden (u.a. Konzentrations- oder Imaginationsfähigkeit).

„Mir haben die ziemlich gut gefallen, vor allem, wenn wir diese Standbilder z.B. machen mussten. Also irgendwas mit, ja genau, dann konnte man sich das besser vorstellen, als wenn man nur den Text liest.“

„Die fand ich ganz gut, weil wir selber sozusagen dazu was machen konnten, also dieses Standbild halt. Und wir haben ja auch oft in Gruppen gearbeitet und so. Und diese Stunden sind mit mehr in Erinnerung als die Stunden, wo wir einfach saßen und die ganze Zeit was erzählt bekommen haben.“

„Also ich finde das immer ganz gut, wenn wir so kleine Gruppen haben. Das hatten wir auch und dann haben wir die Standbilder oder so was gemacht. Also und, ja, sowas ähnliches, ja. (...) ja, weil man] sich dann besser darauf konzentrieren kann und halt jeder zu Wort kommt.“

<p>Verstärkte Aktivierung und Handlungsorientierung (AKT)</p>	<p>Die teilnehmende Person reflektiert den förderlichen Einfluss der jeweiligen Unterrichtsmethode und beschreibt dabei die höhere Beteiligung, vor allem auf der handlungsbezogenen Ebene, beim Lernen.</p>	<p>„Aber ich finde es eigentlich ganz cool beim Theaterstück, das so beizubringen, wie das so eigentlich ist und so. Und wie man halt so Leuten entgegentritt zum Beispiel, die das nicht wollen, also nicht wissen wollen, was man sagt und so was.“</p> <p>„Und mir hat das Theaterstück Spaß gemacht, weil ich finde, das hat naja, da konnten wir so viel einfach noch selbst was mit rein bauen. Das hat mir Spaß gemacht.“</p>
<p>Förderung der Angebotsvielfalt (VIE)</p>	<p>Die teilnehmende Person reflektiert den förderlichen Einfluss der jeweiligen Unterrichtsmethode und beschreibt dabei Aspekte von Abwechslung sowie Neu- oder Andersartigkeit durch die Methoden.</p>	<p>„Wie der Unterricht aufgebaut war, also wir haben ja auch diese Standbilder und so was gemacht und normalerweise hätten wir einfach kurz das Thema besprochen und Aufgaben gemacht. Aber wir haben das ja nicht so stumpf gemacht, sondern halt mit mehreren verschiedenen Aufgaben.“</p> <p>„Also durch, durch die, wie soll ich sagen, durch die Abwechslung, meine ich, behält man das einfach viel besser im Kopf. Und das ist gut, weil gerade das braucht man ja irgendwie auch. Das ist immer gut. Und Menschenrechte ist ja eigentlich ein ganz großes Thema.“</p>
<p>Freude am Lernen (FRE)</p>	<p>Die teilnehmende Person beschreibt explizit eine positive emotionale Konnotation mit den affektiv orientierten Methoden, und drückt damit verbunden, vor allem über entsprechende</p>	<p>„Aber ich finde es eigentlich ganz cool beim Theaterstück, das so beizubringen.“</p> <p>„Also das Rollenspiel fand ich nicht schlecht. Das war lustig.“</p>

Adjektive, Freude beim Lernen
aus.

Lern- motivationshemmender Einfluss (HE)	und	Der/die beschreibt einen hinderlichen hemmenden affektiv	Teilnehmer*in und reflektiert oder Einfluss der orientierten Unterrichtsmethoden.	„Das, was mir nicht so gefallen hat, waren diese Rollenspiele, weil, also das hätte man auch anders machen können.“
--	-----	--	--	---

Anhang VII: Danksagung

In den Jahren meiner Promotion habe ich bei vielen Menschen Inspiration und Motivation finden können. Für die Unterstützung, die ich bei der Erstellung dieser Arbeit bekommen habe, möchte ich mich bei ausgewählten Personen bedanken.

Zuallererst geht mein Dank an Frau Prof. Dr. Ulrike-Marie Krause, die mich in dem Promotionsprozess zu jedem Zeitpunkt beraten, motiviert und mich mit ihrer fachlichen Expertise unterstützt hat. Prof. Dr. Ines Oldenburg danke ich ebenso für ihre fachliche Betreuung und motivationale Unterstützung in den vergangenen Jahren.

Weiterhin danke ich allen Kolleginnen in meiner Arbeitsgruppe, Prof. Dr. Vera Busse, Dr. Laura Weiland, Dr. Maria Bergner, Dr. Annegret Jansen, Kirsten Gronau und Dr. Karen Vogelpohl für die wertvollen, inspirierenden, produktiven und schönen gemeinsamen Arbeitsjahre und den intensiven Austausch auf dem langen Weg zur Promotion. Zudem möchte ich mich bei den studentischen Hilfskräften, die mich in meinem Arbeitsprozess unterstützt haben, sowie allen Studierenden, die in dieser Zeit mit mir zusammengearbeitet und gelernt haben, bedanken.

Ein großer Dank gilt besonders all den Menschen, die an der Studie teilgenommen haben – sowohl den Lehrerinnen und Lehrern als auch den Schülerinnen und Schülern. Ohne die Unterstützung von Familie, Freund*innen und die Kontakte zu Amnesty International wäre die Umsetzung der Arbeit nicht möglich gewesen. Einen herzlichen Dank und Gruß an Rita und Werner für das Korrekturlesen.

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Dissertation selbstständig verfasst und deren Inhalt nicht schon für eine Master- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet habe. Alle benutzten Hilfsmittel sind vollständig angegeben. Außerdem versichere ich, dass ich die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität befolgt habe und dass im Zusammenhang mit dem Promotionsvorhaben keine kommerziellen Vermittlungs- oder Beratungsdienste in Anspruch genommen worden sind.

Ort, Datum

Unterschrift