

Jahrbuch Friedenskultur

Hrsg. von Claudia Brunner und Josefine Scherling

2012



Bildung, Menschenrechte, Universität

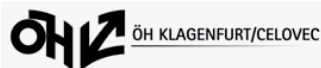


Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel
als gesellschaftliche Herausforderung

DRAVA



Veröffentlicht mit Unterstützung des Forschungsrates der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt aus den Fördermitteln des Landes Kärnten, mit Mitteln der Fakultät für Kulturwissenschaften, der Dr. Manfred-Gehring-Privatstiftung Klagenfurt und der Österreichische HochschülerInnenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt/Celovec.



Darüber hinaus danken wir der Österreichischen UNESCO-Kommission für die ideelle Unterstützung im Rahmen der Förderung einer universellen Kultur der Menschenrechte, die zu den Grundanliegen der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) zählt.



© Drava Verlag 2012

Layout und Druck: Tiskarna/Druckerei Drava

Cover: Walter Oberhauser

Alle: Klagenfurt/Celovec

www.drava.at

ISBN 978-3-85435-687-5

Jahrbuch Friedenskultur 2012

Bildung, Menschenrechte, Universität

Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel
als gesellschaftliche Herausforderung

Herausgegeben von

Claudia Brunner | Josefine Scherling

Drava Verlag Klagenfurt/Celovec

INHALT

Teil I: UTOPIEN UND ANFÄNGE

Claudia Brunner

Hoffnungen, Horizonte und Herausforderungen

Das Menschenrecht auf Bildung und Menschenrechts-
bildung im universitären Kontext

9

Josefine Scherling

Menschenrechts-Universität – eine konkrete Utopie?

Zur Rolle des Utopischen innerhalb eines Konzeptes
»Menschenrechts-Universität«

27

Florian Kerschbaumer | Sabrina Schifrer

Menschenrechtsbildung »von unten«

Der Arbeitskreis »Menschenrechte & Universität«
an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

40

Teil II: DAS RECHT AUF BILDUNG

Erich Ribolits

Die Antiquiertheit der Menschenwürde

Oder: Warum auch ein Recht auf Bildung nichts
mit Menschenwürde zu tun hat

55

Gertrud Brücher

Menschenrechte zwischen Bildung und Ausbildung

Zum Zusammenhang von Wertbindung
und Gesellschaftsstruktur

69

Ingolf Erler

Das Recht auf Bildung

84

Andreas Keller | Klemens Himpele

Der Zugang zur Hochschule im Lichte des UN-Sozialpakts

Theorie und Praxis am Beispiel der Alternativ-
berichterstattung der Gewerkschaft Erziehung
und Wissenschaft zum UN-Pakt für wirtschaftliche,
soziale und kulturelle Rechte in Deutschland

105

Teil III: MENSCHENRECHTSBILDUNG INNERHALB UND AUSSERHALB DER UNIVERSITÄT

Betty Reardon

Human Rights and the Renewal of the University

123

Peter G. Kirchschräger	
Menschenrechtsbildung als bildungstheoretischer Referenzrahmen unter Berücksichtigung der UN- Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training	139
Wolfgang Benedek Nora Scheucher	
Menschenrechtsbildung an österreichischen Universitäten Ergebnisse der Basisstudie (für Österreich)	159
Felisa Tibbitts	
Human Rights in Academia: the NGO Link	171
Georges Younes	
Filling the Gap The Amnesty Academy and the Interconnectedness of Human Rights Education in Non-Formal and Formal Education Frameworks	182
Shulamith Koenig	
Learning and Integrating Human Rights as a Way of Life Towards Maintaining and Sustaining Economic Social Justice and Peace, Guided by the Comprehensive Human Rights Framework	202
Teil IV: PRIVILEGIEN VERLERNEN, HALTUNGEN UND HANDLUNGEN VERÄNDERN	
Monika Mayrhofer	
Zur Kritik der Menschenrechte aus postkolonialer und feministischer Sicht und deren Auswirkung auf die Menschenrechtsbildung	225
Christine Löw	
Subalternität und eine neue Pädagogik Postkolonial-feministische Perspektiven auf Menschen- rechte und Bildung im globalen Süden	244
Teil V: DIE UNIVERSITÄT ALS ORT DER MENSCHENRECHTE	
Ronald Barnett Carolina Guzman	
The Human Rights University: a Feasible Utopia	269
Sabine Broeck	
Für eine dekoloniale Praxis der Humanities – gegen die neoliberale Universität	289
AutorInnen des Bandes	306

Teil I

UTOPIEN UND ANFÄNGE

Claudia Brunner

Hoffnungen, Horizonte und Herausforderungen

Das Menschenrecht auf Bildung und Menschenrechtsbildung
im universitären Kontext

1. Bildung über, durch und für Menschenrechte

Bildung *über* die Menschenrechte, Bildung *durch* die Menschenrechte, Bildung *für* die Menschenrechte – sowie das Recht und die Möglichkeit, sich zu diesen Ressourcen Zugang zu verschaffen: Auf diese Kurzformel lässt sich das Ziel des derzeit laufenden Weltprogramms für Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen verdichten, das auf die UNO-Dekade für Menschenrechtsbildung 1995 bis 2004 folgt. Gegenwärtig befinden wir uns in der sogenannten zweiten Phase (2010–2014) dieses Programms, in der explizit auch auf den tertiären Bildungssektor, also auf Einrichtungen Höherer Bildung wie Universitäten und Fachhochschulen fokussiert wird. Auch wenn die im Dezember 2011 verabschiedete UNO-Deklaration – im Gegensatz zum Draft Plan of Action (2010) – nicht mehr ausdrücklich von Universitäten spricht, zählen diese zu jenen Institutionen, an denen Menschenrechtsbildung im Sinne der Vereinten Nationen stärker verankert werden soll.

Die internationalen Dokumente bzw. die ihnen vorausgehenden jahrelangen Debatten und Mobilisierungsprozesse unzähliger NGOs hat das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Sommer 2010 zum Ausgangspunkt für die Etablierung eines Arbeitsschwerpunkts Menschenrechte & Universität genommen. Der Einladung von Lehrbeauftragten mit Expertise in Menschenrechtsbildung folgte auf Initiative von Josefine Scherling und mir die Gründung eines Arbeitskreises für Studierende. Zu diesem Zeitpunkt lagen die europaweiten Studierendenproteste des Winters 2009 nur wenige Monate zurück (vgl. Heisenberger/Mark/Schramm/Sniesko/Süss 2010), weshalb wir bereits in der Anfangsphase unserer Auseinandersetzung den Zusammenhang zwischen ›Menschenrechten‹ und ›Bildung‹ nicht lediglich auf eine curriculare Forderung nach ›mehr Menschenrechtsbildung‹ reduziert wissen wollten. Vielmehr wurde rasch die Frage der Potenzia-

le und Grenzen des ›Rechts auf Bildung‹ (Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) für eine emanzipative Universitätspolitik bzw. für ein Abwehren von deren stetiger Verschlechterung von Anfang an mit diskutiert. So haben wir die Ziele und Gründe des Arbeitskreises ›Menschenrechte & Universität‹ in einem Leitbild folgendermaßen ausformuliert:

Der AK ›Menschenrechte & Universität‹ ist entstanden,

- weil wir die zunehmende Ökonomisierung von Wissen als problematische gesellschaftliche Entwicklung verstehen, die bestehende Ungleichheitsverhältnisse lokal und global verschärft,
- weil wir vor diesem Hintergrund einen emanzipativen und partizipatorischen Bildungsbegriff stärken wollen, der Menschen zu Kritik und Mitgestaltung befähigt,
- [und] weil das Privileg höherer Bildung mit gesellschaftlicher Verantwortung verbunden ist, für die es mehr braucht als verwertungsorientierte Ausbildung. (Leitbild AK ›Menschenrechte & Universität‹ 2010).

Diese Formulierung bezieht sich auf das Recht auf Bildung, in das wir auch den freien Zugang zu Universitäten und die Hinterfragung von deren Entstehungsbedingungen und aktuellen Praktiken inkludieren. Mit Privileg ist also keineswegs die Voraussetzung finanziellen und symbolischen Kapitals gemeint, welches in zunehmendem Ausmaß zur Vorbedingung des Zugangs zu Universitäten wird. Diese Institutionen, so die Vision eines Bildungssystems, das Gerechtigkeit und Partizipation ins Zentrum gesellschaftlichen Zusammenlebens stellt, sollen auch Orte sein, die ihre Angehörigen befähigen, in diesem Sinne und auf allen Ebenen der Organisation – von der Professorin über Studierende bis zum Hausmeister, sozusagen – zu arbeiten. Für eine solche Universität kann ein menschenrechtsbasierter Ansatz potenziell nützliche Anregungen liefern. Zugleich machen marginalisierte Stimmen der Kritik seit vielen Jahren auch die Begrenzungen, Ambivalenzen und Widersprüche der Diskurse und Praktiken rund um Menschenrechte deutlich (vgl. Ehrmann 2009; spezifisch zu Bildungsfragen Castro Varela 2007a und 2007b sowie Spivak 2008). Potenzial und Kritik vor Augen haben wir als Arbeitskreis in unserem Leitbild dementsprechend festgehalten:

Die langfristigen Ziele des AK ›Menschenrechte & Universität‹ sind

- die Implementierung von Menschenrechtsbildung im Leitbild sowie in allen Organisationseinheiten der Universität,

- die Verankerung der Menschenrechts-Thematik als Querschnittsmaterie von Forschung und Lehre in allen Studienrichtungen, [und]
- die Stärkung von Wissen, Bewusstsein und Handeln im Sinne der Menschenrechte bei allen Angehörigen der Universität. (Leitbild AK ›Menschenrechte & Universität‹ 2010).

In unterschiedlichen Formen und Formaten (siehe Kerschbaumer/Schiffrer in diesem Band) werden seitdem Fragen nach dem Zusammenhang von Bildung und Menschenrechten im universitären Kontext auf diesen beiden Ebenen diskutiert: Inwiefern kann der Bezug auf das Menschenrecht auf Bildung ein wirksames Mittel in der Auseinandersetzung um die Zukunft der Universitäten als Orte von Kritik und Reflexion gesellschaftlicher Entwicklung sein? Auf welche Weisen kann und soll Menschenrechtsbildung auch an Universitäten verankert werden und wie sollte diese aussehen?

Nicht explizit im Leitbild oder in diesen beiden Fragen ausformuliert, aber unserem Zugang implizit ist dabei die aus unserer Sicht notwendige Dimension bisweilen radikaler Kritik(fähigkeit), die die oft affirmativ geführten liberal-demokratischen Debatten um Menschenrechte in ihrem universalistisch-humanistischem Gestus mitunter vermissen lassen. Das heißt, dass wir Menschenrechtsbildung oder auch das Menschenrecht auf Bildung nicht lediglich als etwas bereits Erreichtes oder per se uneingeschränkt Positives verstehen oder der genannten UNO-Deklaration in allen Punkten hoffnungsvoll zustimmen. Einige Beiträge in diesem Buch zeigen deutlich auf, welches historische Erbe den Mainstream der Menschenrechtsdebatte dazu befähigt, bestehende Asymmetrien auf globaler Ebene auch weiterhin aufrecht zu erhalten – potenziell auch hinsichtlich des Menschenrechts auf Bildung und der Forderung nach universitärer Menschenrechtsbildung.

2. Hoffnungen, Horizonte und Herausforderungen

Universität als Ort von Kritik, Reflexion, Analyse und Widerspruch muss nämlich eine weitere Ebene im Blick haben: die beständige Infragestellung nicht nur von gesellschaftlichen Praktiken und Ereignissen außerhalb der Institution, sondern auch von den Paradigmen, Epistemologien, Theorien und Methoden ihrer eigenen Tätigkeit in Forschung und Lehre. Das heißt, es muss angesichts profunder, aber marginalisierter Kritiken an menschenrechtsbasierter Theorie und

Praxis auch gelingen, mit Infragestellungen eines menschenrechtsbasierten Zugangs zu Bildung produktiv umzugehen. Systematischer Zweifel und Widerspruch müssen Teil der universitären Auseinandersetzung mit und um Menschenrechte(n) bleiben, um der Konfrontation sowohl mit außeruniversitärer Kritik als auch mit inneruniversitären Gepflogenheiten gewachsen zu sein. Das heißt, dass der oben zitierte zweite Teil unserer Leitbilds – die Forderung nach Integration der Menschenrechtsthematik – den ersten Teil – die deutliche Kritik an den historischen und gegenwärtigen Rahmenbedingungen von Universität und Gesellschaft im Lokalen wie im Globalen – nicht aus den Augen verlieren darf. Dies bedeutet gleichsam, mit jeweils einem Bein auf jeweils anderem Boden zu stehen. Darüber hinaus befinden sich diese Böden nicht auf gleicher Ebene, es handelt sich um kein symmetrisches Verhältnis von in gleicher Stärke existierenden Debatten, Wissensbeständen und Praktiken. Im Gegenteil, auch die Auseinandersetzung um Menschenrechte selbst wird mit höchst unterschiedlichen Ressourcen und Voraussetzungen geführt, die Dominanzen und Marginalisierungen immer wieder aufs Neue herstellen. Ob die Widersprüche zwischen dem einen und dem anderen (un)überwindbar sind, wird der/die Lesende dieses Buches selbst einschätzen müssen.

Der im Leitbild des Arbeitskreises ausformulierte doppelte Zugang beinhaltet diesem Befund zufolge jedenfalls eine Denkbewegung, die durchaus mit Absicht in zwei einander entgegengesetzte Richtungen strebt. Dementsprechend lautet der Titel dieses Beitrags auch ›Hoffnungen, Horizonte und Herausforderungen‹: Hoffnung auf eine Verwirklichung von mehr Gerechtigkeit und Chancengleichheit im und potenziell auch durch das Bildungssystem, das Entwerfen von Horizonten und die Suche nach Wegen dorthin, und schließlich die Auseinandersetzung mit Herausforderungen, die ein solcher Zugang angesichts existierender Kritiken z. B. am Universalismus, Euro- und Androzentrismus gegenwärtiger Kodifizierungen und Implementierungen der Menschenrechte sowie an der sich beschleunigenden Kommodifizierung von Bildung in kapitalistisch-neoliberalen gesellschaftlichen Entwicklungen mit sich bringt. Wie Arif Dirlik in der Einleitung zu seinem Band *Pedagogies of the Global* pointiert feststellt, geht eine sich durchsetzende Universalismuskritik nämlich noch nicht automatisch mit einer emanzipativen Diversifizierung von Wissen und Macht einher (Dirlik 2006: 4). Ganz im Gegenteil ist auch

ein »epistemologischer Multikulturalismus« (ebd.: 5) ebenso wie eine wohlmeinende Menschenrechtsbildungspolitik durchaus geeignet, in die Hegemonie einer »transnationalen kapitalistischen Klasse« (Sklair 2001) eingefügt zu werden, die nun nicht mehr von MissionarInnen in Kirchen, sondern von ExpertInnen in Universitäten ausgebildet wird.

Affirmative Bezüge auf Menschenrechte stehen in unserem Buch also kritischen gegenüber, und sie stehen unmissverständlich in einem Spannungsverhältnis zueinander. Beide sollen angesichts des tief greifenden Strukturwandels im tertiären Bildungssektor, der sich gegenwärtig vollzieht, zudem auf ihre hochschul- und gesellschaftspolitische Wirksamkeit hin geprüft werden. Die beiden Denkrichtungen schließen einander durchaus aus. Dennoch und auch gerade deshalb stellen wir sie in diesem Band einander gegenüber. Das Lesen aller Beiträge wird die Ambivalenzen, Kontroversen und Widersprüche zutage bringen, die sich unter dem gemeinsamen Dach des Titels entfalten.

Zum einen anerkennen und begrüßen wir Teile der Bemühungen von internationalen Organisationen, NGOs und anderen AkteurInnen, Menschenrechtsbildung auf unterschiedlichen Ebenen der Organisation von Bildung zu implementieren. Insbesondere der Fokus auf Universitäten erscheint uns eine Aufwertung des Anliegens zu ermöglichen, das im politischen und medialen Diskurs ebenso wie Friedenspädagogik oft auf die Ebene »Kinder & Jugendliche« ausgelagert, reduziert, in banalisierender Weise pädagogisiert und damit oft entpolitisiert wird (zu einer ähnlichen Tendenz rund um die UNO-Dekade der »Kultur des Friedens« vgl. Brunner 2010: 87–92). Zum anderen darf nicht übersehen werden, dass Bildungssysteme in Österreich, in Europa, weltweit gegenwärtig einem massiven Umbau nach neoliberalen, marktwirtschaftlichen Kriterien ausgesetzt sind, und das ein Menschenrechts-Diskurs dieser Tendenz nicht per se kritisch gegenübersteht. Im Gegenteil arbeitet etwa eine kostenpflichtige universitäre Zusatzausbildung im Bereich der Menschenrechte, wie sie zunehmend an vielen Universitätsstandorten angeboten wird, dieser Tendenz auch zu. Vor allem Höhere Bildung und das dort im ideellen wie auch finanziellen Sinne zu erwerbende Wissen werden in immer höherem Ausmaß quantifiziert und kommodifiziert, zu Agentur-zertifizierten und in *rankings* gelisteten Gütern abgepackt, deren Konsum das Privileg einer immer kleiner werdenden Gruppe von Menschen zu werden droht. Denn die Organisation von Wissen und Bildung,

so Arif Dirlik (2006: 5), globalisiert sich in eben jenem Ausmaß, indem sich auch der Kapitalismus globalisiert. Das gilt auch für Menschenrechtsbildung, deren konkrete Ausgestaltung daher kritisch zu begleiten ist. Dies ist der Hintergrund, vor dem dementsprechend zu fordern ist, dass Bildung im Allgemeinen wie auch Menschenrechtsbildung im Besonderen ein *common good*, also eine Angelegenheit der Öffentlichkeit und für alle, bleibt oder wird. Menschenrechtsbildung soll also – so der Standpunkt der Herausgeberinnen – als Grund- und Menschenrecht seinen Niederschlag im Bildungssystem finden, und nicht nur als wohltätigkeitskompatible Zusatzqualifikation zukünftiger transnationaler Eliten, die sich zumeist internationale Human Rights-Masterprogramme und die dafür notwendige Mobilität auch leisten können. Darüber hinaus soll Menschenrechtsbildung auch genug Selbstreflexion und Konfliktfähigkeit entwickeln, um sich immer wieder von den eigenen Widersprüchen herausfordern und durch diese weiter entwickeln zu lassen. Dementsprechend gilt auch für eine Utopie einer Menschenrechts-Universität, die in diesem Band von einzelnen Beiträgen entworfen, von anderen aber radikal in Frage gestellt wird, dass die Universität keine Insel ist und sein kann, sondern immer einen integralen Teil ihrer sozialen, politischen und ökonomischen Umgebung bildet und mit diesem auf vielfältige Weise verbunden ist (vgl. ebd.: 6).

3. Aufbau des Buchs und die einzelnen Beiträge

Das oben beschriebene Spannungsverhältnis beschreibt auch den Bogen, den die Beiträge im vorliegenden Band bilden. Affirmative und kritische Stimmen fordern einander gegenseitig heraus, theoretisch-epistemologische Reflexionen und deutliche Positionierungen stehen hoffnungsvoll-praxisorientierten und bisweilen auch universalistischen Zugängen gegenüber. Die Vielstimmigkeit ist nicht harmonisch, und wir – die Herausgeberinnen – hoffen, dass einige der aufgeworfenen Widersprüche rund um die Menschenrechtsthematik Anlass zu weiteren Debatten geben, die sich wiederum positiv auf jenes Feld auswirken, das zugleich Gegenstand und Ziel unserer Bemühungen ist: Universität und Bildung.

Das Buch gliedert sich in fünf Teile und beinhaltet 17 Beiträge in zwei Sprachen. Die meisten Texte wurden von AutorInnen aus dem deutschsprachigen Raum und auf Deutsch verfasst. Die internatio-

nale Debatte zu Menschenrechtsbildung wird jedoch auf Englisch geführt, und da das Budget für dieses Buch keine Übersetzungen zuließ, haben wir uns dazu entschlossen, auf diese Stimmen nicht zu verzichten, sondern einige Beiträge auf Englisch abzdrukken. Für das englischsprachige Korrektorat dieser Aufsätze danken wir ganz herzlich Marian Pink, deren Mitarbeit von Barbara Weber, Geschäftsführerin von Amnesty International Österreich, initiiert und vermittelt wurde.

Teil I: Utopien und Anfänge

Den Auftakt bildet eine Betrachtung des Begriffs des Utopischen durch *Josefine Scherling* (Klagenfurt), mit der ich im Wintersemester 2011/2012 gemeinsam die Ringvorlesung *Menschenrechte & Universität* durchgeführt habe, von deren Vortragenden einige zu diesem Buch beitragen. Die Autorin nutzt den oft missverstandenen und der Naivität bezichtigten Begriff, um ein Denken von möglichen Zukünften her zu üben, d. h. von einer Utopie Menschenrechts-Universität ausgehend Ansatzpunkte für notwendige Veränderungen des Gegenwärtigen zu formulieren. Der bewusste Fokus auf die Möglichkeitsform meint in ihrem Aufsatz *Menschenrechts-Universität – eine konkrete Utopie? Zur Rolle des Utopischen innerhalb eines Konzeptes Menschenrechts-Universität* dabei nicht das abwiegelnde Austriacum des Konjunktivs, der keine Verantwortung übernehmen mag. Ganz im Gegenteil geht es der Pädagogin um Mut zu Alternativen, die ihre Kraft für ganz konkrete und gegenwartsbezogene Umsetzungen – so das Argument – aus Fiktionen, Visionen und Utopien schöpfen können. Der Zufall wollte es, dass just wenige Tage vor ihrem Vortrag, der dem hier abgedruckten Aufsatz zugrunde liegt, in der Universitäts-Beilage der österreichischen Tageszeitung *Die Presse* von »Zehn Visionen von der idealen Uni« geschrieben wurde. Der derzeitige österreichische Bundesminister für Wissenschaft und Forschung gibt sich darin nicht gerade als potenzieller Partner für inhaltliche Debatten des Utopischen zu erkennen: »Die Ideen und Ideale sind ja nicht von dieser Welt. Diese Welt hat nur Abbilder des Idealen. Demnach ist auch die Universität den Realitäten verpflichtet.« (Töchterle 2011: IV) Scherling würde ihm in diesem Punkt dezidiert widersprechen, denn wenn die Rücksichtnahme auf Realitäten jegliche Visionen und Utopien im Keim erstickt, kann Bildung mittel- und langfristig auch diesen Realitäten nicht gerecht werden.

Mit *Florian Kerschbaumer* und *Sabrina Schiffrer* (Klagenfurt) wirken neben den Herausgeberinnen zwei weitere Gründungsmitglieder des Arbeitskreises ›Menschenrechte & Universität‹ an diesem Buch mit. Sie skizzieren die Genese und Entwicklung jenes Forums, von dem aus sich neben anderen Initiativen schließlich dieses Buch entwickelte und das zugleich eine ganz konkrete Manifestation der Auseinandersetzung mit Menschenrechtsbildung sowie mit dem Recht auf Bildung an Universitäten darstellt. In ihrem Text *Menschenrechtsbildung ›von unten‹. Der Arbeitskreis ›Menschenrechte & Universität‹ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt* bringen Kerschbaumer und Schiffrer eine weitere wichtige Perspektive dieses Diskussions- und Aktionszusammenhangs ein, nämlich die von Studierenden. Bei einem Workshop im Rahmen der im Wintersemester 2011/2012 vom Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik organisierten Ringvorlesung Menschenrechte & Universität entwarfen Studierende ihre Vision und Utopie einer Menschenrechts-Universität. Auszüge daraus werden in diesem Beitrag vorgestellt. Darüber hinaus plädieren die beiden AutorInnen vor allem für eine Stärkung des Arbeitskreises und anderer Formen der universitären Implementierung von menschenrechtsfokussierten Zugängen in Forschung, Lehre und Organisationskultur und legen dazu einige Ansatzpunkte dar.

Teil II: Das Recht auf Bildung

Erich Ribolits (Wien) geht in *Die Antiquiertheit der Menschenwürde, Oder: Warum auch ein Recht auf Bildung nichts mit Menschenwürde zu tun hat* mit dem Menschenrecht auf Bildung aus kapitalismuskritischer Perspektive hart zu Gericht. Er hinterfragt mit Bourdieu insbesondere die den Menschenrechten implizite Dimension des Werts, der gegenüber er die – ihnen ebenfalls inhärente – Dimension der Würde betont. Diese aber, so der Bildungswissenschaftler, würde angesichts der im Kapitalismus beständigen Konkurrenzsituation auch im Menschenrechtsdiskurs ins Hintertreffen geraten, solange Bildung vorrangig als Investition in den Wettbewerb um die besseren Chancen auf Teilhabe und Wohlstand verstanden und gelebt würde. Ribolits entlarvt das Menschenrecht auf Bildung (wie viele andere Menschenrechte) aufgrund seines historischen Erbes als Kind des herrschenden bürgerlichen Weltbilds und hält ein Festhalten daran für einen rückwärtsgewandten und damit zum Scheitern verurteilten Versuch der Emanzipation, zumal man sich mit einer Bildungspolitik auf Basis des Menschenrechts auf Bildung lediglich zur Ware machen lasse.

Die Philosophin und Sozialwissenschaftlerin *Gertrud Brücher* (Marburg an der Lahn) deckt in ihrem systemtheoretisch fundierten Beitrag *Menschenrechte zwischen Bildung und Ausbildung. Zum Zusammenhang von Wertbindung und Gesellschaftsstruktur* tiefgreifende Widersprüche und dringliche Fragen auf, die sich aus der Verschiebung von Bildung zu Ausbildung ergeben. Diese begriffliche und auch sozial wirksam werdende begriffliche Veränderung, so die Autorin, geht mit dem Wandel des Verständnisses von Menschenrechten von Abwehr- zu Anspruchsrechten einher. Euphemistischen Rhetoriken zum Trotz werden emanzipative Verständnisse und Praktiken von Bildung immer mehr von verwertungsorientierten Leitbildern ersetzt. Dieser Prozess kann Brücher zufolge auch nicht mehr rückgängig gemacht werden, zumal sich unsere Funktionssysteme auf eine Weise ausdifferenziert haben, dass Inklusion und Exklusion auf lokaler ebenso wie auf globaler Ebene nur mehr eine Frage der Nutzbarmachung von »Menschenmaterial« sind und das Versprechen der Inklusion von Individuen qua Bildung zur ideologisierten, inhaltsleeren Floskel verkommt. Vor diesem Hintergrund betrachtet muss Menschenrechtsbildung jedenfalls radikal neu durchdacht werden.

In eine ähnliche Richtung, wenn auch von anderen theoretischen Prämissen ausgehend, argumentiert der Sozialwissenschaftler *Ingolf Erler* (Wien), der sich in seinem Beitrag ebenfalls mit Inklusion und Exklusion beschäftigt, also grundsätzlich *Das Recht auf Bildung* – wie auch der Titel des Aufsatzes lautet – ins Zentrum seiner Überlegungen stellt. Mit Pierre Bourdieu das österreichische Bildungssystem durchleuchtend macht er vor allem deutlich, wie viele und welche Ausschlüsse bereits stattfinden, bevor überhaupt potenziell eine postsekundäre Ausbildung etwa an einer Universität begonnen werden könnte. Symbolisches Kapital, Habitus und ökonomische Verhältnisse bestimmen vor allem in deutschsprachigen Ländern in frappierend hohem Ausmaß darüber, wessen Kinder welche Bildungswege beschreiten – und welche Berufslaufbahnen und gesellschaftlichen Positionen sie in ihrem späteren Leben überhaupt einnehmen können. Chancengleichheit wird als Illusion enttarnt, Elitenbildung als Zement von Ungleichheitsverhältnissen benannt, die sich auch über das Bildungssystem perpetuieren.

Für Deutschland legen die Sozialwissenschaftler *Andreas Keller* und *Klemens Himpele* (Frankfurt am Main) die von politischen Versäumnissen und Ausschließungsmechanismen geprägte Situation des

Menschenrechts auf Bildung insbesondere im Hochschulbereich aus gewerkschaftlicher Perspektive dar. Die deutsche Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) verfügt über umfangreiche Expertise zum Thema, was die politische Handlungsfähigkeit – etwa im Vergleich zu Österreich – zweifellos erhöht. Dennoch ist die Situation in Hinblick auf Chancengleichheit und Zugangsmöglichkeiten in Bezug auf Hochschulbildung in Deutschland nicht wesentlich besser als die in Österreich, so das Fazit der Autoren. Ähnlich wie Erler beschreiben Keller und Himpele, wie Faktoren sozialer Herkunft und Verortung sowie später Studiengebühren und die Umstellung von Studienplänen im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses über die Bildungswege Einzelner und damit auch über die Partizipationsmöglichkeiten ganzer gesellschaftlicher Gruppen mitentscheiden. Der Titel des Aufsatzes: *Der Zugang zur Hochschule im Lichte des UN-Sozialpakts. Theorie und Praxis am Beispiel der Alternativberichterstattung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum UN-Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in Deutschland*.

Auf diese Diskussionen um das (Menschen)Recht auf Bildung folgen sechs Beiträge, die in Richtung eines zukünftigen Menschenrechts auf Menschenrechtsbildung argumentieren. Die Gegenüberstellung von Reflexionen aus dem Inneren von Universitäten einerseits und in zivilgesellschaftlichen Organisationsformen außerhalb der Institution andererseits soll dabei deutlich machen, dass beide Bereiche sowohl hinsichtlich der Genese der Diskussion als auch in Bezug auf zukünftige Verortungen von Menschenrechtsbildung miteinander in wechselseitigen Beziehungen stehen. Diese können bereichernd, aber auch durchaus herausfordernd sein, stellen ihre Logiken und Praktiken einander doch immer wieder auch in Frage.

Teil III: Menschenrechtsbildung innerhalb und außerhalb der Universität
Der Beitrag von *Betty A. Reardon* (New York) stellt die überarbeitete Version eines Vortrages dar, den sie auf Einladung des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik im Rahmen eines Gastaufenthalts im März 2010 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt hielt. Reardon sieht in ihrem Text *Human Rights and the Renewal of the University* letztere als Herz der Gesellschaft, von dem Leben, Energie und vor allem die Kraft für gesellschaftliche Veränderung ausgehen. Sie plädiert in ihrem Beitrag dafür, die Menschenrechtsthematik zur Erneuerung der Universität zu nutzen, um ihrer Aushöhlung

durch allzu kommerzielle und verwertungsorientierte Auswüchse entgegen zu wirken und letztlich – im Sinne von mehr Gerechtigkeit und Umverteilung – gesellschaftlich transformativ zu werden. *Human rights learning*, *human rights education* und *human rights training* werden analytisch unterschieden, um verschiedene pädagogische Zugänge zu erläutern, letztlich aber im Sinne eines übergeordneten Ziels wieder miteinander verbunden, um für ein Mehr an Menschenrechtsbildung auf allen Ebenen des Bildungswesens und darüber hinaus zu argumentieren.

Menschenrechtsbildung als bildungstheoretischer Referenzrahmen unter Berücksichtigung der UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training ist das Thema, mit dem sich Peter G. Kirschschläger (Luzern) befasst. Der Autor war an den internationalen Vorbereitungsprozessen der Deklaration beteiligt, nimmt eine sehr zuversichtliche Haltung gegenüber dem Dokument und seinen erhofften Auswirkungen ein und fokussiert – ganz im Sinne einer menschenrechtsbasierten oder friedenspädagogischen Herangehensweise – immer wieder auf positive Anknüpfungspunkte, durch deren Verstärkung, so die These, auch Herausforderungen, Widersprüche und Problematiken innerhalb des Menschenrechtsdiskurses produktiv begegnet werden könne. Kirschschläger führt detailliert aus, wodurch sich Menschenrechtsbildung von anderen Bildungskonzepten unterscheidet. Schließlich werden ihr Potenzial und Nutzen innerhalb der Erziehungswissenschaften ausgelotet, zumal Kirschschläger Menschenrechtsbildung als Grundlage für einen bildungstheoretischen Referenzrahmen vorschlägt.

Nach diesen beiden theorieorientierten Ausführungen folgt ein Aufsatz, der sich der gegenwärtigen empirischen Realität in Österreichs tertiärem Bildungssektor widmet – und eine beträchtliche Lücke zwischen dem normativem Anspruch der Vereinten Nationen und den tatsächlichen Gegebenheiten im universitären Alltag feststellt. Wolfgang Benedek und Nora Scheucher (Graz) präsentieren mit ihrem Beitrag erste Ergebnisse einer Studie, die im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung am Europäischen Trainings- und Forschungszentrums für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz (Uni-ETC) erstellt wurde. Darin wurde der Ist-Zustand im Bereich Menschenrechtsbildung an österreichischen Universitäten im Untersuchungszeitraum Wintersemester 2009/2010 bis Sommersemester 2011 erhoben. Die Suche nach men-

schenrechtsspezifischen und menschenrechtsrelevanten Lehrveranstaltungen, Forschungsprojekten, Wissenstransfers in die Gesellschaft sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten brachte die Erkenntnis zutage, dass es zwar bereits einige Mittel und Wege gibt, um universitäre Menschenrechtsbildung zu betreiben, dass diese jedoch den Ansprüchen der genannten internationalen Dokumente bei weitem nicht Genüge tun. Es ist vor allem dem Engagement Einzelner zu verdanken, wenn sich Menschenrechtsbildung an Universitäten manifestiert – von einer systematischen Implementierung ist die postsekundäre österreichische Bildungslandschaft noch weit entfernt, weshalb die AutorInnen ihren Text *Menschenrechtsbildung an österreichischen Universitäten. Ergebnisse der Basisstudie (für Österreich)* auch mit Empfehlungen und weiterführenden Überlegungen beenden, wie die Ziele des UN-Weltprogramms für Menschenrechtsbildung intensiver verfolgt werden könnten.

Mit *Felisa Tibbitts* (Cambridge, USA) hat Josefine Scherling gesprochen. Ihr Beitrag *Human Rights in Academia: the NGO Link* liegt als Interview vor, das per Mail geführt und gemeinsam in die vorliegende Form gebracht wurde. Das Gespräch mit der Gründerin der NGO *Human Rights Education Associates*, die auch an der Harvard University unterrichtet, geht der Frage nach möglichen und sinnvollen Verbindungen zwischen Universitäten einerseits und NGOs andererseits nach. Was können die einen von den anderen lernen? Welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit bringen welche Herausforderungen und Chancen mit sich? Zentral ist für Tibbitts das Verständnis beständigen Lernens aller Beteiligten, egal, auf welcher Ebene sie in den jeweiligen Systemen tätig sind.

Auch *Georges Younes* (Wien) lotet in Bezug auf Menschenrechtsbildung die Überschneidungen und Abgrenzungen zwischen universitärer Bildung einerseits und den Möglichkeiten von NGOs andererseits aus. Als Leiter der *Amnesty Academy*, einer bald zehnjährigen Abteilung für menschenrechtliche Weiterbildung von *Amnesty International Österreich*, erläutert er deren Genese, Ziele und Praktiken im Feld außeruniversitärer und außerschulischer Menschenrechtsbildung. In seinem Text *Filling the Gap: the Amnesty Academy and the Interconnectedness of Human Rights Education in Non-Formal and Formal Education Frameworks* wird klar, dass die Dokumente und Initiativen etwa der Vereinten Nationen, die die Grundlage auch für eine Umsetzung von Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssektor

bilden, ihre Entstehung vor allem der jahrelangen Initiative von AkteurInnen aus dem non-formalen Bildungsbereich verdanken. Deutlich wird in seiner Reflexion der Genese, Tätigkeit und Horizonte der vor allem bei Studierenden in den Städten beliebten *Amnesty Academy* aber auch die Herausforderung, vor der (Menschenrechts)Bildung generell steht: Warum erreicht sie SchülerInnen und Studierende um so vieles leichter als etwa ArbeiterInnen, Erwerbsarbeitslose oder andere Menschen außerhalb des formalen Bildungssystems – und (wie) kann dies zum Positiven verändert werden?

In jahrelanger Vorarbeit war *Shulamith Koenig* (New York) eine der Wegbereiterinnen der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung, die im Dezember 1994 von Wien aus ihren Ausgang nahm. Kritisch auf die weitere Entwicklung zurück- und dennoch optimistisch nach vorne blickend meint sie, die Welt habe keine andere Option als die der bedingungslosen Verwirklichung der Menschenrechte – die in jeder Generation des Lernens über, mit, für und durch die Menschenrechte bedarf. Erst dann könne Gerechtigkeit und Frieden verwirklicht werden. In ihrem Beitrag *Learning and Integrating Human Rights as a Way of Life. Towards Maintaining and Sustaining Economic Social Justice and Peace, Guided by the Comprehensive Human Rights Framework* bezieht Koenig auf zahlreiche Begegnungen aus der Praxis der Menschenrechtsbildung im außer-universitären und außerschulischen Bereich, aus denen die Autorin Hoffnung auf die weitere Wirksamkeit von Menschenrechtsbildung schöpft. Sie vertritt die These, dass Menschenrechtsbildung nicht in erster Linie eine Aufgabe für Universitäten ist, sondern für jeden Menschen und unabhängig von Bildungs- und sonstigen Voraussetzungen zugänglich sein soll. Aktuelle Initiativen der von ihr gegründeten NGO *People's Movement for Human Rights Learning* fokussieren allerdings auch explizit auf Studierende als MultiplikatorInnen gesellschaftlich verankerter Menschenrechtsbildung. Die Erfinderin und Begründerin der »Menschenrechtsstädte« (darunter neben zwei Dutzend weiteren Städten weltweit auch die Stadt Graz) plädiert für ein Verständnis von Menschenrechten als einem *way of life*, der allerdings ebenso eine rechtliche Basis wie eine klare politische Orientierung erfordert.

Teil IV: Privilegien verlernen, Haltungen und Handlungen verändern
 Den durchwegs optimistischen Zugängen in Teil III stehen in Teil IV unseres Buches wiederum skeptische Stimmen gegenüber. Aus feministisch-postkolonialer Perspektive wird an zentralen theoretischen und politischen Prämissen vor allem der Genese der Menschenrechte gerüttelt. Ausgangspunkt für die hier dargelegten Kritiken sind im hegemonialen Menschenrechtsdiskurs marginalisierte Stimmen aus dem globalen Süden.

Zur Kritik der Menschenrechte aus postkolonialer und feministischer Sicht und deren Auswirkung auf die Menschenrechtsbildung lautet der Titel eines Beitrages, der sich der Menschenrechts-Debatte sehr kritisch nähert. Die Politikwissenschaftlerin *Monika Mayrhofer* (Wien) beleuchtet die Thematik aus postkolonialer und feministischer Perspektive und hinterfragt Grundsätzliches in der Genese, Kodifizierung und Implementierung der Menschenrechte. Beiden Traditionen liegen soziale und politische Bewegungen zugrunde, weshalb ihnen – durchaus ähnlich wie der Formulierung der Menschenrechte selbst – eine kritische Perspektive auf den Status Quo inhärent ist. Die Autorin legt Auslassungen, Normierungen und Subtexte der Menschenrechte frei, die deren andro- und eurozentrische Genese zum Vorschein kommen lassen. Damit wird die seit langem existierende Kritik am Universalismus der Menschenrechte und an ihrer Verortung im liberalen Paradigma in Bezug auf die Frage nach Bildung und Menschenrechtsbildung ausbuchstabiert und eine verstärkte Repolitisierung und lokale Kontextualisierung von Menschenrechts- und Bildungsfragen gefordert, die sich stets ihrer globalen Implikationen bewusst ist. Schließlich identifiziert Mayrhofer einige Anschlussstellen ihrer Kritik für eine menschenrechtliche Bildung, die die benannten Problematiken potenziell zu überwinden fähig sein könnte – vorausgesetzt, die darin Tätigen sind zu Selbstreflexion und Selbstkritik ebenso bereit wie zum Verzicht auf Privilegien, zum ›Lernen des Verlernens‹.

Ähnlich argumentiert *Christine Löw* (Frankfurt am Main), indem sie entlang von Gayatri C. Spivaks Text *Righting Wrongs* (2004) darlegt, wie Armut und Bildung auf globaler Ebene miteinander verwoben und wie tief beide in imperiale und koloniale Vergangenheit und Gegenwart verstrickt sind. Der Hauptkritikpunkt fokussiert dabei nicht auf Menschenrechtsverletzungen, sondern auf die Intentionen und Aktionen auf Seiten von MenschenrechtsaktivistInnen (aus dem

globalen Westen/Norden ebenso wie aus Eliten innerhalb des globalen Südens), die eben diese Verletzungen ›wieder gut machen‹ möchten – und dabei Machtasymmetrien potenziell reproduzieren. Ein epistemischer und ethischer Bruch, so Löw mit Spivak, durchzieht das Verhältnis zwischen den wohlmeinenden Subjekten und der im Objektstatus verbleibenden Zielgruppe von Menschenrechtsaktivismus durch internationale und lokale NGOs, die großteils nach internationalen Spielregeln arbeiten. In dieser Kluft lokalisiert Löw mit Spivak nicht nur die Frage nach Menschenrechten, sondern vor allem auch die Frage der Bildung, von der die Ärmsten der Armen, die Subalternen, vielen menschenrechtsbasierten Bemühungen zum Trotz systematisch ausgeschlossen bleiben. Spivak fordert daher vor allem für die Subalternen der Welt eine neue Pädagogik, deren Ansätze Löw in ihrem Aufsatz mit dem Titel *Postkolonial-feministische Perspektiven auf Menschenrechte und Bildung im globalen Süden. Subalternität und eine neue Pädagogik* darlegt.

Nach diesen Überlegungen befasst sich Teil V wiederum mit dem Ausgangspunkt unserer Überlegungen, nämlich mit der Institution Universität selbst. Auch hier stellen wir zwei Beiträge einander gegenüber, die sich gegenseitig herausfordern und einander in mancherlei Hinsicht widersprechen. Die zentrale Frage, um die es hier geht, ist die nach der Veränderbarkeit der Idee Universität sowie nach deren konkreten Ausgestaltungen in Form einzelner Universitäten. Während der erste Beitrag einem Modell Menschenrechts-Universität positiv gegenüber steht und dieses in einem bildungswissenschaftlichen Rahmen systematisiert, hinterfragt der zweite die Institution Universität grundsätzlicher und plädiert dafür, diese in Forschung, Lehre und Organisationsformen zu dekolonisieren. Ob dies mit oder ohne Fokus auf Menschenrechte geschehen kann, und wie ein solcher gegebenenfalls gestaltet werden muss, um möglicherweise beide Zugänge miteinander zu vereinen, bleibt eine offene Frage, mit der sich, so hoffen wir, weitere Forschungen beschäftigen werden.

Teil V: Die Universität als Ort der Menschenrechte?

Ron Barnett (London) und Carolina Guzman (Valparaíso) entwerfen in ihrem Aufsatz *The Human Rights University: a Feasible Utopia* eine Systematik dessen, was Betty A. Reardon in ihrem Beitrag (in diesem Band) mit Körpermetaphern als Bild beschreibt und Josefine Scherling mit der Auslotung nützlicher Verständnisse von Utopie rahmt:

eine Menschenrechts-Universität. Die Idee zu diesem Beitrag entstand bei einem Vortrag Barnetts am *Center for Teaching and Learning* an der Universität Wien im Jänner 2012, als er sich von dem Vorschlag begeistert zeigte, sein anschauliches Modell für unser Buch auf ein potenzielles Konzept ›Menschenrechts-Universität‹ zu übertragen. Die AutorInnen ermuntern in einem ersten Schritt, Imaginationen über eine solche Universität als Idealtyp zu entwickeln, um dann in einem zweiten Schritt zu überlegen, auf welchen Ebenen und auf welche Weisen sich eben diese Spezifik manifestieren könnte. Sie verstehen Universität per se als idealen Ort der Verkörperung und Verwirklichung von Menschenrechten, stellen sich aber auch einigen philosophischen, soziologischen und politischen Herausforderungen, die diese Annahme mit sich bringt.

Das Buch schließt mit einem Beitrag der Amerikanistin *Sabine Broeck* (Bremen), der die überarbeitete Version eines im Oktober 2011 ebenfalls am *Center for Teaching and Learning* der Universität Wien gehaltenen Vortrags darstellt. Die hier dargelegte Kritik am Zustand gegenwärtiger europäischer Universität(spolitik)en ist massiv, stellt sie doch die Institution Universität in den historischen, politischen, sozialen und nicht zuletzt ökonomischen Kontext von Kolonialismus und Neokolonialismus. Die Bildung der *Universitas*, so Broeck, sei nie ein Menschenrecht gewesen, sondern lediglich das Privileg Weniger und ohnehin Privilegierter. Diese Kontinuität, die nur von kurzen Phasen der Öffnung und auch da nicht auf allen Ebenen durchbrochen wurde, stellt die Autorin in den Mittelpunkt ihrer Empörung und Analyse. Den Horizont ihrer Überlegungen mit dem Titel *Für eine dekoloniale Praxis der Humanities – gegen die neoliberale Universität* bilden eine umfassende Dekolonisierung der Universität und ihr Durchqueren auf allen Ebenen der Produktion, Distribution und Konsumption von Wissen. Ein solches Unterfangen wird jedoch keinesfalls ohne Widersprüche und Kämpfe von statten gehen, denn es geht um nichts Geringeres als um eine umfassende Hinterfragung und Neuorganisation von Theorien, Methoden, Fächern, Themen – und nicht zuletzt auch von Organisationsformen und Zugangsmöglichkeiten zu Wissen(schaft). Für eine solche Neuorientierung der Institution Universität, so Broeck, bedarf es der expliziten Parteilichkeit – auch und gerade von Angehörigen der Universität.

4. Fazit

Was ist unser Zwischenfazit nach der ersten Phase der intensiven Auseinandersetzung unter dem genannten Fokus? Universitäre Friedensforschung und Friedenspädagogik sollte sich ebenso wie grundsätzlich potenziell jedes Fach, das an Universitäten verankert ist, den hier dargelegten Zusammenhängen, Widersprüchen und Herausforderungen widmen, wenn sie Menschenrechte als Querschnittsthematik oder als spezifischen Studieninhalt ernst nimmt. Sie soll die Hoffnungen und Utopien nicht aus den Augen verlieren, die ihren eigenen Anfängen innewohnen und ihre Entwicklung vorantreiben, sich zugleich jedoch den eigenen Widersprüchen und Herausforderungen stellen, um zukunftsfähig im Sinne ihrer eigenen Ansprüche zu bleiben. Sie muss per definitionem affirmativ und kritisch zugleich sein, praxisorientiert und theoriefähig, da sie in Lehre und Forschung verankert ist und nicht zuletzt auch Mitverantwortung für die Organisationskultur einer Hochschule trägt. Sie kann und soll sich dabei nicht als Insel verstehen, sondern in vielfacher Verbindung stehend mit zahlreichen gesellschaftlichen Feldern, AkteurInnen und Entwicklungen, auf die sie zwar durchaus Einfluss nehmen kann, von denen sie selbst wiederum jedoch auch maßgeblich geprägt und abhängig ist. Dies sollten wir nicht vergessen, wenn wir mehr oder andere Bildung, mehr oder andere Menschenrechtsbildung, mehr oder andere Universitäten fordern. Über diese Zusammenhänge nachzudenken bedeutet also auch immer, über Gesellschaft insgesamt nachzudenken, über ihre Ursprünge, Normen und Regeln, die (Un)Gleichheit und (Un)Gerechtigkeit hervorbringen, befestigen, in Frage stellen oder verändern.

Universität ist bestimmt nicht der einzige Ort, an dem dies geschehen kann und soll, und vermutlich werden die kommenden gesellschaftlichen Transformationen auch nicht von Universitäten ausgehen oder auf diese beschränkt bleiben. Dies anzunehmen wäre gleichermaßen eitel wie naiv. Ein Verständnis von Universität als integraler Teil von (globaler) Gesellschaft kann uns aber in Erinnerung rufen, dass es an dieser Institution und in ihrem Umfeld im Vergleich zu anderen Tätigkeitsfeldern – und allen Begrenzungen und Widersprüchlichkeiten zum Trotz – immer (noch) Freiräume und Ressourcen gibt, deren Nutzung in den weltweiten Auseinandersetzungen um soziale Gerechtigkeit, Freiheit und ein menschenwürdiges Leben für alle dringend benötigt werden.

Bibliografie

- AEMR – Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, in: Vereinte Nationen. Deutscher Übersetzungsdienst. URL <http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> [Zugriff am 13. Juni 2012].
- Brunner, Claudia 2010: Knowing Culture, Knowing Peace? Epistemological and/as Political Aspects of the ›Culture of Peace‹ -Initiative, Concept and Programme, in: Ratković, Viktorija/Wintersteiner, Werner (Hg.): Culture of Peace. A Concept and a Campaign Revisited. Klagenfurt: Drava, 82–101.
- Castro Varela, María do Mar 2007a: Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik, in: Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst. URL <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm> [Zugriff am 13. Juni 2012].
- Castro Varela, María do Mar 2007b: Rassismus, Postkolonialismus und Menschenrechte, in: Olympe. Feministische Arbeitshefte zur Politik 25/26, 149–153.
- Dirlik, Arif 2006: Our Ways of Knowing – and What to Do About Them, in: Ders. (Hg.): Pedagogies of the Global. Knowledge in the Human Interest. Boulder/London: Paradigm Publishers, 3–17.
- Ehrmann, Jeannette 2009: Traveling, Translating and Transplanting Human Rights. Zur Kritik der Menschenrechte aus postkolonial-feministischer Perspektive, in: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft 18 (2), 84–95.
- Heissenberger, Stefan/Mark, Viola/Schramm, Susanne/Sniesko, Peter/Süss, Rahel Sophia 2010 (Hg.): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Plan of Action for the Second Phase (2010–2014) of the World Programme for Human Rights Education 2010, in: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. URL <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/second-phase.htm> [Zugriff am 13. Juni 2012].
- Sklair, Leslie 2001: The Transnationalist Capitalist Class. Oxford: Blackwell Publishers.
- Spivak, Gayatri C. 2008: Righting Wrongs. Unrecht richten. Zürich: Diaphanes
- United Nations Declaration on Human Rights Education and Training 2011, in: URL <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement> [Zugriff am 13. Juni 2012].
- World Programme for Human Rights Education (o. J.o. J.), in: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. URL <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/programme.htm> [Zugriff am 13. Juni 2012].

Josefine Scherling

Menschenrechts-Universität – eine konkrete Utopie?

Zur Rolle des Utopischen innerhalb eines Konzeptes
Menschenrechts-Universität

1. Utopische Horizonte im Kontext von Menschenrechten und Universität – ein Beginn

Times of transition within institutions are times that offer opportunities for resistance, for finding spaces to create new initiatives. While times of transition are also times of social closure, re-regulation and control, when those in power set out the terms of change and try to control its scope and impact, the transition itself creates instabilities. New orders are created, and spaces are opened up to establish new programmes and initiatives, if there are the resources to fight for these at the time. (Lynch/Crean/Moran 2010: 299)

Der Arbeitskreis ›Menschenrechte und Universität‹ der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt ist eine solche Initiative, die die universitäre Umbruchskrise und die Frage nach der Zukunft unserer Universitäten zum Anlass nimmt, Universität aus einer menschenrechtlichen Perspektive zu betrachten und eine Utopie einer ›Menschenrechts-Universität‹ in all ihren Facetten zu denken, kritisch zu hinterfragen und in diese Richtung letztlich auch zu handeln. Es soll damit ein Beitrag zur Öffnung eines (wissenschaftlichen und politischen) Diskurses geleistet werden, der die Zukunft von Universitäten mitprägen soll.

In den Schlussfolgerungen der Arbeitstagung ›Menschenrechte und universitäre Forschung und Lehre‹ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Oktober 2009 wurde die große Bedeutung von Universitäten im menschenrechtlichen Kontext betont, insbesondere ihre Mitwirkung am Aufbau einer Kultur der Menschenrechte. Darin heißt es:

Die internationale Staatengemeinschaft und die internationalen Organisationen (UN, UNESCO, EU, Europarat, OSZE etc.) haben in den letzten Jahren die Erkenntnis unterstrichen, dass Sicherheit und Frieden, wie auch Entwicklung und die nachhaltige Nutzung und Erhaltung der Natur- und Umweltgüter zunehmend von der effektiven Respektierung der Menschenrechte in unseren Gesell-

schaften bestimmt werden. Diese kann aber heute nicht mehr nur über Normen und Mechanismen der Prüfung ihrer Achtung erzielt werden, sondern muss zunehmend über eine Internalisierung einer ›Kultur der Menschenrechte‹ in den Werten und Verhaltensmustern der BürgerInnen und Gemeinschaften verwirklicht werden. (Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik 2009)

Bezugnehmend auf den universitären Bereich lautet der Text weiter:

Die universitären Strukturen und die Lehr- und Forschungsprogramme müssen mehr denn je diese Entwicklung fördern. Denn eine ›Kultur der Menschenrechte‹ baut auf dem Wissen und Verständnis der universitär gebildeten gesellschaftlicher Eliten unserer Gesellschaften auf. (ebd.)

Dieser Gedanke, Universität vor dem Hintergrund eines menschenrechtlichen Rahmens neu zu denken, findet sich auch auf internationaler Ebene. Im Aktionsplan zur zweiten Phase des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung weisen die Vereinten Nationen ausdrücklich auf die große Verantwortung von Universitäten hin und fordern indirekt dazu auf, an der Utopie einer Menschenrechts-Universität zu arbeiten:

Higher education institutions, through their core functions (research, teaching and service to the community), not only have the social responsibility to educate ethical citizens committed to the construction of peace, the defence of human rights and the values of democracy, but also to generate global knowledge to meet current human rights challenges, such as eradication of poverty and discrimination, post-conflict rebuilding, sustainable development and multicultural understanding. (UN 2010)

Auf die Bedeutung von Menschenrechten und Menschenrechtsbildung weist insbesondere der Umstand hin, dass die Zukunft der Menschheit insgesamt heutzutage durch viele Faktoren bedroht ist. Wir müssen uns auch oder gerade auf universitärer Ebene immer wieder die Frage stellen: Wo wollen wir hin? Welchen Beitrag kann Universität zur Entwicklung einer Kultur der Menschenrechte liefern? Welche Ziele könnten/sollten auf dem Weg dorthin formuliert werden?

Gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) aus dem Jahre 1948 beinhalten Ziele unter anderem die Schaffung einer Welt, in der den Menschen, frei von Furcht und Not, Rede und Glaubensfreiheit zuteil wird, Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden, sozialer Fortschritt und bessere Lebensbedingungen in größerer Freiheit. Es handelt sich hier in der Tat um eine ›Utopie der Menschen-

rechte«. Dementsprechend unterstreicht die Hochkommissarin für Menschenrechte der Vereinten Nationen, Navanethem Pillay, in ihrer Rede vom 8. Dezember 2008 den utopischen Gehalt der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte:

The comprehensive vision of the universal declaration of human rights is a beacon of hope for the future. It contemplates a world with full realization of civil, political, economic, social rights without distinction, a world in which every man, woman and child lives in dignity, free from hunger, in a world without violence and discrimination, with the benefits of housing, healthcare, education and opportunity. This vision represents a global culture of human rights, and it should be a unifying force within and among all cultures. (Pillay 2008)

Wenn die Menschenrechte selbst auf einer Utopie gründen, muss sich auch das Projekt Menschenrechts-Universität mit seinem utopischen Gehalt auseinandersetzen und nachdenken, wie man damit konstruktiv umgeht. Denn letztlich bilden ja die Menschenrechte den Leitfaden, nach dem sich eine Menschenrechts-Universität ausrichten sollte.

2. Begriffsklärung

Verwendet heute jemand den Begriff ›utopisch‹, so ist er meistens negativ konnotiert. Man verbindet damit reine Träumereien, etwas Unrealistisches, nicht Verwertbares und darum Unnützes. »Es ist reine Zeitverschwendung, sich solchen Gedanken hinzugeben, sie bringen ja doch nichts«, so die gängige Meinung.

Brauchen wir also noch so etwas wie ›Utopie‹, insbesondere eine ›soziale Utopie‹? Die oben beschriebene negative Haltung gegenüber dem Utopischen wird vor allem bei sozialen Utopien praktiziert. Ausnahme bei der Kritik am Utopiebegriff bilden technische Utopien. In sie wird viel Geld, Energie und Intelligenz investiert. Ist es also sinnvoll, an der Utopie einer Menschenrechts-Universität weiterzuarbeiten, dieses Projekt voranzutreiben? Oder ist dieses Projekt von vornherein zum Scheitern verurteilt, weil es sich nicht technisch-marktwirtschaftlichen, sondern sozialen Zukunftsentwürfen widmet?

Um dies beantworten zu können, ist es notwendig, sich mit dem Begriff der Utopie näher auseinanderzusetzen und über seine Entstehung und Entwicklung, seine Potentiale, aber auch seine Gefahren nachzudenken.

Selbst in den Wissenschaften gibt es kein geteiltes Verständnis zu diesem Begriff. Es gibt unzählige Diskurse zur Begriffsbestimmung des Utopischen. Richard Saage begründet dies dadurch, dass der Begriff ›Utopie‹ »keine naturwüchsig geronnene Substanz darstellt. Als eine konstruktive Setzung ist er vielmehr das Resultat des menschlichen Intellekts und in den jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontexten veränderbar« (Saage 1995: 2). Deshalb wird man vergebens nach der *einen* Definition suchen. Es ist darum auch Ziel dieses Aufsatzes, auf die Notwendigkeit hinzuweisen, die jeweiligen Utopiebegriffe genau zu untersuchen, zu hinterfragen, um auf diese Weise zu einer Neukonzeptionierung zu gelangen, mit der schließlich innerhalb dieses Projektes sinnvoll weitergearbeitet werden kann.

Der Begriff ›Utopie‹ geht zurück auf Thomas Morus' Werk ›Utopia‹, wo er der damaligen englischen Gesellschaft eine imaginierte ideale Parallelgesellschaft entgegenstellt und auf diese Weise Kritik am Bestehenden übt. Begrifflich lässt sich ›Utopia‹ zurückführen auf das griechische Wort ›Outopia‹, was so viel wie ›nirgendwo‹ heißt (es wird auch gern mit einem anderen griechischen Wort in Verbindung gebracht ›Eutopia‹ – guter Ort –, das letztendlich auch das ausdrückt, was mit Utopia im ursprünglichen Sinn zusätzlich gemeint war). Handelte es sich ursprünglich um reine ›Raumutopien‹ – in der eine Gesellschaft gezeichnet wird, die in der jeweiligen Gegenwart, jedoch an einem anderen, unbekannten Ort existiert, siehe auch Thomas Morus' ›Utopia‹ – so verbinden wir heute Utopien mit ›Zeitutopien‹, in welchen Bilder einer idealen Gesellschaft ihren möglichen Platz in der Zukunft haben.

Bezogen auf das Projekt Menschenrechts-Universität geht es hier um die große Relevanz dieser ›Zeitutopien‹ – d. h. die Zukunftsbezogenheit von utopischen Vorstellungen. Ob wir von ›Zeitutopien‹ überhaupt reden können, hängt in erster Linie von unserem Zukunftsverständnis ab: Sehen wir Zukunft als Ankunft des Vorbestimmten, wie sie innerhalb eines zyklischen Zeitverständnisses verstanden wird, kann es keine (Zeit-)Utopien im strengen Sinne geben. Sehen wir Zukunft als reine Verlängerung der Gegenwart an, so bräuchten wir auch hier keine Utopien, da die Gegenwart das Zukünftige bestimmt und keinen Raum für andere Vorstellungen zulässt. Denken wir aber Zukunft als größtenteils offen und gestaltbar, müssen wir uns auch überlegen, wie wir uns Zukunft vorstellen und wie wir weitergehen wollen. Der zu einem gewissen Grad offene Horizont der Zukunft macht Platz für Möglichkeitsdenken und somit auch für utopische Fiktion.

Doch wer will heute etwas von ›sozialen Utopien‹ hören? In der heutigen Zeit wird gerne vom ›Absterben‹ oder sogar vom ›Ende der Utopie‹ gesprochen. Damit eng verbunden sind sicherlich die vielen negativen Erfahrungen im Laufe des 20. Jahrhunderts mit den Gesellschaftsutopien des Bolschewismus und Nationalsozialismus, die schrecklichste Folgen nach sich zogen und damit einhergehend zum Verlust des Glaubens an die Gestaltbarkeit der Zukunft beigetragen haben. Nun kann man sich aber mit Recht mit Jan Rüsen fragen:

Muß man im Umgang mit utopischem Denken nur den Schrecken solcher Verblendungen beschwören, um vor seiner Wiederholung in der Zukunft zu warnen? Sollte also die Vision vernunftgeleiteter Praxis aufgegeben werden? Sollte der Kultur der Stachel der Grenzüberschreitung gezogen werden? (Rüsen 2006: 243)

Es gibt aber auch noch andere Gründe, weshalb ›Utopie‹ heutzutage vielfach zu einem ›no word‹ degradiert wurde. Die raschen und unsicheren Veränderungen der Ausgangsbedingungen und die steigende Komplexität von Gesellschaften führen dazu, dass soziale Erfindungen kaum mehr gedacht werden. Es fehlen der Mut und die Zeit zur Entwicklung von Utopien angesichts der schnellen und nicht abschätzbaren Entwicklungen in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens. Ein weiterer Grund liegt in den vielen Unsicherheiten postmoderner Gesellschaften, die die Sehnsucht sowohl nach Bestand und Sicherung des Erreichten als auch nach Kontrolle der Zukunft erwecken und dadurch der Entwicklung sozialer Utopien keinen Raum lassen. Und jetzt, so konstatiert Zygmunt Bauman,

sind [wir] tendenziell stolz auf etwas, dessen wir uns vielleicht eher schämen sollten – nämlich im ›postideologischen‹ oder ›postutopischen‹ Zeitalter zu leben, uns nicht mit irgendeiner kohärenten Vision von einer guten Gesellschaft zu beschäftigen und uns der Sorge um das Gemeinwohl zugunsten der Freiheit, privater Befriedigung nachzujagen, entledigt zu haben. Und doch, wenn wir einen Moment innehalten und überlegen, warum diese Jagd nach Glück oft nicht die gewünschten Resultate erbringt, und warum der bittere Geschmack der Unsicherheit die Wonne weniger süß schmecken läßt, als man uns verheißen hat, dann werden wir nicht umhinkönnen, Ideen wie das Gemeinwohl, die gute Gesellschaft, Gleichheit, Gerechtigkeit und so weiter aus dem Exil zurückzuholen – Ideen, die nur Sinn haben, wenn man sie gemeinsam mit anderen hegt und pflegt. (Bauman 2000: 17)

Darum ist es wichtig, sich nicht in die Reihe derer zu stellen, die den Utopiebegriff als Ganzes anprangern und ihn für tot erklären, weil einige große Sozialutopien zu einer Schreckensherrschaft geführt ha-

ben; nicht das Utopische an sich bringt diesen Schrecken hervor, sondern nur bestimmte Formen des utopischen Denkens: der gedankliche Dogmatismus, der in der Methode lag, wie die Welt analysiert und verbessert werden sollte (vgl. Atteslanger 1980: 28). Der Machbarkeitswahn, die zwanghafte Verortung von Utopia in der Wirklichkeit, die Verwirklichung einer ohne demokratische Beteiligung entstandenen Utopie, in der Utopie eine unveränderliche Weltordnung, einen einzigen Lebensstyp zu sehen, die ideale Gesellschaft als Endzustand anzustreben – das sind diverse Gefahrenpotentiale, denen man mit selbst-reflexivem Denken entgegensteuern kann (vgl. Rösen 2006: 243).

Viele AutorInnen, wie z. B. Georg Kneer (1996), Jan Rösen (2006) oder Jay Winter (2006), fordern darum eine Neukonzeption des Utopischen, eine Neuorientierung utopischen Denkens. Es ist wichtig, sich von den Fehlern vergangener utopischer Formen abzugrenzen und zu einem neuen Konzept von ›Utopie‹ zu gelangen, um soziale Utopien ohne den schmerzlichen Beigeschmack der vergangenen Verbrechen wieder diskursfähig zu machen. Diese Neuorientierung betrifft nach Saage einerseits das formale Muster – d. h. der geschlossene Systemcharakter und der geschichtsphilosophische Determinismus muss zu Gunsten eines Geltungsanspruchs eines regulativen Prinzips aufgegeben werden – und andererseits die inhaltliche Herausforderung, auf die Utopie zu reagieren hat: »Es geht um die Neubestimmung der unverzichtbaren Rechte der einzelnen und der unabwendbaren Ansprüche eines solidarischen Ganzen.« (Saage 1995: 99)

2.1 Elemente des Utopischen

Wie können wir nun ›Utopie‹ beschreiben? Im Folgenden nenne ich einige wichtige Elemente, die für eine Wiederbelebung des utopischen Denkens sprechen. Mit diesen Gedanken kann und soll das Projekt ›Menschenrechts-Universität‹ als utopisches Vorhaben weiter vorangetrieben werden:

- Bei Utopien handelt es sich um »geistige Konstruktionen« (Karl Mannheim zit. n. Schwendter 1984: 46) einer erhofften bzw. befürchteten Gesellschaft.
- Utopien zeigen Möglichkeiten auf.
- Es handelt sich bei diesen Möglichkeiten um Fiktionen innerweltlicher Gesellschaften. Damit grenzen sich Utopien von jenseitigen Visionen, bloßen Traumassoziationen, Mythen etc. ab.

- Eine Utopie enthält immer die Kritik am Ist-Zustand wie auch ein Bild des Solls bzw. Nicht-Solls (vgl. ebd.: 46 ff.). Auf die große Bedeutung dieser Elemente utopischen Denkens weist insbesondere Saage hin, wenn er schreibt: »Ohne die antithetische Konfrontation des utopischen Ideals mit dem, was kritikwürdig erscheint, verliere die klassische Utopie ihre Identität.« (Saage 1995: 7)
- Bei der Entwicklung von Utopien muss auf reduktionistische Zuordnungen verzichtet werden. Das Utopische existiert nur im Plural und ist ein lernfähiges Phänomen (vgl. ebd.: 8). Wird dieser Sachverhalt übersehen, läuft das Projekt in Gefahr, ein vereinheitlichtes Leben zu propagieren und anzustreben. Dabei vergisst man allzu gerne, dass ein vereinheitlichtes Leben nicht das Glück aller bedeutet (vgl. Tartarkiewicz 1984: 289). Es wurde der Fehler begangen, Utopien als ›Programme der besten Weltordnung‹ zu interpretieren, in der die Menschen einem einzigen Lebenstyp zugeordnet werden. Das nimmt, wie Wladislaw Tartarkiewicz richtig feststellt, die Freiheit und Vielfalt des Lebens und entspricht ganz und gar nicht der Idee der Menschenrechte (vgl. ebd.: 291).
- »Die Utopien rechneten [in der Vergangenheit] mit den beständigen Faktoren der menschlichen Natur, nicht aber mit deren Unbeständigkeit.« (ebd.)
- Darum muss die Utopie zu einem Ort der Selbstreflexivität werden und darf keinen geschlossenen Gesellschaftsentwurf darstellen, wie es etwa bei den kommunistischen Regimen der Fall war.
- Es handelt sich bei Utopien um reine Entwürfe und um kein vollendetes Werk. Unvollkommenheit muss darum als beständige Begleiterin der Utopie anerkannt werden. Als bloße Entwürfe haben Utopien einen undogmatischen Charakter (vgl. Atteslander 1980: 27).
- »[...] Freiheiten [...] bedingen Unvollkommenheit.« (ebd.: 35) Eine Utopie einer Kultur der Menschenrechte kann darum nur unvollkommen sein, da sie ›Freiheiten‹ zum Gegenstand hat.
- Utopien haben Prozesscharakter, sie sind immer der für die heutigen Verhältnisse gedanklich beste Ort. Sie sind, wie Atteslander (ebd.: 27) feststellt, »Wegweiser, nie aber der Weg selbst.«
- Utopien zeigen Wünsche oder Befürchtungen auf und fordern insofern zur Veränderung auf, da das Bewusstsein existiert, dass wir diesen Ort, diesen Zustand noch nicht erreicht haben. ›We do not live there‹ bedeutet auch, dass es sich hier um ein noch rein geis-

tiges Konstrukt handelt, welches Möglichkeiten aufzeigt, auf die in der Zukunft hingearbeitet werden kann bzw. welche vermieden werden sollen (vgl. Winter 2006: 3).

- Hier dringt die Bedeutung der »utopischen Intention« nach Ernst Bloch und Karl Mannheim durch, die eine kritische Infragestellung der gegenwärtigen Verhältnisse beinhaltet; die Alternativen zu diesen gesellschaftlichen Verhältnissen entwickeln sich aus dieser Kritik heraus. Saage spricht von einem »überredenden Impuls«, der von Utopien ausgeht: »Das, was nicht ist, wird so dargestellt, als ob es sein kann.« (Saage 1995: 8)
- Dies führt uns zum Problem der Dialektik der Utopie: Jean Amery bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt:

Beim Erfassen des Utopie-Begriffes kommen wir ohne Dialektik nicht aus. Utopie ist eine in sich widersprüchliche Vorstellung: sie muß zugleich als Utopie verstanden und als erreichbare Realität angestrebt werden. Begreift man sie ausschließlich als Zeitpunkt Niemals im Lande Nirgendwo, geht sie ihrer geschichtlich-motorischen Kraft verlustig. Utopie darf nicht Illusion sein (1982: 79).

- Utopie soll auf das Jetzt hinweisen und gleichzeitig ihren ortlosen Charakter aufrechterhalten. Denn das eigentlich Utopische ist das, was keinen Ort in der Realität hat. Ohne dieses utopische Element verliert die Utopie ihre eigentliche Legitimation.

2.2 Neukonzeption des Utopischen

Im Rahmen einer Neukonzeption des Utopischen ist es zudem notwendig, das Utopische als allgemeine »inspirierende und phantasievolle Kraft des Überschreitens von hemmenden Grenzen« (Rüsen 2006: 245), als »die geistige Kraft des Überschwänglichen in den kulturellen Deutungen und Sinnbestimmungen des menschlichen Lebens« (ebd.: 246), von der Arbeit an einer konkreten Utopie – vom direkten Handeln an der Umsetzung von Utopien – zu unterscheiden. Beim Ersteren handelt es sich um ein reines Denken, das über alles Machbare hinausgeht, »um unserem Handeln einen tragfähigen Sinn zu geben« (ebd.: 245). Es geht hier um Utopie als »Unruhe der Kultur« (ebd.: 247) und sie verfolgt, wie Rüsen darlegt, »[e]inen störenden, beunruhigenden, irritierenden sowie einen bewegenden, antreibenden und lebendigen« (ebd.: 247) Sinn. Durch das Entwickeln von Utopien wird versucht, den Status quo in Frage zu stellen und gedanklich zu überwinden, den »Sprung ins ganz Andere« (ebd.: 243) zu wagen. Ohne utopisches Denken verlöre die Kultur eine wichtige Inspirationsquelle.

Wird mit einer sozialen Utopie nicht nur das geistige Konstrukt, sondern gleichzeitig auch die Arbeit an ihrer Verwirklichung verbunden, so erhält Utopie den bitteren Beigeschmack der Zerstörung, des Unheils, des Elends. Wie kann der großen Schatten der Vergangenheit, der über der Utopie liegt, überwunden und die Arbeit an einer konkreten Utopie wieder ins Positive, ja notwendige Licht gerückt werden? Jay Winter (2006) versucht, durch das Vornehmen von Qualifizierungen, Utopie wieder gesellschaftsfähig zu machen. Er unterscheidet zwischen ›minor‹ und ›major utopias‹. Mit dieser Qualifizierung nimmt Winter gegenüber den Gräueltaten des 20. Jahrhunderts, begangen durch einen falsch verstandenen Utopiebegriff bzw. durch die Methode eines gewaltsamen Hineinholens von ›Utopia‹ in die Gegenwart, eine Abgrenzung zu denjenigen Utopien (›minor utopias‹) vor, die durch ihre Träume von Frieden und Freiheit die Menschheitsgeschichte bereichert haben (vgl. Winter 2006: 1 ff.). Durch diese Abgrenzung kann es gelingen, das Utopische wieder aufzuwerten bzw. seine Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung wieder sichtbar zu machen. Die ›major utopians‹ glaubten im Besitz der einzig wahren Weltordnung zu sein und waren bereit, diese auch gewaltsam durchzusetzen. Im Gegensatz zu den ›minor utopians‹, die sich bewusst waren, nicht alles verbessern zu können, sondern eben in ihrer konkreten Arbeit versuchten, ›nur‹ einen kleinen Teil von Utopia Wirklichkeit werden zu lassen. Unter diese ›minor utopias‹ zählt Winter auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (vgl. ebd.: 4).

Wäre es nicht auch sinnvoll, das Projekt ›Menschenrechts-Universität‹ als ›minor utopia‹ zu bezeichnen, das aber auf eine umfassende Vision von Gesellschaft verweist – so wie es jede Hochschulutopie tut (vgl. Schönplüg 2010: 37)?

3. Utopie und Menschenrechts-Universität

Es gibt gute Gründe für eine Beschäftigung mit dem Utopischen innerhalb eines Konzeptes Menschenrechts-Universität:

Mit ihrer »ideelle[n] Inspiration« (Rüsen 2006: 243) und »anregende[n] positiven Funktion« (Wendorff 1988: 91) können Utopien nach Hinterfragung der ihnen zugrunde liegenden Vorstellungen – zu einem Leitfaden künftiger Entwicklungen werden und entfalten darin ihr Orientierungspotential (vgl. Franke 2009: 114). In ihr werden unterschiedliche Vorstellungen über die ideale Gesellschaft aufgezeigt,

und sie geben Möglichkeit nachzudenken, welche Vorstellungen vom Menschen, von der Gesellschaft etc. unserem Denken und Handeln zugrunde liegen. Sind es die Menschenrechte, die unser Denken und Handeln leiten oder sind es rein marktwirtschaftliche Prinzipien?

Universität muss also einer intensiven Kritik am Bestehenden ausgesetzt werden, die alle Bereiche – von der Struktur über die Organisation, die Lehre bis hin zur Forschung – umfasst. Es muss davon Abstand genommen werden, Universitäten als neutrales Feld des akademischen Diskurses zu betrachten und sich auf diese Weise der Kritik zu entziehen (vgl. Lynch/Crean/Moran 2010: 297). Kathleen Lynch, Margaret Crean und Marie Moran schreiben in ihrem Artikel *Equality and Social Justice. The University as a Site of Struggle* (2010):

Like all educational institutions, they [universities] work either for ›domestication or for freedom‹ [...]. They can indulge in banking education that controls and domesticates thinking in the practice of regurgitation and regulation, or they can engage in critical education that challenges both teacher and student to engage in praxis. Universities are also projects in the making, places in which academics can either become agents of history or docile subjects [...] (Lynch/Crean/Moran 2010: 297).

Dieser Kritik am Ist-Zustand wird in Folge ein Soll-Zustand gegenübergestellt, der auf der Idee der Menschenrechte fußt bzw. auf sie verweist.

Indem Utopien über das schlechte Bestehende hinausweisen, sind sie Orte der Hoffnung. Durch gedankliches Überschreiten der Wirklichkeit eröffnen sich Möglichkeiten und Veränderungspotentiale, die ohne den ›Gedankensprung ins ganz Andere‹ nicht existieren würden. Aus der Sicht der Utopie wird nichts mehr als selbstverständlich angesehen; und was kontingent ist, muss nicht für immer so bleiben und kann verändert werden (vgl. Winter 2006: 3 f.). Hier liegt der große und wertvolle Beitrag von Utopien: in der Hinterfragung des Selbstverständlichen, in der Überwindung von Grenzen, in der Entdeckung von Neuem und im Denken von ›Udenkbarem‹.

Wo Fragen aufgeworfen werden und Antworten im Denken reifen, reißt der harte Panzer auf, der das Reich der Notwendigkeit und des Hergebrachten vor Veränderungen schützt. (Rüsen 2006: 244)

Eine Kultur der Menschenrechte und des Friedens wird durch die Verortung in Utopien zur Möglichkeit, zum Wegweiser für Zukünftiges. Damit wir uns aber ein Bild von einer Menschenrechts-Uni-

versität machen können, brauchen wir fundiertes Wissen über den Kern-Gegenstand dieser Utopie – die Menschenrechte. Wir brauchen genaue Kenntnis über den sehr komplexen, d. h. auch widersprüchlichen, Begriff der Menschenrechte, das Bewusstsein darüber, was Menschenrechte sind und was nicht, wo ihre Macht liegt, aber auch ihre Ohnmacht.

Das Projekt Menschenrechts-Universität verlangt von allen Beteiligten ein großes Maß an Utopiefähigkeit und ein »Hoffen über den gewordenen Tag hinaus« (Bloch 1954: 20). In Bezug auf das Projekt Menschenrechts-Universität bedeutet dies:

Rather than being bewildered and overwhelmed by neo-liberal rhetoric we need to reenvision and re-invent the university as a place of scholarly work, grounded in the principles of democracy and equality that are at the heart of the public education tradition [...]. And we need to re-emerge from the careerism and docility that are so much a feature of the neo-liberal university to do this [...]. All of this means that we must reassess our position as critical intellectuals and face up to the limitations of the positive–normative divide [...], especially in the analysis of injustices. We must also allow space for the subaltern to emerge, both across and within disciplines, so that the professional aspects of disciplines do not blind us to the need for engagement with the most significant issues of our time [...]. (Lynch/Crean/Moran 2010: 302 f.)

Utopiefähigkeit, wie Pechriggl (1993: XII) schreibt, ist »Grenzbe-
wegung über die abgeschlossen scheinende Faktizität hinaus«. Ein
»Für-Möglich-Halten von unmöglich Scheinendem« (ebd.: 106) und
»Grenzbewegung auch insofern, als schon der Entwurf einer radi-
kalen Veränderung in eine Dimension der Un-Möglichkeit hinein-
reicht« (ebd.: XII). Der Weg tut sich wie ein Abgrund vor uns auf,
ohne ersichtlichen Übergang. Aber, wie Pechriggl weiter ausführt,
zeigt die Geschichte, dass sich immer neue und andere Wege eröff-
nen. Darum sollen wir Utopiefähigkeit nicht als »Warten-Können auf
ein Wunder« verstehen, sondern als »Einräumen der – und Eintreten
für – Veränderung« (ebd.), immer mit dem Bewusstsein, dass wir un-
sere Entwürfe nicht festhalten können. Sie werden immer unserem
Griff entgleiten. Aus jedem Entwurf wird ein neuer hervortreten (vgl.
ebd.: 106).

[...][D]ie Spannung zwischen beiden [Gegenwart und Zukunft, Anm. d. Verf.]
wird niemals aufhören, weil das Zum-Zuge-Kommen der vorher verheißenen
Zukunft diese nun zur neuen Gegenwart werden lässt. Es kommt zu einer neuen
Erfahrung des Traumes, da Geschichte dynamisch ist, nicht *endet* [...], sondern
im Gegenteil fort dauert. (Freire 1993: 59)

Deshalb kann es nie nur die eine richtige Vision eines Utopia geben. Die Rahmenbedingungen in Utopia bleiben aber dieselben: die Menschenrechte, die das Leben in Freiheit und Vielfalt ermöglichen. Damit das Projekt Menschenrechts-Universität erfolgreich wird, braucht es utopiefähige Menschen, die sich nicht in die Dinge ergeben, wie sie sind, sondern für die Dinge kämpfen, wie sie sein sollten (vgl. Magris 2002: 11); zu wissen, dass auch ›die Universität‹ es nötig hat, neu gedacht zu werden – warum also nicht als eine konkrete Utopie einer Menschenrechtsuniversität?

While the project is a long-term one, and the revolution is forever in process, it is worth the challenge. (Lynch/Crean/Moran 2010: 303)

Bibliografie

- Améry, Jean 1972: Reformation oder Revolution? Über die Hilflosigkeit des guten Willens, in: Lindemann, Gisela (Hg.) 1982: Améry, Jean. Weiterleben – aber wie? Essays 1968–1978. Stuttgart: Ernst Klett, 72–84.
- Atteslander, Peter 1980: Unvollkommenheit als Chance, in: Molden, Otto (Hg.): Der Mensch in der unvollkommenen Gesellschaft – Europäisches Forum Alpbach 1979. Wien/München/Zürich/Innsbruck: Verlag Fritz Molden, 27–35.
- Bauman, Zygmunt 2000: Die Krise der Politik. Fluch und Chance einer neuen Öffentlichkeit. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bloch, Ernst 1954: Das Prinzip Hoffnung. Erster Band. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Franke, Herbert W. 2009: Visionen einer besseren Welt, in: Popp, Reinhold/Schüll, Elmar (Hg.): Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Berlin/Heidelberg: Springer, 99–115.
- Freire, Paulo 1993: Kein Abschied vom Traum einer humaneren Welt, in: Schreiner, Peter/Mette, Norbert/Oesselmann, Dirk/Kinkelbur, Dieter (Hg.) 2007: Paulo Freire. Bildung und Hoffnung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Kneer, Georg 1996: Notwendigkeit der Utopie oder Utopie der Kontingenz? Ein Beitrag zum Streit zwischen Universalismus und Kontextualismus, in: Eickelpasch, Rolf/Nassehi, Armin (Hg.): Utopie und Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 51–85.
- Lynch, Kathleen/Crean, Margaret/Moran, Marie 2010: Equality and Social Justice. The University as a Site of Struggle, in: Apple, Michael W./Ball, Steven J./Gandin, Luis Armando (Hg.): The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. London/New York: Routledge, 296–305.
- Magris, Claudio 2002: Utopie und Entzauberung. Geschichten, Hoffnungen und Illusionen der Moderne. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Morus, Thomas 1986: Utopia. Leipzig: Reclam.
- Pillay, Navanethem 2008: The Universal Declaration of Human Rights: 1948–2008. Video erreichbar über URL <http://www.un.org/events/humanrights/2008/> [Zugriff am 28. Juli 2012].

- Pechriggl, Alice 1993: Utopiefähigkeit und Veränderung. Der Zeitbegriff und die Möglichkeit kollektiver Autonomie. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Rüsen, Jan 2006: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen. Köln: Böhlau.
- Saage, Richard 1995: Vermessungen im Nirgendwo. Begriffe, Wirkungsgeschichte und Lernprozesse der neuzeitlichen Utopien. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schönflug, Karin 2010: Universität – unerhört(e) – Utopien, in: Heissenberger, Stefan/Mark, Viola/Schramm, Susanne/Sniesko, Peter/Süß, Rahel Sophia (Hg.): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien/Berlin: Turia und Kant, 37–47.
- Schwendter, Rolf 1984: Zur Zeitgeschichte der Zukunft. Zur Geschichte der Zukunft. Zukunftsforschung und Sozialismus. Bd. 2. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Tatarkiewicz, Władysław 1984: Über das Glück. Stuttgart: Klett-Cotta.
- UN Human Rights Council 2010: Draft Plan of Action for the Second Phase (2010–2014) of the World Programme for Human Rights Education. URL http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.28_en.pdf [Zugriff am 31. August. 2012].
- Wendorff, Rudolf 1988: Der Mensch und die Zeit. Ein Essay. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Winter, Jay 2006: Dreams of Peace and Freedom. Utopian Moments in the 20th Century. New Haven/London: Yale University Press.
- Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik 2009: Menschenrechte und universitäre Forschung und Lehre. Arbeitstagung, Universität Klagenfurt, 9. Oktober 2009. Schlussfolgerungen. Unveröffentlichtes Manuskript.

Menschenrechtsbildung ›von unten‹

Der Arbeitskreis ›Menschenrechte & Universität‹ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

1. Einleitung

Gerade im Zusammenhang mit Menschenrechtsbildung wird die Relevanz der Menschenrechte, sowohl in der Forschung als auch in der Lehre, an Hochschulen kaum in Frage gestellt. Insbesondere den Universitäten wird dabei die bedeutsamste Rolle im formellen Bildungsbereich beigemessen. Dieser Sachverhalt wird jedoch oftmals mit einer relativ unkritischen Selbstverständlichkeit hingenommen, ohne sich reflexiver damit zu befassen. Dabei weisen Universitäten, Fachhochschulen und andere Institutionen im tertiären Bildungsbereich dermaßen komplexe Strukturen sowie weitreichende gesellschaftliche Verflechtungen auf, dass insbesondere im Kontext der Menschenrechtsarbeit – sowohl wissenschaftlich als auch praktisch – eine sukzessive Reflexion und Weiterentwicklung zwingend notwendig ist. Die dafür erforderlichen Voraussetzungen – wie zum Beispiel eine institutionelle Verankerung – sind meist jedoch nicht vorhanden oder nur schwach ausgeprägt. Daher werden Menschenrechte und ihre gesellschaftliche Relevanz im universitären Umfeld zwar durchaus konsensuell geteilt, doch eine aktive Auseinandersetzung mit denselben geschieht oftmals nur durch das individuelle Engagement einzelner AkteurInnen.

Dabei haben gerade Universitäten nicht nur aus einer historischen Entwicklungsperspektive heraus, sondern auch durch diverse gesetzliche Grundlagen die Aufgabe, sich der Thematik Menschenrechte in umfassender Art und Weise zu widmen. Menschenrechtsbildung ist als konkrete Forderung an alle Staaten beispielsweise in vielen UN-Dokumenten verankert, angefangen bei der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte selbst und diversen Resolutionen bis hin zur Erklärung zur Menschenrechtsbildung, die im Dezember 2011 von der UN-Generalversammlung verabschiedet wurde (UN 2011). Ganz explizit wird die Bedeutung der Menschenrechte und der Men-

schenrechtsbildung für den universitären Kontext im Aktionsplan zur zweiten Phase des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung (2010–2014) herausgearbeitet:

Higher education institutions, through their core functions (research, teaching and service to the community), not only have the social responsibility to educate ethical citizens committed to the construction of peace, the defense of human rights and the values of democracy, but also to generate global knowledge to meet current human rights challenges, such as eradication of poverty and discrimination, post-conflict rebuilding, sustainable development and multicultural understanding. (UN 2010: 9–10)

Um diesen Zielvorgaben gerecht zu werden, bedarf es jedoch weit mehr als nur individueller Anstrengungen, sondern interdisziplinärer Zusammenarbeit, der mittelfristig auch ein formaler Rahmen zur Verfügung gestellt werden muss. Denn Menschenrechte tangieren beide Kerngebiete einer Universität: Forschung und Lehre.

Menschenrechtsforschung im weitesten Sinne ist eine Schnittmengenmaterie, die sich nicht nur an einer Fachdisziplin, noch nicht einmal allein an einer der klassischen Fakultäten verorten lässt. Technische (z. B. Technikfolgenabschätzung) und ökonomische (z. B. Corporate Social Responsibility, Social Entrepreneurship) Fächer befassen sich implizit genauso mit Menschenrechtsthematiken wie die klassisch assoziierten Disziplinen wie Friedensforschung, Pädagogik oder Rechtswissenschaft. Somit geschieht Menschenrechtsforschung oftmals gar nicht ›absichtlich‹, da das notwendige Bewusstsein und die Sensibilität fehlt. Dies wiederum ist ein gewichtiges Argument für die Schaffung interdisziplinärer Forschungsplattformen, die sich deziidiert mit menschenrechtlicher Materie auseinandersetzen.

Es besteht jedoch nicht nur die Frage, inwieweit sich Forschung mit der Thematik der Menschenrechte als Forschungsgegenstand befasst, sondern – oftmals vergessen – inwieweit sich universitäre Forschung mit den Menschenrechten überhaupt vereinbaren lässt. An vielen Universitäten herrscht ein kaum oder meist nur auf wenige Bereiche beschränkter Diskurs über die praktische Weiterverwendung von Ergebnissen, die im Rahmen der universitären Forschung erzielt werden. Ein klassisches Beispiel in diesem Zusammenhang ist die zumindest an einigen deutschen Universitäten recht intensiv geführte Debatte um sogenannte ›Zivilklauseln‹, also quasi die auferlegte »Selbstverpflichtung, ausschließlich friedliche Forschung zu betreiben«, die nicht der Rüstungsindustrie und dem großen Konglomerat der inter-

nationalen Waffenlobby dient (Wallascheck 2012: 32). Die Etablierung sowohl des dafür notwendigen Bewusstseins als auch die Entwicklung der praktikablen Instrumentarien, um die eigene Forschung kritisch zu hinterfragen, wird höchstwahrscheinlich nur in einem interdisziplinären und universitätsweiten Ansatz funktionieren.

Den zweiten großen Kernbereich der Universitäten stellt die Lehre dar. Dabei kommt der Universität nicht nur ihre klassische Rolle im Bereich der Ausbildung zu, sondern sie ist gleichzeitig auch einer der größten Anbieter für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Insbesondere ist hier die Ausbildung und -weiterbildung für LehrerInnen hervorzuheben. Der Menschenrechtsfokus sollte sich dabei nicht nur auf die einschlägigen Studienrichtungen (z. B. Friedensforschung und Friedenspädagogik) beschränken, sondern gewissermaßen allen Fächern innewohnen, zumal die Universität selbst und ihre zahlreichen AbsolventInnen als MultiplikatorInnen – sowohl regional als auch international – in Sachen Menschenrechtsbildung und -sensibilisierung dienen. Darüberhinaus müssen Universitäten auch kritisch hinterfragen, inwieweit sie das Menschenrecht auf Bildung (AEMR, Artikel 26) garantieren bzw. das Prinzip der Chancengleichheit und -offenheit gewährleisten können.

Diese wenigen Aspekte zeigen deutlich, wie notwendig interdisziplinäre Plattformen im Bereich der Menschenrechtsforschung respektive -arbeit an Universitäten sind. Ein Versuch, der zugegebenermaßen noch am Anfang seiner Entwicklung steht, stellt der Arbeitskreis ›Menschenrechte & Universität‹ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt¹ dar.

2. Der Arbeitskreis ›Menschenrechte & Universität‹: Entstehung, Aktivitäten und Visionen

Der Arbeitskreis ›Menschenrechte und Universität‹ ist aus einer Initiative des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik entstanden. Ausgehend von einer im Jahr 2009 stattgefundenen Arbeitstagung zum Thema ›Menschenrechte und universitäre Forschung und Lehre‹ sowie einem 2010 gehaltenen Seminar bzw. Vortrag der amerikanischen Friedenspädagogin Betty Reardon, welche

1 Im weiteren Textverlauf verwenden wir die Kurzbezeichnung ›Universität Klagenfurt‹ (statt Alpen-Adria-Universität Klagenfurt).

die Menschenrechte als Kraft der Erneuerung der Universität ansieht und die Idee einer Menschenrechtsuniversität skizzierte (siehe Rear-don in diesem Band), ergab sich das Interesse für eine weitere Verfolgung des Themas. Zusätzlich angeregt durch das UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung, mit einem speziellen Fokus auf Hochschulen, gründete sich der interdisziplinäre Arbeitskreis ›Menschenrechte und Universität‹ im Sommer 2010.

Der Arbeitskreis setzt sich in erster Linie aus engagierten Studierenden und Lehrenden der Universität zusammen, deren gemeinsames Ziel es ist, Bewusstsein für die Bedeutung von Menschenrechten und Menschenrechtsbildung an Universitäten zu schaffen, wobei die Vision einer Menschenrechtsuniversität in Klagenfurt als ideelles Leitbild die zentrale Komponente ist.

Aufgrund der Komplexität der Menschenrechtsthematik, aber auch der unterschiedlichen Zugangsweisen, beschäftigte sich der Arbeitskreis zu Beginn seines Wirkens vor allem mit einer inhaltlichen Positionierung. Was bedeuten Menschenrechte für die/den Einzelne/n? Welche Bilder und Begriffe werden damit assoziiert? Warum und wozu sollte man sich im universitären Kontext überhaupt damit befassen? Die sukzessive Beantwortung bzw. Annäherung an diese und ähnliche Fragen stärkte den Wunsch nach aktiver Veränderung bzw. Aktionismus, führte aber auch zu einer Profilschärfe sowie zu einem Selbstverständnis des Arbeitskreises. Dieser entwickelte sich zu einer Plattform, die durch regelmäßige Treffen engagierten Menschen an der Universität den Raum gibt, einerseits durch kritische Diskurse, gemeinsames Literaturstudium, etc. das eigene Wissen zum Thema Menschenrechte zu erweitern, andererseits durch Projekte und Veranstaltungen die öffentliche Wahrnehmung des Themas zu fördern. Daher verfolgte der Arbeitskreis in der Konsolidierungsphase neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch die Konzeption von öffentlichen Aktionen.

In einem ersten Schritt wurden die Ziele und die Inhalte des Arbeitskreises in Form eines Leitbildes sowie einer Broschüre (inklusive eigenem Logo) erarbeitet, um die Anliegen nach außen hin besser transportierbar zu machen. Danach wurden bereits die ersten konkreten Projekte umgesetzt: So war der Arbeitskreis beispielsweise im Jahr 2010 am von der Österreichischen HochschülerInnenschaft (ÖH) organisierten ›1. Kärntner Bildungskirchtag‹ und in Kooperation mit dem Zentrum für Friedensforschung bei der ›Langen Nacht der For-

schung« vertreten. Ein besonderes Highlight in diesem Jahr war ein pünktlich zum Tag der Menschenrechte organisierter Filmabend im Volkskino Klagenfurt. Ausgehend vom Dokumentarfilm *#unibrennt – Bildungsprotest 2.0*, der die Studierendenproteste des Jahres 2009 zum Inhalt hat, wurde in einer anschließenden Podiumsdiskussion mit AktivistInnen und ExpertInnen die Rolle der Menschenrechte in der Bildungsdebatte erörtert.

Neben der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen kam auch die publizistische Tätigkeit des Arbeitskreises und seiner Mitglieder nicht zu kurz. So erschienen Artikel über den Arbeitskreis unter anderem im *Unisono* sowie im *Kulturbanausen*.² Schließlich ist auch das vorliegende Jahrbuch eine Idee des Arbeitskreises, und einige seiner ProponentInnen sind hier auch mit Beiträgen vertreten.

Die zunehmende Beschäftigung mit der Menschenrechtsthematik weckte bei den Mitgliedern des Arbeitskreises den Wunsch, sich auch inhaltlich vertiefend damit auseinanderzusetzen. Daher beschloss man über die Initiierung einer Ringvorlesung, sich fachlichen Input von ausgewiesenen ExpertInnen einzuholen. Eine zunächst nicht ganz leicht zu bewerkstellende Aufgabe, da es wenige KollegInnen gibt, die sich explizit mit der Materie Menschenrechte in Kombination mit Universitäten befassen. Dennoch gelang es gemeinsam mit der ÖH Klagenfurt, eine für Studierende und Lehrende aller Fakultäten offenen Ringvorlesung »Menschenrechte und Universität« im Wintersemester 2011/12 umzusetzen, die einerseits wichtige Impulse für den Arbeitskreis selbst lieferte, andererseits ein erstes Fundament für eine multiperspektivische und multidisziplinäre Menschenrechtsbildung an der Universität Klagenfurt gelegt hat. Die Menschenrechtsthematik im allgemeinen war bereits ein wichtiger Schwerpunkt in der Lehre des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik, wie sehr gut besuchte und evaluierte Lehrveranstaltungen zeigen. Im Unterschied zu den vergangenen Jahren war diese Ringvorlesung die erste Initiative, die eine umfassende Betrachtung der Menschenrechtsthematik unter dem Blickpunkt des Metathemas »Bildung« zu geben versuchte. Die Ringvorlesung vereinte unterschiedliche Aspekte der Menschenrechtsbildung und bot den Studierenden Einblick in Theorie und Praxis in folgenden Bereichen:

2 *Unisono* ist die offizielle Zeitschrift der Universität Klagenfurt; der *Kulturbanause* ist ein kritisches Reflexionsmedium der Klagenfurter Studierenden.

- Die Grundlagen der Menschenrechte, deren Erörterung im Zentrum des ersten Teils der Ringvorlesung stand, haben Josefine Scherling und Doris Hattenberger (beide Universität Klagenfurt) erläutert. Letztere tat dies aus rechtlicher Sicht, wohingegen Erstere das Moment des Utopischen in Menschenrechtskonzeptionen auslotete. Ergänzend dazu wurde Walter Berka (Universität Salzburg, Fachbereich Öffentliches Recht) eingeladen, vor allem die verfassungsrechtlichen Spezifika auszuführen und die rechtlichen Grundlagen nochmals zu vertiefen. In diesen Teil fällt auch die Ideenwerkstatt zur Erarbeitung einer Menschenrechtsuniversität, die von Josefine Scherling (Universität Klagenfurt) und Sabrina Schifrer (gain&sustain) veranstaltet wurde und von dessen Ergebnissen in Kapitel 3 berichtet wird.
- Die verschiedenen Konzepte der Menschenrechte umfasste die inhaltlich dichteste Vorlesungsreihe und vereinte differenzierte Sichtweisen der Thematik. Die diskutierten Konzepte erstreckten sich von Menschenrechtsbildung als Aufgabe der Universitäten (Wolfgang Benedek, Universität Graz) über eine feministische Sichtweise von Monika Mayrhofer (Boltzmann Institut für Menschenrechte, Wien) bis hin zu Bildungschancen im Kontext der Menschenrechte (Barbara Weichselbaum, Institut für Staats- und Verwaltungsrecht, Universität Wien). Gertrud Brücher vom Zentrum für Konfliktforschung der Universität Marburg brachte eine systemtheoretische Perspektive auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Ausbildung mit ein.
- Neben den theoretischen Konzepten stellte die praktische Anwendbarkeit einen weiteren großen Teil der Ringvorlesung dar. Der Teil Menschenrechts-Aktivismus bildete eine Auswahl von Organisationen ab, welche sich im Bereich Menschenrechte einen Namen gemacht haben und die im Zuge der Ringvorlesung von ihren Erfahrungen berichteten. VertreterInnen von Amnesty International (Edmund Huditz, Edith Kapeller) und die Gründerin des Vereins für Zivilcourage und Antirassismussarbeit ZARA, Barbara Liegl, waren vor Ort, um über die österreichische Situation von Menschenrechten zu sprechen. Bildungsexperten der Universität Wien (Erich Ribolits) sowie der Pädagogischen Hochschule Luzern (Peter G. Kirchschräger) stellten sich die Frage, ob Bildung zur Ware gemacht wird und welchen bildungstheoretischen Referenzrahmen die UN-Declaration on Human Rights Education and

Training mit sich bringt. Ein kärntenspezifisches Thema war die Vorstellung des Menschenrechtsbeirates des Landes Kärnten von Larissa Krainer und Florian Kerschbaumer (beide Universität Klagenfurt), das die regionale Verortung von Menschenrechtsarbeit deutlich machte.

Der erhoffte Nutzen und die öffentliche Wirkung der Ringvorlesung wurden erfreulicherweise erzielt. Aus der Veranstaltung konnten sowohl wichtige inhaltliche Akzente für die weiteren Projekte mitgenommen als auch der Arbeitskreis einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt werden. Letzteres geschah nicht nur universitätsintern, sondern – durch die beteiligten internationalen ReferentInnen – auch nach außen hin. So ergaben sich aus dieser Ringvorlesung lohnende Kooperationen: Unter anderem wurde der Arbeitskreis von der Pädagogischen Hochschule Luzern eingeladen, in die Schweiz zu reisen, um am dort angebotenen ›European Study Program: Visits of Human Rights Institutions‹ teilzunehmen. Dieses Programm umfasst neben gemeinsamen Workshops zur europäischen Menschenrechtspolitik auch die Teilnahme an einem Hearing des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR). Neben den Plätzen für Mitglieder des Arbeitskreises konnten auch Plätze für Studierende der Universität Klagenfurt organisiert werden, die – gemeinsam mit der ÖH Klagenfurt – über einen Ideen-Wettbewerb vergeben wurden.

Darüber hinaus konnte aufgrund einer Peer-Mentoring-Förderinitiative der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Klagenfurt Geld lukriert werden, um einen Vorbereitungs- bzw. Nachbereitungsworkshop für die Studienreise zu finanzieren sowie ein Kolloquium für fortgeschrittene Studierende zu initialisieren. Der Vorbereitungsworkshop wurde von der Menschenrechtsexpertin Barbara Liegl gehalten und war für Studierende aller Fakultäten offen. Thematisch wurden wichtige Institutionen der Menschenrechtsarbeit besprochen, um so die Grundlagen für den Besuch beim EGMR (Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte) zu schaffen. Konkrete Inhalte des Workshops waren die genauere Darstellung jener Institutionen, die zum Schutz der Menschenrechte auf nationaler und internationaler Ebene geschaffen wurden. Nach einem kurzen Brainstorming mit den Studierenden wurde der EGMR, ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) und der EuGH (Europäische Gerichtshof) genauer erläutert. Kritisch beleuch-

tet wurden vor allem die strukturellen Probleme, die Bestellung von ExpertInnen und die Durchsetzung der Menschenrechte durch die Europäische Union. Vor allem wurde auf die lange Verfahrensdauer und die Vielzahl der Einzelfälle hingewiesen, die ohne professionelle Beratung keine Chance auf positive Behandlung haben. Ein weiterer Aspekt sind die fehlenden finanziellen Mittel von Opfern von Menschenrechtsverletzungen, um sich die notwendige juristische Vertretung zu leisten. Es kam in der Workshop-Diskussion mit den Studierenden auch deutlich zur Sprache, dass die Probleme in Bezug auf die Umsetzung der Menschenrechte nicht nur auf europäischer Ebene bestehen, sondern uns auch im alltäglichen Leben begegnen. Dank des Workshops wurde die Arbeit der Institutionen, die auf die Einhaltung der Menschenrechte bedacht sind, vertiefend kennengelernt.

3. Die Vision und Utopie einer Menschenrechtsuniversität aus der Sicht der Studierenden

In einer Ideenwerkstatt zur Erarbeitung einer Menschenrechtsuniversität, die einen Teil der Ringvorlesung darstellte, kam es zu einer ersten intensiven Auseinandersetzung der Studierenden zum Thema: »Menschenrechtsuniversität Klagenfurt«. Einen halben Tag beschäftigten sich die Studierenden im Rahmen eines *World Cafes*³ mit den Fragen: Wie schaut eine Menschenrechtsuniversität aus? Wie wollen wir dorthin gelangen? Die Antworten darauf wurden durch unterschiedliche Kreativitätstechniken gefunden. Studierende konnten anhand von eigenen Überlegungen und viel Ideenreichtum ihre eigene Menschenrechtsuniversität entwerfen. Ihre Vorschläge zeigen vielfältige Zugangsweisen zu dieser Thematik auf.

Die Strategie der Erreichung dieser Vision ist für die Studierenden ganz klar der Protest sowie vorgelagerter Aktivismus, der Impulse wie Internetnetzwerke, Demonstrationen und kritische Veranstaltungen miteinschließt. Es wird jedoch großer Wert darauf gelegt, dass dieser Protest nicht das Ziel an sich, sondern nur Mittel zum Zweck ist.

Die Vorstellungen einer Menschenrechtsuniversität der Studierenden zeigen folgendes Bild:

3 *World Cafe* ist eine Methode, welche die Kreativität der Teilnehmenden durch die Schaffung einer angenehmen Kaffeehausatmosphäre anregt.

- Bezüglich der Menschenrechtsthematik bauen die Lehrveranstaltungen aufeinander auf und sind in allen Disziplinen verankert. Alle Studierenden kennen ihre Menschenrechte und -pflichten und setzen sich dafür ein. Innere Impulse und eine langsame Selbstverständlichkeit verbreiten sich anstelle von Gleichgültigkeit.
- An der Universität lehren nicht nur ProfessorInnen, sondern auch Kreative und Andersdenkende, die sich von den bisher bekannten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen vor allem in ihrer Methodik und in ihren alternativen Ansätzen unterscheiden. Jährlich gibt es eine Vorstellungsrunde des Universitätspersonals bei den Studierenden, um eine Basis für ein gutes Miteinander zu schaffen. Fort- und Weiterbildung für die Universitätsbediensteten sind nicht nur selbstverständlich, sie können und sollen gemeinsam für Lehrende und Studierende angeboten werden. Außerdem gibt es eine Interessensvertretung für die gesamte ›Unigemeinschaft‹, in der alle Beteiligten als gleichwertige PartnerInnen anerkannt werden und einander auf Augenhöhe begegnen.
- Insgesamt gibt es eine weltoffene Atmosphäre an der Universität Klagenfurt, die sich unter anderem an internationalen Kooperationen und einem international besetzten sowie geschlechtergerechten Rektoratsteam zeigt. Die Universität verfolgt eine umfassende, jegliche Diskriminierung vermeidende Gleichbehandlung, die unter anderem den unbeschränkten Zugang zu Bildung und finanzielle Unterstützung bei Bedürftigkeit vorsieht. Außerdem werden Abschlüsse von ausländischen Universitäten einfacher anerkannt, um die Berufsausübung in Kärnten zu erleichtern und somit MigrantInnen einen sinnvollen Einstieg ins Berufsleben zu ermöglichen.
- Das Arbeitsklima an der Universität Klagenfurt zeichnet sich durch eine ernst gemeinte Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden aus. Durch eine Betreuungsquote von 1:5 kommt es zu einem viel besseren Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden, der ein Voneinander-Lernen verstärkt. Dieses Lernen umfasst auch ein Feedback, das von beiden Seiten ernst genommen wird.
- Die Transparenz innerhalb der Universität ist etwas ganz Natürliches, und jede Person weiß, womit sich die anderen Abteilungen beschäftigen. Somit kommt es zu einem Ausbruch aus den ›Elfenbeintürmen‹ – Wissenschaft wird für alle verständlich. Methodisch

spricht die Universität viele unterschiedliche Sinne an und ist von gemeinsamen Projekten geprägt. Denn nirgendwo kann man so viel lernen, wie bei gemeinsamen Initiativen, die beispielsweise im Zuge von Projektentwicklungsräumen einmal pro Woche initiiert und weitergedacht werden. Dazu ist es notwendig, eine/n KooperationsmanagerIn zu engagieren, die/der durch ihre/seine Methodenkompetenz, Mediationstechnik und Moderationsfähigkeiten unterstützend wirkt.

- Die Einbindung der Menschenrechte ist transdisziplinär in Forschung und Lehre vollzogen und ein eigener Studiengang mit dazugehöriger Forschung hat sich etabliert. Begleitend herrschen eine Kultur der Wertschätzung von Diversität und ein freundliches Miteinander bei Fortbildungen, Seminaren und Gruppenaktivitäten. Neben fachspezifischen Veranstaltungen wird das Kulturleben gefördert und auch außeruniversitäre Treffen werden veranstaltet.
- Neben dem ›Spirit‹, den die Kultur der Wertschätzung mit sich bringt, ist die Ruhe ein weiterer Teil der Mischung, die ein angenehmes Arbeiten möglich macht. Die Umstellung auf erneuerbare Energie ist schon lange erfolgt und die grüne Umgebung hat auch Einzug in die Innenräume der Universität gefunden. Ein Ruheraum mit adäquater Einrichtung ist ein Ort der Entspannung, der wichtig ist, um eine Work-Life-Balance zu erzielen.
- Die Initiativen, die von der Universität ausgehen, spiegeln sich positiv in der Bevölkerung. Es gibt eine offene Internetplattform, die Austauschmöglichkeiten für alle bietet. Diese steht jedoch nicht nur Personen, die an der Universität integriert sind, offen, sondern der gesamten Öffentlichkeit. Um eine positive Wirkung vor allem in Bezug auf Menschenrechtsbildung zu erzeugen, ist es wichtig, Formate anzuwenden, die von allen verstanden und angenommen werden können. In der Öffentlichkeitsarbeit werden neben universitätsrelevanten Themen auch menschenrechtliche transportiert, um somit den Einflusskreis nochmals zu erweitern. Die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen wie der UNO, aber auch regionalen und nationalen VertreterInnen von NGOs und der Wirtschaft, werden als selbstverständlich empfunden.

Neben den vielfältigen Ideen der Studierenden, wie die Menschenrechtsuniversität der Zukunft aussehen sollte, wurden im Zuge des Workshops schon erste Anknüpfungspunkte (Österreichische Hoch-

schülerInnenschaft, Universitätskulturzentrum Unikum, Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik) gefunden, die eine Realisierung derselben ermöglichen könnten. Beeindruckend an diesem Prozess waren die konkreten Forderungen und Ideen der Studierenden, die Inspiration, aber vor allem Bestärkung für die weiteren Aktivitäten des Arbeitskreises sind.

4. Perspektive

Der Arbeitskreis ›Menschenrechte und Universität‹ steht, trotz der abwechslungsreichen Aktionen, die von Studierenden und Lehrenden trotz vielfältiger Verpflichtungen nebenbei konzipiert und organisiert werden, erst am Anfang seines Wirkens. Bereits jetzt gibt es jedoch genügend Perspektiven und Ideen, die das Fundament für weitere Projekte und Maßnahmen des Arbeitskreises bilden. Diese reichen von kurzfristig pragmatischen Ansätzen bis hin zu langfristig visionären Plänen, an deren Ende die Realisierung einer Menschenrechtsuniversität steht.

Ein wichtiger Schritt dorthin wird mit Sicherheit die Stärkung und der Ausbau des Arbeitskreises selbst sein. Derzeit beruht der Arbeitskreis auf dem Engagement einzelner Personen, die mit wenigen organisatorischen und zeitlichen Ressourcen – geschweige denn monetären Mitteln – die oben beschriebenen Projekte vorantreiben. Hier herrscht mit Sicherheit ein großer Handlungsbedarf, um durch die Aktivierung der fehlenden Ressourcen einerseits die Stabilität des Arbeitskreises zu sichern und andererseits die Effektivität und Qualität der gesetzten Maßnahmen zu erhöhen. Zudem wäre es notwendig, in einem absehbaren Zeithorizont die Mitgliederzusammensetzung zu differenzieren bzw. zu erweitern. Derzeit bilden primär Studierende und WissenschaftlerInnen der Universität Klagenfurt die Basis des Arbeitskreises. Auch wenn diese die wichtigsten AkteurInnen im System Universität sind, gibt es noch viele weitere, deren Einbindung in den Arbeitskreis notwendig wäre. Insbesondere sollten vor allem die hochschulpolitischen EntscheidungsträgerInnen sowie AbsolventInnen verstärkt eingebunden werden. Erstere sind zentral für die institutionelle Implementierung der Menschenrechtsthematik in den universitären Alltag, Letztere sind die wichtigsten Faktoren für die bereits erwähnten Multiplikations-Effekte, und somit potentielle MenschenrechtsbotschafterInnen in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen.

Ein weiteres bedeutsames Anliegen des Arbeitskreises ist die Förderung nach einer intensiveren Berücksichtigung der Menschenrechtsthematik im laufenden Lehrbetrieb der Universität, da nicht nur am Standort Klagenfurt, sondern österreichweit durchaus Handlungsbedarf besteht (Ludwig-Boltzmann-Institut 2004). Ein erster Schritt in diese Richtung wäre die Konzeption und Realisierung eines Menschenrechts-Zertifikats, analog zu bereits bestehenden Angeboten genderwissenschaftlicher respektive friedenspädagogischer Provenienz an der Universität Klagenfurt, welches zusätzlich zu einem regulären Studium im Rahmen der Frei- und Wahlfächer absolviert werden kann. Das Zertifikat sollte jedoch nicht nur den hiesigen Studierenden offen stehen, sondern bewusst auch für den Fort- und Weiterbildungssektor, insbesondere für LehrerInnen und PädagogInnen, erstellt werden. Dies kann nicht nur zu einer Profilschärfung nach außen führen, sondern auch die notwendigen Dynamiken innerhalb der Universität erzeugen. Voraussetzung dafür ist nicht nur die Integration bestehender Angebote, sondern eine Ausweitung auf fächer- und fakultätsübergreifende Lehrveranstaltungen, die eigens dafür konzipiert werden. Dieser Prozess könnte die notwendige Sensibilisierung für die Thematik bewirken, die wiederum einen wichtigen Meilenstein hin zu einer allen Fächer umfassenden Integration von Lehrinhalten die Menschenrechtsthematik betreffend darstellt und das dafür notwendige Commitment der universitären Leitungsgremien erzeugen könnte.

Weitere Ziele des Arbeitskreises könnten, zum Teil in Anlehnung an die bereits in Deutschland geführten Überlegungen zum dortigen UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechtserziehung (vgl. Fritzsche 2002), sein:

- Implementierung der Menschenrechte in das Leitbild der Universität durch einen partizipativen Prozess,
- Konzeption und Realisierung von (internationalen) Summerschools mit deutlichem Menschenrechts-Schwerpunkt,
- Aufbau einer Menschenrechts-Bibliothek bzw. Ausbau des einschlägigen Bestandes an der Universitätsbibliothek Klagenfurt,
- Entwicklung von interdisziplinären Plattformen zum wissenschaftlichen Austausch (Kolloquien, Tagungen, Publikationsmedien, etc.),
- Förderung und Begleitung von studentischen Initiativen im Bereich der Menschenrechts-Arbeit,

- Vernetzung und Kooperation sowohl mit nationalen/internationalen als auch universitären/außeruniversitären Partnern im Bereich Menschenrechte,
- Wahrnehmung der regionalen Verantwortung der Universität durch Informationsveranstaltungen, Aktionen, etc.

Wie erwähnt, steht der Arbeitskreis ›Menschenrechte und Universität‹ erst an seinen Anfängen, und bis zur Etablierung einer Menschenrechtsuniversität in Kärnten oder zumindest der notwendigen Beimessung der Bedeutung von Menschenrechten ist es noch ein langer Weg. Aber einem bekannten Ausspruch Ciceros folgend, *Omnium enim rerum principia parva sunt*, der Ursprung aller Dinge ist klein, sind wir der Überzeugung, dass diese Arbeit wichtig und lohnend ist.

Bibliografie

- Fritzsche, K. Peter 2002: Erster UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechtserziehung in Deutschland, in: Arnim, Gabriele von/Deile, Volkmar/Hutter, Franz-Joseph/Kurtenbach, Sabine/Tessmer, Carsten (Hg.): *Jahrbuch Menschenrechte 2003. Schwerpunkt Terrorismusbekämpfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 354–360.
- Ludwig Boltzmann Institut 2004: *Menschenrechtsbildung in Österreich*, in: Mahler, Claudia/Mihr, Anja (Hg.): *Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 191–206.
- UN Human Rights Council 2011: *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. URL <http://www.unhcr.org/refworld/docid/4db95b0a2.html> [Zugriff am 3. August 2012].
- UN Human Rights Council 2010: *Draft Plan of Action for the Second Phase (2010–2014) of the World Programme for Human Rights Education*. URL http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.28_en.pdf [Zugriff am 5. Juli 2012].
- Wallaschek, Stefan 2012: *Der militärisch-universitäre Komplex*, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 57 (5), 31–33.

Teil II

DAS (MENSCHEN)RECHT AUF BILDUNG

Erich Ribolits

Die Antiquiertheit der Menschenwürde

Oder: Warum auch ein Recht auf Bildung
nichts mit Menschenwürde zu tun hat

1. Das Menschenrecht ist ein Kind des bürgerlichen Weltbildes

Für Menschen, die sich dem Ideal der Mitmenschlichkeit verpflichtet fühlen und gegen Unterdrückung und Diskriminierung eintreten, gelten die Menschenrechte in der Regel als die wesentlichste Grundlage eines humanen Zusammenlebens. Die Doktrin der ›Gleichheit‹ bzw. ›Gleichwertigkeit‹ aller Menschen und des ›gleichen Rechts für alle‹ gilt ihnen als unabdingbare Voraussetzung jeder menschenwürdigen Gesellschaft – Regierungen, die sich über Menschenrechte hinwegsetzen und in ihrem Einflussbereich die Gleichheit der Chancen von Menschen an den gesellschaftlichen Möglichkeiten zu partizipieren, nicht in vollem Umfang sicherstellen, gilt es mit aller Entschiedenheit entgegenzutreten. In diesem Sinn werden auch Kämpfe um Veränderungen gesellschaftlicher Teilaspekte häufig mit dem Hinweis auf Menschenrechte legitimiert. Auch der (Wieder)Einführung von Studiengebühren an Universitäten wird regelmäßig mit dem Argument begegnet, dass ›Bildung ein Menschenrecht und keine Ware‹ sei und durch Studiengebühren das den Menschenrechten zugrunde liegende Ideal der (Chancen)Gleichheit untergraben würde.

Die Idee der Menschenrechte wurzelt im Gedankengut der Aufklärung, ihre Verankerung in den demokratischen Verfassungen erfolgte im Zuge der Installierung der bürgerlichen Gesellschaft. Im Grunde genommen sind es die von den BürgerInnen in Abgrenzung zu Bauernstand und Adel erkämpften bürgerlichen Freiheiten, die heute als Menschenrechte gelten. Jeder Kampf um die Verwirklichung oder den Ausbau von Menschenrechten ist somit gleichbedeutend mit einem Urgieren der Eingangsversprechen der bürgerlichen Moderne, die in der Losung nach Gleichheit, Freiheit und Geschwisterlichkeit ihren populärsten Ausdruck gefunden haben. Das Eintreten für Menschenrechte bedeutet damit in letzter Konsequenz, einen Kampf um die Verwirklichung einer rückwärtsgewandten Utopie zu führen. Denn zum

einen bedeutet die Verankerung der Menschenrechte in den Verfassungen der bürgerlichen Demokratien selbstverständlich einen Fortschritt gegenüber den vorher herrschenden gesellschaftlichen Zuständen – die Forderung nach ihrer flächendeckenden und konsequenten Durchsetzung ist somit mit gutem Recht mit fortschrittlichem Nimbus behaftet. Zum anderen hinterfragt der Kampf um Menschenrechte die aktuelle Gesellschaftsverfasstheit allerdings in keiner Weise, sondern versucht diese zu tradieren, indem er (bloß) die konsequente Durchsetzung ihrer Prämissen einfordert; er stellt in letzter Konsequenz somit eine systemkonservierende Aktion dar.

Die im Rahmen der bürgerlichen Revolutionen erhobene Forderung nach ›Gleichheit, Freiheit und Geschwisterlichkeit‹ birgt in sich nämlich einen unüberwindlichen Widerspruch: Durch das Propagieren gleicher gesellschaftlicher Bedingungen für alle wird das Überwinden von Herrschaft und dieser geschuldeten Willkür versprochen; die konkrete Ausprägungsform, in der ›Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit‹ in der bürgerlich-kapitalistischen Verfasstheit der Gesellschaft in Erscheinung zu treten imstande sind, verkehrt dieses Versprechen jedoch unversehens in sein Gegenteil. Die als Befreiung von Zwängen suggerierte Gleichheit aller stellt bloß die Grundlage einer neuen Form von Herrschaft und deren gewaltsam eingeforderten Ansprüchen dar. Die ›Freiheit‹ der bürgerlichen Gesellschaft besteht in letzter Konsequenz darin, die Bedingungen des jeweils eigenen (Über) Lebens in Konkurrenz zu allen anderen auskämpfen zu ›dürfen‹. Die propagierte ›Gleichheit‹ meint bloß, die für alle in gleicher Form gegebene Berechtigung an diesem Kampf teilzunehmen. Und mit ›Geschwisterlichkeit‹ wird nur die Kompensation eventueller Handycaps bezüglich der Möglichkeit der Teilnahme an diesem Kampf angesprochen, nicht jene Zuneigung, die verunmöglichen würde, andere überhaupt als KonkurrentInnen wahrzunehmen und sie in den Kampf ›jede/r gegen jede/n‹ zu zwingen. Die den Menschenrechten zugrunde liegenden Prinzipien sind untrennbar mit der *Repression des Konkurrenzswangs* verknüpft, der Ruf nach ihrer (endgültigen) Durchsetzung ist in diesem Sinn danach zu prüfen, inwiefern die gesellschaftliche Realität dabei nicht im Namen von Grundsätzen hinterfragt wird, die zwar vorgeben, das Gegenteil von Herrschaft und Ausbeutung zu sein, letztendlich aber bloß deren ideologischer Ausdruck sind.

Das finale Kriterium, an dem sich Sieg oder Niederlage im allumfassenden Konkurrenzkampf der bürgerlich-kapitalistischen Gesell-

schaft entscheidet, ist der Wert. Im Kapitalismus werden menschliche Bedürfnisse nur soweit und nur in jener Form befriedigt, als damit investiertes Geld in mehr Geld verwandelt werden kann, also nur, wenn damit Wert generiert wird. Weder werden Güter in diesem System produziert und am Markt feilgeboten, um Menschen mit überlebensnotwendigen oder ihr Leben bequemer machenden Dingen zu versorgen, noch werden Dienstleistungen bereitgestellt, um das Leben von Menschen angenehmer zu machen. Abgesehen von vereinzelten systemwidrigen Liebhabereien stellen diesbezügliche Aktivitäten keine sozialen Akte, sondern profitorientierte ökonomische Unternehmungen dar. Zentrale Bezugsdimension der bürgerlichen Welt ist der Wert, er ist jener Gott, der über alles und jeden richtet. Verwirklicht wird der Wert am Markt; in der nahezu totalitären Welt des Werts erlangt somit auch nur Geltung, was marktgängig ist. Nicht der Mensch mit seinen Bedürfnissen, Ängsten und Sehnsüchten ist somit Souverän der auf ihn wirkenden gesellschaftlichen Verhältnisse, auch er findet nur in marktgängiger Form – als Ware – ›Gnade vor dem Wert‹. Die ›Möglichkeiten des Lebens‹ von Menschen sind determiniert durch den in Gelddimensionen ausgedrückten Wert, den ihre Arbeitskraft am Markt zu erzielen imstande ist – ihr Zugang zu den Mitteln des Lebens ist nur in dem Maß gegeben, in dem sie über Geld verfügen. Zwar wird durch die Bezugnahme auf die Menschenrechte eine uneingeschränkte Anerkennung aller Individuen als Menschen suggeriert, in der Realität legt allerdings der alles dominierende Markt fest, wie viel Mensch-Sein ihnen vergönnt ist.

2. Die Gleichheit des Menschenrechts ist die Gleichheit vor dem Markt

Obwohl die Menschenrechte heute in großen Teilen der Welt formell anerkannt sind, verhindert das nicht, dass Jahr für Jahr Millionen von Menschen nur deshalb an Hunger und Krankheiten sterben, weil sie für – durchaus verfügbares – Essen und Medikamente nicht bezahlen können. Auch hierzulande wächst die Zahl der Menschen, denen nicht einmal mehr die minimalsten Grundlagen eines Lebens in Würde vergönnt sind, rapide an. Und unsereins hat sich zwischenzeitlich nicht bloß daran gewöhnt, dass viele Menschen nur durch die ›milden Gaben der Fleißigen und Tüchtigen‹ überleben können; die ›nicht Marktauglichen‹ gelten uns auch als Mahnung und Beweis dafür, dass es im Konkurrenzkampf gerecht zuginge. Die Wahrnehmung des Men-

schen – was ihm zugemutet und von ihm erwartet wird – ist im bürgerlich-kapitalistischen System zutiefst von der Vorstellung des warenproduzierenden und geldverdienenden Wesens bestimmt,

das [sic!] elementare ›Rechte‹ seiner Existenz, sogar das auf ›Leben und körperliche Unversehrtheit, nur besitzen kann, soweit es etwas oder wenigstens sich selbst (und im äußersten Fall seine körperlichen Organe) zu verkaufen hat, also seinerseits zahlungsfähig ist. Nur insofern ist ein Mensch überhaupt rechtsfähig, also auch menschenrechtsfähig, als er im Rahmen der kapitalistischen Gesetzmäßigkeiten funktionieren kann, die zum Naturgesetz der Gesellschaft erklärt worden sind. Die bürgerliche so genannte Aufklärung hat unter ›Menschsein‹ einzig und allein die Existenz von Subjekten der abstrakten ›Arbeit‹ in betriebswirtschaftlichen Funktionsräumen und des Warenverkehrs auf den Märkten [...] verstanden. (Kurz 2002: o. S.)¹

In diesem Sinn hat die Gleichheit der Individuen als Subjekte in der bürgerlichen Gesellschaft denselben Charakter wie die Gleichartigkeit aller ökonomisch vermittelten Dinge als Waren, die sich aus der Tatsache ihres In-die-Welt-Tretens unter dem Gesichtspunkt des Werts und der darauf beruhenden Vergleichbarkeit ableitet. Ihre propagierte Gleichheit besteht darin, dass sie allesamt nur als Waren in Erscheinung treten. Den Angehörigen der Gesellschaft kommt die ihnen in Form der Menschenrechte zuerkannte Besonderheit als ›gleichberechtigte Subjekte‹ einzig als funktionierende Elemente der warenproduzierenden Gesellschaft zu. So wie eine Investition der jeweiligen ökonomischen Unternehmung in Bezug auf deren konkreten Inhalt letztendlich völlig gleichgültig gegenübersteht und diese einzig unter dem Fokus des generierbaren Werts beurteilt, bedeutet Gleichheit der Menschen im Kapitalismus somit auch die *Gleichgültigkeit* hinsichtlich ihrer jeweiligen besonderen Ausprägung als Mensch.

Es geschieht ihnen wie den Waren. Nicht in ihrer konkreten Erscheinung, nicht als spezifische Gebrauchswerte sind sie von Belang und werden in Rechnung gestellt, sondern einzig nach Maßgabe ihres Wertcharakters. Das Subjekt ist die

-
- 1 Wie sehr die Menschenrechte eine Funktion der kapitalistischen Ökonomie darstellen, wurde kürzlich demonstriert, als, im Zuge der Diskussion einer Änderung der Vertragsbedingungen griechischer Staatsanleihen, die Rechtsanwälte verschiedener Hedgefonds wegen der erwarteten Schmälerung der Fonds-Renditen in Erwägung zogen, gegen die griechische Regierung eine *Menschenrechtsklage* beim Europäischen Gerichtshof einzubringen – das Eigentumsrecht gilt in der EU nämlich als Menschenrecht und eine Wertverminderung von Eigentum stellt somit eine Menschenrechtsverletzung dar. In Lateinamerika haben Hedgefonds ähnliche Prozesse in der Vergangenheit bereits für sich entscheiden können (vgl. N. N. 2012).

Wertform des Individuums, in Form seiner konkreten Allgemeinheit und ›unmittelbaren Austauschbarkeit, seiner Gleichheit und totalen Vergleichbarkeit. Als Individuen sind sie verschieden, aber in Form des Subjekts sind sie identisch, [...] so unterschiedlich sie nach Temperament oder Bedürfnis auch sein mögen, als Träger ein und derselben Charaktermaske sind sie vom gleichen Schlag. (Bruhn 1994: 133)

Die Gleichheit, die im Menschenrecht angesprochen wird, ist die Gleichheit von Wertverkörperungen, als die Menschen in dieser Gesellschaft in Erscheinung treten (müssen). Die Menschenrechte sind untrennbar mit dem repressiven Prinzip der Konkurrenz zwischen diesen Verkörperungen von Wert verbunden. Freiheit bedeutet somit bloß, seine Verwertungspotenz in Konkurrenz zu anderen uneingeschränkt feilbieten zu dürfen. Gleich und frei sind die Menschen nicht an sich, sondern nur als Konkurrenzsubjekte. Das zieht nach sich, dass auch eine Bezugnahme der Menschen aufeinander in einer Form, in der sie sich als Individuen unterschiedlicher Bedürftigkeit wahrnehmen, den Prämissen des Systems zuwider läuft und systematisch erschwert ist. Genauso wie ihnen die Objekte ihrer Bedürfnisse nur über den Markt vermittelt entgegen treten, drängt die Logik des Systems sie auch hinsichtlich ihrer gegenseitigen Beziehungen mit aller Macht in das Korsett des Marktes. Normal erscheint die Begegnung mit anderen Menschen, wenn sie sich in der Dimension des Warentauschs unter Bedingungen der Konkurrenz abspielt, d. h. geprägt ist, von gegenseitigem misstrauischem Belauern, Versuchen der Übervorteilung, der egoistischen Jagd nach Schnäppchen und Ähnlichem. Freiheit unter Konkurrenzbedingungen zwingt den Menschen die Charaktermaske des/der EgoistIn auf – »das Menschenrecht der Freiheit basiert nicht auf der Verbindung des Menschen mit dem Menschen, sondern vielmehr auf der Absonderung des Menschen vom Menschen« (Marx 1976: 364). Der Ausbeutung, Hierarchie und Willkür, die im Feudalismus geherrscht hatte, hat die bürgerliche Gesellschaft die unpersönliche Gleichheit der Menschen im Warentausch entgegengesetzt. Dabei kann der sich in den Menschenrechten widerspiegelnde Anspruch, dass alle Gesellschaftsmitglieder dieselbe Möglichkeit des Erreichens der mehr oder weniger guten gesellschaftlichen Positionen haben sollen und niemand vorn vornherein benachteiligt oder begünstigt sein soll, durchaus als Fortschritt gegenüber dem vorherigen Prinzip der ständisch legitimierten gesellschaftlichen Schichtung und Positions determinierung gesehen werden. Die zu-

gleich vollzogene Installierung des Werts als oberstes gesellschaftliches Richtsicht hat diesem Sieg über die kaltherzige feudale Ordnung allerdings unversehens eine neue Dimension der Unmenschlichkeit verliehen. Durch das Propagieren des Anspruchs, dass niemand von vornherein mehr *wert* sein soll, sondern der ›Wert von Menschen‹ erst über ihre Brauchbarkeit ermittelt werden soll, wurde der *Wert* als das Trennende zwischen den Menschen installiert. In diesem Sinn rekurren die Menschenrechte bloß auf Gleichwertigkeit aller Menschen, nicht darauf, dass allen Menschen – unabhängig von ihren jeweiligen Stärken und Schwächen – im gleichen Maß *Würde* zukommt.

3. Das (Menschen)Recht auf Bildung ist das Recht, sich zur Ware machen zu lassen

Nirgends offenbart sich der Antagonismus von Würde und Wert deutlicher als im Erziehungs- und Bildungswesen. Einerseits tritt Erziehung und organisiertes Lernen stets mit dem Anspruch auf, den je erreichten Grad an Menschlichkeit an die nächste Generation weiterzugeben. Erziehung gilt als Kürzel für das Bemühen, Heranwachsende in die je gegebene menschliche Kultur einzuführen, sie in letzter Konsequenz dem in der Natur dominierenden Prinzip des Kampfes ›jede/r gegen jede/n‹ zu entfremden. Der dem Menschen ›von Natur aus‹ innewohnende ›rohe‹ Überlebenswille soll durch Erziehung und Lernen im Sinne eines Anerkennens der bedingungslos gegebenen Würde des Nächsten relativiert werden – der Mensch soll befähigt werden, zwischen Selbsterhaltung und Nächstenliebe zu vermitteln. Andererseits hat Erziehung und Lernen in dem auf Verwertung von Allem und Jedem ausgerichteten System aber die Aufgabe, Menschen tauglich für das Überleben in genau diesem System zu machen, das heißt, ihre ›Verwertbarkeit‹ zu fördern. Dabei geht es zum einen um die Schärfung jener Potentiale, durch die sie im Konkurrenzkampf erfolgreich sein können, zum anderen und vor allem geht es dabei aber auch darum, ihnen das Konkurrenzprinzip als das logische Prinzip jedweden Zusammenlebens darzustellen. Es geht also darum, sie zum Verinnerlichen der Vorstellung zu bringen, dass einzig ihr Erfolg im allumfassenden Konkurrenzkampf über ihren Wert und damit über die Möglichkeiten und Spielräume ihres Lebens entscheidet. In letzter Konsequenz müssen sie lernen, jeden eventuell aufkeimenden Impuls, anderen Menschen trotz deren Andersseins ein gleiches Maß an

Leben in Würde zuzugestehen, zu unterdrücken und Andere nur als KonkurrentInnen wahrzunehmen.

In besonderem Maß kommt der angesprochene Antagonismus in der Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen zur Geltung. Im *Lexikon der Politik* (Nohlen 2004) wird Chancengleichheit definiert als

Bestandteil liberaler, an individueller Leistung orientierter Gerechtigkeitsvorstellungen. Das Konzept der Chancengleichheit versucht, die divergierenden Werte Freiheit und Gleichheit kompatibel zu machen, indem allen Bürgern gleiche politische Rechte garantiert und allen Gesellschaftsmitgliedern gleiche *Startchancen* im *ergebnisoffenen Wettbewerb* um *knappe Güter und Positionen* eingeräumt werden (ebd.: 8130).

In gleicher Form wie das Konzept der Menschenrechte ist auch die Forderung nach Chancengleichheit in bürgerlichen Gerechtigkeitsvorstellungen verankert. Es geht dabei um gleiche *Wettbewerbschancen*, nicht darum, allen Menschen einen qualitativ gleichen gesellschaftlichen Status zu garantieren. Das Konzept ist nicht am Modell einer egalitären Gesellschaft orientiert, gefordert wird bloß eine für alle im gleichen Maß gegebene Chance, unter gleichen Startbedingungen um die mehr oder weniger attraktiven Positionen in der Gesellschaft kämpfen zu dürfen. Die Forderung nach Chancengleichheit ist in einer Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit verankert, in der Freiheit untrennbar an Markt und Konkurrenz, sowie – das ist dabei ganz wesentlich – daran geknüpft ist, dass es ›GewinnerInnen und VerliererInnen‹ gibt.

Indem gleiche Chancen gefordert werden, wird davon ausgegangen, dass die Mitglieder der Gesellschaft nicht in gleichem Maß Zugang zu Gütern und Positionen erhalten *sollen*, sowie, dass das jeweilige Ausmaß in dem ihnen dieser gewährt wird, unter ihnen ausgekämpft werden soll. Ein Kampf, bei dem alle von der gleichen Linie starten, soll entscheiden, wer in welchem Maß in der Lage ist, die gewährten Chancen zu nutzen. Die ApologetInnen der Chancengleichheit wollen bloß, dass dieser Kampf fair über die Bühne geht und niemand *von vornherein* und *durch leistungsfremde* Mechanismen begünstigt oder benachteiligt wird. Wer schlussendlich zu den GewinnerInnen oder VerliererInnen zählt, soll einzig darüber bestimmt werden, wieweit jemand jene Leistungen erbringt, die in Hinblick auf die Verwertbarkeit von Arbeitskräften aktuell gefordert sind. Das Maß ihrer Verwertbarkeit und ihre Verwertungsbereitschaft sol-

len darüber entscheiden, ob und wie weit Menschen Zugang zu den gesellschaftlich bestimmten Mitteln des Lebens haben. Wer einen chancengleichen Zugang zu Bildung fordert, unterwirft sich damit aber nicht bloß dem Konkurrenzdruck des bürgerlichen Kapitalismus, viel wesentlicher ist, dass er sich damit auch einem spezifischen sozialdarwinistischen Menschen- und Gesellschaftsbild verankert: Die ›Konkurrenz um gute Futterplätze‹ wird zur unüberwindbaren Natur des Menschen erklärt und im gleichen Atemzug eine soziale Ordnung legitimiert, die Menschen – je nach ihrer ›Brauchbarkeit‹ – unterschiedliche Lebensmöglichkeiten zugesteht.

Die bürgerliche Pädagogik hat eine mit diesem Menschenbild korrelierende Ideologie entwickelt, die im Begriff ›Begabung‹ ihren Ausdruck findet. Der Rekurs auf die ›genetisch disponierten‹ unterschiedlichen Begabungen von Menschen wirkt gewissermaßen als »naturalistische Zurücknahme« (Koneffke 1969: 410) der idealisierten gesellschaftlichen Gleichheit. Indem behauptet wird, dass sich in den Ergebnissen eines fair ablaufenden Wettbewerbs die von Natur aus unterschiedlich gegebenen Begabungen von Menschen niederschlagen, wird ihr unterschiedlicher Zugang zu Positionen und Gütern gerechtfertigt. Durch Chancengleichheit sollen die Begabungen individuell gefördert und zu optimaler Entfaltung gebracht werden; wer trotzdem verliert, hat es eben – ganz objektiv – ›nicht d’rauf‹ und muss sich – legitimerweise – mit eingeschränkten Lebensmöglichkeiten begnügen. Pierre Bourdieu hat diese Form der Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheit ohne Umschweife als »Rassismus der Intelligenz« (Bourdieu 1993) bezeichnet. Den rassistischen Aspekt der Begabungsideologie sieht er darin, dass, wie bei Rassismen üblich, dabei eine Biologisierung gesellschaftlicher Zusammenhänge stattfindet – unbeeinflussbare, (vorgeblich) biologische Tatsachen werden als Legitimation für die Ungleichbehandlung und Diskriminierung von Menschen und sozialen Gruppen herangezogen. Die nicht untypisch als ›GewinnerInnen‹ bezeichneten Bevorteilten der bürgerlichen Gesellschaft schaffen sich mit Hilfe des »Rassismus der Intelligenz« (ebd.) eine Rechtfertigung für die Privilegien in der von ihnen beherrschten sozialen Ordnung, er vermittelt ihnen das Gefühl, ›Wesen höherer Art‹ zu sein.

4. Chancengleichheit – eine Chimäre

Wer glaubt, sich mit der Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem als KämpferIn für eine humane Gesellschaft auszuweisen, ist – bewusst oder unbewusst – schon in die Falle der Begabungsideologie getappt. Der ›in bester gesellschaftskritischer Absicht‹ vorgebrachte Ruf nach gleichen Bildungschancen für alle lässt bloß vergessen, dass auch ein ›gerecht‹ organisiertes Bildungswesen in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft niemals dafür da ist, Heranwachsenden dabei zu helfen, ihr Selbstbewusstsein und ihren ›EigenSinn‹ zu entdecken und zu kultivieren. Seine Aufgabe ist es, die gravierend unterschiedlichen Entfaltungs- und Lebensmöglichkeiten von Menschen in dieser Gesellschaft mit dem Alibi unterschiedlicher Begabungen naturalistisch zu legitimieren. Wie Bourdieu schreibt, funktioniert das Schulsystem

von unten bis ganz nach oben so [...], als bestünde seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind. Indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten und Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur. Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur (Bourdieu 2001: 39).

Die Gleichheit dieser Gesellschaft – und damit jene, die im Menschenrecht angesprochen wird – ist nicht die für alle in gleichem Maß gegebene Möglichkeit, ihre Verschiedenheit entwickeln zu können, sondern (im günstigsten Fall) die Gleichheit aller dem Richtsheit des Werts unterworfen zu sein. Was als (Chancen)Gleichheit idealisiert wird, ist die Freiheit, sich unter Bedingungen systematischer sozioökonomischer Ungleichheit brauchbar für die Verwertung zu machen. Der Zwang, sich selbst zu Humankapital degradieren zu müssen, wird als Freiheit verklärt – Not wird zu (Menschen)Recht umgedeutet:

Dass das Individuum sich zu sich selbst als seine ursprüngliche Ware zu denken hat, dass es seine Mündigkeit im autonomen Umgang mit sich als seiner eigenen Verfügungsmasse zu beweisen hat, dass es seine Fähigkeit, zu seinen körperlichen und geistigen Kräften als Tauschwerten sich zu verhalten, immer aufs Neue erproben und unter Beweis stellen muss – all dies befördert das krud natürli-

che Individuum erst zum [im ›Menschenrecht‹ angesprochenen, E.R.] *Menschen*, zum Subjekt und zur Person, durch die hindurch, als seine Charaktermaske, das Eigentum als das vermenschlichte Allgemeine sich ausspricht. Das Privateigentum des Subjekts an sich selbst ist die Ontologie des Menschen an und für sich. [...] Subjekt ist er nur als das subjektivierte Eigentum, Mensch nur als selbstbewusste Ware, Bürger nur im Gleich und Gleich des Tausches. (Bruhn 1994: 128)

Die mit dem Chancengleichheitsappell untrennbar verknüpfte Vorstellung von Bildung als Investition zur Steigerung der individuellen Verwertbarkeit ist geknüpft an die Vorstellung von Bildung als einem knappen Gut. Indem Bildung auf den Status einer Ressource herabgewürdigt wird, bei der sich aufgrund ihrer begrenzten Verfügbarkeit logischerweise die Frage des ›gerechten‹ Zugangs stellt, wird sie immanent auf vermarktbare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen reduziert. Unter diesen Prämissen ist Bildung ein Synonym für eine über Zertifikate messbare und kauf- und verkaufbare Ware, die der Wertsteigerung der Arbeitskraft am Arbeitsmarkt dient. Um den mehr oder weniger gegebenen Zugang für alle zur ›Ware Bildung‹ und um ihren Preis kann es dann auch einen Kampf geben, und dieser kann möglicherweise durch eine Politik der Chancengleichheit auch einen Gerechtigkeit suggerierenden Anstrich erhalten. Allerdings handelt es sich dabei letztendlich dennoch bloß um eine Chimäre, denn selbst wenn politische Schritte in Richtung Chancengleichheit im Bildungssystem gesetzt werden, verändert sich an der sozialen Verteilung des Zugangs zu sozialen, kulturellen, politischen oder wirtschaftlichen Lebensbereichen nämlich tatsächlich kaum etwas.

Die Forschung hat das, nachdem die Chancengleichheitsforderung in den 1960er und 1970er Jahren als Reaktion auf den ›Sputnikschock‹ in fast allen westlichen Industrieländern auf die politische Agenda gekommen war, auch sehr bald erkannt und eine Reihe von AutorInnen – wie z. B. Heinz J. Heydorn (1980), Ivan Illich (1973), Pierre Bourdieu (1971) oder Stefan Blankertz (1989) – haben damals wiederholt vor der ›Illusion der Chancengleichheit‹ gewarnt. Im wohl bekanntesten in dieser Zeit erschienenen Buch, das sich mit dem Thema kritisch auseinandergesetzt hat, wurden Ergebnisse einer umfangreichen, in den USA durchgeführten Untersuchung zu den Hintergründen sozialer Ungleichheit referiert. Zusammenfassend schreibt der Autor Christopher Jencks (1973), dass ein – wie er es nennt – »Gleichmachen der Bildungschancen« nur sehr wenig dazu beitragen würde, Erwachsene hinsichtlich ihrer sozialen Situation

gleicher zu machen. Selbst wenn Schulen dahingehend organisiert werden würden, dass sie sich in erster Linie um SchülerInnen bemühen, die ihre Hilfe am meisten brauchen, bestünde kein Grund für die Annahme, dass es dadurch zu einer höheren sozialen Mobilität in der Gesellschaft käme (vgl. Jencks 1973: 275). Auch eine einige Jahre später hierzulande durchgeführte Studie weist nach, dass die in den letzten Jahrzehnten gesetzten Schritte zu einer Reduzierung materiell bedingter Bildungsbarrieren weder die Einflüsse des ökonomischen und kulturellen Milieus auf die Bildungsungleichheit besonders beeinflusst noch ernsthafte Folgen für die soziale Durchlässigkeit der Gesellschaft gezeitigt haben (vgl. Blossfeld/Shavit 1993). Die für Kinder verschiedener sozialer Schichten in unterschiedlichem Maß gegebene Wahrscheinlichkeit, eine gehobene gesellschaftliche Position zu erreichen, werden durch Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit im Bildungswesen erschreckend wenig verändert (genauer in: Ribolits 2009: 76 ff.).

5. Gleiches Recht auf Bildung für alle transportiert den Geist von Bildung als Investition

Durch die verstärkte Umsetzung des Anspruchs nach einem für alle im gleichen Maß gegebenen Recht auf Bildung gelingt es somit zwar nicht, die soziale Vererbung aufzubrechen, jedoch wird dadurch, dass Bildung auf diese Art verstärkt in den Gerechtigkeitsfokus der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft gelangt, die *Wahrnehmung von Bildung als Investition* massiv gefördert. Wie im ersten Teil dieses Textes skizziert wurde, ist die systembestimmende Grundprämisse des bürgerlichen Kapitalismus Konkurrenz; Gerechtigkeit kann im Vorstellungshorizont dieses Systems dementsprechend immer nur Wettbewerbsgerechtigkeit bedeuten – also für alle im gleichen Maß gegebene Teilnahmebedingungen am Konkurrenzkampf. Eine Gerechtigkeitsvorstellung, die jenseits der Auffassung liegt, dass sich soziales Leben in Form eines Kampfes »jede/r gegen jede/n« artikuliert, würde voraussetzen, die Normalitätsvorgaben dieses Systems zu transzendieren. Genau diese Idee der Überwindung der sich aus dem Status quo ergebenden Denkvorgaben ist letztendlich die Grundlage jeder Bildungsvorstellung, die sich nicht bloß als Qualifizierung versteht. Eine derartige, nicht als Zurichtung für den Markt verstandene Bildung ist aber kein knappes Gut, das man in einem mehr oder weniger gerecht

organisierten Wettbewerb gewinnen oder verlieren und wiederum im Wettbewerb einsetzen kann, um sich eine vorteilhafte gesellschaftliche Position zu sichern. Bildung, die Selbstbestimmung und Emanzipation zum Ziel hat, ist nur für alle – oder eben für keine/n – möglich. Das Ziel von Bildung, ein (tatsächlich) menschliches Zusammenleben »ohne Status und Übervorteilung« (Adorno 1959: 97) auf den Weg zu bringen, kann somit nicht durch den an einem »fairen Wettbewerb« orientierten Kampf um Chancengleichheit gesichert werden. In letzter Konsequenz hintertreibt ein unter dem Titel Menschenrecht gefordertes Recht auf Bildung für alle genau das, wofür es sich lohnen würde, um ein derartiges Recht zu kämpfen: Eine Bildung, die Mut für eine Gesellschaft macht, in der es um die Würde von Menschen und nicht um ihren Wert geht.

Es ist nicht leicht, die aus Wert und Konkurrenz gespeisten Denkvorgaben des Systems zu transzendieren, und schon gar nicht leicht ist es, Bedingungen für Bildungsprozesse zu schaffen, die ein derartiges Denken zum Ziel haben und dem Affix »Bildung« somit tatsächlich gerecht würden. Allerdings zu erwarten, dass systemverhaftete Bildungseinrichtungen die Entwicklung einer derartigen Autonomie fördern und die BesucherInnen von Bildungseinrichtungen im derzeit herrschenden Gesellschaftssystem an eine Kritik der alles überstrahlenden Konkurrenzprämisse heranzuführen könnten, ist schlichtweg naiv. Bestenfalls können die dort tätigen Lehrenden versuchen, eventuelle, (noch) vorhandene Freiräume auszunützen und klammheimlich – in homöopathischen Dosierungen – Ansätze einer systemunterlaufenden Lernkultur zu verwirklichen. Grundsätzlich ist das Bildungswesen aber jener Bereich der modernen Gesellschaft, der in erster Linie dafür zuständig ist, die Vorstellung in den Köpfen von Heranwachsenden zu verankern, dass es gerecht sei, die je eigenen sozialen (Über)Lebensmöglichkeiten gegen seine Mitmenschen auskämpfen zu müssen und es ein besonderes Talent darstellen würde, sich in diesem zum »Wettbewerb« schöngeredeten Kampf als besonders tüchtig zu erweisen. In Schulen geht es nicht um die »Freisetzung des Denkens«, dort geht es auch nicht darum, den Mut zu fördern, gesellschaftliche Utopien zu entwickeln, die über die Prämissen des Status quo hinausweisen; Schulen sind Orte, deren Funktion vor allem darin besteht, »die Erziehung zum tauglichen Konkurrenzsubjekt« (Huiskens 2011: 57) durchzuführen. Die zentrale Botschaft, die Heranwachsende in der Schule verinnerlichen müssen, lautet: »Alle sind

gleich – aber manche sind gleicher« (vgl. Orwell 2005) – und ›gleicher‹ sind sie deshalb, weil sie den Vorgaben des Konkurrenzsystems besser entsprechen.

In diesem Sinn zeugt der Kampf um ein Recht auf Bildung für alle – der aus dem Anspruch gespeist ist, dass jede/r Heranwachsende mit den gleichen Voraussetzungen auf seinen/ihren Bildungsweg starten könne, indem schulisch oder vorschulisch für kompensatorische Maßnahmen gesorgt wird, durch die Defizite von Kindern aus ›bildungsfernen‹ Schichten ausgeglichen werden – bloß von einem »sozial engagierten Gleichheitsfanatismus« (Huisken 2011: 61). Eine so gefasste Kritik an den herrschenden Zuständen – in denen ja tatsächlich nicht einmal noch das Eingangsversprechen der Moderne wirklich eingelöst ist, dass nur Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit für die Positionsverteilung in der Gesellschaft ausschlaggebend sein sollen – blendet die schulische Bedeutung und den außerschulischen Zweck des Leistungsvergleichs systematisch aus. Die Forderung nach Gerechtigkeit wäre im Sinne dieser Kritik schon erfüllt, wenn im Bildungswesen ohne Einfluss der Herkunftsfaktoren der Klassengesellschaft allein die systemrelevanten Leistungen der BesucherInnen darüber entscheiden würde, wer zur/zum SiegerIn oder VerliererIn wird (vgl. ebd.). Eine derart verstandene Gleichheit macht Menschen zur Ware – auch wenn sie unter dem Titel ›Menschenrecht‹ transportiert wird.

Bibliografie

- Adorno, Theodor, W. 1959: Theorie der Halbbildung, in: Ders. Gesammelte Schriften Bd. 8. Soziologische Schriften I (hg. von Rolf Tiedemann), Frankfurt/Main: Suhrkamp, 93–121.
- Blankertz, Stefan 1989: Legitimität und Praxis. Öffentliche Erziehung als pädagogisches, soziales und ethisches Problem. Studien zur Relevanz und Systematik angelsächsischer Schulkritik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blossfeld Hans-Peter/Shavit, Yossi 1993: Dauerhafte Ungleichheit. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern, in: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1/1993), 25–32.
- Bourdieu, Pierre 1993: Der Rassismus der Intelligenz, in: Ders.: Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 252–256.
- Bourdieu, Pierre 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

- Bruhn, Joachim 1994: Was deutsch ist. Zur kritischen Theorie der Nation. Freiburg im Breisgau: Ça Ira.
- Heydorn, Hans-Joachim 1980: Ungleichheit für alle – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, *Bildungstheoretische Schriften*, Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huisken, Freerk 2011: Über die Erziehung zum tauglichen Konkurrenzsubjekt, in: Lederer, Bernd (Hg.): »Bildung«: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 57–72.
- Illich, Ivan 1973: *Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jencks, Christopher 1973: *Chancengleichheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Koneffke, Gernot 1969: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: *Das Argument* 54, Berlin: Argument 89–430.
- Kurz, Robert 2002: Politische Ökonomie der Menschenrechte, in: *Exit – Krise und Kritik der Warengesellschaft*. URL <http://www.exit-online.org/druck.php?table=autoren&posnr=120> [Zugriff am 1. Juli 2012].
- Marx, Karl 1976: Zur Judenfrage. *Marx-Engels-Werke* (MEW), Bd. 1. Berlin/DDR: (Karl) Dietz, 347–377.
- N. N. 2010: Griechische Schulden. Hedgefonds wollen Menschenrecht auf Rendite einklagen. URL <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/griechische-schulden-hedgefonds-wollen-menschenrecht-auf-rendite-einklagen-a-810039.html> [Zugriff am 1. Juli 2012].
- Nohlen, Dieter (Hg.) 2004: *Lexikon der Politik. Digitale Bibliothek Bd. 079*, Berlin: Directmedia Publishing.
- Orwell, George 2005: *Farm der Tiere. Ein Märchen*. Zürich: Diogenes Verlag.
- Ribolits, Erich 2009: Lernen statt revoltieren? Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen, in: Ders. (Hg.): *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker, 67–85.

Gertrud Brücher

Menschenrechte zwischen Bildung und Ausbildung

Zum Zusammenhang von Wertbindung und Gesellschaftsstruktur

1. Einleitung

Bildung ist heute nicht wie zur Zeit von Goethe und Tolstoj ein Ideal und großes politisches Ziel. Als verfassungsrechtlich verankerter Anspruch treten die ganz praktischen Fragen der situationsadäquaten Konkretisierung und verfahrensförmigen Absicherung in den Vordergrund und überziehen das aufklärerische Desiderat mit Widersprüchen und Paradoxien. Nunmehr geht es in erster Linie um das Spannungsverhältnis zwischen einem Menschenrecht auf *Bildung* und auf *Ausbildung*, die nicht nur jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllen, sondern in gewisser Weise sogar unterschiedlichen Gesellschaftsstrukturen zugerechnet werden können.

Es sind drei Punkte, anhand derer das dilemmatische Verhältnis der beiden Funktionen herausgearbeitet werden soll. Der erste Punkt beschäftigt sich mit dem Ausmaß der Abweichung von einem überkommenen Bildungsideal durch den Prozess von Pisa und Bologna. Der zweite Punkt versucht zu zeigen, dass die innersemantische Transformation im Menschenrechtsverständnis von Bildung zu Ausbildung in einer weiteren Verschiebung innerhalb des Menschenrechtsverständnisses von Abwehrrechten zu Anspruchsrechten begründet liegt. Und ein dritter Punkt fragt schließlich nach den theoretisch-praktischen Konsequenzen, die aus der Diagnose folgen. An dieser Stelle gilt es das Menschenbild zu thematisieren, das zu einer Akzentverschiebung von Abwehrrechten zu Anspruchsrechten beiträgt. Das anspruchsorientierte Identitätskonstrukt, das heute alternativlos erscheint, weil es allein mit einer modernen funktional differenzierten Gesellschaft vereinbar zu sein scheint, ist jedoch eine kontingente Konstruktion und damit keineswegs alternativlos. Bei jedem der drei Punkte wird der enge Konnex von Gesellschaftsstruktur und Semantik¹ sichtbar.

1 Ausgearbeitet ist dieser Konnex bei Niklas Luhmann in vier gleichnamigen Bänden.

2. Programmatische Abweichungen vom überkommenen Bildungsideal

Der Bonner Bildungswissenschaftler Jochen Krautz (2011) vertritt die These, dass es sich bei den bildungspolitischen Reformen nicht um eine Anpassung *an neue*, sondern um die Schaffung *von neuen* Realitäten handle, und zwar nach Maßgabe eines einseitig ökonomistisch-utilitaristischen Wertverständnisses. Dazu bedarf es nach seiner Interpretation einer radikalen Abwendung von bisherigen Bildungsidealen. Denn das Ziel von Bildung sei niemals Anpassung gewesen, sondern Distanz zur Tradition, zu Erwartungsklischees, zu Routine und überlieferten Standards. Mit dem erklärten Ziel der OECD-initiierten Bildungsreform von Pisa und Bologna werde der Konnex zur Menschenwürde und zu den Menschenrechten abgeschnitten.

Aus einer ideen- und philosophiegeschichtlichen Perspektive zeigt Reinhard Brandt (2012), dass dieser Bruch mit der Bildungstradition sehr viel weiter zurückreicht. Die fortschreitende Ersetzung problemorientierter, kritischer Erkenntnis durch fertiges Gebrauchswissen ist weder ein bloß administrativer Irrweg noch den Zwängen der Globalisierung geschuldet. Sie ist vielmehr das Ergebnis einer langfristigen Tendenz unserer Gesellschaft und Kultur. Die erste Etappe auf dem Weg zunehmender Ablösung der Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung ist das alles Handeln und Urteilen umfassende Postulat der Praxis, wie es sich seit dem 19. und 20. Jahrhundert durchgesetzt hat. In deren Folge mutiert die akademische Freiheit zur »Einsicht in die Preisentwicklung von Angebot und Nachfrage der Firmen« (ebd.: 5). Dieser *Wende zur Praxis* folgt jene *Wende von der Prädikatenlogik zur Aussagenlogik*, die, von Gottlob Frege (1995) eingeleitet, das kritische, abwägende und dialogische Urteil durch das unterscheidende, setzende und konstruierende Urteil ersetzt. Ganz dieser analytischen Logik verhaftet ist schließlich eine dritte Wende, die zu jener *Assimilation von Bild und Logos* führt, wie wir sie heute in der fortschreitenden Tendenz, Bilder, Schaubilder und bildgebende Verfahren an die Stelle von Worten treten zu lassen, in Medien, Schulen und Universitäten vorfinden. Mit diesem *iconic turn* treten Welten der Wissensproduktion im Dienste wirtschaftlich verwertbarer Projekte endgültig das Erbe kritischer Reflexion an. Brandt (2012) zufolge verrät allein das Vokabular der Flexibilität, Effizienz und quantitativen Kontrollierbarkeit die Logik der Ökonomie. Der Bologna-Prozess führt diesen Namen, weil er, wie die Wirtschaft insgesamt, von ano-

nymer Notwendigkeit ist. Als Vorbild dienen chemische und biologische Prozesse.

Diese Umwertung der Werte ganz im Nietzscheanischen Sinne lässt sich bereits am OECD-Konzept (Pisa 2000) ablesen: Das *Kompetenz-Konzept* der OECD meint rein funktionale Fähigkeiten, die sich an die ökonomischen Erfordernisse flexibel »anpassen«. Nach Krautz (2011: 8) folgt das übergeordnete Ziel letztlich der Logik des *Schumpeter-Effekts*: Eine Institution strebt nach Erweiterung ihres Einflusses, nach Verbreiterung ihrer Basis, nach Ausweitung ihres Zuständigkeitsbereichs und damit nach Machtzuwachs. Tatsächlich verweist der Begriff der *Peer-Review* auf diese Logik: Ein Verfahren der vergleichenden Kontrolle (die so genannten Pisa-Tests) gilt als der *effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten zu nehmen*. In einen breiteren theoretischen Rahmen gestellt, interpretiert Krautz diese Entwicklung als Etappensieg der Ökonomie im Kampf der Subsysteme um den funktionellen Primat. Die OECD als eine Wirtschaftsorganisation erziele gegenüber dem nationalstaatlich legitimierten politischen System einen Positionsgewinn. Bei dieser Rivalität um den Funktionssystemprimat fungiert die Moral gewissermaßen als Mittel und Strategie der so genannten *soft governance* (»sanften Steuerung«). Dazu dient die Technik des *naming and shaming*: Wer nicht dem Pisa-Kodex entspricht, wird am medialen Pranger bloßgestellt. Dieser Kampf zeigt sich gewissermaßen als Spiegelfläche jenes allgemeinen Zusammenhangs, in dem die Menschenrechtssemantik auf gesellschaftsstrukturelle Gegebenheiten reagiert. Krautz weist darauf hin, dass der so genannte *Pisa-Schock* das ökonomistisch-utilitaristische Selbstverständnis der Gesellschaft und die Bereitschaft bezeugt, willkürliche programmatische Entscheidungsprämissen von FunktionsträgerInnen kritiklos hinzunehmen und zur Bewertungsgrundlage des eigenen Handelns zu machen. Denn was in die öffentliche Diskussion Eingang gefunden habe, sei gerade nicht die *willkürliche Kriteriologie* des antizipierten Erfolges. Da Erfolg und Misserfolg erst im historischen Rückblick bewertet werden können, galt schon dem Bildungsphilosophen Kant eine solche Maxime nicht als sinnvolle Richtlinie des Handelns.

Statt kritischer Reflexion wurde das OECD-Konzept zum neuen Maßstab für Bildungserfolg schlechthin, und alle Anstrengungen der Bildungseinrichtungen gingen dahin, den gesetzten Anforderungen zu genügen. Gerade unter dem Nützlichkeitsaspekt betont jedoch Rein-

hard Brandt (2011) die Aktualität eines *Rechts auf Erkenntnis* als einem *ideellen interessengestützten Rechtsanspruch der Zivilgesellschaft*. Denn es seien gerade *kritische Erkenntnisse*, die angesichts von Problemen wie der drohenden Klimakatastrophe, der entfesselten Finanzmärkte und der modernen Fruchtbarkeitstechnologien gefragt seien.

Neben solchen Einwänden, die sich gegen die restlose Vereinnahmung der Zivilgesellschaft durch ökonomische Interessen zur Wehr setzen, tritt das Argument, dass es sich beim Recht auf Bildung nicht einfach um ein Recht neben anderen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten handelt, wie sie nach Artikel 13 eines 1966 geschlossenen internationalen Pakts gewährt werden sollen. Vielmehr hat dieses Recht auf Bildung eine alle anderen Rechte fundierende Bedeutung. Das Menschenrecht auf Bildung zementiert ein Recht auf Menschenrechtsbildung (siehe dazu ausführlich Lohrenscheit 2004). Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass die Wahrnehmung von Menschenrechten nicht nur die Kenntnis von vorpositiven Rechten voraussetzt, sondern im weitesten Sinne Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung.

Bildung ist mithin eine Bedingung dafür, dass Menschenrechte als Idee und Realität möglich sind; sie hat einen transzendentalen und nicht bloß empirischen Status. Damit ist das Bildungsideal des Neuhumanismus umschrieben. Seit 1900 erobert dieses Ideal Universitäten und pädagogische Institutionen. Es fußt auf dem Menschenbild und dem daran geknüpften Bildungsideal der Kantischen Philosophie, deren Transzendentalismus die Schulphilosophie der Universitäten seit 1870 bestimmt. Bildung ist in ihren wesentlichen Zügen in den drei Kritiken, der *theoretischen*, der *praktischen Vernunft* und der *Urteilkraft*, herausgearbeitet (Kant 1993a, b, c). Dabei kommt der Freiheit, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, sich selbst mündig zu machen, eine zentrale Bedeutung zu. Dies aber setzt Bildung als jene Bedingung voraus, die die Grenzen des Wissens, des Dürfens und des Urteilsvermögens zu erkennen erlaubt. Bei den Grenzen der Urteilkraft geht es um die Frage, ob Projekte realistisch oder unrealistisch sind, inwieweit man die Zukunft antizipieren kann. Das ist wichtig zu betonen, denn heute wird dieser Unterschied zwischen dem Erwerb von Wissen im Sinne von *Know How*, dem Erlernen von Techniken – Ausbildung – und Methoden der Reflexion – also Bildung im engeren Sinne – in der Regel verwischt. Der ursprünglich an das Vermögen zur Selbstbestimmung gebundene Men-

schenrechtsgedanke ist als Abwehrrecht verstanden. Mittels Reflexion und durch eine Bildung, die Reflexion ermöglicht, soll sich das Individuum selbst in die Lage versetzen, alles abzuwehren, was der Selbstbestimmung entgegensteht. Dieses Desiderat hat soziale Implikationen: Kant geht davon aus, dass ein Gemeinwesen nur dann Bestand hat, wenn ein hohes Maß an Zustimmung gegeben ist.

3. Zum Zusammenhang von Bildungsideal und Menschenrechtsverständnis

Im Zuge der Fortentwicklung des funktionalen Differenzierungsprinzips, der Absorption des Moralcodes durch die Funktionscodes der Politik, des Rechts, der Wirtschaft, der Wissenschaft und Bildung, hat sich der Menschenrechtsgedanke von einem *Abwehrkonzept* in ein *Versorgungskonzept* verwandelt. Was nunmehr im Vordergrund steht, ist nicht in erster Linie die Freiheit von der nötigen Willkür eines anderen, wie im Kantischen Menschenrechtsgedanken. Heute geht es um den Anspruch auf Menschenrechtsgewährung, der an die Funktionssysteme gestellt wird. Aus dem singulären Recht auf Freiheit bei Kant sind plurale materiale Rechte hervorgegangen, die in einer immer länger werdenden Liste festgehalten werden. Damit treten zwangsläufig Dilemmata auf: Wenn ich ein Recht auf Gesundheit habe und mithin auf medizintechnisch mögliche Maßnahmen zur Erhaltung meines Körpers, so kann ich nicht das adressierte Gesundheitssystem in der Wahl der Mittel beschneiden wollen. Eine Argumentation verstrickt sich folglich in Widersprüche, die die Menschenwürde gegen unbegrenzte Forschungsfreiheit und gegen bedenkliche Experimente auszuspielen sucht. Das betrifft etwa die Vernutzung von embryonalem Gewebe zu Forschungszwecken oder die im Blick auf effiziente Organtransplantation festgelegte definitorische Grenze zwischen einem sterbenden und einem toten Menschen. In analoger Weise verstrickt sich das Insistieren auf einem *angemessenen* Lebensstandard in Selbstwidersprüche, wenn Mittel kritisiert werden, von denen FunktionsträgerInnen der Wirtschaft behaupten, sie seien notwendig, um das Ziel globaler Prosperität erreichen zu können. Und sofern an einem Recht auf Inklusion in die Funktionssysteme festgehalten werden soll, das jenseits von Ausbildung im Sinne von Kompetenz-Erwerb schlechterdings nicht gewährt werden kann, erteilt allein dieser Anspruch den Funktionssystemen eine schier unbegrenzte Lizenz, Maßnahmen zu ergreifen, die den Bedarf an *Humanka-*

pital steigern. Jede externe Begrenzung der Mittelwahl wird deshalb schwierig, weil die Funktionssysteme sich selbst reproduzieren und organisieren. Die Bedürfnisbefriedigung kann demnach nur auf der Ebene der Selbstdarstellung Bedeutung gewinnen. Auf der Ebene der Selbstreproduktion gibt es kein Instrumentalisierungsverbot, sondern nur eine generelle Instrumentalisierungserlaubnis.

Bedeutung und Inhalt des Bildungsideals – und somit die Höhe der Gelder, die für Bildung bereitgestellt werden – stehen folglich in einem engen Zusammenhang mit dem Gesellschaftstypus. Die beiden prominenten Richtungen der philanthropischen und der neuhumanistischen Bewegung des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts sind zugeschnitten auf eine Gesellschaft, die sich aus ständischen Verhältnissen herausbewegt und beginnt, Funktionssysteme der Wirtschaft, des Rechts und der Erziehung auszubilden. Sie holen damit nur eine Entwicklung nach, die sich in der Politik längst vollzogen hat. Ein autonomes politisches Funktionssystem ist seit dem siebzehnten Jahrhundert etabliert. Das Individuum, sein Glück und später seine Selbstverwirklichung, erfüllen im Kontext dieser Entwicklung eine bestimmte Funktion. Die natürlichen Bedürfnisse und natürlichen Rechte des Individuums legitimieren alle Bemühungen um eine Auflösung der Ständegesellschaft. Das moderne Bildungsideal bringt folglich das Individuum in Stellung gegen die Gesellschaft. Glück und Selbstverwirklichung sind immer auch als Negation der Gesellschaft gedacht, als Verweigerung von ständischen Zumutungen.

Indem sich nun nach und nach alle Funktionssysteme zu Advokaten individuellen Glücks und individueller Selbstverwirklichung machen, stellt sich das ein, was man die Hobbessche Paradoxie nennt: Kann nur glücklich und selbstverwirklicht sein, wer in Sicherheit lebt, so setzt dies die Bereitschaft voraus, sich für jene Einrichtung zu opfern, ohne die das Leben »einsam, arm, kümmerlich, roh und kurz« wäre, wie es bei Thomas Hobbes (1969: 99) heißt. Damit entsteht die Idee des Absolutismus, des omnipotenten staatlichen Gewaltmonopols, das selbst keine Gesetze über sich dulden kann, um seine Aufgabe der Friedenssicherung effizient erfüllen zu können.

Gegen den Absolutismus und seine grausamen Begleiterscheinungen etabliert sich seit John Locke² und Immanuel Kant die Idee der Menschenrechte. Jetzt kommt zur Frontstellung zwischen *Individu-*

2 Zur Einführung siehe Euchner 2011.

um und ständischer Gesellschaft die Frontstellung zwischen *Individuum und allmächtigem Staat* hinzu. Bildung und Selbstverwirklichung des Individuums vollziehen sich demnach als *zweifache Opposition* gegen die Alten (die VertreterInnen der Ständeordnung) und gegen die FunktionsträgerInnen des politischen Systems, die als Obrigkeit oder als Herrschende kritisiert werden. Im Zuge dieser doppelten Opposition verdrängt das Schema *Staat und Gesellschaft* zunehmend das Schema *Individuum und Gesellschaft*.

In dem Maße aber, in dem sich Wirtschaft, Recht, Erziehung/Bildung, Therapie und Wissenschaft ihrerseits als eigenständige Funktionssysteme etablieren, ereilt sie dasselbe Schicksal wie vor ihnen das politische System: Um Sicherheit, Wohlstand, Gesundheit, Bildung, Gerechtigkeit, wissenschaftlichen Fortschritt garantieren zu können, dürfen die Funktionssysteme nicht in der Wahl ihrer Mittel beschränkt werden. Die Menschenrechte können nicht länger als *Abwehrrechte* verstanden werden, sondern nur noch als *Verfügungs- und Ermächtigungsrechte* über die *Humanressource*, das *Menschenmaterial* (vgl. Brücher 2004). Es geht um die Ablösung eines *Abwehrkonzepts* durch ein *Versorgungskonzept*. Ein defensives verwandelt sich in ein offensives und mitunter aggressives Menschenrechtsdenken. Das hat weitreichende Konsequenzen, denn es ist kaum möglich, im Rahmen eines Versorgungskonzepts an einem Instrumentalisierungsverbot festzuhalten. Ein solches Verbot würde in den Augen der VerfechterInnen auf der globalen Ebene die Umsetzung von *Just-Peace-Programmen* verhindern. Es würde damit verhindern, dass Verhältnisse global durchgesetzt werden können, in denen Menschen nicht mehr instrumentalisiert, d. h. nicht unterdrückt, nicht von Bildung ausgeschlossen, nicht der Verarmung und Unterversorgung preisgegeben werden. Infolgedessen pochen AkteurInnen auf schier unbegrenzte Verfügungsrechte, die ihr Handeln als Schutz und als Durchsetzung der Menschenrechte deklarieren. Darunter fallen umstrittene biopolitische Forschungen ebenso wie Maßnahmen, die der sicherheitspolitischen Gefahrenabwehr dienen sollen. Analog muss der menschenrechtliche Egalitarismus durch ein bildungspolitisches Projekt der Elitebildung abgelöst werden, das den eigenen wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und zivilisatorischen Standort in der globalisierten Welt behaupten lässt.

Es ist der Wandel des Menschenrechtsgedankens selbst, der solchen Prozessen Vorschub leistet. Das reklamierte Recht auf eine nicht

näher bestimmbare Gesundheit, auf nicht näher bestimmbare Sicherheit und auf nicht näher bestimmbare Selbstverwirklichung ist identisch mit Pflichten, die anderen Menschen auferlegt werden zu garantieren, dass diese Rechte nicht verletzt werden. Bei diesen angesprochenen ›Anderen‹ aber handelt es sich um die *FunktionsträgerInnen*, die jetzt gegen ›bloße‹ Menschen ausgespielt werden. Letztere sehen sich gezwungen, als Ressource und Material zur Verfügung zu stehen, wohingegen erstere sich genau dieses Material zunutze machen.

Die Folgen gesellschaftsstruktureller Veränderungen dieses Ausmaßes liegen auf der Hand: Kommt der Bildung jene Schlüsselstellung als Menschenrechtsbildung zu, so sieht man deutlich, was damit in der modernen, voll verwirklichten, funktional differenzierten Gesellschaft vor allem gemeint sein muss. Erstrangig wird die *Inklusion in die Funktionssysteme*. Denn erst Inklusion gewährt einen Status, der davor schützt, für die Selbstreproduktionsinteressen der Funktionssysteme vernutzt zu werden.

4. Von ›oben/unten‹ zu ›Exklusion/Inklusion‹

Nachdem heute alle Subsysteme absolutistisch werden und auf entmoralisierten Grundlagen operieren, kann *die Gesellschaft* selbst in Gestalt des Rechtsstaatsprinzips nicht mehr als Bollwerk und Widerpart gegen das Phänomen des Absolutismus oder Totalitarismus der Funktionssysteme fungieren.³ Damit ändert sich die *Leitunterscheidung*, mit der ein Menschenrecht auf Bildung politisch durchzusetzen gesucht wird. Nicht länger plausibel erscheint eine Sprache, die sich des Herr/Knecht-Schemas von Hegel oder des Schemas von Herrschenden und Beherrschten der marxistischen Tradition bedient, die folglich dem Konkurrenzkampf von Schichten und Klassen zentrale Bedeutung für die moderne Gesellschaft einräumt. Was für die heutige Gesellschaft hingegen bestimmend wird, ist das Schema *Exklusion/Inklusion* (Luhmann 1995: 237 ff.).

3 Siehe zu diesem Problem Teubner (2007). Ein ›Rechtsstaat‹, der extralegale Hinrichtungen durchführt (so genannte ›gezielte Tötungen‹ mutmaßlicher Terroristen durch die USA weltweit; bezüglich der Tötung Bin Ladens am 2. Mai 2011 vom gesamten Westen offiziell legitimiert) unterscheidet sich nicht von jenen ›Unrechtsregimen‹, die vor Menschenrechtsgerichten angeklagt werden. Siehe dazu den Strafrechtler Kai Ambos (2011).

Das Oben/Unten-Schema wirkt nun gleichsam als ein Euphemismus, der die Probleme immens verkleinert, mit denen das Individuum heute konfrontiert wird. Denn das Unten der aufklärerischen Tradition hat für die industriell-technische Entwicklung eine fundamentale Bedeutung. Verweigert dieses Unten seine Arbeitskraft, bricht das gesamte Gefüge der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft zusammen. Die wachsende Zahl der Exkludierten hat hingegen nichts, was verweigert werden könnte, es sei denn das pure Menschsein als Ressource. Allein diese Art von Verweigerung ist schwierig, da der Status als Ressource und Material aus dem Exkludiertenstatus folgt, aus der Not, in die Menschen geraten sind. Prominente Beispiele sind freiwillig-gedrungene und unfreiwillige OrganspenderInnen der Dritten Welt, SlumbewohnerInnen von Städten der USA oder in Lateinamerika, die vom Militär rekrutiert werden, sowie Experimente mit Medikamenten sowie mit chemischen und bakteriologischen Waffen in Ländern der Dritten Welt.

Nach soziologischen Analysen wirkt Exklusion in einem weit höheren Maße integrierend als Inklusion (Luhmann 1995: 259). Studien über lateinamerikanische Verhältnisse werden geradezu als Indikator für eine weltgesellschaftliche Situation nach dem Ende des kapitalistisch-sozialistischen Systemantagonismus gedeutet. Unter den Industriegesellschaften sind die USA und Brasilien in diesem Prozess am weitesten fortgeschritten. Dabei beschränken sich Globalisierungsprozesse durchaus nicht auf die Wirtschaft, die die *Humanressource* der gesamten Weltbevölkerung für ihre Selbstreproduktionsinteressen einfordert. Es betrifft auch alle anderen Funktionssysteme. Sollte nun aber die These zutreffend sein, dass der Exkludiertenstatus in einem stärkeren Maße integriert als der Inkludiertenstatus, dann hört der Begriff der Integration auf, ein moralischer Vorzugswert zu sein. In diesem Kontext ist es schwierig, bürgerliche und soziale Menschenrechte gegeneinander auszuspielen. Dabei bleibt unbestritten, dass der anschwellende Menschenrechtskatalog, die Uminterpretation der Menschenrechte von Abwehrrechten (gegen den übergriffigen Staat) in Anspruchsrechte, das Instrument stumpf werden lässt und dem Missbrauch Tür und Tor öffnet.⁴ Missbrauch bedeutet in diesem

4 Typisch ist eine Argumentation, die die »Abwehrfunktion der Grundrechte« einer bloß »gefühlten Beeinträchtigung« durch Online-Durchsuchung und Vorratsdatenspeicherung zurechnet, die »grundrechtliche Schutzpflicht durch den Staat« aber der vom internationalen Terrorismus ausgehenden objektiven Gefahr zuschreibt, so Kyriell-Alexander Schwarz (2011).

Fall, dass die Menschenrechte zu einem rhetorischen Mittel verkommen, mit dem die Funktionssysteme unbegrenzte Verfügungsrechte über das zur Selbstreproduktion benötigte *Menschenmaterial* reklamieren. Der Konflikt zwischen Forschungsfreiheit und Menschenwürde scheint zugunsten der Forschungsfreiheit bereits entschieden.

Die Schwierigkeit, Menschenrechte der ersten und der zweiten Generation gegeneinander zu stellen und damit soziale Rechte inklusive Bildung für zweitrangig zu erklären, wird deutlich, wenn man sich die Promotion der Menschenrechtsidee nach dem Zweiten Weltkrieg vor Augen führt. Es ist nicht zufällig, dass die/der Staatenlose, der Flüchtling und somit die/der im wahrsten Sinne Exkludierte der Prototyp eines Menschen wurde, den es durch natürliche Rechte zu schützen galt. Die Siegermächte haben es allerdings erreicht, den Typus soweit mit den Opfern von Nationalsozialismus und Stalinismus zu verklammern, dass das heutige Flüchtlingsproblem aus dem Assoziationskontext und damit dem Menschenrechtsschutz ganz herauszufallen scheint. Betrachtet man diese Einschränkung als sachlich unangemessen und als Symptom einer Siegermentalität, dann müsste man heute die Menschenrechte, und zwar die Freiheits- und die sozialen Beteiligungsrechte, als *Recht auf Inklusion* spezifizieren. Hier spielt Bildung und somit ein Recht auf Bildung als Recht auf Menschenrechtsbildung eine besondere Rolle, weil dieses Recht noch am meisten den ursprünglichen Menschenrechtsgedanken als Abwehrrecht aufbewahrt. Im Recht auf Bildung verteidigt das Individuum den eigenen Inkludiertenstatus; es setzt sich gegen die eigene Exklusion zur Wehr.

Die vorangehenden Überlegungen lassen es fraglich erscheinen, ob die viel diskutierte *Bildungsmisere* angemessen verstanden werden kann, wenn das aufklärerische Paradigma fortgeschrieben wird, ohne zu berücksichtigen, dass die heutige Gesellschaft einem ganz anderen Paradigma folgt. In ihrer Selbstdarstellung versprechen die Funktionssysteme noch immer, die Ausgeschlossenen einzuschließen.⁵ Die

5 Da es sich hier um eine ins Alltagsbewusstsein eingedrungene Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft handelt, erreichen noch heute Schriften Bestsellerauflagen, die dieses Weltbild mit immer wieder neuen Logos ausstatten. Ein prominentes Beispiel ist die vom amerikanischen Journalisten Thomas L. Friedman (2006) antizipierte Geschichte des 21. Jahrhunderts. Anhand der Metapher einer »immer flacher werdenden Welt« wird dieses Paradigma als selbst bestätigende Hypothese einer durch Angleichung – alle partizipieren an der globalen Wertschöpfungskette, selbst die arabischen Länder stehen nicht mehr abseits – vereinheitlichten Welt, fortgeschrieben.

Integrationssemantik postuliert die erfolgreiche Inklusion aller Menschen als Ziel und Zweck der Funktionssysteme: Durch Partizipation sinkt die Zahl der Machtlosen, durch Bildung die Zahl der Dummen, durch Marktwirtschaft die Zahl der Armen. Faktisch folgen diese Systeme jedoch dem Paradigma des *Einschließens der Operation des Ausschließens*,⁶ das heißt: Exklusion wird perfektioniert und damit unsichtbar gemacht. Es handelt sich mithin um Funktionslogiken und nicht um bloße Missstände. Das Bildungssystem hat nicht nur die Funktion, Unwissende wissend zu machen. Zunächst muss es die Unterscheidung konstituieren, an der sich seine Arbeit orientiert. Es muss die Grenze zwischen Bildung und Unbildung erfinden und immer wieder neu definieren. Es schafft damit die Unterschiede, die die bildungseuphorischen AufklärerInnen abzuschaffen suchten. Es macht ehemals Dumme klug und bringt neue Dummheit hervor. Die OECD-Richtlinien verfolgen ein eigenes »didaktisches und bildungspolitisches Konzept«, das »normativ« wirken soll und deshalb auf gesellschaftliche Bildungsvorstellungen, auf faktisch existierende Lehrpläne und Standards keine Rücksicht nimmt (Krautz 2011: 8).⁷ In analoger Weise sind die Funktionsmechanismen der übrigen Subsysteme zu deuten. Das Wirtschaftssystem macht die Unterschiede, die es zur Ankurbelung der Produktivität braucht. Der Begriff *relativer Deprivation* steht in der Soziologie für jenes subjektive und manipulierbare Gefühl von Armut.

Solange in den Wissenschaften die Selbstidealisierung der Funktionssysteme nicht hinterfragt, sondern immer nur rekapituliert wird, bleibt es bei der globalisierungskritischen Beobachtung gefährlicher Asymmetrisierungen. Damit lassen sich allenfalls Missstände anprangern, die als Zurückbleiben der faktischen Verhältnisse gegenüber dem aufklärerischen Projekt interpretiert werden. Aber die Grundidee bleibt unberührt, derzufolge die Politik einem ins Globale vorstoßenden Trend der Demokratisierung folgen, die Wirtschaft weltweit Wohlstandssicherung durch kontinuierliches Wachstum erreichen könnte und das Bildungssystem dem Phänomen der Unbildung zu Leibe rückt. Ausgehend von der Einsicht, dass prinzipiell

6 Die klassische Formulierung dieser These stammt von Foucault (1973, 1993).

7 Das harmloseste, aber sehr anschauliche Beispiel ist die Rechtschreibreform. Eine ganze Intelligenz wurde mit einem Schlag zu Ungebildeten und eine lexikalische Avantgarde war in der Lage, ehemals Gebildete einem neuen Bildungszwang zu unterwerfen.

nicht die Ausgeschlossenen, sondern die Operation des Ausschließens eingeschlossen wird, kann eher verständlich werden, weshalb es gerade die Fortschritte in allen gesellschaftlichen Funktionssystemen sind, die nicht nur im Weltmaßstab, sondern auch in den reichen Metropolen das zu Bekämpfende forcieren, sodass es zunehmend mehr SchulabbrecherInnen, mehr Armut, mehr zerrüttete zwischenmenschliche Beziehungen, mehr chronische Krankheiten, mehr Kriminalität, mehr Terrorismus und mehr bewaffnete Auseinandersetzungen gibt.

5. Zum Zusammenhang von Bildungsideal und Menschenbild

Aus einer system- und evolutionstheoretischen Perspektive lassen sich die Bologna-Reformen auch als Teil des immensen Laboratoriums der Moderne sehen, in dem man selbst Teil der Versuchsanordnung ist, so Rudolf Stichweh, langjähriger Rektor der Universität Luzern und Schüler Luhmanns (zit. n. Kaube 2011: N5). Sobald von einem Begriff der Gesellschaft ausgegangen wird, bei dem die Beobachtenden Teil des Beobachteten sind, lassen sich kritische Einwände nicht länger auf reine Fremdbeobachtung stützen, in diesem Fall auf Gesellschaftskritik. Es gilt vielmehr bereits bei der Selbstbeobachtung anzusetzen, an der Identitätskonstruktion. Hier erhebt sich allerdings die Frage, ob das moderne anspruchsorientierte Persönlichkeitsdesign tatsächlich alternativlos ist, wie es von sozialwissenschaftlicher Seite gerne dargestellt wird. Uwe Schimank (1984) spricht vom »reflexiven Subjektivismus« im Sinne eines Charakterprofils, das einzig mit der funktionalen Differenzierungsform vereinbar ist. Was dieses Profil kennzeichnet, ist ein anspruchsgeneriertes Identitätskonstrukt: Das subjektive Wollen, der Anspruch, tritt nach der Darstellung von Schimank an die Stelle verbindlicher Sollensprinzipien angesichts der Tatsache, dass sich reine Moralnormen nur in einer hierarchisch organisierten, moralisch integrierten, aber nicht in unserer funktional differenzierten pluralistischen Gesellschaft begründen lassen.

Wird diese Identitätskonstruktion, in der die Selbstbindung nur noch als kontingentes, durch neue Selbstbindungen zu überwindendes transitorisches Stadium erscheint, auf ihre Konsequenzen hin bedacht, dann ist der Bruch mit der humanistischen Tradition offenkundig. Denn die Kantische Selbstbindung hatte etwas diametral anderes gemeint. Während aus der Selbstbindung der transzenden-

talphilosophischen Tradition ein Sollen erwächst, das im Kontakt mit anderen Menschen der Idee nach Verlässlichkeit und Erwartungssicherheit schafft, ist postmoderne Selbstbindung nicht an eine Rücksicht auf die Belange der Anderen, sondern nur an die Einlösung eigener Ansprüche gebunden. Zwar melden auch die anderen Menschen Ansprüche an, und insofern birgt diese Konstruktion einen gewissen Kohäsionseffekt, der desintegrierenden Tendenzen entgegenwirkt. Aber alles hängt nun von der Durchsetzungskraft und der Vehemenz, letztlich der Macht jener Menschen ab, die Ansprüche gegen andere Ansprüche durchzusetzen suchen. Der soziale Kitt entpuppt sich als faktische Macht, über die ein Individuum, eine Gruppe, eine Nation oder eine überregionale Vereinigung verfügen.

Damit ist Ungleichheit schon ins Persönlichkeitsprofil eingeschrieben, und zwar in einer doppelten Hinsicht: Das Individuum wird niemals sich selbst gleich, weil das gesellschaftlich einzig positiv bewertete Identitätskonstrukt das multiple Design einer anspruchsgenerierten Selbstüberwindung ist. Da *Ansprüche haben* zudem das individualisierte selbstbestimmte vom traditionellen selbstgenügsamen Typus unterscheidet, ist der identitätsbildende Antrieb mit jenem Verwertungs-, Vermarktungs- und Vernutzungsimperativ identisch, der die Leistungssteigerung der Subsysteme erzwingt. Die Systeme müssen ihre Teilsystemautonomie steigern, um Wachstum der Wirtschaft, um Bildungs-, wohlfahrtsstaatliche und Sicherheitsleistungen zu erbringen oder um Spitzenforschung treiben zu können.

Der zur Identitätsformel einer spezifisch modernen Persönlichkeit erhobene Anspruch (das Wollen) wird folglich noch einmal von wissenschaftlicher Seite her als alternativlos beschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass sich eine selbstgenügsame Lebenseinstellung nur im Rahmen hierarchischer Gesellschaftsstrukturen begründen lasse. Diese Sicht ist jedoch in keiner Weise zwingend, denn dasselbe Persönlichkeitsprofil findet sich in zahlreichen Kulturausprägungen. Platon beschreibt es im *Gorgias* als *Pleonexie* (vgl. Kleemeier 2002: 51) und verortet hier den Keim zu einer Eskalationsdynamik, die im Peloponnesischen Krieg endet und zum Untergang der griechischen Vorherrschaft und Hochkultur führt. Auch die Leitunterscheidung Glaube/Unglaube ist nicht per se mit einer auf Sollen gegründeten Selbstgenügsamkeit verknüpft, wie Schimank (1984: 447 f.) behauptet. Das gilt nur für die theologisch-christliche Semantik des Mittelalters vor der Reformation. Die Beobachtung von Entartungstendenzen

und Missbrauch, die sich in der Umstellung auf ein anspruchsbasiertes Glaubensverständnis manifestiert (zur Schau gestellter Reichtum und Macht kirchlicher Würdenträger, Renaissancepäpste, Ablasspraktiken), veranlasst Luther zur Revolutionierung der abendländisch-christlichen Kultur im Sinne des ursprünglichen selbstgenügsamen Identitätskonstrukts. Die nachreformatorische Leitunterscheidung protestantisch-katholisch verwandelt sich jedoch schließlich im protestantisch-kapitalistischen Amalgam wieder in eine anspruchsbasierte Ideologie, die Reichtum als göttliche Gnade aufwertet.

Diese wechselvolle Geschichte ist für den beschriebenen Zusammenhang von Menschenrechtsverständnis, Menschenbild und Bildungspolitik von großer Bedeutung. Denn spiegelt das moderne Persönlichkeitsprofil den Verwertungsimperativ der Funktionssysteme, so läuft jede Kritik an einer Reduktion der Bildung auf Ausbildung ins Leere. Findet sich das beschriebene Persönlichkeitsprofil jedoch in vielen Kulturausprägungen, die soziologisch nicht dem funktionalen, sondern dem hierarchischen Gesellschaftstypus zugerechnet werden, dann spricht nichts gegen eine Annäherung des heutigen Menschen an das Ideal selbstgenügsamer Lebensführung. Erst auf der Grundlage einer nicht deterministischen Selbstbeschreibung des modernen Menschen macht es Sinn, bildungspolitische Richtlinien am Menschenrechtsgedanken zu orientieren.

Bibliografie

- Ambos, Kai 2011: Auch Terroristen haben Rechte. Bin Laden durfte nicht gezielt getötet werden – auch nicht in einem bewaffneten Konflikt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 104, 5. Mai 2011, 6.
- Brandt, Reinhardt 2011: Wozu noch Universitäten? Ein Essay. Hamburg: Meiner.
- Brücher, Gertrud 2004: Menschenmaterial. Zur Neubegründung von Menschenwürde aus systemtheoretischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Euchner, Walter 2011: John Locke zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Foucault, Michel 1973: Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel 1993: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frege, Gottlob 1995: Logische Untersuchungen. Hrsg. und kommentiert von Rainer Stuhlmann-Laeisz. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Friedman, Thomas L. 2006: Die Welt ist flach. Eine kurze Geschichte des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hobbes, Thomas 1969/1651: *Leviathan oder Wesen, Form und Gewalt des kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Hamburg: Rowohlt.
- Kant, Immanuel 1993a: *Kritik der reinen Vernunft*. Hrsg. von Raimund Schmidt. Hamburg: Meiner.
- Kant, Immanuel 1993b: *Kritik der praktischen Vernunft*. Hrsg. von Karl Vorländer. Hamburg: Meiner.
- Kant, Immanuel 1993c: *Kritik der Urteilskraft*. Hrsg. von Karl Vorländer. Hamburg: Meiner.
- Kaube, Jürgen 2011: Der Universitätsrektor im Labor der Moderne. Ein Forscher diesseits des Streits um Ideen und Reformen: Zum Sechzigsten des Soziologen Rudolf Stichweh, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 196, 24. August 2011, N5.
- Kleemeier, Ulrike 2002: *Grundfragen einer philosophischen Theorie des Krieges*. Platon – Hobbes – Clausewitz, Berlin: Akademie Verlag.
- Krautz, Jochen 2011: Sanfte Steuerung der Bildung, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 227, 29. September 2011, 8.
- Lohrenscheit, Claudia 2004: *Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte*. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Luhmann, Niklas 1980: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft Bd.1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 1981: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft Bd.2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 1989: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft Bd.3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 1995: *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas 1999: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft Bd.4*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schimank, Uwe 1984: Funktionale Differenzierung und reflexiver Subjektivismus. Zum Entsprechungsverhältnis von Gesellschafts- und Identitätsform, in: *Soziale Welt* 36, 447–465.
- Schwarz, Kyrill Alexander 2011: Überwachungsgefühle. Die dem Gesetzgeber von Karlsruhe auferlegten Fesseln dienen mitnichten der Sicherung realer Freiheit. Vielmehr werden dadurch reale Gefahren ausgeblendet, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 104, 5. Mai 2011, 6.
- Teubner, Gunther 2007: Gerechtigkeit in der Selbstbeschreibung des Rechtssystems, in: *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie* 13 (1–2), 314–316.

Ingolf Erler

Das Recht auf Bildung

1. Die mangelhafte Umsetzung des Rechts auf Bildung

Wer sich heute dazu entscheidet, ein Hochschulstudium zu beginnen, steht vor einer Reihe an Barrieren. Während gefordert wird, dass mehr AkademikerInnen gebraucht würden, schotten sich die höheren Schulen gleichzeitig ab. Dazu gehören, neben den obligatorischen Verfahren der Studienberechtigung (Matura, Abitur, Studienberechtigungsprüfungen) die Selektionsverfahren von Numerus Clausus in Deutschland, Studienzugangsbeschränkungen in mehreren Fächern, Selektionsprüfungen in der sogenannten Orientierungsphase in Österreich bis hin zu einem fast unüberschaubaren System an Studiengebühren und anderen Kosten. Dabei hat sich Bildung in den vergangenen Jahren immer stärker zu einem zentralen Thema in der öffentlichen Debatte entwickelt. Sie sei notwendig für die wirtschaftliche Entwicklung, gegen die Arbeitslosigkeit, für ein längeres Leben mit weniger Krankheiten und vieles andere mehr. Kaum ein gesellschaftliches Problem wird nicht mit der Forderung nach mehr Bildung beantwortet. Doch was bedeutet das Recht auf Bildung? Anders gefragt, wenn gefordert wird, sich permanent und lebenslänglich Bildungsprozessen zu unterwerfen, was bedeutet dann dieser Imperativ zu lernen für die/den Einzelne/n und die Allgemeinheit?

Es ist nicht verwunderlich, dass die Idee der Bildung zum gleichen Zeitpunkt populär wurde wie die moderne Idee der Menschenrechte. Beide haben ihre Wurzeln in den Idealen des Humanismus und der Aufklärung. Daher nimmt Bildung auch einen wichtigen Aspekt in den Papieren der Menschenrechte ein. So behandelt Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte das Thema folgendermaßen:

1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.

2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.
3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll. (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, Artikel 26)

An vielen weiteren Stellen werden darüber hinaus Themen angesprochen, die sehr viel mit Bildung und der gerechten Verteilung von Lebenschancen durch Bildung zu tun haben.

Im Folgenden soll am Beispiel des österreichischen Bildungssystems, also in einer der wohlhabendsten und technologisch am weitesten entwickelten Gesellschaften der Welt, die praktische Umsetzung dieser über 60 Jahre alten Erklärung überprüft werden. Ähnlichkeiten mit den Schulsystemen Deutschlands, der deutschsprachigen Schweiz und Liechtensteins sind dabei keineswegs zufällig, sondern strukturell bedingt. Dabei sollen die ideologischen Voraussetzungen der deutschsprachigen Schulsysteme vor dem Grundsatz diskutiert werden, dass »alle Menschen [...] frei und gleich an Würde und Rechten geboren« sind (ebd., Artikel 1). Bereits vor sieben Jahren war dieser Zusammenhang zumindest in Deutschland Gegenstand einer öffentlichen Debatte. Im Frühjahr 2006 bereiste der costa-ricanische Rechtsanwalt und Pädagoge Vernor Muñoz als UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung die Bundesrepublik Deutschland. Er besuchte Bildungseinrichtungen, sprach mit PolitikerInnen, WissenschaftlerInnen, Eltern- sowie LehrerInnenvertreterInnen. Das Ergebnis seines zehntägigen Aufenthalts wurde am 21. März 2007 als 20seitiger Bericht veröffentlicht (Muñoz 2007a und 2007b). Muñoz kritisierte vor allem vier Eigenschaften des deutschen Bildungssystems:

- die Stärkung des Föderalismus in den Zuständigkeiten, also die wachsenden Kompetenzen der Bundesländer, wodurch eine einheitliche Qualität der Bildung immer schwerer zu gewährleisten sei,
- die mangelnde Chancengleichheit, insbesondere in der Abhängigkeit von den Vermögensverhältnissen der Eltern,
- die Aufteilung der Schulkinder bereits nach dem vierten Schuljahr in Gymnasien, Real- bzw. Gesamtschulen, Hauptschulen sowie Sonder-/ bzw. Förderschulen (nach Bundesländern verschieden),

die sich vor allem »auf arme Kinder und Migrantenkinder sowie Kinder mit Behinderung negativ« (zit. n. Peter 2007) auswirkt,

- die Finanzierung der Kindergärten durch Elternbeiträge statt einer flächendeckenden kostenfreien Versorgung.

Zusammenfassend heißt es dazu im Bericht:

Es haben zahlreiche Untersuchungen, die im Rahmen des PISA-Programms durchgeführt wurden, gezeigt, dass in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen sozialem/Migrationshintergrund der Schüler und den Bildungsergebnissen besteht. Dies war u. a. auch ein Auslöser der Bildungsreform. Die Reform wird vor allem von der Notwendigkeit bestimmt, ein System zu schaffen, das den spezifischen Lernbedürfnissen jedes einzelnen Schülers besser entgegenkommt. In dieser Hinsicht legt der Sonderberichterstatte der Regierung eindringlich nahe, das mehrgliedrige Schulsystem, das selektiv ist und zu einer Form der De-facto-Diskriminierung führen könnte, noch einmal zu überdenken. In der Tat geht der Sonderberichterstatte davon aus, dass bei dem Auswahlprozess, der im Sekundarbereich I stattfindet (das Durchschnittsalter der Schüler liegt abhängig von den Regelungen der einzelnen Länder bei 10 Jahren) die Schüler nicht angemessen beurteilt werden und dieser statt inklusiv zu sein exklusiv ist. Er konnte im Verlaufe seines Besuchs beispielsweise feststellen, dass sich diese Einordnungssysteme auf arme Kinder und Migrantenkinder sowie Kinder mit Behinderungen negativ auswirken. Im Hinblick auf Kinder von Migranten und Kinder mit Behinderungen vertritt der Sonderberichterstatte die Auffassung, dass es notwendig ist, Aktionen einzuleiten, um soziale Ungleichheiten zu überwinden und um gleiche und gerechte Bildungsmöglichkeiten für jedes Kind sicherzustellen, insbesondere für diejenigen, die dem marginalisierten Bereich der Bevölkerung angehören. (Muñoz 2007b: 3)

Vernor Muñoz hätte dabei genauso gut nach Österreich oder in die Schweiz fahren können, die Bildungssysteme der beiden Länder sind in den von ihm untersuchten Punkten sehr ähnlich wie das von ihm untersuchte Deutschland. Nun ist nicht nur bemerkenswert, dass ein Vertreter eines der ärmsten Länder der Welt in eines der reichsten fährt, mit dem Auftrag, die Menschenrechtslage zu inspizieren.¹ Es ist, nach PISA und anderen Untersuchungen, ein weiterer Schritt zur Entmythologisierung der deutschsprachigen Bildungssysteme.

1 Interessant dazu die politischen Stellungnahmen, die auf Wikipedia gesammelt wurden: Unter anderem spricht man da von einem »UN-Querulant aus Costa Rica« »[...] der kaum des Deutschen mächtig [sei]« sich »[...] [er]dreiste [...] [den Deutschen] die Leviten zu lesen [...]«. Der Präsident des Lehrerverbands Josef Kraus spricht von »Nörgeleien« und »Einflüsterungen«, wobei nun »Widerrede eine patriotische Pflicht« gegen die Verschwörung des »internationalen Gesamtschulkartells« sei. Siehe Wikipedia (o. J.).

Sie wirken nicht nur sozial ungerecht, sondern erbringen, trotz einer sehr frühen Selektion der SchülerInnen, nur mittelmäßige Ergebnisse in Leistungsvergleichen. Das ist auch dahingehend bemerkenswert, als es sich dabei ja um eine der reichsten Regionen der Welt handelt, die sich noch dazu dem Grundsatz sozialer Gerechtigkeit verpflichtet fühlt – und dies auch ausdrücklich artikuliert.

2. Ungleiche Startvoraussetzungen

Der berühmteste Satz der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte lautet in Artikel 1: »Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.« Wir alle wissen vom normativen Charakter dieses Satzes und wie weit er in der täglichen Realität gebrochen wird. Nicht alle Menschen werden »frei und gleich an Würde und Rechten geboren«; es macht einen großen Unterschied, in welche Familie und welches soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld sie geboren werden. Das zeigt sich auch am österreichischen Bildungssystem. Wenn hierzulande ein Kind geboren wird, lassen sich dessen Bildungs- und Berufschancen mit nur wenigen Parametern gut abschätzen: Beruf, Bildung und Einkommen der Eltern, Geschlecht, Wohnort, ethnische bzw. religiöse Zugehörigkeit (vgl. Bacher 2003, 2005). In keiner Gesellschaft ist es gleichgültig, in welche Familie ein Kind geboren wurde. Doch nur in wenigen westlichen Industrieländern hat die soziale Herkunft einen so großen Einfluss auf den Bildungsweg wie beispielsweise in Österreich und Deutschland. Woran liegt das?

Ein nicht unwesentlicher Aspekt liegt in der vorherrschenden Vorstellung der Zuständigkeiten der Familie (hierzulande meint dies in erster Linie die Mutter) sowie der Gesellschaft gegenüber dem Kind. Während im skandinavischen Modell des Wohlfahrtsstaats die Lebenschancen von Kindern als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden, ist dafür in Mitteleuropa immer noch in erster Linie die Familie verantwortlich. Unbeachtet bleibt dabei, inwiefern sie dazu überhaupt in der Lage ist. Man bedenke alleine nur die ökonomisch ungleiche Ausgangssituation: Die Kinderarmutsrate in Österreich beträgt 7,3 % (UNICEF 2012). Davon sind vor allem Kinder von AlleinerzieherInnen, Arbeitslosen, mit mehr als zwei Geschwistern und/oder Migrationshintergrund betroffen (vgl. Erler 2006).

Während diese armutsgefährdeten oder deprivierten Familien um ihre Grundversorgung kämpfen müssen, öffnet sich auf der anderen

Seite ein unglaublicher Markt privater Fördereinrichtungen für Kinder bessergestellter Familien. Wer die finanziellen Möglichkeiten hat, kann sich und seinen Kindern die bessere Bildung, die besseren Chancen und die höheren Bildungsabschlüsse ermöglichen. Der Journalist und Schriftsteller Bruno Preisendörfer benennt dies in seinem Buch *Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist* sehr deutlich: »Bildung als ›Privileg und Besitz‹ wird heute nicht mehr mit Stand und Status verteidigt, sondern mit Geld und Einfluss« (Preisendörfer 2008: 79). Im Angebot privater Unternehmen finden sich Englischkurse für Kinder ab drei Monaten oder Chinesischkurse ab drei Jahren. Die Zielgruppe des US-amerikanischen Franchiseunternehmens *FasTrackKids* (»Überholspurkinder«) sind zwischen zwei und neun Jahre alt und lernen unter anderem die Fächer Literatur und Rhetorik, Geografie und Geologie, Ökonomie und Technologie, Ziele und Lebensstrategien (sic!), Mathematik und Naturwissenschaft, Rhetorik, Theater und Kunst. Unterrichtssprachen sind Deutsch, Englisch und Französisch. Zwei Wochenstunden kosten dabei 120 Euro im Monat. Wer es noch etwas exklusiver möchte, kann sein Kind auch in einen privaten Luxuskindergarten, wie die *Villa Ritz* in Potsdam bei Berlin schicken (vgl. Friedrichs 2008: 111 f.; Erler 2009). Für 980 Euro im Monat kümmert sich eine Erzieherin um maximal sechs Kinder (ebd.). Welches Denken hinter diesen Angeboten steht, wird recht offen ausgesprochen: Es geht um die Befriedigung der Eltern, ihr Kind stärker als andere gefördert oder besser: gefordert zu haben, später erfolgreich zu sein. *FasTrackKids* glaubt einen »Wissensvorsprung« gegenüber anderen Kindern² anbieten zu können. Es wird die Angst geschürt, dass das eigene Kind ein Verlierer wird, wenn es nicht rechtzeitig zum Erfolg gedrillt wird.³ Tatsächlich handelt es sich dabei wohl um ein »Wettrüsten um den beeindruckendsten Kleinkindlebenslauf« (Friedrichs 2008: 109).

2 URL <http://www.fastrackkids.com> [Zugriff am 30. Juli 2012].

3 Gerne wird von Eltern und AnbieterInnen dabei auf die besonders effektive Förderung der Synapsenbildung in kleinkindlichen Gehirnen hingewiesen. Dabei wird jedoch Hirnforschung mit dem Nürnberger Trichter verwechselt. Der Neurobiologe Henning Scheuch vom Leibniz-Institut in Magdeburg bezeichnet daher solche Kurse, die sich didaktisch am Fremdsprachenunterricht in der Schule orientieren als »fast zum Vergessen« (zit. n. Kramer 2008: 16). Die Gefahren benennt Wolfgang Bergmann, Leiter des Instituts für Kinderpsychologie und Lerntherapie in Hannover: »Es liegt auf der Hand, dass Eltern den Leistungsstress, unter dem sie stehen an die Kinder weitergeben« (sam 2008). Werde Kindern die Kindheit geraubt, macht sie das nicht unbedingt »schlaue« (vgl. von der Heide/Rudolph 2007).

3. Ungleiche Bildungswege

Was hier am Beispiel von Kleinkindern beschrieben wurde, findet sich über den gesamten Bildungslebenslauf: Eine Spaltung in Ausbildungsmöglichkeiten mit mehr oder weniger Prestige, größeren oder kleineren Erfolgswahrscheinlichkeiten zwischen sogenannten ›Bildungsnahen‹ und ›-fernen‹.⁴

Das hängt auch mit den kulturellen Unterschieden zusammen, die zwischen Herkunftskultur und Schul- bzw. Bildungskultur überwunden werden müssen.⁵ Wenn Kinder in die Schule kommen, sind sie schon von ihrem bisherigen sozialen Umfeld geprägt. Die Schule macht aus den Kindern Schulkinder, indem sie ihre Werte den Kindern einschreibt. Dabei müssen Schulkinder die Codes lernen, die von der Schule erwünscht sind und gratifiziert, positiv bewertet werden. Das Schul- und Unterrichtssystem reproduziert, vermittelt und bewertet eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Kultur, es orientiert sich an den herrschenden Normen und Idealen. Jeder Mensch weiß aus eigener Erfahrung, dass Klassik und Schlager, abstrakte Kunst und Kitsch, sprachliches Ausdrucksvermögen und sportliches Können unterschiedlich bewertet werden und eindeutig einer Seite der sozialen Hierarchie, oben oder unten, zugewiesen werden (vgl. Bourdieu 1987). Je nach sozialer Herkunft bringen SchülerInnen und Studierende unterschiedliche Erfahrungen darüber mit. Diejenigen SchülerInnen, die durch ihr soziales Umfeld bereits in die gewünschte legitime bürgerliche Kultur sozialisiert wurden, haben einen Vorsprung gegenüber jenen, die diese Kultur von Grund auf erlernen müssen.

4 Ich setze ›Bildungsnah‹ und ›Bildungsferne‹ in Anführungszeichen, da es sich dabei vor allem um Nähe und Ferne zur schulisch definierten Form von Bildung handelt, während andere Formen in dieser Dichotomie zumeist unberücksichtigt bleiben.

5 ›Kulturelle Unterschiede‹ meint hier nicht unbedingt die ethnische Herkunft. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass die viel zitierten ethnischen Unterschiede weitaus weniger Effekte auf das Bildungsverhalten haben als beispielsweise die spezifischen sozialen Unterschiede, die sich vor allem hinsichtlich der Migrationsgründe und den damit verbunden soziokulturellen Unterschieden nach den Herkunftsländern unterscheiden. So ist es ein Unterschied, ob Personen mit niedrigen Schulabschlüssen als ArbeitsmigrantInnen (beispielsweise viele MigrantInnen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien) oder AkademikerInnen aus politischen Gründen (beispielsweise viel MigrantInnen aus Iran, Chile oder Griechenland) nach Österreich gekommen sind (vgl. dazu auch den Begriff des kulturellen Kapitals bei Bourdieu 1997).

Wie schon erwähnt, besteht dieses Handicap auf verschiedensten Ebenen: Familien verfügen über ungleiche finanzielle und kulturelle Ressourcen. So sind unterschiedliche Erfahrungen der Eltern in der Frage der Bildungsaspiration bedeutend. Es ist nicht unerheblich, ob die Eltern als AkademikerInnen grundsätzlich davon ausgehen, dass das Kind studieren wird, oder ob sie selbst mit der Schule vor allem negative persönliche Erfahrungen verbinden und wenig Sinn darin sehen. Finanziell schwächer gestellte Familien haben ein stärkeres Interesse daran, dass ihre Kinder früher finanziell unabhängig werden, da sie sich lange und kostspielige Bildungszeiten (mit schwer kalkulierbaren Erfolgswahrscheinlichkeiten) schwerer leisten können (vgl. Erler 2006: 137).

Kinder aus unterprivilegierten Familien empfinden die Schule mehrfach als einen belastenden Ort. Dort erleben sie soziale Ausschlusserfahrungen. Hochkultur und klassische bürgerliche Bildung spielen in ihrer Alltagswelt nur einen geringen Stellenwert. Bildungsanstrengungen werden von ihrem sozialen Umfeld weniger gratifiziert, was sich letztlich wieder negativ auf den Schulerfolg auswirkt.⁶ Die Schweizer Erziehungswissenschaftlerin Rahel Jünger hat dazu 2008 eine lesenswerte Studie verfasst, wie Kinder aus unterprivilegierten Familien, trotz hoher Bildungsaspiration, vor allem aufgrund ihrer Unsicherheit gegenüber der schulischen Kultur und der fehlenden familiären Unterstützung von ihren Lehrenden als passiv und uninteressiert wahrgenommen werden. Viele Volksschulkinder stehen vor der Schwierigkeit, dass sie ihre gewohnte Lebenswelt im schulisch vermittelten Wissen nicht wiederfinden. Dazu kommt Sprache als wichtiges Unterscheidungsmerkmal in der Schule, wobei rasch deutlich wird, ob zu Hause Dialekt oder Schriftsprache gesprochen wird. Aufgrund dieser schwierigeren Lernsituationen sind sie eher überfordert als andere. Mit ihrer Leistungs- und Wettbewerbsorientierung erhöht die Schule diesen Druck zusätzlich. Es hat auch einen erheblichen Einfluss, ob die Eltern den Kindern in der Freizeit schulische Hilfe und diverse Freizeitangebote bieten können oder ob sie aufgrund ihrer Bildungs- und Erwerbssituation nicht dazu in der Lage sind. Dazu kommen unterschiedliche soziale Beziehungsnetze der Familie oder Möglichkeiten, Nachhilfeunterricht finanzieren

6 Zur eingehenderen Beschäftigung mit den Bewältigungsstrategien von Kindern siehe Jünger 2008.

zu können. Besonders gravierend wirkt sich das oftmals mangelnde Wissen über das Bildungssystem und über die Frage nach den Anforderungen, Perspektiven und Zielen verschiedener Bildungswege aus. Das zeigt sich vor allem in der bekannten Problematik der schulischen Trennung nach vier gemeinsamen Volksschuljahren. Eltern, die selbst kein Gymnasium besucht haben, verlassen sich eher auf die Meinung des/der LehrerIn über die Erfolgsaussichten des eigenen Kindes, als solche, die das Gymnasium aus eigener Erfahrung kennen.

4. Institutionelle Hürden

Bekanntlich zeichnet sich das österreichische Bildungssystem durch eine große Zahl an Gabelungen, also aus Sicht der Lernenden durch zahlreiche Bildungswegentscheidungen, aus. Die Idee dahinter geht davon aus, dass Kinder entsprechend einer angenommenen ›praktischen‹ oder ›theoretischen Begabung‹ der Sonder-, Haupt- oder Allgemeinbildenden Höheren Schule zugeteilt werden. Dahinter steht die Vorstellung, die Menschen würden sich in zwei Arten Begabungen aufteilen lassen: ›Intellektuell-kognitiv Begabte‹ sollen dementsprechend in ein Gymnasium gehen und später studieren, ›handwerklich-praktisch Begabte‹ kommen in die Hauptschule und absolvieren anschließend eine Lehre. Selbst wenn dem so wäre, ist es unwahrscheinlich, dass sich solche Neigungen schon im Alter von neun Jahren ausgebildet haben. Der deutsche Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth beschreibt die Situation sehr treffend: »Bildung war für das deutsche Bürgertum stärker als anderswo Privileg und Besitz, die es zu verteidigen galt. Traditionell hatten wir ein Zweiklassensystem. Das Bürgertum schickte die Kinder erst auf private Vorschulen und dann aufs Gymnasium mit dem Ziel einer akademischen Profession. Der Rest der Bevölkerung ging auf die Volksschule und ergriff einen praktischen Beruf« (Tenorth 2007).

Seit Jahrzehnten wird die frühe erste Bildungsgabelung zwischen Gymnasien (AHS), Hauptschule, Volksschuloberstufe und Sonderschule diskutiert, jedoch ohne nennenswerte praktische Relevanz (vgl. Sertl/Anzengruber/Seiter 2001). Gerade die frühe Trennung sorgt zu einem großen Teil für die hohe soziale Reproduktion des Bildungssystems. Je früher sie erfolgt, desto stärker bestimmen soziale Herkunft und damit die familiär mitgebrachten Kapitalien diese Entscheidung.

Die soziologische Forschung zeigt mehrfach, dass sich unterprivilegierte SchülerInnen an den Weggabelungen des Bildungssystems eher gegen einen Verbleib und für ein Ausscheiden aus dem Schulsystem entscheiden (vgl. Kristen 1999; Erler 2007). Dabei spielt die tatsächliche individuelle Leistung gegenüber der sozialen Herkunft eine geringere Rolle: Kommen 77 % der zwölf- und 13jährigen Kinder von AkademikerInnen auf die AHS, sind es nur 12 % der Kinder von maximal PflichtschulabsolventInnen. Dagegen gehen deren Kinder zu 88 % in eine Hauptschule, gegenüber 23 % der Kinder von AkademikerInnen (Volkszählung 2001, zit. n. Kast 2006). Dabei haben diese Unterschiede nur bedingt mit den Noten der Kinder zu tun: AkademikerInnenkinder haben bei einem »sehr gut« in Deutsch und Mathematik in der vierten Klasse Volksschule eine Wahrscheinlichkeit von über 80 %, in eine AHS überzutreten, Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss haben bei den selben Noten nur eine Chance von rund 50 % (vgl. Haider 2010). Doch auch die Notengebung unterliegt sozialen Unterschieden: Bei einer durchschnittlichen Lesekompetenz⁷ haben AkademikerInnenkinder in der Volksschule eine Chance von 30 % auf die Note »sehr gut« in Deutsch/Lesen; Kinder aus maximal Pflichtschulhaushalten von rund 10 % (vgl. ebd.). Die Daten für Eltern mit Lehrabschluss, mittlerer Reife und Matura liegen entsprechend in der Mitte der beiden Pole. In diesen Vergleich sind nur die höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern eingeflossen. Das heißt, eventueller Migrationshintergrund, Wohnortunterschiede, Einkommens- und Familiensituation etc. müssten entsprechend mitbedacht werden. Die Alternative wären Schulen, die sich den Ansprüchen der Kinder anpassen müssten, nicht umgekehrt. Die jahrzehntelange Diskussion um die Gesamtschule zeigt, wie schwer sich ein solches Schulsystem einführen lässt und welche Anstrengungen privilegierte Familien aufbringen, um den Status Quo aufrechtzuerhalten. Ob angesichts solcher Realitäten der dritte Absatz des Artikels 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, demzufolge Eltern das Recht haben, die Schulform für ihre Kinder auszuwählen, erfüllt wird, ist damit zu bezweifeln.

In Österreich existieren darüber hinaus noch weitere strukturelle Besonderheiten, die sozial ungleiche Auswirkungen haben. Dazu ge-

7 Bei PIRLS, dem internationalen Vergleichstest der Leseleistung von Grundschulkindern, liegt der Mittelwert in Österreich bei 538 Punkten (Suchan/Wallner-Paschon/Stöttinger/ Bergmüller 2007).

hört die unzureichende Ausstattung an und von Kindergärten, wobei auch die nichtakademische Ausbildung, schlechte Bezahlung und dadurch das relativ geringe Prestige der KindergärtnerInnen eine besondere Rolle spielt. Dass in diesem Bereich erst wenige Reformansätze zu finden sind, ist insofern bemerkenswert, als zahlreiche Studien seit Jahren den positiven Effekt des Kindergartenbesuchs auf die spätere Bildungslaufbahn nachweisen (vgl. Wallner-Paschon 2007: 38 f.). Eine Hierarchisierung finden wir in Ausbildung, Bezahlung und Prestige auch zwischen Pflichtschul- und AHS-LehrerInnen. Österreichs Schulen sind noch immer überwiegend Halbtagschulen ohne Nachmittagsbetreuung. Dies trifft vor allem die Mütter der Kinder, die hierzulande noch immer als Hauptverantwortliche für Erziehungsfragen betrachtet werden. Dazu kommt die regional immer noch sehr unterschiedliche Versorgung mit höheren Bildungseinrichtungen (vgl. Wisbauer 2006).

5. Illusion der Chancengleichheit

Helmut Schelsky hat schon in den 1960er Jahren festgestellt: »Schule ist eine Institution, die Lebenschancen verteilt« (Schelsky 1965: 137 ff). Wie ich oben erläutert habe, macht sie das sozial sehr ungleich und ist sich dessen oftmals gar nicht bewusst. Bereits in den 1960er Jahren haben die Arbeiten von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron gezeigt, wie das Bildungssystem eine »Illusion der Chancengleichheit« aufbaut (Bourdieu/Passeron 1971). Der Grund dafür liegt in einer oberflächlichen Gleichbehandlung. Wenn ungleiche SchülerInnen nach denselben Maßstäben bewertet werden, verschleiert das deren unterschiedliche Voraussetzungen, vermittelt jedoch ein Bild einer gerechten Behandlung. Dadurch akzeptieren die gescheiterten ebenso wie die erfolgreichen SchülerInnen das schulische Urteil. Beiden gilt ihr Erfolg bzw. Misserfolg als selbst erworben bzw. selbst verschuldet, und sie verinnerlichen dabei die Begabungsideologie: Die »erfolgreichen« SchülerInnen entwickeln ein Bewusstsein, sie hätten den schulischen Erfolg der eigenen Leistung zu verdanken, einem Vermögen, das nicht sozial vererbt, sondern angeboren sei. Demgegenüber werden die weniger erfolgreichen SchülerInnen, indem sie auf ihre Defizite und Fehler und weniger auf ihre Lernerfolge und Leistungssteigerungen hingewiesen werden, subtil für ihre spätere gesellschaftliche Position vorbereitet.

Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftssystems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar scheinen zu lassen. Denn sie bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzunehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales Los (das mit fortschreitender Rationalisierung der Gesellschaft immer enger mit ihrem schulischen Schicksal verknüpft ist) ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an Begabung geschuldet ist (Bourdieu, in: Bourdieu/Steinrück 2001: 46).

6. Nachholen von Bildungsabschlüssen

Wer einmal von der Bildungslaufbahn abgedrängt wurde, findet nicht mehr so schnell zurück. Nehmen wir beispielsweise Personen mit niedrigem oder keinem Schulabschluss: Ohne Hauptschulabschluss stehen kaum weitere Qualifizierungsmaßnahmen offen, da die meisten Ausbildungsangebote diesen voraussetzen. Auch bei der Lehrstellensuche gilt der Hauptschulabschluss heute als informelles Qualifikationsminimum. Selbst wenn er nicht formell verlangt wird, sind weitere Berufs- und Karrierechancen ohne ihn deutlich eingeschränkt. Weitaus schwieriger ist es für HauptschulabsolventInnen aus dem städtischen Bereich. So berichtete mir eine Personalverantwortliche, dass in ihrem Unternehmen Bewerbungen von Personen mit Hauptschulabschluss aus dem städtischen Bereich schon in der ersten Auswahlphase ausgeschieden werden.

Alljährlich gehören nach Schätzungen des Wiener Instituts für Höhere Studien rund 4 % einer Altersgruppe zu denjenigen, die keinen positiven Pflichtschulabschluss erreichen (Steiner/Wagner/Pessl 2006: 20). Die Gründe dafür können vielschichtig sein und reichen von sozialen und familiären Problemen über Schul- und Prüfungsangst bis hin zu mangelnden Sprachkenntnissen. Die Ursachen können auch struktureller Natur sein, so steht SonderschülerInnen die Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses oftmals gar nicht offen. Beschließt man im Rahmen der Erwachsenenbildung einen solchen Kurs zu besuchen, kostet dieser im Schnitt rund 3.500 Euro (ebd.) – angesichts schlechter Einkommensverhältnisse und unsicheren Erfolgserwartungen eine große Hürde. Positiv vermerkt werden kann jedoch, dass die Kosten für diese Kurse in Österreich mittlerweile vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur getragen werden.

Dabei hat sich die Situation für Personen ohne Schulabschluss in den vergangenen Jahren deutlich verschlechtert. So schreibt der Arbeitssoziologe Manfred Krenn: »Das Signal, das heute von einem »Nur-Pflichtschulabschluss«, v. a. am Arbeitsmarkt ausgeht, ist ein völlig anderes als noch vor dreißig Jahren. [...] [G]eringe formale Bildung bzw. Qualifikation ist zu einem sozialen Stigma geworden« (Krenn 2010: 19). Diese Änderung hängt eng mit der veränderten Qualifikationsstruktur auf dem österreichischen Arbeitsmarkt zusammen. So nahm der Anteil gering qualifizierter Personen an den Erwerbstätigen in Österreich in den letzten Jahrzehnten deutlich ab. Waren 1991 noch 306.353 Personen bzw. 29 % der Erwerbstätigen gering qualifiziert, sanken diese Werte bis 2001 auf 186.525 Personen bzw. 23 %. Im letzten Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung 2008 betrug der Anteil nur noch 17 % (ebd.: 6). Die Ursache dafür liegt jedoch nur zu einem geringen Anteil am höheren Bedarf der Wirtschaft an hochqualifizierten Arbeitskräften. Es setzte sich eine Titelinflation in Gang. Die größere Zahl an Höherqualifizierten hat dazu geführt, dass diese nun Arbeiten übernehmen, die früher von Geringerqualifizierten erbracht wurden. Die Zertifizierungs- und Titelspirale schließt nun Personen aus, die dadurch immer stärker an den Rand gedrängt und als »nicht beschäftigungsfähig« stigmatisiert werden (ebd.: 8, vgl. Ribolits 2008). Selbst dann, wenn sie versuchen, ihre Qualifizierung später im Bereich der Erwachsenenbildung nachzuholen, lässt sich dieses Stigma nicht vermindern, sondern transformiert sich in ein »Ich mit einem bestimmten Makel zu einem Ich mit dem Kennzeichen, einen bestimmten Makel korrigiert zu haben« (Goffman 1975: 18).

7. Der schwierige Weg an die Universitäten

Schaffen es Kinder aus unterprivilegierten Milieus trotz aller Hürden eine Matura zu absolvieren, bedeutet das noch lange nicht, dass sie dadurch auch ein Studium anschließen können. In einer Berechnung aus den Daten der Volkszählung von 1991 wurden die Chancen für MaturantInnen berechnet, anschließend ein Studium abzuschließen. Maturantinnen vom Land, deren Eltern höchstens Pflichtschulabschluss haben, erreichen nur zu 2 % einen akademischen Grad. Wohnen sie in der Stadt, erhöht sich die Chance auf 12 %. Bei Maturanten liegt die Erfolgswahrscheinlichkeit bei 20 %, unabhängig vom Wohnort. AkademikerInnenkinder haben entsprechend bessere Chancen:

Maturantinnen aus der Stadt absolvieren zu 63 %, Maturanten zu 56 % ein Studium. Wohnen sie am Land, sind es entsprechend 36 % bei Frauen und 40 % bei Männern (Spielauer/Schwarz/Städtner/Schmid 2003). Zur Erinnerung: Es handelt sich hier um Personen, die bereits die Matura absolviert haben, also schon eine Reihe an Hürden übersprungen haben. Der zugrundeliegende Datensatz ist zwar mittlerweile fast 20 Jahre alt, dennoch zeigen die regelmäßig erscheinenden Studierendensozialberichte des Instituts für Höhere Studien ähnliche Ergebnisse. So sank der Anteil an Fachhochschul- und Universitätsstudierenden aus so genannten »niedrigen Schichten« zwischen 1998 und 2009 von 26 % auf 19 %, während Studierende aus »mittleren« Schichten ihren Anteil von 28 % auf 31 %, aus »gehobenen« von 28 % auf 33 % steigern konnten (Steiner/Wagner/Pessl 2009).⁸

Es kann hier nicht im Detail auf die Gründe dieser Entwicklung eingegangen werden. An anderer Stelle habe ich versucht, den Ursachen auf den Grund zu gehen (vgl. Erler 2007, 2008). Offensichtlich wirkt es sozial sehr verschieden, ob Universitäten und Fachhochschulen potentiellen Studierenden das Gefühl geben, sie mit offenen Armen zu empfangen oder sich überlegen, wie man diese möglichst gut fernhalten kann. Studiengebühren, Zulassungsbeschränkungen und Aufnahmetests schrecken den Medizinersohn aus Wien-Döbling wohl weniger ab als die Tochter einer türkischen Putzfrau aus dem ländlichen Raum. Nicht vergessen werden dürfen die zusätzlichen Kosten, der Aufwand des Umzugs an den Studienort und der Einkommensausfall (Opportunitätskosten). Dazu kommen die unsichere Erfolgswahrscheinlichkeit sowie die Gefahr, nach dem Studium keine bezahlte Arbeit zu finden und auf längere Zeit auf unbezahlte Praktika angewiesen zu sein. Während diese individuellen Risiken für die/den Einzelne/n nicht immer gut abschätzbar sind, profitiert die Gesellschaft in jedem Fall von Studierenden, insbesondere durch höhere Steuereinnahmen und geringere Transferleistungen (Arbeitslosengeld). So berechnete die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), dass der Staat durch das Studium eines Mannes im Durchschnitt zumindest eine Rendite von 89.705 Euro (die Differenz aus Kosten von 70.873 Euro und den staatlichen Mehreinnahmen von 160.578 Euro), bei einer Frau von 61.943

8 Selbstverständlich ist in diesem Zeitraum auch das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau gestiegen, dies kann jedoch nicht diese deutlichen Veränderungen erklären.

Euro erhält.⁹ Dazu kommen öffentliche Profite durch nicht bestehende steuerliche Glättungsvorteile,¹⁰ geringere Gesundheitsausgaben, höhere Lebenszufriedenheit und vieles weitere mehr. Angesichts dieser Daten muss der Eindruck entstehen, dass es sich bei der Diskussion über höhere Studiengebühren sowie Zugangsbeschränkungen weniger um eine Frage der Finanzierung, als um Abgrenzungsstrategien von Eliten handelt.

8. Elitäres Denken

Was für das ganze Bildungssystem gilt, verstärkt sich an der Universität noch einmal: Kinder aus unterprivilegierten Familien unterliegen einem Akkulturationsprozess, in dem sie die dortigen klassenkulturell geprägten Muster erst mühsam erlernen müssen, während sie ihre mitgebrachten kulturellen Erfahrungen quasi zu vergessen haben. Dies bedingt einerseits eine Entfremdung vom Herkunftsmilieu und gleichzeitig das Gefühl der Fremdheit in der akademischen Kultur. Damit sind unterprivilegierte Kinder stets in der Defensive gegenüber denjenigen, die bereits den erforderlichen Stil, Geschmack, Esprit mit auf den Weg bekommen haben. Dazu kommt der universitäre Blick ›von oben‹ auf ihre Herkunftskulturen. Die Wissenschaft beurteilt sozial Unterprivilegierte¹¹ von einer hierarchisch höheren Position aus, so dass deren Kinder an der Universität bemüht sind, ihre vermeintlich defizitäre Herkunft zu verbergen und sich möglichst an die universitäre Kultur anzupassen (vgl. Leeb 2007: 79 ff.). In ihrer Diplomarbeit zu ArbeiterInnentöchtern an der Universität Wien schreibt Astrid Schwarz: »Die spezifischen Anforderungen an der Universität, die

9 Die Differenz zwischen den Geschlechtern berücksichtigt unter anderem die geringeren Einkommen, kürzere Erwerbszeit (Betreuungspflichten und Pensionsalter) und höheren Arbeitslosigkeitsrisiken von Frauen.

10 Der ›Glättungsvorteil‹ im österreichischen (sowie im deutschen) Steuersystem führt dazu, »dass bei gleichem Lebensseinkommen jene Steuerzahler, welche über die Zeit einen weniger glatten Einkommensstrom aufweisen, mehr Steuern zahlen. Ein Studium zeitigt typischerweise einen weniger glatten Einkommensstrom, da einer einkommensschwachen Studienphase einkommensstärkere Erwerbsphasen folgen. Daher entgeht AkademikerInnen systematisch ein Glättungsvorteil beträchtlicher Größenordnung [...]« (Sturn/Wohlfahrt 2000: 3 f., zit. n. ABS 2006: 6 f.).

11 Das können verschiedenste von sozialer Ungleichheit betroffene Gruppen sein: ArbeiterInnen, LandarbeiterInnen, kleine BäuerInnen und HandwerkerInnen, MigrantInnen, Behinderte, etc.

sich stark von denen der Kindheit unterscheiden, mußten demnach zu Gefühlen der Unwissenheit und der Inkompetenz führen.« (Schwarz 1996: 70). In den USA nennen sich ArbeiterInnenkinder an der Universität daher *Straddlers*,¹² da sie die Kluft zwischen Herkunfts- und akademischer Kultur überbrücken müssen.

Seit jeher bestand an den Universitäten ein Grundverständnis von Distinktion, eine Abgrenzung der hohen Schule zur niederen, der Elite von der Masse. So hängt die Kritik am offenen Hochschulzugang fast immer zusammen mit einer befürchteten Senkung des Niveaus durch ein »akademisches Proletariat«. Um dieses Grundverständnis der Universitäten als elitäre Einrichtungen aufzubrechen, müssen neben den finanziellen Aspekten auch die sozialen und symbolischen Aspekte beachtet werden, dies ganz besonders in den sozial höchst reproduktiven Sparten wie Rechtswissenschaften, Medizin, Pharmazie (vgl. Sinnreich 2007).

An den Universitäten wirkt sich der »ansozialisierte« Sprachgebrauch aus. Überspitzt formuliert dient die Benutzung einer elaborierten Sprache, gespickt mit zahlreichen Fremdwörtern, meist »weniger dem Verständnis des Empfängers als dem Prestige des Senders« (Battaglia 2000: 349). Schließlich lebt auch die akademische Welt von ganz spezifischen Regeln des Seins und des Scheins. Es hat sich gezeigt, dass die konstatierte Leistung zu einem großen Teil auf Selbstsicherheit und -bewusstsein im Auftreten basiert. Gerade bei mündlichen Prüfungen zählen weniger Lehrinhalte, sondern »Sprechweise und Gestik der Kandidaten [...] [erlauben] die Erfassung einiger der sozialen Merkmale, an denen sich das Urteil des Prüfers unbewusst orientiert; zu ihnen gehört die Modalität des Sprachgebrauchs (Korrektheit, Akzent, Ton, Sprachrhythmus usw.), welche ihrerseits mit der in Haltung, Gesten, Kleidung, Aufmachung und Mimik zum Ausdruck kommenden Modalität der Einstellung zum Professor und zur Examenssituation zusammenhängt« (Bourdieu/Passeron 1971:

12 *Straddler* nennen sich in den USA Studierende und AkademikerInnen aus ArbeiterInnenfamilien, um auf das permanente »Überbrücken« zwischen ihrer subalternen Herkunftskultur und der elitäreren akademischen Kultur hinzuweisen. Diese kulturellen Inhalte können in der Sprache, in bestimmten Alltagscodes, in Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsroutinen bzw. in Lebensweisen und -zielen liegen. Beispielsweise ist die Bedeutung von »Arbeit« in ArbeiterInnenfamilien und AkademikerInnenfamilien verschieden (vor allem manuelle Tätigkeit oder auch kognitive Tätigkeit, vgl. Schwarz 1996).

114). So werden selbst gute Leistungen nach ›Fleiß‹ (mühsam erlernt) und ›Brillanz‹ (spielerischer Umgang mit dem Wissen, vgl. Bourdieu 2004: 23–45) unterschieden. Einen solchen spielerischen Umgang lernt man aber nur, wenn der Wissenserwerb selbstverständlich und nicht als mühevoller Prozess erfolgte.

Konnte das Studium positiv absolviert werden, zeigt sich die soziale Herkunft neuerlich beim Übergang auf den Arbeitsmarkt. Bekannt in diesem Zusammenhang ist die Studie des Soziologen Michael Hartmann am Beispiel der Lebensläufe von 6.500 Deutschen. Demnach ist die Chance eines Promovierten aus einer Familie von leitenden Angestellten gegenüber einem Gleichqualifizierten aus einer ArbeiterInnenfamilie zehnmal so hoch. Zwischen einem Kind von GeschäftsführerInnen und einem Kind aus einer ArbeiterInnenfamilie erhöht sich dieses Ungleichgewicht auf das Siebzehnfache (Hartmann 2007: 192; siehe auch Hartmann 2002).

9. Was Hänschen nicht lernt, ...

Angesichts der technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen ist offensichtlich, dass auch die Bedeutung von Weiterbildung und Erwachsenenbildung zunehmen wird. Die Europäische Union (EU) propagiert dementsprechend seit längerem ›lebenslanges Lernen‹, mit dem Auftrag »den allgemeinen und ständigen Zugang zum Lernen [zu] gewährleisten und damit allen Bürgerinnen und Bürgern [zu] ermöglichen, die für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen zu erwerben und zu aktualisieren« (Kommission der Europäischen Union 2000: 12). Ursprünglich stammte die Idee des ›lebenslangen Lernens‹ von der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), die damit 1970 zum ›Internationalen Jahr der Erziehung‹ ausrief. Damals stand das Konzept im Kontext von Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft. Mit der Übernahme des Begriffs durch OECD und EU hat sich die Bedeutung in Richtung Ökonomie und Arbeitsmarkt verlagert (vgl. Pongratz 2006).

Entsprechend gilt Erwachsenenbildung für viele als Möglichkeit nachzuholen, was während der Schulzeit nicht gelernt oder abgeschlossen wurde. Es bietet auch die Möglichkeit, schulisches Wissen zu aktualisieren oder einfach nur den persönlichen Wissensdurst

zu stillen. Dabei wirkt aber in der Erwachsenenbildung fort, was in der Schulzeit begonnen hat. Wer schon in der Schule erfolgreich war, nimmt auch mehr an Weiterbildung teil. Wer an der Schule scheiterte, erlebt Erwachsenenbildung vor allem im Sinne von verpflichtenden Schulungen des Arbeitsmarktservice (vgl. Bremer 2007: 145).

Lebenslanges Lernen, verstanden ›von der Wiege bis zur Bahre‹, unterliegt demnach der sozialen Ungleichheit. Das hat zahlreiche Konsequenzen: auf die Berufs- und Einkommensmöglichkeiten, den sozialen Status, auf die Lebenszufriedenheit und den Lebensstil, damit auf die Gesundheit und das Wohlbefinden, letztlich auch auf die Lebenserwartung. Diese Tatsache ist spätestens seit den ersten bildungssoziologischen Arbeiten der 1960er Jahre bekannt. Damals schrieb Ralph Dahrendorf, dass Bildung ein Bürgerrecht sei (Dahrendorf 1965). Trotz erfolgter Bildungsexpansion hat sich an den Abständen zwischen den sozialen Klassen und Schichten nur wenig geändert. Abgesehen von einem kleinen historischen Fenster der 1960er und 1970er Jahre, als sich die Politik dazu entschied, den Zugang zu höherer Bildung zu erleichtern. Viele derjenigen, die heute für AHS-Aufnahmeprüfungen, Studiengebühren und Zugangsbeschränkungen sowie die Aufrechterhaltung des ständischen Schulsystems argumentieren, profitierten von diesen Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre. Einmal sozial aufgestiegen, scheint es, haben VertreterInnen dieser Generation die Tore wieder zugemacht, um ihren eigenen erreichten sozialen Status nicht zu gefährden.

10. Wenn Bildung zur Pflicht wird

Eingangs wurde erwähnt, dass zur Lösung sozialer und ökonomischer Probleme verstärkt auf die Forderung nach mehr Bildung zurückgegriffen wird. Diese Formen der Pädagogisierung sehen das Subjekt als Bezugsgröße, das sich durch Lernen, ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ veränderten Rahmenbedingungen anzupassen habe (vgl. Höhne 2003). Beispielsweise verschiebt das Konzept der *employability* die Verantwortung für die Erneuerung der Qualifikation auf die/den Einzelne/n. Nicht das Ende der Vollbeschäftigung, die Umwandlung des Wohlfahrtsstaats und die budgetäre Austeritätspolitik (vgl. Lutz 1989) stehen demnach im Fokus der Aufmerksamkeit, sondern die normative Funktion lebenslanger Bildung als Druck auf die Individuen, um den eigenen Marktwert abzusichern (vgl. Bittlingmayer 2005: 267–275).

Wenn Bildung zur Pflicht der/des Einzelnen wird, steht dies nicht nur im Gegensatz zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, in der es heißt: »Jeder hat das Recht auf Bildung« sowie »[d]ie Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein«. Im Grunde widerspricht ein solcher Verpflichtungsgedanke jeder Vorstellung von Bildung, die, um erfolgreich zu sein, auf der Freiwilligkeit und Motivation der Lernenden aufbaut. Wird Bildung beispielsweise für Erwerbsarbeitslose zum Zwang, verliert sie ihre emanzipative Funktion und wird Teil eines Herrschaftsverhältnisses.

11. Schluss

In diesem Aufsatz habe ich dargestellt, an welchen Punkten das gegenwärtige Bildungssystem in den deutschsprachigen Ländern von den Idealen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte entfernt ist. Doch darf dabei nicht übersehen werden, dass Österreich, Deutschland und die Schweiz Möglichkeiten und Chancen haben, die vielen anderen Ländern der Erde verwehrt bleiben. Sie können auf eine jahrhundertelange Tradition von Kulturleistungen zurückblicken und gehören zu den ökonomisch, sozial wie ökologisch wohlhabendsten Gesellschaften der Welt. Das bedeutet natürlich auch, dass sich hier ausgesprochen entwickelte und ausdifferenzierte Bildungssysteme befinden. Dennoch bleibt viel zu tun, wenn das Bildungssystem im Geiste der Menschenrechte versucht, soziale Ungleichheiten zu bekämpfen. Um dies zu erreichen, muss das Bildungssystem mehr als bisher die Voraussetzungen seiner AdressatInnen berücksichtigen. Bildung muss Chancen eröffnen, ohne zum Zwang zu verkommen. Sie muss Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen aller Menschen anerkennen, auch wenn sich diese außerhalb des gängigen schulischen, sekundären und tertiären Bildungskanons befinden. Die klassischen Bildungsangebote sind eine Möglichkeit zur individuellen Weiterentwicklung. Menschen bilden sich aber auch jenseits der klassischen Angebote tagtäglich weiter. Wenn wir lernen, dies zu akzeptieren, sind wir in unserer Gesellschaft schon einen großen Schritt weitergekommen. Gleichzeitig gilt es die Bildungsangebote für alle zu öffnen. Wenn die Parole des »lebenslangen Lernens« tatsächlich ernst gemeint werden soll, müssen sich Schulen und Universitäten zu öffnen beginnen. Es wür-

de nämlich der Entwicklung widersprechen, in der Universitäten sich nach außen immer stärker abschotten, die Altersgrenzen von Stipendien und Fördersystemen immer mehr herabgesetzt werden und letztlich die neuen, verschulerten Studienpläne es berufstätigen Menschen fast unmöglich machen zu studieren. Wenn schließlich behauptet wird, dass Universitäten von einer vermeintlichen ›Masse‹ überflutet seien, gibt man potentiellen Studierenden aus NichtakademikerInnenfamilien eine klare Botschaft: »Ihr gehört nicht hierher. Wir wollen unter uns bleiben«. Solange die Diskussion von solchen Argumenten getragen wird, ist es noch ein weiter Weg bis hin zu den Forderungen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.

Bibliografie

- ABS [Aktionsbündnis gegen Studiengebühren] 2006: Argumente gegen Studiengebühren. Eine Widerlegung von Behauptungen – Schriftenreihe des ABS, Heft 2.
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948: Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. URL <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [Zugriff am 15. Juli 2012].
- Bacher, Johann 2003: Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 28 (3), 3–33.
- Bacher, Johann 2005: Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung, in: SWS-Rundschau Wien 45, 37–62.
- Battaglia, Santina 2000: Studieren heißt auch ›Leben mit Angst und Bluff‹, in: Kritischer Ratgeber Wissenschaft-Studium-Hochschulpolitik. Marburg: BdWi (Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler), 347–351.
- Bittlingmayer, Uwe 2005: ›Wissengesellschaft‹ als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre 1987: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Bourdieu, Pierre 1997: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital, in: Bourdieu, Pierre/Steinrück, Margareta (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA, 49–79.
- Bourdieu, Pierre/Steinrück, Margareta (Hg.) 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre 2004: Der Staatsadel. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bremer, Helmut 2007: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Dahrendorf, Ralf 1965: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Unger, Martin/Zausinger, Sarah/Angel, Stefan/Dünser, Lukas/Grabher, Angelika/Hartl, Jakob/Paulinger, Gerhard/Brandl, Johanna/Wejwar, Petra/Gottwald Regina (2009): Studierenden-Sozialerhebung 2009. Wien: IHS (Institut für Höhere Studien). URL <http://ww2.sozialerhebung.at> [Zugriff am 15. Juli 2012].

- Erler, Ingolf 2006: Kindheit im Abseits. Kinderarmut im Reichtum. In: Ribolits, Erich/Sertl, Michael/Zuber, Johannes (Hg.): *Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit*. Innsbruck: Studienverlag, 129–140.
- Erler, Ingolf 2007: *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Wien: Mandelbaum.
- Erler, Ingolf 2009: Über die Bildung von Geld und Einfluss, in: Erler, Ingolf/Lichtblau, Pia/Renner, Elke (Hg.): *Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung*. Innsbruck: Studienverlag, 54–66.
- Friedrichs, Julia 2008: *Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Goffman, Erving 1975: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Haider, Günter 2010: *Gerechtigkeit und Fairness bei der Leistungsbeurteilung*. Präsentationsunterlage. Salzburg: bifie. URL <http://www.bifie.at/news/969> [Zugriff am 15. Juli 2012].
- Hartmann, Michael 2007: *Elitenreproduktion*, in: Erler, Ingolf (Hg.): *Keine Chance für Lisa Simpson?* Wien: Mandelbaum, 188–201.
- Hartmann, Michael 2002: *Der Mythos von den Leistungseliten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Höhne, Thomas 2003: *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Jünger, Rahel 2008: *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kast, Fritz 2006: »Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben ...« – bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten), in: *Erziehung und Unterricht* 3–4, Wien: öbv, 236–263. URL <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/kast.pdf> [Zugriff am 25. Juli 2012].
- Kommission der Europäischen Union 2000: *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- Kramer, Bernd 2008: *Lektionen für Kleinkinder*, in: *Süddeutsche Zeitung*, 5. Mai 2008, 16.
- Krenn, Manfred 2010: *Gering qualifiziert in der ›Wissensgesellschaft‹ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? Forschungsbericht*. Wien: Forba. URL http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d127/FORBA_Endbericht.pdf [Zugriff am 25. Juli 2012].
- Kristen, Cornelia 1999: *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit*. Mannheim: Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Leeb, Claudia 2007: *Das Klassenkonzept poststrukturalistisch gedacht*, in: Erler, Ingolf (Hg.): *Keine Chance für Lisa Simpson?* Wien: Mandelbaum, 72–88.
- Lutz, Burkart 1989: *Der kurze Traum der immerwährenden Prosperität*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Muñoz, Vernor 2007a: *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*, Vernor Muñoz Addendum. Mission to Germany (13–21 February 2006). URL <http://daccess-ods.un.org/TMP/1665749.40085411.html> [Zugriff am 15. Juli 2012].
- Muñoz, Vernor 2007b: *Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung*, Vernor Muñoz Addendum. Deutschlandbesuch (13. bis 21. Februar 2006). Deutsche Arbeitsübersetzung. URL http://www.gew.de/Binaries/Binary29288/Arbeits%C3%BCbersetzung_Mu%C3%9F07.pdf [Zugriff am 15. Juli 2012].
- Peter, Joachim 2007: *Muñoz fordert Ende des dreigliedrigen Schulsystems*, in: *Die Welt*, 21. März 2007. URL <http://www.welt.de/politik/article771151/Munoz-fordert-Ende-des-dreigliedrigen-Schulsystems.html> [Zugriff am 15. Juli 2012].

- Pongratz, Ludwig A. 2006: Lebenslanges Lernen, in: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker, 162–171.
- Preisendörfer, Bruno 2008: Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Ribolits, Erich 2008: Wer bitte sind hier die Bildungsfernen?, in: schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. schulheft 131/2008, Innsbruck: Studienverlag, 113–121.
- sam 2008: Lektionen für Kleinkinder, in Süddeutsche Zeitung, 5. Mai 2008, München. URL <http://www.sueddeutsche.de/karriere/fruehkindliche-bildung-ektionen-fuer-kleinkinder-1.189057-2> [Zugriff am 25. Juli 2012].
- Schelsky, Helmut 1965: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Düsseldorf: Diederichs.
- Schwarz, Astrid 1996: »Wie mir lebn, isch nit die Welt«, Diplomarbeit am Institut für Psychologie der Universität Wien, Wien.
- Sertl, Michael/Anzengruber, Grete/Seiter, Josef 2001: 25 Jahre Schulheft. Eine österreichische Gesamtschulgeschichte. schulheft 102. Wien: Schulheft.
- Sinnreich, Dominik 2007: Multiple Choice?, in: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Wien: Mandelbaum, 136–147.
- Spielauer, Martin/Schwarz, Franz/Städtner, Karin/Schmid, Kurt 2003: Family and Education. Familie und Ausbildung. Schriftenreihe des Österreichischen Instituts für Familienforschung 11 Wien: ÖIF.
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele 2006: Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. (Equi-IHS) Wien. URL http://www.equi.at/dateien/evaluation_kurse_vorbereitun.pdf [Zugriff am 15. Juli 2012].
- Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Stöttinger, Elisabeth/Bergmüller, Silvia 2007: PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. ZVB Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung. Graz: Leykam.
- Tenorth, Heinz-Elmar 2007: Mit Abstand das intelligenteste Konzept, in: Die Zeit, 18. Jänner 2007. URL <http://www.zeit.de/2007/04/Schule> [Zugriff am 25. Juli 2012].
- UNICEF 2012: Report Card 10: Measuring Child Poverty. New League Tables of Child Poverty in the World's Rich Countries. United Nations Children's Fund. Mai 2012. Florenz: Unicef.
- Von der Heide, Britta/Rudolph, Maike 2007: Fördern, fordern, überfordern – Wenn ehrgeizige Eltern zu viel wollen. Manuskript vom Beitrag in: Panorama, Erstes deutsches Fernsehen, 18. Oktober 2007. Hamburg. URL <http://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2007/erste3180.pdf> [Zugriff am 15. Juli 2012].
- Wallner-Paschon, Christina 2007: Kindergarten- und Vorschulbesuch, in: Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Stöttinger, Elisabeth/Bergmüller, Silvia 2007: PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. ZVB Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung. Graz: Leykam, 38–39.
- Wikipedia o. J.: Eintrag »Bericht über den Deutschlandbesuch des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung«. URL http://de.wikipedia.org/wiki/Bericht_%C3%BCber_den_Deutschlandbesuch_des_UN-Sonderberichterstatters_f%C3%BCr_das_Recht_auf_Bildung [Zugriff am 12. Juli 2012].
- Wisbauer, Alexander 2006: Regionale Bildungschancen, in: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Wien: Mandelbaum, 202–216.

Andreas Keller | Klemens Himpele

Der Zugang zur Hochschule im Lichte des UN-Sozialpakts

Theorie und Praxis am Beispiel der Alternativberichterstattung
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum UN-Pakt für
wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in Deutschland

1. Vorbemerkungen: Recht auf Bildung

»Eine gute Bildung und Ausbildung für alle ist nicht nur ein Menschenrecht, sondern darüber hinaus eine unerlässliche Voraussetzung für eine soziale und friedliche Entwicklung der Gesellschaft.« Mit diesem Gewerkschaftstagsbeschluss aus dem Jahr 2009¹ bekräftigt die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), dass Bildung ein Menschenrecht darstellt und der Zugang zu Bildung damit nicht verhandelbar ist. Bildung als Menschenrecht zu begreifen lässt sich durch die Funktionen begründen, die der Bildung zugeschrieben werden: Sie soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit bzw. das Bewusstsein über die menschliche Persönlichkeit ermöglichen und damit das Selbstbewusstsein von Individuen fördern und die Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Sie soll bestehenden sozialen Ungleichheiten entgegenwirken und Armut bekämpfen helfen. Schließlich soll Bildung als ökonomischer Faktor durch Steigerung der Produktivität zu einem besseren Leben beitragen (vgl. Achelpöhl/Bender/Himpele/Keller 2007 und die dort angegebene Literatur sowie die Sammelwerke von BdWi/fzs/GEW/VDJ 2009 und Overwien/Prengel 2007). Die überragende Bedeutung von Bildung für die Einzelnen und für die Gesellschaft konstituiert ein Recht auf Bildung, da ein Ausschluss von Bildungsprozessen die Persönlichkeitsentwicklung, die Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen, aber auch die individuellen Möglichkeiten massiv beschneiden. Fritzsche (2007: 80) fasst dies wie folgt zusammen: »Das Recht auf Bildung gilt als besonderes Recht, da seine Wahrnehmung auch als eine Voraussetzung für die Wahrnehmung anderer Rechte anzusehen ist.«

1 Der Beschluss ist online zu finden unter URL <http://www.gew.de/Binaries/Binary55995/Beschl%C3%BCsse%20GT%202009.pdf> [Zugriff am 13. Juli 2012].

Das Menschenrecht auf Bildung hat sich auch in internationalen Verträgen niedergeschlagen. Bereits in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aus dem Jahr 1948 heißt es: »Jeder hat das Recht auf Bildung«. Konkretisiert wird dieses Recht im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt 1973), einem multilateralen völkerrechtlichen Vertrag, der von 160 Staaten – darunter die Bundesrepublik Deutschland 1973 und Österreich 1978 – ratifiziert wurde. Gemeinsam mit dem Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte (UN-Zivilpakt) bildet der UN-Sozialpakt eine zentrale Grundlage der Menschenrechtsverträge im Rahmen der Vereinten Nationen (vgl. Fechner 2009: 12 f.). Zwar ist die Auseinandersetzung über die Frage der gerichtlichen Verbindlichkeit des Sozialpaktes innerhalb der Rechtswissenschaften umstritten (vgl. ebd.; Schneider 2004), in Deutschland ist der Pakt auf Grund der Übernahme in deutsches Recht durch Bundestag und Bundesrat jedoch geltendes Bundesrecht.

2. Hochschulbildung und der UN-Sozialpakt

Ein Ziel des Sozialpaktes ist die soziale Öffnung des Bildungssystems und damit auch der freie Zugang zur Hochschulbildung. Als Instrumente werden hierbei die Gebührenfreiheit sowie die finanzielle Unterstützung der Studierenden benannt, da ein Recht auf Bildung bedeutet, dass niemand willkürlich oder fahrlässig von der Teilhabe ausgeschlossen werden darf. Ein solches Recht ist materiell zu unterfüttern, wenn es wirksam werden soll. »Für Hochschulen bedeutet dies: Es muss ausreichend Studienplätze geben, das Studium muss frei von finanziellen Restriktionen sein und die Bildungsentscheidung muss auf Grund von Neigung und Fähigkeiten und nicht auf Grund ökonomischer Zwänge gefällt werden« (Himpele/Maurer 2010: 215). Diese materielle Unterfütterung ist politisch zu gewährleisten. Im Folgenden sollen für Deutschland die Fragen der Studiengebühren (Abschnitt 2.3), der Studienfinanzierung (Abschnitt 2.4) und der Zugangsbeschränkungen (Abschnitt 2.5) im Lichte des Sozialpaktes betrachtet werden. Zunächst ist in Abschnitt 2.1 jedoch der sozialen Selektion des Bildungssystems nachzugehen und in Abschnitt 2.2 sind die Gründe für einen Studienverzicht zu beleuchten.

2.1 Selektiver Zugang zur Hochschule

In Artikel 2 Absatz 2 des UN-Sozialpaktes (1973) ist ausgeführt, dass die Rechte – also auch der Zugang zu Bildung – »ohne Diskriminierung hinsichtlich der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status« ausgeübt werden können müssen. Mit Blick auf die Bundesrepublik wird jedoch deutlich, dass das System selektiv ist und die Zugangschancen zum Studium nicht unabhängig von der sozialen Herkunft sind.

2.1.1 Soziale Herkunft

Die ausführlichste Darstellung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden in Deutschland ist die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Diese wird seit 1951, zumeist im dreijährigen Rhythmus, erhoben. Die aktuelle 19. Sozialerhebung (Isserstedt/Middendorff/Kandulla/Borchert/Leszczynsky 2010) macht deutlich, dass der Zugang zu den Hochschulen in Deutschland weiterhin stark vom sozialen Hintergrund abhängt. Ohne auf die Details der Ergebnisse der Sozialerhebung an dieser Stelle eingehen zu können, seien einige Zahlen genannt, die verdeutlichen, dass der diskriminierungsfreie Zugang zu Bildung in Deutschland nach wie vor nicht realisiert ist. Dabei setzt die Selektion weit vor dem Hochschulzugang ein. In der Sozialerhebung (ebd.: 75 ff.) werden vier Schwellen genannt: Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Übergang in die gymnasiale Oberstufe, Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, Realisierung der Studienoption. Im Zusammenwirken der verschiedenen Schwellen ergibt sich eine sozial vergleichsweise homogene Gruppe an den Hochschulen. Ein besonders enger Zusammenhang besteht dabei zwischen einem akademischen Abschluss des Vaters und der Aufnahme eines Studiums (vgl. ebd.: 91). »Im Jahr 2007 begannen von allen jungen Erwachsenen zwischen 19 und 24 Jahren, deren Vater über eine Hochschulreife verfügt, drei Viertel ein Hochschulstudium [...]. Mit 20 % mehr als dreimal niedriger fällt dagegen die Bildungsbeteiligung von Kindern aus, deren Vater lediglich eine Volks- oder Hauptschule besucht hat« (ebd.: 97). Dieses Phänomen lässt sich mit weiteren Daten aus der Sozialerhebung beschreiben, es sollte jedoch deutlich geworden sein, dass der Bildungsabschluss in Deutschland noch immer zu erheblichen Teilen vererbt wird. Isserstedt, Middendorff, Kandulla,

Borchert und Leszczensky (2010: 104 ff.) stellen anhand des ›Bildungstrichters‹ dar, wie stark die Frage des Hochschulzugangs vom sozialen Hintergrund abhängt. Im Jahr 2007 kamen 71 % der Kinder von AkademikerInnen an die Hochschule (2003 waren es 83 %), wohingegen lediglich 24 % der Kinder von Nicht-Akademikern diesen Schritt schafften (2003 waren es 26 %).

Auch im europäischen Vergleich ist das deutsche System, gemessen am Bildungsstand des Vaters bzw. der Mutter, sozial selektiv, wie eine vergleichende Studie in den europäischen Ländern zeigt (vgl. Orr/Gwosć/Netz 2011: 45 ff.). Dieser internationale Vergleich macht zudem deutlich, dass die Divergenz der Bevölkerungszusammensetzung und der Zusammensetzung der Studierendenschaft keinesfalls zwingend notwendig ist. Einige Staaten – wie die Niederlande, die Schweiz, Finnland und Irland – weisen einen erheblich geringeren Bias aus und werden als inklusiv bezeichnet (vgl. ebd.: 51).

2.1.2 Geschlecht

Der Frauenanteil sinkt in Deutschland mit jeder Stufe der wissenschaftlichen Karriere. So gibt es mehr weibliche als männliche Studienberechtigte, und bei den AbsolventInnen eines Erststudiums beträgt der Frauenanteil 52 %. Bereits bei der Promotion sinkt er auf 44 %, bei der Habilitation auf 25 % und ganze 19 % der Professuren sind mit Frauen besetzt (Statistisches Bundesamt 2011). Doch bereits bei der Aufnahme des Studiums lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen: 52,8 % der Studienberechtigten sind Frauen, jedoch nur 49,5 % der Studierenden im ersten Hochschulseмester (ebd.). So neigen 77 % der studienberechtigten Männer, aber nur 68 % der studienberechtigten Frauen zu einer Studienaufnahme (vgl. Lörz/Quast/Woisch 2012: 30). Dieses Phänomen lässt sich in den meisten europäischen Ländern nicht mehr beobachten (vgl. Orr/Gwosć/Netz 2011: 66 ff.). Der unterschiedliche Übergang in ein Studium wird dabei von Lörz, Quast und Woisch wie folgt begründet: »Frauen schätzen trotz guter schulischer Leistungen ihre subjektiven Erfolgsaussichten deutlich geringer ein und lassen sich stärker als die Männer durch Kostenüberlegungen von einer Studienaufnahme abhalten. Hier kommt in gewisser Weise die größere Risikoaversion der Frauen zum Ausdruck. Warum Frauen allerdings auf eine Studienaufnahme verzichten, ist maßgeblich auf die geringer eingeschätzten Arbeitsmarktaussichten zurückzuführen. Männer erhoffen sich von einem

Studium in weitaus höherem Maße gute Karrierechancen, ein hohes Einkommen und berufliches Prestige als die Frauen.« (Lörz/Quast/Woisch 2012: 41 f.) Es gibt zudem Hinweise, dass die neue Studienarchitektur mit dem Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium eine weitere Hürde eingezogen hat, die öfter zum Ausstieg von Frauen als von Männern führt (vgl. Banscheraus/Himpele/Staack 2011; Himpele/Knauf 2011).²

Insgesamt lässt sich für Deutschland sagen, dass die Zusammensetzung der Studierendenschaft nicht der Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung entspricht. »Ein Studium scheint vorwiegend für Männer, Akademikerkinder und leistungsstärkere Schüler/innen die bevorzugte nachschulische Qualifizierungsoption zu sein« (Lörz/Quast/Woisch 2012: 30).

Ergänzen ließe sich dies noch durch den Hinweis, dass Menschen mit Migrationshintergrund an Hochschulen deutlich unterrepräsentiert sind, allerdings findet die Selektion hier nicht bei der Studienaufnahme, sondern in vorgelagerten Bildungsprozessen statt (vgl. ebd.: 33 f.).

2.2 Determinanten für die Aufnahme eines Studiums

Ein gutes Fünftel (22 %) der studienberechtigten SchulabgängerInnen des Jahres 2010 schließt die Aufnahme eines Studiums aus (vgl. ebd. 2012: 29 f.). In einer Studie wurde mittels einer multivariaten logistischen Regression untersucht, welche Determinanten bei der Frage der Studienaufnahme einen signifikanten Einfluss haben (vgl. ebd.: 35 ff.). Neben den soziodemographischen Merkmalen (Geschlecht, Bildungsherkunft, Migrationshintergrund) und dem Elternhaus (gemessen am Bücherbesitz und an der Erwartung der Eltern, dass ein Studium aufgenommen wird) spielen weitere Merkmale eine signifikante Rolle. So ist die Frage, welche Schulform besucht wurde, »sehr einflussreich« (ebd.: 40), ebenfalls signifikant sind leistungsbezogene Merkmale wie Schulleistungen und das eigene Zutrauen, dass ein Hochschulstudium erfolgreich absolviert wird. Auch die antizipierten Kosten eines Studiums wirken sich auf die Studierwahrscheinlichkeit aus: »Studienberechtigte, die den Kosten eines Studiums eine hohe Bedeutung beimessen, entscheiden sich signifikant seltener für eine Studienaufnahme« (ebd.: 41). Nicht zuletzt die ertragsbezogenen

2 Für die Situation in Österreich siehe Gärtner/Himpele 2010.

Merkmale (Berufsaussichten, Verwirklichung der eigenen Interessen) spielen bei der Frage der Studienaufnahme eine Rolle.

Für die Frage der staatlichen Steuerung an den Hochschulen sind vor allem die Studienkosten ein Punkt, an dem eingegriffen werden kann: So können Studiengebühren erhoben werden oder nicht und es sind Unterstützungsleistungen zur Studienfinanzierung möglich. Der Studie von Lörz, Quast und Woisch (2012) ist leider nicht zu entnehmen, inwieweit Zugangsbeschränkungen die Aufnahme eines Studiums beeinflussen.

2.3 Studiengebühren

In Artikel 13 des UN-Sozialpaktes (1973) heißt es: »Die Vertragsstaaten erkennen an, dass im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechts der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muss.« Zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte im Jahr 1976 war das Studium an einer Hochschule in Deutschland gebührenfrei. Die Einführung von Studiengebühren ging schleichend voran:³ Zunächst führte Baden-Württemberg als erstes Bundesland Studiengebühren für so genannte Langzeitstudierende ein. Hier wurden Gebühren fällig, wenn eine bestimmte Anzahl an Semestern überschritten wurde. Dem Beispiel Baden-Württembergs folgten andere Länder, entweder indem Langzeitstudiengebühren eingeführt wurden (etwa Niedersachsen), oder indem Langzeitgebühren unter dem Namen ›Studienkonten‹ eingeführt wurden wie in Nordrhein-Westfalen. In die zunehmende Debatte um die Einführung allgemeiner Studiengebühren griff im Jahr 2002 die damalige Bundesregierung mit einem Gesetz ein, welches ein allgemeines Gebührenverbot im Erststudium festschreiben sollte (zur Vorgeschichte vgl. Böttcher/Keller 2001). Das Bundesverfassungsgericht urteilte im Januar 2005 jedoch, dass dem Bund hierzu die Kompetenz fehle und erklärte das Gebührenverbot für nichtig (vgl. BverfGE 112, 226). Das Gericht hat dabei weder geprüft, ob ein Studiengebührenverbot inhaltlich mit dem Grundgesetz vereinbar ist, noch die Frage beantwortet, ob die entsprechende Regelung der Zu-

3 Zur Debatte um Studiengebühren in Deutschland siehe ausführlich den Sammelband von Himpele/Bultmann 2009.

stimmung des Bundesrats bedurft hätte. Das Gericht begründete seine Entscheidung ausschließlich kompetenzrechtlich, das heißt, dass der Bund mit der Festschreibung der Studiengebührenfreiheit seine Gesetzgebungskompetenz überschritten hätte. Diese sei gemäß Artikel 75 des Grundgesetzes (GG) auf den Erlass von Rahmenvorschriften über »die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens« beschränkt (vgl. ausführlich Keller 2005). In seinem Urteil verwies das Bundesverfassungsgericht jedoch auf den UN-Sozialpakt und seine Geltung als Bundesgesetz: Es forderte die Länder auf, bei der Einführung von Studiengebühren »den Belangen einkommensschwacher Bevölkerungskreise angemessen Rechnung« zu tragen (BverfGE 112, 226).

Nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes hatten sieben der 16 Bundesländer allgemeine Studiengebühren eingeführt (Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und das Saarland). Durch politischen Druck ist es jedoch gelungen, die Gebühren in den meisten Ländern wieder abzuschaffen, so dass diese aktuell nur noch in Bayern und Niedersachsen erhoben werden. In weiteren Ländern, aktuell in Bremen, dem Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen sowie zusätzlich in Niedersachsen werden Langzeitstudiengebühren erhoben.⁴ Daneben sind in zahlreichen Ländern Verwaltungs-, Einschreib- oder Rückmeldegebühren zu entrichten.

Die Einführung von Studiengebühren wurde in den Ländern unter anderem damit begründet, dass die Studiengebühren sozialverträglich seien, ähnlich argumentiert auch die Bundesregierung (vgl. Bundesrepublik Deutschland 2008: 94). Daher seien sie – trotz des eindeutigen Wortlauts des Paktes – auch mit dem UN-Sozialpakt in Einklang zu bringen (vgl. Riedel/Söllner 2006). Die angebliche Sozialverträglichkeit stützt sich in erster Linie auf die Möglichkeit einer Kreditaufnahme. Die Studiengebühren – so die Logik – werden erst zu einem späteren Zeitpunkt fällig, dann nämlich, wenn der Kredit samt Schuldzinsen zurückbezahlt werden muss. Hier stellt sich die Frage, inwieweit ein zeitliches Verschieben der – um die Zinsen erhöhten – Studiengebührenerzahlung das Problem der sozialen Selektivität beheben kann, zumal bekannt ist, dass schon heute Menschen ein Studium wegen der befürchteten Schulden nicht aufnehmen. Daher fassen Himpele und Schewe (2004: 38) zur Frage der Gebührenfinanzierung auch zusam-

4 Eine jeweils aktuelle Übersicht über Studiengebühren in den 16 Bundesländern stellt das Deutsche Studentenwerk bereit (www.studentenwerke.de).

men: »Allerdings steht diese Sozialverträglichkeit nur auf dem Papier: Denn alle Modelle, die debattiert werden, verlangen eine große Verschuldungsbereitschaft. Damit verschärfen sie zugleich soziale, ethnokulturelle und geschlechtsspezifische Diskriminierungen, von denen die jeweils individuellen Bildungsentscheidungen vorgeprägt sind.«

Der UN-Sozialpakt spricht eindeutig von einer Unentgeltlichkeit, da den UrheberInnen klar gewesen sein dürfte, dass die Verknüpfung von Bildungschancen mit einer Zahlungsbereitschaft immer Abschreckungswirkungen nach sich zieht. Dies zeigt sich auch für Deutschland: 1 % der Studienberechtigten verzichtet nur wegen Studiengebühren auf die Aufnahme eines Studiums, weitere 2 % nennen dies als einen Grund des Verzichts der Studienaufnahme. Dabei verzichten Frauen und Studienberechtigte aus bildungsfernen Schichten deutlich häufiger wegen der Studiengebühren auf die Aufnahme eines Studiums (vgl. Heine/Quast 2011: 45 f.; 57 ff.). Daneben planen weitere 11 %, sich die Hochschule so auszusuchen, dass sie keine Gebühren bezahlen müssen (ebd.: 53). Insgesamt lassen sich 14.000 Studienberechtigte sicher durch die Studiengebühren abschrecken, weitere 12.000 bezeichnen die Aufnahme eines Studiums wegen der Gebühren als unsicher (vgl. Heine/Quast 2011: 57). Bis zu 26.000 Studierenden verzichteten also bereits 2010 auf ein Studium, obwohl zu diesem Zeitpunkt nicht alle Bundesländer Gebühren erhoben haben.

2.4 Studienfinanzierung

Neben der Frage der Studiengebühren stellt sich beim Zugang zur Hochschule auch die Frage der Finanzierung des Lebensunterhaltes. Schon vor Einführung der Studiengebühren bezifferten Dohmen und Hoi (2004: 51 f.) den privat zu tragenden Anteil der Kosten (im Wesentlichen Lebenshaltungskosten) auf 49 % der Gesamtausgaben. Durch die Einführung der Studiengebühren verschiebt sich der privat getragene Anteil weiter nach oben. Von staatlicher Seite ist das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) als wesentliches Instrument zur Unterstützung bildungsferner Schichten zu nennen, das zudem einen Rechtsanspruch beinhaltet. Das BAföG ist eine vom Einkommen der Eltern abhängige Unterstützungsleistung, die derzeit zur Hälfte als Zuschuss, zur Hälfte als Darlehen gewährt wird.⁵

5 Zur Kritik am BAföG und zur Debatte um seine Weiterentwicklung siehe BdWi/GEW 2011.

1971 trat das Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG) in Kraft. Mit der Einführung des BAföG sollte, entsprechend der Zielsetzungen des UN-Sozialpaktes, eine Erhöhung der Chancengleichheit im Bildungssystem erreicht werden, die eine wichtige Grundlage für die Bildungsexpansion in den 1970er Jahren darstellte.

Zu Beginn wurde das BAföG als Vollzuschuss eingeführt. 1982 erfolgte die vorübergehende Umstellung auf ein Volldarlehen. Diese gesetzgeberische Maßnahme wirkte sich negativ auf den Anteil der BAföG-Geförderten aus (vgl. BMBF 1986: 255), musste doch jetzt der/die BAföG-EmpfängerIn die gesamte Summe der Ausbildungsförderung zurückzahlen. Insbesondere der Anteil der geförderten ArbeiterInnenkinder nahm mit der Umstellung ab. Ein entscheidender Grund hierfür war die enorme Schuldenlast: Bei durchschnittlich zehn Semestern Studienzeit belief sie sich auf bis zu 70.000 Deutsche Mark (ca. 35.800 Euro) für mit dem Höchstsatz geförderte StudentInnen. Damit verlor das BAföG eine wichtige Funktion, wurde die Aufnahme des Studiums doch an die Verschuldungsbereitschaft der entsprechenden Person geknüpft. Eine Unterstützung bildungsferner Schichten bestand demnach lediglich im Bereitstellen eines Kredits zu besonderen Konditionen insbesondere bei der Kreditsicherung.

Im Zuge der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten wurden die Rückzahlungsmodalitäten auf einen hälftigen Zuschussanteil und einen hälftigen Darlehensanteil zurückgeführt. Das sich hieraus ableitende Verschuldungsrisiko blieb jedoch ein immer wieder angesprochenes Problem bei der Studienfinanzierung gerade bildungsferner Schichten. Daher wurden 2001 eine Verschuldungsobergrenze von 10.000 Euro eingeführt. Die Förderung der Studierenden durch das BAföG ist jedoch nicht nur durch die Umstellung auf ein Darlehen – zunächst Vollarlehen, derzeit Teildarlehen – reduziert worden, sondern auch durch die mangelnde Anpassung der Fördersätze. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat bereits 2007 darauf hingewiesen, dass die Anpassung der BAföG-Sätze nicht ausreicht, da diese nicht einmal die Inflation abdeckt (vgl. Achelpöhl/Bender/Himpele/Keller 2007: 27). Der 19. BAföG-Bericht (BMBF 2012) macht nun deutlich, dass die Gefördertenquote im Jahr 2010 rund 18,4 % aller Studierenden beträgt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Anteil der Studierenden, die Leistungen nach

dem BAföG erhalten haben, innerhalb der letzten Jahre nie über einen Anteil von 20 % (von allen Studierenden) hinaus gekommen ist. Hinzuweisen ist an dieser Stelle darauf, dass zu Beginn (1972–1975) über 40 % der Studierenden gefördert wurden (vgl. Deutscher Bundestag 1976: 5).

Neben dem BAföG existiert seit 2010 ein nationales Stipendienprogramm (»Deutschlandstipendium«). Die öffentliche Hand finanziert je StipendiatIn bis zu 150 Euro im Monat, ebensoviel muss durch private StipendiengeberInnen aufgebracht werden. Schon erste Auswertungen machen deutlich, dass erstens nur sehr wenige Studierende in den Genuss des Stipendiums kommen (0,23 %) und dass die Stipendien regional und nach Fächern sehr unterschiedlich vergeben werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2012; Keller 2012). Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat sich immer gegen die Einführung dieses Stipendiums ausgesprochen, da die herausragende Aufgabe des Staates nicht die Förderung Einzelner, sondern die soziale Öffnung der Hochschulen ist. Daher solle das Geld anstatt in ein zu erheblichen Teilen von privaten MittelgeberInnen gesteuertes System zu fließen besser zum Ausbau des BAföG verwendet werden (vgl. Keller 2012).

2.5 Zugangsbeschränkungen

Die aktuelle hochschulpolitische Agenda ist dominiert von der Umstellung der Studienstruktur auf die neuen, konsekutiven Studienabschlüsse Bachelor und Master. Im Zuge der Umstellung ist es nicht zu einer Öffnung der Studiengänge gekommen, im Gegenteil: Über die Hälfte (52,5 %) der Bachelorstudiengänge unterliegen Zulassungsbeschränkungen und der Übergang zum Master ist nicht frei, sondern oft an Voraussetzungen wie eine bestimmte Note im Bachelor geknüpft (vgl. HRK 2012: 19; Achelpöhl 2011; Banscherus/Himpele/Staack 2011). Dies ist jedoch nicht in der neuen Studienstruktur, sondern in der politischen Prioritätensetzung begründet, die vor allem auf Studienzeitverkürzung gesetzt und die soziale Dimension entgegen anderslautender Äußerungen fast vollständig aus dem Blick verloren hat (vgl. Banscherus/Himpele/Staack 2011).

Es besteht also eine erhebliche Einschränkung bei der Möglichkeit der Studienaufnahme, da ein Gutteil der Studiengänge zulassungs- oder zugangsbeschränkt ist. Dies bedeutet auch, dass das Recht auf Bildung ohne eine erhebliche Ausweitung der Studienplätze – und

der ›Hochschulpakt 2020‹⁶ reicht hierfür nicht aus – nicht gewährleistet werden kann.

3. Den UN-Sozialpakt nutzen

Der Ausschuss über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen ist für die Überwachung des Sozialpaktes zuständig, insbesondere prüft und kommentiert er die Staatenberichte, die gemäß den Artikeln 16 und 17 des Sozialpaktes regelmäßig vorzulegen sind. Dabei kann der Ausschuss abschließende Bemerkungen und Empfehlungen zur Verbesserung der Menschenrechtslage in den Mitgliedsstaaten machen, wobei so genannte Parallel-, Schatten- oder Alternativberichte von Nichtregierungsorganisationen berücksichtigt werden. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der freie Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs) hatten sich, nachdem die Bundesrepublik Deutschland länger keinen Staatenbericht mehr vorgelegt hatte, bereits 2007 mit einem eigenen Alternativbericht an den Ausschuss gewandt, der insbesondere die Verletzung des Rechts auf Bildung durch die Einführung von Studiengebühren in mehreren Bundesländern thematisierte (vgl. Achelpöhl/Bender/Himpele/Keller 2007). Der überfällige fünfte Staatenbericht der Bundesrepublik wurde 2008 dann vorgelegt (vgl. Bundesrepublik Deutschland 2008).

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem fünften Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland haben sich zivilgesellschaftliche AkteurInnen, darunter die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Amnesty Deutschland, Diakonisches Werk und der Lesben- und Schwulenverband in Deutschland zur Allianz für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte zusammengeschlossen.⁷ Gemeinsam erarbeiteten die AkteurInnen einen Schattenbericht, in dem zahlreiche Themen abgehandelt werden, etwa zu Diskriminierungsfragen, zur Gleichstellung von Mann und Frau, zum Recht auf Arbeit und Be-

6 Der ›Hochschulpakt 2020‹ ist ein durch Bund und Länder gemeinsam finanziertes Programm zur Aufstockung der Studienplätze für die doppelten Abiturjahrgänge. Auf Grund der Verkürzung der Schulzeit in der gymnasialen Oberstufe um ein Jahr werden – verteilt über mehrere Jahre, da die Bundesländer nicht alle gleichzeitig umstellen – doppelte Jahrgänge an SchulabgängerInnen in die Hochschulen strömen. Der Hochschulpakt 2020 ist nach Auffassung u. a. der GEW massiv unterfinanziert.

7 Siehe URL <http://www.wsk-allianz.de/> [Zugriff am 3. Juli 2012].

rufsausbildung, zum Recht auf soziale Sicherheit und auch zum Recht auf Bildung (vgl. WSK-Allianz o. J.) Praktisch ist es durch diese breit aufgestellt Allianz gelungen, einen in der Öffentlichkeit relativ stark wahrgenommenen Parallelbericht zu erstellen, der von VertreterInnen der Allianz auch in Genf beim zuständigen Ausschuss der Vereinten Nationen vorgestellt wurde. Damit wurde sichergestellt, dass nicht nur die Regierungssicht in die Auswertungen des Ausschusses einfließt – die Kritik an der deutschen Sozialpolitik fiel entsprechend deutlich aus. So kritisierte der Ausschuss unter anderem die Situation von Menschen mit Migrationshintergrund, die unterschiedlichen Arbeitslosenraten in Ost- und Westdeutschland, die geringe Repräsentanz von Frauen in Entscheidungspositionen, das Fehlen von Kinderbetreuungsplätzen, die Situation Behinderter am Arbeitsmarkt, Kinderarmut in Deutschland, das Streikverbot für BeamtInnen sowie auch die Tatsache, dass die Studiengebühren in Deutschland in der Berichtsperiode nicht gesenkt wurden: »The Committee reiterates its recommendation calling on the State party to introduce a reduction in tuition fees into the national framework legislation regulating higher education [...]« (UN 2011).

Der Bericht löste ein erhebliches Presseecho in Deutschland aus, so dass der Versuch, mit einer Allianz zu agieren, durchaus als gelungen bezeichnet werden kann. Allerdings ist damit nur eine entsprechende Öffentlichkeit hergestellt, die dann zur Durchsetzung politischer Ziele genutzt werden muss. Es reicht demnach nicht aus, Verstöße gegen den Sozialpakt zu belegen – die Studiengebühren sind hier nur das eindeutigste Beispiel – sondern der Kampf muss politisch im jeweiligen Land, aber eben auch vor dem UN-Ausschuss geführt werden.

Die Situation für Kinder aus bildungsfernen Schichten hat sich in Deutschland zwar in der Vergangenheit auf lange Sicht verbessert, von einem gezielten Weiterführen entsprechender politischer Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen (Studiengebührenfreiheit, Unterstützung der Studierenden, Curricula-Überarbeitung mit dem Ziel einer höheren Attraktivität eines Studiums für bildungsferne Schichten) kann jedoch keine Rede sein. Jenseits aller Beteuerungen setzt der Gesetzgeber derzeit nicht die möglichen Instrumente und Ressourcen ein, um die Chancengleichheit im Bildungssystem zu verbessern. Angesichts der enormen Bedeutung von Bildung sowohl für die Gesellschaft als auch für das Individuum ist dieses Nicht-

handeln nicht akzeptabel. Der faktische Ausschluss großer Bevölkerungsschichten von einer Hochschulbildung ist mit dem demokratischen System der Bundesrepublik Deutschland nicht zu vereinbaren. Daher bleibt es eine zentrale Aufgabe der GEW und anderer AkteurInnen, die im UN-Sozialpakt verbrieften Rechte einzufordern. Das Menschenrecht auf Bildung als Voraussetzung für eine demokratische Entwicklung der Gesellschaft ist auch beim Zugang zur Hochschule durchzusetzen.

Bibliografie

- Achelpöhl, Wilhelm 2011: Die Gesetzgebungskompetenz des Bundes zur Regelung des Zugangs zum Masterstudium. Ein Rechtsgutachten, erstattet für die GEW. Frankfurt am Main.
- Achelpöhl, Wilhelm/Bender, Konstantin/Himpele, Klemens/Keller, Andreas 2007: Die Einführung von Studiengebühren in Deutschland und der internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt). Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und des freien Zusammenschlusses von studentInnenschaften (fzs). Berlin.
- Banscherus, Ulf/Himpele, Klemens/Staack, Sonja 2011: Die soziale Dimension. Der blinde Fleck im Bologna-Prozess, in: *die hochschule* 1/2011, 142–154.
- Böttcher, Maritta/Keller, Andreas 2001: Der Kampf um die Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums als Fallbeispiel rot-grüner Wissenschaftspolitik, in: Hoff, Benjamin/Sitte, Petra (Hg.): *Politikwechsel in der Wissenschaftspolitik*. Ein Lesebuch. Berlin: Dietz, 105–118.
- Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi)/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) 2011: 40 Jahre BAföG. Reformmodell am Scheideweg. *Forum Wissenschaft* 3/2011, Marburg: BdWi.
- Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi)/freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)/Vereinigung Demokratischer Juristinnen und Juristen (VDJ) (Hg.) 2009: *Menschenrecht auf Bildung*. Marburg: BdWi.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) 1986: *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*, 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Schriftenreihe Studie zu Bildung und Wissenschaft 42. Bad Honnef: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) 2012: *Neunzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfsätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Absatz 2*, Berlin: BMBF.
- Bundesrepublik Deutschland 2008: *Fünfter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 16 und 17 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte*, o.O.

- Bundesverfassungsgerichtsentscheidung (BVerfGE) 112, 226: Urteil des Zweiten Senats vom 26. Januar 2005 aufgrund der mündlichen Verhandlung vom 9. November 2004 – 2 BvF 1/03.
- Deutscher Bundestag 1976: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes, Bundestags-Drucksache 8/28.
- Dohmen, Dieter/Hoi, Michael 2004: Bildungsausgaben in Deutschland – eine erweiterte Konzeption des Bildungsbudgets. Studie zur technologische Leistungsfähigkeit Deutschlands 3–2004 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Köln: FiBS.
- Fechner, Heiner 2009: Das Menschenrecht auf Bildung. Eine Skizze zu seiner Entstehung und Komplexität, in: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler/freier Zusammenschluss von studentInnenschaften/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Vereinigung Demokratischer Juristinnen und Juristen (Hg.): Menschenrecht auf Bildung. Marburg: BdWi, 11–13.
- Fritzsche, Karl-Peter 2007: Menschenrechtsbildung im Aufwind, in: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 80–93.
- Gärtner, Kathrin/Himpele, Klemens 2010: Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium, in: Statistische Nachrichten 9/2010. Wien, 744–751.
- Heine, Christoph/Quast, Heiko 2011: Studienentscheidung im Kontext der Studienfinanzierung. Hannover: HIS.
- Himpele, Klemens/Bultmann, Torsten (Hg.) 2009: Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS). Rückblick und Ausblick. Marburg: BdWi.
- Himpele, Klemens/Knauf, Anne 2011: Gender-Aspekte beim Übergang vom Bachelor zum Master, in: BdWi et al. (Hg.): Wissenschaft und Geschlecht. Erfolge, Herausforderungen und Perspektiven. Marburg: BdWi, 35–38.
- Himpele, Klemens/Maurer, Sigrid 2011: Recht auf Bildung materiell untermauern, in: Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.): Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Wien: Mandelbaum, 214–233.
- Himpele, Klemens/Schewe, Lars 2004: The Government Pockets the Difference, in: Bund demokratischer WissenschaftlerInnen und freier Zusammenschluss von studentInnenschaften (Hg.): Studiengebühren, Elitiskonzeptionen und Agenda 2010. Marburg: BdWi, 36–38.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2012: Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2012. Bonn: HRK.
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczynsky, Michael 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin: BMBF.
- Keller, Andreas 2005: Studieren gegen Gebühr, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 3/2005, 275–278.

- Keller, Andreas 2012: Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Ersten Verordnung zur Änderung der Stipendienprogramm-Höchstgrenzen-Verordnung, Dok-HuF-2012/08, Frankfurt am Main: GEW.
- Lörz, Markus/Quast, Heiko/Woisch, Andreas 2012: Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Hannover: HIS.
- Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.) 2007: Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Orr, Dominic/Gwosć, Christoph/Netz, Nicolai 2011: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent IV 2008–2011, Bielefeld: Bertelsmann.
- Riedel, Eibe/Söllner, Sven 2006: Studiengebühren im Lichte des UN-Sozialpakts, in: JuristenZeitung 61 (6), 270–277.
- Schneider, Jakob 2004: Die Justiziabilität wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Menschenrechte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Statistisches Bundesamt 2011: Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Bildung und Kultur. Nichtmone-täre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2009, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2012: Fachserie 11 Reihe 4.6. Bildung und Kultur. Förderung nach dem Stipendienprogramm-Gesetz (Deutschlandstipendium) 2011, Wiesbaden.
- United Nations (UN) 2011: Economic and Social Council. Committee on Economic, Social and Cultural Rights. Consideration of Reports Submitted by States Parties under Articles 16 and 17 of the Covenant. Concluding Observations of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights. Germany, Genf.
- UN-Sozialpakt 1973: Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966, BGBl II 1973.
- WSK-Allianz o. J.: Parallelbericht der Allianz für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in Deutschland zum fünften Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR), Berlin.

Teil III

MENSCHENRECHTSBILDUNG INNERHALB UND AUSSERHALB DER UNIVERSITÄT

Betty A. Reardon

Human Rights and the Renewal of the University¹

1. Human Rights, a Response to the Problematic of Contemporary Universities

The modern university, like so much of society, has taken on the values of the corporate culture and the global market. Knowledge has become a commodity, the currency of success in the market; critical analysis is an exercise in perfecting technique for increasing material value; and wisdom is relegated to history and philosophy, realms that do not enjoy high value in a market-centered academy. The formation of reflective thinkers and responsible members of society would seem to have become the purview of seminaries and religious institutions, as universities prepare students for success in a highly competitive world, governed by a compulsion toward the amassing of wealth and power. Ethical reflection and involvement in the arts are the indulgences of leisure. The purpose of education is read more as perfecting skills of competition than at perfecting the human condition. Practical intelligence is valued while reflective valuing is considered impractical. What, we may ask, might those who still harbor some hope that the human condition could yet become a central concern of the modern academy advocate as a path to realizing that hope? The response, a case for which I set forth here, is human rights.

The state of the university and the social value system it reflects has begun to provoke a world-wide reaction against corporate power and the ›commoditization‹ of education along with other elements of the social order essential to the realization of our humanity. Some university faculty members have taken courageous stands to resist, in an attempt to preserve the integrity of the academy. There are students protesting on public squares and universities in numbers and vigor not seen since the pivotal year of 1968 in which student ›unrest‹ exploded in Europe, the United States, Latin America and even some few

1 This article includes further considerations of a lecture delivered at the Alps-Adriatic-University on March 22nd, 2010, in Klagenfurt, Austria, where the author resided as a visiting scholar.

campuses in Japan. Today Canadian, Chilean, US-American students among others, inspired by the call for justice that ›occupy‹ movements the world over have breathed into the political atmosphere, are demanding change. They are rebelling against a life-long burden of debt as the price of an education less than relevant to the lives they envision. They are essentially demanding the fundamental human right to an education that will equip them to live as fulfilled human beings contributing to a society striving toward the conditions of human fulfillment, a vision that has enlivened centuries of the struggle for the realization of human dignity through the implementation of human rights. That vision, I assert, should inform the mission of the university and all that it comprises in the intentional learning derived from research and teaching in all the fields that constitute human knowledge.

To renew the traditional mission of the university as provider of authentic knowledge and relevant learning in the service of the development of persons and the societies in which they live their lives, there is no better means available to us than human rights. The goals and values of human rights are those most suitable to confront the competitive – frequently corrupt – materialism that has infected society. As the university has not been immune, serving as a carrier of the infection, so too, it can deliver the antidote. The prescription is a university wide infusion of human rights, compounded from the fundamental principles of universal human dignity, ethical responsibility and social justice. These, I argue, are the principles which should infuse the structures and programs of the university, and inform the norms and behaviors of those within it. The faculty who hope that a human rights university can be developed at Klagenfurt offer an opportunity to test the proposition that a university can be devoted to learning for a more socially healthful human future.

2. The University as Learning Community

Above all, a human rights university would be a learning community. The pedagogy of critical, comprehensive peace education, a close relative to human rights learning cultivates learning communities as environments in which learning is maximized and enriched by education *of* the participants, *for* the participants, and *by* the participants. It is, critical peace education practitioners argue, the atmosphere most conducive to educating for responsible, democratic citizenship, fully

consistent with the norms and principles of human rights, most effective for the practice of critical pedagogy, integral to comprehensive peace education and human rights learning.

My conception of the nature and composition of an authentic university learning community derives from ideas advanced by students in a course I offered at Klagenfurt in the spring of 2010 when the idea of a human rights university had first been proposed. Their focused and value-aware reflections deeply influenced what I believe the development of such an institution entails. The learning process of the course which centered on human rights learning and the possibilities for a human rights university played out in an atmosphere of open inquiry that I felt privileged to be part of. It was an experience that reinforced my own sense of course convener as participant in a learning community. I am indebted to that community for the origins of much of what follows in this essay.

The university as a learning community comprises all who participate in the planned learning programs and processes and all who make them possible: students, teaching assistants, faculty, administration, office support staff, food services, buildings and grounds crew and custodial-security workers. All play essential roles necessary to establish, maintain, and develop the learning environment of the university. Each is a subject of human rights, endowed with human dignity. All are included in the moral community of the university that determines the quality of human relationships throughout the institution. Moral inclusion is the manifestation of the right to be held within the realm of justice and fair treatment and to have your and your group's interests and perspectives taken into consideration. The full unambiguous moral inclusion of all in the quotidian life of the university, as well as their participation in a human rights-centered institution serves as an indicator of the implementation of and commitment to the values integral to the concept of universal human rights.

As an institution undertakes to become a human rights university, everyone should be involved in all phases of the planning and the implementation. Reflecting on what the roles of each might be in the human rights learning community of the university would in itself be a community building process. Each person as an individual and the respective groups comprising each component of the community should themselves initiate a reflective inquiry into the possibilities for their particular contributions to the learning environment. Each

person individually and each group together should also be invited to assess their current roles and experiences of the moral community of the university. If environmental or institutional change is needed to affect a successful process of development into a human rights university, such assessment could provide a starting point in planning the requisite changes. Such planning would certainly indicate the authenticity of the human rights intentions of those who issue the invitations to participate.

The inclusivity of the community would be sustained by an ethos and ethic of human rights, not necessarily materially evident or visible any more than are the normative principles cited as rationale in the mission statement of a human rights university, but rather felt in the social atmosphere of the learning community. Essentially, an abstract spirit that manifests itself primarily in the attitudes and stances of moral inclusion that would characterize more than any other attribute of a human rights university, a human rights ethos would be the heart – or the soul, i. e., the agent of ethical self reflection – of the institutional identity. Members of the entire community would recognize themselves personally, as well, as persons who respect human dignity and seek truth.

The ethos of inclusion would be infused throughout the interactions, dialogues, discussions and debates by which the mission is communicated and carried out. It would make it possible to address the most controversial and severe differences as open inquiry into truth to be reasonably and respectfully pursued, knowing that the risk faced would be change in view or position, not denigration of ideas or affronts to personal dignity. Through language, process and stances assumed by the disputants, the ethos would be manifest and moral inclusion would become more deeply ingrained in the mindsets of the participants. Above all, it would help the university to transcend some of the ideological polarization that prevails in the ethos of the current adversarial political culture, a polarization that tramples human rights, represses the seeking of truth and blights the academic soul of the university.

It is not only for the sake of the abstractions of truth-seeking and respecting human dignity that the form of communication I have referred to as »civil disputation« and as »constructive/creative/contention« (Reardon 2001) is nurtured in community. It is also essential to the discourses of difference that evolve from, among other factors, ethnic differences and legitimate political differences, especially

the intersection of these two sets of differences that in the larger society often produce tensions and destructive conflicts that obstruct open inquiry. A community imbued with a human rights ethos would seek not only to respect and accommodate differences, but also to use them as learning resources. Different experiences and perspectives enrich learning communities and bring multiple gifts to the communal learning and to the search for responses to social and political problems. Constructively integrating human differences into the learning process prepares the university as a learning community to be a more effective agent of just and equitable ›societal development‹.

3. A Human Rights University as an Agent of Societal Development

Universities, although currently so deeply subsumed into corporate culture and the values of the global market – some even being linked to corrupt financial institutions and themselves wealthy and powerful corporations – still purport to be centers for the generation of socially significant knowledge. Indeed they are, thanks to some stalwart faculty committed to traditional scholarly integrity, academic standards and human values. However, as asserted in the opening paragraph of this essay, the authentic scholarly mission of too many universities has been compromised so that much of the knowledge they produce is pursued within a materialist, reductionist paradigm of the dominant thinking that pervades the whole of most technologically ›advanced‹ societies. These, the societies in which we Europeans, US-Americans and Japanese, along with some sectors of India, Brazil and China and a few other postcolonial pockets, enjoying materially privileged lives are ethically, socially and culturally stunted. Few question putting the research capacity of the university into the service of the military and corporations, and in some cases corporate facilitators of militarism and the huge disparities that characterize the global economy they manage.

In all these nations social and economic success is mainly measured by the accumulation of wealth, the greater the wealth of a person the greater is the value he and society place on his life (in almost all cases persons of great wealth are men). A poignant example of this assignment of human value is found in the allocation of compensation to the families of those killed in the 2001 attack against the center of US-American financial power in the World Trade Center in New

York. The relative incomes of the victims, not the needs of the bereaved families, determined the amount received; the higher the salary the greater the compensation awarded to victims' families. The lives of the prosperous were literally ›worth‹ more than those of lower wage earners. So, too, emulating corporate practice, the professional time of university presidents and rectors (sometimes called in corporate manner CEO, chief operating officer) is accorded higher value than that of professors who are in fact the producers and disseminators of knowledge. It is not uncommon in the United States for a university president to enjoy a salary many times that of any faculty member.

Wealth and power are the hallmarks of human worth and capability in the corporate culture. Wisdom, integrity and empathy, qualities so evidently required to manage human affairs, are given little social value. The culture so wedded to the scarcity principle of worth in regard to material goods – that is, the less available, the greater the value – does not apply that principle to the human virtues in such short supply and so much needed for the kind of society that human rights standards were formulated to develop and sustain. In terms of the virtues and ethics that I argue to be at the heart of a human rights learning community that is at once educator of and model for the larger society, the current most ›advanced‹ societies are the least developed. I would argue that they have regressed to an ethically primitive state for which the university must accept some responsibility. Those who advocate for the academy a role of greater social responsibility more relevant to the interest of a just society, might well consider agency in societal development, guiding the society to higher stages of moral development, as a learning objective to fulfill that role.

The concept of societal development introduced into a conversation among human rights educators by the Austrian diplomat Walther Lichem arises from an assumption (one shared by many peace educators) that a society can learn as a unit. Just as an individual learns from personal experience, a society learns from the common experience of its members. As it confronts the kinds of situations which inspire humans, individually as well as in association, to change behaviors, world views and values, the society, too, integrates those changes in the form of new norms and social values more suited to changing realities or to meet new needs. Intentional societal development for a more ethically mature society might well become a mission of universities. None of them better suited to become active agents of

such a mission than a human rights university. The first step in undertaking the mission might well be the reintegration of ethics into any programs relevant to social concerns in all disciplines. There is no better code of secular ethics than human rights standards, which are in essence specific articulations of principles of social ethics. Human rights standards are sturdy and suitable vehicles to be the carriers of ethics learning. More directly in the common life of the university they could also serve as the basis for codes of academic behavior and guidelines for resolving disputes and conflicts that arise within any dynamic, vital community. Dynamism and vitality are at once the source of action for change inspired by human rights and the product of the creative energies so likely to be unleashed by the action. A human rights university would be a lively community, as it undertakes action to fulfill its societal mission.

4. Purpose and Mission of the University Articulated within the Human Rights Framework

One of the first steps in designing a human rights university is the declaration of its mission statement. In this statement the university would articulate its institutional purposes and the philosophy upon which they are based. The purposes of a human rights university would be infused with the philosophical principle which is the cornerstone of the human rights framework, »the inherent dignity and [...] the equal and inalienable rights of all members of the human family« (UN 1948). The means of fulfilling the purposes would be through comprehensive human rights education, integrating the practices of human rights education, human rights learning and human rights training as they are most appropriate to the various spheres of the university. Taken together, viewed and applied in intra- and extra-institutional relationships and interrelationships among all components of comprehensive human rights education, the effort could unfold in the holistic vision of a just society that inspires the philosophic foundations of human rights. The statement, to be consistent with the cornerstone principle, should involve a negotiation process in which all members of the university have a voice. This process would serve as the initiation of community building, providing the social and human foundations for the fulfillment of the commitment to the mission. To prepare the university community for the process

of envisioning the mission, the administration could arrange a series of teach-ins involving all personnel in a common learning experience to assure that all are familiar with the basic human rights framework and its core principles, and to introduce a human rights perspective, essential for justice, infused societal development. A human rights perspective views problems in the context of equity and justice, problematizing issues so as to pursue solutions that contribute toward the actual universalization of human rights fulfillment.

At the center of the mission should be the reclaiming of the role of the university as the reflective and ethical learning center of the society, wherein the major issues and normative aspects of social and political controversies and crises are fully debated in the spirit of open inquiry that should pervade all learning within the institution. That same spirit should inspire engagement with the larger society for which the university should be the source of relevant knowledge, and to which the university should extend invitations to participate in the normative discussions. In short, one of the main aspects of the mission might be to re-introduce ethics and civility into the public discourse, by the university serving as the facilitator of public discussions conducted with an authentic objectivity and integrity that can contribute to societal development toward the realization of the philosophy embraced in the mission statement.

5. Human Rights Education, Human Rights Learning and Human Rights Training: Contrasts and Complementarities

Within the peace knowledge field, activists, researchers and university and school educators have had differences over the significance of each of these sectors to the integrity and effectiveness of the field. Activists have not always fully appreciated the utility of theory produced by research, the modes of analysis taught in universities, nor of the critical thinking which peace education introduces into schools. Similar lack of appreciation of the other realms of the field can be attributed to each of the other two, sometimes insisting on the primary significance of their respective realms. In my view these distinctions and assessments of comparative significance to the fundamental purposes of the field are specious and dysfunctional, presenting an obstacle for the achievements of the whole field, not unlike the reductionist thinking of the corporate paradigm that upholds the system of ine-

quality and a culture of greed, that peace education seeks to overcome. Here I offer a *mea culpa* for having written and spoken of the difference, seeming to imply that pedagogy may have more political valence than substance and thus, I fear, have reinforced some of what I see to be dysfunctional divisions. The point is made here because I want to make it clear in this argument for the transformative possibilities of a human rights university that those possibilities lie primarily in holism in conception, implementation and the assessment of the process of developing such an institution.

Most insistent on the distinctions between peace education and peace studies have been peace educators who argue as did Tony Jenkins at the annual meeting of the Peace and Justice Association at Manhattan College in October 2003 that what you learn and what you do with it is determined by how you learn it. This position is based upon some of the foundational assertions of critical pedagogy. Similar assertions have surfaced in the discussion of purported differences between human rights education and human rights learning. In this discourse, I fear, I may have 'gone overboard' in advocacy of human rights learning (Reardon 2010). Further reflection leads me to offer the following observations on the three spheres of comprehensive human rights education as relevant and necessary to the realization of a human rights university.

Human rights education (HRE) is the overarching term as used by the wider human rights movement and – with the exception of the General Assembly Resolution 173 on the Year of Human Rights Learning, noted in the 2010 lecture at Klagenfurt – it is the term of preference of the United Nations and its agencies. The topography of the conceptual map of the field is further complicated by the introduction of the term *training* – firmly established with the 2012 UN Declaration on Human Rights Education and Training – as a third element in the whole field of study. The holistic approach to human rights which I believe is most conducive to the meta purposes of a human rights university, functioning as a learning community intended to contribute to societal development, necessitates that all three (and perhaps – in the longer range – conceptualizations yet to come) are constitutive to the structure and process of both the planning and on-going life of the institution. An argument, made in years past for the integration of the multiple approaches to peace education into the general field, applies here (Reardon 1988: 189–192). The whole of the

terrain of the acquisition and application of human rights knowledge might be conceptualized as *comprehensive human rights education*, a concept consistent with what UN discourse refers to as the *human rights framework*, the whole of the international body of agreements and standards as derived from the foundational normative core of the Universal Declaration of Human Rights.

Within the context of the learning to be facilitated through a human rights university, some conceptual and process differences, as well as the nature of their fundamental complementarity, are noted here as background to describing the learning realms and functions of the *university*. The distinctions that have produced the sharpest differences are those between human rights education (HRE) and human rights learning (HRL), addressed in detail elsewhere (Reardon 2010) and more cursorily in the lecture at Klagenfurt (2010) of which this essay is an extension. The distinctions here will be limited to how these differences are relevant to a human rights university.

Human rights education (HRE) as practiced in universities and in many schools is centered on the substantive content or the what, why and how of the concepts, standards and norms of human rights. Methodologically, it tends to take an analytic and problem solving approach. This approach, teaching interpretation of theory and critical analytic skills, seldom involves direct action (as distinct from the field research and internships required in some university programs). Students studying human rights at the graduate and undergraduate level are often preparing for human rights work in international agencies, non-governmental organizations or in field campaigns. The underlying assumption of some undergraduate programs like that of secondary school study units is that knowledge of human rights, particularly the international standards, is a basic and essential component of education for global citizenship that should be included in the education of all, a standard offering in schools and undergraduate university programs (in which comparatively few human rights courses are offered outside graduate schools and departments of law). This assumption is one I share, as do some, but not all, practitioners of human rights learning. The position I would argue here in terms of standard curriculum planning is that knowledge of human rights declarations and standards are the substance of the cognitive learning objectives and the analytic skills development of comprehensive human rights education. It provides the content base to be studied within the peda-

gogy of human rights learning. Substantive analytic human rights education is citizenship education directed toward external application of the knowledge and skills in realms of social and political action in the extramural society.

Human rights learning (HRL) is directed toward affective learning objectives, the internalization of values and attitudes, the normative formation of ethical persons disposed toward behaviors and relationships conducive to the realization of human rights. The objective is to lead the learner beyond problem analysis through ethical reflective processes to place high personal and social value on fundamental human dignity and universal moral inclusion. In so doing, it provides – in addition to pursuing another objective held in common with human rights education, the development of critical skills – the formation of habits of behavioral ethics, i. e. acting within a predisposition to universal moral inclusion. These objectives lead many educators to the practice of critical pedagogy that is common to both human rights learning and critical peace education.

Human rights training (HRT), the more recent entry into the field as it is addressed by the United Nations is provided mainly for the purpose of preparing for direct action, with a stronger strategic element than the other two components of comprehensive human rights education. It is most often sought by those seeking to use human rights principles and standards to uphold arguments and pursue political goals to overcome specific injustices or work directly for social change. It provides demonstrations and practice of action skills designed to achieve specific, political, social or economic goals, i. e. ending the denial of a political right, overcoming instances of sexism or racism, gaining fair working conditions, etc. Training is behavioral, strategic and target directed. When necessary, it also provides relevant substantive knowledge of the standards and laws relevant to the action goal.

All three fundamental learning objectives of the human rights fields of study/learning/practice – the interpretive/analytic of human rights education, the critical/ethical of human rights learning, and the strategic/practical of human rights training – are essential to the structures, programs and practices of a human rights university. Each has a particular role to play in offering human rights education to all learning audiences served by a university.

Comprehensive human rights education developed within the holistic human rights framework that informs the mission of the un-

dertaking makes possible educating all segments of the university community in a holistic view of human rights through a pedagogy particularly relevant to each.

6. Human Rights Education as the Substance of the Scholarly Components

Content related to human rights norms, standards, treaties, controversies and conflicts surrounding their violation and implementation can be integrated throughout the teaching and research of the academy. All faculty and academic support staff such as teaching assistants could review the substantive focus of their courses and projects in light of the human rights framework and perspective to identify potential human rights topics, issues and concerns. Infusion of questions and readings relevant to human rights could be achieved without restructuring current courses. Reviewing content regularly, especially from the perspective of current human rights issues, would be a useful device for keeping standard course offerings regularly fresh, providing both faculty and students with wider learning opportunities. New courses could be considered if needed, or special issues could be addressed through periodic teach-ins cooperatively organized by faculty and students.

Research could certainly center on these issues as well as other aspects of human rights education intended to advance the field in terms of its pedagogical and substantive effectiveness, encouraging its engagement by a larger number of schools and universities. Research projects need not be specifically focused on human rights per se to provide constructive contributions to the implementation of human rights standards and principles or advancing the development and dissemination of human rights education. Though, such would be a welcome contribution. However, there is an opportunity to go beyond the 'no harm to human subjects' research protocol to an assessment of what the project might contribute to advancements such as social and cultural values and attitudes in the larger society, or to the human rights environment on campus. Such an assessment would, I believe, help to develop human rights sensitivity and awareness in the same mold as those qualities were pursued in the realm of gender when feminist criteria were introduced in a transdisciplinary review of courses.

Along with human rights *sensitivity*, human rights *criticality* is certainly among the objectives that should be pursued in all academ-

ic programs. Developing the capacity of criticality in the substantive study of the content, history and controversies in human rights is essential to honing the capacities of political efficacy in the pursuit of social, economic and political justice. Sensitivity and criticality are two sides of the agency coin in the realm of civic responsibility that *all* universities should embrace as central to their missions.

Sensitivity and criticality are qualities also sought by human rights learning. They are pursued through various methodologies. Human rights education as one component of the whole of comprehensive human rights education in some cases may involve lectures to deliver embellishments on and interpretations of human rights content. The analytic approach most characteristic of human rights education in academic programs can be applied in multiple ways, including Socratic dialogue, suitable to pursuing analysis as well as providing an interactive dimension to the learning setting that makes for more lively classes.

7. Human Rights Learning: A Process of Ethical and Intellectual Formation, Sharpening the Mind while Strengthening the Heart

Human rights learning has also employed dialogue, but in general is more participatory and interactive than most academic approaches. As a form of critical pedagogy it is inclined to establish learning communities as the learning setting. Such communities pursue communal, as well as individual learning objectives. Individual objectives are set and followed in terms of what they might contribute to communal learning. As interests and capacities vary, each would have some unique talent or experience that might contribute to the sum of communal learning. The process of setting the individual objectives in the communal context helps students to gain awareness of their special capacities and can contribute to a sense of self-worth, empathic sensitivity and appreciation of community, qualities that contribute to ethical and effective political agency. It helps to kindle the sparks of empathic sensitivity into a spirit of solidarity among the learning community. Experience of solidarity is an affective learning that may be brought to larger international realms of solidarity which characterize popular civil society movements on behalf of those deprived of their rights. Another way of affective learning, resulting from more intense communal cooperation, is coming to appreciate human di-

versity as a resource that can be harnessed to the achievement of communal group goals.

This more intense and common goal-focused process of cooperative learning is one in which the success of the whole cooperative group is counted as the success of each member because it depends on the responsibility of each. The learning gained through planned cooperation produces a sense of the common human predicament, the oneness of the human species and its universal entrapment in the same survival crises. It is essential political learning for planning and carrying out strategies for achieving chosen human rights goals. Cooperative learning and learning communities are a kind of educational rehearsal for social and political action for human rights defense and implementation in the larger society. In some cases cooperative projects and learning within the university may be designed to be brought directly into the outer community. All this is fuel for the engine of societal development.

Human rights learning may or may not be merged with the academic approaches in the traditional disciplines. However, I would argue strongly for the learning approach – i. e. participatory critical reflection on human rights issues and potential avenues to address them – as the preferred pedagogy of courses in education and especially in teacher preparation. The approach is conducive to developing the professional skills and forming the human qualities of a good teacher.

8. Human Rights Training: Providing Non-academic Social Justice Learning Opportunities

Human rights training is another area which should be applied in teacher education. Training in the sense the term is used here refers to imparting, through hands-on demonstration and practice, specific methods and behaviors to provide human rights education skills development for use in non-formal education settings. Skills are crafted for the particular settings in which human rights education and political action are to be pursued by learners/activists being prepared to apply those skills in their respective learning/action settings. These may be classrooms, civil society organizations, worship communities, corporations, political parties – any group who may act together to achieve a common social goal.

Human rights training could be offered as a complement to the human rights education offered to the entire university community. It should be designed to serve non-academic personnel and learning audiences outside the university. Such training would raise awareness of the human rights of individual staff members and of categories of the community membership, such as faculty, support staff, grounds and service personnel. More importantly it would provide skills for the defense and pursuit of these rights.

Once so trained, all university personnel would be able to engage in some forms of human rights education, and be of great assistance to the university in bringing appropriate forms of training to concerned citizens beyond the campus. Starting with training workshops for in-service teachers, clergy members, police forces, legal system personnel, local government officials and representatives, and citizens' organizations, a human rights university could, in renewing the social purposes of its own mission, serve as an unparalleled agent of the social learning that produces societal development.

9. Reclaiming the Moral High Ground: Renewing the University to Transform the Society

The corporatization of modern culture has changed universities who have accepted the role of turning out »the best and the brightest«, an elite of high intelligence and low ethical inclinations who preside over the affairs of powerful nations and corporations, whose hegemony coincides with severe survival crises that are, to my mind, more moral than strategic. Even popular journals, such as *The Nation* have commented on the increase in armed violence, the decrease in distributive justice, the debasement of the democratic process and the erosion of fundamental freedoms that these elites have wrought. Many are beginning to recognize what is most lacking. Their maximal education has lacked even minimal ethical formation. »Without qualities like wisdom, judgment, empathy and ethical rigor, extreme intelligence can be extremely destructive« (Hayes 2012: 15).

The mission of a human rights university would be to replace the destructive corporate values and thinking that valorizes technical prowess and economic power with constructive human values and thinking that valorizes human dignity and moral inclusion. This is not a scenario for »mission impossible«. It is a learning agenda for

saving the soul (spirit) of the university and the body of society. We might say that comprehensive human rights education brings body and soul together.

The point of societal development is the maturation of a social body, inspirited with ethical, reflective integrity. I see that spirit in the Klagenfurt experiment. It is to be hoped that other universities will also be so inspirited and follow in those footsteps on one of the few paths to hope available to us.

Bibliography

- Hayes, Christopher 2012: Why Elites Fail, in: *The Nation* 294 (26), June 25th 2012, 11–18.
- Reardon, Betty A. 1988: *Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Reardon, Betty A. 2001: *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective*. Paris: UNESCO Press.
- Reardon, Betty A. 2010: *Human Rights Learning. Pedagogies and Politics of Peace*. University of Puerto Rico Lecture given on April 15th 2009 at the UNESCO-Chair for Education for a Culture of Peace at the University of Puerto Rico, San Juan. URL <http://www.paxeducare.org/Documents/iipe2009/BettyReardontalkppt.pdf> [accessed July 16th 2012].
- UN 1948: *The Universal Declaration of Human Rights*. URL <http://www.un.org/en/documents/udhr/> [accessed July 16th 2012].

Peter G. Kirchschläger

Menschenrechtsbildung als bildungstheoretischer Referenzrahmen unter Berücksichtigung der UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training

1. Einleitung

Menschenrechte erfüllen eine friedens- und zukunftsichernde Funktion. Sie kommen gemäß der Universalität der Menschenrechte (vgl. Kirchschläger 2011a: 301–312) allen Menschen zu. Sie sind die Basis für die Selbstverwirklichung des Individuums, das sich eingebunden in ein Kollektiv versteht und sich bewusst ist, dass die Entfaltung seiner individuellen Lebensplanung und -vorstellungen nur in einer verantwortungsvoll gelebten Beziehung zum Kollektiv möglich ist. Sie bilden das Fundament demokratischen Zusammenlebens und den Kern demokratischer Verfassungen. Sie sind das Fundament dafür, dass in einem demokratischen Rechtsstaat Minderheiten vor Mehrheitsentscheiden geschützt werden, die Erstere diskriminieren würden. Im Sinne einer gerechten, friedlichen und nachhaltigen Entwicklung der globalen Gesellschaft ist die Einhaltung der Menschenrechte unabdingbar. Die internationale politische Ordnung insbesondere seit der Nachkriegszeit richtet sich nach ihnen aus.¹ In den Menschenrechten ist das grundlegende Prinzip moderner Gesellschaften artikuliert.

Grundsätzlich stehen die Menschenrechte in einem Spannungsverhältnis zur Lebenswirklichkeit, da sie nicht gelebtes Leben, sondern Maximen humanen Lebens beschreiben. Menschenrechte können nur Realität werden, wenn alle Menschen von ihren Rechten wissen. Nur dann können Menschen Menschenrechte für sich in Anspruch nehmen und sich gleichzeitig auch solidarisch für die Rechte von anderen einsetzen (*empowerment*) (vgl. Lohrenscheit 2006: 147). Erst das Wissen und das Bewusstsein eines Menschen, dass er Menschenrechte und korrespondierende Pflichten hat, lassen Menschenrechte Wirklichkeit werden (vgl. Kirchschläger 2009b: 8–10). Men-

1 Vgl. z. B. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948; UNO-Pakt I und II von 1966; UNO-Kinderrechtskonvention von 1989; zudem sind die Menschenrechte fixer Bestandteil nationalstaatlicher Rechtssysteme geworden.

schenrechtsbildung ist darum notwendig, um an der Realisierung der Menschenrechte zu arbeiten. Menschenrechtsbildung kommt in diesem Sinne gleichsam eine verfahrensrechtliche Dimension zu, da sie erst ermöglicht, dass Menschen ihre Menschenrechte überhaupt in Anspruch nehmen können.

For the basic principles of a human rights culture to survive, people must continue to see a point in defending them: ›I have a right to this. It is not just what I want, or need. It is my right. There is a responsibility to be met.‹ But rights stand only by the reasons given for them and the reasons must be good ones. Unless people have the chance to work out such reasons for themselves [...] they will not claim their rights when they are withheld or taken away, or feel responsibility to defend the rights of others. (UN 2004: 21)

Seit ungefähr zwei Jahrzehnten erlangt die Menschenrechtsbildung wachsende internationale Aufmerksamkeit, und ihr Beitrag zur Durchsetzung der Menschenrechte wird mehr und mehr wahrgenommen. Die direkte und unmittelbare Relevanz der Menschenrechtsbildung für die Menschenrechte fasst Andrew Clapham zusammen:

For human rights to have a greater impact, they have to appeal to people's imaginations and become properly part of their vocabulary. For human rights really to take hold, they will have to be understood and fully internalized. This means continuing to debate and develop the principles of human rights so that they meet people's needs and expectations, refined and adapted to their local contexts. The vocabulary of human rights can help to formulate these demands. Expressing conflicts in terms of human rights language can reveal the competing interests at stake and suggest the appropriate procedures for resolving the tension. (Clapham 2007: 160)

Die Erwartungen an die Menschenrechtsbildung sind hoch, wie es in den Worten von Navanethem Pillay, UNO-Hochkommissarin für Menschenrechte, im Rahmen des ExpertInnenseminars in Marrakech im Juli 2009 im Zuge des Vorbereitungsprozesses der UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training, zum Ausdruck kommt:

Human Rights Education is essential for the prevention of human rights abuses, the promotion of non-discrimination, equality and sustainable development, and the enhancement of people's participation in democratic decision making processes. (Pillay 2009)

Dabei wird der AdressatInnen-Kreis von Menschenrechtsbildung sehr breit verstanden. Wie Emmanuel Decaux, Mitglied des Beratungsausschusses des UNO-Menschenrechtsrates, im Zuge des Vorbereitungsprozesses der Deklaration betonte, erwächst echte Men-

schenrechtsbildung nicht nur vom Staat aus, sondern entwickelt sich aus allen Teilen der Gesellschaft.

Im Dezember 2011 hat die UN-Generalversammlung die UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training (DMRBT) einstimmig verabschiedet.² Sie bildet den bisherigen Höhepunkt verschiedener internationaler Initiativen im Bereich der Menschenrechtsbildung (vgl. zum Vorbereitungsprozess Decaux 2010a: 37–47 und 2010b: 2–7; Kirchschräger 2011b: 12–13). Menschenrechte stellen nicht nur den Inhalt von Menschenrechtsbildungsprozessen dar. Sie bilden auch einen Referenzrahmen für die Form des Lehrens und Lernens, das Zusammenleben im jeweiligen Bildungskontext, die institutionelle Einbettung des Bildungsprozesses und für das Bildungsverständnis. Basierend auf der DMRBT soll im Folgenden erläutert werden, wie ein Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung verstanden werden kann. Zudem soll eine grundsätzliche Herausforderung für Menschenrechtsbildung als bildungstheoretischer Referenzrahmen untersucht werden, nämlich die Frage nach universellen Prinzipien der Menschenrechtsbildung vor dem Hintergrund ihrer gleichzeitigen Offenheit für Diversität.

2. Was ist Menschenrechtsbildung?

Im Rahmen der Diskussion des Verständnisses von Menschenrechtsbildung hat Nancy Flowers bei der Analyse verschiedener Definitionsversuche von unterschiedlichen AkteurInnen festgestellt, dass z. B. staatliche AkteurInnen die harmonisierende Funktion der Menschenrechtsbildung betonen und ihr kritisches Potential vernachlässigen, während NGOs die transformative Kraft der Menschenrechtsbildung hervorheben (vgl. Flowers 2004: 107–118). Diese Kraft muss berücksichtigt werden, um dem zentralen Inhalt der Menschenrechtsbildung – den Menschenrechten – gerecht zu werden. Denn Letztere schützen essenzielle Elemente und Bereiche der menschlichen Existenz. Werden die Menschenrechte nicht durchgesetzt, respektiert oder geachtet, dann besteht dringlicher Handlungsbedarf für einen Menschenrechtswandel, der auch von der Menschenrechtsbildung unterstützt werden muss.

2 Der Autor hat an der Konzeption und Vorbereitung der UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training von Beginn an als Experte mitgearbeitet.

Bei der Suche nach einem Begriffsverständnis von ›Menschenrechtsbildung‹ können wir uns auf die DMRBT abstützen, die insgesamt zur konzeptionellen Klärung im Bereich von Menschenrechtsbildung und -training beiträgt und insbesondere eine Definition der Menschenrechtsbildung anbietet, die sich auf Definitionen von UN und UNESCO abstützt (vgl. Kirchschläger/Kirchschläger 2009: 26–36; anders Gerber 2011: 541–566) und die Übereinstimmung mit Ansätzen von NGOs sucht:³

1. Human rights education and training comprises all educational, training, information, awareness-raising and learning activities aimed at promoting universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms and thus contributing, inter alia, to the prevention of human rights violations and abuses by providing persons with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviours, to empower them to contribute to the building and promotion of a universal culture of human rights.
2. Human rights education and training encompasses:
 - (a) Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;
 - (b) Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners;
 - (c) Education for human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others. (DMRBT, Artikel 2)

Ich möchte bei dieser Definition vor allem auf einen Punkt besonders eingehen: Menschenrechtsbildung soll die AdressatInnen und Adressaten dazu befähigen, zum Aufbau und zur Förderung einer Kultur der Menschenrechte beizutragen. Artikel 4 der DMRBT erklärt, wie eine ›Kultur der Menschenrechte‹ zu verstehen ist:

[...] a universal culture of human rights, in which everyone is aware of their own rights and responsibilities in respect of the rights of others, and promoting the development of the individual as a responsible member of a free, peaceful, pluralist and inclusive society. (DMRBT, Artikel 4)

Leslie McEvoy und Laura Lundy unterscheiden die vielfältigen Beiträge von verschiedenen AkteurInnen, die einen Beitrag zu einer Kultur

3 Vgl. z. B. die Definition von Amnesty International: URL <http://www.amnesty.or.th/en/what-is-human-rights-education?tmpl=component&print=1> [Zugriff am 22. August 2012].

der Menschenrechte leisten können: Regierungen, in dem sie in Achtung und Respekt der Menschenrechte Entscheidungen fällen und aktiv werden, öffentliche Stellen, wenn sie ihre Handlungen an den Prinzipien und Werten der Menschenrechte ausrichten, eine Gesellschaft, die öffentlich die Menschenrechte akzeptiert und für sie einsteht, Individuen, die im Bewusstsein ihrer eigenen Rechte und der Rechte von anderen diese Rechte würdigen – sie alle bauen an einer Kultur der Menschenrechte mit (vgl. McEvoy/Lundy 2007: 495–514).

Das Streben nach einer Kultur der Menschenrechte gilt keinesfalls der Schaffung einer Kultur zur Verdrängung oder als Ersatz von anderen Kulturen. Ebenso wenig wird eine Einheitskultur angestrebt, die eine unterschiedliche Kontextualisierung ausschließt. Mit ›Kultur der Menschenrechte‹ wird die Durchdringung von Gesellschaft, Alltag und Leben durch die Menschenrechte angestrebt, wovon die Durchsetzung der Menschenrechte mit-lebt und wozu Menschenrechtsbildung entscheidend beitragen kann. Denn wie Recht im Allgemeinen sind auch die Menschenrechte in besonderem Maße davon abhängig, dass ein zu ihnen korrespondierendes moralisches Bewusstsein zur Durchsetzung der Menschenrechte beiträgt. Dieser enge Zusammenhang wird auch im engen Zusammenspiel der moralischen, rechtlichen, politischen und historischen Dimension der Menschenrechte deutlich. Denn der Respekt gegenüber Rechten geht nicht nur auf den Umstand zurück, dass ihre Verletzung Sanktionen provoziert. Rechte werden vor allem eingehalten, weil eine mit dem Recht verbundene Moral dies fordert. In seiner Rede *Facing the Challenge of a New Age* anlässlich der NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) Emancipation Day Rally am 1. Januar 1957 in Atlanta brachte dies Martin Luther King auf den Punkt:

I know there are those who say that this can't be done through the courts, it can't be done through laws, you can't legislate morals. They would say that integration must come by education not legislation. Well I choose to be dialectical at that point. It's not either law or education. It's both legislation and education. (King 1957: 11)

Die Berücksichtigung des Beitrags der Menschenrechtsbildung zu einer Kultur der Menschenrechte hilft im Verständnis der Menschenrechtsbildung weiter. Gleichzeitig kristallisiert sich der Stellenwert der Menschenrechtsbildung heraus.

Indem die obenstehende Definition noch weiter differenziert wird, kann Menschenrechtsbildung auch als lebenslanges formelles, non-

formelles oder informelles Lernen *zu, in, über, durch* und *für* die Menschenrechte verstanden werden (vgl. Kirchschräger/Kirchschräger, 2009: 26–36):

- Lernen *zu* den Menschenrechten meint ein Lernen, das den Zugang zu den Menschenrechten eröffnet, in dem es Raum gibt für die Auseinandersetzung mit der Idee, dem Konzept und den Begründungsmodellen der Menschenrechte, auch aus Respekt vor der überlegten Selbstbestimmung eines jeden Menschen in Kohärenz zur Idee der Menschenrechte, vor kultureller, religiöser, traditioneller Diversität und vor der Vielfalt der Weltanschauungen. Menschenrechtsbildung diskutiert, welche Aspekte der menschlichen Existenz durch spezifische Menschenrechte besonders geschützt sind. Dabei blendet Menschenrechtsbildung nicht aus, dass die Menschenrechte nicht einfach »vom Himmel gefallen« sind. Die Menschenrechte sind historisch entstanden, Menschen haben sich auf sie geeinigt. Für diesen Konsens gibt es Gründe, die zu einer Begründung zusammengeführt werden müssen (vgl. Kirchschräger 2007: 55–64). Dieser Aspekt mag selbstverständlich erscheinen. Oftmals hinterfragen wir jedoch nicht, was uns intuitiv richtig erscheint, auch wenn es für das vermeintlich »Richtige« keinen Grund gibt. Es gilt, in Menschenrechtsbildung die Begründung des normativen Rahmens, den die Menschenrechte bilden, zu integrieren. Menschenrechte sind gegenüber allen Betroffenen zu begründen und müssen für alle rechtfertigbar sein. Die Notwendigkeit der Begründung von Menschenrechten und ihres Einbezugs in ein Verständnis von Menschenrechtsbildung zeigt sich auch angesichts der verschiedenen Formen von Relativismus, welche die universelle Geltung der Menschenrechte anzweifeln (vgl. Lohmann 2008: 47–60). Menschenrechtsbildung berücksichtigt so auch die philosophische Dimension der Menschenrechte. Diese Begründungsnotwendigkeit resultiert aus dem Respekt vor dem selbst- und mitbestimmenden Menschen, der im Zentrum ihres Ansatzes steht (vgl. Bürgler/Kirchschräger 2011: 543–544).
- Lernen *in* den Menschenrechten streicht die Relevanz der Kohärenz der Methoden, Instrumente, Materialien und Kontexte mit den Menschenrechten hervor.
- Lernen *über* Menschenrechte umfasst die Vermittlung von Wissen über die Menschenrechte, über ihre (ideen-)geschichtliche Herkunft

und ihre Begründung und über die Mechanismen ihrer Durchsetzung.

Menschenrechtsbildung hat den Bezug zur rechtlichen Verankerung der Menschenrechte zu leisten. Die Menschenrechte sind gleichsam eine Erfolgsgeschichte, da sie nicht ›nur‹ theoretische Ideen, sondern konkrete, einklagbare Rechte darstellen. Dies gibt auch der Menschenrechtsbildung die Möglichkeit, jeweils mit dem Positiven zu beginnen, mit dem Erreichten, mit den Erfolgen der Menschenrechtstradition, dabei aber nie die kritische Haltung zu verlieren, um das noch nicht Eingelöste beim Namen zu nennen. Menschenrechtsbildung, die diesen rechtlichen Bezug ernst nimmt, profitiert auch insofern, als einklagbare Rechtsansprüche und ein internationaler Durchsetzungsmechanismus vorliegen und vermittelt werden können.

- Lernen *durch* Menschenrechte beschreibt, dass Menschenrechtsbildung Werte, Haltungen und Verhalten entwickeln bzw. verstärken lässt, die die Menschenrechte achten und fördern.

Menschenrechte kommen vor allem in Handlungen zum Ausdruck. Menschenrechtsbildung bietet die Möglichkeit, die Menschenrechte als Referenzrahmen für Entscheidungen und Handlungen kennen- und anwenden zu lernen, indem Menschenrechtsbildung für die Menschenrechte sensibilisiert, kritisches Reflexionsvermögen, Empathie, Solidarität fördert und eigene Verantwortung erkennen und übernehmen lässt. Diese Lernebene kann auch im Sinne der Performanz verstanden werden.

- Lernen *für* Menschenrechte drückt die Handlungsorientierung der Menschenrechtsbildung aus. Menschenrechtsbildung fördert die Wahrnehmung von eigenen Handlungsmöglichkeiten und die Bereitschaft, sich für die Menschenrechte konkret und aktiv einzusetzen. Zum anderen lehrt sie Fähigkeiten zur Umsetzung der Menschenrechte im Alltag.

Menschenrechtsbildung muss den AdressatInnen Raum dafür geben, ihre eigenen Handlungsoptionen und Macht und Ohnmacht zu reflektieren. Dies geschieht auf dieser fünften Ebene des Lernens: Angesichts unzähliger Menschenrechtsverletzungen stellt sich die Frage: Sind die Menschenrechte nur schöne Worte? Wer ist für die Verwirklichung der Menschenrechte verantwortlich? Was können wir tun? Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Menschenrechten werden AdressatInnen den internationalen Menschenrechts-

schutz und den Status quo der Durchsetzung der Menschenrechte hinterfragen. Denn Menschenrechte werden nur Realität, wenn sie nicht nur deklariert werden. Menschenrechte, ihr Erfolg und das in sie gesetzte Vertrauen sind vor allem davon abhängig, ob sie in einer konkreten Situation durchgesetzt werden können. Diese kritische Auseinandersetzung mit dem Status quo erfolgt verbunden mit einem konstruktiven Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten für jede/n Einzelne/n von uns. So werden Macht und Ohnmacht erfahren und ein positiver Umgang mit ihnen aufgezeigt.

Die einzelnen Elemente der Menschenrechtsbildung verhalten sich komplementär zueinander und ergänzen sich. Das Lernen *zu* ist beispielsweise essenziell für das Lernen *für* Menschenrechte, da sich die enge Verbindung zwischen Menschenrechtstheorie und -praxis auch in der Menschenrechtsbildung widerspiegelt. Beiden Definitionen liegt ein breites Menschenrechtsverständnis zugrunde, das die rechtlichen, politischen und moralischen Dimensionen der Menschenrechte zusammen denkt und durch die Menschenrechtsbildung vermitteln möchte. Die Menschenrechte werden in ihrer Unteilbarkeit und ihrer Geltung für alle Menschen verstanden (vgl. dazu ausführlicher Kirchschräger/Kirchschräger 2007).

3. Recht auf Menschenrechtsbildung: Die neue UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training (DMRBT)

Zu den Charakteristika der Menschenrechtsbildung, die bisher freigelegt werden konnten, gesellt sich noch ein weiterer Aspekt hinzu: Auf Menschenrechtsbildung besteht ein menschenrechtlicher Anspruch, d. h. Menschenrechtsbildung wird zu den essenziellen Elementen und Bereichen der menschlichen Existenz gezählt, die des besonderen Schutzes der Menschenrechte bedürfen. Dies ist im Recht auf Menschenrechtsbildung festgelegt, das bereits in verschiedenen internationalen Rechtstexten verankert ist (UN 1999; Alfredsson 2001: 273–288) und nun von der DMRBT nochmals unterstrichen worden ist. Die DMRBT reiht sich ein in internationale Initiativen und UN-Bemühungen im Bereich der Menschenrechtsbildung (UN-Dekade für Menschenrechtsbildung, UN-Weltprogramm für Menschenrechtsbildung) und unterstreicht die wachsende Bedeutung eines ›Rechts auf Menschenrechtsbildung‹. Artikel 1 der DMRBT lautet: »Jeder Mensch

hat das Recht, alle Menschenrechte und Grundfreiheiten zu kennen und Informationen darüber zu suchen und zu erhalten, und Zugang zu Menschenrechtsbildung und -training zu haben«. Schon rein sprachlich ist offensichtlich, dass es sich bei der jetzigen Formulierung um einen Kompromiss handelt, der damals am Verhandlungstisch der »dritten informellen Konsultation« im Dezember 2010 und der *Open-ended Intergovernmental Working Group* im Januar 2011 entstanden ist. Auch nicht verborgen bleiben jedoch gleichzeitig die deutlichen Signale, die von dieser Formel ausgehen: Das Recht auf Menschenrechtsbildung, das internationalem Recht entspricht, wird bestätigt. Des Weiteren gibt sie im Detail Aufschluss darüber, was u. a. zum Recht auf Menschenrechtsbildung gehört, nämlich *alle* Menschenrechte und Grundfreiheiten zu kennen,⁴ selbstbestimmt (»suchen«, »erhalten«) zu Informationen darüber zu gelangen und einen Zugang zu Menschenrechtsbildung und -training zu haben. Staaten können also konkret an den einzelnen Elementen der Formel festgemacht werden.

Die Tatsache, dass ein Recht auf Menschenrechtsbildung im internationalen Recht verankert ist, hat – auch wenn es mit der Umsetzung dieses Rechts noch hapert – Einfluss auf das Verständnis von Menschenrechtsbildung und ihre bildungstheoretische Relevanz: Erstens wird die Bedeutung und Relevanz der Menschenrechtsbildung erhöht und durch den Rechtsanspruch ihre essenzielle Qualität für den Menschen hervorgehoben. Letztere kommt, wie oben einleitend ausgeführt, vom Beitrag der Menschenrechtsbildung zur Durchsetzung und Realisierung der Menschenrechte her: Es besteht ein rechtlicher Anspruch auf Menschenrechtsbildung, da die Durchsetzung und Realisierung von anderen Menschenrechten durch Menschenrechtsbildung gefördert wird. Hier wird deutlich, wie eng die inhaltliche und formale Verbindung unter den einzelnen Menschenrechten ist und dass der Katalog der Menschenrechte implizit zusammengehört, was ihre Unteilbarkeit ausmacht.⁵ Dabei bezieht sich unteilbar nicht auf ihre Beschaffenheit, sondern darauf dass alle Teile und nicht nur ein Teil realisiert werden sollen. Ihre Begründung findet die Unteilbarkeit der Menschenrechte darin, dass eine Trägerin bzw. ein Träger von Menschenrechten die Menschenrechte nicht nur selektiv haben kann, sondern Trägerin bzw. Träger von allen Menschenrechten ist.

4 Vgl. dazu ausführlicher Fritzsche 2009.

5 Vgl. dazu ausführlicher Lohmann/Gosepath/Pollmann/Mahler/Weiss 2005.

Menschenrechtsbildung bekommt diesen besonderen Schutz zugesprochen, da zweitens im Zuge der Menschenrechtsbildung auf fundamentale Art und Weise Menschenrechtsarbeit geleistet wird: Im Zentrum der Menschenrechtsbildung stehen die Trägerin und der Träger der Menschenrechte, die dieses Selbstverständnis im Rahmen der Bildungsprozesse entdecken, verstehen und sich aneignen können und dazu befähigt werden, sich ihrer eigenen Rechte und der Rechte anderer bewusst zu werden und diese einfordern zu können (*empowerment*). Diese Achtung und dieser Respekt vor dem selbst- und mitbestimmenden Menschen gehören zum Kern der Menschenrechtsbildungsaufgabe und prägen gleichzeitig das Verständnis von Menschenrechtsbildung.

Drittens wirkt sich diese hohe Verantwortung, die neben dem besonderen Schutz mit der Erwartung verbunden ist, dass Menschenrechtsbildung bei der Durchsetzung und Realisierung der Menschenrechte weiterhilft, auch auf das Selbstverständnis der Menschenrechtsbildung aus. Menschenrechtsbildung verfolgt ein klares Ziel. Und dieses Ziel ist keinesfalls einfach zu erreichen, im Gegenteil. Unter anderem deswegen ist Menschenrechtsbildung auf eine klare Fokussierung angewiesen.

4. Menschenrechtsbildung innerhalb der Erziehungswissenschaften

Im Folgenden soll daher der Versuch einer Verortung der Menschenrechtsbildung innerhalb der Erziehungswissenschaften unternommen werden. Leider kann dabei keine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der Menschenrechtsbildung zu benachbarten pädagogischen Ansätzen wie z. B. Politische Bildung, Holocaust Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Friedenspädagogik etc. erfolgen, weil dies den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Beiträge zu einer Betrachtung der Beziehung der Menschenrechtsbildung mit einzelnen benachbarten pädagogischen Ansätzen sind an anderer Stelle bereits geleistet worden (Bürgler/Kirchschräger 2011: 533–550; Kirchschräger 2010: 67–85). Zudem haben vor einigen Jahren *Human Rights Education Associates* (HREA) und das *Zentrum für Menschenrechtsbildung* (ZMRB) der Pädagogischen Hochschule Luzern ein Onlineforum zu Kompetenzen in der Menschenrechtsbildung und in benachbarten pädagogischen Ansätzen initiiert. An dieser Stelle kann es nur darum gehen, ein paar grundsätzliche Überlegungen zur Ver-

ortung der Menschenrechtsbildung innerhalb der Erziehungswissenschaften anzustellen.

Natürlich wirkt sich die Tatsache, dass ein Recht auf Menschenrechtsbildung im internationalen Recht verankert ist, auch indirekt auf den Platz der Menschenrechtsbildung innerhalb der Erziehungswissenschaften aus. Dies stellt ein Unterscheidungskriterium dar, denn es gibt nicht viele pädagogische Ansätze, auf die ein menschenrechtlicher Anspruch besteht und von denen damit die Aussage gemacht wird, dass sie zu den essenziellen Elementen und Bereichen der menschlichen Existenz gehören, die diesen besonderen Schutz brauchen, damit ein Mensch überleben und als Mensch leben kann.

Des Weiteren erweist sich für den Platz der Menschenrechtsbildung innerhalb der Erziehungswissenschaften als prägend, dass Menschenrechtsbildung eine enge und unmittelbare Beziehung zum Recht auf Bildung aufweist und in ihm explizit enthalten ist, d. h. in dem Menschenrecht, das Bildung grundsätzlich ermöglicht und schützt (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, Artikel 26; UNO-Kinderrechtskonvention von 1989, Artikel 28 und 29). Annedore Prengel hat herausgearbeitet, dass sich die Konzepte ›Bildung‹ und ›Menschenrechte‹ insofern gegenseitig bedingen, als Bildung die Menschenrechte als Orientierung braucht und Menschenrechte zugleich für ihre Realisierung auf die Bildung verstanden als Vermittlung der Menschenrechte in Form von Menschenrechtsbildung angewiesen sind (vgl. Prengel 2006: 68). Bei Letzterem stellt Menschenrechtsbildung einen inhaltlichen, substanziellen Beitrag zur Bildung dar. Beide Diskurse – sowohl der Bildungsdiskurs als auch der Menschenrechtsbildungsdiskurs – erweisen sich nach Prengel geprägt von den Prinzipien Gleichheit, Freiheit und Solidarität. Gerade auch die Einforderung dieser Prinzipien für Bildungsprozesse ganz unterschiedlicher Art und in vielfältigen Kontexten durch die Menschenrechtsbildung kann für Erstere wegweisend sein. So kann Menschenrechtsbildung zu einem Leitmotiv für Bildungsprozesse jeglicher Art werden.

Beide Punkte sind durch die inhaltliche Kohärenz der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung bedingt. Sie sollen ja nicht in Richtung einer Forderung nach einer Vorrangstellung der Menschenrechtsbildung innerhalb der Erziehungswissenschaften überstrapaziert und missverstanden werden. Sie weisen nur klar darauf hin, dass es in der Menschenrechtsbildung um etwas sehr Grundsätzliches für die menschliche Existenz bzw. für Bildung geht. Es geht um die För-

derung der Menschenrechte, die im Dienste des Schutzes von essenziellen Elementen und Bereichen der menschlichen Existenz stehen.

Diese Menschenrechte können als positive Errungenschaft der Geschichte der Menschheit angesehen werden und haben bisher eine Erfolgsgeschichte geschrieben, auch wenn immer noch nur eine Minderheit der Menschen in den Genuss der Erfüllung ihrer Rechte kommt. Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges konnten große Fortschritte im Bereich der Menschenrechte erzielt werden. Folgt man der Systematik von Norberto Bobbio (1998), legen philosophische Ideen und Theorien in einer ersten Phase die Grundlage, die dann in einer zweiten Phase auf nationaler Ebene mit ihrem Beginn in der »Declaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789« (Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789) Verwirklichungsversuche auslösen. Eine dritte Phase nimmt ihren Anfang in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948: Sie steht im Zeichen der Durchsetzung der Menschenrechte auf globaler Ebene. Dieser Fortschritt, der u. a. in den zahlreichen Menschenrechtsverträgen und den dazu korrespondierenden Menschenrechtsmechanismen greif- und sichtbar wird, kann aus einer pädagogischen Perspektive eine optimistische und selbstsichere Haltung gegenüber Herausforderungen für die Menschen und für die Menschheit fördern. Angesichts von Ungerechtigkeiten, von historischen Verletzungs- und Unrechtserfahrungen haben sich Menschen gegen Verletzungen von essenziellen Elementen und Bereichen ihrer menschlichen Existenz gewehrt, und schließlich hat die menschliche Gemeinschaft entschieden, jedem Menschen Menschenrechte zuzusprechen.⁶ Das Bewusstsein dessen, wozu Menschen und die menschliche Gemeinschaft fähig sind, kann bei Teilnehmenden an Menschenrechtsbildungsprozessen eine produktive Kraft auslösen. In dieser Reflexion der Menschenrechte kommt die philosophische Dimension der Menschenrechte zum Ausdruck, denn die Idee der Menschenrechte bzw. die einzelnen Menschenrechte mussten zuerst auch

6 Bis zum heutigen Tag bedienen sich zahlreiche Reform- und Widerstandsbewegungen in Diktaturen und absolutistisch regierten Staaten der Sprache der Menschenrechte, um sich zu wehren und ihre Anliegen zum Ausdruck zu bringen, wie Beispiele in jüngster Vergangenheit zeigen. So berichtet etwa Nelly Corbel in ihrem Vortrag beim Workshop *Democracy and participation in the face of global changes. The role of citizenship and human rights education* des *Networking European Citizenship Education* vom 28. bis 30. Juni 2012 in Madrid von den Anfängen des Aufstandes in Ägypten, dass diese von Beginn an im Zeichen der Forderung nach einer Realisierung der Menschenrechte standen.

gedacht werden. Daneben – und hier haben sich die großen Fortschritte seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges ereignet – können besonders die politische und die rechtliche Dimension der Menschenrechte aktivieren. Menschenrechte sind rechtlich definiert, kennen einen rechtlichen Rahmen und sind rechtlich durchsetzbar. Institutionen wie der UN-Menschenrechtsrat in Genf, das UN-Hochkommissariat für Menschenrechte in Genf, der Europäische Menschenrechtsgerichtshof in Strasbourg etc. und AkteurInnen, die sich für die Menschenrechte engagieren, stellen Pfeiler der Verwirklichung der Idee der Menschenrechte dar. An ihnen wird deutlich, dass Menschenrechte *wirklich* sind und nicht bloß eine Illusion. Besuche von Menschenrechtsinstitutionen und persönliche Begegnungen mit MenschenrechtsakteurInnen geben den Menschenrechten Gesichter (vgl. Kirchschräger 2011c: 24–31).

Dieser direkte Bezug auf ihr rechtliches Fundament zählt zum Kern der Menschenrechtsbildung und bildet gleichzeitig ein weiteres Differenzierungsmerkmal von benachbarten Bildungsansätzen: Die philosophische Idee der Menschenrechte ist in ihrer rechtlichen und institutionellen Umsetzung Wirklichkeit geworden und nicht »nur« Theorie geblieben. »Internationale Menschenrechte sind die durch das internationale Recht garantierten Rechtsansprüche von Personen gegen den Staat oder staatsähnliche Gebilde, die dem Schutz grundlegender Aspekte der menschlichen Person und ihrer Würde in Friedenszeiten und im Krieg dienen« (Kälin 2004: 17). Durch die universelle Geltung der Menschenrechtsnormen kann es der Menschenrechtsbildung gelingen, den Horizont über den Kontext des Lokalen, des Nationalen, des Internationalen bis hin zum Globalen zu öffnen. Mit dem Hinweis auf das internationale Recht ist nicht gemeint, dass die Durchsetzung und Realisierung der Menschenrechte annähernd einen zufriedenstellenden Grad erreicht hat, im Gegenteil. Es ist und bleibt eine Aufgabe der Menschen, für die Durchsetzung und Realisierung der Menschenrechte zu kämpfen. Jede Gesellschaft steht zudem vor der schwierigen Herausforderung, stets darüber zu wachen, dass keine Rückschritte im Bereich der Menschenrechte gemacht werden, wovor keine Gesellschaft gefeit ist.⁷ Diese rechtliche Verwirkli-

7 Aktuelle Beispiele für Rückschritte im Bereich der Menschenrechte bilden in der Schweiz die Ansätze einer öffentlichen Diskussion zur Wiedereinführung der Todesstrafe 2010, die Annahme der Minarettverbot-Initiative 2009, die Annahme der Ausschaffungsinitiative 2010.

chung – gerade auch aufgrund ihrer Institutionalisierung – kann der Menschenrechtsbildung die Gelegenheit bieten, den Ausgangspunkt eines Bildungsprozesses bei positiven Ergebnissen und Entwicklungen zu setzen (z. B. bei einer Geschichte eines Individuums, das dank der Menschenrechte den Weg aus der Ungerechtigkeit zur Gerechtigkeit finden konnte), ohne dabei die kritische Haltung zu verlieren, ohne dabei darauf zu verzichten, Position zu beziehen, das wahrzunehmen und beim Namen zu nennen, was sich noch ändern muss. Diese Kombination von Selbstvertrauen stärkendem Positiven und von kritischem Denken kann im Zuge von Menschenrechtsbildung auch dadurch erreicht werden, dass das individuelle Schicksal eines Menschen reflektiert wird, das sich dank der Menschenrechte von der Ungerechtigkeit zur Gerechtigkeit wendet, in einer Verletzungs- oder Unrechtserfahrung ihren Anfang nimmt und dadurch verdeutlicht, was es heißen würde, wenn wir als Menschen nicht TrägerInnen von Menschenrechten wären bzw. was es bedeutet, wenn unsere Menschenrechte nicht geachtet und respektiert werden.

Die Wahrnehmung von Menschenrechtsverletzungen im persönlichen Umfeld, im eigenen Land und auf der Welt führt dazu, Verantwortungen zu erkennen, sich in zunehmendem Ausmaß als WeltbürgerIn zu verstehen und dementsprechend zu entscheiden und zu handeln. Menschenrechtsbildung sticht also schließlich noch durch ihren Praxisbezug und durch ihre Handlungsorientierung hervor. Während das nationale Recht jede Bürgerin und jeden Bürger lehrt, Bürgerin und Bürger zu sein, lehren die Menschenrechte, globale Bürgerinnen und Bürger (global citizens) zu sein (vgl. Khan 2006: 35–41).

Menschenrechtsbildung thematisiert ein unverzichtbares Grundelement des heutigen gesellschaftlichen Selbstverständnisses und Selbstbewusstseins. Menschenrechtsbildung vermag darüber hinaus die darauf bezogene thematische Brücke zu den kommenden Generationen zu schlagen und für die kontinuierliche Nachhaltigkeit einer entsprechenden Fokussierung zu sorgen. Irene Khan, ehemalige Generalsekretärin von Amnesty International, hielt während des Dritten Internationalen Menschenrechtsforum Luzern (IHRF) 2006 fest:

We can change the world when we learn human rights, because human rights education changes us.

5. Menschenrechtsbildung als bildungstheoretischer Referenzrahmen

Neben der im vorhergehenden Abschnitt erläuterten engen Verbindung zwischen Bildung, Menschenrechten und Menschenrechtsbildung wurde bildungstheoretisch die Relevanz der Menschenrechtsbildung insofern erkannt, als man sich der Bedeutung individueller kognitiver und emotionaler Voraussetzungen für das Erreichen einer menschenrechtskonformen Gesellschaftsordnung bewusst wurde. Ein Lehren und Lernen in ganz verschiedenen Kontexten ist ohne diese menschenrechtliche Perspektive kaum noch vorstellbar. Menschenrechtsbildung kann als bildungstheoretischer Referenzrahmen verstanden werden.

Als bildungstheoretischer Referenzrahmen kann Menschenrechtsbildung auf einer fundamentalen Ebene dienen, nämlich dazu, die Idee der Menschenrechte an sich und die spezifischen Menschenrechte als Prinzipien und Werte zu etablieren, die in Bildungsprozessen zu achten und zu respektieren sind, um Bildung für alle zu ermöglichen. So wird beispielsweise der Zugang zu Bildung durch die Menschenrechte an sich bestimmt, denn er muss allen Menschen in gleicher Weise offen stehen. Oder die Art der Bildung wird durch das menschenrechtlich verankerte Diskriminierungsverbot beeinflusst. Dabei handelt es sich um konkrete Beispiele des komplementären Verhältnisses zwischen den Menschenrechten, die zusammen den Menschen in den essenziellen Elementen und Bereichen der menschlichen Existenz schützen.

Diese Achtung und dieser Respekt der Menschenrechte an sich und der spezifischen Menschenrechte werden auch von der Menschenrechtsbildung selbst eingefordert, sodass sie daher noch verstärkt zu einem bildungstheoretischen Referenzrahmen wird. Dies bedeutet, dass neben der oben eingeführten Notwendigkeit von Kontextualisierung und Offenheit für Diversität der Menschenrechtsbildung Letztere auf verschiedenen Ebenen universelle Prinzipien zu achten und zu respektieren hat: Menschenrechtsbildung muss selbstreflexiv und begründbar sein, um kohärent zu bleiben und den im Zentrum stehenden selbst- und mitbestimmenden Menschen zu achten und zu respektieren. Der Zugang zu ihr muss barrierefrei sein. Sowohl methodisch als auch didaktisch hat Menschenrechtsbildung Menschenrechtskonformität zu wahren, während sie auch im Sinne von Kontextualisierung und von teilnehmendenge-

rechter Adaption offen für Diversität sein soll. Sie muss inhaltlich explizit Bezug auf die Menschenrechte nehmen, kann dabei natürlich – offen für Diversität – ihren Ausgangspunkt bei einer konkreten Geschichte, einem individuellen Fall, einem relevanten Thema vor Ort o. ä. nehmen. Universalität (z. B. Kenntnis internationaler Menschenrechtsstandards) und Diversität (z. B. spezifische funktionsabhängige Kompetenzen) prägen die Kompetenzen. In ihren Zielen findet sich eine Kombination von universellen Prinzipien (z. B. Handlungsorientierung) und von einer Offenheit für Diversität (z. B. kontextbedingte Follow Up-Optionen). Die Evaluation von Menschenrechtsbildungsprozessen muss den Anforderungen der Menschenrechte an sich und den spezifischen Menschenrechten genügen (z. B. Privatsphäre, Meinungsfreiheit) und gleichzeitig offen für eine Kontextualisierung (z. B. teilnehmendengerechte Adaption) sein. Diese Achtung und dieser Respekt der Menschenrechte an sich und der spezifischen Menschenrechte können bei Bildung im Allgemeinen als bildungstheoretischer Referenzrahmen dienen und auf verschiedenen Ebenen zum Ausdruck kommen (vgl. Kirchschräger 2009a: 6–8):

5.1 Menschenrechte als Entscheidungskriterium

Für alle Entscheidungen im Zusammenhang mit Bildung können Menschenrechte als Entscheidungskriterium dienen. Für den schulischen Kontext kann dies beispielsweise bedeuten, Fragen der Form des Lehrens und Lernens, des Zusammenlebens im Klassenzimmer und in der Schule, die Art der Institution Schule und das Verständnis von Bildung anhand der Menschenrechte zu evaluieren. Z. B. können Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse hinsichtlich SchülerInnen so gestaltet werden, dass Letztere als TrägerInnen von Menschenrechten wahrgenommen und respektiert werden. Dies entspricht einem Kerngedanken der UNO-Kinderrechtskonvention von 1989, Kinder und Jugendliche als Rechtssubjekte und nicht als Objekte von Entscheidungen durch Erwachsene zu beachten (vgl. Belamy/Zermatten/Kirchschräger/Kirchschräger 2007). Konkret bedeutet dies, ihre Meinungsfreiheit zu achten und sie bei Entscheidungen miteinzubeziehen (Partizipation) (vgl. Kirchschräger/Kirchschräger 2010: 183–188). Des Weiteren können Methoden anhand der Menschenrechte ausgewählt werden: Was Monique Prindeviz für die Menschenrechtsbildung fordert, kann für Bildungsprozesse im All-

gemeinen zur Referenz werden: Die Regeln, die dem Funktionieren einer Bildungsgemeinschaft zugrundeliegen, sollen bekannt, legitimiert, transparent und ihre Einhaltung garantiert sein. Menschenrechtsbildung muss sich zudem auf einige Voraussetzungen abstützen können, nämlich dass pädagogische Schritte zum Zug kommen, welche kritisches Denken, Handlungsbereitschaft, Verantwortungsübernahme und Solidarität fördern, dass Demokratiebereitschaft im Bildungsprozess sichtbar wird und gerade auch die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrendem von den Menschenrechten geprägt ist, sodass eine Transformation zum handelnden Subjekt möglich wird (vgl. Prindezis 2004: 270).

Menschenrechtsbildung wird dabei zur methodischen Orientierungshilfe, wie es auch die von Nancy Flowers für Menschenrechtsbildung formulierte und für den Ansatz des bildungstheoretischen Referenzrahmens übertragbare Beschreibung deutlich macht:

Human rights education must be explicitly grounded in human rights principles as expressed in the UN Charter, UDHR, and subsequent human rights documents. Human rights education differs from moral education, citizenship education, or other related educational endeavors precisely because it takes its authority and its relevance from these universal values.

The methods used to teach human rights must be consistent with human rights values, respecting individual and cultural differences while affirming universal principles. (Flowers 2004: 121)

Konkrete Beispiele, wie das aussehen könnte, liefert Elena Ippoliti:

Educational activities should be practical – relating human rights to learners' real-life experience and enabling them to build on human rights principles found in their own cultural context. Through such activities, learners are empowered to identify and address their human rights needs and to seek solutions consistent with human rights standards. Human Rights education should make use of interactive pedagogical techniques, in order to secure the active involvement of the audience; such techniques would include for instance working groups, brainstorming, role plays, panel discussions, field trips and so on. (Ippoliti 2006: 330)

Menschenrechte können etwa die Auswahl von Trainings-, Lehr- und Lernmaterialien, Unterrichtsmaterialien etc. bestimmen, wenn beispielsweise im schulischen Kontext Unterrichtsmaterialien mit rassistischen oder diskriminierenden Inhalten nicht verwendet werden. Zudem können gerade Unterrichtsmaterialien bewusst ausgesucht werden, die eine menschenrechtliche Perspektive miteinbeziehen oder die Menschenrechte zum Inhalt machen.

Menschenrechte können auch als Orientierungshilfe dienen, wenn es um die inhaltliche Ausrichtung von Forschungsvorhaben, die Festlegung von Forschungsfragen und -schwerpunkten (vgl. Tibbitts/Kirchschräger 2010: 8–29) oder um die Art und Weise der Untersuchungen geht.

5.2 Menschenrechte als Lerninhalt

Lehrende und Lernende in den unterschiedlichsten Kontexten können Menschenrechte zum Inhalt der Bildungsprozesse machen. Dafür stehen ihnen kontext- und zielgruppenspezifische Materialien zur Verfügung. Dies kann z. B. für den schulischen Kontext umfassen, den Umgang mit Heterogenität als Chance zu thematisieren, Partizipation anzusprechen und umzusetzen oder Probleme wie Rassismus, Diskriminierung und Gewalt zu behandeln. So werden Basiselemente des Zusammenlebens in einer Gemeinschaft erlernt. Nach Monique Prindeviz ist Menschenrechtsbildung ein Akt, durch den man ein/e verantwortliche/r und aufgeklärte/r BürgerIn zu sein lernt, ein Akt, durch den man ein politisches Bewusstsein über die Organisation des gesellschaftlichen Zusammenlebens entwickelt (vgl. Prindeviz 2004: 269).

Des Weiteren kann sich der bildungstheoretische Referenzrahmen auch auf die Festlegung der Kompetenzen auswirken, welche sich die Lernenden erarbeiten sollen.

Auf verschiedene Arten kann Menschenrechtsbildung also als bildungstheoretischer Referenzrahmen einen Menschenrechtswandel in Bildungsprozessen und -kontexten auslösen und so einen wirkungsvollen Beitrag zu einem respektvollen gesellschaftlichen Verhalten und einer Atmosphäre der Akzeptanz und des respektvollen Umgangs miteinander in der Gesellschaft leisten. Dieses außerordentliche Potential ist Aufgabe und Verantwortung zugleich. Denn es geht um essenzielle Elemente und Bereiche der menschlichen Existenz – wozu auch die Menschenrechtsbildung selbst zu zählen ist –, die unter dem besonderen Schutz der Menschenrechte stehen. Menschenrechtsbildung kann dabei helfen, das Eigentliche, worum es in der Vielfalt von Bildungsprozessen in den verschiedenen Kontexten geht, nicht aus den Augen zu verlieren: den mit- und selbstbestimmenden Menschen.

Bibliografie

- Alfredsson, G. 2001: The Right to Human Rights Education, in: Eide, A./Krause, C./Rosas A. (Hg.): *Economic, Social and Cultural Rights. A Textbook*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 273–288.
- Bellamy, Carol/Zermatten, Jean/Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas 2007: *Realizing the Rights of the Child*. SHB II. Zürich: Rüffer & Rub.
- Bobbio, Norberto 1998: *Das Zeitalter der Menschenrechte. Ist Toleranz durchsetzbar?* Berlin: Klaus Wagenbach.
- Bürgler, Beatrice/Kirchschläger, Peter G. 2011: Demokratie- und Menschenrechtsbildung im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Zur Begründungsfrage zweier normativer Konzepte, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 87 (3), 533–550.
- Clapham, Andrew 2007: *Human Rights. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Decaux, Emmanuel 2010a: L' Avant-Projet de Déclaration des Nations Unies sur l'Education et la Formation aux droits de l'homme, in: Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas (Hg.): *Menschenrechte und Digitalisierung des Alltags*. IHRF-Bd. VII. Bern: Stämpfli, 37–47.
- Decaux, Emmanuel 2010b: The Draft UN Declaration on Human Rights Education and Training as a Work in Progress, in: *Journal of Human Rights Education* 2 (2), 2–7.
- Flowers, Nancy 2004: How to Define Human Rights Education? A Complex Answer to a Simple Question, in: Georgi Viola B./Seberich Michael (Hg.): *International Perspectives in Human Rights Education*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 105–127.
- Fritzschke K. Peter 2009: *Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten*. Paderborn: Schöningh.
- Gerber Paula 2011: Education About Human Rights. Strength and Weaknesses of the Declaration on Human Rights Education and Training, in: *Alternative Law Journal* 36 (4), 245–249.
- Ippoliti, Elena 2006: United Nations Efforts to Support Human Rights Education at the National Level, in: Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas (Hg.): *Menschenrechte und Bildung*. IHRF-Bd. III. Bern: Stämpfli, 327–337.
- Kälin, Walter 2004: Was sind Menschenrechte?, in: Ders./Müller, Lars/Wyttenbach, Judith (Hg.): *Das Bild der Menschenrechte*. Baden: Lars Müller Publisher, 14–37.
- Khan, Irene 2006: Education as a Foundation for Human Rights Practice, in: Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas (Hg.): *Menschenrechte und Bildung*. IHRF-Bd. III. Bern: Stämpfli, 35–41.
- King, Martin Luther 1957: Facing the Challenge of a New Age. Rede anlässlich der NAACP [National Association for the Advancement of Colored People] Emancipation Day Rally am 1. Januar 1957, in: URL <http://action.naacp.org/page/-/History/Facing.the.Challenge.of.A.New.Age.at.Atlanta.Branch.Emanicipation.Program.1-1-57.pdf> [Zugriff am 20. August 2012].
- Kirchschläger, Peter G. 2007: Brauchen die Menschenrechte eine (moralische) Begründung?, in: Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas (Hg.): *Menschenrechte und Kinder*. IHRF-Bd. IV. Bern: Stämpfli, 55–64.
- Kirchschläger, Peter G. 2009a: Menschenrechtsbildung als bildungstheoretischer Beitrag, in: *Das Wort* (2), 6–8.
- Kirchschläger, Peter G. 2009b: Sind Menschen- und Kinderrechte für Schweizer Schulen relevant?, in: *die neue schulpraxis* (2), 8–10.
- Kirchschläger, Peter G. 2010: Human Rights Education for a Sustainable Future: The Relationship between Human Rights Education and Education for Sustainable Develop-

- ment, in: Waldron, Fionnuala/Ruane, Briane (Hg.): *Human Rights Education: Reflections on Theory and Practice*. Dublin: Liffey Press, 67–85.
- Kirchschläger, Peter G. 2011a: Das ethische Charakteristikum der Universalisierung im Zusammenhang des Universalitätsanspruchs der Menschenrechte, in: Ast, Stephan/Mathis, Klaus/Hänni, Julia/Zabel, Benno (Hg.): *Gleichheit und Universalität*. ARSP-Beihefte, Bd. 128. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 301–312.
- Kirchschläger, Peter G. 2011b: Human Rights Education as an Important Instrument for Realizing Human Rights. The Draft UN Declaration on Human Rights Education and Training, in: *HURIGHTS Osaka* 96 (3), 12–13.
- Kirchschläger, Peter G. 2011c: Study Visits of Human Rights Institutions as Innovative Instrument and Method of Human Rights Education, in: *Journal of Human Rights Education* 3 (2), 24–31.
- Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas 2007: Was sind Menschenrechte? Schoolfolder. Luzern: young caritas.
- Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas 2009: Answering the ›What‹, the ›When‹, the ›Why‹ and the ›How‹ : Philosophy-Based and Law-Based Human Rights Education, in: *Journal of Human Rights Education* 1 (1), 26–36.
- Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas 2010: Neue Formen der Partizipation auf Grund des Artikels 12 der UNO-Kinderrechtskonvention von 1989, in: Dangel, Oskar/Schrei, Thomas (Hg.): ... gefeiert – verachtet – umstritten: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948. Wien: LIT Verlag, 183–188.
- Lohmann, Georg 2008: Zur Verständigung über die Universalität der Menschenrechte. Eine Einführung, in: Nooke, Günter/Lohmann, Georg/Wahlers, Gerhard (Hg.): *Gelten Menschenrechte universal? Begründungen und Infragestellungen*, Freiburg im Breisgau: Herder, 47–60.
- Lohmann, Georg/Gosepath, Stefan/Pollmann, Arnd/Mahler, Claudia/Weiss, Norman 2005: *Die Menschenrechte: unteilbar und gleichgewichtig? Studien zu Grund- und Menschenrechten* 11, Potsdam: Universitäts-Verlag.
- Lohrenscheit, Claudia 2006: A Human Rights Based Approach to Education, in: Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas (Hg.): *Menschenrechte und Bildung*. IHRF-Bd. III. Bern: Stämpfli, 141–150.
- McEvoy, Leslie/Lundy, Laura 2007: Securing a Human Rights Culture through the Protection, Promotion and Fulfilment of Children's Rights in School, in: Anthony, Gordon/McEvoy, Kieran/Morison, John (Hg.): *Judges, Transition and Human Rights*, Oxford: Oxford University Press, 495–514.
- Prenzel, Annedore 2006: Menschenrechte und Bildung, in: Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas (Hg.): *Menschenrechte und Bildung*. IHRF-Bd. III. Bern: Stämpfli, 63–76.
- Prindezis, Monique 2004: L'Education aux droits de l'homme, in: Kirchschläger, Peter G./Kirchschläger, Thomas (Hg.): *Menschenrechte und Terrorismus*. IHRF-Bd. I. Bern: Stämpfli, 267–271.
- Tibbitts, Felisa/Kirchschläger Peter G. 2010: Perspectives of Research on Human Rights Education, in: *Journal of Human Rights Education* 2 (1), 8–29.
- UN 1999: *Right to Human Rights Education. A Compilation of Provisions of International and Regional Instruments Dealing with Human Rights Education*. New York: UN.
- UN 2004: *ABC Teaching Human Rights*. New York: UN.
- UN 2011: *UN Declaration on Human Rights Education and Training*, in: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement> [Zugriff am 20. August 2012].

Wolfgang Benedek | Nora Scheucher

Menschenrechtsbildung an österreichischen Universitäten

Ergebnisse der Basisstudie (für Österreich)

1. Einleitung

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete im Jahre 2004 das »Weltprogramm für Menschenrechtsbildung«. In der ersten Phase des Programmes (2005–2009) wurde der Fokus auf die Umsetzung von Menschenrechtsbildung in primären und sekundären Schulsystemen gelegt, die zweite Phase (2010–2014) widmet sich unter anderem der Umsetzung von Menschenrechtsbildung in postsekundären Bildungsinstitutionen. In diesem Rahmen wurde dem Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz (UNI-ETC) vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) der Auftrag erteilt, eine Basisstudie (*baseline study*) zu verfassen, in welcher die aktuelle Situation der Menschenrechtsbildung und -forschung an den höher bildenden Institutionen Österreichs (Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) aufgezeigt wird.

2. Grundlagen

Aus methodologischer Sicht wurde zur Durchführung der Studie einerseits eine *desk research* durchgeführt sowie andererseits ein Fragebogen erarbeitet, welcher an alle Institutionen höherer Bildung ausgesendet und sodann ausgewertet wurde. Inhaltlich wurden jeweils die Themen Lehre, Forschung, Wissenstransfer in die Gesellschaft sowie vorhandene Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten behandelt. Der Begriff Menschenrechte wurde dabei in zwei Gruppen unterteilt: Einerseits in jene der *menschenrechtsspezifischen* Themen und andererseits in jene der *menschenrechtsrelevanten* Themen. Als menschenrechtsspezifisch werden jene Inhalte bezeichnet, welche explizit Menschenrechte behandeln; dies geht bereits aus dem Titel der Lehrveranstaltung, des Forschungsprojektes oder ähnlichem hervor.

Die Gruppe der menschenrechtsrelevanten Themen birgt wiederum zwei Teile in sich. Zum einen umfasst diese Gebiete, welche mit Menschenrechten assoziiert werden, wie beispielsweise Nichtdiskriminierung, Rassismusbekämpfung, Migration, Diversität, Interkulturalität oder Toleranz; zum anderen sind darunter weitläufige Begriffe – wie etwa Gender, Armut oder Ethik – zu verstehen, die im Rahmen der Studie nur dann berücksichtigt wurden, sofern sie in einem direkten Bezug zu Menschenrechten im engeren Sinne standen. Durch diese Definitionen wurde der Begriff der menschenrechtsrelevanten Themen (im Fragebogen auch verwandte Themen genannt) weitgehend eingeschränkt, was notwendig war, da dieser ansonsten beinahe uferlos wäre, die Studie aber lediglich einen Überblick über vorhandene Möglichkeiten geben soll. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Basisstudie zusammengefasst. Die Prozentzahlen beziehen sich dabei jeweils auf die Antworten jener Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben und im Folgenden als »Befragte« bezeichnet werden. Die Erhebung wurde für einen Zeitraum von zwei Jahren (Wintersemester 2009/2010 bis Sommersemester 2011) durchgeführt. Ausgehend von den Ergebnissen, welche alle höher bildenden Institutionen Österreichs erfassen, wird besonderes Augenmerk auf die Universitäten gelegt.

3. Ergebnisse

3.1 Lehre

In den Curricula der österreichischen Universitäten sind Menschenrechte äußerst selten als Thema einer Pflichtlehrveranstaltung vorgesehen. Lediglich an der Paris Lodron Universität Salzburg gibt es im Rahmen des rechtswissenschaftlichen Studiums eine menschenrechtsspezifische Vorlesung zum Thema »Grundfreiheiten und Menschenrechte«. Trotz der fehlenden Verankerung in den meisten Curricula werden von 807 der 923 Befragten menschenrechtliche Bezüge in den Lehrveranstaltungen hergestellt. 50,7 % der Befragten unterrichten verwandte Themen, wie beispielsweise Nachhaltigkeit, Ethik, Gender, Diskriminierung, kulturelle Diversität oder Migration. Auf wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte nehmen 18,4 % Bezug, bürgerliche und politische Rechte lehren 17,6 % der befragten Personen. Menschenrechtsbildung wird lediglich von 11,6 % der Befragten in Lehrveranstaltungen behandelt.

In jenen Lehrveranstaltungen, in denen Menschenrechte thematisiert werden, wird hierfür vorwiegend (46,2 %) keine ganze Einheit verwendet, obwohl das Thema als wichtig erachtet wird. 34,9 % der Befragten geben an, das Thema in einigen Einheiten zu behandeln. Für rund 11 % sind Menschenrechte vorwiegendes Thema, ebenso oft stellen diese den einzigen Inhalt einer Lehrveranstaltung dar. Ausschlaggebend für die Behandlung menschenrechtlicher Themen ist hauptsächlich das eigene Interesse der Vortragenden (78,6 %), verwandte Themen sind eher in den Studienplänen vorgeschrieben. Nur an sieben der insgesamt 22 öffentlichen Universitäten Österreichs werden menschenrechtliche Lehrveranstaltungen abgehalten, sowie an zwei der 13 privaten Universitäten. Die meisten dieser Lehrveranstaltungen werden an den rechtswissenschaftlichen Fakultäten angeboten, gefolgt von den katholisch-theologischen, den geisteswissenschaftlichen, den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen sowie den kulturwissenschaftlichen Fakultäten. An den technischen sowie an den Kunst- und Musikuniversitäten werden keine menschenrechtlichen Lehrveranstaltungen angeboten, was auf deren spezifische Ausrichtung zurückzuführen ist.

Generell werden (menschenrechtliche) Lehrveranstaltungen vorwiegend in deutscher Sprache abgehalten. Eine Ausnahme davon stellen die Universitäten Graz und Wien dar, welche jeweils rund die Hälfte der menschenrechtlichen Lehrveranstaltungen auf Englisch anbieten. So wird vielen ausländischen Studierenden der Zugang zu diesen erleichtert.

Der Großteil der befragten Lehrenden (78,4 %) wünscht sich eine stärkere Berücksichtigung menschenrechtsbezogener Inhalte in der Lehre, 59,3 % der Befragten sind der Meinung, dass auch die Studierenden ein solches Angebot begrüßen würden. Gegen eine stärkere Berücksichtigung menschenrechtsbezogener Inhalte sprechen – den Angaben der Befragten zufolge – vorwiegend die Curricula (37 Nennungen), aber auch ein mangelndes Bewusstsein für die Relevanz des Themas von jenen Personen, welche die Lehre planen (12 Nennungen) ebenso wie die Bologna-Reform (11 Nennungen), welche die Dichte des Pflichtstoffes verstärkt hat (8 Nennungen). Eine menschenrechtliche Einführungslehrveranstaltung wird von den Befragten vorwiegend in Form einer freien Wahllehrveranstaltung gewünscht (63,5 %), gefolgt von der Möglichkeit eines Wahlpflichtfaches (45,5 %). Eine Pflichtlehrveranstaltung wird von 31,6 % befürwortet.

3.2 Forschung

71,8 % der Befragten sind auch im Bereich der Forschung tätig. Die Forschungstätigkeit in den menschenrechtlichen Gebieten zeigt jedoch ein weitaus eingeschränkteres Bild. 39,2 % der Befragten wissen nicht, ob es an ihrer Bildungseinrichtung einen oder mehrere Forschungsschwerpunkte zu Menschenrechten, Menschenrechtsbildung oder verwandten Themen gibt. Ähnlich viele (35,9 %) kennen mindestens einen solchen.

An vier österreichischen Universitäten (Universität Wien, Karl-Franzens-Universität Graz (KF Uni Graz), Universität Innsbruck und Johannes Kepler Universität Linz (JKU Linz)) gibt es menschenrechtsspezifische, an drei Universitäten (Universität Wien, KF Uni Graz und Universität Innsbruck) gibt es menschenrechtsrelevante Forschungsschwerpunkte. An der privaten Webster University in Wien gibt es zwei individuelle menschenrechtsrelevante Forschungsschwerpunkte. In ihren Forschungstätigkeiten behandeln – von insgesamt 923 Befragten – 260 Personen menschenrechtliche Themen. Inhaltlich ergibt sich ein ähnliches Bild, wie bei den Lehrveranstaltungen: Ein großer Teil (39,4 %) forscht zu verwandten Themen, rund 11 % der befragten Personen zu wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten. Ebenso viele widmen sich bürgerlichen und politischen Rechten. Zu Menschenrechtsbildung forschen lediglich 3,8 % der Befragten.

Im Beobachtungszeitraum der Basisstudie wurde an drei österreichischen Universitäten (Universität Wien, KF Uni Graz, JKU Linz) an zehn menschenrechtsspezifischen Forschungsprojekten gearbeitet. An sechs Universitäten (Universität Wien, KF Uni Graz, JKU Linz, Universität Innsbruck, Paris Lodron Universität Salzburg, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU Klagenfurt)) wurden insgesamt 23 menschenrechtsrelevante Forschungsprojekte durchgeführt. Die menschenrechtsspezifischen Forschungsprojekte werden vorwiegend an den rechtswissenschaftlichen Fakultäten durchgeführt, meist an den Instituten für Völkerrecht. An menschenrechtsrelevanten Projekten wird ebenfalls häufig an den rechtswissenschaftlichen Fakultäten gearbeitet, aber auch an den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fakultäten. Finanziert werden die Forschungsprojekte hauptsächlich von der jeweiligen Hochschule beziehungsweise der Forschungseinrichtung (63,2 %) sowie durch Drittmittel (51,7 %). Die aktuelle Finanzierung wird jedoch lediglich von 4,7 % der Befragten als ausreichend bezeichnet. Mögliche Unterstützungen für den menschenrechtlichen

Forschungsbereich sind weitgehend unbekannt. 64,8 % der Befragten wissen nicht, ob es an der Institution, an welcher sie tätig sind, Stipendien für menschenrechtliche Forschungsarbeiten gibt, lediglich 15,8 % kennen ein solches, 19,4 % geben an, dass es an ihrer Einrichtung keine derartigen Stipendien gibt. Förderungen für Forschungen und/oder Forschungsaufenthalte für menschenrechtliche oder damit verwandte Bereiche sind bekannter – 35,9 % kennen solche Möglichkeiten, 39,2 % wissen nicht, ob es eine derartige Förderung an ihrer Institution gibt, 24,9 % der Befragten geben an, dass es an ihrer Institution diese Unterstützungen nicht gibt.

Die Ausstattung für menschenrechtliche Forschung im Hinblick auf die Bibliotheken sowie Online-Zeitschriften wird von den Befragten tendenziell eher positiv bewertet (Bibliotheken: 7,7 % sehr gut; 27,5 % eher gut; Online-Zeitschriften: 11,7 % sehr gut; 28,9 % eher gut). 42,9 % (bezüglich Bibliotheken) beziehungsweise 32,3 % (bezüglich Online-Zeitschriften) der befragten Personen bewerten die Ausstattung an ihrer Institution weder als gut noch als schlecht. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Personen keine menschenrechtlichen Forschungsarbeiten durchführen und die diesbezügliche Ausstattung nicht beurteilen können.

Kooperationen bestehen bei menschenrechtlichen Forschungsarbeiten häufig mit WissenschaftlerInnen der gleichen Disziplin (38,2 %), aber auch mit anderen Disziplinen (36,3 %). 30,7 % der Befragten geben an, immer mit WissenschaftlerInnen der gleichen Disziplin zu forschen. Ebenso besteht eine gute Zusammenarbeit mit internationalen Netzwerken: 32,1 % der Befragten arbeiten oft mit solchen zusammen, 28,9 % manchmal. Mit staatlichen Institutionen besteht eine ähnlich gute Kooperation (24,3 % oft; 27,2 % manchmal), etwas schlechter ist jene mit NGOs: 19,7 % geben an, oft mit diesen zu arbeiten, 23,7 % tun dies manchmal, 30,7 % der befragten Personen schließen eine solche Zusammenarbeit gänzlich aus. Selten (24,8 %) bis nie (52,3 %) bestehen – nach Angaben der Befragten – Kooperationen mit Unternehmen. Forschungsk Kooperationen werden innerhalb der Universitäten durch Netzwerke oder Plattformen unterstützt, welche zum Informationsaustausch dienen. Menschenrechtliche Plattformen gibt es an der Universität Innsbruck, der AAU Klagenfurt, der Universität Wien und der KF Universität Graz.

Neben den menschenrechtlichen Forschungstätigkeiten an den Institutionen postsekundärer Bildung werden Forschungen auch an ein-

schlägigen Kompetenz- oder Forschungszentren durchgeführt. Der Großteil der befragten Personen (65,2 %) kennt allerdings kein solches Zentrum in Österreich. Von jenen, die eines kennen (34,8 %, 321 Personen), werden das Europäische Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie Graz (ETC Graz) und das Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte (BIM) am häufigsten genannt (65 beziehungsweise 49 Nennungen), gefolgt von Amnesty International (14 Nennungen), dem UNI-ETC und dem Österreichischen Institut für Menschenrechte (ÖIM) (jeweils zehn Nennungen). Das UNI-ETC ist als Kompetenzzentrum der KF Uni Graz die einzige universitäre Einrichtung, während die anderen Zentren mit den jeweiligen Universitäten indirekt verbunden sind. Da die Zentren auf menschenrechtliche Forschungsarbeiten spezialisiert sind, führen diese (auch gemeinsam mit den Universitäten) einen großen Teil der Forschungstätigkeiten durch. Im Beobachtungszeitraum hat das BIM 28 menschenrechtsspezifische und sieben menschenrechtsrelevante Projekte durchgeführt, das ETC Graz hat an fünf menschenrechtsspezifischen und elf menschenrechtsrelevanten Projekten gearbeitet.

Ebenso wie im Bereich der Lehre wünscht sich der Großteil der Befragten (64 %) auch in der menschenrechtlichen Forschung einen Ausbau. Hinderlich dafür ist vor allem die mangelnde Finanzierung, so rund 80 % der Befragten. Über 50 % der befragten Personen haben zu wenig Zeit, um ihre Forschung in diesem Bereich auszuweiten.

3.3 Wissenstransfer in die Gesellschaft

Es gibt viele Möglichkeiten, wie die Forschungsergebnisse an die Öffentlichkeit transportiert werden können. Ob und wie viele Menschenrechtsaktivitäten mit Öffentlichkeitsbezug von den Einrichtungen gesetzt werden, konnte weder durch die Befragung noch mit Hilfe der Erhebung geklärt werden, da eine vollständige Erfassung aller Veranstaltungen, Workshops und dergleichen zu umfassend gewesen wäre. Die Einschätzungen der Befragten, wie die Ergebnisse der Forschungsarbeiten an ihrer Institution nach außen transportiert werden, sind geteilt: 55,7 % der befragten Personen meinen, dass dies durch regelmäßig Veranstaltungen – beispielsweise in Form von Ringvorlesungen oder Vorträgen – geschieht, während 46 % der Ansicht sind, dass die menschenrechtsbezogenen Forschungsergebnisse ihrer Einrichtung in den Medien, wie zum Beispiel Radio, Fernsehen oder Tageszeitungen, präsentiert werden.

Um die Wissenschaften auch einem jungen Publikum zugänglich zu machen, gibt es an einigen Universitäten sogenannte Kinderuniversitäten, bei denen immer wieder menschenrechtliche Themen behandelt wurden.

Viele Veranstaltungen, Workshops und ähnliches werden von den zuvor genannten menschenrechtlichen Forschungszentren veranstaltet, so z. B. vom BIM, dem ETC Graz oder dem ÖIM.

3.4 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Im Rahmen der Studie wurden jene Angebote erhoben, die es interessierten Personen ermöglichen, sich nach einem Basisstudium im Bereich der Menschenrechte zu spezialisieren – neben Lehrgängen und Masterstudien, fallen darunter auch PhD- oder Doktoratsbildungen. Möglichkeiten, sich im Bereich der Menschenrechtsbildung fort- oder weiterzubilden, sind in beschränktem Ausmaß vorhanden, das Wissen über diese Angebote ist jedoch gering. 66,2 % der Befragten kennen keine Fort- oder Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich. Würde es diese Möglichkeiten geben, würden 28,4 % dieser Befragten ein solches Angebot in Anspruch nehmen, mehr als die Hälfte (54,7 %) ist jedoch unentschlossen, ob sie eine solche Veranstaltung besuchen würde. Von jenen befragten Personen, die Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich der Menschenrechtsbildung kennen (33,3 %, 270 Personen), haben 47,8 %, demnach knapp die Hälfte, an einer Fortbildungsveranstaltung im Bereich der Menschenrechtsbildung teilgenommen. Inhalte dieser Veranstaltungen waren – nach Angaben der Befragten – vorwiegend Gender (inklusive Gender Mainstreaming), rechtliche Grundlagen und Judikatur zu Menschenrechten (jeweils 24 Nennungen), gefolgt von Ethik (neun Nennungen), Diversität und Interkulturalität (jeweils acht Nennungen).

An vier öffentlichen Universitäten konnten menschenrechtsspezifische Fort- und Weiterbildungsangebote gefunden werden. An der Universität Wien wird für DoktorandInnen das fakultätsübergreifende »Initiativkolleg: Empowerment through Human Rights« angeboten, bei welchem die DissertantInnen betreut werden und sich austauschen können. Auch an der KF Uni Graz gibt es ein ähnliches Angebot für DoktorandInnen. Das fächerübergreifende DoktorandInnenseminar »Menschenrechte, Demokratie und Gender« steht all jenen offen, in deren Dissertation eines dieser Themen behandelt wird. Durch Betreuung und Austausch werden die DissertantInnen unter-

stützt. Im Studienjahr 2012/2013 wurde außerdem erneut der kostenpflichtige Universitätslehrgang »Universitätskurs Menschenrechtsbildung« angeboten. Mangels ausreichender TeilnehmerInnenzahl kam dieser jedoch bisher nicht zustande. An der AAU Klagenfurt wurde in den Jahren 2004-2006 der Universitätslehrgang »Human Rights and Peace Education in Europe« abgehalten. An der Donau-Universität Krems, an welcher von den Studierenden grundsätzlich ein Lehrgangsbeitrag entrichtet werden muss, werden zwei menschenrechtsspezifische Lehrgänge angeboten: »Menschenrechte/Human Rights«, welcher mit einem Master of Arts abgeschlossen wird sowie »Good Governance: Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte«, bei welchem die TeilnehmerInnen zu Akademischen ExpertInnen in Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte ausgebildet werden. Die Universitäten Wien und Graz nehmen als österreichische Partneruniversitäten am »European Master's Degree in Human Rights and Democratisation« (E.MA) teil und betreuen StudentInnen im zweiten Teil ihrer Ausbildung beim Verfassen der Masterarbeiten an diesen Universitäten. An den Universitäten Wien und Innsbruck gibt es menschenrechtsrelevante Masterprogramme. An der Universität Wien wird der »Master of European Studies« angeboten, in dessen Rahmen eine menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltung abgehalten wird, ebenso wie in den beiden Lehrgängen »European Integration and Regionalism« und »Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation« an der Universität Innsbruck. An der privaten European Peace University (EPU) in Stadtschlaining werden Masterprogramme mit Menschenrechtsbezug angeboten, und auch an der Universität Graz besteht im Rahmen des Masterprogrammes »Global Studies« ein menschenrechtliches Pflicht- und Wahlangebot. An der Universität Wien startet im Wintersemester 2012/2013 der »Vienna Master of Arts in Human Rights«.

4. Die Ergebnisse im Lichte des Weltprogrammes für Menschenrechtsbildung

Der Aktionsplan für die zweite Phase des Weltprogrammes für den Zeitraum 2010–2014 enthält eine Reihe von Anforderungen an die nationale Menschenrechtsbildungspolitik, wie entsprechende Angebote der Menschenrechtsbildung als Querschnittsmaterie und durch

Speziallehrveranstaltungen, die Entwicklung von Lehrmaterialien, die Förderung von Menschenrechtstrainings- und -ressourcenzentren, die Stärkung der Forschung im Bereich der Menschenrechte und der Aufbau von Netzwerken und anderes. Gefordert wird auch eine rechtliche Verankerung von Menschenrechtsbildung, Möglichkeiten der Aus- und Fortbildung hinsichtlich Menschenrechtsbildung sowie eine Zusammenarbeit mit NGOs in diesem Bereich. All dies wurde durch die Studie nur in Ansätzen festgestellt, auch wenn zugleich Beispiele guter Praxis bestehen. Bemerkenswert ist die hohe Bereitschaft der Lehrenden und Forschenden zu verstärkten Aktivitäten im Bereich der Menschenrechtsbildung.

Beispiele guter Praxis bestehen insbesondere in Form der mit den Universitäten verbundenen Kompetenzzentren für Menschenrechte, Frieden oder Ethik, der Masterprogramme und Forschungsplattformen oder Kinderuniversitäten. Doch fehlen an den meisten Universitäten Einführungslehrveranstaltungen, und aufgrund des Pflichtstoffes bleibt für Menschenrechte oft kein Raum. Somit sind auch die Universitäten und Curricularkommissionen gefordert. Die grundsätzlich bestehende Bereitschaft scheitert meist an den realen Gegebenheiten, etwa der Finanzierung von Forschung im Bereich der Menschenrechte oder der fehlenden Bekanntheit und/oder Ressourcen der Menschenrechtsbeauftragten der Universitäten, welche bisher kaum aktiv geworden sind. Die Menschenrechtszentren werden für ihre Tätigkeit im Bereich der Menschenrechtsbildung von staatlicher Seite kaum unterstützt, wohingegen etwa in Deutschland in Form des Deutschen Instituts für Menschenrechte oder in der Schweiz und den Niederlanden im Rahmen universitärer Menschenrechtszentren beachtliche Mittel für diese Zwecke zur Verfügung gestellt werden. Auf Seiten der wichtigsten AkteurInnen könnte eine stärkere Zusammenarbeit und Vernetzung im Zuge einschlägiger Förderungen erzielt werden. Erste Ansätze wurden von den interessierten Institutionen verschiedener Universitäten bereits unternommen und könnten leicht ausgebaut werden. Möglichkeiten zur regelmäßigen Begegnung und zum Erfahrungsaustausch sowie zur verstärkten Zusammenarbeit wären daher ein nützlicher Beitrag. Der Aktionsplan des Weltprogrammes fordert auch Stipendien für Fortbildungen im Bereich der Menschenrechtsbildung, die in Österreich noch nicht bestehen.

Auf Grundlage der Studie und einer breiten Diskussion mit allen Beteiligten soll eine nationale Implementierungsstrategie erarbei-

tet und umgesetzt werden. Dieser nächste Schritt ist angesichts der fortgeschrittenen Zeit des für 2010–2014 geltenden Aktionsplanes zügig zu setzen. Als Rahmen könnte der vom BMWF für Herbst 2012 geplante Workshop mit allen Universitätsverantwortlichen für Menschenrechte sowie den einschlägigen NGOs dienen. Dabei könnten auch die Beispiele guter Praxis vorgestellt und erörtert werden, wie die noch bestehenden Lücken in Lehre und Forschung sowie beim Wissenstransfer zu schließen sind.

5. Empfehlungen für eine bessere Umsetzung des Aktionsplanes

Prioritär erscheint ein Angebot von Einführungslehrveranstaltungen an allen Universitäten in Form eines Wahlfaches. Generell wären die Menschenrechte in den Curricula stärker zu verankern. Eine Ausweitung des Angebotes im Bereich menschenrechtlicher Lehrveranstaltungen könnte über Anreize erzielt werden. Bestehende Angebote sollten besser bekannt gemacht werden. Wahlfachschwerpunkte, Zertifikatslehrgänge und Masterprogramme sollten geschaffen bzw. zusammen mit Doktoratsprogrammen unterstützt werden. Doktoratsstipendien im Bereich der Menschenrechte, wie sie in anderen Ländern üblich sind, sollten auch in Österreich eingerichtet werden. Im Bereich der Forschung könnte durch die Ausschreibung von Forschungsstipendien und -projekten eine Stärkung der Forschung erzielt werden. Die bestehenden Kompetenzzentren bieten sich dabei als Andockstellen für eine Intensivierung der Menschenrechtsforschung an, neue Möglichkeiten sollten jedoch allen Interessierten offenstehen. Auch Kooperationen der Universität mit einschlägigen NGOs und internationalen Institutionen sollten gesucht werden. Die Beachtung der Menschenrechte sollte in die Leitbilder aller postsekundären Bildungsinstitutionen aufgenommen werden. Menschenrechtliche Aktivitäten in Lehre, Forschung und Fortbildung sowie Wissenstransfer in die Gesellschaft sollten auch im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen BMWF und Universitäten thematisiert werden. Die Universitäten sollten ihre Angebote im Bereich des Wissenstransfers im Bereich der Menschenrechte verstärken. Beispiele guter Praxis aus allen Bereichen sollten besser bekannt gemacht und unterstützt werden.

Österreich verfügt für eine verstärkte Wahrnehmung der Menschenrechtsbildung über besondere Voraussetzungen. So hat schon

der erste Weltkongress für Menschenrechtsbildung der UNESCO im Jahr 1978 in Wien stattgefunden, und seither hat sich Österreich international immer für die Stärkung der Menschenrechtsbildung eingesetzt. Als Mitglied des Menschenrechtsrates der Vereinten Nationen, der 2011 nach langer Vorbereitung die Erklärung der Vereinten Nationen für Menschenrechtsbildung und -training verabschiedet hat, als auch des Europarates, der 2010 eine Charta für Menschenrechtsbildung verabschiedete, die beide auch auf die höhere Bildung Bezug nehmen, könnte Österreich jetzt zeigen, dass ihm die Menschenrechtsbildung auch im eigenen Land ein großes Anliegen ist. Neben dem BMWF kommt auch anderen öffentlichen TrägerInnen wie Ländern und Gemeinden eine Verantwortung für die Umsetzung der Ziele und Anforderungen des Aktionsplanes des Weltprogrammes zu. Deren Unterstützungsmaßnahmen sollten einander ergänzen und nicht zu Einschränkungen einer Seite führen. Eine Hauptverantwortung liegt freilich bei den Universitäten und ihren Angehörigen selbst, die dieser auch bereits in einem beschränkten Maße Rechnung tragen. Die Herausforderung liegt hier darin, dass die Universitäten die Bedeutung von Menschenrechtsbildung in angemessener Weise auf allen Ebenen und in allen Bereichen berücksichtigen, um dem Querschnittscharakter der Menschenrechte Rechnung zu tragen.

Bibliografie

- Benedek, Wolfgang (Hg.) 2009: Menschenrechte verstehen. Handbuch der Menschenrechtsbildung. Wien/Graz: Neuer Wissenschaftlicher Verlag.
- Benedek, Wolfgang/Bravc, Eva/Heschl, Lisa/Leichtfried, Anna/Scheucher »Nora 2012: Baseline Study zur Menschenrechtsbildung an den postsekundären Institutionen Österreichs. Ein Beitrag zum Weltprogramm für Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen. URL <http://tinyurl.com/baselinestudyMRB> [Zugriff am 2. November 2012].
- Charta on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education 2010. Empfehlung des Ministerkomitees CM/Rec (2010) 7.
- Draft Plan of Action for the Second Phase (2010–2014) of the World Programme on Human Rights Education, UNGA-Doc. A/HRC/15/28 vom 27. Juli 2010.
- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: Forschungsdokumentation online. URL <http://www.uni-klu.ac.at/main/inhalt/1457.htm> [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: Zentrum für Friedensforschung und Friedenpädagogik. URL <http://www.uni-klu.ac.at/frieden/inhalt/1.htm> [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Europäisches Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie (ETC Graz). URL <http://www.etc-graz.at> [Zugriff am 15. Juni 2012].

- Europäisches Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz (UNI-ETC). URL <http://www.uni-graz.at/unietc> [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Johannes Kepler Universität Linz: Forschungsdokumentation, Wissenschaftsgebiet Menschenrechte. URL <http://www.jku.at/eurecht/content/e69835/e79879/> [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Johannes Kepler Universität Linz: Rechtswissenschaftliche Fakultät, Institut für Legal Gender Studies, Forschung. URL http://fodok.uni-linz.ac.at/fodok/forschungseinheit.xsql?FE_ID=151 [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Karl-Franzens-Universität Graz: Institut für Völkerrecht und internationale Beziehungen, Forschungsschwerpunkte. URL <http://www.uni-graz.at/vrewww/deutsch/forschung/forschung.html> [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte (BIM). URL <http://bim.lbg.ac.at> [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Österreichisches Institut für Menschenrechte (ÖIM). URL <http://www.menschenrechte.ac.at/> [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Paris Lodron Universität Salzburg, Forschungsdokumentation online. URL http://fodok.uni-salzburg.at/pls/portal/!uso_fodok.xml_output.showpage?page_id=19&style_id=18 [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Paris Lodron Universität Salzburg: Zentrum für Ethik und Armutsforschung. URL http://www.uni-salzburg.at/portal/page?_pageid=2107,1450048&_dad=portal&_schema=PORTAL [Zugriff am 15. Juni 2012].
- United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, GA-RES. 66/137 vom 19. Dezember 2011.
- Universität Wien: Forschungsplattform Human Rights in the European Context. URL <http://human-rights.univie.ac.at/fp-human-rights/> [Zugriff am 15. Juni 2012].
- Webster University: Academic Department of International Relations, Research. URL <http://www.webster.ac.at/international-relations/research> <http://www.webster.ac.at/international-relations/research> [Zugriff am 15. Juni 2012].

Felisa Tibbitts¹

Human Rights in Academia: the NGO Link

JS: Ms. Tibbitts, you are someone who works in the fields of both higher education and civil society. How would you say your views on human rights and the academy have been influenced by your long-term experience as a human rights practitioner?

FT: First of all, let me thank you for the opportunity to address your questions and to contribute to your publication. I appreciate your ambition to develop a book that brings together the views of a wide range of educators, scholars and activists who are engaged in human rights at the university level. Probably I should say a bit more about my background. In my professional life, from 1998 through 2011, I directed Human Rights Education Associates (HREA). HREA is an international NGO that trains human rights defenders and educators on a range of human rights-related themes and practices. I continue to work with HREA as founder and senior advisor and am engaged as an instructor in our distance learning program. I also teach clinically oriented courses at the university level. Specifically, I teach a course on human rights in education at the Harvard Graduate School of Education and the UN-mandated University for Peace in San José, Costa Rica. I also co-teach an applied course »Tools for Human Rights Practice« at the Harvard Kennedy School of Government. So I have one foot in the NGO world and one in academia.

All of my teaching is oriented towards practice and this, in fact, is my bias. I believe that we need to measure all of our human rights education and training efforts against the ultimate goal to contribute to an improvement in the realization of human rights. This is not at the expense of being critical of the human rights framework in our classrooms, or failing to consider the ways in which the

1 Editors' note: this chapter is based on an interview that took place via e-mail communication with Felisa Tibbitts, founder and senior advisor of Human Rights Education Associates (HREA) and adjunct lecturer at Harvard University, in July 2012. Questions by the editors are marked JS (Josefine Scherling) and in italics, answers are marked FT (Felisa Tibbitts).

framework is not well understood or applied by states and other actors in practice. But the ultimate goal of human rights education at the university level, to my mind, is to promote the empowerment of the learner in regards to knowing, claiming and promoting human rights. This is the difference between ›human rights education‹ and ›education about human rights‹.² The latter is merely an area of academic inquiry. The former facilitates an informed, general discourse on human rights and inspires and prepares students to apply human rights principles and standards in their personal and professional lives.

JS: What can you say about the relationship between the NGO sector and higher education in relation to human rights?

FT: I firmly believe that there are special benefits to NGO-higher education collaborations that have yet to be tapped on most campuses. In fact it's crucial for the integrity of human rights education and for the improvement of practice in different sectors to foster two-way learning between the university and the NGO sector. University professors and their students will benefit greatly from learning about the human rights activities and human rights education work of NGOs involved in the daily work of promoting and protecting human rights. These NGOs include not only the ›big name‹ international organizations such as Amnesty International and Human Rights Watch, but a range of organizations operating at the regional and national levels. These organizations are in the front lines of human rights research, advocacy and education. It's pretty clear that the only way to bring human rights alive in the imagination of students is to talk about the realities.

On the other hand, NGOs can also benefit from the thinking that is carried out in universities. Theories and analyses can result in new perspectives and deeper understandings about the style and outcomes of field work. For example, within the development sector we are witnessing the infusion of the rights-based approach. How is this actually taking place at the ground level? Is there any genuine value added? These are important questions to consider and higher education researchers may be able to assist.

2 Editor's note: see Tibbitts 2008.

JS: You are emphasizing the benefits of this NGO-higher education relationship. Can you say more about the potential outcomes of this kind of collaboration?

FT: Universities are in the business of teaching and learning. Stronger links between academia and human rights practitioners will help to strengthen the human rights education that takes place in the university. First, the collaboration will assist faculty in identifying the key knowledge and skills necessary for carrying out rights-related work. It's quite obvious that any professional who associates his or her work with the human rights framework will need to have foundational knowledge about the history of human rights, the treaties and the associated mechanisms. But I like to present a much broader lens to students. One of these lenses is how to reframe societal problems and injustices as human rights abuses, which links these conditions up with human rights standards – ›how the world should be‹. There is power in the phrase ›human rights violation‹. We should not hesitate to use it if it applies, but we need to apply it carefully.

Another lens is how to reframe solutions to such problems and injustices. One strategy can be legal, of course, applying existing national protection mechanisms, with reference to international standards. But the history of human rights shows that progress is achieved through struggle. These struggles are carried out through everyday acts of resistance, through social change movements, through legal reforms, and so on. The individual is central to these efforts, the individual acting with others. This is an uplifting message that it's important to convey to students, I think.

JS: What about struggles within the human rights debate, among scholars and activists themselves? What would you answer to those who criticize the entire human rights framework as euro- and androcentric and therefore do not want to join conventional human rights education, learning and training efforts, be it in the academia or in the NGO world? How can we handle this challenge?

FT: My previous comments stem from the assumption that there should be a link between human rights and academia, which I believe is the premise of your book. This doesn't mean that faculty avoid the problematics and challenges to the human rights framework it-

self. Quite the contrary. Higher education is the one place where we ought to consider the philosophical and cultural challenges to the origins and content of the international human rights framework, as well as the counter-arguments. I think that we need to do this on the basis of both theory and practice, examining the implicit interests of the actors and their views. Where did the idea of human rights come from? Who was involved in the formulation of the Universal Declaration of Human Rights? On what basis can we ascribe the content and approach to the West? If we consider that the international human rights framework is relevant for all regions of the world, on what basis can this be ascertained? Because of my extended work in education reform projects in many regions of the world, I am very familiar with the process of working with locals as they undergo their own process of reviewing and validating human rights within their own cultural and political contexts. This process involves a very practical review of links between human rights principles and local values. It also incorporates ›praxis‹ and critique that facilitates an open questioning of the human rights framework itself. This process is not always an easy one to manage but I believe that it is necessary for us to carry out human rights education with integrity.

Returning to your question on NGO-higher education collaboration, civil society efforts can provide case studies. These examples of practice should demonstrate the real challenges of this work and developing effective strategies. Why do some advocacy efforts to better protect the rights of women through legal reforms fail in one national environment and succeed in another? Why was the campaign to ban landmines such an effective international coalition? Examining such questions through real life examples can improve the relevance and quality of learning and thinking in the classroom. Moreover, human rights practitioners can serve as role models for students. Their organizations can provide opportunities for internships and other forms of engagement with the field. All of these links with the NGO sector enhance the job readiness of students.

In terms of how the NGO-higher education link will benefit the NGOs, I think the questions and perspectives that can come from academia can facilitate human rights actors' reflections on their own practice. The students I teach in graduate schools of education are always stretching my thinking in relation to the work I do in curriculum development and research through the unexpected questions

that they ask me. Students invariably come from backgrounds that are different than mine, both personal and professional. As they seek relevance for the ideas that are presented in our human rights classes, we identify new questions that we try to answer together. How should we promote international human rights standards when working with the students and families of undocumented workers in the U.S.? What is the role of human rights education in environments where there is active conflict?

If you have been working in the NGO sector for a while – and especially if you have been interacting with others working in the same area as you are – it's possible that you can become somewhat isolated in your ›ways of thinking‹. Links with academia may help you to step back and get a perspective on your work. And universities have students. NGOs need inspired and talented young people to help support their work. I think it is a win-win situation to promote a link between academia and NGOs.

JS: You have explained how NGOs and universities as organizations can benefit from a two-way collaboration. Can you say a bit more about the specific goals that you see for students in relation to human rights and academia?

FT: Certainly. Bear in mind the bias I mentioned earlier, that I consider it essential that human rights education instill knowledge, motivation and skills that foster human rights practice. I would therefore hope that students are able to make the link between human rights standards and principles and current events and daily practices. In other words, they should be able to use a ›human rights lens‹ to interpret societal and global problems. I would also want students to be able to integrate human rights values into their career choices and ultimately their professional practices. The graduate students I teach at Harvard come from a range of professional backgrounds – teachers, lawyers, doctors, journalists, development workers and policy-makers. I tell them that they don't need to be a full-time activist to support human rights. A thoughtful and proactive integration of human rights values within their own work will make a positive contribution. This relates to a broader goal that I think that we can have for our students, to encourage them to be caring, responsible and active members in their local and global communities.

JS: What about your goals for faculty?

FT: As for faculty, if I were a dean or if I was heading up a human rights center with a mandate to foster human rights at the university, I would first and foremost look to see that there are sufficient curricular offerings that address human rights topics, whether as a primary theme or a supportive one. In some cases, linking up with human rights may take place through references to principles such as non-discrimination. To be honest, I think it's a bit tough to claim that a course is supporting the international human rights framework without explicit reference at some point to the standards, but I'm not sure that it's productive to go into detail here. Let's just say that it's a challenge. Aside from wanting a critical mass of courses offered in human rights – perhaps even with an option to minor or major in human rights – I would want to see faculty actively engaging in the application of human rights through their field of practice. Faculty can productively contribute to rule of law and reform efforts, for example, and their scholarship can highlight the application of human rights to their field of practice.

JS: You refer to the importance of having a critical mass of courses that relate to human rights. Yet, universities are organized along a broad range of disciplines, each with their own traditions. Human rights courses in the past were traditionally offered in law schools. This is changing, but how do we address this common perception and support other faculty in seeing the links between their subjects and human rights?

FT: This is a good question! Of course, I wouldn't presume to be able to make these links for each area of study. I defer to the specialists within each discipline to identify the most relevant links with human rights themes. However, through my own observations and conversations with faculty in helping to plan their work, I've seen some »access points«. For example, in areas such as law, politics and history, human rights can be used as a tool for analyzing state policy and behavior, particularly in regards to international relations. Human rights can be converted into principles of practice – for example, the principles of non-discrimination, inclusion and participation – in the fields of anthropology, sociology, and the practices of the health and

medical professions, law enforcement and education. In the fields of economics, the humanities and the professional practices of development, law and even religious life, the human rights framework is associated with improvements in access to justice, development and empowerment of the most vulnerable. Finally, as human rights is focused on human dignity and freedom, it's of natural inspiration to those working in the arts.

JS: You mentioned that you have worked with different faculty in helping them to find their links with human rights topics. Can you address this planning process a bit more?

FT: I have only addressed such planning processes at the most general level, for example, in cooperation with human rights centers. But I'm happy to share the questions that I asked faculty engaged in a campus-wide effort.

In relation to curricular approaches, an obvious question is whether human rights, or human rights education will be infused within specific courses or disciplines, high-lighted as a cross-cutting theme, or both. Another question is to what degree an academic or a clinical approach to human rights will be presented and what will be the relative emphases on human rights studies versus human rights practice. Of course, student life on campus is not restricted to formal studies. We may want to think about nonformal ways of learning, such as student groups and service learning opportunities as part of the broad range of opportunities students have to engage in real life learning and take action to promote human rights change. Finally, many campuses will already have faculty, courses or centers that are associated with themes such as citizenship, global learning, diversity or social justice. We will want to consider how human rights can link with these.

JS: Universities are very complex institutions. Can you say more about the various institutional arrangements that can support human rights in academia?

FT: Ideally, human rights in higher education is not restricted to the infusion of human rights within a few courses offered by a small number of faculty. This would be only the minimum. Other insti-

tutional options include human rights centers, which can sponsor programming and research as well as promote human rights-related courses. These centers can be university-wide and multidisciplinary or school- and discipline-specific. I think that the trend these days is the former. In terms of degrees, we can now find human rights-related majors, minors and certificate programs. As with the human rights center option, degree options will be highly dependent upon the views of deans and academic directors in addition to faculty. Universities can also support human rights education institutionally by facilitating internships, fellowships and clinical trainings. Self-organized student groups, which I mentioned earlier, can also be seen as a kind of institutional option, even if it is not sponsored directly by the university per se. If we think about all the ways in which faculty and students currently engage in learning and scholarship, and we insert the theme of human rights, then we can also think about exchanges and collaborations among faculty and students – both within and across universities. We can also have exchanges of information about human rights education research and programs, joint grant proposals. I would really like to see some clearinghouses of human rights-related research made available for both academics and practitioners.

Of course, I don't want to get carried away with these ideas. This is all easier said than done. Any of these kinds of institutional supports for human rights is dependent upon the disposition of individual faculty members and departments. Multi-disciplinary approaches may be difficult administratively and financially to support. I think a strategy for addressing some of these internal obstacles to institutionalizing human rights in academia is to look for support outside of the academy. The kinds of actors who might be able to lend political, human and financial support include alumni and other potential donors with an interest in human rights, organizations in the local community, national think tanks, and sites of prospective internships and jobs for students. The promotion of human rights in academia requires allies both inside and outside of the university.

JS: Can you say a little bit more about your own experiences in developing your courses in higher education, given your experience in nonformal training in your NGO?

FT: My own NGO, Human Rights Education Associates (HREA), organizes around 35 online courses a year. We began this program about ten years ago and now reach over 2.800 persons annually. Over the years, these students have come from over 100 countries. These courses are taught by practitioners, focusing on themes and skills we consider to be relevant for the work of human rights defenders. By human rights defenders I am here referring not only to UN and NGO staff engaged explicitly in rights work, but also humanitarian and development workers, staff of human rights institutions, university professors and trainers. We try to make the courses practical and applied. The topics range from contemporary human rights issues, such as »women in war and armed conflict«, to those focused on skills such as human rights monitoring, human rights advocacy, and the human rights-based approach to programming. These courses are not offered for credit. They are not part of a certificate program and we do not compete with universities. Rather, we try to support the development of knowledge and skills that are directly relevant for practice.

In preparing for my own courses at Harvard, I draw on the information and analytics that I have found to be most relevant in my own work. I make use of case studies and provide students with opportunities to develop projects of personal interest. I try to find the balance between readings that are scholarly in nature, and those that are more practitioner oriented. For each class, I try to include one or two scholarly articles, one case study (which might or might not be a success story – we also learn through failure), and a manual or practitioner's resource. I bring in lots of guest speakers and I draw on examples from around the world.

Although I think it's crucial that human rights education facilitates learners' awareness and critical reflection of their own lives as well as that of their immediate environment, it's also the case that the international dimension of human rights is really exciting for students. So I try to maintain both dimensions – the local and the global.

JS: It sounds like you are enjoying teaching your courses at the university.

FT: Oh, absolutely. It's a joy to be able to work with university students, although I also thoroughly enjoy my online adult learners. I learn so much from their questions and experiences. At Harvard

and the UN University for Peace, I teach at the graduate level, so my students already have their undergraduate degree and are in a stage where they are getting a professional degree. Helping them to identify how human rights can be applied in a practical way to their work is a natural goal. My students really appreciate that I am bringing my own experiences from the field into the classroom. On the other hand, they help me to uncover and explain better what this practice is, and to consider what makes it effective. So in this way I get to be a student too.

JS: As a »student« on the one hand, and as an experienced NGO expert on the other hand, what have you learned about other students' or faculty's experiences within the university regarding ambivalences towards or even abuses of human rights? Is the university a place »how the world should be«, as you have framed it above? If not, what would you say are the major challenges relating to addressing human rights issues inside the university, on campus, in the academia itself?

FT: I have uniformly found that those professors who teach courses on human rights-related themes – regardless of how theoretical or applied they may be in orientation – are personally committed to the notion that education and learning about human rights can contribute to the successful application of the international human rights framework. This may be optimistic on all our parts, but my observation is that this is a firmly held belief. Similarly, those students who self-select into courses that focus on human rights are genuinely concerned about the situations and conditions that human rights actions are intended to address.

Teaching and learning in a university setting is not dissimilar to teaching at the primary and secondary school levels in the sense that the educator's classroom is their domain. For the most part, the focus on educators and their students are the tasks at hand. Issues of human rights on campus – and I mean by this non-curricular matters, which I think is what you are referring to in your question – generally arise when there is a problem of some kind. I see three dimensions of such situations: (1) Are such problems viewed as human rights problems such that international standards and related national protection systems are applied, for example on matters related to gender on

campus? (2) Do faculty and students feel galvanized to address such issues and, if so, are there approaches that can be borrowed from the human rights tradition? And, finally (3) Can we begin to analyze and reform higher education institutions, in the way that we are beginning to do so in the schooling sector, so that the overall environment of these institutions are rights-reflecting? Such an analysis and development effort might involve a rights-based review of governance policies, decision-making processes, transparency, increased student participation, healthy relationships among members of the university community, and so on. The rights-based approach takes us even further along in our thinking, moving from curricular concerns to the life of the higher education institution itself. Are we ready for this?

JS: This final answer of yours underlies our whole book on human rights and higher education, and it might be the most important one: Are we ready for addressing human rights issues in a dialectical and transformative way? Are the educators? Are the faculty? Are the students? Are the institutions and the political systems in which all of these and all of us are embedded? To conclude, let me cite the historian Arif Dirlik, from whose late work on Pedagogies of the Global we can learn a lot:

The best way we may hope for, short of a revolution in the present organization of learning, is to create new spaces for alternative practices. (Dirlik 2006: 10)

May your and our work contribute to widening these spaces! Thank you for this conversation.

FT: My pleasure! Thank you for preparing this publication!

Bibliography

- Dirlik, Arif 2006: Our Ways of Knowing – and What to Do About Them, in: Ibid. (Ed.): Pedagogies of the Global. Knowledge in the Human Interest. Boulder/London: Paradigm Publishers, 3–17.
- Tibbitts, Felisa 2008: Human Rights Education, in: Bajaj, Monisha (Ed.): Encyclopedia of Peace Education. Charlotte/NC: Information Age Publishing. URL http://www.tc.edu/centers/epe/PDF%20articles/Tibbitts_ch12_22feb08.pdf [accessed July 26th, 2012].

Georges Younes

Filling the Gap

The Amnesty Academy and the Interconnectedness of Human Rights Education in Non-Formal and Formal Education Frameworks

1. Introduction

Question: What do a banker, a retired receptionist, a computer engineer, a medical student, a cook, a linguist, a school boy and an army-officer have in common? To add a further level of difficulty, they not only have completely different professional and academic backgrounds but are also culturally-, ethnically- and gender-diverse. Answer: They were all participants in the same two-day workshop and share a similar interest in human rights and its safeguarding. Usually it is while serving in the military or in religious institutions that people from various societal strata get together. I would like to think that is also true for education, and the Amnesty Academy workshops offer such a platform.

So to what extent does the human rights education approach of the Amnesty Academy fill the gap of formal education initiatives – especially in higher education? In contrast to informal education shaped by family and community socialization (community centers, playgrounds, homes), this discussion is embedded in the wider realm of human rights education in formal education settings (schools, universities, vocational schools, etc.) and non-formal education settings. Non-formal education acts as a *pendant* to formal education by involving formal education environments but being independent of – or not accredited by – national curricula. What are the role and the mission of the Amnesty Academy within the wider human rights education context? How do the Amnesty Academy's human rights education approach and initiatives differ from those of the higher education curricula of state or private universities? And how does the interplay between non-formal and formal education impact on the common goals of human rights education?

2. The Mission: Heightening Human Rights Consciousness

It all began in 2002 at the annual general meeting of Amnesty International Austria, when a yet unnamed educational entity was called upon to reinforce the activities of the organisation. One year later, Barbara Weber, who had extensive experience in the area of human rights education and training in Austria, was appointed to design and build up the first educational institution in the worldwide movement of Amnesty International.¹ Weber became the first head of the »Amnesty Academy«. While the first motivation was to offer an outlet which would equip activists with the necessary tools and information to continue their advocacy for a more just world, it was rapidly recognized that it had a far wider purpose: the Amnesty Academy has set itself the goal to use education as a tool to strengthen civil society and to further a more human rights conscious Austria (Weber 2012). Though it is primarily the state that is responsible for »the promotion of universal respect for and observance of human rights and fundamental freedoms [...]« (United Nations 1948: Preamble), human rights education is now an overarching undertaking, together with ministries of education, schools, universities, all sorts of human rights institutions (including non-governmental institutions), as well as with non-formal education bodies (Dolan/Gundera/King 2011). Thus, the Academy, through its self-conception, has committed to not only raise awareness but to also contribute to the improvement of the national human rights situation.

2.1 Quick Flashback: the Development of Human Rights Education

The ideas and principles of human rights education are not new. Before human rights education entered the minds of its implementers (in this case the state) there were just a few non-governmental organizations which were dedicated to the implementation of human rights before World War I. However, with the atrocities of World War II, namely the Holocaust, and the consequent formation of the United

1 Similar human rights education institutions throughout the international movement of Amnesty International came about in the following years, inspired by the Amnesty Academy in Austria: *Amnesty Akademin* at Amnesty International Sweden and the *International Human Rights Education Center* at Amnesty International Norway. Recently, also Amnesty International Switzerland has started to build up a human rights education institution.

Nations in 1945 human rights started to become an issue on a global scale (Lauren 2011). In the midst of World War II, Marion Smith implicitly called for a certain type of cosmopolitan and integrative education: »No surer way to bring about mutual appreciation and tolerance among different nationality groups can be advised than that of training the young to look upon all mankind as neighbours in world communities« (Smith 1942: 44–45). However, as much as human rights education in its early stages (before and during World War II) was inspired by many intellectuals and international educators, it was the signing of the Universal Declaration of Human Rights (UNDHR) which brought about curricula reform worldwide and called for conscious human rights education initiatives (Suarez/Ramirez 2004): »every individual and every organ of society [...] shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms and by progressive measures, national and international, to secure their universal and effective recognition and observance [...]« (United Nations 1948: Preamble).

While progress towards more human rights education was slow, it was steady. At first, the focus of human rights work lay primarily on the promotion of human rights declarations and instruments and was strongly advocated by inter-governmental organizations (IGOs), prominently the United Nations. Due to the signing of several human rights documents aiming at becoming internationally applicable laws, the emphasis was on the legal aspects of human rights implementation. Thus until the beginning of the 1970s, »traditional« human rights education was of a legal nature and was little concerned about formal or non-formal education settings. It rather focused on the training of international lawyers and human rights advocates (Suarez/Ramirez 2004).

It is only in the mid-1970s, with the aim to bring human rights education closer to the »people«, that it moved from a rather bureaucratic inter-governmental level to a grounded non-governmental level. The legal emphasis began to shift. The resulting »neo« human rights education approach continued legal training but accorded equal importance to skill-building and raising general human rights consciousness. Human rights education, as it is currently referred to by international educators, thus had its roots in the work of non-governmental organizations (NGOs) and in non-formal education (Claude 1997). It is again in 1974 that the United Nations Educational, Sci-

entific and Cultural Organization's (UNESCO) General Conference adopted the *Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, requiring states to achieve through education the aims set in the UNDHR and other internationally binding human rights documents (UNESCO 1974). This marked the moment when the domains of human rights and of general education naturally merged.

By 1995 human rights had gained momentum in non-formal education settings through IGOs, NGOs and educational institutions and more persistently at all levels of formal education (primary, secondary and tertiary). In the same year, the United Nations proclaimed the *Decade for Human Rights Education* running until 2004 (United Nations 1996). It was an international initiative to push for a more consistent promotion of human rights through education. The challenge to combine human rights content and values in all forms of education »is part of a complex political reality that is continually evolving and invokes the interface between the political and the public« (Dolan/Gundara/King 2011: 15). Unfortunately the *Decade* did not bear the fruit hoped for due to a lack of funds and genuine political commitment from the member-states to a systematic inclusion of human rights in public education. Meanwhile, in 2003, the member states of the General Conference of UNESCO adopted unanimously the *UNESCO Strategy on Human Rights*. It offered an overarching definition of human rights education and called on its mainstreaming into all education systems:

Human rights education implies the practice as well as the learning of human rights. Therefore, HRE should not only be theoretical but should provide opportunities for learners to develop and practice the skills to respect human rights and democracy through »school life«. HRE should be an integral part of formal, non-formal and informal education. (UNESCO 2006: 8)

The work done at the IGO and state education level not only grants legitimacy but also »prominence« to human rights education. Much of the practical work, however, is being done on the ground by non-governmental organizations. They not only advocate for the integration of human rights education into school and university curricula but also produce education tools and materials, train teachers and educators and thus build a network for sharing experiences and lessons learnt. (Suarez/Ramirez 2004). Coincidentally, in the same year of the *UNESCO Strategy on Human Rights*, Amnesty International Austria saw its re-

sponsibility to give prominence to human rights education in the area of non-formal education and thus established the Amnesty Academy.

2.2 Fast-forward: the Amnesty Academy in the Context of Non-Formal Education

At the time of the conception of the Amnesty Academy in 2003, non-formal educational institutions and educational service centers had already existed in Austria. Among the prominent ones is the *Zentrum Polis* (former service center for political education and human rights education) contracted by the Austrian Ministry of Education, Art and Culture providing support for teachers and educators in implementing political education, human rights education, consumer-education and sustainable development in ›class room‹ education. Its project execution body is the *Ludwig Boltzmann Institute for Human Rights* which independently also offers legal courses on human rights related topics, with the option of accreditation into existing university studies. In addition there is the *European Training and Research Center for Human Rights and Democracy* (ETC) which offers human rights training on an academic level and is connected to the City of Graz, the Province of Styria, the Austrian Ministry of Interior Affairs, the Karl-Franzens-University and the Austrian Ministry of Education, Arts and Culture. Also there is *BAOBAB*, which is a service center for global learning in Austria, operated by six independent organizations, mainly in the development sector, and supported by the Austrian Development Agency.

Human rights education in Austria, be it formal or non-formal, is highly interlinked in a tightly interwoven network, where national ministries, state-universities and state-funded organizations exchange information, knowledge, action-plans and – not unimportantly – socio-political agendas. Most human rights education initiatives in Austria were and are very much inclined toward formal education, be it primary, secondary or tertiary education. In contrast, Amnesty International is a global movement and thus the Austrian Section saw the need for human rights education to impact multiple levels. Human rights education has often been concerned with the »values and awareness model«, using Felisa Tibbitts' (2002) typology, which focused on the transmission of knowledge about human rights into wider public values, but leaving out the »transformation model« (ibid.), whose aim is the transformation of ›indifferent‹ individuals into dedicated activ-

ists. In that sense, Amnesty International Austria created the Amnesty Academy, to do exactly the latter: supporting the human rights movement by offering human rights education on a non-formal and, therefore, more accessible basis. The Amnesty Academy has dedicated itself to the principles of being *politically independent, current, accessible* and *practical*. The Amnesty Academy has taken a special position in the non-formal human rights education field due to its political independence and non-profit model, untouched by governmental, politically motivated decisions and funded only by private individuals who are dedicated to reliable international human rights work.

Globally, Amnesty International practices human rights activism and advocacy on many levels. On the one hand, it acts on the ground by mobilizing support amongst the wider population and instilling human rights-awareness into the public morale. On the other hand, it plays a crucial role at the policy-making level, and holding states and specific ministries accountable for human rights violations committed in their countries and calling upon them to install proper human rights safeguarding mechanisms. While human rights education at Amnesty International has initiated numerous formal as well as non-formal education initiatives, it has ultimately followed the mainstream human rights education initiatives aiming to inject human rights education into the formal school system. Amnesty International Austria, however, saw the need for the Amnesty Academy, as an independent human rights education institution, to become a visible actor in the area of non-formal education in Austria, enabling access to human rights education to a wider audience. It was no longer the case that human rights education was only designed for school children aged six to 18 or university students. Politically relevant topics on a national as well as international level, which were not highly visible in the media and, therefore, not on the radar of the average man and woman, were brought to their attention through non-formal education. The Amnesty Academy aims to contribute to the prominence of human rights education in non-formal education settings thanks to the reputation of Amnesty International as a human rights organization. It tries to make its courses appealing and easily accessible to a wide range of people.

The Amnesty Academy saw itself as an institution enabling access to as many people as possible. The access to human rights education was never intended to be an elitist endeavor; it was to be available

to any person, regardless of his/her ethnic, cultural, religious, educational, sexual backgrounds. But the reality is a different one: education is not yet accessible to everyone for financial reasons. In this sense, it is part of Amnesty Academy's vision to make its courses financially affordable. If the participant cannot afford a course at the Amnesty Academy, installment payments are offered but more importantly, the price can be negotiated, following the motto: *if you cannot afford it, it shall be made affordable*. In essence, the business model of Amnesty international is a non-profit model; therefore, it covers the overhead costs of the Amnesty Academy because its aim is not to make the highest financial gain possible but to reach the highest educational outcome – reaching the highest number of people while trying to maintain a zero-balance-sheet. This is how Amnesty International contributes to the strengthening of the non-formal HRE framework in Austria.

The Amnesty Academy combines courses with pedagogically different priorities and outcomes under one ›roof‹, following three core principles: besides conveying basic and specialized knowledge on human rights and related topics, it focuses on fostering skill-building for the safeguarding of human rights activism and training for the support and creative implementation of Amnesty International's campaigns. While the practical side of education is often outweighed by the theoretical side at schools and primarily at universities, the Amnesty Academy offers the link between theory and practice in a more integrative educational setting. In effect, during the conceptualization of the Amnesty Academy, one of its main visions was to create a contagious effect through human rights education. Throughout the courses, its participants get to look through ›a pair of human rights glasses‹ – bringing a human rights perspective into everyday political and social processes. Moreover, after completing a course, they get to keep these ›glasses‹ and so have a lasting and sustainable educational experience. Therefore, its aim is to use human rights education as a tool, not only in the intellectual sense but more so in the physical sense, to empower participants with the necessary knowledge of human rights and equip them with the necessary skills to overcome societal hurdles in their professional as well as their private lives. Most importantly, it implicitly calls upon participants to ›pass on the glasses‹ and empower other people to do the same.

Taking a more international perspective in the non-governmental, non-profit, non-formal education settings, »human rights education is [said to be] difficult« (Tibbitts/Fritzsche 2006). The obstacles to hu-

man rights education cannot be ignored: lack of resources, difficulty in gaining the same prominence as formal education, and the contrasting approaches of human rights educators and players. Regarding the obstacles that the Amnesty Academy has to face, while translating current political events into ›pedagogically-digestible‹ topics and while receiving enough positive resonance from the wider public, it often fails to draw every interested person in. Although the participants have diverse educational and professional backgrounds, the majority still consists of students and people who hold a higher education degree. The interconnectedness and interdependence between non-formal and formal education are clear. So, where and how do the two educational frameworks fill each other's gaps?

3. Human Rights Education in 3-D: comparing Universities and the Amnesty Academy

The previously mentioned *Decade for Human Rights Education* (1995–2004) was followed by the promising *World Programme for Human Rights Education* (WPHRE), proclaimed by the General Assembly of the United Nations in December 2004, involving all UN agencies. While the first action phase (2005–2009) covered primary and secondary education, the second phase (2010–2014), which is more relevant for this study, is concerned with the implementation of human rights education for higher formal education and human rights training programs for teachers and educators, civil servants, law enforcement officials and military personnel at all levels (United Nations 2004). With the rise in the interest in, and installation of human rights programming in academia and the human rights movement becoming more and more institutionalized, formal education could no longer be isolated from the human rights discourse (Suarez/Ramirez 2004). In fact, human rights education gained enough international attention by advocating for its inclusion at all levels of education that, in November 2009, many UN member states² proposed a resolution to strengthen human rights education worldwide. This eventually resulted in the adoption of

2 Albania, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belarus, Belize, Chile, Colombia, Croatia, Cyprus, Ecuador, Guatemala, Haiti, Honduras, Italy, Jordan, Nicaragua, Norway, Panama, Philippines, Poland, Portugal, Qatar, the Republic of Korea, Republic of Moldova, Romania, the Russian Federation, Saint Vincent and the Grenadines, Serbia, Slovenia and Tunisia (the latter acting on behalf of the African Group)

the *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (UNDHRET) in December 2011:

Human rights education and training comprises all educational, training, information, awareness-raising and learning activities aimed at promoting universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms and thus contributing, *inter alia*, to the prevention of human rights violations and abuses by providing persons with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviours, to empower them to contribute to the building and promotion of a universal culture of human rights. (United Nations 2011: Art. 2, § 1)

One could say this is the biggest breakthrough in the history of human rights education for it opens an opportunity big enough to tackle education at all levels in a synchronized interplay between formal and non-formal education. The question arising now is how to bridge the ideals and aspirations enshrined in international human rights instruments with the socio-political realities. The UNHRET with its definition of human rights education offers three perspectives on how to do it – namely through:

- [...] (a) Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;
- (b) Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners;
- (c) Education for human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others. (United Nations 2011: Art. 2, § 2)

Coherently, according to Pat Dolan, Jagdish Gundara and Linda King (2011), the link between aspiration and reality in human rights is provided by education, both formal and non-formal. The following is an attempt to exhibit and compare how formal higher education institutions and non-formal education institutions (taking the Amnesty Academy as example) go about doing this. This analysis runs along the lines of the '3-D' characteristic (the three definitions) of human rights education (learning about human rights, learning through human rights, and learning for human rights).

3.1 Learning about Human Rights

Up to the end of the 1960s, human rights had not yet been translated into an independent study program. It was not – and it still is not – counted among the traditional study programs such as law,

medicine, economics or chemistry. Nonetheless, according to David Suarez and Patricia Bromley (2012), the study of human rights was never estranged from universities. In fact it was often integrated into research projects such as in departments of psychology where students were assigned to analyze traumatic syndromes of human rights abuses, or in departments of anthropology where human rights practices were compared across different political realities. Moreover, the rise of specified studies such as gender studies or lesbian, gay and transgender studies predominantly in the United States were mainly human rights driven. The study of human rights as a separate and specific university degree was a complete novelty. In fact, the first human rights center was established in 1968, exactly 20 years after the signing of the UNDHR, at the law school of the University of Louvain in Belgium. The first interdisciplinary university program on human rights in the world was offered at the Center for the Study of Human Rights established in 1978, at Columbia University in New York. The first postgraduate legal degree (LLM) in human rights in the United Kingdom, and amongst one of the first offered worldwide, was offered by the University of Essex in 1983. Generally, human rights were merely taught at the postgraduate level and were usually practiced and taught to jurists (Suarez/Bromley 2012).

Human rights established itself as a field of study throughout the following 30 years. According to Suarez and Bromley (*ibid.*), independent research in human rights in Austria dates back only to 1992. Although the University of Vienna is one of the largest universities in central Europe and the oldest in the German-speaking area (founded in 1368), Human Rights were only a specialization in the legal degree programs of the Faculty of Law. Only as of September 2012, will the university offer its first postgraduate degree in human rights entitled »Vienna Master of Arts in Human Rights«, led by Prof. Manfred Nowak, Director of the Ludwig Boltzmann Institute for Human Rights, mentioned above.

Another important aspect is the inclusion of human rights education into the curriculum of teacher education colleges. In Austria, student teachers hardly receive any courses on human rights besides political education and citizenship education, which differ in their contents and aims from human rights education. However, when they are offered, the courses are only electives and are thus not mandatory

and not included in the training of teachers. This gap in the formal education system gave rise to the quest of the global movement of Amnesty International in monitoring the research field of human rights education and keeping a record of its publications (Amnesty International 1992–1997). With this information, David Suarez and Francisco Ramirez (2004) developed a graph representing the rise of publications on human rights education between 1967 and 1993 showing an increase from approximately three publications a year in 1967 to over 50 a year by 1993. By including human rights into academia and teaching, the human rights movement gained another quality, besides being a popular movement, with detailed research about treaties and cases. It became a movement of ›skilled defenders‹ translating human rights into every aspect of civil society (Ramirez/Suarez/Meyer 2007). This is what HRE organizations and institutions in the non-formal education sector can partly take credit for.

While efforts of integrating HRE into academia are undoubtedly bearing fruit, their mere appearance on the ›academic menu‹ does unfortunately not make it accessible to everyone. When looking at the UNDHRET (2011) which proclaims that the state has to ensure »[...] equal opportunities for all through access to quality human rights education and training, without any discrimination« (article 4/d), one must question why formal academic degrees in ›Human Rights‹ are still unaffordable for everyone.

It is from the idea of accessibility that the Amnesty Academy works. It is not only built on all human rights values, but also on the mainstream human rights education definition, which came to be later enshrined in the UNDHRET.

The Amnesty Academy has divided its curriculum along those lines – into three categories: 1) *Human Rights Knowledge*, 2) *Open Doors*, 3) *Strengthening Skills*. The first aim of human rights education is to learn about human rights, meaning to acquire knowledge *about* human rights. The courses included in the category *Human Rights Knowledge* (in German: Menschenrechtswissen), are based on theory and empirical research. Courses in this category include, for instance, a two-day workshop on the introduction on human rights, its evolution, national and international human rights safeguarding institutions and mechanisms. Additionally there are, for example, courses focusing on the link between migration, citizenship and human rights, or on the role of women in the human rights movement.

The trainers are mostly external experts in the fields that they teach and impact on the human rights movement on different levels, be it parliamentarians on a governmental level or artists on a grass-roots level. The content of each course does not have to necessarily represent the positions taken by Amnesty International but it has to conform to the standards of human rights. As an educational institution it is important to bring human rights closer to the ground and prove how intertwined they are with many social phenomena. In contrast to a university curriculum where even minor changes must pass through many bureaucratic stages of approval, the Amnesty Academy presents a more flexible program. It reacts to politically current events and offers courses on the Arab Revolutions or on corporate social responsibility for instance. On the other hand, one- or two-day workshops cannot be compared with a semester course at a university in the sense that it cannot go into the same depth in theory, analysis and discussion. Nonetheless, the Amnesty Academy does offer glimpses into realities, issues and topics that are not widely dealt with and may further the curiosity and instill a drive for further personal research. One of Amnesty Academy's goals is to put academic content into a non-academic setting, and most trainers are actually involved in academia.

However, the reality does not always reflect its aims. The participants, for instance, while being from diverse backgrounds, are preponderantly students or university graduates. There is an undeniable trend that shows the rise of students participating at the Amnesty Academy: while in 2008, 31 percent of the participants held a university degree, that number rose to approximately double, to 59 percent in 2011 (Amnesty Academy 2008–2011). It can, therefore, be deducted that the Amnesty Academy had slightly shifted its human rights education strategy towards a more academic approach. Looking at this trend from a different perspective, there is an apparent need by students and graduates to acquire more human rights knowledge and fill the gaps that their study programs at university cannot fill. The trainings and workshops at the Amnesty Academy are now used by students to acquire additional qualifications. To counter-balance this phenomenon, Amnesty International Austria has committed itself to reach ›non-academic environments‹ and, for instance, offer human rights services for apprenticeship training.

3.2 Learning through Human Rights

The mainstream definition of human rights education says that a respectful and human rights-friendly communication and interaction between learners and educators has to be guaranteed throughout all subjects in all educational settings. In multiethnic societies, such as France, for instance, the latter is essential not only for a good atmosphere in class but also for pedagogical reasons. For instance, in a scene in the movie *The Class* (original French Title: *Entre les Murs*) (Cantet 2008) there is a good example of how human rights friendly teaching can come into play.

FRANÇOIS (teacher): ›Succulent‹ is a word that we'll try to guess the meaning of. [...] I'll give you a sentence with ›succulent‹. Bill enjoys a succulent cheeseburger. [...] [A voice speaks out behind him.]
 KHOUMBA (pupil): What's with the Bills?
 FRANÇOIS: What bills?
 KHOUMBA: Not bills, the name Bill. [...] You always use weird names. [...] Why don't you use Aïssata or Rachid or Ahmed or... (Cantet 2008: 10–11)

This scene was chosen to show how merely the constant use of traditional (French) names can make students and pupils with a different cultural heritage feel estranged from the examples given and thus can hardly relate to them. It depicts the necessity to take the surroundings and the social reality of the pupils or participants in any educational setting into account by including it in the way teachers teach and trainers work.

When looking through the past evaluations of the Amnesty Academy, one can see that there has been a rise amongst the participants with regard to their ethnic background. While in 2008, slightly over 23 percent of the participants had an origin other than Austrian, in 2011 it was 39 percent. On the one hand, the variety of course choices could explain this rise. On the other hand, the Amnesty Academy not only tries to keep the balance between genders in the selection of trainers but also aims to establish a more culturally and ethnically diverse pool of trainers.

Taking the latter aspect of human rights education one step further, Amnesty International (1996) stated that education through human rights is far more than the respectful interaction between educators and learners and the adaption of education to its political realities, but also knowing that through teaching one can further the empowerment, sensibilization and reflection of learners

which they then pass on to people that surround them (i. e. family, friends, peers, work colleagues, etc.) The second ›course-category‹ at the Amnesty Academy is, therefore, entitled *Opening Doors* (in German: Türen Öffnen) and aims at exactly that: to awaken a human rights-friendly mindset in the participants. It takes the notion of ›education through human rights‹ literally and takes its participants through the doors of institutions and organizations that shape the human rights movement on a national as well international level, on a governmental as well as on a non-governmental level. For instance, the course *Islam – Living with Prejudice and Strategies against them* focuses on what Islamophobia encompasses, gives a brief introduction into the religion of Islam, and talks about the link between human rights values and Islamic values. So instead of holding the course by an expert on this topic in a rented seminar room, it is being held right inside the premises of the Islamic Community of Faith in Austria. Further courses are held at the Academy of Fine Arts in Vienna, in the Austrian Parliament, at the headquarters of one of the most prominent Austrian newspapers, *Der Standard*, at the Secretariat of the Austrian Red Cross, and at the Austrian bureau of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). These sites add a special quality to Amnesty Academy's human rights education offerings, since visiting them allows the participant to get a glimpse of how the big clockwork of human rights with all its components actually works.

When it comes to the spatial component, the Amnesty Academy has an advantage over universities. University courses are mostly held within its premises. Rarely would there be organized outings. For universities to break through the spatial settings and bring in a different perspective, they invite experts such as human rights lawyers or activists to speak at symposiums or to be guest lecturers. It is in very few cases that human rights experts outside of academia get to teach full classes or programs. Also, when it comes to a human rights-friendly interaction between educators and learners, universities follow the human rights standards of their country and, therefore, a national university would present different curricula and a different approach to this matter. Many universities, do however, include the principles of the UNDHR in their charters and codes of conduct.

3.3 Learning for Human Rights

As enshrined by the UNDHRET (United Nations 2011), ›education for human rights‹ ultimately aims at empowering people to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others. Amnesty International (1996) enlarged this definition by adding that empowerment happens through the acquirement and development of skills to further the human rights movement such as: civil courage, critical thinking, active listening, two-way communication, team-work and, most importantly, peaceful conflict management. According to Emile Durkheim (1973), in every society there is a certain ›code of conduct‹, a preexisting set of intellectual and moral groundings on how the individual has to behave. This set is molded through the interplay between formal education and informal education. While primary and secondary education aims at educating its pupils as future ›worthy citizens‹ (Smith 1942), higher education is aimed at preparing the students for their future professional life by equipping them with so called ›hard skills‹ necessary to fulfill their jobs. Traditionally speaking, when universities and the study of human rights were mentioned in one sentence it was usually understood to be intended for law students to prepare them for international law mechanisms or for social scientists for the analysis of social injustices on an intellectual level. But the ›soft skills‹ such as conflict management and active listening were not part of the explicit university education experience.

This is where the Amnesty Academy sees its potential. In the course category *Strengthening Skills* (in German: Fähigkeiten Stärken), it aims at furthering these skills. On the one hand, there are courses that thematically relate to the campaigns of Amnesty International Austria and show possibilities on how to get involved right away in this very campaign. On the other hand, there are courses on how to reflect upon politically correct communication, or on how to counter right-wing populist statements. For the former, the course is adapted to the German language, and for the latter, adapted to Austrian ›pub politics‹. As Felisa Tibbitts and Karl-Peter Fritzsche (2006) explained, human rights education has to act upon local realities because every framework presents different issues that need to be tackled. Fritzsche gives the example of Nigeria, also applicable to other countries which were under colonial rule, where human rights education mostly leads to a ›transformative pedagogy‹ focusing on fur-

thering notions of freedom, democracy, social justice and social empowerment by overcoming the selective and segregated production of knowledge and portrayal of history in schools and universities. In comparison, he uses the example of Germany and Switzerland, where human rights education has been linked with local and national initiatives to combat discrimination and racism, especially anti-Semitism, xenophobia and extreme right-wing populism (Tibbitts/Fritzsche 2006). One can talk about Austria in the same breath with Germany and Switzerland, since its human rights education initiatives address the same societal problems, mostly racism, in all senses of the term. After having offered several courses on civil courage and strategies against right-wing populist politics, the Amnesty Academy began cooperation with the most prominent NGO tackling racism in Austria: ZARA (Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit in Österreich – Civil Courage and Anti-Racism Work in Austria). The Amnesty Academy and ZARA decided in 2011 to launch the first common program running four months entitled »Anti-Racism Program«. It encompasses classes from theoretical groundwork, to legal aspects of racism, to argumentation and discussion skills fighting racism. The Amnesty Academy also runs the *Human Rights Studio* (in German: Menschenrechtswerkstatt) linking human rights activism and project management. To add to the well-rounded educational experiences, throughout this nine month-long program the participants get to choose one course out of each course category, and additionally receive an intensive introduction into human rights and their national and international safeguarding mechanisms and into project management. In this program all participants are mentored throughout, until the realization of their own specific project with the aim of combining human rights and activism with each other. Some examples have been to implement a human rights puppet theater for primary schools or even install fair trade coffee machines at a regional IBM office in Germany. Moreover, as it was first intended, the Amnesty Academy offers advanced training for its own activists, fully funded by Amnesty International. The *Leadership Program* was launched in 2011 – modules ranging from management and leadership to finance to strategic planning, transmitting the necessary theory, knowledge and skills to lead projects for Amnesty International Austria, and, therefore, strengthening the organization's human rights work.

4. Conclusion

The implementation of human rights into national and international laws and legal systems and actual human rights practice on the ground are often quite divergent. Emilie Hafner-Burton and Kiyoteru Tsutsui (2005) speak of a »paradox of empty promises« where governments tend to ratify human rights treaties as a »window dressing« (ibid.), but do not attune state policy to its practice. However, with the human rights movement gaining its own momentum, the work of civil society actors impacts on the state's actual human rights practices. Similarly, human rights education has also experienced the same pattern. Although the United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (UNDHRET) was signed in 2011, many formal education systems, especially higher education institutions, have not fully translated its goals. In non-formal education settings, in non-governmental and grassroots organizations, however, human rights education initiatives were up and running long before the signing of the UNDHRET.

In the first part of this paper, the evolution of human rights education was depicted showing that it had started as legal training for international lawyers and *peu a peu* translated to the best known definition of HRE applicable to everyone: learning about human rights, learning through human rights and learning for human rights. The Amnesty Academy, the educational institution of Amnesty International Austria, has proven that human rights education in non-formal settings represents truly a »3-D experience«, not only because of its three definitions, but also due to its multifaceted use.

As a result of »learning about human rights«, the academic study of human rights is no longer a rarity amongst universities worldwide. However, it is counted as a »luxury« education, since its programs are often very expensive and only available at selected universities. While universities have a wide reach and receive state-funding, human rights education in purely non-formal settings often lacks investment. However, non-formal education is more flexible and can react to current events while formal education is more solid and path-dependent on political decisions. In regard to the aspect of »learning through human rights« and »learning for human rights«, non-formal education is ahead of schools and especially of universities. Academic studies tend to be very much theory-driv-

en while non-formal human rights education is practice-driven and acts on the ground.

»The linkage between aspiration and reality in human rights is mediated by education, both formal and non-formal« (Dolan/Gundara/King 2011: 15). The Amnesty Academy was never conceptualized to take over the responsibility of the Austrian state or to find an overarching solution to human rights education in Austria. It was more the motivation of Amnesty International Austria to contribute to the furthering of human rights education in the realm of non-formal education (Weber 2012). Undeniably, formal education and non-formal often enough fill each other's gaps and are, therefore, interconnected and impact on each other. Now the next step would be to start writing on the same page.

Bibliography

- Amnesty Akademin (Amnesty International Sweden) 2012: URL <http://www.amnesty.se/vad-gor-vi/utbildning/amnestyakademin/> [accessed July 1st 2012].
- Amnesty Academy 2008–2011: Annual Evaluation. Internal Document. Vienna: Amnesty International Austria.
- Amnesty International 1992–1997: Human Rights Education Bibliography. Volume 1–5. London: Amnesty International.
- Amnesty International 1996: First Steps. A Manual for Starting Human Rights Education. London: Amnesty International.
- Baobab 2012: URL <http://www.baobab.at/> [accessed July 25th 2012].
- Cantet, Laurent (Director) 2008: *The Class*. Entres Les Murs. France: Haut et Court/France 2 Cinema/Canal Plus [128 min]. Script (in English) URL http://www.sonyclassics.com/theclass/externalLoads/theclass_presskit.pdf [accessed July 1st 2012].
- Claude, Richard Paul 1997: Global Human Rights Education. The Challenges for Non-governmental Organizations, in: Andreopoulos, Georges/Claude, Richard Paul (Eds.): *Human Rights Education for the 21st Century*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 394–414.
- Dolan, Pat/Gundara, Jagdish/King, Linda 2011: The Role of Research for the Promotion of Rights and Values in Education. A Commemorative Paper – 60 Years into Human Rights Education, in: UNESCO: *Contemporary Issues in Human Rights Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002108/210895e.pdf> [accessed July 1st 2012].
- Durkheim, Emile 1973: Education. Its Nature and Its Role, in: Sieber, Sam D./Wilder, David E. (Eds.), *The School in Society*. Studies in the Sociology of Education. New York: The Free Press, 11–27.
- ETC Graz (European Training and Research Center for Human Rights and Democracy) 2012: URL <http://www.etc-graz.at/typo3/index.php> [accessed July 1st 2012].

- Hafner-Burton, Emilie/Kiyoteru, Tsutsui 2005: Human Rights in a Globalizing World. The Paradox of Empty Promises, in: *American Journal of Sociology* 110 (5), 1373–1411.
- International Human Rights Education Center (Amnesty International Norway) 2012: URL www.amnesty.no/ihrec [accessed July 1st 2012].
- Lauren, Paul Gordon 2011: *The Evolution of International Human Rights. Visions Seen.* 3rd Edition. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ludwig Boltzmann Institute for Human Rights 2012: URL <http://bim.lbg.ac.at/en> [accessed July 1st 2012].
- Ramirez, Francisco/Suarez, David/Meyer, John 2007: The Worldwide Rise of Human Rights Education, in: Benavot, Aaron/Braslavsky, Cecilia (Eds.): *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective – Changing Curricula in Primary and Secondary Education.* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 35–52.
- Smith, Marion 1942: The School as a Social Institution, in: Roucek, Joseph S. (Ed.): *Sociological Foundations of Education. A Textbook in Educational Sociology.* New York: Thomas Y. Crowell Company, 29–46.
- Suarez, David/Ramirez, Francisco 2004: Human Rights and Citizenship. The Emergence of Human Rights Education. Working Papers No. 12. Center on Democracy, Development, and the Rule of Law, California: Stanford Institute for International Studies. URL http://iis-db.stanford.edu/pubs/20682/ramirez_suarez_6.25.2004.pdf [accessed June 25th 2012].
- Suarez, David/Bromley, Patricia 2012: Professionalizing a Global Social Movement. Universities and Human Rights, in: *American Journal of Education* 118 (3), 253–280. URL <http://www.patriciabromley.com/SuarezBromleyHRHE.pdf> [accessed June 25th 2012].
- Tibbitts, Felisa 2002: Understanding What We Do. Emerging Models for Human Rights Education, in: *International Review of Education*, 48 (3–4), 159–171.
- Tibbitts, Felisa/Fritzsche, Karl-Peter 2006: Editorial, in: Tibbitts, Felisa/Fritzsche, Karl-Peter (Eds.): *International Perspectives of Human Rights Education*, in: *Journal of Science Education*, 1–2006. URL <http://www.jsse.org/2006/2006-1/fritzsche-tibbitts-intro.htm> [accessed July 12th 2012].
- United Nations 1948: Universal Declaration on Human Rights. U.N.G.A. Res. 217A (III), 3(1) UN GAOR Res. 71, UN Doc. A/810. URL <http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/introduction.aspx> [accessed June 25th 2012].
- United Nations 1996: Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education. UN Doc. A/51/506/Add.1. URL <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/02/PDF/N9700802.pdf?OpenElement> [accessed June 25th 2012].
- United Nations 2004: World Programme for Human Rights Education. UN Doc. A/RES/59/113. URL <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/04/PDF/N0448304.pdf?OpenElement> <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/04/PDF/N0448304.pdf?OpenElement> [accessed June 25th 2012].
- United Nations 2011: United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. UN Doc. A/RES/66/137. URL <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement> [accessed June 25th 2012].

- UNESCO 1974: Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. URL http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf [accessed June 25th 2012].
- UNESCO 2006: Strategy on Human Rights, Paris: UNESCO. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145734e.pdf> [accessed June 25th 2012].
- University of Vienna, Postgraduate Center 2012: Vienna Human Rights Masters. URL <http://www.postgraduatecenter.at/humanrights> [accessed July 30th 2012].
- Weber, Barbara 2012: Unpublished Interview by Younes, Georges (June 2012).
- Younes, Georges/Weber, Barbara 2011: Amnesty Academy – Menschen.Rechte.Bildung: Kursprogramm 2012, Vienna: Amnesty International Austria. URL www.amnesty-academy.at [accessed June 25th 2012].
- ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit 2012: URL www.zara.or.at [accessed July 1st 2012].
- Zentrum Polis 2012: URL <http://www.politik-lernen.at/> [accessed July 1st 2012].

Shulamith Koenig

Learning and Integrating Human Rights as a Way of Life

Towards Maintaining and Sustaining Economic Social Justice and Peace,
Guided by the Comprehensive Human Rights Framework

Voltaire who was asked: ›What should we do about human rights?‹ answered: ›Let the people know them!‹

A policeman was sent to ›observe‹ a learning session of 25 diverse development organizations in Nairobi being introduced to Economic Social and Cultural Human Rights as related to their issues and their concerns. In the mid-morning, as the discussion was going on, the police man called out emphatically at the bewildered participants: ›Stop it! Stop it! If this is human rights, come and teach it in my village.‹

In the human rights city of Thiès, the second largest city in Senegal, after learning that education is a human right, students innocently asked: ›If education is a human right that belongs to all, why is it that our next door neighbours do not go to school?‹ They were told by their teachers: ›Their parents did not register them when they were born.‹ Within a few days, and for three years, teams of children between the ages of nine and 16, teamed into small groups and went from house to house to locate unregistered children. They identified 4.312 such children, whose information was collected by the teams, brought to the governor's office and registered. As these efforts were going on and to expand the capacity of the schools to accommodate these children, the teams lobbied with the authorities for more rooms and more teachers. Upon completion of this innovative task they turned to identify their concerns about the human right to health, becoming interim garbage collectors. Having finished this task they again appealed to the Mayor requesting that a garbage collecting agency will be created.

It is so simple: just let women, men, youth and children learn and integrate, as part of being, human rights as a way of life, know them and own them, plan and act guided by the newly gained knowledge.

Then real transformation will take place.

Alongside the 60th Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights in 2008, the ›Elders‹ led by Nelson Mandela made a clarion call: ›Every HUMAN has RIGHTS.‹ I sent them a note asking them: ›But do the ›humans‹ know them? Most don't! We need therefore to add to this call saying: ›And every human must know them and own them as a guide to their lives.‹ For this purpose we at PDHRE – the People's Movement for Human Rights Learning – are working to create an international consortium to advance human rights learning.

1. Overcoming Individual and Collective Disintegration through Human Rights Learning

The several narratives and quotations in the introduction were selected randomly from a treasure box of observations and practices. These, collected in more than 20 years in the field, have transformed me from focusing on human rights education to actively facilitating with civil society organizations the learning and integration of human rights as a way of life. I view human rights learning as an ongoing process of self-empowerment for women, men, youth and children. I can't but keep recalling a piece of Talmudic wisdom that states: from all my teachers I have gained knowledge and from all my students I have learned the essence of being in the world. This is the story of human rights learning: we are all in it together walking on the road on which we investigate how human rights can become an instrument of meaningful transformation.

I start my presentation with narratives rather than theory as I find it difficult to write this article not being an academic, an educator, a lawyer, or a human rights expert, but, as some people call me, an 'evangelist'. I work with my colleagues to promote and facilitate learning about the promise of human rights as relevant to people's daily lives so that as many people around the world as possible will become the owners of these human rights. Reading these pages I pray you will agree with me that human rights speak to a way of life that provides us with moral and political guidance protected by law. Indeed the knowledge and possession of human rights as relevant to our daily existence is a powerful tool for action. Irwin Cotler, the former minister of justice of Canada, says that human rights are a secular religion. I will go further and call human rights 'a political ideology'. Thus, learning about this 'ideology' is a form of 'political learning', a strategy that leads towards meaningful economic and social transformation.

To overcome social and economic disintegration around the world, we need to promote, organize and implement an ongoing process of human rights of learning for people at all levels of society to use the gained knowledge to change their lives. We have no other option. And, to be allegorical, human rights are the banks of the river in which life flows freely – and when the floods come, the knowledge about human rights empowers people to strengthen the banks of the river and be protected from harm, moving from slavery to freedom.

In many places around the world, spreading through the traditional villages of Latin America and to the desert communities of Africa, as in many other places, a new phenomenon has begun to take form. Formally sheltered towns are discarding generations of customs in an effort to have their citizens learn about the values of human rights. In urban as well as in rural communities, people learn that the human rights of women are the meaningful realization of all people's hopes and expectations for equality without discrimination. María Suárez from Costa Rica led a workshop with women from various Central American communities, where she first discussed inherent dignity and the tools needed for women to achieve equality and overcome discrimination. During the session, one of the women was asked: »When were your human rights first violated?« »I was thirteen years old«, she replied, »When I was forced to marry the man who raped me.« (In the past some Latin American customs allowed men who raped women to escape punishment if they married their victim.) Later that day the same woman was asked: »When were your human rights first realized?« The woman beamed with pride as she told the story of her return to school at the age of fifty-two to finish her education.

The empowering successes of such workshops have become increasingly recognized around the world and have led to a deep understanding among women demanding equal rights from men. In one village, after a dialogue between women and men about the meaning of human rights for their future, several women said to their husbands: »*Land is a human right!*« Low and behold: women received land from their husbands who acknowledged, as members of the human community, the indivisibility of human rights that can transcend cultural constraints and be equally valid to the life of men and women alike. We at PDHRE are convinced that if communities across the world continue to embrace open dialogue and a process of ongoing learning, a culture of human rights can begin reaching even those who have previously been most sheltered. As people recognize the humanity of the other – all humanity included – they join to envision and design a new economic future, in peace and collaboration, guided by all that human rights stand for. Such a new future can be shaped by people who know and own human rights as a way of life. Human rights learning stands to create a socially responsible world movement that will transcend intellectual, theoretical, and academic dialogue, moving forward a creative community dialogue to be held by, with

and for the people, women and men alike, in equality and without discrimination.

2. Political Ambitions and Disenchantments

The Vienna Human Rights Conference in 1993 was an important step in reiterating the universality, indivisibility, interconnectedness and interrelatedness of human rights, and bringing forth at the time the imperative for human rights education to be put into practice at all levels of society, advising the United Nations to declare the »Decade for Human Rights Education«. With lack of modesty, I am proud to have been the person who, in Vienna, had spearheaded the process for developing international public policy about human rights education. As a result of these initiatives, on the 23rd of December 1994, the United Nations adopted Resolution 49/184, declaring the years 1995–2004 a »United Nations Decade for Human Rights Education«. This resolution was originally articulated by Steven Marks with several PDHRE members. I must confess that the actual implementation of human rights education during the years has been a personal disappointment, not withstanding the commitment and talent of thousands of teachers and educators around the world including the good will and creativity of officials at the Office of the High Commissioner of Human Rights (OHCHR), not to mention the recent Declaration on Human Rights Education and Training by the United Nations Human Rights Council.

I share this with joy mixed with sadness. Not as envisaged, human rights education became, typically, a time-bound teaching event in a »class room« environment, taught generally in schools and academic institutions, reaching hardly five percent of humanity; this, when our original initiative meant to shape an ongoing, never ending learning process of which »education« can be a supportive element. Such learning – called »education« in the resolution – meant *for all* to learn, know, own, plan and act, guided by the holistic human rights framework as a way of life, so as to have people take ownership of these rights, to belong, in dignity in community with others, learning to move from charity to dignity and to have people join in evaluating symptoms vs. causes – learning to participate as equals in the decisions that determine our lives, understanding human rights – as said above – being a moral and political guideline, protected by law.

We insisted at the time – after receiving many complaints and over-riding them – that the resolution would speak very clearly of involving in the ›education‹ process as many civil society organizations, groups and movements as possible, to also include labour, women, religious groups, the private sector, etc. The resolution called on all of them to bring human rights education to their constituencies and the community at large on a horizontal level, to learn and become mentors and monitors. Yet in the day-to-day practice these goals were virtually set aside while much of it was lost. Human rights education was ›confiscated‹ by human rights experts, teachers, and professionals, and frequently ›shared‹ in a top-down fashion as a legal paradigm, mostly informational, often neither dialogical nor holistic (one way learning about one world view). Too often it is part of national educational programs designed by people who have a limited knowledge of the fully comprehensive human rights framework and view it as national/international laws.

We say: No! It is a way of life! It is learning, envisioning, re-crafting and re-drafting and re-learning the meaning of human rights to our lives. It is a process of integrating the learning of human rights into all issues and concerns. It is the setting of landmarks that inform social and political agendas. It is the offering of a framework that was and is continuously being designed to move societies from the imposing vertical systems to horizontal ones where choices and trust are fully available to women and men alike, choosing new horizons guided by the holistic human rights framework. We now see the beginning of substantive development designed by communities, facilitating genuine civil society learning and integration activities, which are indeed a powerful strategy for economic, social and human development.

3. Human Rights Learning at the Community Level – Outside the Classroom

Indeed, this will take time – but there is no other option. This is an agenda that must be pursued. The world population has grown from two billion in 1950 to seven billion in 2010, and 50 percent are under 25 years old. Thus, as we push forth a learning and interaction process, it is crucial that we learn to distinguish between human rights education and human rights learning. Human rights learning puts a powerful tool in the hands of people everywhere to envision and design a new future for humanity.

There is a constant search for viable, creative, ›ways-and-means‹ to evoke such learnings – we propose not to call them ›pedagogies‹. By now, we have facilitated discussion and dialogue directly and indirectly, in more than 100 countries, as devised by local people, about the significance of human rights to the daily lives of women and men, youth and children. Wherever we held these learnings, it became quite clear, over and over again, that most people intuitively know human rights. It is quite evident that the universal yearning to have human dignity fully acknowledged in respect, trust and without abuse manifests itself in the 30 articles of the Universal Declaration of Human Rights, drawing its inspiration from people's wish to belong in dignity in community with others. Learners have realized that each person must take the responsibility for moving this inherent ›awareness‹ of the meaning of human rights to their lives, from the dormant stage to the power of knowledge, for all people, women as well as men, to identify and design a path guided and informed by the holistic vision of human rights. This course of action must be constantly nurtured by an integrated process of ongoing learning.

The instinctive insight that people have about human rights, wherever and whoever we are, provides compellingly grounds for human rights learning, opening the discussions of how we can join in our communities to weave a new future of humanity guided by the newly acquired wisdom. Insights and critical analysis of the human condition were interwoven in each of the 30 articles of the Universal Declaration of Human Rights. When and if these become fully known, owned and adhered to by all, the result will be peace.

The experience of two decades, having held in every region of the world community discussions, is now leading to the development of what we call »Mentors« who will create »national learning Corps«.¹ These are to be developed in universities by faculty, students and with community leaders. These Corps will focus on enhancing people's capabilities to plan and act towards first achieving trust and respect amongst themselves learning to recognize the humanity of the other as their own and together identifying actions that will lead to achiev-

1 The National Corps idea was born with the recognition that each of us, at one time or another, even if just for a moment, believes that we can change the world; but no one can do it alone. After travelling the globe, having been a witness to people becoming agents of change, I know it is possible.

ing economic and social justice in equality and without discrimination. PDHRE is now in the process of establishing such Corps for Human Rights Learning as the largest outreach movement in history with the goal of ensuring that every woman, man, youth and child knows, and takes-to-heart, the realization of human rights as a way of life. We seek to engage students, volunteers, social justice organizations and community groups to join us in developing the strategies and agenda for the Corp. People, each in their own country, find ways to empower themselves to transform their lives and the future of the next generation. It is expected that all forms of communication, social media and personal contact will multiply these efforts globally. Such Corps can be instrumental in the further development of human rights cities. It is important to note: the development of human rights cities, since 1997, to move human rights learning into praxis, has become a guideline for this initiative.

The Human Rights Cities rich experience contributed to expanding some international public policy about learning human rights as a way of life into urban communities and was re-enforced by the affirmation of human rights learning at the United Nations in 2006 as part of an international declaration. Since then two resolutions were affirmed by the United Nations: one in December 2008, The International Year of Human Rights Learning, then in December 2011 the Resolution A/c.3/66/1.53 Follow-up to the International Year of Human Rights Learning. Even though at the time of earlier resolutions, the term *education* also meant to stress a community learning process this was not pursued accordingly. It was then decided by PDHRE to move forcefully ahead under the banner of 'learning and integration'. This was to stimulate action for human rights learning by groups and organizations at the community level, national groups and organizations, including the private sector and local authorities.

4. The PDHRE's Concept of Learning

There are five ways to understand PDHRE's concept of learning. First, it means to evoke trust and respect in and of the learner as an owner of human rights. Second, it comprises working together to overcome imposed ignorance about human rights. Third, people, for whom human rights were created, will know about them as an imperative, integral to developing participatory democracies as a delivery system

of human rights. Fourth: women and men will spontaneously work to break through the vicious cycle of humiliation where injustice is justice and people exchange their equality for survival. Fifth: all understand that peace in all its dimensions can become a living result, guided, informed and realized through the learning and integration of human rights as a way of life so as to live in a sane, peaceful world.

5. The Example of Human Rights Cities

To argue our case and demonstrate the viability of human rights learning at the community level as an imperative, we have been facilitating the development of Human Rights Cities where all the inhabitants join in an ongoing process of feedback and design. The learners join in critical thinking to scrutinize symptoms and causes as they work to examine, design and lobby for laws, policies, alternative budgets and relationships, those factors that advance dignity and well-being of all in the community. These cities² are 'pilot projects' where human rights learning can be analysed, and evaluated within various cultural manifestations. As part of the learning and acting process, step by step, neighbourhood by neighbourhood, organizations and groups join to map the social and economic future of their community (see Marks/Modrowski/Lichem 2008). The Human Rights City initiative is a place where local groups and organizations, attending to a range of social and economic justice issues in the city, join to first learn about human rights as relevant to the lives of the inhabitants in the city and specifically to their constituencies. Community leaders, often with local authorities, form a steering committee and develop learning programs throughout the city, encouraging critical thinking and participation in the decision-making process. Our experience with a multitude of grassroots communities around the world demonstrates clearly that there is a need to distinguish between symptoms, such as violence against women and/or poverty, and causes, such as patriarchy and the lack of a viable economic infrastructure and the delivery of justice. In a human rights city, people devise specific tools to achieve freedom from fear and freedom from

2 At present, numerous cities on all continents have declared themselves committed to developing Human Rights Cities. For further information see the World Human Rights Cities Network on URL <http://humanrightscity.net/eng/> [accessed August 9th 2012].

need, this very simple truth is essential to achieving a state of peace in the world. Such a ›truth‹ consolidates inhabitants' actions when they know that clean water, education, food, housing, health and employment – to mention a few – are human rights that belong to all. These very unique community initiatives led me to the following definition: »A human rights mentor is a person, a woman or a man, who is capable of evoking critical thinking and systemic analysis with a gender perspective to have people learn about political, civil, economic, social, and cultural concerns, guided by the human rights framework that leads to action«, which actually is what goes on day in and day out in the human rights cities. I will never forget when the head of the police academy in the Human Rights City of Rosario, Argentina, after an intensive learning seminar held with the police said: »I have learned that there is no other option but human rights as a way of life.« This sentence has become my mantra.

To celebrate these efforts of developing Human Rights Cities, allow me to present another telling narrative: Graz, Austria, is a very active Human Rights City. After the Governor of California, Arnold Schwarzenegger – originally from Graz – put to death a civil rights activist who was on death row for 40 years, the mayor of Graz on the day of the execution took down the name of Schwarzenegger from one of the city's major football stadiums. When asked why he did so, he answered succinctly: »Because Graz is a human rights city!« This speaks for itself loud and clear.

6. Working Towards a Culture of Human Rights and Peace Through Human Rights Learning

To sum up: we live in a world where a multitude of organizations work to solve the enormous problems humanity is facing today. They attend to it mostly in a compartmentalized way, time-bound, one project at the time. If these organizations, as practiced in the Human Rights Cities, would have their constituencies understand the indivisibility and interrelatedness of human rights as a way of life, if they would integrate in their actions the learning about human rights, if they would join in community dialogue to internalize its meaning, such community learning would enhance and enrich meaningful, viable and vital change by and for the people. In this process it is essential that the ›distinction‹ between human rights education, peace education and

human rights learning towards achieving a culture of peace is discussed. I myself often suggest a discussion on a *political culture based on human rights* as formulated by Nelson Mandela. Furthermore, human rights learning must be fed into peace education, acknowledging that it is human rights learning at the community level, which stands a chance to make the difference in people's lives and therefore in their ability and readiness to achieve peace. Indeed peace educators often include human rights learning in their workshops. Human rights learning is a very simple process of dialogue and discussion that examines the Universal Declaration of Human Rights and can expand to the learning and integrating, the covenants that apply to political, civil, economic, social and cultural rights and the conventions that speak to the human rights of minorities, women and of children as relevant to the learners' lives. Ways and means have been developed for such a process to become an integrated, ongoing-process. People join in devising creative, locally designed, viable ways to introduce the dialogue about human rights as a way of life. It is imperative that human rights learning be focused on the realization of human rights towards overcoming violations. When a positive approach is used, people draw their future journey towards achieving the realization of human rights as a way to overcome violations. For this purpose it is absolutely necessary to have more and more discussions and further development of the praxis of learning and integrating human rights as a way of life. Educators, community leaders, sociologists and political economists around the world need to join in national and regional discussions, in investigations, analyses and planning about how to start the process of human rights learning in their own communities. To take it to the place where community decisions will be guided by the human rights holistic framework, human rights learning must not be hypothetical. It must be made succinctly relevant to people's lives, their culture and aspirations. Issues such as the full equality of women and minorities – accepting them as full human beings – stand clearly on the pathway of realizing human rights in both developed and developing nations. Yet, moving people in the self-awareness process to accept human rights as affirming their dignity, equality and the humanity of the Other enables people to assess the price they pay in their lives by denying the human rights of others. Human rights learning is a very potent process to cause the concepts of equality and decency sink into the consciousness of all people wherever they are.

7. From Charity to Dignity: Human Rights as a Way of Life

As simple as it appears, it is not an easy task. As in the case of patriarchy, we may be able to overcome it when people become conscious of how, in many ways, both women and men are reinforcing its manifested oppressions. This is true for a multitude of other human rights concerns and continuous violations. We must therefore proceed locally, nationally, regionally, and internationally to make this dream and promise come true. Community deliberations must also be undertaken to enforce political will and public policy. Each one of us, in our own communities, whatever our issues and/or apprehensions are, need to join locally in the design of the learning and integration process. I repeat: the local element must be a well-thought-out practice by community leaders to identify ways and means of bringing forth the relevance of non-compartmentalized societal development. It is essential to make sure that these efforts are not seen as charity. Neither should it be conceived or facilitated as an effort by outside interest groups. It must be generic and not seen as imposing one culture on another or to be conceived as a ›neo-colonial effort‹ described as such by those who obstruct human rights, calling it a ›Western imposed ideology‹.

To walk this walk and talk this talk, PDHRE is now promoting an international process that in three to five years there will be one billion people in at least 100 countries, holding in their hands, in their own language, the 30 articles of the short version of the Universal Declaration of Human Rights, to have them read out loud, together, and in public forums. This will start a political buzz of the meaning and importance of human rights to the future of humanity.

It is necessary that all people see human rights as preventive medicine, moving in the world free from fear and want, yet – knowing that they must abide by ›traffic regulations‹ which human rights is also about – protecting and guiding us as we walk towards our own chosen horizon having human rights inform our lives. This is what social responsibility is all about: standing up to the challenge and initiating more and more community-learning processes as a life-line, a universal, now missing, support system. These many words attempt to highlight as forcefully as possible the need for human rights educators/mentors to develop conceptual clarity around key human rights terms/principles such as dignity, equality and non-discrimi-

nation. There is a word for dignity in every language, and it usually has the same core elements. These elements mean freedom from fear and freedom from want everywhere. The history of humanity points to an ongoing search for universal dignity. Through communities recalling their lullabies, poems, family narratives and historic memory, the yearning for dignity can be identified in all of them. It is the core that informs the Universal Declaration of Human Rights. It embodies the principle of life with dignity, not only mere ›survival‹. For humanity to develop to its fullest potential, we must assure that all human beings know that the answer is: equality without discrimination and having an adequate standard of living – human rights as away of life. We have no other option!

8. Learning from Others, Connecting with Others

To affirm further the experience and assumptions made in this article, I wish to give space in this article to three people from whom I have learned and who are dedicated to human rights learning: these are first, Vernor Muñoz, former UN rapporteur on the human right to education, currently developing a doctorate program in human rights program at the University of Costa Rica; second, Kathleen Modrowski, Assistant Dean, Global College, from Long Island University in New York, and active as the program director of PDHRE since the early 1990s; third, Claudio Schuftan, a medical doctor, based in Vietnam, a human rights activist, one of the founders of the People's Health Movement and a contributor to the programs of PDHRE.

8.1 *Vernor Muñoz Villalobos* on the Right to Education³

Over the years, the United Nations has re-affirmed an important principle with the proclamation of the International Year for Learning about Human Rights starting on 10th of December 2008. The General Assembly in Resolution 49/1/84 sketched out the basic aspects of education and learning in the human rights area affirming that it should constitute an integral process that will continue throughout a person's life and that will enable people at all levels of development and in all strata of society, to learn to respect the dignity of their

3 Excerpts from the Presentation to the 3rd Committee by the Special Rapporteur on the Right to Education on 27th of October 2009.

neighbours and the manner in which and the mechanisms to promote respect within all societies. This goal calls for learning activities that are truly transforming, and that will enable a person to acquire a deep and personal understanding of the meaning and importance of human rights, and be able to live and relate on equal terms with spirit, respect, and solidarity.

Human rights learning and lifelong learning are interdependent concepts. Both, throughout life, help establish and root the values of humanity, diversity, peace, solidarity and mutual cooperation through the constant and permanent promotion of knowledge, competence, and attitudes.

None of us are ignorant of learning, we are always learning, always nourishing our spirit and our experience with knowledge and attitudes. As human beings it is difficult to avoid learning, even with many years having passed by. This is why some scientists say that learning processes and life processes are in fact the same. That is why when a person is prevented from learning, the person is being denied life not only figuratively, but also in a very concrete manner.

The learning process is inherent to human beings. Learning can be stimulated and developed through education. The right to education is not only protected ethically and legally in terms of human rights, but it is a right of high value and a condition for evolution because it protects the integrity and dignity of life itself. While education promotes learning and lends it comprehensive meaning, educational systems structured by an eminently utilitarian paradigm can strengthen prejudice instead, as well as marginalization and discrimination. That is why in order to build a society free of all types of discrimination, an education of high quality based on study, experience, and daily practice of human rights is what we must promote. This being the case, the learning process should be seen as a permanent experience that, over and above formal education, is carried out in different environments, informal, non-formal, but always within the community.

The European Commission and the Council of the European Union have adopted documents for lifelong learning, highlighting its importance in terms of social inclusion, active citizenship, and personal development. UNESCO is carrying out many initiatives in this area, primarily the work of the Institute for Lifelong Learning. At the national, university, and government level, as well as civil society and

the communities themselves, initiatives have been undertaken to offer ongoing learning in terms of the local conditions and ages. As society is dynamic by its very nature, continuing learning plays a key role in continuous adaptation and strengthening of active citizenship.

8.2 Kathleen Modrowski on Participatory Learning⁴

True dialogue involves love, humility, hope and critical thinking. (Paolo Freire)

First of all, it is important to understand that critical pedagogy is transformative learning. As Paolo Freire framed it, to challenge educators with regard to their certitudes is a duty of the progressive educator. Research implies intensive learning of a situation, production of knowledge and informed practice. Participatory Learning and Research (PLR), is an approach to improving social practice by changing it and learning from the results. It is grounded in authentic participation within a complete and continuous process. It is a comprehensive process that encompasses: naming problems, planning, acting, observing, reflecting and evaluating. It is collaborative. It is a process by which we learn to process how intelligence informs action and how, in turn, action leads to praxis (action and reflection). It is a process by which people develop theories about their own practice and through which local knowledge and culture is respected and valued. It is a process that requires making a critical analysis of institutions, systems, programs and relationships. It is an opportunity to put practices, ideas and assumptions about institutions to the test. It is political because it involves people making changes that will affect themselves and others. It is a means to overcoming resistance to change when change is proposed. It is a process *for* change that begins from within the individual and enables the group to radiate beyond. Key words are: authentic participation, experiential and problem based; systemic causes; peoples' own theory; critical examination of institutions; record keeping; small start; continuous learning.

Locate ourselves in it and analyze situations. Human rights learning aims to provide an opportunity for individuals to challenge pre-conceived ideas and/or prejudices that are not in line with human rights.

4 This paragraph refers to a PDHRE International Training Workshop on Human Rights Learning, November 29th - December 5th 2005 in Kaohsiung, Taiwan.

Understanding the stages for the realization of human rights: When citizens organize and claim the realization of human rights they are asking for all human rights to be *recognized* (formally in law and informally in practice); everyone needs to be able *to enjoy and exercise* their human rights; for this to be possible, enabling conditions need to be created. For example: people will not exercise human rights if they are not aware of their entitlements. Also, human rights are enjoyed when there are steps taken to take the promise of rights and make them a reality for all; there need to be means and mechanisms for citizens and communities *to claim* their rights; all human rights violations need to be addressed and redressed. Learning and integrating human rights as a way of life can have people put in place remedies to human rights violations and work to assure human realization.

8.3 Claudio Schuftan on Human Rights Learning⁵

We cannot continue with a popular education that is mostly reactive. Popular education/learning is a central part of the agenda of the human rights movement and must be oriented towards redefining development policies, as well as redefining the concept of social, ethical and environmental responsibility in the different sectors of our respective societies. In this thrust, the biggest challenge we face may not be the introduction of new concepts and of ›possible futures‹, but actually to rise to the challenge of eradicating the old concepts and the oversold, rather ›hopeless futures‹. Therefore, human rights learning is *the* challenge to address in building this new sense of community in our societies. (J. Osorio) Human rights learning has to come in to address the so-called ›modern-age-conditions‹, to place concrete demands and to foster concrete actions that confront face-on the unfair elements of this ›condition‹. Thus, we consider a number of risks that we have to be prepared to deal with, because such actions:

- Will require establishing new social contracts in which the respect for human rights is placed at the centre and in which solidarity links among organizations are set up as soon as possible as a response to the flagrant conflicts brought about by this modern-age condition.
- The call here is for going beyond the increasingly popular eco-literacy movement related to climate change and instead going into

5 See Schuftan 2010.

a more all-encompassing human rights learning movement (that does have fostering environmental responsibility as one of its components – but just as one among other equally important components).

- Will require developing a greater sense of social and political responsibility when addressing the inequalities of the risk society, primarily the social exclusion and the environmental deterioration it perpetuates.
- Will require embarking on a process of politicizing human rights learning, i. e., carrying out learnings in the public sphere with a political orientation.
- In short, human rights learning has to become proactive when facing the challenges of the risk society. Every step of the way we will have to clearly justify why we are going beyond »standard« and intellectualized concepts, myths and academic jargon.

Through a moral and political learning process we have to draw new organizational maps and new ways of ›getting to know reality‹ (we see what we look for...) that can generate levels of social and political solidarity among civil society never before seen.

What we are talking about here is of multiplying exchange dialogues between the facilitators' and the learners' different realities and world visions, all through the lens of the human rights framework.

This approach clearly leads human rights learning facilitators to act as mobilizers of marginalized social groups, so the latter begin proactively opposing exclusion, discrimination and the violation of their inalienable human rights.

By getting on with such actions the goal is to enable people to start working together to demand that the un-postponable needed structural changes are made. Human rights learning is thus to become the expression of a public morality based on human rights. To get there, human rights learning has to build confidence in people so as to mobilize them while still respecting diversity.

Do not get this wrong now: human rights learning is to be a process in which individuals and groups of people get involved voluntarily as human rights learning is ultimately geared towards potentiating their social capabilities, those capabilities that allow them to become competent, autonomous, independent, and good managers of their own development.

All this requires human rights learning to bring in and instil a good dose of reasoning and of argumentation to explain and make sense of what, in times past, has been taken as a given or a *fait-accompli*. This is what, in our experience, human rights learning does best; and this is the new educational pragmatism we have to adopt, i. e., a pragmatism that adheres to solidarity movements, that strengthens praxis, that goes back to ask about the sense of ›what-is-considered-to-be-common‹, and that asks about what human rights, as universal –value is all about.

No doubt, what we have in front of us is the daunting task of working towards making these human rights learning processes flourish and grow, as well as the no less challenging task to analyze the practical experiences that are already slowly opening new inroads in popular education. For that, we have to multiply our efforts and do much more work for and through human rights learning groups the world over. These groups have to impart an education that responds to the ubiquitous human rights violations and challenges, using totally new learning contents and methods, as well as opening new human rights learning opportunities and venues.

In endless contexts worldwide it is no longer conceivable not to speak publicly and politically about human rights, about democracy, about dignity, and about marginalization. So we cannot leave these discussions aside; we absolutely have to address these issues openly. Human rights learning is the vehicle.

In sum, we can say that all this is about global action for a new popular democracy.

The take-home message from all of this is that human rights learning is here to combat ambiguity and procrastination, because both are conducive either to non-action: ›no matter what I do, it is wrong or will not change things‹ – or conducive to too little action based on a faulty interpretation of reality that is biased towards an unacceptable status-quo: ›not doing anything is alright; it will all sort itself out – eventually‹. We forcefully contest and fight against these attitudes!

And remember: at the end of the day, we should be teaching *for* human rights, not teaching about human rights! (J. Dhomse)

9. Conclusion

Finally: in our learnings we have people read out loud the short version of the Universal Declaration of Human Rights and discuss its meaning to their lives. As part of the discussions in the Human Rights Cities, people make a pledge with great enthusiasm. Young people when first being introduced to human rights as a way of life raise their hands and make a pledge. Such a pledge sinks in with initial recognition of the meaning of human rights to people's daily lives. This is the pledge:

We are the human rights generation.
 We will accept nothing less than human rights.
 We will know them and claim them.
 For all women, men, youth and children,
 From those who speak human rights,
 But deny them to their own people.
 In our hands are human rights as a way of being.
 We will move power to human rights.
 We have no other option.

As the people's movement for human rights learning moves along, such a movement needs to be facilitated in collaboration and celebration of communities. As we weave a new future for humanity, we have to declare it with optimism and recognize: in our hands are human rights a way of life.

Bibliography

- Marks, Stephen P./Modrowski, Kathleen A./Lichem, Walther 2008: Human Rights Cities. Civic Engagement for Societal Development. URL http://www.pdhre.org/Human_Rights_Cities_Book.pdf [accessed August 9th 2012].
- Schuftan, Claudio 2010: Human Rights Learning Has to Be Made into a Year-Round Community. URL <http://www.socialmedicine.org/2010/03/16/human-rights/human-rights-learning-has-to-be-made-into-a-year-round-community-resource/> [accessed August 9th 2012].
- Koenig, Shulamith 2007: In our hands. Human rights as a way of life. Human Rights Cities – a personal view, in: IBA's Human Rights Institute (Hg.): Our Freedoms. A Decade's Reflection on the Advancement of Human Rights. o.O.: International Bar Association. URL <http://www.pdhre.org/koenig07-aba.pdf> [accessed August 9th 2012].

Appendix

Universal Declaration of Human Rights (Unofficial Summary)

The UDHR was adopted by the United Nations on December 10th 1948.

Article 1 All human beings are born free and equal.

Article 2 Everyone is entitled to the same human rights without discrimination of any kind.

Article 3 Everyone has the human right to life, liberty, and security.

Article 4 No one shall be held in slavery or servitude.

Article 5 No one shall be subjected to torture or cruel, inhuman or degrading treatment or punishment.

Article 6 Everyone has the human right to be recognized everywhere as a person before the law.

Article 7 Everyone is equal before the law and has the human right to equal protection of the law.

Article 8 Everyone has the human right to a remedy if their human rights are violated.

Article 9 No one shall be arrested, detained, or exiled arbitrarily.

Article 10 Everyone has the human right to a fair trial.

Article 11 Everyone has the human right to be presumed innocent until proven guilty.

Article 12 Everyone has the human right to privacy and family life.

Article 13 Everyone has the human right to freedom of movement and residence within the state, to leave any country and to return to one's country.

Article 14 Everyone has the human right to seek asylum from persecution.

Article 15 Everyone has the human right to a nationality.

Article 16 All adults have the human right to marry and found a family. Women and men have equal human rights to marry, within marriage, and at its dissolution.

Article 17 Everyone has the human right to own property.

Article 18 Everyone has the human right to freedom of thought, conscience and religion.

Article 19 Everyone has the human right to freedom of opinion and expression.

Article 20 Everyone has the human right to peaceful assembly and association.

Article 21 Everyone has the human right to take part in government of one's country directly or through free and fair elections and access to the public service.

Article 22 Everyone has the human right to social security and to the realization of the economic, social and cultural rights indispensable for dignity.

Article 23 Everyone has the human right to work, to just conditions of work, to protection against unemployment, to equal pay for equal work, to sufficient pay to ensure a dignified existence for one's self and one's family, and the human right to join a trade union.

Article 24 Everyone has the human right to rest and leisure.

Article 25 Everyone has the human right to a standard of living adequate for health and well-being including food, clothing, housing, medical care and necessary social service.

Article 26 Everyone has the human right to education including free and compulsory elementary education and human rights education.

Article 27 Everyone has the human right to participate freely in the cultural life and to share in scientific progress, as well as to protection of their artistic, literary or scientific creations,

Article 28 Everyone is entitled to a social and international order in which these rights can be realized fully.

Article 29 Everyone has duties to the community.

Article 30 None of the human rights in this Declaration can be used to justify violating another human right.

Prepared by: PDHRE, People's Movement for Human Rights Learning, pdhre@igc.org, www.pdhre.org

Teil IV

PRIVILEGIEN VERLERNEN, HALTUNGEN UND HANDLUNGEN VERÄNDERN

Monika Mayrhofer

Zur Kritik der Menschenrechte aus postkolonialer und feministischer Sicht und deren Auswirkung auf die Menschenrechtsbildung

Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss [...], dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in der Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen, religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss. (Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte 1966, Art. 13)

Education becomes a technology of colonialist subjectification in two [...] important and intrinsically interwoven ways. It establishes the locally English or British as normative through critical claims to ›universality‹ of the values embodied in English literary texts, and it represents the colonised to themselves as inherently inferior beings – ›wild‹, ›barbarous‹, ›uncivilised‹ (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1995: 426)

[...] women's experiences and concerns are not easily translated into the narrow, individualistic language of rights; rights discourse overly simplifies complex power relations and their promise may be thwarted by structural inequalities of power; the balancing of ›competing‹ rights by decision-making bodies often reduces women's power; and particular rights, such as the right to freedom of religion or the protection of the family, can in fact justify the oppression of women. (Charlesworth 1994: 61)

1. Einleitung

Menschenrechtsbildung wird von der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) als integraler Bestandteil des Rechts auf Bildung definiert. Das Recht auf Bildung im Allgemeinen und Menschenrechtsbildung im Besonderen werden in diesem Sinne nicht nur als wesentlich für die Realisierung der Menschenrechte und der Grundfreiheiten verstanden, sondern auch für die Förderung von Gleichheit, die Verhinderung von Konflikten und Menschenrechtsverletzungen und die Promotion von Partizipation und

demokratischen Prozessen bzw. die Entwicklung von Gesellschaften, in der alle Menschen wertgeschätzt und respektiert werden, ohne jegliche Diskriminierung oder Unterscheidung wie beispielsweise ›race‹, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politische oder andere Einstellung, nationale oder soziale Herkunft, Eigentum, Geburt oder eines anderen Status (vgl. UN General Assembly 2005). Diese Ansprüche an Menschenrechtsbildung sind zweifellos ambitioniert, und es stellt sich die Frage, ob Menschenrechtsbildung diesen Zielen gerecht wird bzw. werden kann. Die eingangs zitierten Passagen scheinen das zu bezweifeln. So deutet das Zitat über die Rolle der Bildung als Technologie der kolonialistischen Subjektivierung an, dass Bildung ein wesentlicher Bestandteil von Kolonisierungsprozessen war und dass die Universalität der Werte, wie sie beispielsweise durch englische literarische Texte vermittelt wurde, wesentlich zur Repräsentation der Kolonisierten als Unterlegene, ›Wilde‹, ›Barbaren‹ oder ›Unzivilisierte‹ beigetragen hat. Was in diesem Zitat mit dem Hinweis auf englische Literatur argumentiert wird, gilt, wie postkoloniale TheoretikerInnen an Menschenrechtstexten kritisieren, auch für die Formulierung von Menschenrechten, nämlich der in den Menschenrechtstexten inhärente Anspruch von Universalität und damit verbunden die Konstruktion des kolonisierten ›Anderen‹, ›Wilden‹ oder ›Barbarischen‹ (vgl. z. B. Mutua 2001). Die Konstruktion des ›Anderen‹ durch Menschenrechte beschränkt sich aber nicht nur auf kolonisierte Menschen, also auf Menschen des sogenannten Südens, sie prägt auch die Gesellschaften der westlichen Industriegesellschaften selbst. Feministische KritikerInnen haben, wie im dritten eingangs angeführten Zitat deutlich wird, die androzentrischen¹ Normen von Menschenrechten sichtbar gemacht, entlang derer Ausschlüsse und Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts wirksam werden.

1 Androzentrismus wird in diesem Text als die Setzung des Männlichen als Norm begriffen. Androzentrismus bezeichnet die männliche Herrschaft, in der Mensch und Mann gleichgesetzt werden, wodurch diskret die Objektivierung männlicher Normen wirkt. »Manifest wird der den Männern universell zuerkannte Vorrang zum einen in der Objektivität der sozialen Strukturen und der produktiven und reproduktiven Tätigkeiten, die auf einer geschlechtlichen Arbeitsteilung der biologischen und sozialen Produktion gründen, welche dem Mann den besseren Part zuweist, und zum anderen in den allen Habitus immanenten Schemata. [...] [D]iese Schemata [funktionieren] als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmatrizen aller Mitglieder der Gesellschaft [...], die [...] sich jedem Akteur als transzendente aufzwingen.« (Bourdieu 2005: 63)

Die Frage, die sich unmittelbar an diese einleitenden Ausführungen aufdrängt, ist jene, wie Menschenrechtsbildung den ambitionierten Ansprüchen der »Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde« (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Präambel), der Entwicklung von freien, demokratischen und diskriminierungsfreien Gesellschaften gerecht werden kann, wenn Menschenrechte selbst von diesen bemerkenswerten Widersprüchen, die sich in Ein- und Ausschlüssen, in der Konstruktion des ›Anderen‹, ›Minderwertigen‹ und/oder ›Ungleichen‹ manifestieren, gekennzeichnet sind. Wie kann menschenrechtliche Bildung als emanzipatives und gleichheitsförderndes Instrument genutzt werden, wenn Ungleichheit, Unterdrückung und Abwertung selbst in die Genese, Formulierung und Durchsetzung von Menschenrechten eingeschlossen sind? Auf diese Frage möchte ich im vorliegenden Beitrag eingehen. Um mich diesem Themenkomplex zu nähern, werde ich zunächst wesentliche Kritikpunkte an den Menschenrechten aus postkolonialer und feministischer Sicht skizzieren, weil ich davon ausgehe, dass es nur dann möglich ist, den Begrenzungen des Menschenrechtskonzeptes effektiv entgegenzutreten und dieses im Sinne der oben angedeuteten Ziele der menschenrechtlichen Bildung zu nutzen, wenn die Widersprüchlichkeiten und Ausschlüsse, die den Menschenrechten selbst inhärent sind, sichtbar gemacht werden. In einem zweiten Schritt werde ich mögliche Anschlussstellen herausarbeiten, wie Menschenrechte im Sinne einer menschenrechtlichen Bildung auf Basis der und im Sinne von postkolonialer und feministischer Kritik nutzbar gemacht werden können.

2. Auslassungen, Normierungen, Subtexte – wesentliche Kritikpunkte an den Menschenrechten aus feministischer und postkolonialer Perspektive

Menschenrechte aus postkolonialer und feministischer Perspektive zu kritisieren, bedeutet, Androzentrismen, Universalismen und Eurozentrismen, die den Menschenrechten eingeschrieben sind, sichtbar zu machen und in Frage zu stellen. Das heißt, es gilt jene Auslassungen zu thematisieren, die Ungleichheiten und Diskriminierungen bewirken, und es bedarf einer Diskussion jener Werte, die Normierungen und Privilegierung erzeugen. Darüber hinaus gilt es, jene Subtexte zum Sprechen zu bringen, die im Widerspruch zu den Wer-

ten der Freiheit und Gleichheit stehen. Postkoloniale und feministische Ansätze stellen zwei der wichtigsten Strömungen dar, die diese Auslassungen, Normierungen und Subtexte im Menschenrechtsdiskurs zur Debatte gestellt haben.

Postkoloniale Kritik behandelt die Frage, welche Wirkungen die Kolonisierung auf Kulturen und Gesellschaften hatte und immer noch hat. Der Begriff wurde zunächst von HistorikerInnen benutzt, um vormalige koloniale Staaten, die ihre Unabhängigkeit erlangt hatten, zu bezeichnen (postkoloniale Staaten). In den 1970er Jahren wurde der Begriff von der Literaturkritik übernommen, um unterschiedliche kulturelle Effekte der Kolonisierung zu thematisieren:

»Post-Colonialism/postcolonialism« is now used in wide and diverse ways to include the study and analysis of European territorial conquests, the various institutions of European colonialisms, the discursive operations of empire, the subtleties of subject construction in colonial discourse and the resistance of those subjects, and, most importantly perhaps, the differing responses to such incursions and their contemporary colonial legacies in both pre- and post-independence nations and communities. (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1998: 187)

Postkoloniale Kritik versucht, die in Menschenrechten eingelassenen eurozentrischen und essentialisierenden Annahmen und die damit verbundene (neo-)kolonisierende Wirkung der Menschenrechte sichtbar zu machen. »Die grundlegenden Themen postkolonialer Kritik sind Macht und Interdependenzen, Verflechtungen. Machtwirkungen, die in diesem Rahmen zum Gegenstand der Forschung werden, sind zunächst Ethnozentismus bzw. Eurozentismus als kulturelle Varianten von Kolonialismus und Neokolonialismus« (Kerner 2005: 221). Feministische Kritik analysiert, wie Geschlechterverhältnisse Politik und Gesellschaften strukturieren und Männern und Frauen unterschiedliche Positionen zuweisen. Feministischen Ansätzen geht es nicht nur um die Unterdrückung von Frauen, sondern um Geschlechterverhältnisse insgesamt. Das bedeutet, die Analyse erstreckt sich auch darauf, wie Geschlechternormen innerhalb der Gruppe von Männern oder Frauen wirksam werden. Der feministischen Menschenrechtskritik geht es also sowohl um die Sichtbarmachung von androzentrismen Normen in den Menschenrechten als auch um die Analyse der Frage, wie Geschlechternormen durch Menschenrechte produziert werden bzw. wie Menschenrechte auf Geschlechterverhältnisse wirken, und in einem weiteren Schritt, wie Menschenrechte umgestaltet werden können, um die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern.

Im Folgenden sollen die wesentlichsten Punkte dieser kritischen Ansätze in Bezug auf Menschenrechte skizziert werden.

3. Historische Auslassungen und Subtexte der Menschenrechte

Um die Auslassungen, Normierungen und Subtexte der Menschenrechte zu begreifen, ist es notwendig, einen Blick auf die Menschenrechtsgeschichte zu werfen, denn die problematischen Punkte haben ihren Ursprung in der Entstehungsgeschichte der Menschenrechte bzw. in den Geschichten, die über die Entstehung der Menschenrechte erzählt und gelehrt werden (und somit auch als hegemoniale Erzählungen in den Lehrbüchern und Curricula ihren Eingang gefunden haben). Dies deutet erstens darauf hin, dass diese Geschichten bis in die Gegenwart nachwirken und präsent sind, und zweitens, dass es nicht *die* Geschichte der Menschenrechte, sondern dass es viele Geschichten der Menschenrechte gibt. Sehr oft wird zwischen drei unterschiedlichen Dimensionen unterschieden: Der erste Ansatz beschäftigt sich mit den ideengeschichtlichen Wurzeln der Menschenrechte. Das bedeutet, die Entstehung der Menschenrechte wurde von politischen Philosophen wie Thomas Hobbes (1966) und John Locke (1977) theoretisch gerechtfertigt. Die zweite Herangehensweise konzentriert sich auf die sozialgeschichtliche Dimension, welche strukturelle Veränderungen von Herrschaftsbeziehungen reflektiert. Die Forderung nach Menschenrechten »resultierte stets aus Konflikten mit der souveränen Staatsgewalt und war somit von jeweils spezifischen Herrschafts- und Unrechtserfahrungen motiviert« (Koenig 2005: 26), so die zentrale Prämisse. Der dritte Zugang fokussiert auf eine staatsgeschichtliche Herangehensweise. Sie trägt also der Tatsache Rechnung, dass die Entwicklung der Menschenrechte wesentlich mit der Entwicklung des modernen Nationalstaates verbunden war.

3.1 Subtext I: Progressivität der Menschenrechte

Die meisten Geschichten, die uns über die Menschenrechte erzählt werden, sind progressive und positive Geschichten (Thomas Hobbes, John Locke). Die Geschichte der Menschenrechte wird als Fortschrittsgeschichte präsentiert, als eine positive Entwicklung. Damit geht der Gedanke einher, dass Menschenrechte ein transformatives und progressives Potential haben und dass sich die Geschichte der Welt vorwärts bewegt:

Human rights marked a point of arrival – a step in the progress of human development. This belief in the transformative and progressive potential of human rights is contingent on an assumption that we have, as a civilised world, moved forward, and that the coming together of nation-states in the recognition of universal human rights is a critical part of the liberal project that seeks to advance individual rights and human desires. It is a narrative that is driven by a persistent belief that history has a purpose and direction coupled with an assumption that the world has emerged from a backward, more uncivilised era. (Kapur 2006: 668)

Auch hinsichtlich der sogenannten ›Entwicklungsländer‹ wird dieser Gedanke des fortschrittlichen und transformativen Potentials der Menschenrechte deutlich. Das Versprechen der Menschenrechte gegenüber den Ländern des Südens ist die Eindämmung (wenn nicht die Eliminierung) von grausamen Lebensbedingungen, staatlicher Instabilität und anderen sozialen Krisen durch das Gesetz, die Garantie von individuellen Rechten und durch einen auf einer Verfassung beruhenden Staat. Die Länder des Südens sind angehalten, einem spezifischen Entwicklungsskript zu folgen, um diesem Versprechen gerecht zu werden. Dieses Skript sieht die Zukunft der internationalen Gemeinschaft im liberalen Nationalismus, in einem internationalen System der Menschenrechte und in der demokratischen Selbstbestimmung der Staaten (vgl. Mutua 2004: 57).

Vor allem postkoloniale WissenschaftlerInnen haben die progressive Erzählung der Geschichte der Menschenrechte herausgefordert und auch die Kosten und die Verluste, welche die Menschenrechte im Laufe der Geschichte verursacht haben, in den Mittelpunkt der Analyse gerückt. Sie haben sichtbar gemacht, welche oft auch unbeabsichtigten Probleme und welches Leid Menschenrechtspolitikern nach sich gezogen haben. Sie haben die vorherrschende Erzählung der Geschichte der Menschenrechte in Frage gestellt und eine andere Erzählung an die Geschichte herangetragen. Dies ist ein Erzählstrang, der wahrscheinlich nicht in der Intention jener lag, die das Projekt der Menschenrechte angestoßen haben. Es ist eine Narration, die die vorherrschende Erzählung des Fortschritts, der Emanzipation und der Befreiung herausfordert und auch die ›dunklen Seiten‹ der Menschenrechtsgeschichte zu einer Öffentlichkeit verhilft (vgl. Kapur 2006: 669).

In diesem Sinne könnte beispielsweise auch eine Geschichte der Menschenrechtsverletzungen oder der Instrumentalisierung der Menschenrechte geschrieben werden. Oder man könnte eine Geschichte der Exklusionen erzählen, die mit der Geschichte der Men-

schenrechte immer auch verbunden war: Exklusion von Frauen, von SklavInnen, von Menschen in den ehemaligen Kolonialgebieten usw. Diese alternativen Geschichten stellen das Paradigma des Fortschritts, der Progressivität in Frage. Postkoloniale und feministische TheoretikerInnen weisen darauf hin, dass diese Exklusionen den Menschenrechten bereits im Prozess ihrer Genese und Kodifizierung immanent waren und dazu gedient haben, bestimmte Herrschaftsstrukturen aufrechtzuerhalten.

3.2 Subtext II: Eurozentrismus, Rassismus, Machtverhältnisse

Der Menschenrechtsdiskurs beinhaltet nicht nur die Erzählung des Fortschritts, er enthält auch einen eurozentrischen Subtext. Makau Mutua (Jurist und Professor an der University at Buffalo Law School, State University of New York) argumentiert, dass Menschenrechtsgeschichten einen Subtext beinhalten, der die ›Wilden‹ und ›Unzivilisierten‹ einerseits gegen die ›Opfer‹ und ›RetterInnen‹ andererseits ausspielt. Diese Trias *Savages-Victims-Saviors* (SVS) spielt in vielen Menschenrechtsgeschichten eine Rolle.

Die erste Dimension der Trias ist der/die Böse, Wilde oder Unzivilisierte. Ein ›klassischer‹ Böser ist der Staat selbst, der erst durch die Umsetzung der Menschenrechte zu einem ›guten‹ Staat wird. Der ›unzivilisierte‹ oder ›barbarische‹ Staat hingegen ist einer, der nicht liberal, nicht demokratisch, sondern autoritär ist und Menschenrechte nur unzureichend bis gar nicht umsetzt. Sehr oft liegt aber hinter dieser Erzählung des ›Schurkenstaates‹ noch eine weitere Erzählung verborgen, nämlich die der kulturellen oder religiösen Fundierung des Staates, die dann in den Vordergrund rückt. Das heißt, ›das Barbarische‹ wird mit ›der Kultur‹ gleichgesetzt, genauer mit der ›anderen‹ Kultur, die menschenrechtswidrige Praktiken, wie weibliche Beschneidung oder Unterdrückung von Frauen zulässt, oder auch mit Religion, wie z. B. dem Islam, dem immer wieder unterstellt wird, dass er aufgrund dieser vermeintlich unveränderlichen kulturellen Konstante nicht kompatibel mit den Menschenrechte sei (vgl. Mutua 2001: 205).

Die zweite Dimension ist die des ›Opfers‹, dessen Menschlichkeit und Würde verletzt wurde. Die Figur des Opfers ist machtlos, hilflos und unschuldig, und seine Menschenwürde muss von den Übergriffen und Verletzungen des Staates oder der Kultur des Staates bewahrt werden. Die dritte Dimension ist die des/der Retter/in, des ›guten Engels‹, der schützt, heilt, zivilisiert, bändigt und überwacht.

Das Versprechen der Rettenden an die Opfer ist Freiheit und Schutz vor der Tyrannei des Staates, der Tradition oder der Kultur. Aber es ist auch das Versprechen der Schaffung einer besseren Gesellschaft, die auf (liberalen) Normen und Werten basiert. In der Geschichte der Menschenrechte waren diese RetterInnen meist die Menschenrechte selbst, die Vereinten Nationen, westliche Regierungen, internationale NGOs und westliche Wohltätigkeitsorganisationen. Doch Makau Mutua argumentiert, dass diese Institutionen vordergründig nur Manifestationen von etwas anderem darstellen. Der ultimative Retter ist schlussendlich eine Reihe von kulturellen Normen und Praktiken, die in sich das liberale Gedankengut beinhalten (vgl. ebd.: 205–206).

Dieser von Makau Mutua kritisierte eurozentrische Subtext stellt eine klare ›Rollenverteilung‹ zwischen Opfern, TäterInnen und RetterInnen und damit eine Stereotypisierung und eine Reproduktion von Herrschaft her. Diese Erzählung fügt sich reibungslos in das historische Kontinuum des eurozentrischen kolonialen Projekts ein, in welches die AkteurInnen in Unter- und Überlegene aufgeteilt sind. Obwohl die Befreiungsbewegungen des 20. Jahrhunderts das Recht auf politische Selbstbestimmung eines Volkes von den kolonisierten Völkern erkämpft haben, führt die Universalisierung der in Europa entstandenen Ideale gerade zur Konsolidierung der europäischen Herrschaft über die Welt (vgl. Ehrmann 2009: 87).

Die Analyse dieses Subtextes macht außerdem sichtbar, dass die Frage der Menschenrechte auch immer eine Frage von Machtverhältnissen ist (vgl. Mutua 2001: 208). Die Definition als ›Retter‹, ›Wilde‹ oder ›Opfer‹, so implizit diese auch immer erfolgen mag, ist ein machtvolleres Unternehmen mit realen Konsequenzen, die durch Ex- oder Inklusionen sichtbar werden. Darüber hinaus werden durch Machtverhältnisse im Menschenrechtsdiskurs auch Exklusionen deutlich, die entlang von Klasse, Gender, Religion, ethnischen Gruppierungen etc. wirksam werden. So werden beispielsweise Frauen sehr oft als Opfer definiert, die somit als hilflos und unterlegen konstruiert und dann gerettet werden müssen, meist durch den Einschluss in scheinbar neutrale Normen. Der SVS-Subtext beinhaltet außerdem rassistische Konnotationen, in denen die internationale Hierarchie von ›Rasse‹ und Hautfarbe eingeschlossen ist und revitalisiert wird. In der Menschenrechtserzählung sind ›Wilde‹ und ›Opfer‹ sehr oft nicht-weiß und nicht-westlich, die ›RetterInnen‹ aber sehr oft weiß (vgl. ebd.).

3.3 Subtext III: Die Gleichen und die ›natürlich‹ Ungleichen

Die Französische Revolution, in deren Kontext im Jahr 1789 die *Erklärung der Rechte des Menschen und Bürgers* proklamiert wurde, gilt als zentraler Bezugspunkt der Geschichte der Menschenrechte. Die in dieser Erklärung geforderten Rechte wie Gleichheit oder Freiheit bezogen sich jedoch selbstredend nur auf Männer, obwohl Frauen in der Revolution eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt und Frauenrechtsaktivistinnen wie Olympe de Gouges die Gleichstellung der Frauen gefordert hatten (de Gouges 1791). Die rechtliche Gleichstellung wurde Frauen aber nicht nur vorenthalten, sondern es begann nach der Französischen Revolution eine Periode der Unterdrückung von Frauen und der Herabsetzung des Weiblichen, die in der europäischen Geschichte ihresgleichen sucht und außerdem in eklatantem Widerspruch zu den radikalen Umbrüchen in der Gesellschaftsordnung und zu den Schlagworten der Freiheit und Gleichheit aller steht. Diese Ungleichbehandlung der Geschlechter wurde mit dem argumentativen Rückgriff auf die ›natürliche‹ Differenz zwischen Männern und Frauen begründet und von den modernen Wissenschaften mit Analogien zur Tier- und Pflanzenwelt untermauert. »Die Natur wird hier zum Unterscheidungskriterium zwischen abzuschaffenden und aufrecht zu erhaltenden Unterdrückungsformen« (Klinger 1996: 106).

Das heißt, es kam zur Differenzierung zwischen jenen Ungleichheiten, die als politisch und gesellschaftlich konstruiert anerkannt wurden und die es abzuschaffen galt, und jenen Ungleichheiten, deren Ursache in der Natur verortet wurde und die als unveränderbar und unantastbar galten. Die Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern wurden in den Wissenschaften und auch von der Politik als jene gerechtfertigt, die a-politisch bzw. natürlich seien (vgl. ebd.). Vor der Aufklärung wurden Männer und Frauen zwar auch als unterschiedlich wahrgenommen, aber die Argumentation hinsichtlich der Differenz war eine andere. Die Unterschiede wurden nicht als natürlich wahrgenommen, sie wurden eher als aktiv anzueignende Tugenden verstanden:

Das heißt, aufgrund der von Gott den Geschlechtern aufgetragenen verschiedenen Aufgaben in der Gesellschaft müssen Frauen und Männer unterschiedliche Fähigkeiten und Eigenschaften erwerben, sie haben diese Fähigkeiten und Eigenschaften nicht einfach natürlicher-/kreatürlicherweise. (Maihofer 2009: 28)

Diese Konzeption der natürlichen und vor-sozialen Geschlechterordnung wirkt bis heute nach, beispielsweise in der stereotypen Konzep-

tion weiblicher oder männlicher Charaktereigenschaften. Auch andere Kategorien haben während dieser Zeit einen Naturalisierungsprozess durchlaufen, wie z. B. ›die Nation‹ durch die Konzeption eines ›Nationalcharakters‹ oder von ›Rasse‹.

In Bezug auf die Konstruktion von ›Rasse‹ kam es im 18. Jahrhundert zu einer wachsenden Anzahl von Abhandlungen über Rassen-theorien. Auch das ist nicht als Gegendiskurs zur Aufklärung zu verstehen, die Konstruktion des ›natürlich‹ Anderen war immer auch Teil der Aufklärung. Und hier lassen sich sehr viele Überlappungen in der diskursiven Logik der beiden Diskurse beobachten, wie Andrea Maihofer (2009: 31) feststellt. Auch diese Texte stammen in erster Linie von weißen, bürgerlichen, im Westen verorteten Wissenschaftlern und Philosophen, und auch hier wird eine qualitative Differenz behauptet, »auf der Basis angeblich festzustellender biologischer Unterschiede, die es erlauben, von qualitativ verschiedenen Menschengruppen bzw. ›Rassen‹ zu sprechen. So entsteht der Begriff der ›Rasse‹ in diesem Sinne auch erst in dieser Zeit. [...]« (ebd.: 32). Zentral ist auch, dass durch die festgestellten biologischen Unterschiede auf eine ›Andersartigkeit‹ des Geistes und der psychischen und intellektuellen Fähigkeiten (z. B. Unfähigkeit zur Selbstdisziplin und Kontrolle, Animalität, etc.) geschlossen wurde.

4. Die Problematik der Normierungen im Menschenrechtsdiskurs

Die Sichtbarmachung der Subtexte in den Menschenrechten weist auf ein weiteres, eng damit verbundenes Thema hin: die Frage der Normen und der damit verbundenen normativen Kraft und Wirkung der Menschenrechte:

[F]rom a normative perspective, the rhetoric of rights carries great moral weight. Rights discourse is widely accepted and perceived as legitimate. (Stark 2009: 341)

Die universelle und neutrale Sprache der Menschenrechte weist jedoch die Tendenz auf, diese Normierungen unsichtbar zu machen. Die Neutralität und Universalität verbirgt, teilweise auch zurückzuführen auf die lang vorherrschenden positivistischen Ansätze der Rechtswissenschaften auf diesem Gebiet, dass die Debatte der Menschenrechte ein zutiefst politischer Diskurs ist, der bestimmte Interessen legitimiert und andere unterdrückt. Abstraktion und Depolitisierung verschleiern den politischen Charakter jener Normen, die

zu universalisieren versucht werden (Mutua 2004: 54). Da die Menschenrechte weitreichende Auswirkungen auf alle menschlichen Gesellschaften haben, besteht die Notwendigkeit, die politische Agenda der Menschenrechtsbewegung zu diskutieren. Das heißt, es besteht die Notwendigkeit zu hinterfragen, welche Werturteile durch die Menschenrechte gemacht werden, wer diese macht, wie und für welchen Zweck sie gemacht werden. Schließlich stellt sich die Frage, welcher Nutzen damit beabsichtigt ist und ob dieser zum Wohlergehen aller Menschen dient.

4.1 Normierungen I: Androzentrismus – feministische Kritik an Rechten

Grundsätzlich hatte die Idee der Gleichheit, die meist sehr neutral, wenn nicht positiv besetzt ist, immer schon einen politisch konstruierten Charakter. Gleichheit setzt voraus, dass es einen Maßstab gibt, an dem das Gleiche gemessen wird. Und dieser Maßstab war historisch gesehen der weiße, heterosexuelle, wohlhabende Mann.

Für die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 ist dies sicherlich in entscheidendem Maße die sich etablierende bürgerliche Klasse, genauer: die bürgerlich besitzenden, säkular aufgeklärten, an die menschliche Vernunft glaubenden, weißen Männer. Die Inhalte, die den Maßstab von Menschenrechten ausmachen, sind dementsprechend bestimmt: ökonomische Selbständigkeit/Geld, Rationalität, Autonomie, Zurechnungsfähigkeit, Weißsein und nicht zuletzt Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht. Diese Inhalte werden in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte gleichsam mit Menschsein in eins gesetzt und zur gesellschaftlich allgemeinen Norm erklärt. (Maihofer 2009: 121)

Die geschlechtsblinde Verfasstheit und androzentrischen Verzerrungen der international kodifizierten Menschenrechte wurden von vielen feministischen AktivistInnen und WissenschaftlerInnen analysiert und kritisiert. Menschenrechte habe ein Geschlecht, so eine gängige These, die darauf hindeutet, dass Menschenrechten androzentrische Normen inhärent sind:

Some women's advocates have criticized rights discourse as inherently gendered – that is, rights discourse protects that which matters most to men. As a corollary, it has been argued that rights discourse matters most to those women whose lives are most like men's lives. (Stark 2009: 342–343)

Diese letzte Feststellung weist auf einen problematischen Punkt in der feministischen Analyse hin, den postkoloniale und queere KritikerInnen auch als die Gefahr des Essentialismus in feministischen Ansätzen bezeichnet haben: die Annahme, dass alle Frauen ähnliche Er-

fahrungen haben und das Ignorieren von anderen Faktoren wie Rasse, Klasse, Wohlstand und sexuelle Orientierung. So war beispielsweise die feministische Menschenrechtskritik vor der Reproduktion von rassistischen Konstruktionen nicht gefeit, wie Jeanette Ehrmann aus feministischer-postkolonialer Perspektive am Beispiel der frauenpolitischen Aktivistin Mary Wollstonecraft deutlich macht:

In the true style of Mahometanism, (women) are only considered as females, and not as a part of the human species, when improvable reason is allowed to be the dignified distinction which raises men above the brute creation. (Wollstonecraft, zit. n. Ehrmann 2009: 86)

Wollstonecraft hat in ihrem Plädoyer für die Frauenrechte die »rechtliche und soziale Ungleichheit« mit der »zivilisatorischen und moralischen Rückständigkeit muslimischer Gesellschaften« (ebd.) verglichen. Die Forderung nach Inklusion in das Konzept der Menschenrechte erfolgte »durch Übernahme des hegemonialen Verständnisses der Menschenrechte, und das heißt um den Preis der Markierung und Verwerfung des rassifizierten, »unaufgeklärten« Anderen« (ebd.). Dennoch haben feministische MenschenrechtsaktivistInnen und WissenschaftlerInnen versucht, dieses problematische Erbe und dessen komplizierten Verstrickungen zu überwinden und gemeinsame Ansatzpunkte für die Förderung und Weiterentwicklung der Menschenrechte zu entwickeln. Dabei haben sie neben der Analyse der Menschenrechte als androzentrische Konstruktion auf mehrere kritische Aspekte hingewiesen: Rechte sind unbestimmt und daher sehr manipulierbar, und die Rhetorik der Rechte verschleiert mitunter die Notwendigkeit einer politischen und sozialen Veränderung. Das bedeutet, strukturelle Formen von Diskriminierung und Benachteiligung sind mit Rechten nur sehr schwer zu bekämpfen. Des Weiteren begrenzt die individuelle Komponente, die von Rechten betont wird, deren Möglichkeiten durch die Vernachlässigung des Beziehungscharakters des sozialen Lebens; soziale Strukturen werden durch Rechte auf Dauer gestellt und radikale Transformationen verhindert. Die Trennung von öffentlich und privat ist Menschenrechtsnormen implizit eingeschrieben und trägt dadurch zur Aufrechterhaltung von Geschlechterverhältnissen bei. Ein weiterer feministischer Kritikpunkt ist, dass Rechtsdiskurse komplexe Machtbeziehungen simplifizieren und von strukturellen Machtungleichheiten ausgebremst werden können (vgl. Charlesworth 1994: 352–362).

4.2 Normierungen II: Liberalismus

Ein weiteres historisches Erbe, das in den Menschenrechten noch immer nachwirkt bzw. diese wesentlich prägt und formt, ist der Gedanke des Liberalismus. Die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft ging mit dem Ziel einher, die Freiheit der Bürger – und anfänglich waren damit tatsächlich nur besitzende weiße Männer gemeint – durch die Beschränkung staatlicher Eingriffe zu sichern: »The liberal subject lies at the heart of the human rights endeavour« (Kapur 2006: 675). Dieses Subjekt ist frei, unbelastet, selbstgenügsam und rational, es existiert unabhängig von der Geschichte, dem sozialen Kontext. Dieses im Menschenrechtsdiskurs konstruierte liberale Subjekt, das frei und gleich an Würde und Rechten ist, wurde nicht nur von Karl Marx kritisiert, der als Kern der Menschenrechte den »egoistischen Menschen« sah, der ein »auf sein Privatinteresse und seine Privatwillkür zurückgezogenes und vom Gemeinwesen abgesondertes Individuum ist« (Marx 1964: 194). Wirkliche Emanzipation bedeutet in Marxs Sinne nicht die Gewähr bürgerlicher und politischer Rechte, sondern die endgültige Überwindung der Klassegegensätze. Die liberalistische Prägung wurde aber auch aus feministischer oder postkolonialer Perspektive in mehrfacher Hinsicht problematisiert.

4.2.1 Feministische Kritikpunkte am liberalen Subjekt

Die feministische Debatte um Menschenrechte war lange Zeit von liberal-gleichheitsorientierten Ansätzen geprägt, welche den Fokus auf *gleiche* Rechte, also auf den Einschluss von Frauen in bestehende Rechte bzw. die Ausdehnung der Menschenrechte auf Frauen legte, um dadurch eine geschlechtergerechtere Gesellschaftsordnung zu erlangen. Die Gleichheit der Geschlechter könne nur durch rechtliche Gleichstellung erreicht werden, lautet die zentrale Prämisse. Diese Strömung fand in den Menschenrechtsdokumenten auch breiten Widerhall. Erst differenzorientierte, radikale und sozialistische Feministinnen wiesen darauf hin, dass gleichheitsfokussierende Ansätze dem in Menschenrechten eingelassenen Androzentrismus wenig entgegenzusetzen konnte. Der Fokus des liberalen Feminismus auf die Interessen und Rechte des bzw. der Einzelnen vernachlässige strukturelle Formen von Diskriminierung und Benachteiligung, so die Kritikerinnen. Darüber hinaus wurde die liberale Tendenz, das Individuum als vorsoziale Kategorie zu fassen, in Frage gestellt. Nicolay Lacey formuliert ihre Kritik folgendermaßen:

Liberal rights and limits on governmental power are derived from an a priori idea of the nature of the human being which underplays the extent to which social and political institutions shape individual preferences, attitudes, and dispositions. (Lacey 2004: 21)

Auch die Verengung der liberalen Konzeption auf individuelle Rechte und Ansprüche und die Vernachlässigung der Rolle des kollektiven und öffentlichen Wohls und die liberale Menschenrechtskonzeption der Freiheit, die Freiheit in erster Linie als eine Freiheit *von* und nicht als eine Freiheit *zu* begreift, wurde kritisiert. Dieser Deutungsrahmen einer negativen Freiheit, also der primäre Fokus auf die Abwehr von externen Beschränkungen der individuellen Freiheit, kann aber die – oft materiellen – Voraussetzungen für die Ausübung und Inanspruchnahme von Rechten und Freiheiten nicht ausreichend erfassen (vgl. ebd.).

4.2.2 Kritik am liberalen Konzept des Subjekts

aus postkolonialer Perspektive

Der Hauptkritikpunkt der Konzeption des liberalen Subjekts liegt aus postkolonialer Perspektive darin, dass dem im Menschenrechtsdiskurs konstruierten freien und gleichen Menschen auch immer das ›Andere‹ gegenübergestellt wird. Es gibt laut Ratna Kapur (2006: 675–682) drei unterschiedliche Arten, wie dieses ›Andere‹ im Menschenrechtsdiskurs konzipiert wurde und wird: *Erstens* durch die Annahme, dass die Differenz getilgt und das ›Andere‹ gezähmt und assimiliert werden kann. Assimilierung ist ein zentraler Ansatz in der liberalen Tradition. Assimilierung wird von kultureller Auslöschung begleitet und findet auf vielen Ebenen statt. *Zweitens* durch die These, dass die Differenz natürlich und unausweichlich ist. Das heißt, das Andere ist von Natur aus anders, er/sie kann nicht anders, weil seine/ihre Natur so ist. Und *drittens* durch eine Konzeption, die das Andere als gefährlich darstellt, wenn es nicht assimiliert werden kann bzw. dazu nicht bereit ist, und die das Wegsperren, Inhaftieren oder sogar die Auslöschung des Anderen aufgrund der Gefahr, die es darstellt, rechtfertigt. Wenn der/die Andere also völlig als außerhalb der westlichen liberalen Demokratie und als Gefahr für den Nationalstaat, als unzivilisiert und rückständig wahrgenommen wird, dann werden in diesem Diskurs auch das Wegsperren und sogar das Eliminieren von Dingen und Menschen gerechtfertigt. Diese drei Interpretationen stellen keine rigiden Kategorisierungen dar, im Gegenteil überlappen

sie einander und gehen ineinander über. Aber alle drei Arten sind im Menschenrechtsdiskurs gegenwärtig (vgl. ebd.).

Ein weiteres Problem der Fokussierung auf das liberale Subjekt ist der damit verbundene Fokus auf den Individualismus:

The human rights corpus views the individual as the center of the moral universe, and therefore denigrates communities, collectives, and group rights. (Muttu 2008: 1029)

Das bedeutet eine Abwertung jener Regionen, in denen Gruppen- und kollektive Rechte eine zentrale Rolle im Zusammenleben spielen. In diesem Sinne bedarf es auch einer Neubewertung von Gruppenrechten und einer Neubestimmung des Verhältnisses von individuellen liberalen Rechten zu Gruppenrechten. Ausgehend von der Annahme, dass die eben dargestellten Begrenzungen, Widersprüchlichkeiten, Auslassungen, Normierungen und Subtexte, die aus einer postkolonial-feministischen Perspektive in den Menschenrechtskonzepten und -normen erkennbar sind, den eingangs dargestellten, ambitionierten Ansprüchen einer Menschenrechtsbildung hinderlich sind, möchte ich im Folgenden kurz die wesentlichen Anschlussstellen für eine Menschenrechtsbildung skizzieren, die sich dieser Hindernisse bewusst ist und ihnen somit auch ein Stück weit etwas entgegenzusetzen kann.

5. Anschlussstellen für eine menschenrechtliche Bildung

[U]nless ›education‹ is thought differently from ›consciousness-raising‹ about ›the human rights norm‹ and ›rising literacy expand(ing) the individual's media exposure,‹ ›sufficient habitualization or institutionalization‹ [of human rights] will never arrive, and this will continue to provide justification for international control. (Spivak 2004: 526)

Wie könnte eine Menschenrechtsbildung aussehen, die über eine bloße Bewusstseinsbildung und eine Steigerung des Bildungsniveaus hinausgeht? Diese Frage kann nicht beantwortet, sondern ihr kann sich nur angenähert werden. Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass es einer Neuorientierung der Menschenrechtsbildung bedarf. Kapur weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass genau analysiert werden muss, wo sich die hegemonialen Fallstricke der Menschenrechte befinden, wie sie wirken und wie sie Inklusionen und Exklusionen erzeugen. Das bedeutet, sich bewusst zu werden, welche kolonialen (und geschlechterspezifischen) Erfahrungen und

Unterdrückungen in Menschenrechten und Menschenrechtserzählungen eingeschlossen sind, welche unsichtbaren Normen Gewaltverhältnisse erzeugen.

It is not only useful, but critical, for human rights scholars and advocates to consciously draw on the experience of the postcolonial world. This is obligatory in order to revise both our thinking and understanding of human rights that has been so dominated by Western pontification about the project, tied down to liberal utopian visions, or claims that human rights are something needed only 'over there', in the developing, less civilised world. (Kapur 2006: 684)

Ein zweiter, für die Menschenrechtsbildung wichtiger Punkt ist die Rekonzeptualisierung der Menschenrechte im Sinne einer Politisierung. Menschenrechtsbildung sollte darauf hinarbeiten, die Prämissen zurückzuweisen, die Menschenrechte als neutrale Normen konzipieren. Menschenrechte müssten vielmehr als Instrumente begriffen werden, die Normierungen erst erzeugen. Es muss durch Menschenrechtsbildung bewusst gemacht werden, welche (androzentrischen, eurozentrischen und/oder liberalen) Werte in Menschenrechten eingelassen sind bzw. durch sie wirksam werden, und wem und zu welchem Zweck sie dienen (Mutua 2004: 51). In diesem Sinne müssen Menschenrechtsdiskurse als Machtarenen verstanden werden. Die Sprache der Menschenrechte zu sprechen ist eine Handlung, bei der auch Macht ausgeübt wird.

Because it is powerful, it matters who brandishes this sword. Human rights advocates need to realise that they also wield power once they participate in the terrain, and can be implicated in perpetuating its dark side. (Kapur 2006: 683–684)

Diese Aussage ist vor allem für jene Menschen von Bedeutung, die in der Menschenrechtsbildung direkt involviert sind. Menschenrechtsbildung bedeutet an einem machtvollen Menschenrechtsdiskurs teilzunehmen und jene Auslassungen, Subtexte und Normierungen möglicherweise zu reproduzieren, die Androzentrismen, Eurozentrismen und Universalismen erzeugen. Insofern ist es ein machtvoller Akt, darüber zu entscheiden, was gelehrt wird, was in der Lehre verschwiegen wird, und vor allem auch, wie, von wem, für wen und mit welchen Mitteln gelehrt wird. Lehren bedeutet in diesem Falle nicht nur das Vermitteln von Wissen, sondern auch die Infragestellung der Ignoranz. In Anlehnung an Spivak fasst dies Castro Varela in folgende Worte:

In Anbetracht der vorherrschenden Ignoranz kann Lernen nur die Dialektik von Lernen und Verlernen bedeuten. Während klassische Pädagogikvorstellungen

versuchen, Ignoranz zu bekämpfen, adressiert eine postkoloniale Pädagogik offensiv die gestattete und bewusst durch Bildung produzierte Ignoranz: jenes Unwissen also, welches sozial belohnt wird und auch nicht Halt macht vor den so genannten Bildungseliten. (Castro Varela 2007)

In diesem Sinne könnte es beispielsweise darum gehen, den globalen universellen Charakter der Menschenrechte in Frage zu stellen und aus einer lokalen Perspektive neu zu thematisieren. Das heißt, es könnte bedeuten, Menschenrechte aus der Perspektive der Ausgeschlossenen und in Einbeziehung lokaler Kontexte zu analysieren und zu definieren (vgl. Kapur 2006: 665). Oder aus einer feministischen Perspektive müssten die in Menschenrechten eingeschlossenen Normen auf dahinter liegende Gendernormen überprüft und neu definiert werden. So müssten auch die androzentrismen Auslassungen und Subtexte gelehrt und diskutiert und Fragen hinsichtlich der damit verbundenen Machtverhältnisse und Sexismen debattiert werden. Menschenrechtsbildung muss aber auch die machtvollen Konzeption des liberalen Subjekts selbst in Frage stellen und auf eine Kontextualisierung, sprich auf die Einbeziehung sozialer, ökonomischer bzw. struktureller Kontexte hinwirken. Daher darf die Entwicklung der Menschenrechte und damit verbunden die Entwicklung der Menschenrechtsbildung nicht als ein abgeschlossener Vorgang betrachtet werden. Es geht also nicht nur darum, bereits verfasste Menschenrechtsstandards adäquat zu interpretieren, zu lehren und zu implementieren, denn diese Auffassung verschleiert den politischen Charakter der Menschenrechte. Es müsste vielmehr ein lebhafter, transkultureller Dialog der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung initiiert werden, in dem auch die Stimmen jener gehört werden, die bisher ignoriert wurden (vgl. Mutua 2004: 54).

Eine Menschenrechtsbildung anzustoßen, die den ambitionierten Zielen der eingangs zitierten Aufgaben und Ziele der UNESCO gerecht wird, bedeutet Fragen zu stellen oder diese zuzulassen, die im Menschenrechtsdiskurs sehr oft nicht debattiert oder ignoriert werden. Wenn wir Bildung mit Spivak als »uncoercive rearrangement of desires« (Spivak 2004: 526) verstehen, dann bedeutet dies auch, all jene unbequemen und kritischen Fragen und Perspektiven zu thematisieren, die es erst ermöglichen, dass die ambitionierten Ziele einer postkolonial-feministisch erweiterten Menschenrechtsbildung zu den *desires* der Lehrenden und Lernenden werden und nicht durch Andro- und Eurozentrismen untergraben werden.

Bibliografie

- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen 1998: *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. London/New York: Routledge.
- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen 1995: Education. Introduction, in: Dies. (Hg.): *The Post-Colonial Studies Reader*. London/New York: Routledge, 425–427.
- Bourdieu, Pierre 2005: *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar 2007: Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. *Bildung und Postkoloniale Kritik*. URL <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm> [Zugriff am 29. Juni 2012].
- Charlesworth, Hilary 1994: What are Women's International Human Rights?, in: Cook, Rebecca J. (Hg.): *Human Rights of Women. National and International Perspectives*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 58–84.
- De Gouges, Olympe (1791): *Die Rechte der Frau*. URL <http://olympede-gouges.info/Erklaerung-der-Rechte-der-Frau-und-Buergerin.htm> [Zugriff am 25. Juli 2012].
- Ehrmann, Jeanette 2009: Traveling, Translating and Transplanting Human Rights. Zur Kritik der Menschenrechte aus postkolonial-feministischer Perspektive, in: *Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 18 (2), 84–95.
- Hobbes, Thomas 1966: *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt eines kirchlichen und bürgerlichen Staates*. Neuwied/Berlin: Suhrkamp.
- Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte 1966. URL <http://www.admin.ch/ch/d/sr/11/0.103.1.de.pdf> [Zugriff am 29. Juni 2012].
- Kapur, Ratna 2006: Human Rights in the 21st century. Take a Walk on the Dark Side, in: *Sidney Law Review* 28, 665–687.
- Kerner, Ina 2005: Forschung jenseits von Schwesternschaft. Zu Feminismus, postkolonialen Theorien und Critical Whiteness Studies, in: Harders, Cilja/Kahlert, Heike/Schindler, Delia (Hg.): *Forschungsfeld Politik. Geschlechtskategoriale Einführung in die Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 217–238.
- Klinger, Cornelia 1996: Der Diskurs der modernen Wissenschaften und die gesellschaftliche Ungleichheit der Geschlechter, in: Barta, Heinz/ Grabner-Niel, Elisabeth (Hg.): *Wissenschaft und Verantwortlichkeit 1996: Die Wissenschaft – eine Gefahr für die Welt*. Wien: WUV, 98–120.
- Koenig, Matthias 2005: *Menschenrechte*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Lacey, Nicolay 2004: *Feminist Legal Theory and the Rights of Women*, in: Knop, Karen (Hg.): *Gender and Human Rights*. Oxford: University Press, 13–55.
- Locke, John 1977: *Zwei Abhandlungen über die Regierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maihofer, Andrea 2009: Dialektik der Aufklärung. Die Entstehung der modernen Gleichheitsidee, des Diskurses der qualitativen Geschlechterdifferenz und der Rassentheorien, in: *Zeitschrift für Menschenrechte. Journal for Human Rights. FrauenMenschenrechte*, 3 (1), 20–36.
- Marx, Karl 1964: *Die Frühschriften. Von 1837 bis zum Manifest der kommunistischen Partei 1848*. Stuttgart: Kröner.
- Mutua, Makau 2001: Savages, Victims, and Saviors: The Metaphor of Human Rights, in: *Harvard International Law Journal* 42 (1), 201–245.

- Mutua, Makau 2004: The Complexity of Universalism in Human Rights, in: Sajó/András (Hg.): Human Rights With Modesty. The Problem of Universalism. Leiden et. al: Martinus Nijhoff Publishers, 51–64.
- Mutua, Makau 2008: Human Rights and Powerlessness. Pathologies of Choice and Substance, in: Buffalo Law Review 56, 1027–1034.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 2004: Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly 103 (2/3) Spring/Summer, 523–581.
- Stark, Barbara 2009: Women's Rights, in: Forsythe, David (Hg.): Encyclopedia of Human Rights, 5. Oxford: University Press, 341–351.
- UN General Assembly 2005: Resolution adopted by the General Assembly. World Programme for Human Rights Education. URL <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UN-DOC/GEN/N04/483/04/PDF/N0448304.pdf?OpenElement> [Zugriff am 29. Juni 2012].

Christine Löw

Subalternität und eine neue Pädagogik

Postkolonial-feministische Perspektiven auf Menschenrechte
und Bildung im globalen Süden

1. Einleitung

Der Schutz der Menschenrechte ist seit dem Ende der bipolaren Weltordnung zu einem der zentralen Themen in der internationalen Politik geworden. Der vorliegende Sammelband untersucht in besonderer Weise den Zusammenhang zwischen Menschenrechten und Bildung. Dabei stehen drei Fragen im Mittelpunkt: Inwiefern kann Menschenrechtsbildung auch an Universitäten verankert werden und wie sollte dies aussehen? Inwiefern kann der Bezug auf Menschenrechte ein wirksames Mittel für die Beibehaltung von Universitäten als Orten von Kritik sein, und welche Herausforderungen birgt ein solcher Fokus aus feministischer, antikapitalistischer, postkolonialer Perspektive? Alle Fragen sind analytisch wichtig und politisch zentral für die aktuelle Diskussion um Bildung als Menschenrecht. Mein Artikel¹ wird sich jedoch der aktuellen Menschenrechtspolitik aus einem quer dazu liegenden Blickwinkel nähern: Ist es möglich, dass ein Menschenrecht auf Bildung zwar ein starker Ansatz ist, dass es aber gerade aus einer postkolonial-feministischen Perspektive einer tiefergehenden Befragung dahingehend bedarf, wer als handlungsfähiges Subjekt von Menschenrechtspolitik und wer als passives Objekt von Menschenrechtsverletzungen gedacht wird? Und darüber hinaus: Ist in den existierenden Konzepten der Menschenrechtsbildung lediglich ein Transfer von Norden nach Süden und innerhalb des Südens von den Oberschichten zum Großteil der armen Bevölkerungen enthalten, ohne denken zu können, dass es angesichts der gegenwärtigen

1 Dieser Text beruht auf meinen Überlegungen im vierten Kapitel ›Der Menschenrechtsdiskurs und eine neue Pädagogik‹ meines Buchs *Frauen aus der Dritten Welt und Erkenntniskritik? Die postkolonialen Untersuchungen von Gayatri C. Spivak zu Globalisierung und Theorieproduktion* (Löw 2009). Die nachfolgenden Ausführungen sind im Vergleich zu meinem Buchbeitrag jedoch überarbeitet und stärker auf die Fragestellungen zum Verhältnis von Menschenrechten und Bildung fokussiert.

sozio-ökonomischen Entwicklungen notwendig ist, Bildung im Westen/Norden² durch Denk- und Handlungsweisen von ländlichen Armen³ zu ergänzen, die eher vom Konzept der Verantwortlichkeit geprägt sind? Oder mit anderen Worten: Könnte es sein, dass die herrschende Idee von Bildung als Menschenrecht als ein Vehikel fungiert, um westliches Wissen vor allem an lokale Eliten und höhere Bildungseinrichtungen im globalen Süden zu exportieren und dabei arme Kinder auf dem Land – die am dringendsten des Zugangs zum Lernen bedürfen – unberücksichtigt zu lassen? Und läuft nicht gerade eine solche Form der Menschenrechtspolitik Gefahr, bestehende Hierarchien zwischen Nord und Süd, aber auch innerhalb eines Landes entlang von u. a. Klasse, Kaste, Stadt-Land-Gefälle und Geschlecht zu reproduzieren?

-
- 2 Ich verwende den Begriff ›westlich‹ beziehungsweise ›der Westen‹ in Anlehnung an Stuart Hall, der betont, dass die beiden Begriffe sehr komplexe Vorstellungen repräsentieren und keine einfache oder einzige Bedeutung haben. Obwohl die Ausdrücke auf den ersten Blick Gegenstände aus der Geographie und des Ortes zu bezeichnen scheinen, werden diese Worte auch gebraucht, um einen bestimmten Gesellschaftstyp, eine Entwicklungsstufe usw. zu benennen. Ebenso wie Hall gehe ich davon aus, »daß der ›Westen‹ ein historisches und kein geographisches Konstrukt ist. Mit ›Westen‹ meinen wir einen Gesellschaftstyp der als entwickelt, industrialisiert, städtisch, kapitalistisch, säkularisiert und modern beschrieben wird« (Hall 1994: 138). Den Ausdruck ›Norden‹, der ebenfalls nicht bloß geographisch gemeint ist, da er neben den westlichen Industriestaaten auch Japan einschließt, benutze ich in meinem Text synonym. Sein Pendant stellt der Ausdruck ›globaler Süden‹ dar, der die afrikanischen, asiatischen und latein-amerikanischen Schwellen- bzw. Entwicklungsländer bezeichnet.
 - 3 In der Entwicklungspolitik existieren verschiedene Kennziffern, um Armut zu messen (u. a. entlang des Bruttoinlandsprodukts oder des täglichen Kalorienbedarfs). Im April 2010 wurden in Indien die Untersuchungsergebnisse der Telkular-Kommission veröffentlicht: Ihr zufolge beläuft sich die offizielle Zahl der absolut Armen in Indien auf 37,2 % der Bevölkerung (407 Millionen Menschen). Entsprechend der Definition der Weltbank gilt als absolut arm, wer über weniger als einen Dollar Kaufkraft pro Tag verfügt. In Indien lebt somit rund ein Drittel der weltweit absolut armen Menschen (vgl. Spiess 2010). Inzwischen wird in der entwicklungspolitischen Forschung Armut jedoch nicht mehr nur anhand des Pro-Kopf-Einkommens gemessen, sondern auch entlang der Vulnerabilität von Regionen und sozialen Gruppen. Da sich meine Ausführungen in Abschnitt 5 zu den Auswirkungen von Menschenrechtspolitik auf indigene Bevölkerungen in Indien beziehen, möchte ich betonen, dass nach einem Bericht des UN-Hochkommissars für Menschenrechte Indigene zu den Ärmsten der Armen zählen und als besonders verwundbare Gruppe gelten. Armut bedeutet in diesem Kontext sowohl geringes Einkommen als auch die Missachtung von Rechten und Identitäten durch herrschende Machtgruppen (vgl. Nuscheler 2004: 148).

Bevor ich mich nun der Beantwortung dieser Fragen widme, möchte ich dezidiert betonen, dass ich keine Gegnerin von Menschenrechten bin. Vielmehr wird es mir im Folgenden darum gehen, Menschenrechtspolitik aus einer postkolonial-feministischen Perspektive kritisch zu beleuchten. Dabei beziehe ich mich in besonderem Maße auf die Auseinandersetzung Gayatri C. Spivaks mit den Voraussetzungen, Begründungen und Wirkungsweisen von Menschenrechten in ihrem Artikel *Righting Wrongs*, bei dem es sich um eine schriftliche Fassung ihres 2001 im Rahmen der Reihe Oxford Amnesty Lectures gehaltenen Vortrags *Human Rights, Human Wrongs* handelt (Spivak 2004).⁴ Spivaks Diskussion von Menschenrechtspolitik erscheint mir in mehreren Hinsichten innovativ und erhellend: Zum einen analysiert sie Menschenrechte und Bildung aus einer postkolonialen und feministischen Perspektive – eine Betrachtungsweise, die ich als postkolonial-feministisch bezeichne und die nach wie vor allzu häufig in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen marginalisiert wird. Zum zweiten beleuchtet sie, ausgehend von den subtil bis in die Gegenwart weiter wirkenden Folgen von Imperialismus und Kolonialismus, kritisch die normativen Prämissen der Menschenrechte. Drittens verbindet sie in ihren Arbeiten die theoretischen Debatten über Eurozentrismus von Menschenrechten mit den Erkenntnissen aus ihrer politischen Praxis als Lehrerin in ländlichen Gebieten Bengalens und zeigt auch, dass die Universität ein wichtiger Ort für kritische Theorieproduktion sein kann, der jedoch durch politische Kämpfe jenseits davon ergänzt werden muss. Und schließlich zieht sie basale erkenntnistheoretische Kategorien über die Subjekte und Objekte von Menschenrechten in Zweifel und fordert zu einem veränderten wissenschaftlichen Denken und grundlegend neuen theoriepolitischen Ansätzen auf.

Zu Beginn meiner Ausführungen werde ich deshalb hinterfragen, ob die vermeintlich natürliche Vorstellung vom Norden/Westen als Verteidiger der Menschenrechte und dessen moralischer Verpflichtung, Unrecht wieder gutzumachen mit kolonialen/imperialen Begründungen zur ›Bürde des weißen Mannes‹ korrespondiert. Danach lege ich dar, dass auch im Menschenrechtsschutz – in Anlehnung an eine koloniale Logik – der erkenntnistheoretische und ethische Riss zwischen lokalen Eliten und ländlichen Armen in den Entwicklungsländern fortgeführt wird. Anschließend untersuche ich, wie der Staat

4 Inzwischen liegt der Essay auch auf Deutsch vor (vgl. Spivak 2008).

im globalen Süden durch den Menschenrechtsdiskurs immer stärker von den Industrieländern und den von ihnen finanzierten NGOs unter Druck gesetzt wird und an Souveränität verliert. Ein dermaßen beschränkter Staat kann seiner Aufgabe der sozialen Umverteilung nicht (mehr) nachkommen. In diesem Kontext mache ich deutlich, dass der Menschenrechtsdiskurs insbesondere für die Subalternen,⁵ die abgeschnitten sind von sozialem Aufstieg in den dominanten ausländischen und *inländischen* Strukturen, gravierende Auswirkungen hat: Sie erhalten zwar »von oben« Rechte verliehen, gleichzeitig gibt es jedoch kaum Bemühungen, ihre Situation strukturell zu verändern. Um die Kinder der Subalternen tatsächlich zu *Subjekten* des Menschenrechtsdiskurses werden zu lassen, fordert ein postkolonial-feministischer Ansatz eine veränderte Pädagogik, die sich gegen die Reproduktion der Klassenapartheid im Bildungssystem der Länder des globalen Südens wendet. Darüber hinaus sollte das auf Rechten basierende (westliche) Verständnis von sozialer Veränderung durch eine Vorstellung von Verantwortlichkeit ergänzt werden. Denn gerade das von den als »untergeordnet« verstandenen Kulturen verwendete Verantwortlichkeitsdenken, welches zutiefst dysfunktional ist für die aktuell stattfindende Finanzialisierung des Globus mit ihrem Beharren auf Wachstum, Effizienz, Konsum und dem eigenen Vorteil, kann Anregungen für zeitgenössische Vorstellungen von einer weltweiten Verteilungsgerechtigkeit liefern.

2. Postkoloniale Kritik an einer moralischen Verpflichtung der Menschenrechte

Setzt man sich näher mit Menschenrechten auseinander, fällt auf, dass zu ihrer Bestimmung häufig auf naturrechtliche Konstruktionen Bezug genommen wird. So findet sich zum Beispiel im Politiklexikon von Klaus Schubert und Martina Klein folgende Definition:

5 Den Begriff subaltern bzw. Subalternität, eingeführt von dem italienischen Marxisten Antonio Gramsci, verwende ich, um Menschen oder Gruppen zu beschreiben, die außerhalb jeglicher Möglichkeiten von sozialem Aufstieg verortet sind. Die Bedeutung von subaltern überschreitet den marxistischen Schwerpunkt auf Klasse und bezieht auch andere Achsen von Unterdrückung, Ausbeutung und Herrschaft wie z. B. Urbanität, Kaste, Geschlecht, Ethnizität, Religion mit ein. Die nützlichste Definition von Gayatri C. Spivak lautet: »Subalternity is the name I borrow for the space out of any serious touch with the logics of capitalism or socialism [...]. Please do not confuse it with unorganized labor, women as such, the proletariat, the colonized, the object of ethnography, migrant labor, political refugees, etc.« (Spivak 1995: 115).

Menschenrechte sind die angeborenen und unveräußerlichen Rechte eines jeden Menschen, die die moralische und rechtliche Basis der Menschheit bilden. Sie sind vor- und überstaatlich, d. h. höher gestellt als die Rechte des Staates. (Schubert/Klein 2006: 195)

Nimmt man diese Ausführungen zum Ausgangspunkt, ergibt sich angesichts der heutigen Praxis von Menschenrechtspolitik folgende Frage: Wenn allen Menschen qua Definition Menschenrechte zukommen, wie ist es dann möglich, dass einige/bestimmte Menschen Menschenrechtsverletzungen bei anderen feststellen und diese danach wiedergutmachen? Letztere Überlegung legt bereits nahe, dass trotz eines formal gleichen Status, den alle Menschen besitzen, da sie Teil der Menschheit sind, dennoch Unterschiede zu existieren scheinen, da einige/bestimmte Menschen für andere Menschenrechtsverletzungen erkennen, benennen und korrigieren müssen. Wie eingangs ausgeführt, ist es heutzutage in der internationalen Politik üblich, Diskriminierungen, Gewalt und Unrecht als Menschenrechtsverletzungen anzuprangern. Im Allgemeinen gilt der Bezug auf den Menschenrechtsdiskurs als uneingeschränkt positiv und emanzipatorischen Zielen dienend. Die zugrunde liegenden Annahmen darüber, wer auf der Weltebene darüber richtet, was als Unrecht gilt, scheinen dabei kaum zu interessieren. Dies ist umso verwunderlicher, als bei der Bestimmung von Menschenrechten qua naturrechtlicher Konzeption allen Menschen diese Rechte zukommen, es jedoch im Alltag advokatorischer Menschenrechtspolitik bestimmte Personen gibt, die diese Rechte verteilen. Dieser Gegensatz zwischen einem naturrechtlich allen Menschen angeborenen Recht und der aktuellen Praxis von Menschenrechten deutet auf eine Trennung innerhalb der Menschheit hin: solche, die Menschenrechte haben und sie gleichzeitig auch vergeben, und solche, die Menschenrechtsverletzungen erfahren. Demnach könnte in die Idee der Menschenrechte inhärent ein asymmetrisches Verhältnis eingelassen sein, und zwar zwischen Personen/Kollektiven/Nationalstaaten, die die Einhaltung der Menschenrechte überprüfen, und solchen, bei denen die Einhaltung überprüft wird. Oder wie Spivak es in Analogie zur imperialistischen Formel der *white man's burden* formuliert:

Thus ›Human Rights‹ is not only about having or claiming a right or a set of rights; it is also about righting wrongs, about being the dispenser of these rights. The idea of human rights [...] may also carry within itself the agenda of a kind of social Darwinism – the fittest must shoulder the burden of righting the wrongs of the unfit – and the possibility of an alibi. (Spivak 2004: 524)

Demnach beinhaltet die Vorstellung von Menschenrechten selbst nicht nur angeborene und unveräußerliche Rechte eines jeden Menschen, sondern auch die Berechtigung, Unrecht wiedergutzumachen. Und Letzteres setzt voraus, dass es Subjekte gibt, die ermächtigt sind, Unrecht, das anderen widerfahren ist, zu korrigieren. Eben dieser Dualismus innerhalb der Konzeption von Menschenrechten kann diese für Instrumentalisierung, Missbrauch und hegemoniale Ideen darüber, wer imstande ist Menschenrechte zu vergeben, anfällig machen. Dabei meine ich nicht die des Öfteren erwähnten Doppelstandards bezüglich der Menschenrechte, mit denen darauf hingewiesen wird, dass in bestimmte Staaten aufgrund von Menschenrechtsverletzungen interveniert wird und in andere nicht, oder dass die Konditionalität von Entwicklungshilfe im allgemeinen bei ›Dritte-Welt-Ländern‹ an die Einhaltung von Menschenrechten geknüpft, dies bei China hingegen in viel geringerem Maße als Bedingung für wirtschaftliche Beziehungen genannt wird (vgl. Kümmel 1999: 8 ff.). Vielmehr geht es in Spivaks Betrachtung von Menschenrechten um eine inhärente Prämisse in deren Konzeption: Diese geht davon aus, dass es in Bezug auf unveräußerliche Rechte zwei Arten von Subjekten gibt, nämlich Stärkere und weniger Starke, und dass Erstere die Last der Schwächeren übernehmen müssen. Diese Vorstellung erinnert frappant an einen der legitimierenden Diskurse zu Kolonialismus und Imperialismus, demzufolge es notwendig ist, den ›BarbarInnen‹ die Zivilisation zu bringen, da sie selbst nicht imstande dazu seien, sich zu zivilisieren. Somit könnten sich aus einer postkolonialen Betrachtung im Menschenrechtsdiskurs Annahmen zur Bürde der westlichen Staaten finden, die in Analogie zur ›Bürde des weißen Mannes‹ davon ausgehen, dass die Länder des Nordens aufgrund ihrer scheinbaren Überlegenheit die Verpflichtung haben, die Menschenrechtsverletzungen im globalen Süden wieder gutzumachen.

Zudem gilt es aus einer postkolonialen Perspektive zu berücksichtigen, dass eine moralische Verpflichtung des Westens innerhalb des Menschenrechtsdiskurses, die Last der Schwächeren auf sich zu nehmen, die Geschichte des Kolonialismus und Imperialismus auf den Kopf stellt. Denn überträgt man das imperialistische Projekt der Landnahme, Ausbeutung und Unterwerfung in das Vokabular der Menschenrechte, so ließe sich erwarten, dass die an den Kolonisierten von den KolonisatorInnen begangenen Unrechte wiedergutmacht werden. Ein solches Verständnis ist jedoch heutzutage ersetzt worden

durch ein ›wohlmeinendes‹ Begehren der ehemaligen KolonisorInnen, die die Menschenrechtsverletzungen der Kolonisierten korrigieren wollen. Aus einer postkolonialen Sicht gilt es immer wieder auf die historische Amnesie hinzuweisen, die dem aufgeklärten Blick zugrunde liegt, welcher annimmt, dass die ›Erste Welt‹ eine moralische Verpflichtung gegenüber der ›Dritten Welt‹ habe, diese mit (Entwicklungs)Hilfe zu unterstützen und sie mit Rechten auszustatten. Denn diese Konzeption von Verpflichtung – dominant vertreten innerhalb von Menschenrechts- und Entwicklungspolitik – belässt die ›Dritte Welt‹ in einem Objektstatus, verpflichtet diese auf den Empfang des Wohlwollens der ›Ersten Welt‹ und reproduziert die angenommene kulturelle Überlegenheit des Westens, der die Rechtsverletzungen der weniger Starken korrigiert. Entgegen einer derartigen Verpflichtung, im Interesse von anderen zu handeln – Pflicht als ›Bürde des weißen Mannes‹ – plädiert Spivak für eine Notwendigkeit, der zufolge das Subjekt des Nordens seine ›vergessenen‹ Implikationen in die Nord-Süd-Dynamik und deren Konsequenzen verstehen muss, um eine wirklich verantwortliche ethische Position zu entwickeln.

Was heißt dies konkret? Da die Vergabe von Menschenrechten an die Betroffenen von Menschenrechtsverletzungen in den folgenden Überlegungen noch ausführlich behandelt wird, beschränke ich mich hier auf Entwicklungshilfe. Auf Letztere bezogen bedeutet dies für ein Subjekt in den Industriestaaten anzuerkennen, dass ein Großteil der westlichen Entwicklungshilfe aufgrund der Konditionalität von Projekten an Unternehmen aus den G8-Ländern vergeben wird und somit wieder in den Westen zurückfließt.⁶ Als Konsequenz ergibt sich zweierlei: Öffentliche Mittel aus Steuergeldern werden privatisiert und in den Nehmerländern finden nicht – wie angestrebt – infrastrukturelle Verbesserungen und Hilfe zur Selbsthilfe statt, sondern die ärmsten Bevölkerungsschichten im Süden werden geschröpft, indem sie infolge der Privatisierungsstrategie von Interna-

6 Vgl. hierzu beispielhaft die Verquickung von Entwicklungshilfe und deutscher Wirtschaftsförderung anhand des *Public Private Partnerships* bei der Privatisierung der Wasserversorgung in Bolivien, die Thomas Fritz detailliert beschreibt: »Zu den genannten Unternehmen, die von der GTZ und KfW eingesetzt werden, gehören u. a. RWE, Gelsenwasser AG, Berlinwasser International (BWI) 12, H.P. Gauff Ingenieure, Lahmeyer International, CONSULAQUA Hamburg GmbH (eine Tochtergesellschaft der Hamburger Wasserwerke). Im Dammbau und der Wasserkraft sind Unternehmen wie Siemens und Lahmeyer weltweit aktiv.« (Fritz 2006)

tionalem Währungsfonds und Weltbank nun Gebühren für vorher staatlich subventionierte Leistungen (wie u. a. Bildung, Gesundheit, Energieversorgung, Wegebau) zahlen müssen. Betrachtet man also die tatsächlichen Zahlen der Entwicklungshilfe, ergibt sich ein dem öffentlichen Diskurs diametral entgegenstehendes Bild: Durch Entwicklungszusammenarbeit wird nicht den Ärmsten in Drittweltländern geholfen, sondern sie sind es, die westliche Unternehmen und die Eliten im Süden finanzieren.

3. Die Frage der Bildung: Der epistemische⁷ und ethische Bruch zwischen MenschenrechtsaktivistInnen im globalen Süden und Subalternen

In den kolonialen europäischen Projekten spielten Erziehung und Bildung eine wichtige Rolle, denn es mussten Verbindungsglieder zwischen den KolonisatorInnen und den zu Kolonisierenden errichtet werden. So hat beispielsweise der britische Historiker Thomas B. Macaulay in seinem Bildungsprogramm für Indien im Rahmen seiner Mitgliedschaft im obersten Rat der Ostindischen Kompanie in Kalkutta von 1834 bis 1838 die Formation einer Klasse von Personen gefordert, die »Indisch in Blut und Hautfarbe, aber Englisch in Geschmack, Denken, Moral und Intellekt«⁸ (Macaulay 1835: 729) sind und als ÜbersetzerInnen zwischen den britischen KolonisatorInnen und den Millionen zu Regierenden fungieren sollten. Auch Spivak hat in ihren Arbeiten immer wieder betont, dass dem Kolonialismus an der Bildung einer bestimmten Klasse, nämlich dem kolonialen Subjekt, gelegen war. Dieses koloniale Subjekt hat – im Gegensatz zu den Subalternen – Zugang zur Kultur des Imperialismus und ist in der Lage, sozial aufzusteigen. Kolonialismus bzw. Imperialismus benö-

7 Als Episteme bezeichne ich im Anschluss an Michel Foucaults Arbeiten historisch variable Wissensformationen. In *Die Ordnung der Dinge* (1971) hat er demonstriert, dass bestimmte epistemische Konfigurationen die Anordnung der Dinge bestimmen und als Ermöglichungsbedingungen für die Organisation von sprachlichen Äußerungen (das Wissen von den Lebewesen/Biologie, das Wissen von den Sprachgesetzen/Grammatik und das Wissen der ökonomischen Fakten/politische Ökonomie) fungieren. Während Foucault sich in seiner Kritik an der historischen Moderne auf Europa konzentriert, hat Spivak den Begriff der epistemischen Gewalt (epistemic violence) weiterentwickelt, um auf die Gewalt und Machtverhältnisse hinzuweisen, die sich aus dem Kolonialismus und Imperialismus für die modernen Wissenssysteme ergeben und bis in die Gegenwart wirken (vgl. Spivak 1988).

8 Übersetzung aus dem englischen Original durch die Autorin.

tigen koloniale Subjekte, da sie an einer »permanent operation of an altered normality« (Spivak 2004: 524) interessiert sind. Für die Gegenwart lässt sich nun feststellen, dass es der Menschenrechtsdiskurs ist, welcher heutzutage zu einer veränderten Normalität beiträgt, und dass es die NachfahrInnen der kolonialen Mittelklasse sind, welche zu Menschenrechts-AnhängerInnen in den Ländern des Südens geworden sind. Somit stehen die gegenwärtigen kolonialen Subjekte als MenschenrechtsaktivistInnen den nachfolgenden Generationen der Subalternen gegenüber, für deren Rechte sie kämpfen. Diesen Aspekt der Klassenformation, der in Indien ebenso wie in anderen Ländern vor allem über Bildung realisiert wird, fordert Spivak entgegen vorherrschenden kulturalistischen Erklärungen zu berücksichtigen. Ansonsten wird es unter dem Übergewicht der Diskussionen um den Eurozentrismus der Menschenrechte nicht gelingen, den zentralen Riss zwischen den Eliten des Südens und den dortigen Subalternen entlang von Klassenlinien zu begreifen.

In vielen Diskussionen um Menschenrechte wird deren eurozentrische Ausrichtung angesprochen (vgl. Amin 2010; Pollmann 2012). Dies ist, so Spivak, für die Auseinandersetzung mit dem Menschenrechtsdiskurs in postkolonialen Staaten nicht besonders erhellend, da zum einen die inländischen MenschenrechtsadvokatInnen die NachfahrInnen der kolonialen Subjekte sind und sich oftmals gegen Eurozentrismus positionieren. Zum anderen steht der/die MigrantIn in den westlichen Metropolen für »Diversität« und somit gegen Eurozentrismus. D. h. die Arbeit des Wiedergutmachens von Unrechten wird über eine Klassenlinie hinweg geteilt, die bis zu einem gewissen Maße über rassifizierte Zugehörigkeit⁹ und die Nord-Süd-Trennung hinweggeht. Während sich die Unterstützung migrantischer Minderheiten im Norden für »ihren« Staat vor allem auf finanzielle Rücküberweisungen konzentriert, stellen die im Süden lebenden MenschenrechtsaktivistInnen das Verbindungsglied zwischen internationalen NGOs und subalternen Gemeinschaften dar. Genau an dieser Übersetzungsleistung setzt für Spivak die Schwierigkeit an. Denn es sind vor allem die NachfahrInnen der ehemaligen kolonialen Subjekte, die

9 Anstelle des Ausdrucks »Rasse« als Übersetzung des englischen Begriffs *race* verwende ich hier den Begriff rassifiziert, um deutlich zu machen, dass es sich bei Rasse um eine kulturelle Konstruktion handelt und keine biologische, körperliche oder somatische Gegebenheit (vgl. dazu u. a. Miles 1991; Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 1990 Heft 27; Hall 1994; Institut für Migrations- und Rassismuskforschung 1992).

vor Ort gegen Menschenrechtsverletzungen an Subalternen vorgehen und doch völlig abgetrennt sind von deren Denken, Lebenslagen und Erfahrungen. Während diese neu entstandene einheimische Mittelklasse in den dominanten Menschenrechtsdiskursen als im Süden ansässig und damit dem Süden zugehörig verortet wird, stellt Spivak heraus, wie deren Schulung an westlicher Intelligibilität (d. h. den Vorgaben der großen internationalen NGOs) den subtilen Druck des Nordens transportiert. Den Bruch im Bereich von Wissen und Ethik zwischen den MenschenrechtsaktivistInnen im Süden und denen, die sie beschützen, beschreibt Spivak folgendermaßen:

Although physically based in the South [...] this class is generally also out of touch with the mindset – a combination of episteme and ethical discourse – of the rural poor below the NGO level. To be able to present a project that will draw aid from the North, for example, to understand and state a problem intelligibly and persuasively for the taste of the North, is itself proof of a sort of epistemic discontinuity with the ill-educated rural poor. [...] This discontinuity, not skin color or national identity crudely understood, undergirds the question of who always rights and who is perennially wronged. (Spivak 2004: 527)

Demnach kann nicht eine krude Vorstellung von Hautfarbe oder Staatsangehörigkeit als unterscheidendes Merkmal zwischen Opfern von Menschenrechtsverletzungen und den WiedergutmacherInnen solcher Unrechte herangezogen werden. Der entscheidende Riss zwischen denen, die richten und denen, die ständig Unrecht erfahren, verläuft – nur allzuoft von Seiten des Westen verkannt – innerhalb von Entwicklungsländern entlang der Grenzlinie von Subalternität: Es ist die fehlende Bildung als Voraussetzung für Zugang zu Staatsbürgerschaft und demokratischer Partizipation, die die Mehrheit der indischen Bevölkerung (und weltweit viele andere Arme im globalen Süden) in einem Status von immer wiederkehrenden Opfern der Menschenrechtsverletzungen belässt. Und auch wenn die neue städtische Mittelklasse von den westlichen Menschenrechtsdiskursen als »unten« definiert wird, kann dies laut Spivak nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie in ihrer Denkungsart eher mit dem Westen/Norden als mit den ländlichen Armen verbunden sind.

4. Menschenrechtspolitik und der Druck auf die Staaten des Südens

Historisch betrachtet besteht bereits von Anfang an eine enge Verbindung zwischen Dekolonisation und Menschenrechten: Nach Ende

des Zweiten Weltkrieges setzte sowohl die Etablierung eines grundlegenden Menschenrechtsschutzes durch internationale Normen und Durchsetzungsmechanismen als auch die Entkolonialisierung in Asien und Afrika ein. Wie Spivak erläutert, erhielt das Thema der Menschenrechte 1965 große Aufmerksamkeit, als das UN-Spezialkomitee zur Entkolonialisierung (UN Special Committee on Decolonization) an die Kommission für Menschenrechte (Commission on Human Rights) herantrat und sie fragte, wie sie mit Petitionen über Menschenrechtsverletzungen im südlichen Afrika umgehen sollte. Hierbei handelte es sich allerdings nicht um Menschenrechtsverletzungen, die von den neu gegründeten Staaten begangen wurden, sondern bis Mitte der 1960er Jahre lag die Priorität, insbesondere für die neuen afrikanischen und asiatischen Mitgliedstaaten auf (weißem) Rassismus und der Selbstbestimmung gegenüber kolonialer Beherrschung. Aus einer postkolonialen Perspektive zeigt sich, dass die Frage der Menschenrechte eine wichtige historische Wandlung durchlaufen hat, die in Verbindung zum Nord-Süd-Gefälle steht. Kam den Menschenrechten nach ihrer Statuierung in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, als sich die Ex-Kolonisierten gegen Apartheid und rassistische Diskriminierung wehrten, nur geringe Bedeutung zu, so sind es heute vor allem die ehemaligen Kolonialmächte sowie die USA, die Menschenrechtsverletzungen in früheren Kolonien, so genannten ›Schurkenstaaten‹, ressourcenreichen Nachfolgestaaten der Sowjetunion oder China als aufstrebendem *global player* skandalisieren.

Diese geschichtliche Veränderung steht für Spivak in Beziehung zu einer entscheidenden Transformation im Verhältnis von nationaler Souveränität, Staat und Menschenrechtspolitik. Ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte die Nation die grundlegende Quelle von staatlicher Souveränität, so befinden wir uns heute in einer postkolonialen Situation, in der unter dem Slogan der Menschenrechte in diese(n) neuen Nationen interveniert wird (vgl. Münkler/Malowitz 2009; Grube 2010). Aus einer postkolonialen Sicht erscheint es als besonders skandalös, dass es 60 Jahre nach der Etablierung der Menschenrechte als rechtliches Regelwerk gerade dieser Aspekt von Postkolonialität ist, der die staatliche Souveränität der neuen Nationen aufbricht. Während die westlichen Staaten im Zuge von ökonomischen Restrukturierungen und großen internationalen Vertragswerken, wie u. a. dem Kyoto-Protokoll oder dem Statut zur

Errichtung eines Internationalen Strafgerichtshofs, auf ihrer Souveränität beharren, wird auf Regierungen der Länder im Süden durch Menschenrechtspolitikern gezielt Druck ausgeübt, um ein bestimmtes Verhalten zu erreichen. Ohne diese Vorgehensweise der internationalen Menschenrechtsnetzwerke und/oder bestimmter Staaten generell zu kritisieren, zeigt das Modell des (moralischen) Druckausübens (vgl. Risse/Ropp/Sikkink 1999) innerhalb von Menschenrechtspolitikern doch problematische Auswirkungen im Hinblick auf die Souveränität von postkolonialen Ländern: Der normverletzende Staat soll gleichzeitig von internationalen Normen des Menschenrechtsdiskurses (»von oben«) und von inländischen NGOs (»von unten«) unter Druck gesetzt werden. Dabei ist klar, dass sowohl hinter dem Druck »von oben« als auch »von unten« internationale (d. h. überwiegend im Norden ansässige) NGOs und westliche Staaten stehen, die die Regierungen im globalen Süden bedrängen. Durch diese Art des Drucks von außen ist es weder möglich, auf die länderspezifischen Kontexte einzugehen noch lokales Wissen bzw. Widerstandsstrukturen in den so genannten Graswurzelbewegungen vor Ort in die Menschenrechtspolitik einzubeziehen.

Ebenso lässt sich im Zuge der Ausdehnung von Menschenrechtspolitikern eine verstärkte Einflussnahme von internationalen NGOs auf Organe der Vereinten Nationen sowie Regierungen von Entwicklungsländern feststellen. Während die Beteiligung von NGOs an der Arbeit der Menschenrechtskommission¹⁰ in den 1970er und 1980er Jahren begrenzt war, haben sie seit der UN-Weltkonferenz zu Menschenrechten 1993 ein immenses Gewicht erhalten (vgl. Nuscheler 1998). Dies ist insofern problematisch, als sich viele NGOs selbst als *entrepreneurial subjects* verstehen und somit eine bestimmte unternehmerische Logik verbreiten wollen. Seit Mitte der 1990er Jahre haben die Weltbank und andere Entwicklungsagenturen anstelle der bis dato forcierten Strukturanpassungsprogramme (SAPs) neue Konzep-

10 Die Menschenrechtskommission wurde 1946 gegründet und bestand damals aus 53 Mitgliedstaaten. Sie war aber zunehmend in die Kritik gekommen, den Schutz und die Förderung der Menschenrechte nicht effektiv gewährleisten zu können. Daher wurde im Juni 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen der UN-Menschenrechtsrat gegründet, der die vorherige Menschenrechtskommission ablöste. Der UN-Menschenrechtsrat besteht aus 47 Mitgliedstaaten. Er ist ein Unterorgan der Generalversammlung (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte o. J.; Auswärtiges Amt der Bundesrepublik Deutschland o. J.).

te zur Armutsbekämpfung und für Menschenrechte entfaltet: jetzt stehen vor allem Mikrounternehmen sowie Mikrokredite im Mittelpunkt, deren Zielgruppe insbesondere arme Frauen auf dem Land sind.¹¹ Und da die großen Entwicklungsagenturen oft über keinen direkten Zugang zu den ländlichen Armen verfügen, sind sie auf NGOs angewiesen. Aus einer postkolonial-feministischen Sicht lässt sich somit sagen, dass das Kreditködern armer Bevölkerungsgruppen (*credit-baiting*) im Rahmen von Mikrokreditprogrammen durch NGOs, wenn es kein strukturelles Engagement oder Aktivitäten zur sozialen Umverteilung beinhaltet, einen neuen allgemeinen subalternen Willen für die Finanzialisierung des Globus kreiert (Spivak 1999). Wie kein anderes Instrument der Entwicklungspolitik zuvor ermöglicht das Zauberwort Mikrokredit eine Rechtfertigung für die Erschließung (und die damit einhergehende Möglichkeit von Ausbeutung) der Ärmsten der Welt für den kommerziellen Sektor.

5. Die prekären Auswirkungen des Kampfs gegen Menschenrechtsverletzungen

Um die vielschichtigen und prekären Auswirkungen des Rechtediskurses im Kampf gegen Menschenrechtsverletzungen zu beleuchten, schildert Spivak einen Fall, in dem institutionell ausgebildete Klassen der nationalen indischen Kultur einen juristischen Streit gegen die Polizeibrutalität an *tribals* gewinnen. Mit dem Begriff *tribals* oder *adivasi* (Hindi = UreinwohnerIn) wird die knapp 70 Millionen umfassende indigene Bevölkerung Indiens bezeichnet.¹² Die *adivasi* stellen keine

11 Vgl. dazu Murthy (o. J.) sowie weitere bestens recherchierte und äußerst kritische Aufsätze zum Thema Mikrokredite allgemein auf der Webseite von Infochange India. Näheres zur Grameen Bank und ihren Vorstellungen zu Mikrokrediten siehe deren Webseite. Eine der wenigen kritischen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum ist die Arbeit von Thorsten Nilges (2005). Auch er kommt zu dem Fazit, »dass Mikrokredite [an Adivasi, C. L.], wie sie in Gudalur unter den gegebenen Bedingungen implementiert werden, keine Entwicklungsziele erreichen« (ebd.: 38). Zur ersten ausführlichen und systematischen Kritik an Mikrokrediten auf Deutsch siehe Klas (2011).

12 In Indien gibt es zwei Gruppen, die an der Peripherie des Kastensystems angesiedelt und schon aufgrund ihrer Benennung als Außenstehende gekennzeichnet sind: die so genannten »Stämme« (engl. *tribals*/hindi: *adivasi*) und die so genannten »Unberührbaren« bzw. Unterdrückten (hindi: *dalits*). Da beide Gruppen massiver Unterdrückung und Ausbeutung ausgesetzt waren und sind, hat ihnen die indische Verfassung unter dem Begriff *scheduled castes/scheduled tribes* (registrierte Kasten/registrierte →

homogene Gemeinschaft dar, sondern gliedern sich in kulturell und sozioökonomisch verschiedene Gruppen. Die Entwicklung und Integration der *adivasi* ist seit der Unabhängigkeit Indiens erklärtes Ziel der Regierung: In der Verfassung sind für die als *scheduled tribes* (dt. registrierte Stämme) anerkannten *adivasi* besondere Rechte (wie u. a. Sitze im Unterhaus des Nationalparlaments, Ausbildungs- und Arbeitsplatzquoten) festgeschrieben. Trotz dieser rechtlichen Gleichstellung werden sie im Alltag häufig diskriminiert und ihre Kultur wird als primitiv und rückständig verachtet. Überwiegend stehen die *adivasi* am unteren Ende der rituellen (Kastensystem) als auch der säkularen Hierarchie (Einkommen, Bildung, Besitz etc.). Neben verschiedenen Formen der Ausbeutung und Unterdrückung (AnalphabetInnen wird zu wenig Lohn gezahlt, Frauen werden wegen ihrer angeblich ›losen Morak‹ vergewaltigt) sind *adivasi* überproportional häufig Opfer von gewalttätigen Übergriffen der Polizei. In dem von Spivak angeführten Beispiel versuchen MenschenrechtsaktivistInnen, das Ergebnis des Prozesses in eine Kampagne rechtlicher Aufmerksamkeit auf die nationale Ebene zu übertragen. Während die herrschende Partei diesen rechtlichen Erfolg auf der staatlichen Ebene unterstützt, ist sie auf lokaler Ebene dem Staat weniger Rechenschaft schuldig, da auch hier ein moralischer und epistemischer Graben zwischen den ParteifunktionärInnen und den *adivasi* bzw. den ländlichen Armen existiert. Auf der lokalen Stufe nimmt die Polizei der herrschenden Partei ständig Rache für das, was als Sieg über ›ihre‹ Partei gedeutet wird.

Dies alles ist für Spivak das Ergebnis von Armut und Klassenvorurteilen, die national existieren. Um die Gemeinschaft der UreinwohnerInnen untereinander zu spalten, hat die Polizei einen zufälligen Streit unter einigen Frauen wegen eines Fahrraddiebstahls zum Anlass genommen, um die eine Seite zur Klage zu veranlassen. Dadurch wurde die Situation eines gewalttätigen Konfliktes erzeugt, in der die Polizei direkte Kontrolle über jede/n hat und die Rache der Polizei

- Stämme) einen Sonderstatus zugebilligt und besondere Schutzgesetze zur Förderung und Entwicklung vorgesehen. Zum Zeitpunkt des letzten Zensus von 1991 gab es 67.758.380 Stammesangehörige im heutigen Indien, wovon etwa die Hälfte das zentralindische Bergland zwischen den Bundesländern Gujarat im Westen und West-Bengalen im Osten (den so genannten ›Stammesgürtel Indiens) bewohnt. Eingeführt wurde der Begriff ›Stamm‹ von den britischen KolonisatorInnen, um Personen zu kennzeichnen, die in abgelegenen Wald- und Bergregionen lebten und Unterschiede zu den so genannten Kastenhindus aufzuweisen schienen (vgl. Böck/Rao 1995).

die Form weitergehenden Terrors annimmt. Aufgrund des Fehlens von praktischer Erfahrung mit minimalen Standards einer demokratischen Gesellschaft hat die indigene Gemeinschaft Polizeiterror als Parteilogik akzeptiert. Diese negativen Auswirkungen für *adivasis* auf der lokalen Ebene stehen in direktem Zusammenhang mit den aktivistischen Kämpfen – wozu Spivak auch ihr eigenes Engagement zählt – für institutionelle Wiedergutmachung auf nationalem Level:

This is a direct consequence of the educated activists' – among whom I count myself – good hearted ›from above‹ effort at constitutional redress, since at the grassroot level it can only be understood as a ›defeat‹ by police and party. (Spivak 2004: 547)

Im Hinblick auf Menschenrechtsnormen zeigt sich dadurch Folgendes: Skandalisieren Menschenrechtsorganisationen lokal, national oder international Staatsterrorismus, Polizeibrutalität oder geschlechtsspezifische Gewalt in abgelegenen Regionen als Menschenrechtsverletzungen und kämpfen dagegen an, wird der strafende Sieg in relativ weit entfernten Gerichten (in der Regel in den großen Städten) gewonnen. Bei dem Versuch, einen juristischen Sieg vor Ort, d. h. in ländlichen von modernem Leben weitgehend abgeschnittenen Gebieten, in die Praxis umzusetzen, um ein verändertes Funktionieren von Normalität zu erreichen, kommen die Kräfte der Brutalität und Gewalt, die eine öffentliche Niederlage erlitten haben, allzu oft zurück und unterdrücken die *adivasi*-Gemeinschaften auch weiterhin. Um das Regime des Terrors abzubauen und die bestehenden Abhängigkeitsmuster auszuhebeln, ist eine Erziehung notwendig, die sich gegen die Klassenapartheid wendet.

6. Eine neue Pädagogik für den Süden und den Norden: Das Miteinander von Rechten und Verantwortlichkeiten

Spivak entwickelt ihr Modell für eine neue Pädagogik vor dem Hintergrund einer geteilten Welt. Sie beschreibt, wie sich internationale Investmentunternehmen wie Morgan Stanley, Merrill Lynch u. a. in den USA zunehmend an Kinder im Vorschulalter wenden und ihnen nahelegen, ihre Eltern in der Portfolio-Verwaltung zu trainieren. In Broschüren wird postuliert, dass Kinder durch Investment Dinge über Verantwortlichkeit, Disziplin, aufgeschobene Belohnungen und Ethik lernen würden. Dies zeigt für Spivak, wie zentral und ernstzunehmend das Training von Kindern als Einführung in die allgemeine Kultur ist. Sie kritisiert jedoch diesen verkürzten Begriff von Erziehung, der diese auf Akkultu-

ration in die Bewegungen des Finanzkapitals reduziert: »Such a training of children builds itself on the loss of the cultural habit of assuming the agency of responsibility in radical alterity.« (Spivak 2004: 540) Während AnhängerInnen kultureller Differenzen an dieser Stelle argumentieren könnten, dass die Kinder des Nordens und Südens eben entsprechend den existierenden Verhältnissen in ›ihre‹ Welt eingeführt werden, ist es gerade die Trennung bzw. Unverbundenheit der Sphären, die Spivak aufbrechen möchte. Denn ohne die von ihr vorgeschlagene Ergänzung der dominanten Ethik wird das Verhältnis zwischen dem/der kindlichen InvestorIn im Norden und dem/der Kinder-ArbeiterIn im Süden auch weiterhin eines sein, in dem die Menschenrechtsverletzungen an den Letzteren von Ersteren ›von oben‹ wiedergutmacht werden.

Aus einer postkolonialen Sichtweise muss eine veränderte Art von Bildung für den größten Sektor der zukünftigen Wählerschaft im globalen Süden – den Kindern der ländlichen Armen –, die über Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeit hinausgeht, im Mittelpunkt stehen. Betrachtet man aktuell die Erziehungssysteme von ›Dritte-Welt-Ländern‹, so lässt sich feststellen, dass diese von den Hinterlassenschaften des Kolonialismus geprägt und nicht in der Lage sind, eine Form des Lernens zu gewährleisten, die sich gegen die existierende Klassenapartheid wendet. Die nationalen Bildungssysteme der südlichen Länder sind in der Regel der Bodensatz des postkolonialen Staates, da das Kolonialsystem Bildung nur für wenige vorsah und ansonsten überwiegend Auswendiglernen präferierte.¹³ Während in

13 Auch Dietmar Rothermund, der bekannteste ›Indologe‹ bzw. Südasienswissenschaftler Deutschlands, unterstreicht, dass das indische Bildungswesen elitär ist und niemals den Großteil der Bevölkerung erreicht hat. Während in der vorkolonialen Zeit lediglich Brahmanen Zugang zur Bildung hatten, da diese auf Sanskrit weitergegeben wurde, verfestigte sich diese Verbindung zwischen Sprache und Elitenherrschaft zu Zeiten des britischen Kolonialismus: Nur solche Personen hatten Zugang zu Englisch, die sich eine höhere Bildung leisten konnten, und das war nicht die große Masse des Volkes. Der Bildungssektor blieb im Großen und Ganzen auch nach der Unabhängigkeit so, wie er von den britischen KolonisatorInnen gestaltet worden war. Bis heute befindet sich ein großer Teil der indischen Bevölkerung im Zustand des Analphabetismus. Dieser ist jedoch nicht mit mangelndem Urteilsvermögen zu verwechseln oder inkompatibel im Hinblick auf eine demokratische Praxis. Dazu bemerkt Rothermund: »Mündlich überlieferte Informationen erreichen in Indien sehr rasch auch das letzte Dorf, und der politische Informationsstand ist oft erstaunlich hoch.« (Rothermund 1995: 341) Details zur Benachteiligung des Primarschulwesens (Grundschule) gegenüber dem sekundären und tertiären Bildungssektor in der vorkolonialen, der kolonialen und der nachkolonialen Epoche finden sich in der kritischen Schrift von Gerhard Schmitt (1982: 98 ff.).

den Schulen des globalen Südens Kinder der Mittelklasse Sprachen lernen, um Texte zu *verstehen*, sind Kinder aus ländlichen Gebieten nur angehalten, zu buchstabieren und auswendig aufzusagen. Spivak verweist in diesem Zusammenhang auf ein aktuelles Beispiel, wo mehrere *adivasi*-Mädchen aus der Schule zurückkamen und nichts erklärt bekommen hatten, sondern nur lasen und buchstabierten – eine Praxis, die kaum als Training für eine demokratische Teilhabe verstanden werden kann. Nehmen wir hingegen das Ziel von ›Demokratisierung‹, welches in der Regel mit der Ahndung von Menschenrechtsverstößen verknüpft ist, ernst, kann dies nichts anderes bedeuten, als die ländliche Bevölkerung unterhalb der Armutsgrenze in den ›Dritte-Welt-Ländern‹ in die rationalen Strukturen eines postkolonialen Staates einzufügen und sie als Teil einer demokratischen Öffentlichkeit zu begreifen.

Um Jahrhunderte von Unterdrückung aufzuheben, schlägt Spivak vor, eine Erziehung, die sich gegen kasten- und klassenspezifische Vorurteile wendet, in die ländliche subalterne Normalität zu integrieren (vgl. ebd.: 543). Da die benachteiligten Stammesgruppen mit ihren auf Verantwortlichkeit basierenden Sozialstrukturen keinen Zugang zur fortschreitenden Erzählung des Empires bzw. des Nationalstaates hatten, sind sie als kleine soziale Verbände erhalten geblieben, die von Verwandtschaftsbeziehungen strukturiert werden. Nach der Staatsgründung Indiens 1949 wurden die *adivasi* als wählende StaatsbürgerInnen einer parlamentarischen Demokratie rekodiert – jedoch ohne jegliche Vorstellung von Zugang zu einer ›Öffentlichkeit‹. Wie Spivak unterstreicht, kann nicht der Kampf gegen Menschenrechtsverletzungen allein, sondern nur dessen Verbindung mit einer supplementären¹⁴ Bildung die Möglichkeiten der Bedingung für den Zugang zu einer gemeinsamen Staatsbürgerschaft und einer öffentlichen Sphäre schaffen. Doch wie kann eine solche Form demokratischen Lernens in abgeschiedenen Gebieten gewährleistet werden? Spivak bezieht sich hier auf ihre jahrzehntelange Tätigkeit als Lehrerin im ländlichen Bengalen. Anhand ihrer Erfahrungen im

14 Supplementieren meint im Anschluss an Derrida ergänzen oder ersetzen. Das Supplement steht zu dem, was es ergänzt, nicht in einem äußerlichen Verhältnis, sondern hat dazu eine wechselseitige Beziehung. Es untersteht einer doppelsinnigen Logik, denn es kann zum einen ein Substitut sein, das schwächt; zum anderen kann es eine Sache unterstützen (vgl. Derrida 1983; 1995).

Lernen *von* Kindern subalternen Gruppen zeigte sich, dass Demokratie am ehesten als die Fähigkeit verstanden werden sollte, eine Öffentlichkeit zu imaginieren und die Unabhängigkeit innerhalb einer gewählten Regelbefolgung zu verstärken. Diese beiden Elemente definieren kurzgefasst Demokratie und passen, so Spivak, am besten zu dem zerrissenen Gewebe vernachlässigter Kulturen:

My experience of learning from children for the last decade tells me that nurturing the capacity to imagine the public sphere and the fostering of independence within chosen rule-governance is the hedgehog's definition of democracy, which will best match the weave of the torn yet foxy fabric – great variety of detail – of the culture long neglected by the dominant. (Spivak 2004: 558)

Um Kindern die Gewohnheiten demokratischen Verhaltens beizubringen, müssen jedoch auch die Vorstellungen der LehrerInnen von den Zukunftsplänen der Kinder rearrangiert werden. Da auch LehrerInnen vom bestehenden Ausbildungssystem völlig korrumpiert sind, plädiert Spivak für eine Art ›Bildung der ErzieherInnen‹.¹⁵ Ihre Vorstellung des ›von unten lernen zu lernen‹ (*learn to learn from below*) sieht folgendermaßen aus: Unter der Voraussetzung, dass jegliche Überzeugung von Überlegenheit aufgegeben wird, versucht der/die ErzieherIn, die schon vorhandenen Konfliktlösungsstrategien in den benachteiligten kulturellen Systemen zu erlernen und mit ihren demokratischen Potenzialen zu aktivieren. Wie kann dieses schwache, auf Verantwortlichkeit basierende System in das Konzept von Menschenwürde hineingenäht¹⁶ werden? Die Herausforderung einer neuen Pädagogik besteht nun gerade darin, das Recodieren der Gewohnheiten von Ordnungsritualen subalternen kultureller Systeme mit denen der parlamentarischen Demokratie zu verknüpfen und dabei anzuerkennen, dass Demokratie ebenfalls Ordnungsrituale beinhaltet – und nicht bloß die Gesellschaften indigener Völker:

15 Spivak bezieht sich dabei auf Marx' Dritte Feuerbachthese, in der es heißt: »Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß.« (Marx 1845/1969).

16 Die von Spivak verwendete Metapher des Nähens betont dabei, dass es sich bei den Axiomen des Rechtediskurses und der Verantwortlichkeit um verschiedene Gewebe handelt, die verbunden werden, und dass die Naht dabei sichtbar bleibt (Spivak 2004: 548, 562).

Subordinate cultural systems are creative in the invention of ritual in order to keep up a certain hierarchical order functioning. With the help of children and the community, the trainer must imagine the task of recoding the ritual-to-order habits of the earlier system with the ritual-to-order-habits of parliamentary democracy, with a teaching corps whose idea of education is unfortunately produced by a terrible system. One learns active ritual as one learns manners. [...] The point is to realize that democracy also has its rituals, exaggerated or made visible, for example, when in our metropolitan life we seek to make politically correct manners ›natural‹, a matter of reflex. (Spivak 2004: 559)

Menschenrechtspolitik muss demnach auf einer ganz grundlegenden Ebene durch das Zusammenspiel der Recodierung hierarchischer Ordnungsvorstellungen von kulturell marginalisierten Gruppen und der Recodierung ritueller Ordnungen von parlamentarischer Demokratie ergänzt werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass als ›rückständig‹ bezeichnete Gesellschaften in die Modernität eintreten. Im Hinblick auf das aktuelle Lehren, welches spezifischen Problemen der Bildungseinrichtungen unterliegt, gibt Spivak nur zwei minimale Verallgemeinerungen an: Unabhängig vom Status der Frauen in den alten delegitimierten Kultursystemen muss heutzutage erstens die Betonung auf dem Zugang von Mädchen zu Bildung liegen. Eine weitere minimal verallgemeinerbare Regel ist, das Auswendiglernen bei armen Kindern zu unterminieren.

Zugleich plädiert Spivak an dieser Stelle auch für eine Veränderung in der metropolitanen Bildung (vgl. auch Ehrmann 2009). Ihr Konzept des ›sich selbst dem Text der Anderen auszusetzen‹ (*suspending oneself into the text of the other*) erfordert zumindest zeitweilig die Überzeugung zurückzustellen,

that I am necessarily better, I am necessarily indispensable, I am necessarily the one to right wrongs, I am necessarily the end product for which history happened, and that New York is necessarily the capital of the world. (Spivak 2004: 532)

Um die städtische Pädagogik in den Geisteswissenschaften zu supplementieren, genügt es jedoch nicht, sich auf eine fantasmatische kulturelle Differenz zurückziehen. Vielmehr geht es darum, dass die entwickelten postkapitalistischen Strukturen der heutigen Welt mit den robusteren Imperativen von Verantwortlichkeit aufgefüllt werden müssen, die durch die kapitalistische Produktivität zerstört wurden. Laut Spivak müssen wir lernen, diese verlorenen Imperative als störend für das Auftauchen des Kapitalismus zu redefinieren und sie nicht als notwendig präkapitalistisch auf einem sequenziellen evolu-

tionären Entwicklungsmodell zu verorten. Gelingt es, die westlichen, auf Rechte konzentrierten Demokratievorstellungen durch an Verantwortlichkeit orientierte Episteme untergeordneter Gruppen zu ergänzen, könnte dadurch ein Wille zur weltweiten Umverteilung aktiviert bzw. verstärkt werden. Verknüpfen sich somit in einer neuen Pädagogik die beiden Enden einer veränderten Bildung im globalen Süden und im Norden und werden grundlegende Elemente aufklärerischer Philosophie mit dem auf Verantwortung basierenden Ethos vernachlässigter Gruppen aus der ›Dritten Welt‹ vernäht, so ist es möglich, dadurch zwei Ziele gleichzeitig zu erreichen: Zum einen sind die Subalternen dann imstande, zu Subjekten von Menschenrechten zu werden, und zum anderen können Subjekte im Norden eine Ethik orientiert an Verantwortung gegenüber Anderen lernen. Wünschenswert wäre, dass die beiden erweiterten Modelle von Bildung sowohl in den Industriestaaten als auch in den Entwicklungsländern zu einer neuen Kraft für die Vorstellung einer sozialistischen Ethik werden würden, die imstande ist, die dominanten Formen transnationaler Globalisierung als ungerecht infrage zu stellen.

Bibliografie

- Amin, Samir 2010: Eurocentrism: Modernity, Religion and Democracy. A Critique of Eurocentrism and Culturalism. 2. Aufl. Cape Town/New York: Pambazuka/New Monthly Review Press.
- Auswärtiges Amt der Bundesrepublik Deutschland o. J.: Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen. URL http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Menschenrechte/MR-Rat_node.html [Zugriff am 7. August 2012].
- beiträge zur feministischen theorie und praxis 1990: Geteilter Feminismus: Rassismus, Antisemitismus, Fremdenhaß. Heft 27.
- Böck, Monika/Rao, Aparna 1995: Aspekte der Gesellschaftsstruktur Indiens: Kasten und Stämme, in: Rothermund, Dietmar (Hg.): Indien. Kultur, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Umwelt. München: Beck, 112–131.
- Derrida, Jacques 1983: Grammatologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques 1995: Dissemination. Wien: Passagen.
- Deutsches Institut für Menschenrechte o. J.: Glossar. URL [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/service/glossar.html?tx_contagged\[source\]=default&tx_contagged\[uid\]=564&cHash=1bfc7ff47a5ad37595bb7ea7cda1947a](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/service/glossar.html?tx_contagged[source]=default&tx_contagged[uid]=564&cHash=1bfc7ff47a5ad37595bb7ea7cda1947a) [Zugriff am 7. August 2012].
- Ehrmann, Jeanette 2009: Traveling, Translating and Transplanting Human Rights. Zur Kritik der Menschenrechte aus postkolonial-feministischer Sicht, in: *femina politica* 2, 84–95.
- Foucault, Michel 1971: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Fritz, Thomas 2006: Schleichende Privatisierung. Kritik der deutschen und internationalen Entwicklungshilfe im Wassersektor. Berlin: FDCL Blue 21. URL <http://fdcl-berlin.de/fileadmin/fdcl/Publikationen/Schleichende-Privatisierung.pdf> [Zugriff am 7. August 2012].
- Grameen Bank o. J.: URL <http://www.grameen-info.org/> [Zugriff am 3. August 2012].
- Grube, Falko 2010: Menschenrechte als Ideologie. Die Rolle der Menschenrechte bei der Legitimation militärischer Interventionen. Baden-Baden: Nomos.
- Hall, Stuart 1994: Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, 137–179.
- Infochange India o. J.: URL <http://infochangeindia.org/livelihoods/microfinance/micro-credit-background-a-perspective.html> [Zugriff am 3. August 2012].
- Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.) 1992: Rassismus und Migration in Europa. Hamburg: Argument.
- Klas, Gerhard 2011: Die Mikrofinanz-Industrie: Die große Illusion oder das Geschäft mit der Armut. Berlin: Assoziation A.
- Kümmel, Gerhard 1999: Die Teilbarkeit der Menschenrechte. Strausberg: SOWI-Arbeitspapier Nr. 118. URL <http://www.ihr.net/files/2005-2006ws/Teilbarkeit%20der%20MR.pdf> [Zugriff am 8. August 2012].
- Löw, Christine 2009: Frauen aus der Dritten Welt und Erkenntniskritik? Die postkolonialen Untersuchungen von Gayatri C. Spivak zu Globalisierung und Theorieproduktion. Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer.
- Macaulay, Thomas B. 1957: Minute on Indian Education. (2. February 1835), in: Ders.: Prose and Poetry. Cambridge: Harvard University Press, 721–729.
- Marx, Karl 1845/1969: Thesen über Feuerbach, in: Marx Engels Werke 3. Berlin: Dietz, 5–7.
- Miles, Robert 1991: Zur Konstruktion von Bedeutungen, in: Ders.: Rassismus. Hamburg: Argument, 93–120.
- Münkler, Herfried/Malowitz, Karsten (Hg.) 2009: Humanitäre Intervention. Ein Instrument außenpolitischer Konfliktbearbeitung. Grundlagen und Diskussion. Wiesbaden: VS.
- Murthy, Laxmi o. J.: Banking on Poor Women: Grameen Bank. URL <http://infochangeindia.org/livelihoods/microfinance/banking-on-poor-women-grameen-bank.html> [Zugriff am 3. August 2012].
- Nilges, Thorsten 2005: Zunehmende Verschuldung durch Mikrokredite. Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaften 63. URL <http://www.uni-duisburg.de/Institute/OAWISS/neu/downloads/pdf/gruen/paper63.pdf> [Zugriff am 3. August 2012].
- Nuscheler, Franz (unter Mitarbeit von Brigitte Hamm) 1998: Die Rolle von NGOs in der internationalen Menschenrechtspolitik. Bonn: FES. URL <http://library.fes.de/pdf-files/netzquelle/c98-04907.pdf> [Zugriff am 3. August 2012].
- Nuscheler, Franz 2004: Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Bonn: Dietz.
- Pollmann, Arnd 2012: Der menschenrechtliche Universalismus und seine relativistischen Gegner, in: Pollmann, Arnd/Lohmann, Georg (Hg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler, 331–337.
- Risse, Thomas/Ropp, Stephen C./Sikkink, Kathryn 1999: The Power of Human Rights. International Norms and Domestic Change. New York: Cambridge University Press.

- Rothermund, Dietmar 1995: Das Bildungswesen, in: Ders. (Hg.): Indien. Kultur, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Umwelt. München: Beck, 339–348.
- Schmitt, Gerhard 1982: Indien. Politik, Ökonomie, Gesellschaft. Berlin: Express-Edition.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina 2006: Das Politiklexikon. Bonn: Dietz.
- Spiess, Clemens 2010: Indisches Dilemma, in: E+Z 12, 464–465. URL <http://www.dandc.eu/articles/182940/index.de.shtml> [Zugriff am 3. August 2012].
- Spivak, Gayatri C. 1988: Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Hampshire and Illinois: Macmillan, 271–313.
- Spivak, Gayatri C. 1995: Supplementing Marxism, in: Cullenberg, Stephen//Magnus, Bernd (Hg.): *Whither Marxism? Global Crises in International Perspective*. London/New York: Routledge, 109–119.
- Spivak, Gayatri C. 1999: *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri C. 2004: Righting Wrongs, in: *South Atlantic Quarterly* 103 (2/3), 523–581.
- Spivak, Gayatri C. 2008: *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Zürich, Berlin: diaphanes.

Teil V

DIE UNIVERSITÄT ALS ORT DER MENSCHENRECHTE

Ronald Barnett | Carolina Guzman

The Human Rights University: a Feasible Utopia

1. Introduction

In this chapter we want to examine and indeed to urge the idea of a human rights university. To make this case our argument will, en route, say something about the landscape of ideas through which universities are understood and will try to place the idea of a human rights university in that landscape. In our view, the idea of a human rights university is an example of utopian thinking. This is, however, not in itself to suggest that the idea of a human rights university is merely fanciful. It just may be that, while being utopian, the idea of a human rights university also has a degree of feasibility to it; it just may constitute a *feasible* utopia. That is at least the possibility that we want to hold out for. There are, though, some pitfalls ahead of realizing such a prospect.

2. Imagining the University

The contemporary landscape of ideas of the university is, in the first place, bifurcated. On the one hand, it is narrowing. The university is coming, worldwide, to be understood through a small cluster of inter-related concepts. These concepts include, in an inner ring so to speak, the following: skills, employability, economy, knowledge transfer, knowledge economy and impact. The emergence of this set of concepts is coming to form a public imaginary. Not merely in the political or policy spheres, a set of ideas such as these is surely seeping even into the public collective consciousness.

If this is so, this conceptual development represents a narrowing of understanding of the university. For some seven hundred years or so, the university was seen in metaphysical terms. It was associated with forms of collective inquiry framed by ideas of God, or Truth (with a capital T as it were), or Spirit or perhaps Citizenship. In other words, this metaphysical university – as we may term it – was associated with human interests that linked inquiry with the largest and, indeed, universal and ethical themes. Inquiry – of the kind associated

with the university – possessed a universal character. Now, with the coming of the entrepreneurial university or the marketized university – as it is being separately named (Barnett 2012) – the university shrinks, both as an idea and as an actual cognitive space in society. The university comes to limit itself to dimensions of performance, impact, marketability, employability and cost-benefit analyses of its practices.

On the other hand, this is simultaneously a time when ideas of the university are burgeoning. In the academic literature and in the think tanks are to be found literally scores of ideas of the university. The adjectives called up to depict the university multiply: the theatrical university, the university of wisdom, the university as fool, the chrestomatic university, the borderless university, the university of dissensus, the virtual university and the edgeless university are but a very small proportion of the ideas to be found. (A study by one of the authors here has identified around fifty such ideas in the literature (Barnett 2013)).

How can both of these propositions be true at the same time: that the ideas of the university are closing in and that ideas of the university are proliferating in an extraordinary way? We wish to hold onto these seemingly contradictory propositions and believe that the conundrum can be explained in this way. The proliferation of concepts – here, in relation to the university but the point is a general one – arises as a result of the liquid character of the present age. It is an age in which tight conceptual borders have broken open. It may be the end of grand narratives but it is at the same time the birth of multiple smaller narratives. In regard to any matter – medicine, nuclear energy, ecological issues, human rights – views proliferate, and opportunities to promulgate views expand. It is a conceptual age.

Part of the story of this conceptual abundance, of course, is the development of mass higher education. Nowadays, we have a more literate society than ever before (even if adult illiteracy rates are often shamefully high). It isn't quite true, as Ernest Gellner was fond of remarking, that we are all clerks now (Gellner, 1969: 197); but at any rate the presence of clerkly capacities is more extensive than hitherto. Almost everyone is their own sage. Couple this with the complexity of modern society, the emergence of innumerable interest groups and easy means of communication and we have the mechanisms at hand for conceptual proliferation.

However, not all in the conceptual garden is fully flowering. Some concepts are flourishing while others are held back. On inspection, it is evident that there is a cluster of concepts and ideas of the university that have become dominant, at least in the general consciousness. These are ideas that could be summarized as falling under the umbrella of ›the entrepreneurial university‹ (Clark 1998) or ›the marketized university‹ (Barnett 2011b). Here, a loose penumbra of concepts is to be found that include students-as-customers, student ›satisfaction‹, skills development, knowledge transfer, intellectual property, services-for-hire, surplus income, and institutional competition. In other words, the university is becoming understood as an organization that trades its commodities, its commodities being those of knowledge services.

This is not a casual phenomenon. On the contrary universities across the globe are facing similar challenges of institutional change in the direction that the marketized university requires. In turn, this set of global changes to the nature of universities can be understood as in part the outcome of massive global forces at work that collectively are commonly referred to as the emergence of a global knowledge economy, the neoliberal turn in public services (orchestrated by the state), the arrival of ›public management‹ techniques and the remodelling of universities as corporate entities, and the consequent concerns with evident performance in and impact on the economy.

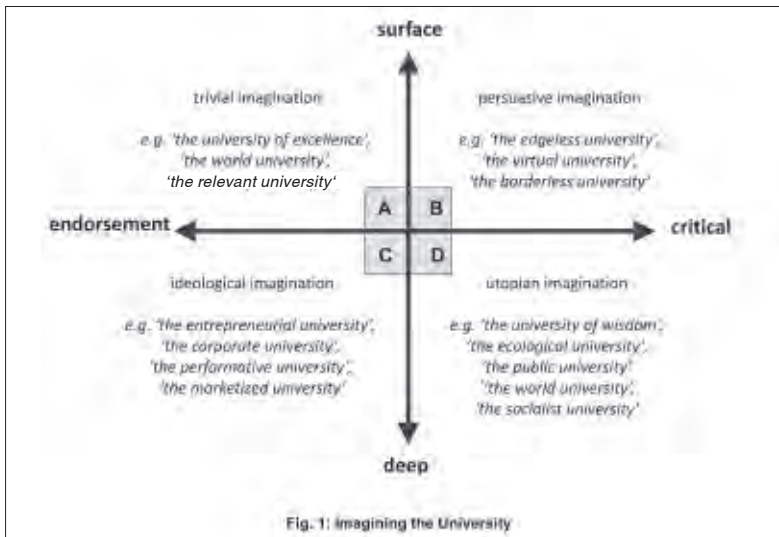
Our two earlier claims, therefore, may have seemed contradictory, but that apparent contradictoriness can be explained. There is a proliferation of ideas of the university, some of them quite new and imaginative but for the most part they hardly surface in the public debate about the university in the modern world. The public debate – or at least the policy debate and the political debate – has come to be dominated by a small number of ideas of the university, connected with the formation of the entrepreneurial university.

3. Structuring the Imagination

Through these initial reflections, we may sense that the matter of imagining the university is by no means straightforward. The imagination, it is already apparent, can be brought into play to serve a wide range of purposes, and be imbued with different values and sentiments. Two axes by which ideas of the university can be analysed and located are the following:

- a) *An axis of criticality*: does an idea of the university seek to offer a critique of the contemporary character of universities *or* is it supplying, in effect, an endorsement of the ways the university is developing? The poles of this axis, therefore, are those of criticality and endorsement;
- b) *An axis of depth*: is an idea of the university sensitive to the deep structure of the university, namely the large forces of the developing global knowledge economy, the neo-liberal movement in public services and the internet revolution (which together have variously been labelled ›cognitive capitalism‹ (Boutang 2012) and ›knowledge capitalism‹ (Murphy 2008)) or is it rather riding on the surface of the changing character of academic life? The poles of this axis, therefore, are those of depth and surface.

If we put these two axes together, a grid structure emerges, offering quadrants in which can be located ideas of the university.



In brief, the four quadrants can be described in the following way:

- a) *Quadrant A (surface/endorsement) – a trivial imagination*

Here are to be found trivial ideas of the university. Examples are those of ›the university of excellence‹, ›the world-class university‹, ›a uni-

versity with impact«. These are trivial in that they dress up mere endorsements of movements already underway and they, therefore, ride on the surface of phenomena. They leave open what is to count as ›excellence«, ›world-class« or ›impact« as if such terms were transparent, non-problematic and attracted a consensus in their support.

b) *Quadrant B (surface/critical) – a persuasive imagination*

Here are to be found ideas that are either implicitly or explicitly critical of universities, which are being berated for their inertia in adopting contemporary and future-oriented opportunities. Here, for example, are to be found ›the edgeless university«, ›the virtual university« and ›the borderless university«. Ideas such as these are imaginative and seem to be ushering in the future, but they are normally offered without any – or with very little – analysis. We are expected to be swept along by the overt appeal of these ideas. Who could not, after all, not be persuaded by talk of wide access, of open borders, and of responsiveness (with which ideas such as these are characteristically linked)?

c) *Quadrant C (deep/endorsing) – an ideological imagination*

Here, ideas of the university are driven forward with much impetus, being supported by large interests in the world. The leading contender here is that of ›the entrepreneurial university« but others are not far behind, such as ›the corporate university«, ›the enterprise university« and ›the innovative university«. Such imaginaries of the university are both ideological and pernicious. They seem to have done their homework; their accompanying rhetoric is often laced with references to the global knowledge economy, to international competition and to inevitable change. The idea of ›the entrepreneurial university«, accordingly, is presented with a whiff of ›and there is no alternative«. It is ideological in being pressed forward by large interests (of corporate and cognitive capitalism) and it is pernicious in that it is driven forward with such conviction that alternative imaginings find it difficult to gain a hearing.

d) *Quadrant D (deep/critical) – a utopian imagination*

This imagination is critical of contemporary developments among universities, partly because it starts from a value position altogether different from a preoccupation with income, profit, competition, markets and knowledge services as commodities to be traded and a

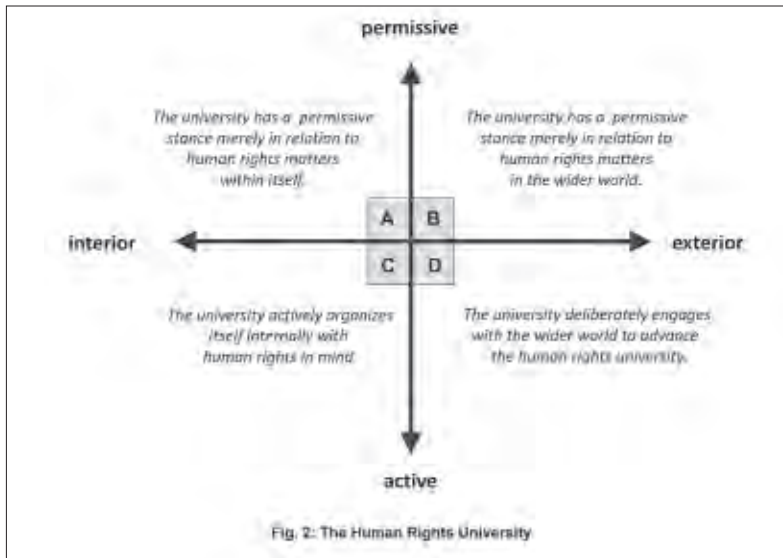
sense of the student-as-customer. Its own value position is far from being distinct, but characteristically it includes a sense of community, the value of the public sphere, a belief in the growth of understanding being a good in itself (and therefore to be promoted globally) and a sense of the world as posing major challenges given the impoverishment of societies and peoples. From this value background, visions of possibilities for universities are glimpsed, possibilities that – given the weight of global forces – take on a utopian character.

However, as intimated, this imagination is also intent on keeping its feet on the ground, and links its imaginative visions, utopian as they may be, to an appreciation precisely of the deep and massive forces acting on the university; forces that are in part caught by such terms as globalization, the digital revolution, the global economy, the learning economy, neo-liberalism and managerialism. The utopias that are conjured here are, accordingly, *feasible* utopias for they are offered earnestly with an eye to their feasibility. This is not to imply that such feasible utopias will be realized; they are, after all, utopias. And to utopias attach a tinge of pessimism; a sense that they are unlikely to be realized.

Just some possible feasible utopias – in the sense suggested here, of imagination, critique and depth, with a sense that matters could go better even if that is unlikely – include those of ›the university of wisdom‹ (Maxwell 2012), ›the ecological university‹ (Barnett 2011a), ›the public university‹, in the sense of engaging directly with and enhancing the public sphere (Holmwood 2011; Marginson 2007); ›the world university‹, in the sense of a horizon of what is ›common‹, and yet of unknown or common worlds (Masschelein and Simons 2009a; 2009b); and ›the socialist university‹ (as we may term it, after Peters, Gietzen and Ondercin 2012). We do not have space and nor would it be apposite here to go into those candidates (for the status of feasible utopia). Our quarry, after all, is that of the human rights university.

4. The Human Rights University – Structuring an Idea

We take the idea of human rights to stand for a complex of ideas. It follows that a human rights university could express itself in several ways. Here is one classification of the ›lines of flight‹ a human rights university might take:



This grid is structured by two axes:

- interior-exterior*, according to whether a university's human rights activities are largely held within the university or are also to be found in its interactions with its wider world;
- permissive-active*, according to whether a university's human rights activities are an expression of its being explicitly active or whether its relationship with human rights is rather tenuous and is an indication of its merely having an interest in human rights and to be on hand, with its resources technically available for those who wish to call upon them.

Such a grid generates four zones in which the activities of a human rights university might be located:

a) *Zone A – permissive/interior*

In this zone (and also zone B), a university has merely a permissive stance in relation to human rights matters. Rather than being explicitly and deliberately active, in effect it is content to be identified with human rights movements and sentiments, but does little to demonstrate its commitment by way of direct action. Instead, at the most, it

is willing for others to take advantage of its resources (a matter that it does little to advertise or to promote). In ›interior‹ manifestations of such a permissive stance, a university permits its academics to offer human rights modules on its programmes of study (but not actively encourages it) and it might permit its academics to write about human rights within their disciplines (without there being in place an active research strategy that encourages such scholarship).

Such a merely permissive stance on the part of a university might also be evident in its attitude towards students. Since students characteristically are drawn from a range of local and international backgrounds, and from different social classes and ethnicities, matters of human rights might be of interest to students in many ways. Some might take an interest in human rights matters in the wider world and/or in their home country; for others, matters of human rights might impinge more personally. For example, a student may engage in political action against torture, prompted in particular by the experience her/his parents have so suffered. A university might simply permit a student to engage with all such matters of human rights – perhaps engaging in demonstrations, perhaps engaging in civil actions in the courts – but might decline to become directly involved.

b) Zone B – permissive/exterior

In this zone, again a university would be adopting a permissive stance, but it would be orienting its permissive stance in the direction of the wider world. It would make resources available to those who might have need of them but would refrain from loudly broadcasting its willingness in this way. For example, it might be receptive to an academic applying to it for a position, in fleeing from oppression in another country. (Western universities have had an honourable position in this regard for at least eighty years, providing a sanctuary to academic refugees. In the UK, the Council for Assisting Refugee Academics – a self-funded charitable organization – was founded in 1933, to assist academic refugees from around the world and is currently working to assist persecuted academics in 30 countries.) Correspondingly, a university might demonstrate its preparedness to be especially open to a group of students representing an oppressed minority in their home country; it might even be willing, if asked, to put on a special course for such students.

Physical movement is not always necessary here: taking advantage of modern technology, a university can open its course offer to prisoners, so permitting them the right to continue with their education, albeit at an advanced level. At a more strategic level, a university could sign a memorandum of understanding with an institution in another country – perhaps another university – that is manifestly centrally involved in advancing a human rights agenda. Since, all too often, such memoranda are largely formal, and are seldom backed by deliberate action, the signing of such an agreement here would be merely a matter of flagging a university's preparedness to consider direct action, without any serious commitment to do so.

c) *Zone C – active/interior*

Here, the human rights inclinations of a university become much more evident, and reveal themselves in the way a university *actively* organizes itself internally with human rights in mind. Its curricula and its research activities could obviously be developed such that, to some degree at least, they specifically focused on human rights. So far as its course offer is concerned, issues would arise as to whether and how far human rights issues were tackled explicitly by a single course (or a very few courses) or were much more extensively included in the programmes for many and even a significant proportion of courses, and at both undergraduate and at postgraduate levels. Similarly with research: in a fully-fledged human rights university – so to speak – matters of human rights might be in evidence in a wide range of research projects and disciplines and not confined, say, to a specialist centre on human rights (and largely under the sway of the perspective of a single discipline). Indeed, cross-disciplinary and interdisciplinary initiatives might be (and are being) established (Tibbitts 2006).

A university that was seriously concerned to promote human rights would, however, go further and would seek to raise the level of understanding of its staff; which is to say not only developmental opportunities for professors of an academic nature but also its staff more generally (especially administrators, managers, reception desk staff and all who might come readily into contact with students and members of the public, but not only such groups). Workshops could be put on, for example, to encourage staff to explore different aspects of human rights in relation to their roles and the ways in which they might be exposed to such matters, both in relation to their own hu-

man rights and in relation to those of others with whom they might interact, both within and beyond the university. Such a policy could be taken further through a university's law department offering advice on human rights to staff and students across the university.

d) *Zone D – active/exterior*

Activities that fall into zone D – at once active and exterior in character – would be those in which the university deliberately engaged with the wider world to advance human rights. They could include departments and research centres being variously involved in constitutional reform, in monitoring elections, and in involvement in international tribunals concerned with human rights. Other more socially-oriented activities might include development projects with indigenous peoples, assistance with campaigns to raise awareness of democratic rights and direct involvement with the establishment of opportunities for young people, especially young women. More generally, efforts could be made vigorously to promote – in the political and policy spheres especially – an understanding of the outcomes of research into different facets of human rights. More broadly still, a university in a society that enjoyed a high level of human rights (and academic freedom) could pair with a university in a country where human rights were being severely curtailed or threatened so as to promote dialogue and support between academics concerned with human rights.

Clearly, a law department would be much involved in these particularly active arrangements and initiatives, but it is important to note that a very wide range of departments and disciplines could be implicated in such efforts – for example, in sociology, social work, child development, education, human biology, geography, medicine and ecology. And, as indicated, within such initiatives could well be found active efforts by a university to orchestrate cross-disciplinary activities that had a definite developmental orientation in favour of human rights.

5. The Human Rights University – a Utopian Prospect?

At this point, we may suitably return to our earlier observations about ideas of the university, and our first grid diagram. It will be recalled that, there, we opened an ideational space in which ideas of the univer-

sity could be located, according to their positions on two axes: surface/deep; endorsement/criticality. The question that poses itself immediately is this: can the idea of the human rights university be considered to be an example of the utopian imagination at work and so be situated in quadrant D of our first grid diagram? More than that, could this idea of a human rights university be considered to be an example of a *feasible utopia*?

On our schema, utopian ideas are at once deep and critical. The element of criticality is more or less self-evident. Utopias are literally nowhere. They do not exist. But they are not just fanciful constructions: they are at least implicitly critical of contemporary situations and developments. Utopian ideas of the university gain much of their purchase not only because they are counter-factual, running counter to conventional thinking and practices, but because they position themselves in that way. They wish to be seen as other-than; as other-than the dominant thinking and practices of the age. They call up vistas, images and metaphors that are somewhat strange; that is their inner intention.

On this axis – of criticality endorsement – it is surely apparent that a human rights university would be situated far along the criticality portion of the axis. A human rights university would be bound to have concerns with limitations on human rights, and would therefore be taking up critical stances in the world (while also being self-critical towards its own values and practices). Support for this claim is immediately to hand. We have offered a rather neat classification of ways in which a human rights university could demonstrate its credentials. It is, of course, an overly neat depiction of matters, for the solid lines are really to be understood as fuzzy lines in which activities can be located in multiple quadrants. There are many regimes in the world in which a simple indication by a university that it was prepared to respond positively to a human rights request – say to give academic shelter to a dissident – would be seen as a highly provocative act by the dissident's host government. In other words, even acts that seem merely to be part of a permissive stance may, in some situations, count as part of an active stance. Even an apparently neutral permissive stance, therefore, can be accorded a position well along the criticality part of the criticality/endorsement axis. It is doubtful, therefore, if a human rights university can be seen as other than a critical institution in the world.

What of our other axis, that of deep/surface? How might the human rights university fare here? A difference can perhaps be observed as between variants of the human rights university that are more active and those that are more simply permissive in their stances. The more permissive stance surely characteristically springs from a somewhat surface level of engagement with the human rights agenda. This human rights university is aware of the possibility that individuals in difficult situations may wish to turn to the university for sanctuary or of the possibility that its own staff and students may wish themselves to be involved in human rights campaigns. To this human rights university, these are occurrences in the world that are immediately apparent. They are empirical phenomena, and this human rights university is willing to adopt a permissive stance not to obstruct those phenomena taking their course (even accepting academic refugees into its midst).

However, a more active stance on the part of the human rights university is surely likely to be more associated with a deep reading of the nature of the world. Here, there would be a sensitivity to gross inequalities and any misuse of power in the world. This would be a university that places itself against the horizon of the world and seeks to improve the world. Such a care or concern for the world would presumably spring from a sense that certainly some societies – and arguably the world itself – have departed from their 'ground state' characterized by a reciprocity in human interactions (Bhaskar 2002a). A fully active human rights university would thereby be taking an active stance towards human rights because it considered that it had a responsibility to play its part in restoring a due level of human rights. Perhaps such a university would have already framed a sense of its own value structure around concepts such as respect for persons, freedom, democracy, and human flourishing. There is, therefore, likely to be a strong association between an active stance towards human rights on the part of a university and insight into the deep structure of the nature of the world.

We can say, then, that an active stance on the part of the human rights university, in which a university was deliberately framing its self-understanding (and its goals and aspirations) against a horizon of human rights, is likely to be associated with a position of both criticality and depth. There is a relationship between these two dimensions, even though they are conceptually distinct. A university of this

kind has a sensitivity to the deep structure of the world – its power structures, its inequalities, its global interests and ideologies – and is at the same time critical of the world that it locates itself within.

All of this surely qualifies as a utopia: it is a situation devoutly to be desired – or at least legitimately could be desired – and yet is, so far as we know, nowhere in evidence. We are not aware of any university that explicitly has signed up and declared itself to be an active champion of human rights (as we have sketched it). The human rights university is literally a utopia – it is no-place. But the features of the human rights university, even in its most active and strident variant, are not beyond enactment. A fully active human rights university could be imagined; one that both was sensitive to the deep structures of the world that engender human rights as having a significant claim in the world – given the gross diminution in spaces for human flourishing, due to imbalances of power – and that was prepared actively to take up critical stances in the world, and so be making a project of human rights as central to its self-understanding. So we have the makings here of a *feasible* utopia.

It may be that a fully functioning human rights university is nowhere yet to be seen, but its instantiation is possible. Certainly, as intimated earlier, there would be difficulties in a university declaring itself and acting in this way. It could well run into difficulty with governments and private sector corporations – concerned, for example, with the defence industry, the pharmaceutical industry and so on. Positioning itself as a human rights university would take collective courage on the part of such a university; but it is a feasible possibility. And from time to time, we can surely see universities around the world adopting stances in various quadrants of our second grid. In other words, even if still somewhat embryonically, we can discern signs of universities increasingly taking up stances in favour of human rights (Tibbitts 2006). The human rights university satisfies the criteria of its being a feasible utopia.

There is an important rider to add at this point. In most jurisdictions across the world, higher education systems are composed of both public and private sectors (and in many countries, the private sector is expanding more quickly than the public sector). This is pertinent to our argument here on two grounds. Firstly, we regard it as a responsibility of publicly funded universities that they pay particular attention to their responsibilities and possibilities as human rights

universities. The receipt of public resources confers responsibilities on universities to attend to the public sphere and to do what they can to sustain – and preferably to enhance – the public sphere. Such responsibilities have to include paying attention to human rights, both locally (in a university's own country) and more widely across the world.

Secondly, we note that this general proposal is actually reflected empirically. That is to say, in many countries, it is publicly funded universities that are seen to be associated with activities that could be said to fall under the umbrella term of human rights. Indeed, in quite a number of countries, members of publicly funded universities – especially but not only students – can be seen to be active in radical movements concerning democracy, human rights and equity, even to the point of presenting the government of the day with severe political challenges. It is the publicly funded universities that are still, on occasions, to be seen to be identifying with *universal* rights and issues. Our sense is that private universities are for the most part, silent and invisible at such moments. At least, there is here a serious matter deserving of empirical research.

6. Hiddenness and Transparency

Is that it? It seems as if the matter could be left at this point. A vision of a human rights university has been glimpsed; we have seen the structure of the idea and formed a sense of the pattern of activities and the various stances that universities might take up, where they declare themselves as advocates and defenders of human rights. It is a vision, but it is not entirely fanciful: the utopia could be realized. There is, though, a further story to be told here, one not yet even intimated in our discussion so far.

Why is it that, around the world – in Greece, Syria, South America, South Korea, in North Africa (as part of the ›Arab Spring‹) and in many other countries, universities *are* to be seen as active at times of political and social strife in furthering human rights? Why is it, that even in highly developed countries, the state can be seen from time to time as having a concern for activities on campus? There seems, as stated, to be a natural affinity between what it is to be a (public) university and an identification with human rights, especially in publicly funded universities.

We believe just this to be the case. This affinity, however, is one that deserves some drawing out. The idea is that there is a reciprocity

between what it is to be a university and the idea of human rights at a conceptual level; and also at – as we might term it – a socio-archaeological level. The two levels can be examined together.

The university – both in its form and in its associated rationale – has a logical set of links to human rights. Building on the general communication ethics of Jürgen Habermas over the past forty years (and others), we can say that the communication structure of a university has, in principle, the following kinds of presuppositions: that there should be turn-taking in an academic conversation; that no-one has priority (the student can make points to which the professor has to listen); all those in a conversation should respect each other as potential participants; all should strive against a horizon of truthfulness (truth may never be spoken or reached, but it remains a governing principle); if anything wins the day, it is not through brute force but the force of the better argument; that conversations are broken off only as a matter of convention and not by fiat (in fact, the conversation can be resumed at any time); participants in a conversation should normally mean what they say (on occasion, individuals may play ›devil's advocate‹, but that role is parasitic on there being a general culture of sincerity); and no topic is *a priori* barred from the conversation (although participants in the conversation should have the authority to participate, an authority granted by others in the academic conversation and not by external third parties).

This is a formidable set of presuppositions and it is inter-connected with democratic society, civil society in which citizens have civil rights, academic freedom, institutional autonomy and the idea of a sphere of public reasoning (each of these five connections is different from the others). We do not have the space to go into these matters here. What is crucial is that there has developed over hundreds of years this powerful set of presumptions as to the rational base of a university. An institution that could not demonstrate its capacity to uphold the conditions just listed would be in danger of forfeiting its status as a university.

If this is right, there is surely emerging here the basis for the claim that there is an affinity between the idea of the university and the idea of human rights. For in both, there is respect for persons, a sense that everyone counts, a sense that individuals have claims upon authority figures, a sense that might is not right and that there exists a sphere of public reason. The rational basis as to what it is to be a university on

the one hand and as to the character of human rights – as they have come to be understood by such bodies as the United Nations – share many presuppositions in common. The last element in the list just offered – that of a sphere of public reason – provides for Sen (2004: 356), we may note, a horizon against which the very idea of human rights in part gains its sense. It is hardly surprising then that universities should be seen to be heavily implicated in situations where human rights are systematically being threatened.

Recently, David Bakhurst (2011) has promoted the idea of the formation of human reason as lying within ›a space of reason‹ (an idea that Bakhurst takes from the works of others, notably McDowell/Sellars). This idea is surely potent for our purposes here, although we might twist it a little, for the university can be imagined as a space of reasoning. It is a social institution that not merely celebrates but sustains processes of human reasoning. Certainly, across the disciplines, these processes of human reasoning take somewhat different forms, but still we would want to claim there is an underlying social substrate in which it is understood that a university that does not sustain such processes of reasoning is prejudicing its status qua university. A university – at least of this kind – has clear affinities, too, with what Alvin Gouldner called some time back (1979: 28–30) ›a culture of critical discourse‹ and what Habermas has termed an ideal speech situation (Outhwaite 2009: 39–43). The university contains within itself, so to speak, ideals of mutuality, and especially of mutually restrained liberty. A university is a space, as it might be said, of communicative rights. The links, therefore, between what it is to be a university and the (albeit complex) concept of human rights are manifest.

This social substrate works through to the level of the student experience. In this conception of higher education, the student is given a set of academic rights that mirror those of human rights more generally in society. The student is granted a space to develop his/her own thinking and his/her own authenticity and, thereby, to acquire the accomplishments of an autonomous critical thinker. One might be tempted to term this social substrate a hidden curriculum, but a better term is perhaps that of an implicit curriculum. In being a student in this conception of higher education, a student acquires epistemic virtues (Brady/Pritchard 2003) – of tolerance, respect for persons, a sense of equal rights to participate, and honesty. Such epistemic virtues lead naturally to dispositions in favour of general human rights.

7. Two Flies in the Ointment

However, the presuppositions of the idea of the university just identified are problematic. They are problematic on two fronts, philosophical and sociological. We can only sketch these two sets of problems here. Philosophically, the idea of the university, as we have just set it out, could be said to be a rehearsal of the idea of reason as it has developed since the Enlightenment. Through poststructuralism and post-modernism, however, its large concepts (of truth and knowledge and reason) and the ›grand narratives‹ (of rational progress, of emancipation, of liberty and equality) are in question. Sure foundations are difficult to come by. Now, via critical realism (Bhaskar 2002b) and post-post-modernism (Peters 2011), a sense of there being a real world around which truth claims can be made is making a return. But the self-assuredness of the principles underpinning the idea of the university will surely always from here on have some fragility attaching to them.

The sociological problematic is actually more interesting for our purposes here. The narrative of the university as a space of reasoning gains empirical force from a sense that the university has some autonomy from the state. Even in continental Europe, the home of the modern university (from the mediaeval universities of Spain, Italy, Germany and France), the state-university relationship has long been quite close; but still, it has been acknowledged that universities required some autonomy in order to function as universities. Over the past fifty years or so, this social landscape has changed dramatically. Now, universities are not merely enmeshed in their host societies, but are now part of fast-flowing global networks of finance, wealth creation, knowledge generation, and skills development; and many of these developments are bound up with the accumulation of private capital (with universities forming partnerships with large corporations and setting up companies themselves). Universities have also fallen under the disciplines of new public management and national and international audit regimes. As a result, their ability to function as societal spaces of public reasoning is in doubt. Many would want to claim that it is already diminishing.

It follows that, at the very moment when the university is in a position to advance the cause of human rights worldwide, its capacities to do so are being hindered. On the one hand, it doubts itself, being un-

sure as to the authority by which it can declare its hand on the matter of human rights – whose rights? By what right are rights affirmed as rights? Who is to do that affirming? Does the university speak with a unity on such topics? On the other hand, its capacity to speak out and to act explicitly is in jeopardy because it is forfeiting its independence in society. If, say, a university has strong links with a petroleum company or a mining company or a pharmaceutical company, its capacity to speak out and to take affirmative action in relation to communities that may be being damaged by the actions of such companies are diminished.

And here, we have to return to our earlier remarks as to the responsibilities that bear especially on public universities. For the very notion of a public university is now in peril since even so-called public institutions are increasingly seeking multiple sources of income. Encouraged by their host governments, universities are becoming entrepreneurial, looking to identify services and products that can generate an income in the marketplace. As a result – of this neoliberal turn – the distinction between public and private universities has largely broken down. So-called public universities have in fact become hybrid universities, having increasing elements of self-driven activities aimed at generating surpluses alongside their more publicly funded activities. This being the case, the link we were suggesting earlier between publicly-funded universities and human rights has to be suspected of being in jeopardy. All universities are now intent on living out their own purposes. Their identification with the public sphere and universal rights has to be in question.

8. Conclusions

Our title is ›The Human Rights University: a Feasible Utopia‹. Should there not now be a question mark at the end of that title? Should there not be two question marks, indeed? We have seen that, in theory, there are all manner of possibilities before any university that might wish to claim the title of a ›human rights university‹. At least in theory, it would be possible for a university to take up a more or less permissive stance both in the playing out of a human rights agenda within itself and, more importantly, in its relationships and connections with the wider society. It is a utopia for no such university exists; it is literally no-where; but yet, the idea is not *prima facie* so outlandish; it just might be realizable.

But if there is a dissolving question mark in front of the idea of the human rights university as a kind of political project, a further question mark has arisen. The second question mark is paradoxical, for the university has within itself a deep ideational sub-structure that gives it, in principle, a close affinity with human rights and supplies legitimacy to the whole idea of a human rights university. But it seems that just that sub-structure is being doubly undermined, both philosophically and sociologically. It is not clear that the contemporary university can retain either the conceptual assuredness or the social space for the university to maintain the academic rights that it has had stored within its self-understanding. Matters, however, are on a cusp. The position does not yet warrant gloom and despondency. Universities can be seen venturing down the path of becoming human rights universities. However, their chances of succeeding down that path are surely going to be enhanced if they are alert to the double undermining that lies in wait for them.

Bibliography

- Bakhurst, David 2011: *The Formation of Reason*. Wiley-Blackwell: West-Sussex.
- Barnett, Ronald 2011a: *Being a University*. London: Routledge.
- Barnett, Ronald 2011b: *The Marketised University. Defending the Indefensible*, in: Molesworth, Mike/Scullion, Richard/Nixon, Elizabeth (Eds.): *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. London: Routledge, 39–51.
- Barnett, Ronald 2013: *Imagining the University*. Abingdon: Routledge.
- Bhaskar, Roy 2002a: *From Science to Emancipation. Journeys towards Meta-Reality – a Philosophy for the Present*. New Delhi: Sage.
- Bhaskar, Roy 2002b: *Reflections on Meta-Reality. Transcendence, Emancipation and Everyday Life*. New Delhi: Sage.
- Boutang, Yann Moulier 2012: *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity.
- Brady, Michael/Pritchard, Duncan (Eds.) 2003: *Moral and Epistemic Virtues*. Oxford and Malden, MA: Blackwell and Metaphilosophy.
- Clark, Burton R 1998: *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon/IAU.
- Gellner, Ernest 1969: *Thought and Change*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Gouldner, Alvin 1979: *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. London: Macmillan.
- Holmwood, John (Ed.) 2011: *A Manifesto for the Public University*. London: Bloomsbury Academic.
- Marginson, Simon (Ed.) 2007: *Prospects of Higher Education. Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Masschelein, Jan/Simons, Maarten 2009a: From Active Citizenship to World Citizenship. A Proposal for a World University, in: *European Educational Research Journal* 8(2), 237–249.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten 2009b: The University as a Matter of Public Concern: Thinking about and of a World University, in: Barnett, Ronald/Guédon, Jean-Claude/Masschelein, Jan/Simons, Maarten/Robertson, Susan/Standaert, Nicolas (Eds.): *Rethinking the University after Bologna. New Concepts and Practices beyond Tradition and the Market*. Antwerp: UCSIA, 81–102.
- Maxwell, Nicholas 2012: Creating a Better World. Towards the University of Wisdom, in: Barnett, Ronald (Ed.): *The Future University*. New York: Routledge, 123–138.
- Murphy, Peter 2008: Defining Knowledge Capitalism, in: Peters, Michael/Marginson, Simon/Murphy, Peter (Eds.): *Creativity and the Global Knowledge Economy*. New York: Peter Lang, 23–49.
- Outhwaite, William 2009: *Habermas*. Cambridge: Polity.
- Peters, Michael 2011: *The Last Book of Postmodernism*. New York: Peter Lang.
- Peters, Michael/Gietzen, Garrett/Ondercin, David 2012: Knowledge Socialism. Intellectual Commons and Openness in the University, in: Ronald, Barnett (Ed.): *The Future University: Ideas and possibilities*. Abingdon: Routledge, 187–200.
- Sen, Amartya 2004: Elements of a Theory of Human Rights, in: *Philosophy and Public Affairs*, 32 (4), 315–356.
- Tibbitts, Felisa 2006: *Universities and Human Rights Education. Mapping Growth and Opportunities Worldwide*, presentation prepared for the Norwegian Human Rights Centre, Oslo. URL http://www.hrea.org/index.php?base_id=300 [accessed May 10th 2012].

Sabine Broeck¹

Für eine dekoloniale Praxis der Humanities – gegen die neoliberale Universität

1. Von der Empörung zum Manifest

Ich spreche nicht als Bildungsreformerin oder Bildungswissenschaftlerin, sondern als betroffene Akteurin jener Entwicklung, die derzeit an europäischen Institutionen der *Universitas* abläuft und auch mich absorbiert. Für meine im Folgenden dargelegte Argumentation möchte ich auf ein öffentliches Statement zurückgreifen, das Rolando Vasquez, Encarnación Gutiérrez Rodríguez und ich im Jahr 2011 verfasst und veröffentlicht haben:²

Students, researchers and teachers in German universities are witness to the massive restructuration of Humanities in Higher Education, which amounts to an onslaught of the international neoliberal corporate agenda on institutions of higher education. Many have been left stunned by the increasing precarization, the overwhelming avalanche of additional unpaid work in management, the outsourcing of university services including catering and cleaning, the privatization of facilities and functions, constant quantitative (re)evaluation, and the support of a politics of competition instead of the financial and political support of creative collectivity at our institutions. We clearly see the impact of this destruction:

- the fragmentation and precarization of our learning and teaching communities
- the classist, racist, sexist and ageist discrimination prevalent at our universities
- the devaluation of our commitment through a competitive ›culture of evaluation‹ and the power given to evaluation agencies
- the imposition and prioritization of administrative tasks in our work load that put the quality of our research and teaching at risk

-
- 1 Anmerkung der Herausgeberinnen: Dieser Beitrag basiert auf dem Vortrag *Say No to Corporate Universities – für eine dekoloniale Praxis der Humanities* von Sabine Broeck, der am 28. Oktober 2011 am Center for Teaching and Learning der Universität Wien gehalten wurde. Der Vortragstext wurde von Claudia Brunner redaktionell überarbeitet, erwähnte AutorInnen und Werke wurden ex post in einer Bibliografie gesammelt, um weitere Lektüren zu erleichtern. Der gesprochene Vortrag von Sabine Broeck liegt auch als Audio-Datei vor: URL <http://ctl.univie.ac.at/veranstaltungen/friday-lectures-ws-201112/programm-dokumentation/> [Zugriff am 3. August 2012].
 - 2 Der Aufruf kann hier auch unterzeichnet werden: URL <http://www.petitiononline.com/sntcu3/petition.html> [Zugriff am 3. August 2012].

- the control of research agendas set by political/corporate or national political interests
- the shift of criteria for the production of knowledge from qualitative standards to quantitative calculations of indexing and registering of output production
- the absurdity of severe lack of finance for teaching and critical research projects at the same time that a handful of ›Exzellenz Universitäten‹ absorb massive financial means from state budgets.

Contrary to the conservative protest of political academic bodies who have resisted the Bologna Agenda and the relentless, and at the same time massively underfunded modernization of German universities, we reject the corporate agenda not in order to preserve, hold on to or regain white male privileges of education (on both the students' and the teaching body's sides) for the select few, nor in order to justify any pre-Bologna bureaucratic, administrative and academic disorganization, incompetence and parochialism in teaching and much of humanities research.

We should not accept these two options as our only alternatives. We hold that education is not a private, but a public matter, it is a citizens' right and should be free.

Humanities, and the universities as a whole need to maintain and (re)-create spaces of higher education

- that respect differences and plurality, and to this end create an educational politics in support of multi-racial, multi-ethnic and multi-gendered democratic societies
- that secure communities of learning, teaching and research with time, space and financial support
- that actively promote a commitment to critique and reflection
- that put structures and administration at the service of research and teaching.
- We need to develop political networks that can begin campaigns against our absorption into governmentality, to (re)learn a collective insistence on our own academic ethos and standards.
- (Broeck/Gutiérrez Rodríguez/Vasquez 2011)

Es gibt bis jetzt etwa 600 Unterschriften. Dies gilt auch für ein sehr ähnliches britisches Manifest, abgedruckt in Michael Baileys und Des Freedmans Buch *The Assault on Universities* (2011). Die Frage, die sich uns im Moment stellt, die wir aber nicht beantworten können, ist: Warum diese Stagnation unter Universitätsangehörigen und außeruniversitär verorteten WissenschaftlerInnen, warum nicht – wie seitens der Studierenden – mehr Militanz, Aktion und Widerstandsfantasie?

2. Jenseits gewerkschaftlicher Interessensvertretung

Eine andere Qualität der Verbreitung als das oben genannte Manifest *Say No to Corporate Universities* (Broeck/Gutiérrez Rodríguez/Vasquez 2011) hat das seitens der deutschen Gewerkschaft Erziehung

und Wissenschaft (GEW) zirkulierte gewerkschaftliche Pamphlet, das *Templiner Manifest* (GEW 2010), das es immerhin auf 7.500³ Unterschriften bringt. Im Gegensatz zu unserem Aufruf stützt es sich in seinem Horizont vor allem auf die Verteidigung professioneller Ausstattung der Institutionen und die Versorgung und Ausbildung der wissenschaftlichen AkteurInnen. Das gewerkschaftliche Eintreten für Selbstverteidigung soll hier in keiner Weise abgetan werden. Allerdings sehe ich größeren Handlungsbedarf für eine radikale Kritik der europäischen *Universitas*, die eben nicht die post-auflärerische Institution als Hort demokratischer Bildung verteidigt und fixieren will, sondern sich die Durchquerung des kolonialen Subtextes der humanistischen Institution zur Aufgabe macht, was eine bloße Verteidigungspolitik natürlich in Frage stellt.

Der belgische Pädagoge und Bildungsforscher Jan Masschelein hat gemeinsam mit Maarten Simons in den letzten Jahren in unzähligen Arbeiten (Masschelein/Simons 2005 und 2010) eine Kritik an der Geschichte posthumanistischer *higher education* sowie eine neue Agenda für Bildung entwickelt, die einerseits in ihrer Unbedingtheit sehr attraktiv ist, die aber andererseits selbst auch den Schritt einer dekolonialen Dekonstruktion verweigert. Masscheleins Kritik richtet sich, wie unser Manifest, auf die *corporate university*, also auf die neue Entrepreneurialität, auf das Geschäft der Exzellenz, und auf die Positionierung der neuen post-Bologna wissenschaftlichen Subjekte und Institutionen im globalen Feld der umkämpften supranationalen Hegemonien. Gewerkschaftliche orientierte Initiativen und Kämpfe gegen diese Entwicklung sind selbstverständlich in keiner Weise zu vernachlässigen, meiner Meinung sind sie aber auch problematisch. Letztendlich ist ein wesentlich prägendes Element der Abwehrkämpfe immer auch, dass *higher education* als das Produktionsfeld und als das ihnen geeignete Dispositiv der breiten weißen europäischen und US-amerikanischen Nachkriegs-Mittelklassen verteidigt wird. Wenn die Demografie der Studierendenschaft öffentlicher Universitäten gerade in Deutschland seit der StudentInnenbewegung breitere nicht immer schon bildungsbürgerliche Gruppen der Gesellschaft abgebildet hat, sind vom Abbau der öffentlichen Versorgung der *Universitas* die Interessen der europäischen und amerikanischen aufstiegsorientierten Mittelklasse bedroht, die Rechte, Privilegien, Aufstiegschancen und

3 Aktueller Stand August 2012: ca. 9.200 Unterschriften.

die Aussicht auf ein berechenbares Leben für uns und unsere Kinder zu verlieren haben. Genau diese Nachkriegsentwicklung wird derzeit massiv in Frage gestellt und zurückgedrängt, und die Protestkampagnen, so es denn welche gibt, fokussieren sich hauptsächlich in der Verteidigung einer öffentlichen Institution, die einige Jahrzehnte lang und für einige wenige Generationen ein Bildungsprivileg breiter verteilt hat, als dies jemals zuvor der Fall war. Diese Verteidigungslinie bedarf der Reflexion.

Im Gegenteil möchte ich, auch wenn es angesichts der selbst für die Grundfunktionen tertiärer Bildung bedrohlichen gegenwärtigen Lage fast kontra-intuitiv erscheint, für eine energische dekoloniale Revision der Universität plädieren. Dekoloniales Wissen zielt auf die in der ›Welt‹ geführten Verhandlungen und liegt damit immer schon quer zu jener effektiven Subjekt- und Wissenspositionierung im globalen Konkurrenzkampf, den die neoliberale Universität betreibt. Den Begriff ›Welt‹ entlehne ich in diesem Zusammenhang von Maschelein. Er unterscheidet seinen neuen Vorschlag einer ›Welt-Universität‹ von sowohl der Humboldtschen, einer einem nationalen Auftrag verpflichteten Kulturuniversität, als auch von der neoliberalen supranationalstaatlichen Exzellenzuniversität und führt aus:

›What kind of person would question the university that promotes excellence?‹
 ›For what kind of subject would this question not be a rhetorical one?‹ The person who wants to ask these questions seriously clearly does not regard herself as a supplier of a service or as a customer. It is someone who does not understand to be part of a nation-state, a particular culture, or a market environment. According to us, it is someone who wants to think, who wants to study what is happening to us today, and who wants to expose herself to the world. While the cultural or the entrepreneurial person is looking for a *position* in a nation or market, the member of the world university we have in mind aims at *ex-positioning*: putting a position under scrutiny, putting it under examination, thinking about it. One could say that the thinking person or student is the one who refuses to submit herself to a (cultural or economic) tribunal. The acts of thinking and studying we want to describe here are not at all productive acts and are not related to an entrepreneurial attitude. They have no added value. What we have in mind is a willingness to live at the edge of known experience, a ›limit-attitude‹ that implies working on the self [...]. The notion of *world* here has no geographical meaning. It is not a place defined by borders and it is not space ordered by a tribunal, by gatekeepers, and by laws (for example, by laws of reason, economic exchange, justice, or humanity). [...] The world, instead, is what shows itself in the question about our living together [...]. However, in our view, political questions are those questions asked by people not part of a regime of living, that is, questions asked by those groups who are not perceived as having a position at all. (Simons/Maschelein 2009: 10–12)

3. Nach der Dekonstruktion der Theorien: die Dekonstruktion der Institutionen

Die deutschsprachigen Kulturwissenschaften haben, mit einiger Verspätung und größtenteils als Reaktion auf internationale poststrukturalistische, feministische, transkulturelle, postmarxistische und im letzten Jahrzehnt auch postkoloniale Wissenschaftskritik, dazu beigetragen, einen postaufklärerischen Wissenschaftsbegriff zu entwickeln. Dieser hat insgesamt eine Auffächerung der Objektbreite, größere Porösität der disziplinären Grenzen, und intersektionale Methodologien in der Analyse von in ›race‹, ›class‹, ›gender‹ und anderen strukturellen Bedingungen konstituierten Praktiken, Objekten und Diskursen zugelassen, als dies noch in den 1980er und frühen 1990er Jahren der Fall war. Infolgedessen sind die Kernprämissen eines westlich-postaufklärerischen Wissenschaftsverständnisses vielfach dekonstruiert. Heutige Kulturtheorie geht von der Positionalität des forschenden Subjekts aus, die sich in wissenschaftlichen und anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen verortet, und hat damit den Mythos transzendenter wissenschaftlicher Objektivität hinter sich gelassen. In Anlehnung an textanthropologische Ansätze wie z. B. von James Clifford und George Marcus (1986) wird Kultur als gesellschaftliche Textualität gesehen, nicht als Hochkultur im Sinne arrivierter, aus der Alltäglichkeit enthobener ästhetischer Produktion. Identität/Subjektivität wird als in kultureller Repräsentation performativ konstituierte, nicht als determinierte transparente Größe diskutiert. Individuelle und soziale Agenz der Subjekte ist nicht mehr ein gegebenes Faktum der Moderne im Kantianischen Sinne der aufgeklärten Mündigkeit, und damit natürlich auch des universitären Feldes, sondern ein fragiles Resultat/Projekt widersprüchlicher und umkämpfter gesellschaftlicher Interpellationen und Identitätserzählungen.

Die dringende Dekolonisierung der *Universitas* ist allerdings trotz dieser jüngeren Entwicklungen nicht in den Blick gerückt. Gerade die rezente, in vielen Fällen modisch eingesetzte und flache Rede von der ›transkulturellen Vermischung‹ und der ›Kultur des Hybriden‹ übersieht geflissentlich, und oft sehr präsentistisch, die sowohl historischen als auch gegenwärtigen Gewaltverhältnisse und -verflechtungen der seit Sklavenhandel und Kolonialismus globalisierten Moderne. Diese Rede kann daher auch in vielen Fällen weder die postkoloniale noch

die schwarz-diasporische widerständige epistemische Agenz anerkennen, die ursächlich zur Erosion westlicher Kulturhegemonie geführt haben. Ebenso führt oftmals der Einsatz adjektivisch gebrauchter, horizontal aufgereihter Analysekategorien wie ›race‹, ›class‹ und ›gender‹ für die ethnographische Beschreibung der sogenannten ›Anderen‹ eher ins neutrale Abseits als in eine eindeutige Kritik an vermachteten Verhältnissen der Ungerechtigkeit, die nach wie vor das westliche weiße Subjekt des Wissens und der Tat privilegieren – und damit auch die posteuropäische Wissenschaft hegemonisieren.

4. Die Durchquerung postaufklärerischer Modernitätsprivilegien

In inzwischen verbreiteter Kritik steht Europa – und das bezieht sich auch auf den seitens der EU wissenschaftspolitisch konstituierten Hochschulraum Europa – für bestimmte Herrschaftsverhältnisse, an welche die Entstehung jeweiliger Wissenschaftsformationen und -dispositive gebunden ist, die somit konstitutionell bestimmte Selektionen, Hierarchien, Ansprüche und Beschweigungen beinhalten. Zu beschreiben sind aber nach wie vor die kolonialen Risse. Besonders diese laufen der Selbstverständlichkeit eines im Feuilleton und auch in den europäischen Sozial- und Kulturwissenschaften zunehmend auch wieder idealistischer abgefeierten Europas – wie zum Beispiel in der Diskussion zwischen Derrida und Habermas inszeniert – zuwider. Obwohl auch für den deutschsprachigen Raum eine Reihe von postkolonialen Forschungszusammenhängen und Publikationen entstanden sind, ist es eine immer noch ausstehende Aufgabe, dass wir uns radikal dem problematischen ideologischen, wissenschaftlichen und kulturellen ›Gepäck‹ der humanistischen Moderne zuwenden, das an die ›dunkle Unterseite der Moderne‹, um Walter Dignolo Begriffe zu verwenden (vgl. z. B. Dignolo 2000: 723), geknüpft ist. Was heißt in dem Zusammenhang der Vorschlag einer *Dekolonisierung der Universitas*?

Dazu muss man zurückgehen auf lateinamerikanische Theoretiker einerseits (Enrique Dussel, Anibal Quijano und vor allem Walter Dignolo), die den Begriff der Kolonialität der Moderne, und damit auch des Humanismus, ins Spiel gebracht haben, und andererseits auf eine Kritik der Moderne als Versklavungsregime, wie sie von vor allem schwarzdiasporischen und afro-amerikanischen Intellektuellen wie Aimé Césaire, Frantz Fanon, Sylvia Wynter, Hortense Spillers,

Saidiya V. Hartman und Frank B. Wilderson vertreten wird. Es würde darum gehen, die Beiträge dieser und weiterer Intellektuellen nicht als Ethnographie der sogenannten Anderen zu lesen, sondern als Aussagen über weiße Macht, weiße Epistemologie und weißes Handeln, auch und vor allem in den Bereichen von Bildung und Wissenschaft.

Folgt man der Argumentation Mignolos, geht es zum einen um die kritische Durchquerung der Paradigmen westlicher, weißer postaufklärerischer Moderne, und zum anderen um die Erarbeitung einer dekolonialen Alternative. Diese doppelte kritische Arbeit entwickelt sich in einer ständigen Präzisierung der folgenden Begriffe: koloniale Modernität, Entbinden⁴ und dekoloniales Wissen als Denken an der Grenze. Die europäische und transatlantische Moderne als kolonial zu denken und umgekehrt Kolonialisierung und Kolonialität als ein intrinsisch modernes, politisches, kulturelles und soziales Projekt zu sehen, das zentral für die Konstitution europäischer Länder (und später der USA) seit dem 15. Jahrhundert mit der Unterwerfung indigener Völker im heutigen Lateinamerika und der Versklavung und Verschleppung afrikanischer Menschen seit dem frühen 17. Jahrhundert in die ›Neue Welt‹ war, bewirkte in den letzten zehn Jahren eine wesentliche Weiterentwicklung postkolonialer Kritik. Kolonialität der Verhältnisse war nunmehr nicht mehr nur für die in der Logik der sogenannten humanistischen Zivilisation ›zurückgebliebenen‹ Länder des Südens ein historisches Phänomen, sondern der Blick wurde von den ›Opfern‹ des Kolonialismus auf die ›TäterInnen‹ gelenkt. Die afro-amerikanische Intellektuelle und Schriftstellerin Toni Morrison forderte einen ähnlichen Wechsel der Blickrichtung schon programmatisch 1992 in ihrem Essay *Playing in the Dark*:

»My project is an effort to avert the critical gaze from the racial object to the racial subject; from the described and imagined to the describers and imaginers; from the serving to the served.« (Morrison 1992: 90)

In einer solchen kritischen Perspektive, die sich unter anderem den vorgängigen Forschungen von Eric Williams (1994) zur Bedeutung des Sklavenhandels für den modernen Kapitalismus, den Forschun-

4 Anmerkung der Herausgeberinnen: Entbinden ist hier im doppelten Sinne von ›lösen‹ und ›in die Welt setzen‹ zu verstehen, was Mignolos Begriff ›delinking‹ näher kommt als die deutsche Übersetzung ›entkoppeln‹. Siehe dazu Fußnote 2 in Sabine Broecks Aufsatz *Dekoloniale Entbindung. Walter Mignolos Kritik an der Matrix der Kolonialität* (Broeck 2012: 167).

gen Enrique Dussels zu moderner Philosophie (z. B. 1993a, 1996) und Aníbal Quijanos zu lateinamerikanischer Soziologie und Geschichte (z. B. 1971, 1990), Immanuel Wallersteins Kritik des Kapitalismus als globales Weltsystem (z. B. 1986, 1998, 2004) und Frantz Fanons radikalen politischen Interventionen (z. B. 1967, 1980) verdankt, auch wenn sie darüber hinaus weist, erscheint die Moderne als heftig umkämpfter Zurichtungsprozess. Als eine geschichtliche Entwicklung in Europa und der USA, deren größte kulturelle und philosophische Er rungenschaft der aufklärerische Humanismus der *Universitas* ist, ist die Moderne durch ihren Subtext der kolonialen Täterschaft kompromittiert. In *Delinking. The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-Coloniality* (Mignolo 2007), einem seiner programmatischen Essays, beruft sich Mignolo dementsprechend zustimmend auf Enrique Dussel, der in seinen *Frankfurt Lectures* (Dussel 1993b) schon Mitte der 1990er Jahre zu bedenken gab, dass die europäische Moderne sich in einer dialektischen Beziehung mit einer nichteuropäischen Alterität (an der sogenannten kolonialen Peripherie) herausbildete. Diese Dialektik der kolonialen Gewalt machte die europäische Moderne in neuer Weise sichtbar.

Die europäische und amerikanische Moderne kann in dieser Analyse nicht mehr sozusagen unschuldig als eine Fortschrittsentwicklung im Sinne der Er kämpfung von universaler BürgerInnenfreiheit, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, materiellem Wohlstand und allgemeiner Bildungsinstitutionen gelesen werden, zu der Kolonialismus als moralisch und epistemisch abgespaltenes Paradoxon erscheint, sondern sie ist unmittelbar bedingt durch Eroberung, Verwüstung, genozidale Vernichtung, Verschleppung, kulturelle Auslöschung, abjektivierenden Menschenhandel und koloniale Ausbeutung von Menschen und Ressourcen anderer Völker. Diese Bedingtheit taucht als sozusagen unsichtbare Spur bis in immer noch vorherrschende Unterdrückungspraktiken von Wissen auch postmoderner Wissensformationen oder, um es mit dem Ausdruck von Charles Mills (1997: 18) zu sagen, in »epistemologies of ignorance« wieder auf.⁵ Wer zum Beispiel Hegel affirmativ studiert, ohne die schwarze Revolution gegen die Sklaverei auf Haiti zur Kenntnis zu nehmen, wer die huma-

5 Neben Charles Mills haben sich auch Robert Proctor und Londa Schiebinger (2008) mit Agnotologie eingehend beschäftigt. Der Begriff bezeichnet die Lehre von der Erschaffung und Verbreitung von »Unwissen« und »Nicht-Wissen« durch Unterdrückung, Manipulation, Zensur oder andere intentionale und nicht intentionale Mechanismen.

nistischen Projekte der europäischen Aufklärung in Bezug auf Formulierung säkularer, universaler Rechte lehrt, ohne zur Kenntnis zu nehmen, dass zu diesen Rechten in der Frühmoderne das Recht auf koloniale Eroberung und Besitz sowie Versklavung als programmatischer Bestandteil gehörte, kann nicht ermessen, wie sehr die moderne Kolonialität mit ihrer ausschließlichen Ermächtigung westlicher weißer Subjektivität und Agenz sowie ihrer menschenfeindlichen Abjektionspolitik das gesamte Denken und Handeln Europas und der USA, kulturelle Praktiken und Diskurse, ganz abgesehen von politischen und ökonomischen Verfasstheiten, bis heute bestimmt. Das heißt, dass die Kolonialität der Macht aus Mignolos Sicht zwar nicht unwidersprochen, aber doch weitgehend ungebrochen besteht.

5. Um/Definitionen der kolonialen Matrix

Folgendermaßen definiert Mignolo die ›koloniale Matrix‹: Durch die institutionelle, diskursive und politische Verflechtung der verschiedenen Ebenen von Hegemonie und Kontrolle, über die Ökonomie der staatlichen und institutionellen Hierarchien, der natürlichen und kulturellen Ressourcen, der menschlichen Reproduktion und, last, *but not least*, der Wissensbestände und der Epistemologie, entsteht in der Beziehung zwischen den okzidental Zentren und ihren Peripherien ein immer wieder erneuertes koloniales Machtverhältnis, so dass alle beteiligten Gesellschaften zutiefst von einer Kolonialität des Denkens, Seins, Wissens und Tuns geprägt sind. Kolonialität ist somit nicht nur eine Erscheinung, ein ›Problem‹ der kolonisierten abhängigen Seite dieses modernen Machtverhältnisses, sondern es betrifft auch die in koloniale Verantwortlichkeit, um nicht zu sagen kollektive TäterInnenschaft oder NutznießerInnenschaft, eingebetteten und darauf aufgebauten kolonisierenden Gesellschaften. Kolonialität ist durch und durch modern, und moderne westliche Gesellschaften sind durch und durch kolonial, könnte man sagen, wenn es ihnen auch weitestgehend immer noch an einem aktiven, kollektiven Bewusstsein, einem Erinnern und Eignen ihrer eigenen Kolonialität mangelt (vgl. Broeck 2012). Es gibt sozusagen kein kulturelles, soziales oder politisches Phänomen unserer westlichen weißen Moderne, das eine Unschuld gegenüber der Kolonialität behaupten könnte: Seien es nun Wissensformationen wie die Lebenswissenschaften/Life Sciences, sei es der Diskurs der Geschlechterverhältnisse, sei es der politische Dis-

kurs um Nachhaltigkeit – all diesen Phänomenen ist eine koloniale Dimension inhärent.

Kolonialismus und Sklaverei orchestrierten einen Prozess der Verdinglichung menschlicher Wesen zu absoluter rassisierter Verfügbarkeit. Beide Faktoren ermöglichten den weißen, westlichen Gesellschaften die Chance einer psychischen Rationalisierung von Herrschaft, die bequemerweise aus einer *racialization* derselben bestand. Die Gleichung ›nicht-weiß = Sklave = entehrt und von seinem Geburtsrecht entfremdet = sozial tot‹ (vgl. Patterson 1982), die ihre Wirkung weit über die Sklaverei hinaus bis heute behalten hat, erlaubte der Moderne und ihren Wissenschaften, einen verhängnisvollen Grad menschlicher Abjektion mit sich zu führen. Die Philosophien der Moderne – treibende Kräfte der aufklärerischen Universität – waren in ihrer grundsätzlichen Verleugnung des Kolonialismus und der transatlantischen Sklaverei gekennzeichnet von zutiefst gespaltenem Bewusstsein. Die Aufklärung zumal, mit ihrem Impetus zu individuellem Selbstbesitz, zum subjektiven und objektiven Recht auf Freiheit, lernte in einem System von groß angelegtem Parasitismus zu operieren. Die Schlüsseltexte der Aufklärung selbst, aber auch und vor allem ihre Rezeptionsgeschichte über die Dialektik der Aufklärung bis in die Postmoderne hinein, unterschlagen mit ihrer Kodierung, selbst noch mit ihrer Kritik des angeblich autonomen Subjekts, das sich über Willkür-Herrschaft und Natur erhebt, den konstitutiven Subtext der Moderne.

Es geht daher um ein ›Lernen des Verlernens‹, wie es bei Mignolo öfters heißt, also um die Praxis einer sehr prinzipiellen epistemischen Illoyalität.

Eine dekoloniale, post-Versklavungs-Perspektive auf das humanistische Erbe rückt die *Universitas* also anders ins Bewusstsein. Wenn, wie der afro-amerikanische Theoretiker Frank B. Wilderson (2010: 3–4) formuliert hat »the power to pose the question [...] the greatest power of all« ist, liegt die Stärke solcher Kritik in einem grundsätzlichen Perspektivenwechsel. Diese »power to pose the question« (ebd.) fordert von uns also auch in Bezug auf ein Neu-Denken von Wissenschaft und Universität, die nur scheinbare Widersprüchlichkeit, mit der die europäische Moderne sich einerseits in Freiheitsnarrativen konstituierte und andererseits in Menschenhandel, Versklavung und Unterwerfung formiert wurde, in den Blick zu nehmen und damit europäische Vergesellschaftung als Kolonialität zu denken (vgl. Broeck 2011).

Dies wird für die Gegenwart eminent wichtig: Denn die ›Ruinen der Universität‹ (wie es in einem anderen der vielen Pamphlete heißt), um die es heute geht, sind eben auch die hartnäckigen, widerspenstigen Ruinen (und einige Neubauten) eines programmatischen Herrschaftsanspruchs, den es kritisch zu durchdenken gilt. Masschelein und Simons sprechen von den heutigen Herausforderungen durch die ›Welt‹ und wünschen sich eine andere Haltung, dass nämlich Institutionen zuallererst eine aktive Rolle in der Herstellung von Gleichheit einnehmen, das heißt, die Annahme von Gleichheit aller denkbaren FragestellerInnen als unumstößlich erachten (vgl. Masschelein/Simons 2009: 241). Dies wird allerdings so lange ein Appell bleiben, wie wir nicht die koloniale Geschichte der *Universitas* durchquert haben.

6. Ansätze zu einer dekolonialen Praxis der Geistes- und Kulturwissenschaften

Ich möchte Elemente einer möglichen dekolonialen Praxis der Kulturwissenschaften vorschlagen, die sich auf die langfristigen Ziele, den Erwartungshorizont von Forschung und Lehre, auf die Schwierigkeiten und Hindernisse, aber auch die ›Er-Öffnungen‹ des kritischen Denkens durch diesen Ansatz, und ich meine dies durchaus in wissenschaftsethischem Sinne (einschließlich eines gewissen utopistischen Pathos), richten. Dekolonisierung steht darin nicht additiv, sondern quer zu disziplinären und/oder nationalstaatlichen Forschungsprämissen, zu Verwertungsmöglichkeiten innerhalb gouvernementaler Strukturen (seien es der Nationen oder Europas) oder zur institutionellen Inkorporierung der Kulturwissenschaften in Zulieferungsfunktionen wie der des/der ›Sprachlehr-DienstleisterIn‹ oder als ›KulturtrainerIn‹. Diese Dekolonisierung will Europa und seine ›Geistes- und Kulturgeschichte‹ – unseren herkömmlichen und zukünftigen Wissenschaftsraum – als Fantasie lesen, als *enabling white fiction*, als un-identische Materialität, als ein in seinem sogenannten Inneren und Äußeren *miscegenated*⁶ *Europe*, aber es nicht fortschreiben als Verkörperung und Inbegriff aufklärerischer Narrationen der westlichen Kulturwissenschaften. Das Projekt ergibt sich als eine Art

6 Miscegenation bedeutet ›Rassendurchmischung‹ – ein Begriff, der im Deutschen höchst problematisch erscheint und daher hier mit dem englischen Begriff überscriben wird.

Paradoxon: Europa zu zentrieren, um es, in den Worten Dipesh Chakrabartys (2000) zu sagen, zu provinzialisieren, es nicht als Meta-Signifikant universaler Logik zu lesen. Das europakritische Potenzial solcher dekolonialen Positionen widerstrebt den offensiv selbstidentitären Bildern, die das wissenschaftspolitische Europa zum Beispiel in Form der *European University Association*⁷ oder im Rahmen des Bologna-Prozesses derzeit von sich selbst entwirft. Sie möchten vielmehr – als Bedingung für eine Durchquerung des faktisch transkulturalisierten postkolonialen gegenwärtigen Europas als Denk- und Wissensschaftsraum – noch einmal zurückkehren zu Aimé Césaires Diktum, demzufolge Europas Kolonialismus weder geistig noch moralisch zu verteidigen sei (vgl. Césaire 1972: 1). Aus dieser Richtung besteht ein enormer Bedarf nach Re-Lektüre und Revision, gerade im deutschsprachigen Raum der *Universitas* (vgl. Broeck 2006).

Die Produktion dekolonialen Wissens kann aber nicht von einzelnen ForscherInnen in monographischer Form des Karrierewettbewerbs geleistet werden, sondern sie setzt neue Formen von langfristiger Zusammenarbeit voraus. Sie wird Fragen erfinden, die in der Logik der Disziplinen erst gar nicht vorkommen. Sie widerstrebt aufgrund der organisatorischen und inhaltlichen Komplexität ihrer Projekte einer Logik des ›Ergebnisse in von vorneherein absehbarer Zeit Erzielen‹ und der europäisch programmierten Exzellenz und Produktivität. Sie ist nicht produktorientiert im Sinne von ›zehnminütigen Vorträgen in der verkaufsoffenen Innenstadt‹. Das heißt, die Produktion dekolonialen Wissens steht in Hochspannung zur ›Eventisierung‹ der Wissenschaften. Trotzdem braucht sie viel mehr Geld als traditionelle Einzelforschung, und sie hat ein Vermittlungsanliegen.

Sie hat einen internationalen Horizont von Kooperation und partnerndem Denken, der sich nicht auf Transferleistungen in und für die Stadt und die Region beschränken lässt, aber auch nicht an *global player*-tum interessiert ist. Sie will eine Wissenschaft vom Menschen, die nicht die aufklärerische Wissenschaftstradition weiterschreibt durch gefräßige Addition anderer Welten. Dazu muss sie notwendigerweise international getragen werden, und zwar in einer Weise, die eine epistemologische Agenz jenseits des humanistisch-westlichen Wissenschaftssystems anerkennen will. Sie wird also pro-aktiv multiper-

7 Die 2001 gegründete Organisation mit Sitz in Brüssel ist der größte Dachverband von Universitäten im sogenannten Europäischen Hochschulraum.

spektivische TrägerInnen jenseits von ›hip hybridity‹-Schick und der derzeitigen Attraktivität alles vermeintlich Grenzüberschreitenden suchen müssen: eine Herausforderung, von der wir noch gar nichts wissen. Sie verfolgt die Frage, wie sowohl ein Begriff als auch Praktiken von *de-colonial humanities* entwickelt werden können, die in der Lage sind, sowohl die eigene Herrschaftsgeschichte kritisch zu durchqueren als auch alternative Ansätze von Wissensorganisation hervorzu-bringen, in der das europäische weiße, patriarchalisch vorstrukturierte Subjekt (männlich oder weiblich) nicht mehr der alleinige Motor, Produzent und Garant von Wissenschaftlichkeit bleibt, und in der Wissensproduktion aus anderen Perspektiven nur den peripheren Status von KronzeugInnen, AuskunftgeberInnen oder Feldstudien-InformantInnen hat – Materie, sozusagen, zu westlicher Epistemologie.

Solche Praktiken des Wissens werden eine im Derridaschen Sinne ›Unbedingtheit‹ des Denkens verfolgen wollen, die nicht die selbstreferenziellen und eurozentrischen Traditionen der europäischen Moderne weiterschreibt, die aber auch nicht der modischen kapitalgesteuerten Logik des ›neuen Europa‹ als *global player* hinterherläuft. Sie wollen DenkerInnen heranbilden, die in der Welt agieren, der Welt zuhören können – jedoch jenseits der neoliberalen globalen Selbstpositionierung.

7. E-ducation: Wie und wohin ›herausführen‹?

Für mich würde E-ducation Folgendes beinhalten:

- Demografie respektieren, affirmative action, Quote für EinwandererInnenkinder und ethnizistisch und rassistisch benachteiligte Studierende, mindestens ein explizites Förderungswerk, strategische Inklusionspolitik
- Epistemologie dekolonialer Pädagogik, Abkehr von der exotistischen Ethnographie der ›Anderen‹ als Leitparadigma der Kulturwissenschaften, Installation einer Pädagogik der weißen Selbstreflexion, um Studierende mit ihrer selbstgewählten Unschuld zu konfrontieren
- Ringen um ein Ethos der Bescheidenheit, des Verlustes von Privilegien und Subjektivierung. Das ist ziemlich schwierig, denn in gewisser Weise richtet es sich gegen das gesamte reformpädagogische Ethos der letzten Jahrzehnte, das ja immer auf die Ermächtigung des Subjekts hinzielte.

- Der Versuch, unsere Studierenden für eine Anerkennung nicht-weißer, schwarzer Autorität zu gewinnen. Damit sollen sie akzeptieren lernen, dass Schwarze über die Welt und nicht nur über ihre eigene Unterdrückung wissenschaftliche, theoretische, intellektuelle Aussagen machen.
- Die Erforschung der Kolonialität, wo man sie am wenigsten vermutet: in der Geschichte des Gartens, des Essens, der Hygiene, der Medizin, etc.
- Die Unterbrechung des immer noch vorherrschenden quasi-abolitionistischen Mitleids mit den ›Anderen‹.
- Die Infragestellung der eigenen Freiheit als Machtposition.

So ein ›Programm‹ geht sicher nicht ohne innere und äußere Widerstände ab. Masschelein nennt es das ›Lehren der Passivität‹, ich möchte es als eine Art Eros des Konflikts und Ethos eines weißen Unbehagens verstehen.

Die Aporien sind dabei manifest: Zum einen logistisch: Wie werden Arbeitsformen und Kontinuitäten jenseits des Idealismus des pauperisierten wissenschaftlichen Opferwillens geschaffen? Zum anderen institutionell: Es werden dauerhafte Strukturen jenseits der Fächer und Fachbereiche gebraucht – das wird Widerstände auf den Plan rufen. Die *Universitas* des späteren 20. Jahrhunderts, wie die transatlantische Welt sie kennt, war eben auch das entscheidende Konstruktionsdispositiv der weißen westlichen Mittelklasse und einiger Teile des KleinbürgerInnen-tums, deren dramatischer Erosion wir gerade beiwohnen. Sie ist ein Privileg, das, unterstützt von demografischen Veränderungen sowie ökonomischen und politischen Umschichtungsprozessen, in den weltweiten StudentInnenunruhen der 1960er erkämpft und dann zunehmend für selbstverständlich genommen wurde. Doch die Bildung der *Universitas* ist nie ein allgemeines Menschenrecht gewesen. Ich möchte derzeit kursierenden Stellungnahmen entschieden widersprechen, die behaupten, in der heutigen globalen Krise werde eine historisch völlig unnormale Kluft zwischen arm und reich sichtbar, es handle sich also um ein neues Phänomen von Asymmetrie. Das, was da neuerdings immer als neu, bedrohlich, Abbau von selbstverständlichen Rechten oder ähnlich diskutiert wird, ist für große Teile der Weltbevölkerung, einschließlich der schwarz-diasporischen Bevölkerungsgruppen in den USA und Europa, überhaupt nicht neu, sondern eine banale Selbstverständlichkeit ihrer Existenz. Dies nicht zu sehen ist ein Zeichen weißer Arroganz.

8. Fazit

Am Ende möchte ich nochmal auf die Frage der nicht zu sehenden Militanz auf Seiten der Universität (abgesehen von StudentInnen) zurückkommen. Meine Erklärung liegt darin: Ich glaube, die Tendenz in den meisten vorliegenden Beiträgen und Untersuchungen, ein akademisches WIR zu behaupten, das sich einig wäre, schafft eine leichtfertige Illusion. Es geht viel eher um eine wahrscheinlich heftig werdende Auseinandersetzung zwischen divergierenden oder auch antagonistischen Interessen, selbst wenn es um ›Dienst nach Vorschrift‹-Kampagnen ginge, und erst recht, wenn wir mit der Ex-Positionierung des wissenden Subjekts, der E-ducation im Sinne Masscheleins und mit Mignolos Delinking ernst machen wollten. Derridas Essay *Die unbedingte Universität* (2001) kann als Verhandlungsgrundlage nicht vorausgesetzt werden, und noch viel weniger eine dekoloniale Plattform im hier dargelegten Sinne.

Ich habe mein Anliegen einerseits skizzenhaft, andererseits mit geduldheischender Aufmerksamkeit hier ausgebreitet, weil ich es äußerst wichtig finde, in die ausstehenden zukünftigen Auseinandersetzungen um ›welche Uni?‹ nicht nur mit einer defensiven und gewerkschaftlich begrenzten Perspektive hineingehen zu können. Es ist dabei wohl offensichtlich geworden, dass ich nicht aus einer Position wissenschaftlicher Neutralität spreche. Das Dokument am Anfang, das Manifest, ist ein Ausdruck auch des persönlichen Zorns, der sich vor allem gegen die neoliberale Rhetorik und Praxis, die nahezu wahnsinnig machende Selbstinszenierung der europäischen WissenschaftsmacherInnen in der Exzellenzkultur und gegen die kafkaeske evaluative Selbstbeschäftigungsmanie, die uns alle erfasst hat, richtet. All das sind Diskurse und Praktiken, die wirklich nur mehr klassisch ideologiekritisch als Verschleierung zu charakterisieren sind. Solche Parteilichkeit halte ich allerdings für notwendig, um den Kaiser auf seine Nacktheit hinweisen zu können.

Bibliografie

- Baileys, Michael/Freedman, Des 2011: *The Assault on Universities. A Manifesto for Resistance*. London/New York: Pluto Press.
- Broeck, Sabine 2006: Das Subjekt der Aufklärung – Sklaverei – Gender Studies: Zu einer notwendigen Relektüre der Moderne, in: Dietze, Gabriele/Hark, Sabine (Hg.): *Gender kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Broeck, Sabine/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Vasquez, Rolando 2011: Say No to Corporate Universities. Petitionstext siehe URL <http://www.petitiononline.com/sntcu3/petition.html> [Zugriff am 3. August 2012].
- Broeck, Sabine 2011: Aufklärung, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): *Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, 232–241.
- Broeck, Sabine 2012: Walter Mignolos Kritik an der Matrix der Kolonialität, in: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165–175.
- Center for Teaching and Learning an der Universität Wien: URL <http://ctl.univie.ac.at/> [Zugriff am 3. August 2012].
- Césaire, Aimé 1972: *Discourse on Colonialism*. URL <http://www.rlwclarke.net/theory/SourcesPrimary/CesaireDiscourseonColonialism.pdf> [Zugriff am 23. August 2012].
- Chakrabarty, Dipesh 2000: *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Clifford, James/Marcus, George E. (Hg.) 1986: *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Derrida, Jacques 2001: *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dussel, Enrique 1993a: *Von der Erfindung Amerikas zur Entdeckung des Anderen. Ein Projekt der Transmoderne*. Düsseldorf: Patmos.
- Dussel, Enrique 1993b: Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures), in: *Boundary 2* 20 (3), 65–76.
- Dussel, Enrique 1996: *The Underside of Modernity*. Apel, Ricoeur, Rorty, Taylor, and the Philosophy of Liberation. Atlantic Highlands: Humanities Press.
- European University Association: URL <http://www.eua.be/Home.aspx> [Zugriff am 3. August 2012].
- Fanon, Frantz 1980: *Schwarze Haut, weiße Masken*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Fanon, Frantz 1967: *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) 2010: *Templiner Manifest*. URL http://www.gew.de/Templiner_Manifest.html [Zugriff am 3. August 2012].
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten 2005: *Globale Immunität oder eine kleine Kartografie des europäischen Bildungsraums*. Zürich: diaphanes.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten 2009: From Active Citizenship to World Citizenship. A Proposal for a World University, in: *European Educational Research Journal* 8 (2), 236–248.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten 2010: *Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität*. Zürich: diaphanes.

- Mignolo, Walter D. 2000: The Many Faces of Cosmo-polis. Border Thinking and Critical Cosmopolitanism, in: *Public Culture* 12 (3), 721–748.
- Mignolo, Walter D. 2007: Delinking. The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-Coloniality, in: *Cultural Studies* 21 (2–3), 449–514.
- Mills, Charles 1997: *The Racial Contract*. Ithaca: Cornell University Press.
- Morrison, Toni 1992: *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Patterson, Orlando 1982: *Slavery and Social Death. A Comparative Study*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Proctor, Robert/Schiebinger, Londa 2008: *Agnotology. The Making and Unmaking of Ignorance*. Stanford: Stanford University Press.
- Quijano, Anibal 1971: *Nationalism & Capitalism in Peru. A Study in Neo-Imperialism*. New York: Monthly Review Press.
- Quijano, Anibal 1990: *Modernidad, identidad, y utopía in América Latina*. Quito: Editorial el Conejo.
- Simons, Maarten/Masschelein, Jan 2009: Towards the Idea of a World University, in: *Interchange* 40 (1), 1–23.
- Wallerstein, Immanuel 1979: *The Capitalist World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallerstein, Immanuel 1986: *Die Anfänge kapitalistischer Landwirtschaft und die europäische Weltökonomie im 16. Jahrhundert. Das moderne Weltsystem, Band 1*. Wien: Promedia.
- Wallerstein, Immanuel 1998: *Der Merkantilismus. Europa zwischen 1600 und 1750. Das moderne Weltsystem, Band 2*. Wien: Promedia.
- Wallerstein, Immanuel 2004: *Die große Expansion. Die Konsolidierung der Weltwirtschaft im langen 18. Jahrhundert. Das moderne Weltsystem, Band 3*. Wien: Promedia.
- Wilderson, Frank B. 2010: *Red, White & Black. Cinema and the Structure of U.S. Antagonisms*. Durham: Duke University Press.
- Williams, Eric E. 1944: *Capitalism and Slavery*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

AutorInnen des Bandes

Ronald Barnett ist emeritierter Professor für Bildungswissenschaften am Institute of Education der Universität London. Arbeitsschwerpunkte: Sozialphilosophie der Universität und der Höheren Bildung, akademische und studentische Identität, Verhältnis zwischen Forschung und Lehre. r.barnett@ioe.ac.uk

Der Völkerrechtler **Wolfgang Benedek** ist Leiter des Instituts für Völkerrecht und Internationale Beziehungen der Karl-Franzens-Universität Graz und des Europäischen Trainings- und Forschungszentrums für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz (UNI-ETC). Arbeitsschwerpunkte: Internationaler Menschenrechtsschutz, Regionalfokus Südosteuropa, Menschenrechtsbildung und -politik. wolfgang.benedek@uni-graz.at

Sabine Broeck ist Amerikanistin und Professorin am Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Bremen sowie Sprecherin des Instituts für Postkoloniale und Transkulturelle Studien (INPUTS) ebendort. Arbeitsschwerpunkte: American Cultural Studies, American Literatures and Cultures, Black Diaspora, Decolonisation, Gender. broeck@uni-bremen.de

Claudia Brunner ist Politikwissenschaftlerin und arbeitet als Universitätsassistentin am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Politische und epistemische Gewalt, feministische und postkoloniale Theorie, Wissenssoziologische Diskursforschung. claudia.brunner@uni-klu.ac.at

Die Sozialwissenschaftlerin und Philosophin **Gertrud Brücher** ist Privatdozentin an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Friedens- und Konflikttheorien, Sozialtheorien und Gewaltdynamiken. gbruecher@outlook.com

Ingolf Erler studierte Soziologie, Politikwissenschaften und Sozialphilosophie an den Universitäten Wien und Nijmegen. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb) und Lehrbeauftragter an den Universitäten Wien, Graz und Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Zugang zu und Teilhabe an Bildung. mail@ingolferler.net, <http://ingolferler.net>

Carolina Guzman lehrt an der School of Psychology der medizinischen Fakultät an der Universität Valparaíso in Chile. Arbeitsschwerpunkte: akademische Identitäten in universitären Lern- und Bildungsprozessen, qualitative Forschung im Bildungsbereich.
carolina.guzman@uv.cl

Klemens Himpele war Referent für Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Nach dem Studium in Köln war er in der Bildungs- und Sozialforschung tätig und arbeitete danach als Projektleiter bei Statistik Austria in Wien. Er ist Mitglied im Beirat des Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi). Seit September 2012 ist er Leiter der Magistratsabteilung 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik in Wien.
himpele@gmx.de.

Andreas Keller ist seit 2007 Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Zuvor war er in Forschung und Lehre (Institut für Politikwissenschaft der Phillips-Universität Marburg), Politikberatung (PDS-Fraktion im Deutschen Bundestag) und in der Hochschulverwaltung (Charité – Universitätsmedizin Berlin) tätig.
andreas.keller@gew.de

Florian Kerschbaumer ist Historiker und Universitätsassistent am Institut für Geschichte der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Internationale Geschichte des 19. Jahrhunderts, transatlantischer Sklavenhandel und Abolitionsbewegung, Intersektionalitätsforschung, Historische Netzwerkforschung.
florian.kerschbaumer@uni-klu.ac.at

Der Theologe und Philosoph **Peter G. Kirchschräger** ist Dozent am und Co-Leiter des Zentrums für Menschenrechtsbildung (ZMRB) der Pädagogischen Hochschule Luzern, Co-Leiter des Internationalen Menschenrechtsforum Luzern (IHRF) und Mitglied des Direktoriums des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte (SKMR). Er berät Institutionen und Organisationen im Bereich der Menschenrechtsbildung, u. a. das UN-Hochkommissariat für Menschenrechte, die UNSECO, die EU, die OSZE, den Europarat, Amnesty International. Arbeitsschwerpunkte: Menschenrechtsbildung, Menschenrechte, Kinderrechte, Philosophie der Menschenrechte, ethische Dimension der Menschenrechte. peter.kirchschräger@phz.ch

Shulamith Koenig ist u. a. Gründerin der NGO PDHRE (People's Movement for Human Rights Learning), Trägerin des Menschenrechts-Preises der Vereinten Nationen 2003 sowie Erfinderin der ›Menschenrechts-Städte‹. Sie hat der UNO in zahlreichen Funktionen gedient. Arbeitsschwerpunkte: zahlreiche Dimensionen der Menschenrechtsarbeit, insbesondere der Menschenrechts-Bildung. pdhre@igc.org

Christine Löw, Politikwissenschaftlerin, ist assoziiertes Mitglied am Cornelia Goethe Centrum für Frauenstudien und die Erforschung der Geschlechterverhältnisse an der Universität Frankfurt am Main und arbeitet derzeit an einem Forschungsprojekt zu Eigentumsrechten und Gerechtigkeit aus einer postkolonial-feministischen Perspektive. Arbeitsschwerpunkte: feministische und postkoloniale Theorien, Dekonstruktion, Marxismus und internationale politische Ökonomie, Entwicklungspolitik. c.loew@uni-kassel.de

Monika Mayrhofer, Politikwissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte sowie Lehrbeauftragte am Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien und an der Ramkhamhaeng University, Bangkok. Arbeitsschwerpunkte: Antidiskriminierung, Diversität, Migration, Rassismus, Gender, sexuelle Orientierung. monika.mayrhofer@univie.ac.at

Betty Reardon ist Gründerin und ehemalige Leiterin des International Institute on Peace Education in New York. Am Teachers College der Columbia University war sie lange Zeit in Forschung und Lehre tätig. Arbeitsschwerpunkte: Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung mit Fokus auf die Rechte von Frauen, Feministische Friedens- und Sicherheitsforschung, Kultur des Friedens. bar19@columbia.edu

Der Bildungswissenschaftler **Erich Ribolits** war lange Jahre in der LehrerInnenbildung tätig und wirkt derzeit als Privatdozent am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien sowie als Lehrbeauftragter an mehreren österreichischen Universitäten. Arbeitsschwerpunkte: Verhältnis von Arbeit, Bildung und Gesellschaft. erich.ribolits@univie.ac.at

Die Bildungswissenschaftlerin **Josefine Scherling** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten sowie Projektmitarbeiterin und Research Fellow am

Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Menschenrechtsbildung, Politische Bildung, Global Citizenship Education. josefine.scherling@uni-klu.ac.at

Sabrina Schifrer, Gründerin des Social Business ›gain&sustain‹ ist Initiatorin von ›Chancen geben – Chancen leben‹, Vizepräsidentin im Verein zur Förderung von Kulturaustausch und Nachhaltigkeit sowie – neben ihrer Dissertation zu Social Entrepreneurship an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt – als Mediatorin, Public Managerin und als CSR-Experts Group-Sprecherin der Wirtschaftskammer Kärnten tätig. Arbeitsschwerpunkte: EU-Projektmanagement, Social Education, CSR, Gemeinwohlökonomie. s.schifrer@gainandsustain.eu

Die Juristin **Nora Elisabeth Scheucher** arbeitet als Universitätsassistentin am Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz (UNI-ETC). Arbeitsschwerpunkt: Menschenrechtsbildung. nora.scheucher@uni-graz.at

Felisa Tibbitts ist die Gründerin der NGO Human Rights Education Associates (HREA) und lehrt an der Harvard Graduate School of Education sowie der dortigen Kennedy School of Government. Sie hat weltweit Menschenrechtsbildungsprogramme mit aufgebaut und zu diesem Themenfeld publiziert. Tibbitts berät internationale Organisationen wie z. B. UNESCO und UNICEF, das Hochkommissariat für Menschenrechte der UNO, den Europarat oder das Büro für demokratische Institutionen und Menschenrechte der OSZE. ftibbitts@hrea.org

Georges Younes, Konfliktforscher mit Schwerpunkt Friedensbildung in gespaltenen Gesellschaften, leitet die Amnesty Academy von Amnesty International Österreich. Arbeitsschwerpunkte: Menschenrechtsbildung für Erwachsene und Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche an Schulen. georges.younes@amnesty.at

**AMNESTY
STUDENTINNEN NETZWERK**

HAUTNAH DABEI.

www.amnesty.at/students

**AMNESTY
INTERNATIONAL**

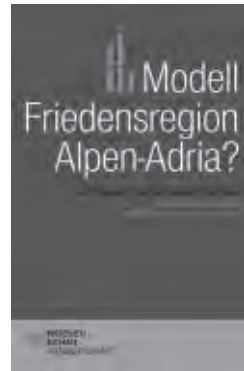




Wolfgang Petritsch/
Wilfried Graf/Gudrun
Kramer (Hg.): Kärnten
liegt am Meer.
Konfliktgeschichte/n
über Trauma, Macht
und Identität.
Klagenfurt: Drava/
Heyn, 2012



Daniela Gronold/
Bettina Gruber/Jacob
Guggenheimer/
Daniela Rippitsch (Hg.):
Kausalität der Gewalt.
Kulturwissenschaftliche
Konfliktforschung
an den Grenzen von
Ursache und Wirkung.
Bielefeld: Transcript, 2012



Bettina Gruber/Daniela
Rippitsch (Hg.): Modell
Friedensregion Alpen-
Adria? Lernerfahrungen
in einer europäischen
Grenzregion.
Schwalbach/Taunus:
Wochenschau, 2011



Bettina Gruber/Daniela
Rippitsch (Hg.): Migration.
Perspektivenwechsel
und Bewusstseinswandel
als Herausforderung
für Stadt und Gesellschaft.
Klagenfurt: Drava, 2011



Werner Wintersteiner/
Georg Gombos/Daniela
Gronold (Hg.):
Grenzverkehr|ungen.
Mehrsprachigkeit,
Transkulturalität und
Bildung im Alpen-Adria-
Raum. Klagenfurt:
Wieser, 2011

