

AMNESTY MACHT SCHULE

BILDUNG IST DER SCHLÜSSEL ZUR FREIHEIT

**AMNESTY
INTERNATIONAL**



EINE GROSSE IDEE WIRD 60 — DIE ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE IM UNTERRICHT

EINE HANDREICHUNG FÜR DEN FÄCHER- UND
KLASSENSTUFENÜBERGREIFENDEN UNTERRICHT

VORWORT

LIEBE LESERINNEN UND LESER,

am 10. Dezember 1948 verkündete die UN-Generalversammlung die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR). Dieses grundlegende Dokument erlangte in den folgenden Jahrzehnten einen hohen Stellenwert bei der Ausgestaltung des internationalen, des regionalen und des nationalen Menschenrechtsschutzes.

Aus Anlass des 60-jährigen Jubiläums der Verkündung der AEMR im Jahr 2008 veröffentlicht Amnesty International Deutschland die vorliegende Broschüre. Diese beinhaltet neben allgemeinen Informationen zu den Themen Menschenrechte und Menschenrechtsbildung 16 Unterrichtseinheiten zu den Artikeln der AEMR.

Menschenrechtsbildung ist eine Querschnittsaufgabe schulischer Bildung. Die Behandlung menschenrechtsrelevanter Themen ist über den Rahmen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer hinaus interessant und notwendig. Als Anregung wurden daher auch Unterrichtsvorschläge für naturwissenschaftliche und sprachliche Fächer entwickelt.

Ziel der vorliegenden Broschüre ist es, die im schulischen Kontext zu behandelnden Themen unter einem »menschenrechtlichen Gesichtspunkt« zu betrachten.

Diese Broschüre bietet Ihnen Vorschläge für Ihren Unterricht. Bei den Zeit- und Altersangaben handelt es sich um Empfehlungen; d. h. wir bitten Sie, mit den Materialien zu arbeiten und sie den Fähigkeiten und Interessen Ihrer Lernenden anzupassen.

Gleichzeitig möchten wir Sie auf unser Schulprojekt »Wissen gegen Willkür« aufmerksam machen, das wir gemeinsam mit der Stiftung Lesen ins Leben gerufen haben. Im März 2008 wurden bundesweit an alle weiterführenden Schulen Broschüren zur Begleitung dieser Kampagne versandt – fragen Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen und bestellen Sie die Broschüre unter: versand@amnesty.de

☐ Sektionskoordinationsgruppe Menschenrechtsbildung
Amnesty International Deutschland

INHALTSVERZEICHNIS

	<i>Fach</i>	<i>Klassenstufe</i>	<i>AEMR</i>	Seite
► Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Historischer Hintergrund – gegenwärtige Situation – pädagogische Anmerkungen				6
► Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte				11
► Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Eine Einführungsstunde	<i>fächer- und klassenstufenübergreifend</i>			15
► Alle Menschen sind frei und gleich	<i>Religion/Ethik</i>	5–6	Art. 1	21
► Traue keiner Statistik	<i>Mathematik</i>	7–10	Art. 2	29
► Gleichheit vor dem Gesetz – La guerre des banlieues	<i>Französisch</i>	11–13	Art. 2, 7, 8, 9	39
► Wenn der Staat tötet – Das Recht auf Leben und die Todesstrafe	<i>Religion/Ethik</i>	11–13	Art. 3, 5	49
► Verbot der Sklaverei – Sklaverei im antiken Rom	<i>Geschichte</i>	6–7	Art. 4	55
► Das absolute Folterverbot	<i>Englisch</i>	11–13	Art. 1, 5	63
► Faire Gerichtsverfahren – auch für Terrorverdächtige	<i>Deutsch</i>	11–13	Art. 11	69
► Das Recht auf Privatleben	<i>Informatik</i>	7–10	Art. 12	77
► Das Recht auf Asyl	<i>Geografie</i>	11–13	Art. 14	85
► Was darf Kunst? Maul halten und weiterdienen	<i>Kunst</i>	11–13	Art. 18, 27	95
► Pressefreiheit in der Schule und weltweit	<i>Deutsch</i>	9–10	Art. 19	103
► Recht auf Arbeit – auch für Kinder?	<i>Sozialkunde</i>	9–10	Art. 22, 23, 24	111
► Das Recht auf Gesundheit	<i>Biologie</i>	11–13	Art. 25	121
► Bildung für alle	<i>Sachkunde</i>	5–6	Art. 26	127
► Fair Play – oder Grundpflichten	<i>Sport</i>	5–6	Art. 29	135
► Weiterführende Literatur				142
► Einsatz für die Menschenrechte – aber wie?				144

DIE ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE

HINTERGRÜNDE UND PÄDAGOGISCHE ANMERKUNGEN

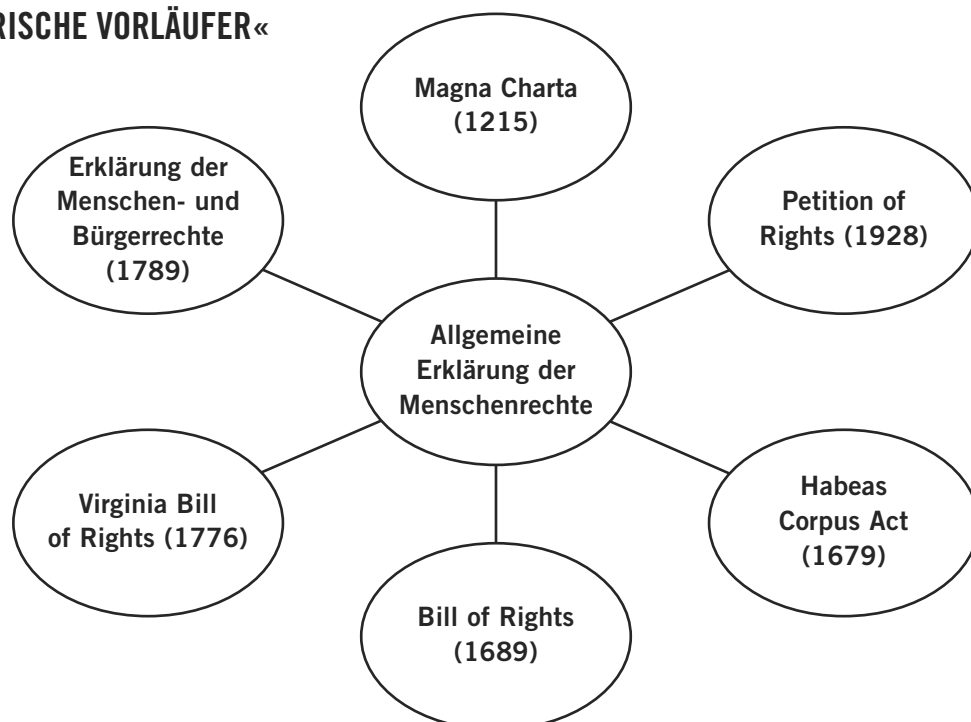
HISTORISCHE HINTERGRÜNDE UND GEGENWÄRTIGE SITUATION

Nach der Erfahrung zweier Weltkriege wurden im Jahr 1945 die Vereinten Nationen (UN) gegründet. Ihre vordergründige Aufgabe sollte es sein, zukünftig Kriege zu verhindern. In der Charta der UN finden sich bereits erste Verweise auf die besondere Bedeutung der Achtung und des Schutzes der Menschenwürde und der Menschenrechte bei der Verwirklichung dieses Zieles. Mit der Verkündung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) am 10. Dezember 1948 durch die UN-Generalversammlung wurde dieser Erkenntnis Ausdruck verliehen.

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist das erste Dokument in der Geschichte der Menschheit, welches die Rechte des Einzelnen mit dem Anspruch auf weltweite Geltung verbind-

det, und markiert so einen herausragenden Schritt zur Verwirklichung der Idee der Menschenrechte. In 30 Artikeln enthält sie eine umfassende Aufzählung von Freiheits- und Gleichheits- sowie von staatsbürgerlichen und sozialen Rechten. Die an der Verabschiedung dieses Dokumentes beteiligten Staaten bekannten sich klar zu den Grundsätzen der Universalität und der Unteilbarkeit der Menschenrechte. Obwohl die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte keine bindende Wirkung für die Staaten besitzt, lässt sich ihre herausragende Bedeutung für den internationalen Menschenrechtsschutz nicht von der Hand weisen. Sie prägte fortan die Formulierung von Grundrechtskatalogen in nationalstaatlichen Verfassungen. Heute haben faktisch alle Staaten der Welt die AEMR unterzeichnet und somit die hier niedergeschriebenen Rechte anerkannt.

»HISTORISCHE VORLÄUFER«



Die ideengeschichtliche Begründung einer universalen und für alle Menschen gleichen Geltung elementarer Rechte hat im Natur- sowie im Verunftrecht eine lange Tradition. Theoretische Vor-denker waren allen voran John Locke (1632–1704) und Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Ihrem Denken zufolge bedurfte die Macht des Souveräns, des Staates, der Begrenzung durch grundlegende, nicht veräußerliche individuelle Rechte, etwa das Recht auf Leben, der Freiheit der Person und das Recht auf Eigentum. Auch Immanuel Kant (1724–1804) trug erheblich zur Weiterentwicklung der Idee der Menschenrechte bei. Er erachtete die Freiheit der Person als das grundlegende Recht eines jeden Menschen, aus dem heraus sich alle weiteren Rechte ableiten und welches das Fundament einer jeden Rechtsordnung bildet. Ohne Zweifel hatte das Zeitalter der Aufklärung eine herausragende Bedeutung für die Formulierung der Idee der Menschenrechte.

Aufgrund des lediglich empfehlenden Charakters der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ergab sich für die Staatengemeinschaft die Auf-

gabe, die in ihr proklamierten Rechte auf ein für die Staatengemeinschaft verbindliches Fundament zu stellen. Denn der Menschenrechtsschutz bedarf starker Instrumente zur Überprüfung und Durchsetzung. So kam es seit Anfang der 1950er-jahre zur Verabschiedung zahlreicher internationaler und regionaler Abkommen zum Menschenrechtsschutz. Zwei der wohl wichtigsten hierbei waren der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte und der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, die die in der Allgemeinen Erklärung von 1948 formulierten Rechte übernahmen und weiter konkretisierten. Beide Konventionen, die nach langwierigen Verhandlungen am 19. Dezember 1966 von der UN-Generalversammlung verabschiedet wurden und zehn Jahre später in Kraft traten, stellen für die Unterzeichnerstaaten verbindliches Völkerrecht dar, zu dessen Überwachung entsprechende Mechanismen eingeführt wurden. Gemeinsam mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte bilden sie die International Bill of Rights.

MENSCHENRECHTSABKOMMEN DER VEREINTEN NATIONEN

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	1948 *
Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung	1965/1969
Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte	1966/1976
Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte	1966/1976
Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau	1979/1981
Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe	1984/1987
Übereinkommen über die Rechte des Kindes	1989/1990
Internationales Übereinkommen zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familien	1990/2003
Statut des Internationalen Strafgerichtshofes	1998/2002

* Die Jahreszahlen in Spalte 2 stehen zum einen für das Jahr der Verabschiedung der Abkommen durch die Vereinten Nationen und zum anderen für das Jahr des Inkrafttretens. Aufgrund ihres ausschließlich empfehlenden Charakters bedurfte die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte keiner Ratifikation durch die Staaten.

Die Menschenrechte sind heute ein zentraler Bezugspunkt des politischen Handelns. Es existieren zahlreiche internationale und regionale Menschenrechtsabkommen und Institutionen zu ihrer Überwachung. Es ist allerdings festzuhalten, dass sich die Menschenrechtslage nur sehr langsam und nur in wenigen Teilen der Erde nachhaltig verbessert. Vor allem seit den Geschehnissen des 11. September 2001 kommt es zusehends zu einer Aufweichung von Menschenrechtsstandards, für deren Festschreibung über Jahrhunderte gekämpft werden musste. Das absolute Verbot der Folter wird in Frage gestellt, Terrorverdächtige werden ohne Anklage und unter menschenunwürdigen Bedingungen gefangen gehalten. Noch immer werden Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts oder ihrer politischen Überzeugung diskriminiert, verschleppt, ermordet. Weltweit sterben täglich Tausende Menschen infolge von Hunger, unmenschlichen Wohnverhältnissen oder unzureichender medizinischer Versorgung. So bleibt viel zu tun auf dem Weg von der Idee zur Umsetzung in der Wirklichkeit, und jede/r ist aufgefordert, sich an diesem Prozess zu beteiligen.

PÄDAGOGISCHE ANMERKUNGEN

Die vorliegende Broschüre dient der Beschäftigung mit dem Inhalt der AEMR. Allerdings erscheint es aus pädagogischer Sicht wenig Erfolg versprechend, die Gesamtheit der in diesem Dokument festgeschriebenen Menschenrechte im Rahmen einer Unterrichtseinheit abzuhandeln. Zudem bietet die Vielfalt der Menschenrechte unseres Erachtens die Möglichkeit, das Thema fächerübergreifend zu behandeln – Menschenrechtsbildung ist nicht nur eine Aufgabe der Fächer Sozialkunde oder Ethik. Daher haben wir uns entschieden, Ihnen zu einzelnen Artikeln Unterrichtseinheiten vorzuschlagen. Hiermit einher geht keine Festlegung auf ein Fach, eine Klassenstufe oder den Inhalt. Vielmehr wollen wir Ihnen ein Werkzeug an die Hand geben, mit dem Sie arbeiten und experimentieren können. Im Folgenden weisen wir Sie auf verschiedene Gesichtspunkte der Menschenrechte hin, die Sie bei jeder Einheit sozusagen »im Hinterkopf« behalten sollten, um die Zusammenhänge für die Lernenden entsprechend deutlich zu machen.

Trotz der von uns vorgeschlagenen getrennten Behandlung der einzelnen Artikel der Allgemeinen Erklärung möchten wir darauf hinweisen, dass die Menschenrechte nicht einzeln zu denken sind,

sondern eine Gesamtheit darstellen, auf die man auch immer wieder hinarbeiten sollte. So kann z. B. das Recht auf Bildung nicht in vollem Umfang gewährt werden, ohne dass gleichzeitig das Recht auf Wohlfahrt (Nahrung, Kleidung usw.) umgesetzt wird – Menschenrechte sind unteilbar. Sie stehen in einem engen Zusammenhang und bedingen sich wechselseitig. Nur in ihrer Gesamtheit können sie die Würde des Menschen schützen. Die Betonung dieses Aspektes ist für unser Heft ein besonderes Anliegen. Daher empfehlen wir, bei der Bearbeitung einzelner Menschenrechte immer wieder auf ihre Einbettung in den Gesamtzusammenhang der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hinzuweisen.

Die Menschenrechte, wie sie in der AEMR festgeschrieben sind, sollen das Individuum und die einem jeden Menschen innewohnende Würde schützen; sei es vor Gewalt, Folter, Hunger oder Tod. Darüber hinaus basieren sie auf Gleichheit und Solidarität. Sie sind angeboren und unveräußerlich, d. h. sie stehen jeder Person »von Geburt an« zu und können weder erworben oder verdient noch aberkannt werden. Die Menschenrechte sind universell und egalitär; sie beanspruchen somit eine weltweite Geltung und kommen allen Menschen gleichermaßen zu, unabhängig von ethnischer Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sozialer Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft oder einem sonstigen Status. Sie stellen einen Grundbestand an Rechten dar, der für alle Menschen gelten soll, auch über traditionelle und kulturelle Grenzen hinweg.

Bei der Behandlung der Themen dieses Heftes sollte immer deutlich zum Ausdruck kommen, dass die Staaten die Hauptverantwortung für die Umsetzung der Menschenrechte tragen. In Form internationaler Menschenrechtsabkommen haben sich diese gegenseitig zur Achtung, zum Schutz und zur Gewährleistung der Menschenrechte verpflichtet.

STAATLICHE PFLICHTEN IM BEREICH DES MENSCHENRECHTSSCHUTZES

ACHTUNG

DER MENSCHENRECHTE DURCH DEN STAAT

Beispiele: Staaten unterlassen willkürliche Verhaftungen und Verurteilungen, Folter, Wahlfälschungen, Gesundheitsgefährdungen oder Trinkwasserverschmutzungen. Staaten schließen keine Bevölkerungsgruppen etwa von öffentlichen Gesundheits- und Bildungseinrichtungen aus.

SCHUTZ

VOR EINGRIFFEN DRITTER IN DIE MENSCHENRECHTE

Beispiele: Staaten ergreifen spezifische (gesetzliche) Maßnahmen zum Schutz des Menschen bei der Ausübung des Versammlungs- oder Demonstrationsrechts oder zum Schutz vor Landvertreibungen, Gesundheitsgefährdungen und Ausbeutung.

GEWÄHRLEISTUNG

DER MENSCHENRECHTE DURCH STAATLICHE LEISTUNGEN

Beispiele: Staaten schaffen rechtsstaatliche und demokratische Strukturen (faire Gerichte sowie demokratische Wahlen), damit die Menschen ihre Justizgrundrechte wahrnehmen können. Staaten schaffen ein gut ausgebautes Gesundheits- und Bildungssystem.

Gleichzeitig ist aber auch eine Verantwortung des Individuums für den Schutz der grundlegenden Rechte des Menschen nicht von der Hand zu weisen. Jede/r Einzelne ist verpflichtet, die Würde und die Rechte anderer Personen zu achten und seine/ihre eigenen Rechte nicht auf Kosten der Rechte anderer wahrzunehmen. Hierfür bedarf es des entsprechenden Wissens und sozialer Kompetenzen. Es ist ein wichtiger Bestandteil der Menschenrechtsbildung, den Lernenden zu verdeutlichen, dass sie selbst Verantwortung tragen. Einerseits für sich selbst, andererseits aber auch – im Sinne der Solidarität – für andere Menschen. Mit ihrem Handeln können die Lernenden zum Schutz der Menschenrechte beitragen – in ihrer direkten Umwelt, aber ebenso in entfernten Regionen der Erde.

Bereits Kant stellte fest, dass die persönliche Freiheit der Begrenzung durch Gesetze bedarf. In bestimmten Situationen – etwa zur Verhinderung strafbarer Handlungen oder zum Schutz der Rechte Dritter – sind Staaten daher dazu berech-

tigt, Menschenrechte einzelner Personen oder ganzer Gruppen – z. B. das Recht auf Versammlungsfreiheit – einzuschränken; sie können diese aber nicht aufheben – auch eines Verbrechens verdächtige Personen verfügen über grundlegende Rechte. Diese Eingriffe dürfen nicht willkürlich erfolgen, sondern müssen auf einer gesetzlichen Grundlage beruhen, begründet sein und das Prinzip der Verhältnismäßigkeit beachten. Gleichzeitig gibt es Rechte, die absolut gelten und somit in keiner Situation eingeschränkt werden dürfen, hierzu zählen etwa das Verbot der Folter oder das Verbot der Sklaverei.

Trotz weltweiter Menschenrechtsverletzungen kann festgestellt werden, dass der institutionelle Menschenrechtsschutz zu keiner Zeit so stark war wie heute. Eine stärker werdende Zivilgesellschaft sowie ein zunehmendes Engagement von Nichtregierungsorganisationen sind zu beobachten. Mit Druck auf Regierungen und politische Entscheidungsträger kämpfen sie gegen Menschenrechtsverletzungen und nutzen dabei auch moderne Medien, wie etwa das Internet, um eine möglichst große Öffentlichkeit über Missstände zu informieren. Diese Weltöffentlichkeit ist immer weniger gewillt, darüber zu schweigen und tatenlos zuzusehen. So konnten in den vergangenen Jahren viele Erfolge im Kampf gegen die Todesstrafe, gegen Diskriminierung, das »Verschwindenlassen« oder den Hunger verzeichnet werden. Die Einrichtung des Internationalen Strafgerichtshofs gegen massive Widerstände ist ein großer Schritt im Kampf gegen die Straflosigkeit. Darauf hinzuweisen ist uns besonders wichtig, um Gefühlen der Ohnmacht etwas entgegenzusetzen.

Die vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten sind so angelegt, dass sowohl Kenntnisse über Menschenrechtsverletzungen vermittelt werden als auch Elemente der Motivation für die Schüler/-innen, selbst mitzureden und aktiv zu werden. Denn nichts fürchten »Menschenrechtsverletzer« mehr als eine informierte Öffentlichkeit, die sich engagiert. Die Lernenden zu ermutigen, auch mit »kleinen Schritten« etwas zu tun – z. B. eine »Charta der Rechte für die Schule« zu entwickeln, um so für ein tolerantes Miteinander im Schulalltag einzutreten –, ist ebenfalls unser Ziel.

Projekttag oder Projektwochen bieten zusätzlich vielfältige Möglichkeiten, die in dieser Broschüre besprochenen Themen zu behandeln. Auch das wiederholte Aufgreifen verschiedener Problembereiche in höheren Klassenstufen ist empfehlenswert.

GRUNDSÄTZE DER MENSCHENRECHTSBILDUNG

»Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zum Ziel haben«, heißt es in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Diese Forderung beruht auf der Überzeugung, dass die Idee der Menschenrechte nur dann weltweite Geltung und Durchsetzung erreichen kann, wenn sie in das Bewusstsein der Menschen eingeht und zu einem leitenden Prinzip menschlichen Handelns wird.

Daraus folgt: Die Menschenrechtsbildung beruht auf drei Bausteinen, welche die Ziele und das Vorgehen in der Menschenrechtsbildung vereinen:

- Lernen über Menschenrechte: Vermittlung von kognitivem, auf Erkenntnis beruhendem Wissen
- Lernen durch Menschenrechte: Bildung eines Problembewusstseins, Anerkennen der Menschenrechte als Leitlinien des eigenen Lebens

- Lernen für Menschenrechte: Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten zum eigenständigen Handeln für die Menschenrechte

Die Inhalte der Menschenrechtsbildung sind die universalen und unteilbaren Menschenrechte, wie sie etwa in der AEMR festgelegt sind. Diese sollten für die jeweiligen Adressaten in einen Gegenwartskontext gesetzt werden. Nur wenn die Lernenden die Problemstellung mit ihrer eigenen Alltagswelt in Verbindung setzen können, wird es gelingen, bei ihnen einen Lernprozess auszulösen. Daher sollte eine Methodik gewählt werden, die kognitive, emotional ansprechende und handlungsorientierte Elemente enthält.

So verstanden, entfaltet Menschenrechtsbildung ihren präventiven Charakter, indem sie dazu beiträgt, dass mehr Lernende sich sowohl für ihre eigenen Rechte als auch für die Rechte anderer einsetzen.

ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE

VERKÜNDET DURCH DIE GENERALVERSAMMLUNG
DER VEREINTEN NATIONEN AM 10. DEZEMBER 1948

PRÄAMBEL

Da die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie innewohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt bildet,

da Verkenntung und Missachtung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei führten, die das Gewissen der Menschheit tief verletzt haben, und da die Schaffung einer Welt, in der den Menschen, frei von Furcht und Not, Rede- und Glaubensfreiheit zuteil wird, als das höchste Bestreben der Menschheit verkündet worden ist,

da es wesentlich ist, die Menschenrechte durch die Herrschaft des Rechtes zu schützen, damit der Mensch nicht zum Aufstand gegen Tyrannei und Unterdrückung als letztes Mittel gezwungen wird,

da es wesentlich ist, die Entwicklung freundschaftlicher Beziehungen zwischen den Nationen zu fördern,

da die Völker der Vereinten Nationen in der Satzung ihren Glauben an die grundlegenden Menschenrechte, an die Würde und den Wert der menschlichen Person und an die Gleichberechtigung von Mann und Frau erneut bekräftigt und beschlossen haben, den sozialen Fortschritt und bessere Lebensbedingungen bei größerer Freiheit zu fördern,

da die Mitgliedsstaaten sich verpflichtet haben, in Zusammenarbeit mit den Vereinten Nationen die allgemeine Achtung und Verwirklichung der Menschenrechte und Grundfreiheiten durchzusetzen,

da die gemeinsame Auffassung über diese Rechte und Freiheiten von größter Wichtigkeit für die volle Erfüllung dieser Verpflichtung ist,

verkündet die Generalversammlung die vorliegende Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder Einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende Maßnahmen im nationalen und internationalen Bereich ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Verwirklichung bei der Bevölkerung sowohl der Mitgliedsstaaten wie ihrer Oberhoheit unterstehenden Gebiete zu gewährleisten.

ARTIKEL 1:

(Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit)

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

ARTIKEL 2:

(Verbot der Diskriminierung)

Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, wie etwa nach Rasse, Farbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, nach Eigentum, Geburt oder sonstigen Umständen. [...]

ARTIKEL 3:

(Recht auf Leben und Freiheit)

Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.

ARTIKEL 4:

(Verbot der Sklaverei und des Sklavenhandels)

Niemand darf in Sklaverei oder Leibeigenschaft gehalten werden; Sklaverei und Sklavenhandel sind in allen ihren Formen verboten.

ARTIKEL 5:

(Verbot der Folter)

Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterworfen werden.

ARTIKEL 6:

(Anerkennung als Rechtsperson)

Jeder Mensch hat überall Anspruch auf Anerkennung als Rechtsperson.

ARTIKEL 7:

(Gleichheit vor dem Gesetz)

Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz. [...]

ARTIKEL 8:

(Anspruch auf Rechtsschutz)

Jeder Mensch hat Anspruch auf einen wirksamen Rechtsschutz vor den zuständigen innerstaatlichen Gerichten gegen alle Handlungen, die seine ihm nach der Verfassung oder nach dem Gesetz zustehenden Grundrechte verletzen.

ARTIKEL 9:

(Schutz vor Verhaftung und Ausweisung)

Niemand darf willkürlich festgenommen, in Haft gehalten oder des Landes verwiesen werden.

ARTIKEL 10:

(Anspruch auf faire Gerichtsverfahren)

Jeder Mensch hat in voller Gleichberechtigung Anspruch auf ein der Billigkeit entsprechendes und öffentliches Verfahren vor einem unabhängigen und unparteiischen Gericht, das über seine Rechte und Verpflichtungen oder über irgendeine gegen ihn erhobene strafrechtliche Beschuldigung zu entscheiden hat.

ARTIKEL 11:

(Unschuldsvermutung)

Jeder Mensch, der einer strafbaren Handlung beschuldigt wird, ist so lange als unschuldig anzusehen, bis seine Schuld in einem öffentlichen Verfahren, in dem alle für seine Verteidigung nötigen Voraussetzungen gewährleistet werden, gemäß dem Gesetz nachgewiesen ist.

Niemand kann wegen einer Handlung oder Unterlassung verurteilt werden, die im Zeitpunkt, da sie erfolgte, aufgrund des inländischen oder internationalen Rechts nicht strafbar war. [...]

ARTIKEL 12:

(Freiheitssphäre des Einzelnen)

Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, sein Heim oder seinen Briefwechsel noch Angriffen auf seine Ehre und seinen Ruf ausgesetzt werden. Jeder Mensch hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen derartige Eingriffe oder Anschläge.

ARTIKEL 13:

(Freizügigkeit und Auswanderungsfreiheit)

Jeder Mensch hat das Recht auf Freizügigkeit und freie Wahl seines Wohnsitzes innerhalb eines Staates.

Jeder Mensch hat das Recht, jedes Land, einschließlich seines eigenen, zu verlassen sowie in sein Land zurückzukehren.

ARTIKEL 14:

(Asylrecht)

Jeder Mensch hat das Recht, in anderen Ländern Asyl vor Verfolgung zu suchen und zu genießen.

Dieses Recht kann jedoch im Falle einer Verfolgung wegen nichtpolitischer Verbrechen oder wegen Handlungen, die gegen die Ziele und Grundsätze der Vereinten Nationen verstoßen, nicht in Anspruch genommen werden.

ARTIKEL 15:

(Recht auf Staatsangehörigkeit)

Jeder Mensch hat Anspruch auf eine Staatsangehörigkeit.

Niemandem darf seine Staatsangehörigkeit willkürlich entzogen noch ihm das Recht versagt werden, seine Staatsangehörigkeit zu wechseln.

ARTIKEL 16:

(Eheschließung, Familie)

Heiratsfähige Männer und Frauen haben ohne Beschränkung durch Rasse, Staatsbürgerschaft oder Religion das Recht, eine Ehe zu schließen und eine Familie zu gründen. Sie haben bei der Eheschließung, während der Ehe und bei der Auflösung gleiche Rechte.

Die Ehe darf nur aufgrund der freien und vollen Willensbildung der zukünftigen Ehegatten geschlossen werden.

Die Familie ist die natürliche und grundlegende Einheit der Gesellschaft und hat Anspruch auf Schutz durch Gesellschaft und Staat.

ARTIKEL 17:

(Recht auf Eigentum)

Jeder Mensch hat allein oder in Gemeinschaft mit anderen Recht auf Eigentum.

Niemand darf willkürlich seines Eigentums beraubt werden.

ARTIKEL 18:

(Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit)

Jeder Mensch hat Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfasst die Freiheit, seine Religion oder Überzeugung zu wechseln sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Überzeugung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, in der Öffentlichkeit oder privat, durch Lehre, Ausübung, Gottesdienst und Vollziehung von Riten zu bekunden.

ARTIKEL 19:

(Meinungsäußerungs-, Informationsfreiheit)

Jeder Mensch hat das Recht auf freie Meinung und Meinungsäußerung; dieses Recht umfasst die Freiheit, sich Informationen und Ideen mit allen Verständigungsmitteln ohne Rücksicht auf Grenzen zu beschaffen, zu empfangen und zu verbreiten.

ARTIKEL 20:

(Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit)

Jeder Mensch hat das Recht auf Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit zu friedlichen Zwecken.

Niemand darf gezwungen werden, einer Vereinigung anzugehören.

ARTIKEL 21:

(Allgemeines und gleiches Wahlrecht)

Jeder Mensch hat das Recht, an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter teilzunehmen.

Jeder Mensch hat unter gleichen Bedingungen das Recht auf Zulassung zu öffentlichen Ämtern in seinem Lande.

Der Wille des Volkes bildet die Grundlage für die Autorität der öffentlichen Gewalt; dieser Wille muss durch periodische und unverfälschte Wahlen mit allgemeinem und gleichem Wahlrecht bei geheimer Stimmabgabe [...] zum Ausdruck kommen.

ARTIKEL 22:

(Recht auf soziale Sicherheit)

Jeder Mensch hat als Mitglied der Gesellschaft Recht auf soziale Sicherheit; er hat Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit [...] in den Genuss der für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen.

ARTIKEL 23:

(Recht auf Arbeit, gleichen Lohn)

Jeder Mensch hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf angemessene und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz gegen Arbeitslosigkeit.

Alle Menschen haben ohne jede unterschiedliche Behandlung das Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit.

Jeder Mensch, der arbeitet, hat das Recht auf angemessene und befriedigende Entlohnung, die ihm und seiner Familie eine der menschlichen Würde entsprechende Existenz sichert und die, wenn nötig, durch andere soziale Schutzmaßnahmen zu ergänzen ist.

Jeder Mensch hat das Recht, zum Schutze seiner Interessen Berufsvereinigungen zu bilden und solchen beizutreten.

ARTIKEL 24:

(Recht auf Erholung und Freizeit)

Jeder Mensch hat Anspruch auf Erholung und Freizeit sowie auf eine vernünftige Begrenzung der Arbeitszeit und auf periodischen, bezahlten Urlaub.

ARTIKEL 25:

(Recht auf Wohlfahrt)

Jeder Mensch hat Anspruch auf eine Lebenshaltung, die seine und seiner Familie Gesundheit und Wohlbefinden, einschließlich Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztlicher Betreuung und der notwendigen Leistungen der sozialen Fürsorge, gewährleistet; er hat das Recht auf Sicherheit im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität, Verwitwung, Alter oder von anderweitigem Verlust seiner Unterhaltsmittel durch unverschuldete Umstände.

Mutter und Kind haben Anspruch auf besondere Hilfe und Unterstützung. Alle Kinder, eheliche wie außereheliche, genießen den gleichen sozialen Schutz.

ARTIKEL 26:

(Recht auf Bildung)

Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeit und Leistung in gleicher Weise offenstehen.

Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern [...].

ARTIKEL 27:

(Freiheit des Kulturlebens)

Jeder Mensch hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich der Künste zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Wohltaten teilzuhaben.

Jeder Mensch hat das Recht auf Schutz der moralischen und materiellen Interessen, die sich aus jeder wissenschaftlichen, literarischen oder künstlerischen Produktion ergeben, deren Urheber er ist.

ARTIKEL 28:

(Sozial- und Internationalordnung)

Jeder hat Anspruch auf eine soziale und internationale Ordnung, in welcher die in der vorliegenden Erklärung angeführten Rechte und Freiheiten voll verwirklicht werden können.

ARTIKEL 29:

(Grundpflichten)

Jeder Mensch hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entwicklung seiner Persönlichkeit möglich ist.

Jeder Mensch ist in der Ausübung seiner Rechte und Freiheiten nur den Beschränkungen unterworfen, die das Gesetz ausschließlich zu dem Zweck vorsieht, um die Anerkennung und Achtung der Rechte und Freiheiten anderer zu gewährleisten und den gerechten Anforderungen der Moral, der öffentlichen Ordnung und der allgemeinen Wohlfahrt in einer demokratischen Gesellschaft zu genügen. [...]

ARTIKEL 30:

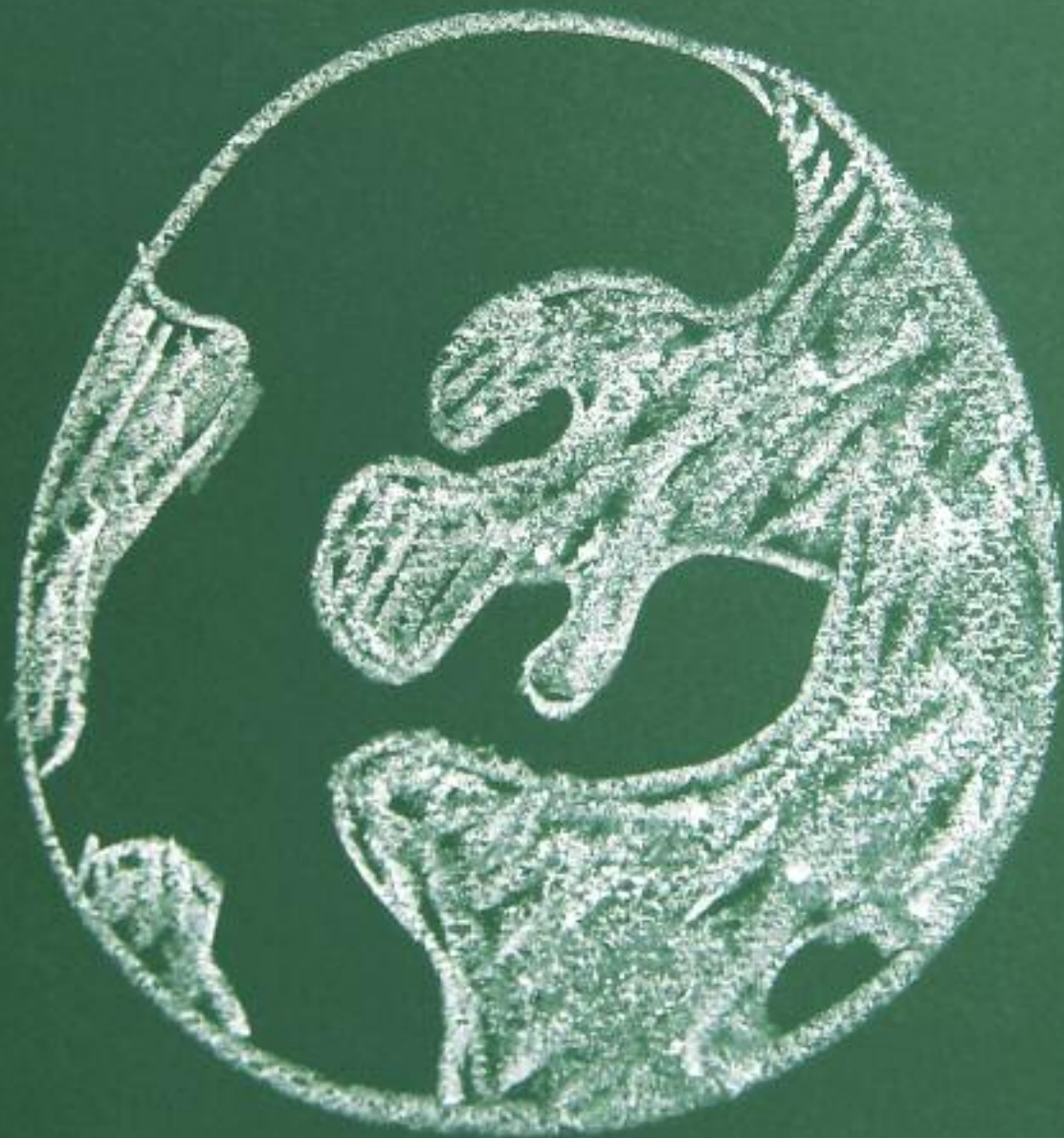
(Auslegungsregel)

Keine Bestimmung der vorliegenden Erklärung darf so ausgelegt werden, dass sich daraus für einen Staat, eine Gruppe oder eine Person irgendein Recht ergibt, eine Tätigkeit auszuüben oder eine Handlung zu begehen, welche auf die Vernichtung der in dieser Erklärung angeführten Rechte und Freiheiten abzielt.

DIE ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE EINE EINFÜHRUNGSTUNDE

Klassenstufenübergreifend

FÄCHERÜBERGREIFEND



DIE ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE EINE EINFÜHRUNGSSTUNDE

ZIELE

- Kennenlernen der AEMR und der darin proklamierten Rechte

ABLAUF

- Vorbereitung: Die »Titel« der 30 Artikel der AEMR (z. B. Recht auf Leben, Verbot der Folter ...) werden jeweils auf ein A-4-Blatt geschrieben und an die Innenseiten der Tafel geheftet, so dass die Lernenden diese nicht sehen.
- In Kleingruppen bearbeiten die Lernenden folgende Aufgabe: »Stellt euch vor, ihr gründet einen neuen Staat. Formuliert nun fünf grundlegende Rechte, die das Zusammenleben in eurem Staat regeln sollen. Schreibt diese jeweils auf eine Karteikarte.« (8')
- Das Tafelbild wird nun aufgedeckt und ein kurzer einführender Text über die AEMR (M 1) vorgelesen. (2')
- Die Lernenden ordnen die von ihnen aufgeschriebenen Rechte denen der AEMR zu, indem sie ihre Karten zum jeweiligen Recht an die Tafel heften; Diskussion im Plenum über folgende Fragen: (15')
 - Gibt es Rechte, die von einzelnen Gruppen genannt wurden, aber nicht in der AEMR stehen?
 - Gibt es Rechte, die unverständlich sind?
 - Welche Rechte sind überraschend?
- In Kleingruppen bearbeiten die Lernenden folgende Aufgabe: Ordnet die in der AEMR proklamierten Rechte in folgendes Schema ein:

Besonders wichtig im Schulalltag	Besonders wichtig für mich und meine Familie	Besonders wichtig, um meine Interessen in der Gesellschaft wahrnehmen zu können	Besonders wichtig, um mich frei zu fühlen	Besonders wichtig, um mich sicher zu fühlen

Die Kleingruppen bekommen jeweils einen Text der AEMR (siehe Anhang) und bearbeiten selbstständig die Aufgabe; Auswertung im Plenum [Karten an der Tafel werden entsprechend sortiert]. (25')

► Diskussion im Plenum zu folgenden Fragen: (30')

- ▷ Welche dieser Rechte sind eurer Meinung nach in der Schule geschützt bzw. verletzt?
- ▷ Welche dieser Rechte sind eurer Meinung nach in unserer Gesellschaft geschützt bzw. verletzt?
- ▷ Gibt es in der AEMR Rechte, die durch das deutsche Rechtssystem gewahrt bzw. nicht gewahrt werden?
- ▷ Welche Rechte aus der AEMR überraschen dich?
- ▷ Welche dieser Rechte sind besonders wichtig?
- ▷ Gibt es Rechte, auf die man auch verzichten könnte?
- ▷ Denkt ihr, dass die Rechte aus der AEMR nur für bestimmte Länder oder Kulturen gelten?

► Abschlussreferat durch die Lehrperson zur Zusammenfassung der herausgearbeiteten Ergebnisse (Universalität und Unteilbarkeit der Menschenrechte [hierfür verweisen wir auf den einführenden Text dieser Broschüre]). (10')

WEITERFÜHRUNG

Die AEMR bildet die Basis vieler weiterer Dokumente des Menschenrechtsschutzes. Die Schüler können sich – etwa auf den Webseiten der Vereinten Nationen oder des Europarates – über den weltweiten Menschenrechtsschutz und seine Instrumente informieren.

M 1

EINFÜHRENDER TEXT

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Das erste weltweite Bekenntnis zur angeborenen Würde und Gleichheit aller Menschen

Konflikte in Form von Kriegen oder Aufständen entstanden in der Vergangenheit oft als Reaktion auf unmenschliche Behandlung und Ungerechtigkeit. Die englische Bill of Rights von 1689 hatte ihren Ursprung im Streben des Volkes nach Demokratie. Genau ein Jahrhundert später führte die Französische Revolution zur Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte und der Verkündung der Gleichheit aller. [...]

Nach dem Zweiten Weltkrieg und der Gründung der Vereinten Nationen gelobte die internationale Gemeinschaft, nie wieder ähnliche Gräueltaten zuzulassen. Die Staats- und Regierungschefs entschieden, die Charta der Vereinten Nationen mit einem Zusatz zu ergänzen, der die Rechte jedes Individuums überall und immer garantieren sollte. Dieses Dokument, aus dem später die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte entstand, wurde im Jahr 1946 während der ersten Tagung der Generalversammlung diskutiert. Die Generalversammlung überprüfte diese vorläufige Erklärung der grundlegenden Menschenrechte und Freiheiten und übergab sie dem Wirtschafts- und Sozialrat »als Referenz für die Menschenrechtskommission zur Berücksichtigung bei der Vorbereitung des Internationalen Menschenrechtsgesetzes«. Die Menschenrechtskommission bevollmächtigte ihre Mitglieder während ihrer ersten Tagung Anfang 1947, »einen vorläufigen Entwurf eines Internationalen Menschenrechtsgesetzes« auszuformulieren. [...]

Die Menschen hinter der Vision [...]

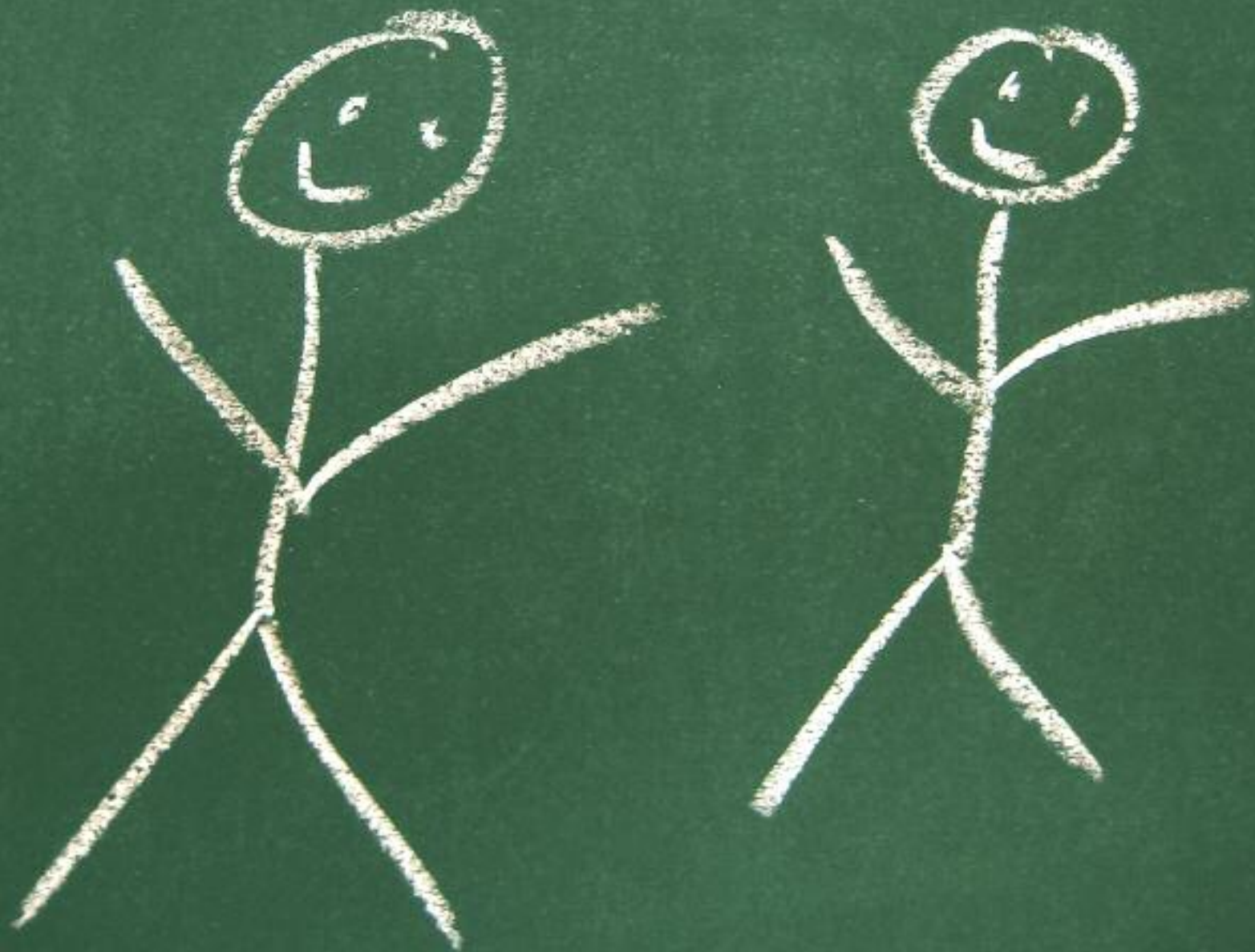
Die Menschenrechtskommission bestand aus 18 Mitgliedern unterschiedlicher politischer, kultureller und religiöser Herkunft. Eleanor Roosevelt, Witwe des amerikanischen Präsidenten Franklin D. Roosevelt, übernahm den Vorsitz des Entwurfsausschusses. Sie wurde unterstützt von René Cassin aus Frankreich, [...] Charles Malik aus dem Libanon, [...] Peng Chung Chang aus China und John Humphrey aus Kanada [...]. Doch Eleanor Roosevelt erwies sich als treibende Kraft hinter der Annahme der Erklärung. [...]

Der endgültige Entwurf von René Cassin wurde an die in Genf tagende Menschenrechtskommission übergeben. Die vorläufige Erklärung, die an alle Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen zur Kommentierung übermittelt wurde, wurde als Genfer Entwurf bekannt. Der erste Entwurf der Erklärung wurde im September 1948 vorgestellt, nachdem über 50 Mitgliedstaaten an der Schlussfassung mitgearbeitet hatten. Mit der Resolution 217 A (III) vom 10. Dezember 1948 nahm die in Paris tagende Generalversammlung die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte mit acht Enthaltungen, aber ohne Gegenstimme an. Hernán Santa Cruz aus Chile, Mitglied des Entwurfsausschusses, schrieb dazu: »Mir ist bewusst geworden, dass ich an einer wahrhaft wichtigen historischen Veranstaltung teilgenommen habe, auf der ein Konsens über den höchsten Wert des menschlichen Individuums erreicht wurde; ein Wert, der nicht auf die Entscheidung einer weltlichen Macht zurückzuführen ist, sondern eher auf die Tatsache seiner Existenz. Dies wiederum hat zu dem unveräußerlichen Recht geführt, frei von Entbehrungen und Unterdrückung leben und seine Persönlichkeit frei entfalten zu können. In dem Großen Saal herrschte eine Atmosphäre aufrichtiger Solidarität und Brüderlichkeit unter den Männern und Frauen aller Breitengrade, wie ich es nie wieder in einem internationalen Rahmen erlebt habe.« [...]

□ Auszug aus: www.unis.unvienna.org/pdf/fact_sheet_human_rights_4_de.pdf

ARTIKEL 1: ALLE MENSCHEN SIND FREI UND GLEICH

Klassenstufe 5–6



ALLE MENSCHEN SIND FREI UND GLEICH

EINFÜHRUNG

»Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.«

Artikel 1 der AEMR legt, ähnlich dem Artikel 1 des GG, »Die Würde des Menschen ist unantastbar«, den Grundstein für alle im Folgenden formulierten Rechte. Das Menschsein an sich wird über alle persönlichen, kulturellen oder religiösen Unterschiede zwischen den Menschen dieser Welt gestellt. Allein diese Eigenschaft des Menschseins verpflichtet uns im Umgang miteinander zu Gleichberechtigung, Respekt und Toleranz. Eine diskriminierende Unterteilung der Menschen nach »Rasse« oder Zugehörigkeit zu ethnischen oder sozialen Gruppen kann nicht gerechtfertigt werden. Eine positive Definition der Menschenwürde ist sehr schwierig zu formulieren. Das BVerfG hat in seinen Urteilen jedoch deutlich gemacht, was »unwürdig« ist. Wird ein Mensch z. B. gedemütigt, gefoltert, unterdrückt oder instrumentalisiert, so wird seine Würde verletzt.

Besonders im Schulalltag erleben auch Schüler immer wieder eine Verletzung ihrer Würde. Sei es durch Mobbing in der Klasse oder durch Demütigungen, die sie im Unterricht erleiden. Wenn Artikel 1 für die Schülerinnen erlebbar werden soll, dann muss sich dies auf das Schul- bzw. Klassenklima und den Umgang untereinander auswirken. Jeder Jugendliche muss als wertvolle Person anerkannt und geachtet werden. Gleiches gilt natürlich auch für die Lehrperson.

Nicht nur die universelle Geltung der Menschenrechte leitet sich aus Artikel 1 ab, sondern auch die Inhalte der einzelnen folgenden Rechte. Von der Freiheit, sich selbst zu entfalten, und dem Respekt gegenüber den elementaren Bedürfnissen jedes Menschen lassen sich alle Menschenrechte ableiten.

ZIELE

- Kennenlernen des Begriffs »Menschenrechte« und der Bedeutung der Menschenwürde
- Sensibilisierung für den Unterschied zwischen Menschenrechten und persönlichen Vorlieben
- Erkennen des Zusammenhangs zwischen menschlichen Grundbedürfnissen und Menschenrechten

ABLAUF

- In Partnerarbeit fertigen die Lernenden auf einem großen Poster den Schattenriss ihres Banknachbarn an (15')
- Im Anschluss führen die Paare das »Partnerinterview« (M 1) durch und ergänzen das Poster des Mitschülers mit den gewonnenen Informationen (10')
- Die Poster werden im Raum aufgehängt und die Lernenden haben Zeit, sich alle Poster anzuschauen (10')
- Impuls durch die Lehrperson: »Jede/r von uns hat andere Vorlieben und Hobbys, jede/r sieht anders aus und hat besondere Eigenschaften. Jede/r ist einzigartig. Aber gibt es etwas, das wir alle gemeinsam haben?«, die Ideen der Lernenden werden an der Tafel gesammelt, Hinführung zum Begriff des Menschseins/der Menschenwürde (10')
- Artikel 1 der AEMR gut sichtbar, etwa in Form einer Folie oder eines Posters, im Raum darstellen und vorlesen, kurze Diskussion über den Wortlaut (5')
 - ▷ Sind wir alle frei?
 - ▷ Sind wir alle gleich?

- ▶ Im Klassenzimmer wird ein »neutraler« Schattenriss aufgehängt; die Paare ziehen jeweils ein Kärtchen (M 2, linke Spalte); im Plenum wird entschieden, ob es sich bei den einzelnen Kärtchen um allgemeine oder eher persönliche Bedürfnisse handelt; allgemeine Bedürfnisse werden in, persönliche neben den Schattenriss geklebt; die Paare ziehen erneut jeweils ein Kärtchen (M 2, rechte Spalte); im Plenum wird geklärt, welchem Bedürfnis das jeweilige Recht zuzuordnen ist, und die Kärtchen werden entsprechend daneben geklebt (20')
- ▶ Input durch die Lehrperson: »Diese Rechte sind die grundlegenden Rechte, die einem jeden Menschen zustehen. Sie alle verbinden sich mit einem Grundbedürfnis des Menschen für ein Leben in Freiheit und Gleichheit.«; Bezug zur vorangegangenen Kurzdiskussion über Artikel 1 AEMR herstellen (5')
- ▶ Auszug aus »Papa, was ist ein Fremder?« vorlesen (M 3) (5')
- ▶ Abschlussdiskussion (u. a. Zusammenhang klären, dass sich die Menschenrechte in der Menschenwürde begründen; die Menschenrechte sollen einem jeden Menschen ein menschenwürdiges Leben gewährleisten (15')
 - ▷ Wie werden Menschenrechte oder die Würde des Menschen verletzt? Wann fühle ich mich in meiner Würde verletzt?
 - ▷ Wer ist für den Schutz von Menschenrechten und Menschenwürde verantwortlich?

WEITERFÜHRUNG

Projekt für das Schulklima: Wie drückt sich die Menschenwürde in unserem Alltag in der Schule aus? Wo wird unsere Würde verletzt? Die Lernenden und Lehrpersonen erarbeiten gemeinsam eine »Klassen-« bzw. eine »Schulcharta«.

Anti-Mobbing-Projekt

M 1

ARBEITSBLATT 1: PARTNERINTERVIEW

Was ist deine Lieblingsbeschäftigung?

Hast du ein Vorbild?

Wovor hast du Angst?

Welche Menschen sind dir besonders wichtig?

An welchen Orten hältst du dich am liebsten auf?

Was macht dich traurig?

Was verletzt dich?

Wann fühlst du dich ungerecht behandelt?

Was ist dir in deinem Leben (zu Hause, in der Schule) besonders wichtig?

M 2

BEDÜRFNISSE/WÜNSCHE – RECHTE?!

Saubere Luft atmen	Recht auf Gesundheit
Sauberes Wasser trinken	Recht auf Wasser
Warme Kleidung im Winter tragen	Recht auf Kleidung
Gesundes Essen	Recht auf Nahrung
Ruhe und Schlaf bekommen	Recht auf Erholung
Ein Zuhause haben	Recht auf Wohnung
Versorgt sein, wenn man krank ist	Recht auf medizinische Versorgung
Schutz davor, geschlagen zu werden	Recht auf körperliche Unversehrtheit
Jemanden haben, der sich um mich kümmert	Recht auf Fürsorge
Meine Meinung sagen können	Recht auf Meinungsfreiheit
Jedes Jahr in den Skiurlaub fahren	
Süßigkeiten bekommen	
Ein eigenes Handy haben	
Ein eigenes Haus haben	
Markenklamotten tragen	

M 3

PAPA, WAS IST EIN FREMDER?

»Sieh dir in der Schule alle deine Mitschüler an, und du wirst merken, dass sie alle verschieden sind und dass diese Vielfalt etwas Schönes ist. Sie ist eine Chance für die Menschheit. Diese Schüler kommen aus ganz unterschiedlichen Welten, sie können dir Dinge geben, die du nicht hast, so wie du ihnen auch etwas geben kannst, das sie nicht kennen. Auf diese Weise ergänzen und bereichern wir uns gegenseitig.

Jedes Menschengesicht ist ein Wunder. Es ist einzigartig. Du wirst niemals zwei genau gleiche Gesichter sehen. Was bedeutet schon Schönheit oder Hässlichkeit? Das sind relative Begriffe. Jedes Gesicht ist ein Symbol für das Leben. Jedes Leben verdient Achtung. Niemand hat das Recht, einen anderen Menschen zu demütigen. Jeder hat einen Anspruch auf Menschenwürde. Wer andere Menschen achtet, würdigt dadurch das Leben in seiner ganzen Schönheit, in seinem Zauber, seiner Verschiedenheit und seiner Unerwartetheit. Und wer andere würdig behandelt, zeigt damit auch Achtung vor sich selbst.«

□ Quelle: Ben Jelloun, Tahar: Papa was ist ein Fremder?, Reinbek 1999, S. 98.

ARTIKEL 2: **TRAUE KEINER STATISTIK ...** **DISKRIMINIERUNG UND VORURTEILE**

Klassenstufe 7–10



TRAUE KEINER STATISTIK ... DISKRIMINIERUNG UND VORURTEILE

EINFÜHRUNG

Der zentrale Gedanke der Menschenrechte, wie er in Artikel 1 der AEMR formuliert ist, ist die Anerkennung gleicher Würde und gleicher Rechte aller Menschen, ohne Unterschied.

Artikel 2 schließt an den ersten Artikel an und macht das darin angelegte Verbot der Diskriminierung explizit: Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte [...]. Damit enthält Artikel 2 die leitenden Grundsätze des Kampfes gegen Diskriminierung, wie sie auch die gesamte Erklärung durchziehen. Weitere wichtige Menschenrechtsabkommen gegen Diskriminierung umfassen das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD), das 1969 in Kraft trat, sowie das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) von 1980. Das Einhalten beider Abkommen wird durch UN-Ausschüsse überwacht, doch Sanktionen sind nicht vorgesehen.

Die UNESCO-Deklaration über Rasse und rassische Vorurteile stellt unmissverständlich fest, dass Theorien zur Über- und Unterlegenheit ethnischer Gruppen »keinerlei wissenschaftliche Grundlage haben und in Widerspruch zu den moralischen und ethischen Grundsätzen der Menschheit« stehen. Dennoch ist die Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Abstammung, nationaler und ethnischer Herkunft eines der großen Probleme unserer Welt. Dies lässt sich auch an der Geschichte ablesen: Neben der systematischen Ausrottung der Juden und den entsprechenden antisemitischen Theorien zeigten auch der Kolonialismus und das Apartheidsystem in Südafrika die drastischen Auswirkungen einer solchen Ideologie der Ungleichwertigkeit – und auch, wie leicht solche Einstellungen »gesät« werden können. Der demokratische Rechtsstaat und seine Vertreter stehen in der Verantwortung, die Menschenrechte zu

achten, zu schützen und zu gewährleisten. Dazu gehört beispielsweise die Realisierung justizieller Rechte wie die Gleichheit vor dem Gesetz, die Unschuldsvermutung und der Schutz vor willkürlicher Verhaftung, die wiederum zum Schutz vor Diskriminierung beitragen.

Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist auch die reflektierte Verwendung von Sprache im öffentlichen politischen Diskurs, d. h. der Gebrauch einer wertschätzenden und nicht ausgrenzenden Ausdrucksweise, die weder Vorurteile noch Feindbilder fördert oder entstehen lässt.

Für die hier beschriebene Mathematikstunde ist eine fächerübergreifende Zusammenarbeit besonders sinnvoll, denn naturgemäß bietet sich im Mathematikunterricht nur ein begrenzter Raum zur Behandlung von Vorurteilen. Mit der folgenden Stunde wird ein Anfang gemacht für die Behandlung des Themas, das jedoch unbedingt weiter vertieft werden sollte.

ZIELE

- Vertiefung der Techniken zum Prozentrechnen, inklusive der grafischen Umsetzung von Tabellen
- Kennenlernen von Artikel 2 AEMR und Sensibilisierung für die besondere Bedeutung dieses »Anti-Diskriminierungs-Artikels«
- Sensibilisierung für die Interpretation von Statistiken

ABLAUF

- Die Lernenden erhalten die Tabelle »Anteil der ausländischen Bevölkerung« als Lückentabelle (M1); zur Einstimmung werden Vorschläge gesammelt, wie die Überschrift der letzten beiden Spalten lauten könnte; Auflösung durch die Lehrperson und Klärung des Begriffes »Auslän-

der« (Hier reicht die vereinfachte Definition:
»Menschen ohne deutschen Pass, die sich in
Deutschland aufhalten.«) (10')

- ▶ Die Lernenden errechnen die fehlenden Zahlen (eventuell in Partnerarbeit) und vergleichen diese mit der Lösung (M2) (10')
- ▶ Im Plenum werden die Zahlen kurz reflektiert (5')
 - ▷ Sind die Zahlen für euch überraschend?
 - ▷ Welche Gedanken habt ihr, wenn ihr diese Zahlen seht?
- ▶ Die Klasse sammelt an der Tafel Vorurteile gegenüber Ausländern (Dabei soll deutlich werden, dass es um Vorurteile geht, die die Lernenden [durchaus auch die ausländischen Lernenden] gehört haben, was nicht bedeutet, dass sie diese Vorurteile selbst haben. Natürlich können auch positive Vorurteile genannt werden.) (5')
- ▶ Die Lehrperson hängt ein Plakat mit Artikel 2 der AEMR (M 3) im Klassenzimmer auf (dieses sollte dauerhaft für die Lernenden sichtbar sein); zunächst werden Verständnisfragen geklärt; schließlich soll erörtert werden, ob die einzelnen Vorurteile, die an der Tafel gesammelt wurden, gegen Artikel 2 der AEMR verstoßen (10')
- ▶ Wenn das Vorurteil, Ausländer seien krimineller als Deutsche, nicht genannt wurde, wird es nun von der Lehrperson ergänzt; im Folgenden soll untersucht werden, ob Statistiken »Belege« für dieses Vorurteil liefern; die Lehrperson verteilt die Tabelle M 4 und gibt den Lernenden die Aufgabe, die Prozentzahlen aus den beiden Tabellen M 1 und M 4 in Beziehung zu setzen (5')
 - ▷ Bestätigen diese Zahlen das Vorurteil?
- ▶ Je nach Vorkenntnis erstellen die Lernenden zur grafischen Darstellung verschiedener Sachverhalte Diagramme, z. B.:

▷ Balkendiagramm (in %): Vergleich zwischen Anteil der Ausländer an der Bevölkerung und Anteil der Ausländer an Tatverdächtigen

▷ Kuchendiagramm (in % und Anzahl): Anteil der Ausländer an der Bevölkerung

▷ Kuchendiagramm (in % und Anzahl): Anteil der Ausländer an der Gesamtzahl der Tatverdächtigen

▷ Berechnung: Wie viel häufiger sind Ausländer tatverdächtig, als bei einer gleichmäßigen Verteilung zu erwarten? ($2,6 = 23,2 / 8,83$)

- ▶ Anschließend werden die Lernenden gefragt, ob die Darstellungen das Vorurteil stützen (15')
- ▶ »Auflösung« der Statistik durch Bearbeitung der Texte (M 5) in Gruppen a-d; die Auszüge sowie die Grafiken werden verteilt bearbeitet; die Lernenden fassen zusammen, welche Argumente genannt werden und wie diese dazu verwendet werden können, das Vorurteil zu entkräften; die Lernenden geben eine kurze persönliche Einschätzung, wie überzeugend sie die Argumente und die Zahlen finden (15')
- ▶ Abschließende Diskussion: Probleme bei der Bewertung und Interpretation von Statistiken und Grafiken – sehen die Lernenden solche Statistiken und Grafiken jetzt kritischer? Erweiterung der Diskussion auf das Vorurteil, Ausländer seien krimineller als Deutsche, ebenso auf die restlichen Vorurteile, die am Anfang gesammelt wurden – sehen die Lernenden solche Äußerungen jetzt kritischer? (5')
- ▶ Sammlung möglicher nächster Schritte, z. B.: (10')
 - ▷ Untersuchen weiterer Vorurteile: Denkbar wäre ein entsprechend vor- und nachzubereitender Besuch eines Asylbewerberhe-

mes mit Gesprächen vor Ort, oder auch die Einladung der örtlichen Ausländer- bzw. Integrationsbeauftragten, um über entsprechende Vorurteile zu sprechen.

- ▷ Wie wollen die Lernenden in Zukunft mit Vorurteilen umgehen – bezogen auf eigene Vorurteile genauso wie auf »Stammtischparolen«?
- ▷ Wollen sie sich gegen Diskriminierung einsetzen? Wenn ja, wie?

WEITERFÜHRUNG

Gerade die Zahlen der Ausländer pro Bundesland können noch weiterverwendet werden. Es bietet sich ein Vergleich mit rechtsextremistischen Straftaten pro Bundesland an. So kann herausgearbei-

tet werden, dass vor allem in Bundesländern mit niedrigem Ausländeranteil viele rechtsextremistische Straftaten begangen werden.

In Anknüpfung an M 5 c (Bildungsgrad und Kriminalität) bietet sich sowohl eine Bearbeitung des Themas Geschlechtergleichberechtigung versus Bildungsungleichheit an als auch Nationalitätenzugehörigkeit versus Schichtenzugehörigkeit (Debatte im Zusammenhang mit dem Wahlkampf des hessischen Ministerpräsidenten Koch).

Des Weiteren bietet sich eine Vertiefung der Thematik »So lügt man mit Statistik und Grafiken« an. Dazu können die folgenden Links hilfreich sein:

- www.uni-koblenz.de/~beckert/Lehre/Seminar-LogikaufAbwegen/maas_folien.pdf
- www.bissantz.de/pub/Luegen_mit_Statistiken.pdf

M 1

KENNZAHLEN NACH BUNDESLÄNDERN

(ARBEITSBLATT FÜR LERNENDE)

Bevölkerung nach Ländern

Land	Fläche	Bevölkerung			Einwohner je km²	Ausländ. Bevölke- rung	Anteil d. ausl. Be- völk. in %
	31.12.	insgesamt	männlich	weiblich			
	2004	2004			2004	2004	2004
in	km²	in 1.000			Anzahl	in 1.000	pro 100
Deutschland	357.046	82.501	40.354	42.147	231		8,83
Baden-Württemberg	35.752	10.717	5.260	5.457	300		11,96
Bayern	70.549	12.444	6.089	6.355	176	1.175	
Berlin	892	3.388	1.633	1.735	3.799		13,43
Brandenburg	29.478	2.568	1.270	1.297	87	67	
Bremen	404	663	321	342	1.641		12,82
Hamburg	755	1.735	844	891	2.297		14,06
Hessen	21.115	6.098	2.987	3.111	289	695	
Mecklenburg-Vorpommern	23.179	1.720	852	868	74	39	
Niedersachsen	47.620	8.001	3.919	4.082	168		6,70
Nordrhein-Westfalen	34.084	18.075	8.803	9.272	530	1.945	
Rheinland-Pfalz	19.853	4.061	1.992	2.069	205		7,68
Saarland	2.569	1.056	513	543	411	89	
Sachsen	18.414	4.296	2.091	2.204	233	118	
Sachsen-Anhalt	20.446	2.494	1.217	1.278	122		1,88
Schleswig-Holstein	15.763	2.829	1.383	1.446	179		5,34
Thüringen	16.172	2.355	1.158	1.197	146	48	

□ Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 2006, in: www.destatis.de
(abwechselnd Prozentwerte und Gesamtzahlen geschwärzt).

M 2

KENNZAHLEN NACH BUNDESLÄNDERN (AUFLÖSUNG DES ARBEITSBLATTES)

Bevölkerung nach Ländern

Land	Fläche	Bevölkerung			Einwohner je km²	Ausländ. Bevölke- rung	Anteil d. ausl. Be- völk. in %
	31.12.	insgesamt	männlich	weiblich			
	2004	2004			2004	2004	2004
in	km²	in 1.000			Anzahl	in 1.000	pro 100
Deutschland	357.046	82.501	40.354	42.147	231	7.288	8,83
Baden-Württemberg	35.752	10.717	5.260	5.457	300	1.282	11,96
Bayern	70.549	12.444	6.089	6.355	176	1.175	9,44
Berlin	892	3.388	1.633	1.735	3.799	455	13,43
Brandenburg	29.478	2.568	1.270	1.297	87	67	2,61
Bremen	404	663	321	342	1.641	85	12,82
Hamburg	755	1.735	844	891	2.297	244	14,06
Hessen	21.115	6.098	2.987	3.111	289	695	11,40
Mecklenburg-Vorpommern	23.179	1.720	852	868	74	39	2,27
Niedersachsen	47.620	8.001	3.919	4.082	168	536	6,70
Nordrhein-Westfalen	34.084	18.075	8.803	9.272	530	1.945	10,76
Rheinland-Pfalz	19.853	4.061	1.992	2.069	205	312	7,68
Saarland	2.569	1.056	513	543	411	89	8,43
Sachsen	18.414	4.296	2.091	2.204	233	118	2,75
Sachsen-Anhalt	20.446	2.494	1.217	1.278	122	47	1,88
Schleswig-Holstein	15.763	2.829	1.383	1.446	179	151	5,34
Thüringen	16.172	2.355	1.158	1.197	146	48	2,04

□ Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 2006, in: www.destatis.de.

M 3

ARTIKEL 2 DER AEMR

»Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, wie etwa nach Rasse, Farbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, nach Eigentum, Geburt oder sonstigen Umständen. [...]«

M 4

TABELLE »STRAFTATEN UND POLIZEILICH ERMITTELTE TATVERDÄCHTIGE«

Jahr	Straftaten		Strafmündige Tatverdächtige			Anteil der Ausländer an allen Tat- verdächtigen
	bekannt gewordene	aufgeklärte	insgesamt	Deutsche	Ausländer	
2000	6.264.723	3.335.356	2.140.538	1.577.915	562.623	26,3%
2003	6.572.135	3.486.685	2.228.803	1.696.654	532.149	23,9%
2004	6.633.156	3.596.963	2.268.498	1.742.051	526.447	23,2%

□ Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 2006, in: www.destatis.de.

M 5

a) »Bei einer Gegenüberstellung der Tatverdächtigenzahlen von Deutschen und Nicht-Deutschen ist zunächst zu beachten, dass in der Bevölkerungsstatistik jene Ausländer nicht erfasst werden können, die sich nur vorübergehend oder ohne Aufenthaltserlaubnis in Deutschland aufhalten – also illegal eingereiste Personen, Angehörige alliierter Streitkräfte sowie Touristen und Durchreisende. Im Jahr 2002 sind aus diesem Personenkreis bundesweit 158.318 Nichtdeutsche als Tatverdächtige registriert worden, also beachtliche 27,9 Prozent aller ausländischen Tatverdächtigen. Diese dürften bei einer Gegenüberstellung der Kriminalitätsbelastung von Nichtdeutschen und Deutschen, die auf Basis von Bevölkerungszahlen berechnet wird, eigentlich nicht einbezogen werden.«

□ Quelle: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.: »Probleme der Kriminalität bei Migranten und integrationspolitische Konsequenzen«, in: www.bamf.de (S. 10).

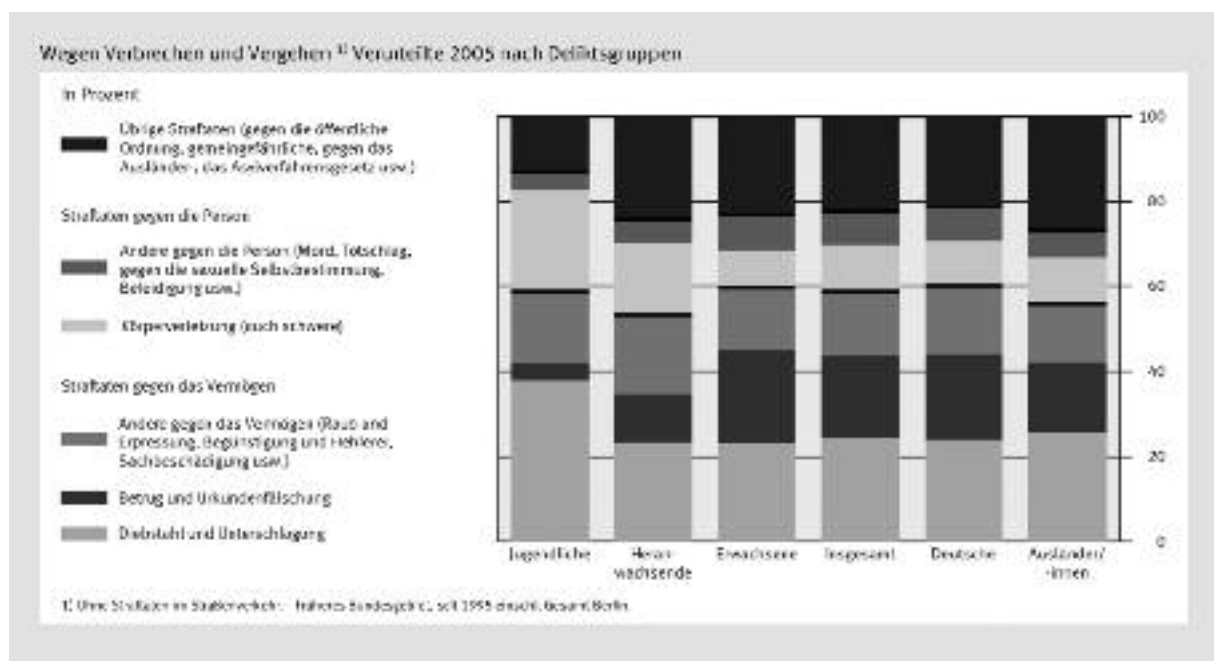
b) »Ein anderer Gesichtspunkt, der bei einem korrekten Vergleich der Kriminalitätsbelastung von Deutschen und Nichtdeutschen berücksichtigt werden muss, ist die unterschiedliche Alters- und Geschlechtszusammensetzung von Deutschen und Nichtdeutschen. Männliche Jugendliche und Erwachsene der Altersgruppe der 14- bis 30-Jährigen sind nach der PKS (Polizeilichen Kriminalitätsstatistik) 2002 für 36,4 Prozent der Gesamtkriminalität und 55,2 Prozent der Gewaltkriminalität verantwortlich. Von den Deutschen gehören nur 8,8 Prozent dieser besonders kriminalitätsaktiven Gruppe an, von der nichtdeutschen Wohnbevölkerung dagegen 14,6 Prozent.«

□ Quelle: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.: »Probleme der Kriminalität bei Migranten und integrationspolitische Konsequenzen«, in: www.bamf.de (S. 11).

c) »Ein weiterer gewichtiger Faktor ist die schulische Integration der Migranten. Wer nur die Hauptschule besucht, hat später wesentlich schlechtere Chancen, ein gesichertes Einkommen und eine gute gesellschaftliche Stellung zu erreichen [...]. Von erheblicher Bedeutung ist schließlich die Tatsache, dass Migranten in Deutschland in weit stärkerem Maße von Armut betroffen sind als einheimische Deutsche [...]. Im Jahre 2002 stehen den 8,2 Prozent der Nichtdeutschen, die als Sozialhilfeempfänger registriert wurden, 2,8 Prozent der deutschen Bevölkerung gegenüber [...]. Zwischen 1992 und dem Jahr 2002 ist die Quote der Ausländer, die als Arbeitslose registriert wurden, von 12 Prozent auf 18 Prozent angewachsen. Dem steht bei den Deutschen eine Zunahme von 6 auf 9 Prozent gegenüber.«

□ Quelle: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.: »Probleme der Kriminalität bei Migranten und integrationspolitische Konsequenzen«, in: www.bamf.de (S. 12–14).

d) Grafik »Wegen Verbrechen und Vergehen Verurteilte 2005 nach Deliktgruppen«



□ Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 2007, S. 269.

Hier wird ersichtlich, dass Ausländer im Vergleich öfter gegen »die öffentliche Ordnung«, und damit auch gegen das Ausländer- und Asylrecht, verstoßen und vergleichsweise weniger häufig Straftaten gegen Personen begehen.

ARTIKEL 2, 7, 8 UND 9: GLEICHHEIT VOR DEM GESETZ – LA GUERRE DES BANLIEUES

Klassenstufe 11–13

FRANZÖSISCH



GLEICHHEIT VOR DEM GESETZ – LA GUERRE DES BANLIEUES

EINFÜHRUNG

Der zentrale Gedanke der Menschenrechte, wie er in Artikel 1 der AEMR formuliert ist, ist die Anerkennung gleicher Würde und gleicher Rechte aller Menschen, ohne Unterschied. Artikel 2 schließt an den ersten Artikel an und macht das darin angelegte Verbot der Diskriminierung explizit: Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte [...]. Damit enthält Artikel 2 die leitenden Grundsätze des Kampfes gegen Diskriminierung, wie sie auch die gesamte Erklärung durchziehen. Weitere wichtige Menschenrechtsabkommen gegen Diskriminierung umfassen das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD), das 1969 in Kraft trat, sowie das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) von 1980. Das Einhalten beider Abkommen wird durch UNAusschüsse überwacht, doch Sanktionen sind nicht vorgesehen.

Die UNESCO-Deklaration über Rasse und rassische Vorurteile stellt unmissverständlich fest, dass Theorien zur Über- und Unterlegenheit ethnischer Gruppen »keinerlei wissenschaftliche Grundlage haben und in Widerspruch zu den moralischen und ethischen Grundsätzen der Menschheit« stehen. Dennoch ist die Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Abstammung, nationaler und ethnischer Herkunft eines der großen Probleme unserer Welt. Dies lässt sich auch an der Geschichte ablesen: Neben der systematischen Ausrottung der Juden und den entsprechenden antisemitischen Theorien zeigten auch der Kolonialismus und das Apartheidsystem in Südafrika die drastischen Auswirkungen einer solchen Ideologie der Ungleichwertigkeit – und auch, wie leicht solche Einstellungen »gesät« werden können. Der demokratische Rechtsstaat und seine Vertreter stehen in der Verantwortung, die Menschenrechte zu achten, zu schützen und zu gewährleisten. Dazu

gehört beispielsweise die Realisierung justizieller Rechte wie die Gleichheit vor dem Gesetz, die Unschuldsvermutung und der Schutz vor willkürlicher Verhaftung, die wiederum zum Schutz vor Diskriminierung beitragen.

Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist auch die reflektierte Verwendung von Sprache im öffentlichen politischen Diskurs, d. h. der Gebrauch einer wertschätzenden und nicht ausgrenzenden Ausdrucksweise, die weder Vorurteile noch Feindbilder fördert oder entstehen lässt.

ZIELE

- Kennenlernen der Artikel 2 sowie 7, 8, 9 der AEMR
- Auseinandersetzung mit der Problematik der französischen Banlieues (Landeskunde) vor dem Hintergrund der AEMR

ABLAUF

- Einstieg mit dem Kurzaufsatz der Ereignisse (M 1); Rekonstruktion des Ereignisverlaufes in Gruppenarbeit (10')
- Brainstorming: »Welche Rechte könnten hier verletzt worden sein?«; Sammlung der Ergebnisse an der Tafel (5')
- Interview mit dem Bürgermeister von Clichy (zwei oder drei Mal anschauen); Ausfüllen des Lückentextes (M 2) (15')
- Beantwortung der Fragen zum Text (M 3) (15')
- Französische Fassung der Artikel 7–11 der AEMR austeilen; in 5 Gruppen je einen Artikel ins Deutsche übersetzen; deutsche Fassung austeilen und mit der eigenen Version vergleichen (20')
- Zeitungsartikel über die Ereignisse vorlesen; jede Gruppe sucht die Stellen heraus, in denen

das Recht verletzt wird, zu dem sie die Übersetzung gemacht hat (15')

- Präsentation der Ergebnisse auf Postern; in der Mitte eines jeden Posters wird der entsprechende Artikel geschrieben; jede Gruppe notiert dazu die Situationen aus dem Text, in denen das entsprechende Recht verletzt wird (10')

WEITERFÜHRUNG

- Den Zeugenbericht eines Polizeibeamten, eines Jugendlichen, einer Mutter oder eines Vaters, eines der beiden Jugendlichen schreiben.
- Anschauen und Besprechen des Films »Wut in den Städten« (L'embrasement) – 78 Min., Frankreich 2006 (arte).
- Weiteres Material zum Thema:
www.arte.tv/fr/embrasement/1355010.html.
- Probleme der sozialen Integration der Banlieues allgemein thematisieren auch in Zusammenhang mit der letzten Präsidentschaftswahl und der Person Sarkozys.

M 1

RAPPEL DES FAITS

► 25 octobre 2005

Nicolas Sarkozy à Argenteuil : « on va vous débarrasser de ces racailles ».

► 27 octobre 2005

Décès de Zyed Benna (17 ans) et Bouna Traoré (15 ans), de Clichy-sous-Bois, électrocutés dans l'enceinte d'un transformateur électrique où ils s'étaient réfugiés pour échapper à la police. Rescapé, Muhittin Altun (17 ans et demi) est grièvement blessé. Nuit de violences à Clichy-sous-Bois et début des émeutes.

► 28 octobre 2005

Le ministre de l'Intérieur évoque une tentative de cambriolage sur un chantier et affirme qu'aucun policier ne poursuivait les jeunes.

► 3 novembre 2005

Plainte contre X des familles des victimes pour non assistance à personne en danger et ouverture de l'instruction.

► 4 novembre 2005

Les émeutes se propagent dans le reste de la France.

► 9 novembre 2005

Déclaration de l'état d'urgence auquel il est mis fin le 4 janvier 2006.

□ Source: www.arte.tv/fr/embrasement/A-l-antenne/1355010,CmC=1392434.html

M 2

DEUTSCHER UND FRANZÖSISCHER TEXT DER ARTIKEL 2 SOWIE 7–9 DER AEMR

Artikel 2

(1) Jeder Mensch hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeine Unterscheidung, wie etwa nach Rasse, Farbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer und sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, nach Eigentum, Geburt oder sonstigen Umständen.

(2) Weiter darf keine Unterscheidung gemacht werden aufgrund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebietes, dem eine Person angehört, ohne Rücksicht darauf, ob es unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder irgendeiner anderen Beschränkung seiner Souveränität unterworfen ist.

Artikel 7

Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz. Alle haben Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede unterschiedliche Behandlung, welche die vorliegende Erklärung verletzen würde, und gegen jede Aufreizung zu einer derartigen unterschiedlichen Behandlung.

Artikel 8

Jeder Mensch hat Anspruch auf einen wirksamen Rechtsschutz vor den zuständigen innerstaatlichen Gerichten gegen alle Handlungen, die seine ihm nach der Verfassung oder nach dem Gesetz zustehenden Grundrechte verletzen.

Artikel 9

Niemand darf willkürlich festgenommen, in Haft gehalten oder des Landes verwiesen werden.

Article 2

(1) Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

(2) De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

Article 7

Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

Article 8

Toute personne a droit à un recours effectif devant les juridictions nationales compétentes contre les actes violant les droits fondamentaux qui lui sont reconnus par la constitution ou par la loi.

Article 9

Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ou exilé.

M 3 ZEITUNGSARTIKEL (GEKÜRZT)

SPÉCIAL BANLIEUES

Retour sur un mensonge d'État

Après la mort de Bouna Traoré et Zyed Benna, le gouvernement et son ministre de l'Intérieur ont manœuvré pour exonérer la police de toute responsabilité. Une attitude qui a attisé la colère.

[...] Que s'est-il passé ce 27 octobre 2005 ? L'information judiciaire, ouverte pour « non-assistance à personne en danger » et menée par le juge d'instruction Olivier Géron, doit encore déterminer les différentes responsabilités. Mais, déjà, quelques certitudes se dégagent.

Dix jeunes rentrent d'une partie de foot

Au fond, les faits sont très simples. Il est environ 17 h 30, dix jeunes de Clichy-sous-Bois reviennent à pied du stade Marcel-Vincent, à Livry-Gargan, où ils ont passé l'après-midi à jouer au football. Sur le chemin, ils passent à proximité d'un grand chantier de construction. Un riverain, croyant les avoir vus rôder autour d'une baraque de chantier, appelle le commissariat de Livry-Gargan.

Un véhicule de la brigade anticriminalité se rend sur les lieux. Bientôt rejoint par trois, voire quatre autres équipages. Les jeunes, eux, s'enfuient à la vue de la police. Au final, six adolescents seront interpellés. Quatre, très rapidement, dans le parc Vincent-Auriol. Deux autres dans le cimetière qui jouxte le site EDF où sont allés se réfugier trois autres fuyards : Bouna, quinze ans, Zyed, dix-sept ans, et Muhittin Altun, dix-sept ans. À 18 h 12, alors que les policiers sont rentrés au commissariat depuis vingt minutes, Bouna et Zyed, cachés dans un recoin d'un transformateur, décèdent, touchés par un arc électrique. Le troisième, grièvement brûlé, parvient à regagner le quartier où les pompiers seront appelés.

Pour l'État : juste « des cambrioleurs »

Immédiatement, la responsabilité des policiers est pointée, suspectés d'avoir poursuivi les adolescents, les acculant à se réfugier dans un site extrêmement dangereux. C'est, en tout cas, ce qu'affirment les jeunes interpellés [...]. Pourtant, le ministre de l'Intérieur va nier, en bloc, cette éventualité.

[...] Or l'enquête a permis d'établir qu'aucun vol n'avait été commis. Ni même une effraction ou une simple dégradation.

[...] Autant d'éléments accablants qui ne semblent pas être parvenus aux oreilles de Nicolas Sarkozy ... Le 28 octobre, en fin d'après-midi, après avoir reçu le maire de Clichy, Claude Dilain, le ministre assure, certes, que « toute la vérité sera faite ». Mais ne peut s'empêcher d'ajouter, péremptoire, face à la presse : « Aucun policier ne poursuivait ces jeunes au moment des faits. Il n'y a aucune polémique à entretenir ... »

Autre preuve de cette volonté de dissimulation : alors que deux enfants sont morts dans des circonstances troubles, à aucun moment le gouvernement ne juge utile d'ouvrir une information judiciaire ! Il faudra attendre le 3 novembre et la plainte des familles avec constitution de partie civile pour qu'un juge d'instruction soit enfin nommé. [...] En revanche, Muhittin n'a pas bénéficié de ce genre de lenteur. Dès le lendemain de son accident, le jeune homme, gravement brûlé et à demi inconscient, reçoit dans sa chambre d'hôpital la visite de deux policiers, en dehors de toute procédure légale. Une heure et demi d'entrevue, dénoncée, en juillet dernier, par la Commission nationale de déontologie de la sécurité. Le procès-verbal, tiré de cette entrevue, fera nier à Muhittin toute course-poursuite ! Ces déclarations fantaisistes et illégales, objet d'une plainte pour « mise en danger de la vie d'autrui », ont été reprises aussitôt par la communication officielle. [...]

□ Laurent Mouloud

□ Source: www.humanite.presse.fr/journal/2006-10-23/2006-10-23-839135

Interview avec le maire de Clichy-sous-Bois

Donc euh le fait que ça soit filmé et que donc ça soit accessible à un commun un plus grand euh public euh me paraît une bonne chose, d'autant plus que il _____ sur euh en particulier euh euh les enquêtes qui auraient dû venir très naturellement après le drame euh de l'électrocution de deux enfants. Ce qui s'est passé c'est qu'il n'y a pas eu tout de suite _____ et je crois que c'était absolument désastreux pour la suite des événements. Le fait qu'il y a un journaliste qui vienne enquêter euh sur ce qui se passe euh correspond aussi à une réalité parce que le rôle des journalistes euh pendant les événements a été euh euh par certains aspects positif. On a beaucoup critiqué la presse qui effectivement euh a filmé en boucle _____ etc. ce qui est toujours effectivement assez stigmatisant, très stigmatisant, mais d'un autre côté euh un certain nombre de journalistes, pas tous, mais un certain nombre de journalistes, ont mené un vrai travail d'enquête, ont écouté euh tous _____ et ont permis à mon avis que _____ et que effectivement il y a une enquête, une instruction judiciaire qui va suivre son cours et qui va donner les résultats qu'on doit attendre.

Alors que moi, c'est vrai, quand en action j'ai demandé, moi aussi j'ai fait des conférences de presse pour demander en premier euh _____ alors que le premier ministre et le ministre de l'intérieur avaient dit qu'il n'y avait pas besoin d'enquête. Donc j'ai joué un rôle sur l'enquête, mais c'est vrai que mon rôle à moi il était plus de porte-parole et d'attirer l'attention euh de la société française sur euh le problème _____ des inégalités territoriales.

En particulier avec les jeunes, bon, je suis pas toujours d'accord avec eux. J'ai quelques fois euh j'ai quelques fois des discussions assez vives avec euh certains jeunes euh mais euh globalement je peux discuter avec tout le monde, dans tous les quartiers et quelle que soit l'heure du jour ou de la nuit. Mais c'est vrai que il y a des choses que je n'admets pas, enfin brûler des voitures, _____, euh, je n'admets pas. Et c'est dire que moi, je leur explique, à ces jeunes, deux choses : d'abord que euh brûler des voitures les fait changer de statut, c'est dire de victimes euh de _____ euh ils deviennent coupables et on s'en prive pas ou on désigne les coupables, on ne parle plus du terrible scandale social que vivent ces banlieues au jour le jour. Et cette population qui _____, lorsqu'elle a ses voitures brûlées ou sa boîte aux lettres dégradée, moi, je dis qu'il y a une espèce de double peine : on est victime à la fois euh des inégalités sociales extrêmement graves dont la société n'a pas idée et je crois que c'est, il faut le dire... et en même temps des violences, les premières victimes des violences sont donc là et il y a un vrai débat, il va falloir vraiment que chacun _____, oui, il faut lutter politiquement, pour moi la solution n'est que politique, il faut lutter politiquement pour amener, obliger la société française à bien prendre compte de la, des _____ dont ils n'ont même pas conscience. Ce qu'on demande ici c'est qu'on porte un autre regard sur nous. Qu'on prenne conscience qu'ici il y a des graves inégalités que c'est pas, on n'est pas des casseurs hein. Il y a _____ habitants à Clichy-sous-Bois euh l'immense majorité souffre d'inégalité et une toute petite minorité casse les voitures, euh, brûle des voitures. Mais on a, on n'a pas senti la société après la période de l'émotion, c'est vrai, il y a eu l'émotion et un certain nombre de gens ont dit : tiens il faut qu'on aille quand même regarder ce qui se passe un petit peu dans les banlieues. Mais passée cette phase émotionnelle, euh le débat politique a repris son ronron et s'est bien _____. J'aborde cette commémoration, moi, j'aime pas trop parler d'anniversaire mais plus de commémoration parce que c'est _____ d'abord hein, faut pas oublier qu'à Clichy on a d'abord vécu un drame qui est là, le décès euh tout à fait injuste de deux jeunes. Euh, j'aborde cette période de commémoration avec beaucoup d'attitude.

AUFLÖSUNG

Interview avec le maire de Clichy-sous-Bois

Donc euh le fait que ça soit filmé et que donc ça soit accessible à un commun un plus grand euh public euh me paraît une bonne chose, d'autant plus que il soulève des questions sur euh en particulier euh euh les enquêtes qui auraient dû venir très naturellement après le drame euh de l'électrocution de deux enfants. Ce qui s'est passé c'est qu'il n'y a pas eu tout de suite la volonté d'enquête et je crois que c'était absolument désastreux pour la suite des événements. Le fait qu'il y a un journaliste qui vienne enquêter euh sur ce qui se passe euh correspond aussi à une réalité parce que le rôle des journalistes euh pendant les événements a été euh euh par certains aspects positif. On a beaucoup critiqué la presse qui effectivement euh a filmé en boucle des voitures qui brûlaient etc. ce qui est toujours effectivement assez stigmatisant, très stigmatisant, mais d'un autre côté euh un certain nombre de journalistes, pas tous, mais un certain nombre de journalistes, ont mené un vrai travail d'enquête, ont écouté euh tous les témoins et ont permis à mon avis que le couvercle ne soit pas mis et que effectivement il y a une enquête, une instruction judiciaire qui va suivre son cours et qui va donner les résultats qu'on doit attendre.

Alors que moi, c'est vrai, quand en action j'ai demandé, moi aussi j'ai fait des conférences de presse pour demander en premier euh une enquête indépendante alors que le premier ministre et le ministre de l'intérieur avaient dit qu'il n'y avait pas besoin d'enquête. Donc j'ai joué un rôle sur l'enquête, mais c'est vrai que mon rôle à moi il était plus de porte-parole et d'attirer l'attention euh de la société française sur euh le problème social, culturel et économique des inégalités territoriales.

En particulier avec les jeunes, bon, je suis pas toujours d'accord avec eux. J'ai quelques fois euh j'ai quelques fois des discussions assez vives avec euh certains jeunes euh mais euh globalement je peux discuter avec tout le monde, dans tous les quartiers et quelle que soit l'heure du jour ou de la nuit. Mais c'est vrai que il y a des choses que je n'admets pas, enfin brûler des voitures, jeter des pierres, euh, je n'admets pas. Et c'est dire que moi, je leur explique, à ces jeunes, deux choses : d'abord que euh brûler des voitures les fait changer de statut, c'est dire de victimes euh de victimes sociales euh ils deviennent coupables et on s'en prive pas ou on désigne les coupables, on ne parle plus du terrible scandale social que vivent ces banlieues au jour le jour. Et cette population qui vive ces inégalités, lorsqu'elle a ses voitures brûlées ou sa boîte aux lettres dégradée, moi, je dis qu'il y a une espèce de double peine : on est victime à la fois euh des inégalités sociales extrêmement graves dont la société n'a pas idée et je crois que c'est, il faut le dire... et en même temps des violences, les premières victimes des violences sont donc là et il y a un vrai débat, il va falloir vraiment que chacun prenne ses responsabilités, oui, il faut lutter politiquement, pour moi la solution n'est que politique, il faut lutter politiquement pour amener, obliger la société française à bien prendre compte de la, des graves inégalités dont ils n'ont même pas conscience. Ce qu'on demande ici c'est qu'on porte un autre regard sur nous. Qu'on prenne conscience qu'ici il y a des graves inégalités que c'est pas, on n'est pas des casseurs hein. Il y a vingt-huit mille trois cent habitants à Clichy-sous-Bois euh l'immense majorité souffre d'inégalité et une toute petite minorité casse les voitures, euh, brûle des voitures. Mais on a, on n'a pas senti la société après la période de l'émotion, c'est vrai, il y a eu l'émotion et un certain nombre de gens ont dit : tiens il faut qu'on aille quand même regarder ce qui se passe un petit peu dans les banlieues. Mais passée cette phase émotionnelle, euh le débat politique a repris son ronron et s'est bien éloigné des banlieues. J'aborde cette commémoration, moi, j'aime pas trop parler d'anniversaire mais plus de commémoration parce que c'est un drame d'abord hein, faut pas oublier qu'à Clichy on a d'abord vécu un drame qui est là, le décès euh tout à fait injuste de deux jeunes. Euh, j'aborde cette période de commémoration avec beaucoup d'attitude.

□ Source: Extrait de »Interview du maire de Clichy«, publié sur le site de Arte sous www.arte.tv/fr/embrasement/Making-of---Interviews/1393110.html

QUESTIONS SUR LE TEXTE

- ▶ Pourquoi le maire de Clichy-sous-Bois pense-t-il que le film aura des conséquences positives?
- ▶ Quel rôle ont joué les journalistes?
- ▶ Qu'a été la réaction officielle du gouvernement aux évènements de Clichy?
- ▶ Quelle est la cause du problème selon le maire de Clichy?

ARTIKEL 3, 5: WENN DER STAAT TÖTET – DAS RECHT AUF LEBEN UND DIE TODESSTRAFE

Klassenstufe 11–13



WENN DER STAAT TÖTET – DAS RECHT AUF LEBEN UND DIE TODESSTRAFE

EINFÜHRUNG

Staaten haben das Recht und die Verantwortung, Straftatverdächtige vor Gericht zu stellen und Straftäter zu bestrafen. Dabei sind die Staaten aber verpflichtet, das internationale Völkerrecht anzuerkennen und zu beachten. Die Todesstrafe – so die Auffassung von Amnesty International – verstößt gegen die Menschenrechte, weil sie eine Verletzung des Rechts auf Leben und des Rechts, keiner grausamen, unmenschlichen oder erniedrigenden Behandlung oder Strafe unterworfen zu werden, darstellt. Diese Rechte sind in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen in den Artikeln 3 und 5 verankert.

Die Todesstrafe ist wie die Folter ein nicht zu rechtfertigender Eingriff des Staates in die unverletzlichen Rechte des Individuums, da staatliches Strafhandeln Leben und Würde des Menschen nicht antasten darf. Nur ein absolutes Verbot der Todesstrafe bringt die Idee zum Ausdruck, dass menschliches Leben das höchste Rechtsgut ist.

Die Befürworter der Todesstrafe unterstellen, dass von der Todesstrafe ein größerer Abschreckungseffekt ausginge als von anderen Strafen. Sie berufen sich auf das allgemeine Gerechtigkeitsempfinden, das für schwerste Verbrechen Vergeltung verlange. Andere meinen, die Sicherheit der Gesellschaft und die Autorität des Staates könnten nur durch das Recht, über menschliches Leben verfügen zu können, gewahrt werden. Wenn man sich jedoch mit diesen Argumenten und anderen Begründungen auseinandersetzt, die Regierungen für ihr Festhalten an der Todesstrafe anführen, so stellt man fest, dass sie entweder von der Praxis längst widerlegt worden sind oder Maßstäben der Logik bzw. einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten. Für die These etwa, die Todesstrafe sei abschreckender als jede andere Strafe, fehlt jeglicher wissenschaftlicher Beweis. Ohnehin müsste dieses Argument immer gegen andere ab-

gewogen werden, wie beispielsweise das Risiko der Hinrichtung Unschuldiger, oder gegen die Willkür und Diskriminierung bei der Anwendung der Todesstrafe, gegen die Gefahr des politischen Missbrauchs und gegen die verrohende Wirkung, die die Todesstrafe auf alle daran beteiligten Menschen ausübt. Staatliches Töten ist keine angemessene Antwort auf Mord und Kriminalität.

Die weltweite Situation

- **91 Staaten** haben die Todesstrafe vollständig abgeschafft.
- **11 Staaten** sehen die Todesstrafe nur noch für außergewöhnliche Straftaten wie etwa Kriegsverbrechen oder Vergehen nach Militärrecht vor.
- **33 Staaten** haben die Todesstrafe in der Praxis, aber nicht im Gesetz abgeschafft.
- Somit wenden momentan insgesamt **135 Staaten** die Todesstrafe nicht mehr an.
- **62 Staaten** halten weiterhin an der Todesstrafe fest.

Das bedeutet, dass mittlerweile zwei Drittel aller Staaten weltweit die Todesstrafe per Gesetz oder zumindest in der Praxis abgeschafft haben. Dennoch lebt nur knapp ein Drittel der Weltbevölkerung in Staaten, die nicht hinrichten. Der Trend zur Abschaffung der Todesstrafe ist nicht mehr umzukehren. Jedes Jahr wird der Kreis derjenigen Staaten, die auf die Todesstrafe verzichten, größer. Zudem hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen im Dezember 2007 einen Beschluss zur weltweiten Abschaffung der Todesstrafe angenommen.

□ Quelle: www.amnesty-todesstrafe.de (Januar 2008)

ZIELE

- Vermittlung wichtiger Fakten zum Thema Todesstrafe
- Auseinandersetzung mit und Diskussion von rechtlichen und moralischen Argumenten gegen die Todesstrafe
- Sensibilisierung für die Bedeutung des Rechts auf Leben

ABLAUF

- Die Lernenden erhalten das Arbeitsblatt »Realität oder doch nur Fiktion?« (M 1), welches sie im Folgenden ausfüllen sollen; Vorlesen der »Fiktiven Falldarstellungen« (M 2) (10')
- Auswertung im Plenum (15')
 - ▷ Sind die geschilderten Fälle real oder tatsächlich fiktiv?
 - ▷ In welchen Ländern könnten die Fälle spielen? [siehe hierzu M 2]
 - ▷ Welche Hinrichtungsmethoden wurden beschrieben?
- Rollenspiel zu Pro- und Kontra-Argumenten (eine Aufstellung dieser Argumente findet sich unter www.amnesty-todesstrafe.de); die Lernenden werden in zwei Gruppen – Regierungsparteien und Oppositionsparteien – aufgeteilt; die Regierungsparteien haben folgenden Gesetzesentwurf, den die Opposition ablehnt, im Parlament eingebracht: »Aufgrund einer steigenden Kriminalitätsrate und im Angesicht der Bedrohung durch den internationalen Terrorismus ist es unerlässlich, den Gerichten die Möglichkeit zu geben, für schwerste Verbrechen die Todesstrafe auszusprechen. Daher wird Artikel 102 unserer Verfassung [»Die Todesstrafe ist abgeschafft.«] aufgehoben und entsprechende Regelungen im Strafrecht werden geändert.«; die

Gruppen haben nun Zeit, um sich für die folgende Parlamentsdebatte Argumente für bzw. gegen eine Einführung der Todesstrafe vorzubereiten; dabei sollen die Gruppen auch Bezug auf die AEMR und andere Menschenrechtsabkommen [Zivilpakt, Europäische Menschenrechtskonvention → Internetrecherche] nehmen (35')

- »Parlamentsdebatte«: die Lehrperson fungiert als Parlamentspräsident und erteilt den einzelnen Parteien Rederecht; die Gruppen entsenden daraufhin Redner an das Rednerpult und debattieren so die herausgearbeiteten Argumente (20')
- Zusammenfassende Diskussion über die Argumente im Plenum (10')

WEITERFÜHRUNG

In einem nächsten Schritt sollten sich die Lernenden mit einem konkreten Fall auseinandersetzen. Entsprechende Informationen über aktuelle Entwicklungen finden Sie unter www.amnesty.de. Anhand eines solchen Falles können Möglichkeiten des Einsatzes gegen die Todesstrafe aufgezeigt werden.

Als weiterer Anknüpfungspunkt zum Thema kann der Film »Dead Man Walking« dienen. Hier werden verschiedene Argumente für und gegen die Todesstrafe – am Beispiel der Diskussionen in den USA – in sehr anschaulicher Weise dargestellt und verständlich vermittelt.

M 1 FRAGEBOGEN

»Realität, oder doch nur Fiktion?«

Ihr werdet gleich acht kurze fiktive Geschichten zum Thema Todesstrafe hören. Eure Aufgabe ist es nun zu entscheiden, ob diese Szenarien reine Fiktion sind oder ob sich diese Ereignisse in ähnlicher Weise irgendwo auf der Welt abspielen könnten.

	Tatbestand	Realität	Fiktion
1	Mord		
2	Diebstahl, Eigentumsdelikt		
3	Drogenschmuggel		
4	Vergewaltigung		
5	Ehebruch		
6	Terrorismus mit Todesfolge		
7	Freie Meinungsäußerung		
8	Homosexualität		

M 2 FIKTIVE FALLDARSTELLUNGEN

Materialien zum Fragebogen »Realität oder Fiktion?«

Wir schreiben den 17. November 2003. Gestern war der letzte Verhandlungstag im Prozess gegen James Abbott. Der Angeklagte ist zum Zeitpunkt des Gerichtsverfahrens und der Urteilsverkündung 20 Jahre alt. Als der Richter das Urteil sprach, sackte dieses Häufchen Elend in sich zusammen – Tod durch den elektrischen Stuhl. James Abbott wurde wegen Mordes zum Tode verurteilt. Vor vier Jahren soll er als Minderjähriger ein 15-jähriges Mädchen aus der Nachbarschaft zuerst vergewaltigt und im Anschluss mit einem Messer getötet haben. (USA, Iran, ...)

Die zehn Soldaten schultern ihre Gewehre und kehren zurück in die Kaserne. Zurück bleibt der Leichnam von Ricardo Miller. Ein gezielter Schuss in den Hinterkopf beendete sein Leben – keiner weiß, wer der Todesschütze war; nur eine der zehn Waffen war geladen. Ricardo Miller wurde von einem staatlichen Gericht zum Tode verurteilt, weil er vor zwei Jahren mehrere Einbrüche in einem Villenviertel begangen haben soll. (Vietnam, China, Saudi-Arabien, ...)

Als Pierre Tricoche, ein Fischer mittleren Alters, am 29. September 2001 von einem Fischfang in den Hafen zurückkehrt, erwarten ihn bereits zehn Polizisten. Drei der Beamten nehmen ihn fest, während die anderen das Schiff inspizieren. Schnell werden sie fündig. Im Bauch des Fischerbootes finden sie eine beachtliche Menge Kokain. Pierre Tricoche wird abgeführt und nur wenige Tage später dem Haftrichter vorgeführt. Etwa ein Jahr nach der Festnahme wird er zum Tode durch Erschießen verurteilt. (China, Thailand, Malaysia, ...)

Viviane Erikson verlässt mit Tränen in den Augen den Gerichtssaal. Sie weiß nicht, was sie empfinden soll. Genugtuung, oder eher Mitleid. Doch eines ist nun klar: Sie wird Dieter Brock nie wieder begegnen. Denn bei seiner Hinrichtung wird sie nicht anwesend sein. Tod durch den Strang – so lautete das Urteil für Viviane Eriksons Vergewaltiger. (Saudi-Arabien, Jemen, Indien, ...)

Vor etwa dreieinhalb Jahren erstattete Stephanie Alemann Strafanzeige gegen ihren Schwager wegen Vergewaltigung. Kurze Zeit später wurde bei ihr eine Schwangerschaft festgestellt. Das Kind ist offensichtlich eine Folge der Vergewaltigung, da sich Stephanie Alemanns Ehemann zur Zeit der Schwängerung nachweislich auf Geschäftsreise befand. Vor wenigen Tagen wurde Stephanies Sohn drei Jahre alt. Daher setzte das Gericht den Termin der Urteilsvollstreckung auf den heutigen 22. November 2003 fest. Stephanie zittert vor Angst, der erste Stein trifft sie am Kopf und hinterlässt eine tiefe Wunde. Stephanie wurde zum Tode durch Steinigung verurteilt – wegen Ehebruchs. (Nigeria, Iran, ...)

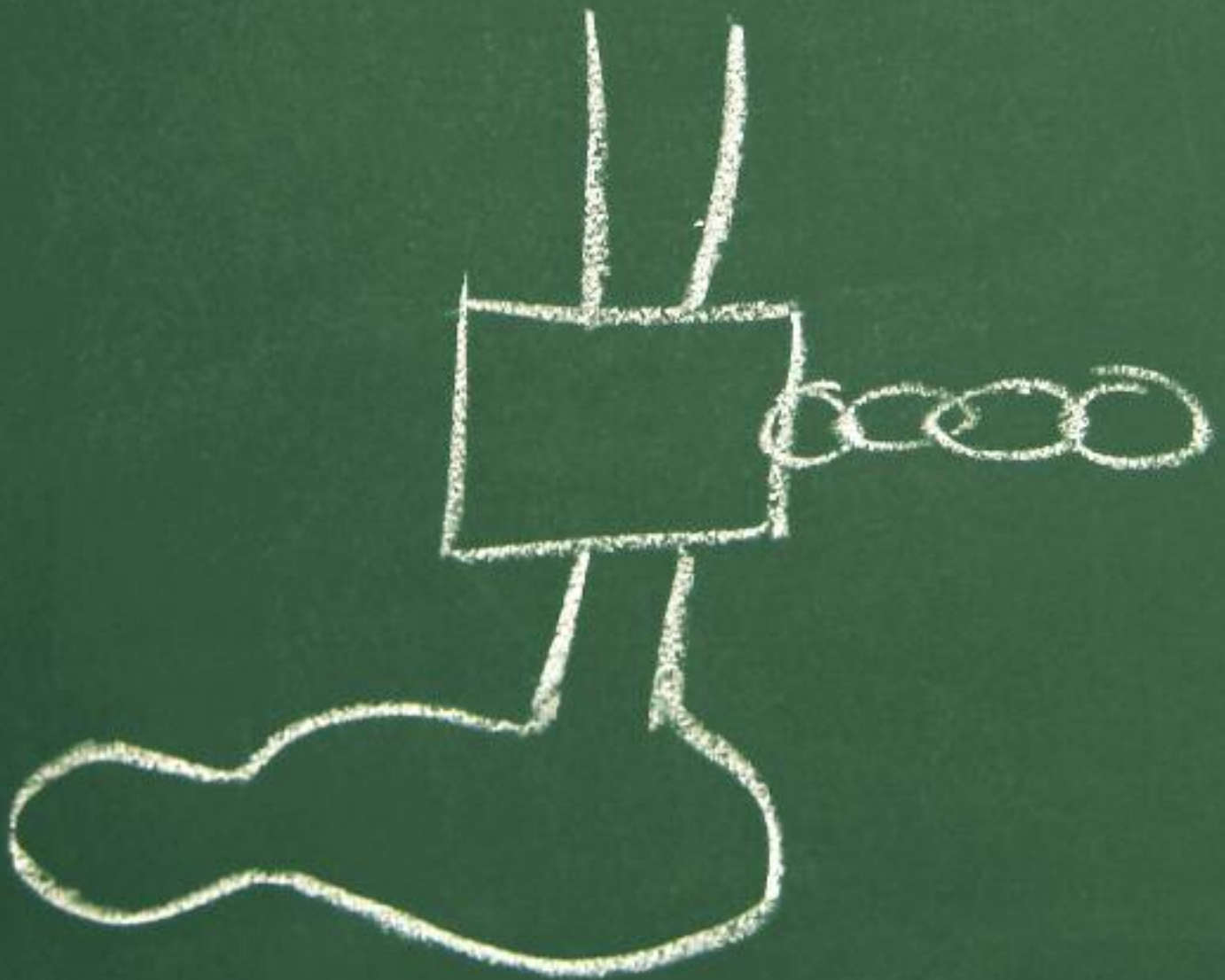
Die fünf Angeklagten sitzen ruhig auf der Anklagebank. Bis zuletzt haben sie ihre Unschuld beteuert und sie vertrauen auf das Gesetz und ihren Gott. Doch als der Richter das Urteil spricht, geht ein Raunen durch die Reihen: Todesurteil. Das Gericht sieht es als erwiesen an, dass die fünf Angeklagten einer terroristischen Gruppe angehören und für einen Bombenanschlag auf ein Hotel, bei dem 76 Menschen starben, verantwortlich sind. (Indien, Malaysia, Indonesien, ...)

Die einheimischen Passanten nehmen es kaum noch zur Kenntnis. Der Alltag verläuft in seinen geordneten Bahnen. Als plötzlich ein gellender Schrei erklingt. Er stammt aus der Kehle einer ausländischen Frau. Die Menschen um sie herum verstehen sie nicht. Nur ihr Gatte an ihrer Seite begreift ihren Schock – auch er sieht die drei Galgen dort auf dem großen Platz. Drei Galgen – drei Gehängte. Die drei begingen einen Fehler – sie versuchten gegen ihren Staat aufzubegehren und forderten ihr Recht auf freie Meinungsäußerung und Vereinigungsfreiheit. Das reichte dem Gericht aus, um das Todesurteil zu verkünden. (Iran, China, ...)

Leslie Kirsch ist lesbisch. Sie war aufgrund ihrer Homosexualität oft Diskriminierungen ausgesetzt. Sie ertrug es, versuchte die Anfeindungen zu ignorieren. Vor wenigen Wochen drangen plötzlich Polizisten in ihre Wohnung ein und nahmen sie fest. Fragen wurden nicht beantwortet. Wenige Tage später saß sie bereits auf der Anklagebank. Die Anklage lautete auf Abnormalität, Diffamierung des Menschlichen, Aufrührung – für die Richter und die Staatsanwälte kurz: Homosexualität. Noch erschütternder als der Prozess an sich wirkte das Urteil auf Leslie Kirsch: Tod durch die Giftpistole. Nach dem Tode wird sie gekreuzigt, um ein Exempel zu statuieren. (Saudi-Arabien, Ägypten, ...)

ARTIKEL 4: **VERBOT DER SKLAVEREI –** SKLAVEREI IM ANTIKEN ROM

Klassenstufe 6–7



VERBOT DER SKLAVEREI – SKLAVEREI IM ANTIKEN ROM

EINFÜHRUNG

Die meisten Menschen, die das Wort »Sklaverei« hören, denken vermutlich sofort an den transatlantischen Sklavenhandel des 18. und 19. Jahrhunderts. In der Tat ist die Sklaverei ein historisches Phänomen, dessen Wurzeln sogar bis in die Antike zurückverfolgt werden können. Heutzutage ist die Sklaverei offiziell durch verschiedene internationale Abkommen weltweit geächtet, allen voran durch Artikel 4 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aus dem Jahre 1948 und das Zusatzabkommen der Vereinten Nationen über die Abschaffung der Sklaverei, des Sklavenhandels und sklavereiähnlicher Einrichtungen und Praktiken von 1956. Dennoch ist das Phänomen der Sklaverei in vielen Staaten nach wie vor Bestandteil der gesellschaftlichen Realität. Obgleich hierbei oft der Begriff »Sklave« vermieden wird, leben Millionen Männer, Frauen und Kinder unter Bedingungen, die denen der historischen Sklaverei entsprechen. In Ländern wie beispielsweise Mauretanien existieren soziale Klassen, in die ein Mensch hineingeboren wird, deren Angehörige – unter der Hand gesellschaftlich akzeptiert – zu Sklavenarbeit herangezogen werden. In vielen Staaten Südostasiens geraten Menschen in moderne Formen der Schuldknechtschaft, in der sie ihr Leben lang eine einmal geliehene Geldsumme abarbeiten müssen. Meist besteht der »Lohn« aus Unterkunft und Nahrung, so dass die Schuldsumme nicht reduziert werden kann und oftmals sogar weitervererbt wird. In diesen Zusammenhang sind auch alle weiteren Formen der Zwangsarbeit einzuordnen, besonders häufig sind hiervon Kinder und Frauen betroffen. Frauen, die Opfer des sogenannten »Trafficking« (Handel) werden, werden häufig auch Opfer von Zwangsarbeit. Hierbei werden Menschen durch Betrug, Nötigung und Gewalt zur Migration gezwungen, um sie an ihrem Zielort zu sklavereiähnlichen Praktiken einzusetzen: Zwangsarbeit oder Zwangsprostitution.

Die nachfolgende Unterrichtsstunde soll eine Verbindung herstellen zwischen der Sklaverei im antiken Rom und den modernen Formen und so das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler stärken, dass Sklaverei ein historisches Phänomen ist, das zwar de jure gemäß internationalem Recht überwunden ist, aber gleichwohl de facto immer noch praktiziert wird.

ZIELE

- Aktivierung des Vorwissens zum Thema Sklaverei
- Kennenlernen der Formen der Sklaverei
- Sensibilisierung für die Lebenssituation von Sklaven
- Vergleich der antiken Sklaverei mit gegenwärtigen Formen
- Erarbeitung von Argumenten gegen die Sklaverei

ABLAUF

- Artikel 1 der AEMR (M 1) gut sichtbar, etwa in Form einer Folie oder eines Posters, im Raum darstellen und vorlesen, kurze Diskussion über den Wortlaut (5')
- Brainstorming zum Thema Sklaverei im Plenum; Sammeln der Ergebnisse an der Tafel (einzelne Beiträge werden zunächst nicht kommentiert); im anschließenden Auswertungsgespräch wird überlegt, welche der genannten Beiträge eher nicht dem Phänomen der Sklaverei zuzuordnen sind, diese werden eingeklammert (10')
- Die Lerngruppe entwickelt, ausgehend von den Ergebnissen des Brainstormings, in Partnerarbeit eine Definition des Begriffs »Sklave«, Vorstellung der Definitionen im Plenum (10')

- Die Lehrperson leitet zu der Frage über, für welche Arbeiten im antiken Rom Sklaven eingesetzt wurden und welche Personen zu Sklaven gemacht wurden (5')
- Die Lerngruppe bearbeitet das Arbeitsblatt mit zeitgenössischen Berichten über das Leben der Sklaven (M 2 und M 3) (15')
- Zur Ergebnispräsentation werden je nach Zusammensetzung der Lerngruppe Paare oder Dreiergruppen gebildet. Die Schülerinnen und Schüler lesen sich nun gegenseitig ihre Schilderungen vor (5'). Zur Sicherung sollten abschließend im Plenum nochmals die Leitfragen aufgeworfen und die Ergebnisse in Form eines Tafelbildes festgehalten werden (10')
- Die Lehrperson verweist erneut auf Artikel 1 der AEMR (M 1) und fordert die Lerngruppe auf, Gründe zu nennen, die ein Verbot der Sklaverei rechtfertigen; Verweis auf Artikel 4 der AEMR (M 4) (Verdeutlichung der Tatsache, dass ein Verbot der Sklaverei die Lehre ist, die aus historischen Erfahrungen der Sklaverei in der Gegenwart gezogen worden ist) (5')
- Die Lehrperson leitet zur Frage über, ob es heute immer noch Sklaverei gibt. Als ein exemplarisches Beispiel führt sie das Land Mauretanien an, zu dem sie den Schüler/-innen wesentliche Informationen vermittelt (z. B. anhand des Amnesty-Jahresberichtes) (5')
- Die Lerngruppe bearbeitet einen Bericht zur Sklaverei in Mauretanien (M 5) und vergleicht die Situation dort mit den antiken Beschreibungen; Auswertung im Plenum. Abschließend wird die Frage thematisiert, was Staaten wie Deutschland tun können, um etwas gegen die Sklaverei in Mauretanien zu unternehmen (20')

WEITERFÜHRUNG

Das Thema kann auch in Zusammenhang mit anderen antiken Hochkulturen wie Griechenland oder Ägypten behandelt werden. Gegebenenfalls würde sich auch ein thematischer Vergleich mit anderen Formen der Leibeigenschaft, z. B. im Mittelalter, anbieten. Bei der Frage, was man denn gegen die moderne Sklaverei, etwa in Mauretanien, tun könne, ist ein Hinweis auf nichtstaatliche Organisationen wie Anti-Slavery (www.anti-slavery.org), die älteste Menschenrechts-Nichtregierungsorganisation der Welt (19. Jh.), oder Amnesty International sinnvoll. Auf den angegebenen Seiten findet sich weiterführendes Material.

Zum Thema Frauenhandel und Zwangsprostitution finden Sie Informationen unter www.amnesty-frauen.de

M 1

ARTIKEL 1 ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.

M 2

ARBEITSBLATT: DAS LEBEN ALS SKLAVE IM ANTIKEN ROM

Aufgabenvariante 1: Versetze dich in folgende Situation: Du arbeitest seit drei Jahren als Sklave oder Sklavin in einem Bergwerk des Römers Marcus Porcius Cato. Gerade eben ist ein junger Mann neu eingetroffen, der von nun an ebenfalls als Sklave in dem Bergwerk arbeiten muss. Schildere ihm in einem unbeobachteten Moment deine Situation. Beantworte dabei folgende Fragen:

- ▶ Wie bist du Sklave oder Sklavin geworden?
- ▶ Wie sieht dein Alltag aus?
- ▶ Wie behandelt dich dein Herr?
- ▶ Was findest du am schlimmsten?
- ▶ Worauf hoffst du?
- ▶ Was rätst du dem Neuling?

Aufgabenvariante 2: Versetze dich in folgende Situation: Du arbeitest seit drei Jahren als Sklave oder Sklavin im Haushalt des Römers Marcus Porcius Cato. Gerade eben ist eine junge Frau neu eingetroffen, die von nun an ebenfalls als Sklavin arbeiten muss. Schildere ihr in einem unbeobachteten Moment deine Situation. Beantworte dabei folgende Fragen:

- ▶ Wie bist du Sklave oder Sklavin geworden?
- ▶ Wie sieht dein Alltag aus?
- ▶ Wie behandelt dich dein Herr?
- ▶ Was findest du am schlimmsten?
- ▶ Worauf hoffst du?
- ▶ Was rätst du der jungen Frau?

Stützt euch bei eurer Schilderung auf die nachfolgenden Berichte verschiedener römischer Autoren über das Leben der Sklaven.

M 3

TEXTE – DAS LEBEN ALS SKLAVE IM ANTIKEN ROM

Q 1: Da die Sizilier nach der Niederringung Karthagos ihre Lebenshaltung sehr gesteigert und gewaltige Reichtümer angehäuft hatten, kauften sie sich eine Menge Sklaven zusammen. Herdenweise trieben sie sie aus den Sklavenzuchtanstalten weg und drückten ihnen sogleich Kennzeichen und Brandmale auf den Körper. Die jüngeren von ihnen verwendeten sie als Hirten, die andern so, wie jeder gerade zu gebrauchen war. Sie nutzten sie zu schweren Diensten aus und ließen ihnen, was Nahrung und Kleidung angeht, nur geringe Fürsorge angedeihen. [...]

□ Quelle: Diodorus Siculus 34, zitiert nach: Geschichte in Quellen, Bd. 1, S. 468.

Q 2: Cato kaufte nie einen Sklaven, der über 1.500 Drachmen kostete. Denn er brauchte keine zarten und schön aussehenden, sondern arbeitsame, handfeste Leute als Pferdeknechte und Ochsentreiber. Auch diese glaubte er, wenn sie alt würden, verkaufen und nicht unnütz füttern zu müssen. [...] Er hielt eine große Menge Sklaven, die er aus den Kriegsgefangenen kaufte. Er bevorzugte solche, die noch klein waren. Und sich wie junge Hunde oder Fohlen nach seinen Wünschen bilden und erziehen ließen. [...] Jeder Sklave musste entweder zu Hause notwendige Arbeiten verrichten oder schlafen. Cato war denen, die einen guten Schlaf hatten, sehr gewogen. Denn er glaubte, dass sie friedfertiger als die Wachbleibenden und nach dem erquickenden Schlaf zu jeder Arbeit besser geeignet waren.

□ Quelle: Plutarch, Cato der Ältere (Auszüge).

Q 3: Die Sklaven, die im Bergbau beschäftigt sind, bringen ihren Besitzern unglaubliche Einkünfte; sie selbst aber müssen unterirdisch graben, bei Tage wie bei Nacht, gehen körperlich zugrunde, und viele sterben infolge der übermäßigen Anstrengung – denn Erholung oder Pausen in der Arbeit gibt es nicht; Aufseher zwingen sie mit Schlägen, die furchtbaren Leiden zu ertragen; bis sie elend ihr Leben aushauchen; wenige nur, die Körperkraft und seelische Widerstandsfähigkeit genug haben, halten durch und verlängern damit nur ihre Qual. Denn erstrebenswerter als das Leben wäre für sie der Tod wegen der Größe ihres Elends.

□ Quelle: Diodorus 5, S. 336 ff.

Q 4: Der Herr isst mehr, als sein Bauch fassen kann, und belädt mit ungeheurer Gier seinen aufgetriebenen Bauch [...], aber die unglücklichen Sklaven dürfen nicht einmal zum Sprechen die Lippen bewegen. Mit dem Stock wird auch das leiseste Gemurmel erstickt, und nicht einmal ein zufälliges Husten, Niesen und Schlucken bleibt ungestraft. [...] Die ganze Nacht müssen sie mit leerem Magen stumm dabeistehen [...] Ich will gar nicht reden von den anderen unmenschlichen Grausamkeiten, dass wir sie nicht wie Menschen, sondern wie Lasttiere behandeln. Haben wir uns zum Speisen hingelegt, so wischt der eine den Auswurf vom Fußboden, der andere kehrt, unter das Speisesofa gebückt, die Speisereste der Trunkenen auf ...

□ Quelle: Seneca, Epistulae morales 47.

M 4

ARTIKEL 4 ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE

Niemand darf in Sklaverei oder Leibeigenschaft gehalten werden; Sklaverei und Sklavenhandel sind in allen Formen verboten.

M 5

MAURETANIEN – DIE HOFFNUNG DER SKLAVEN

[...] Völlig ausgestorben ist sie bis heute nicht, die Sklaverei in Mauretanien. Dass viele, die an den Brunnen des Wüstenstaates Wasser schöpfen oder die Tiere ihrer Herren hüten, immer noch Leibeigene sind: jeder weiß es, aber niemand spricht darüber. Die durch Generationen weitervererbte Sklaverei ist ein Tabu-Thema. [...]

Aishana ist so eine ehemalige Sklavin aus dem Süden, die berichtet, wie sie von Kindesbeinen an rund um die Uhr schuften musste, im Haushalt und auf dem Markt, ohne Geld, ohne Rechte. Matalla hatte sich letztes Jahr zu einer vorbeikommenden Militärpatrouille geflüchtet – und war glücklich mitgenommen worden. Seine Mutter und seine Geschwister, sagt er, seien immer noch Hausklaven in jener Familie im Norden Mauretaniens. Sklaverei wurde erst 1981 illegal – dafür bestraft worden ist noch niemand. »Die Betroffenen haben längst resigniert«, sagt [der Menschenrechtler] Messaoud Boubacar. »Seit der Geburt kennen sie nichts anderes, Erziehung und Religion tun das Ihre. Sie bleiben inzwischen auch ohne Ketten bei ihren Herren. Aber der frühe Beginn dieser Sklaverei, der war von schrecklicher Gewalt geprägt. Und auch heute noch kann ein Herr seinen Leibeigenen nach Gutdünken bestrafen, so wie vor zwei- oder dreihundert Jahren in Amerika.«

☐ Aus einem Bericht der Sendung »Weltspiegel« vom 02.10.2005 (WDR). Autor: Werner Zeppenfeld.
Quelle: www.daserste.de/weltspiegel/beitrag.asp?uid=m7h03uswcm97gj54

In den Jahresberichten 2006 und 2007 von Amnesty International wird die Sklaverei in Mauretanien ausdrücklich dargelegt und folgender Fall beschrieben: Im März 2006 wurde der freie Journalist Mohamed Lemine Ould Mahmoudi zusammen mit zwei weiteren Personen wegen »Falschinformationen und Gefährdung der nationalen Sicherheit, wie der wirtschaftlichen und diplomatischen Interessen Mauretaniens« festgenommen, während er an einer Geschichte über Jabhallah Mint Mohamed arbeitete, die ihr Leben als Sklavin verbracht hatte, aber schließlich geflohen war. Einen Monat später wurden alle drei wieder freigelassen.

Aufgaben:

1. Obwohl offiziell verboten, wird in Mauretanien immer noch die Sklaverei praktiziert. Vergleiche die Situation der mauretanischen Sklaven mit derjenigen der Sklaven im antiken Rom.
2. Was kann der mauretanische Staat gegen die Sklaverei tun?

ARTIKEL 1 UND 5: **DAS ABSOLUTE FOLTERVERBOT**

Klassenstufe 11–13

ENGLISCH



DAS ABSOLUTE FOLTERVERBOT

EINFÜHRUNG

Das Verbot der Folter schützt die Würde und den Willen einer Person. Festgehalten ist das Verbot nicht nur in der AEMR, es hat auch in den Internationalen Pakt über politische und bürgerliche Rechte sowie die Europäische Menschenrechtskonvention Eingang gefunden und ist die Grundlage für das Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe der Vereinten Nationen.

Das Verbot der Folter gilt absolut, es kann keine Ausnahme von diesem Verbot geben, unabhängig von den äußeren Umständen. Absolut geltende Verbote oder Rechte nehmen eine besondere Stellung im System des Menschenrechtsschutzes ein. In manchen Situationen ist eine Kollision der Rechte und Interessen von verschiedenen Personen möglich, deshalb sind die meisten Rechte in einem gewissen Rahmen einschränkbar, z. B. das Recht auf freie Meinungsäußerung und das Recht auf Versammlungsfreiheit. Das Ziel ist, durch Abwägung zu einem Ausgleich zwischen beiden Seiten zu kommen. Für absolute Verbote und Rechte gilt dies nicht, die Abwägung mit anderen Rechten ist hier nicht möglich. Die absolute Geltung des Folterverbots resultiert aus der Menschenwürde.

Die Menschenwürde fordert die Anerkennung des Menschen als Subjekt. Folter ist in jedem Fall ein Angriff auf die Würde des Menschen, denn die gefolterte Person wird nicht als Subjekt respektiert, stattdessen wird sie Mittel zum Zweck (z. B. wenn durch Folter die Herausgabe von Informationen erzwungen werden soll). Der Schutz der Menschenwürde ist oberstes Ziel des Rechtsstaates, damit ist der Einsatz von Folter unter allen Umständen ausgeschlossen.

Trotz des international und national eindeutigen und absoluten Verbots der Folter gibt es weltweit

und auch in Deutschland eine Diskussion, in der die Absolutheit des Verbotes angezweifelt wird. Auslöser für die deutsche Debatte war der Fall des Polizeivizepräsidenten Wolfgang Daschner. Er hatte Markus Gäfgen, den Entführer von Jakob von Metzler, die Anwendung von Folter angedroht, um ihn zu veranlassen, den Aufenthaltsort des Kindes zu nennen. Weltweit wird die Diskussion um die Relativierung des Folterverbotes vor allem von der US-Regierung unter Bush bestimmt, die Ausnahmen von diesem Verbot im sogenannten »Krieg gegen den Terror« entgegen geltendem Recht macht. Die Menschenrechtsverletzungen in Abu Ghraib und Guantánamo sind die schockierenden Folgen einer solchen Haltung.

ZIELE

- Kennenlernen der AEMR und des Übereinkommens gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe (CAT)
- Kennenlernen des Begriffes »Menschenwürde« im Zusammenhang mit dem absoluten Folterverbot
- Sensibilisierung für die Folgen der Folter
- Anregung zur kritischen Auseinandersetzung mit der Medienberichterstattung zum Thema Folter

ABLAUF

- Stimmungsbarometer (M 1); Aufgabenstellung: »Ihr seht hier vor euch ein Stimmungsbarometer. Ein Ende steht für »I agree«, das andere für »I do not agree«. Auf der Geraden zwischen diesen beiden Polen könnt ihr euch je nach Zustimmung bzw. Ablehnung positionieren.«; Vorlesen der sechs Aussagen zum Thema Folter und Abbildung des Stimmungsbildes auf dem

Stimmungsbarometer (Keine Kommentierung!) (10')

- ▶ Vorlesen der Zitate von Jean Améry; anschließend Besprechung in Kleingruppen (je 4 Personen) (M 2); dabei sollen folgende Fragen im Vordergrund stehen (15'):
 - ▷ Was empfinden die Lernenden, wenn sie diese Aussagen lesen?
 - ▷ Welche Auswirkungen hat Folter auf den betroffenen Menschen, auf seine Würde, auf sein weiteres Leben?
- ▶ Auswertung im Plenum; Gruppen stellen ihre Eindrücke und Diskussionen zum Thema vor (10')
- ▶ Vorstellung des absoluten Verbotes der Folter in der AEMR und der CAT (M 3): »Das Verbot der Folter schützt die Würde und den Willen einer Person. Es gilt absolut, es kann keine Ausnahme von diesem Verbot geben, unabhängig von den äußeren Umständen. Die absolute Geltung des Folterverbots wird mit dem direkten Bezug zur Menschenwürde begründet. Die Menschenwürde fordert die Anerkennung des Menschen als Subjekt ein. Folter ist in jedem Fall ein Angriff auf die Würde des Menschen, denn die gefolterte Person wird nicht als Subjekt respektiert, stattdessen wird sie Mittel zum Zweck (z. B. wenn durch Folter die Herausgabe von Informationen erzwungen werden soll).« (10')
- ▶ Analyse von Zeitungsartikeln zum Thema Folter aus britischen und US-amerikanischen Medien in Kleingruppen (»Wie wird in britischen und US-amerikanischen Medien über das Thema Folter berichtet?«); Präsentation der Ergebnisse, inklusive beispielhafter Ausschnitte aus den Zeitungsartikeln, auf Plakaten (30')

- ▶ Ausstellung der Plakate im Klassenraum und Abschlussdiskussion zum Inhalt der Plakate anhand folgender Leitfragen (15'):

- ▷ Über welche Ereignisse wird berichtet?
- ▷ Wird auf Menschenrechte bzw. die AEMR und das CAT Bezug genommen? Wenn ja, in welcher Form?
- ▷ Werden Argumente/Rechtfertigungen für oder gegen den Einsatz von Folter genannt? Wie sind diese unter Bezug auf die AEMR und das CAT zu bewerten?
- ▷ Unterscheidet sich die deutsche von der britischen/amerikanischen Berichterstattung?

WEITERFÜHRUNG

Als Weiterführung bietet sich eine Beschäftigung mit dem Thema Guantánamo an. Hierzu finden Sie umfangreiche Informationen unter www.amnesty.de. So wäre es denkbar, dass die Lernenden eine kurze Videobotschaft in englischer Sprache mit der Aufforderung »Close Guantánamo now!« aufzeichnen und diese auf der Seite von Amnesty International ins Internet stellen. (Mehr Informationen zu dieser Aktion unter <http://noise.amnesty.org> [»Make an Impact«] sowie www.tearitdown.org.)

Die Lernenden gestalten einen Informationsstand in der Schule zum Thema Menschenwürde und Folterverbot (z. B. am 26. Juni, dem »Internationalen Tag zur Unterstützung der Opfer der Folter«).

M 1

STIMMUNGSBAROMETER

Aussagen:

- ▶ Human dignity is inviolable. (Die Würde des Menschen ist unantastbar.)
- ▶ Torture should be permitted in certain circumstances, for example when a life can be saved. (Folter sollte erlaubt sein, wenn damit ein Menschenleben gerettet werden kann.)
- ▶ Torture violates human dignity. (Folter ist eine Missachtung der Menschenwürde.)
- ▶ Torture affects innocent people. (Folter trifft Unschuldige.)
- ▶ Someone who committed homicide, forfeits his human dignity. (Jemand, der einen Mord begangen hat, verliert seine Menschenwürde.)
- ▶ Torture improves security in a society. It may protect society against crime. (Folter trägt dazu bei, die Sicherheit der Gesellschaft vor Verbrechen zu erhöhen.)
- ▶ Evidence extracted under torture is not credible. (Aussagen, die unter Folter gemacht wurden, sind nicht glaubwürdig.)

M 2 (FOLIEN-VORLAGE)

Yet I am certain that with the very first blow that descends on him he loses something we will perhaps temporarily call »trust in the world«. Trust in the world included all sorts of things [...]. But more important as an element of trust in the world, and in our context what is solely relevant, is the certainty that by reason of written or unwritten social contracts the other person will spare me, more precisely stated, that he will respect my physical, and with it also my metaphysical, being. The boundaries of my body are also the boundaries of myself. My skin surface shields me against the external world. If I am to have trust, I must feel on it only what I want to feel. At the first blow, however, this trust in the world breaks down. [...]

Amazed, the tortured person experienced that in this world there can be the other as absolute sovereign, and sovereignty revealed itself as the power to inflict suffering and to destroy.

Whoever has succumbed to torture can no longer feel at home in the world. The shame of destruction cannot be erased. Trust in the world, which already collapsed in part at the first blow, but in the end, under torture, fully, will not be regained.

☐ Source: Jean Améry (1976): At the Mind's Limits.

☐ Jean Améry was a philosopher and writer, he was interned at Auschwitz.

M 3 (FOLIEN-VORLAGE)

HUMAN DIGNITY AND THE ABSOLUTE BAN ON TORTURE IN INTERNATIONAL HUMAN RIGHTS TREATIES

Universal Declaration of Human Rights (1948)

From the Preamble

Whereas recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world; [...] the General Assembly proclaims this Universal Declaration of Human Rights as a common standard of achievement for all peoples and all nations [...]

Article 1

All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.

Article 5

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

Convention against Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (1984)

Article 2

Each State Party shall take effective legislative, administrative, judicial or other measures to prevent acts of torture in any territory under its jurisdiction. No exceptional circumstances whatsoever, whether a state of war or a threat of war, internal political instability or any other public emergency, may be invoked as a justification of torture. An order from a superior officer or a public authority may not be invoked as a justification of torture.

Grundgesetz

Das Verbot der Folter ist in Artikel 1 des Grundgesetzes indirekt enthalten:

Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Das deutsche Volk bekennt sich darum zu den unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.

ARTIKEL 11: **FAIRE GERICHTSVERFAHREN – AUCH FÜR TERRORVERDÄCHTIGE?**

Klassenstufe 11–13

DEUTSCH



FAIRE GERICHTSVERFAHREN – AUCH FÜR TERRORVERDÄCHTIGE?

EINFÜHRUNG

Die sogenannten Justizgrundrechte – die Forderung nach fairen Gerichtsverfahren – nehmen in der AEMR eine zentrale Stellung ein. Es wird nicht nur die Unschuldsvermutung – mit der sich diese Unterrichtseinheit ausführlich befasst – gefordert, sondern es wird gleichzeitig festgeschrieben, dass jeder Mensch einen Anspruch auf Anerkennung als Rechtsperson hat. Ein faires Gerichtsverfahren umfasst dabei u. a. folgende Aspekte: Öffentlichkeit des Prozesses, Unabhängigkeit der Richter und der Staatsanwaltschaft, die Vertretung der Beschuldigten durch qualifizierte Verteidiger sowie Möglichkeiten der Überprüfung von Urteilen. In diesem Sinne sind alle Menschen vor dem Gesetz gleich und haben den Anspruch auf den gleichen Schutz durch das Gesetz. Es wird deutlich, dass es vor allem darum geht, Diskriminierungen zu verhindern. Denn besonders »Andersdenkende« oder »Andersgläubige« sind der Gefahr unfairer Prozesse und unfairer Behandlung durch Justiz und Behörden ausgesetzt. Ein Mensch, dem das Recht auf ein faires Gerichtsverfahren nicht gewährt wird, unterliegt letztendlich der staatlichen Willkür; dies gilt es zu verhindern.

Die Justizgrundrechte gelten auch für terrorverdächtige Personen. Die willkürliche Festnahme und die unüberprüfte, z. T. jahrelange Inhaftierung Hunderter Muslime in vielen Staaten dieser Welt nach dem 11. September ist vor diesem Hintergrund nicht zu rechtfertigen. Es wurde in den vergangenen Jahren deutlich, dass die Unschuldsvermutung für Personen, die im Verdacht standen, Terroristen zu sein, mit ihnen zu kooperieren oder diese zu unterstützen, nicht galt. Besonders auffallend – weil durch internationale Medien oder Menschenrechtsorganisationen immer wieder ans Tageslicht befördert – war dabei die Politik der US-Regierung im sog. »Krieg gegen den Terror«. Doch auch in anderen Ländern – etwa in Russland oder in China – wurden willkürliche Festnah-

men und unfaire Gerichtsverfahren allein mit der Bedrohung durch den internationalen Terrorismus gerechtfertigt.

ZIELE

- Verständnis für die Universalität der Menschenrechte, allen voran der Unschuldsvermutung nach Artikel 11 der AEMR
- Diskursive und kreative Auseinandersetzung mit menschenrechtlichen Problemen im Zuge des »Krieges gegen den Terrorismus«

ABLAUF

- Der Artikel 11 AEMR wird auf einem Poster im Klassenraum aufgehängt und laut vorgelesen; in Kleingruppen oder Paaren sollen sich die Lernenden mit folgender Situation und folgenden Fragen beschäftigen: »Stellt euch vor, ihr oder ein Bekannter von euch wird wegen eines Vergehens, das sie/er nicht begangen hat, beschuldigt. Oder ihr werdet wegen etwas beschuldigt, von dem ihr nicht wusstet/wissen konntet, dass es strafbar ist.« (15')
 - Wie würdet ihr euch in dieser Situation fühlen?
 - Was würdet ihr tun bzw. versuchen zu tun?
 - Ist die Situation zu lösen? Wenn ja, wie?
- Diskussion im Plenum (15'); hierbei können die Art. 101, 102 sowie 103 Grundgesetz als Anknüpfungspunkte bzw. Hilfestellung dienen
 - Welche Bedeutung hat Artikel 11 AEMR?
 - Warum ist es wichtig, ein Recht zu haben, so lange als unschuldig zu gelten, bis eine Schuld nachgewiesen ist?
 - Wie setzt die Bundesrepublik dieses Recht um?

- ▷ Kennt ihr Beispiele für die Verletzung dieses Rechts?
- ▶ Text zu den Auswirkungen des 11. September auf bürgerliche Rechte (M 1) in der Klasse vorlesen lassen; Bearbeitung folgender Fragen in Gruppen (15'):
 - ▷ Warum wurden diese Menschen verhaftet?
 - ▷ In welchem Maße wurde diesen Menschen ihr auf Artikel 11 AEMR beruhendes Recht verletzt?
 - ▷ Wurden irgendwelche anderen Rechte der Gefangenen verletzt?
 - ▷ Wie hätten die Gefangenen behandelt werden müssen, wenn man ihre Rechte geachtet hätte?
- ▶ Vorstellung eines konkreten Falls (M 2); in Gruppen sollen sich die Lernenden mit dem Fall beschäftigen und eine kurze Szene hierzu erarbeiten, die sie später vor der Klasse vorspielen (45')

WEITERFÜHRUNG

Zur Vertiefung des Themas empfiehlt sich die Lektüre der Bücher »Hier spricht Guantánamo« von Roger Willemsen und »Fünf Jahre meines Lebens – Ein Bericht aus Guantánamo« von Murat Kurmaz.

Auch der Film »The Road to Guantánamo« verdeutlicht in sehr eindrucksvoller Art und Weise die Problematik der Terrorismusbekämpfung nach dem 11. September und die hiermit verbundene Verletzung von Menschenrechten.

Zum Thema Terrorismusbekämpfung (Folter, Guantánamo) gibt es im Internet zahlreiche Karikaturen, die im Rahmen einer »Ausstellung« in der Klasse bzw. an der Schule gezeigt werden könnten, um auf die jeweilige Problematik aufmerksam zu machen.

Im Deutschunterricht könnte in diesem Zusammenhang auch »Der Prozess« von Franz Kafka gelesen werden.

M 1

Infolge des 11. September 2001 nahm die amerikanische Bundespolizei, das FBI, 1.200 Personen arabischer oder islamischer Herkunft – darunter auch US-Bürger – fest. In den meisten Fällen wurden geringfügige Verstöße gegen Einwanderungsvorschriften zum Anlass für die Verhaftungen genommen. 300 dieser Gefangenen wurden noch im Juni 2002 durch die amerikanische Einwanderungsbehörde festgehalten. Die US-Behörden weigerten sich, Informationen über diese Personen preiszugeben. Weder wurden ihre Namen genannt noch wurde bekannt gegeben, aus welchen Gründen sie festgenommen und festgehalten wurden. Die betroffenen Personen hatten keinen Kontakt zu Rechtsanwälten.

In der Folge wurde auch von der Duldung schwerwiegender Misshandlungen dieser Gefangenen berichtet. In einem Fall sei sogar die Anwendung von Folter durch einen ausländischen Geheimdienst in Kauf genommen worden.

Eine Entscheidung des Obersten Richters in Einwanderungsfragen vom September 2001 erlaubt den staatlichen Behörden, Anhörungen über die Inhaftierung von Immigranten unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfinden zu lassen. Dies gilt – im Sinne der nationalen Sicherheit – für diejenigen Personen, bei denen die Regierung einen Zusammenhang mit den Terroranschlägen vom 11. September sieht.

Doch auch in anderen Staaten wurden Personen ohne Rechtsgrundlage festgenommen und für längere Zeiträume in Haft gehalten – so etwa in Großbritannien.

- Idee aus: Amnesty International: The Universal Declaration of Human Rights. Poster Series and Teacher's Guide, New York 2002.

M 2

GEFANGEN IM NIRGENDWO

Von Susanne Schaller

Als Salah Nasser Salim Ali von den Polizisten verhaftet wurde, war der 27-Jährige gerade mit seiner Frau in Jakarta beim Einkaufen. Man würde ihn in den Jemen bringen, hieß es. Tatsächlich wurde er aber in ein Gefängnis des jordanischen Geheimdienstes gebracht.

Muhammad Faraj Ahmed Bashmilah, 37 Jahre, wollte zusammen mit seiner Frau seine kranke Mutter in Jordanien besuchen, die dort medizinisch behandelt wurde. Kaum angekommen, griff ihn der jordanische Geheimdienst am Flughafen auf. Die Familien der Männer wurden nicht informiert. Als Muhammads Mutter nach ihrem Sohn fragte, sagte man ihr lediglich: »Ihr Sohn ist ein Terrorist.«

Über zwei Jahre lang waren Salah Nasser und Muhammad Faraj für ihre Familien, Freunde und die Außenwelt buchstäblich verschwunden. Die beiden befreundeten Jemeniten, die in Indonesien lebten, wurden in Jordanien gefoltert und anschließend von US-Beamten in geheimen Haftzentren festgehalten. Den Grund dafür haben Salah Nasser und Muhammad Faraj nie erfahren.

Die Geschichte der beiden Männer steht exemplarisch für ein US-amerikanisches Haftsystem jenseits von Guantánamo, das selbst die unmenschlichen Bedingungen auf dem Militärstützpunkt auf Kuba noch übertrifft. US-amerikanische Geheimdienste verschleppen Menschen in Haftzentren, misshandeln und foltern sie. Einige Gefangene werden von den USA an unbekannten Orten und unter dubiosen Haftbedingungen festgehalten – meist ohne Anklage und ohne jeglichen Rechtsbeistand.

Was das für die Betroffenen heißt, zeigt das Schicksal der beiden Jemeniten. Zunächst hielt man Salah Nasser und Muhammad Faraj vier Tage lang in Jordanien fest. Salah Nasser wurde dort nach eigenen Angaben mehrmals geschlagen, angespuckt, misshandelt sowie mit sexuellem Missbrauch und Elektroschocks bedroht. Einmal hängten ihn seine Peiniger kopfüber auf, um ihm mit einem Stock auf die Füße zu schlagen. Ein anderes Mal musste Salah Nasser umringt von Wärtern so lange im Kreis laufen, bis er zusammenbrach. Für Muhammad Faraj ist die Erinnerung so schmerzhaft, dass er nicht darüber sprechen kann. Er sei schlecht behandelt worden, sagte er einer Mitarbeiterin von Amnesty International, bevor er in Tränen ausbrach. Nach Angaben eines jemenitischen Beamten wurde Muhammad Faraj noch grausamer gefoltert als Salah Nasser.

Anschließend begann für beide eine Reise ins Nirgendwo. Mit verbundenen Augen und in Handschellen verfrachteten US-Beamte die beiden per Flugzeug in ein altmodisches Gefängnis. Die Reise dauerte etwa vier Stunden. Zwischen sechs und acht Monate lang verbrachten Salah Nasser und Muhammad Faraj völlig isoliert von der Außenwelt. Die beiden wurden nach ihren Tätigkeiten in Afghanistan und Indonesien befragt, erfuhren jedoch nicht den Grund ihrer Festnahme. 24 Stunden pro Tag beschallte man die Gefangenen mit Musik, so dass sie weder beten noch schlafen konnten. Auch die völlige Ungewissheit erhöhte den psychischen Druck: »Ich konnte es nicht ertragen. Selbst wenn ich ein Tier wäre, hätte ich es nicht aushalten können«, erzählte Salah Nasser.

Die Situation besserte sich für die beiden Gefangenen nicht, als sie fünf Flugstunden weiter in eine moderne unterirdische Haftanstalt überführt wurden. Dort durften sie zwar den Koran lesen und Filme ansehen, die Männer blieben aber die meiste Zeit gefesselt und in Handschellen. Auch hier mussten die Gefangenen durchgehend laute Musik ertragen. Täglich wurden die Jemeniten von US-Personal befragt, die laut Muhammad Faraj »vermummt waren wie Ninjas«. Eineinhalb Jahre lang hielt man Salah Nasser und Muhammad Faraj in Einzelhaft in dem modernen Gefängnistrakt fest. Keiner der beiden Freunde wusste, dass der andere ebenfalls inhaftiert war. Während der ganzen Zeit haben die beiden nie das Tageslicht gesehen.

Was die beiden Jemeniten von ihrer Haft erzählen, zeigt nur einen kleinen Ausschnitt der geheimen Inhaftierungen im Namen des Kriegs gegen den Terror. »Wir müssen davon ausgehen, dass es sich hier nicht um Einzelfälle handelt und die USA weiterhin zahlreiche Häftlinge an unbekannten Orten festhalten«, sagte Ferdinand Muggenthaler, Amerika-Experte bei Amnesty. Berichten zufolge unterhalten die USA im Zusammenhang mit dem »Krieg gegen den Terror« in mehreren Ländern geheime Haftzentren, möglicherweise in Jordanien, Pakistan, Ägypten oder Afghanistan. Geheime Haft widerspricht aber nicht nur internationalem Recht, sondern erleichtert auch die Anwendung von Folter. Die US-Regierung müsse daher die Identität aller geheimen Gefangenen offenlegen, sie freilassen oder in einem fairen Verfahren anklagen, fordert Amnesty International.

Die USA sind nach internationalem Recht dazu verpflichtet, allen Gefangenen ein faires Gerichtsverfahren zu ermöglichen. Allein im Irak werden allerdings Tausende von Gefangenen von den USA festgehalten – einige über ein Jahr lang –, ohne vor ein Gericht gestellt zu werden. Amnesty vermutet außerdem, dass mehrere Tausend weitere Gefangene auf Anweisung der USA von anderen Regierungen verhaftet wurden. Sollte Guantánamo aufgelöst werden, wäre zu befürchten, dass diese Verhaftungen der »alliierten Staaten« zunehmen.

Salah Nasser und Muhammad Faraj wurden Anfang Mai von den US-Beamten ohne Erklärungen in den Jemen überstellt – unter der Auflage an die jemenitischen Behörden, sie dort in Haft zu nehmen. »Ich bin im Jemen, aber ich bin immer noch ein Gefangener der USA«, erzählte Muhammad Faraj Amnesty-Mitarbeitern im Gefängnis von Aden.

Beide Männer benötigen dringend medizinische Behandlung. Doch sie erhielten nur eine »Luftveränderung«. Nach Informationen von Amnesty wurden Salah Nasser und Muhammad Faraj kürzlich in ein anderes Gefängnis nach Sanaa verlegt. Nachdem die beiden in Aden mit ihren Familien telefonieren konnten, ist der Kontakt jetzt wieder abgebrochen. Bis heute ist unklar, warum Salah Nasser und Muhammad Faraj über zwei Jahre in geheimer Haft verbringen mussten.

□ Aus: Amnesty Journal, September 2005.

ARTIKEL 12: **DAS RECHT AUF PRIVATLEBEN**

Klassenstufe 7–10



DAS RECHT AUF PRIVATLEBEN

EINFÜHRUNG

Art. 12 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 besagt, dass niemand willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung und seinen Schriftverkehr ausgesetzt werden darf und jeder Mensch Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen derartige Eingriffe hat.

Auch das Grundgesetz gewährleistet in Art. 2 Abs. 1 jedem das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die Verfassung oder gegen die guten Sitten verstoßen wird. Dieses Recht beinhaltet zum einen, dass grundsätzlich jede/r das Recht hat, in seinem/ihrer Privatleben zu tun und zu lassen, was er/sie selbst für richtig hält (allgemeine Handlungsfreiheit). Zum anderen bedeutet das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit auch, dass die Privatsphäre eines jeden Menschen vor Eingriffen von außen geschützt wird, z. B. vor unbefugter Beobachtung und Ausforschung durch den Staat (allgemeines Persönlichkeitsrecht). Hieraus leitet das Bundesverfassungsgericht auch das Recht auf informationelle Selbstbestimmung ab, d. h. die Befugnis, selbst über die Preisgabe und Verwendung der persönlichen Daten zu bestimmen (Datenschutz). Das Recht auf informationelle Selbstbestimmung gewinnt vor allem in Hinblick auf moderne technische Entwicklungen (z. B. Videoüberwachung, Online-Durchsuchung, Rasterfahndung) immer mehr an Bedeutung. Das Bundesverfassungsgericht hat immer wieder betont, dass

- »die freie Entfaltung der Persönlichkeit [...] unter den modernen Bedingungen der Datenverarbeitung den Schutz des Einzelnen gegen unbegrenzte Erhebung, Speicherung, Verwendung und Weitergabe seiner persönlichen Daten voraus[setzt]. Dieser Schutz ist von dem Grundrecht aus Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG verbürgt. Das Grundrecht gewährleis-

tet insoweit die Befugnis des Einzelnen, grundsätzlich selbst über die Preisgabe und Verwendung seiner persönlichen Daten zu bestimmen.

- Das Grundrecht dient dabei auch dem Schutz vor einem Einschüchterungseffekt, der entstehen und zu Beeinträchtigungen bei der Ausübung anderer Grundrechte führen kann, wenn für den Einzelnen nicht mehr erkennbar ist, wer was wann und bei welcher Gelegenheit über ihn weiß. Die Freiheit des Einzelnen, aus eigener Selbstbestimmung zu planen und zu entscheiden, kann dadurch wesentlich gehemmt werden.
- Ein von der Grundrechtsausübung abschreckender Effekt fremden Geheimwissens muss nicht nur im Interesse der betroffenen Einzelnen vermieden werden. Auch das Gemeinwohl wird hierdurch beeinträchtigt, weil Selbstbestimmung eine elementare Funktionsbedingung eines auf Handlungs- und Mitwirkungsfähigkeit seiner Bürger gegründeten freiheitlichen demokratischen Gemeinwesens ist. «

□ Bundesverfassungsgericht, Urteil vom 2. März 2006, abrufbar unter: www.bverfg.de/entscheidungen/rs20060302_2bvr209904.html

In der folgenden Unterrichtseinheit sollen die Schüler das Recht auf Privatsphäre kennenlernen. Ausgehend von diesem Recht sollen sie sich dann kritisch mit den Chancen und Risiken moderner technischer Entwicklungen auseinandersetzen. Gerade in den Zeiten nach dem 11. September 2001 tritt die Furcht vor dem »gläsernen Menschen«, der Beschneidung der Privatsphäre durch einen überwachenden Staat, im Vergleich zum Sicherheitsbedürfnis oft in den Hintergrund. Neben dem Kennenlernen des Datenschutzes soll diese Unterrichtseinheit auch dazu dienen, die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, dass sich die Interpretation von verbürgten Rechten ändert. So bestanden weder 1948, als die

AEMR verabschiedet wurde, noch 1949, als das Grundgesetz angenommen wurde, die heutigen technischen Möglichkeiten und die damit verbundenen möglichen Eingriffe in die Privatsphäre eines Menschen. Weder das Abfangen von E-Mails noch die Online-Durchsuchung, die akustische Wohnraumüberwachung oder die Videoüberwachung waren damals vorstellbar. Anhand der Auslegung des Art. 2 Abs. 1 Grundgesetz und Art. 12 der AEMR der Menschenrechte können die Schülerinnen und Schüler lernen, wie Rechtstexte den veränderten Umständen entsprechend ausgelegt werden.

ZIELE

- Sensibilisierung für die Bedeutung des Rechts auf Privatleben und den Datenschutz
- Umgang und Auslegung von verbürgten Rechten
- Kennenlernen der gängigen Methoden elektronischer Datensammlung

ABLAUF

- Als Einstieg wird folgende provokante These diskutiert: »Datenschutz ist überflüssig, schließlich habe ich nichts zu verbergen.« (Diskussion des Dilemmas »Schutz vor schweren Straftaten« versus »Schutz der Privatsphäre«) (10')
- Die Lernenden lesen Artikel 12 der AEMR (M 1); die Lehrperson informiert die Lernenden darüber, dass der Artikel im Jahr 1948, also lange vor dem Computer-Zeitalter, formuliert wurde; anschließend Diskussion im Plenum, ob dem Sinn nach auch elektronische Daten mit den Begriffen wie »Privatleben« oder »Briefwechsel« gemeint sein können (10')
- Zur Sensibilisierung wird der reale Fall »Eine E-Mail veränderte sein Leben« gelesen. Verständ-

nisfragen werden ebenso geklärt wie technische Hintergründe zur IP-Adresse (z. B. aus Wikipedia) (10')

- Die Lehrperson informiert die Lernenden kurz über die Rechte, die ihnen nach dem Bundesdatenschutzgesetz zustehen (M 3). Anschließend diskutieren sie, ob sie sich einen ähnlichen Fall wie Shi Tao auch in Deutschland vorstellen können (10')
- Die Lernenden ordnen sich den Themen zu, die in M 4 aufgezählt sind (Bei Bedarf können diese natürlich noch um aktuelle Debatten ergänzt werden); in Partnerarbeit recherchieren die Lernenden die entsprechenden Informationen im Internet (30')
- Sammlung der Ergebnisse im Plenum (20')

WEITERFÜHRUNG

- Eine mögliche Weiterführung sind die technischen Funktionsweisen der angesprochenen Themen (z. B. Cookies) sowie deren Schutzprogramme (Firewall, Virens Scanner, Anti-Spyware).
- Eine weitere spannende Weiterführung besteht in der Internationalisierung des Themas Datenschutz, z. B. wie unterscheidet sich der deutsche vom US-Datenschutz? Gibt es internationale Organisationen, die einheitliche Standards fördern? Hierzu folgende Links:
<http://egora.uni-muenster.de/pbnetz/verfassung/informationelle.htm>
sowie http://de.wikipedia.org/wiki/Datenschutz#Internationale_Regelungen.
- Das Thema Rasterfahndung kann in Hinblick auf Problematiken wie die Aufhebung der Unschuldsvermutung und Diskriminierung thematisiert werden.

- Das Thema Online-Durchsuchung kann wegen der aktuellen Diskussion und der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 27.2.2008 zur Zulässigkeit der Online-Durchsuchung behandelt werden.
- Bei einer möglichen fächerübergreifenden Kooperation bieten sich die Behandlung in Kunst und Literatur (Deutsch oder Englisch), aber auch Geschichte an: die Texte »1984« von George Orwell, »Schöne neue Welt« von Aldous Huxley, »Der Auftrag oder vom Beobachten des Beobachters der Beobachter« von Friedrich Dürrenmatt, sowie die Filme »Staatsfeind Nr. 1«, »Die Truman Show«, »Das Leben der anderen« (sowie die entsprechende Behandlung der DDR-Geschichte) und der Bildband »Hautlos – Eingeschweißte Überwachung« von Christine Schlegel.

M 1

ARTIKEL 12 AEMR

Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, sein Heim oder seinen Briefwechsel noch Angriffen auf seine Ehre und seinen Ruf ausgesetzt werden. Jeder Mensch hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen derartige Eingriffe oder Anschläge.

M2

EINE E-MAIL VERÄNDERTE SEIN LEBEN

Eine E-Mail veränderte Shi Taos Leben. Am 27. April 2005 wurde der chinesische Dichter und Journalist von einem chinesischen Gericht wegen »Weitergabe von Staatsgeheimnissen« zu einer zehnjährigen Haftstrafe verurteilt.

Zahlreiche Menschen sind in China wegen der friedlichen Ausübung ihres Rechts auf freie Meinungsäußerung inhaftiert. Viele davon sind »Cyber-Dissidenten« wie der 37-jährige Journalist und Dichter Shi Tao.

Shi Tao hatte über sein Yahoo-Konto eine E-Mail an eine amerikanische Nichtregierungsorganisation (NGO) geschickt. Darin schrieb er, dass die chinesische Regierung Journalisten davor gewarnt hatte, im Vorfeld des 15. Jahrestages über das Massaker auf dem Tiananmen-Platz zu berichten. Diese E-Mail wurde anonym veröffentlicht.

Doch Shi Tao ist nicht anonym geblieben. Sein Internet-Anbieter »Yahoo Holdings (Hongkong) Ltd.« hatte anhand der IP-Adresse den Standort des Sendercomputers ermittelt und an die chinesischen Behörden weitergegeben. Damit hat Yahoo zur Verhaftung und Verurteilung Shi Taos beigetragen. Yahoo hat auf Verlangen der chinesischen Behörden eine »Selbstverpflichtung der Internetbranche« unterzeichnet und damit faktisch zugestimmt, den drakonischen Zensur- und Kontrollmechanismus in der VR China anzuerkennen und sich dementsprechend zu verhalten.

Durch diese Zusammenarbeit mit Yahoo konnte die chinesische Regierung den Absender dieser E-Mail ermitteln. Daraufhin verurteilte ein Gericht Shi Tao im April 2005 zu zehn Jahren Haft. Die Urteilsbegründung: Er soll dem Ausland »Staatsgeheimnisse« verraten haben.

Tatsächlich hatte Shi Tao die betreffende Information bei einer Redaktionssitzung der Zeitung, für die er arbeitete, erhalten. Wie er betonte, handelte es sich keinesfalls um Staatsgeheimnisse.

Nun verarbeitet Shi Tao im Gefängnis von Changsha in Zwangsarbeit Schmuckstücke. Bereits jetzt hat der dabei entstehende Staub bei ihm schwere Haut- und Atemwegsreizungen hervorgerufen. Doch Shi Tao leidet nicht nur gesundheitlich. Er muss auch erleben, wie ihm der familiäre Rückhalt infolge von Schikanen gegen seine Familie wegbricht. Seine Frau ließ sich bereits von ihm scheiden, um dem Druck zu entgehen, dem sie ausgesetzt war.

□ Quelle: Amnesty International, www.amnesty-einsatz.de

M 3

BUNDESDATENSCHUTZGESETZ (BDSG):

Rechte der Betroffenen:

- ▶ Auskunft darüber, ob und welche personenbezogenen Daten über sie gespeichert sind
- ▶ Auskunft darüber, aus welchen Quellen diese Daten stammen und zu welchem Verwendungszweck sie gespeichert werden
- ▶ Berichtigung von falschen personenbezogenen Daten
- ▶ Übermittlung persönlicher Daten an Dritte zu untersagen
- ▶ Löschung ihrer Daten
- ▶ Sperrung ihrer Datensätze
- ▶ Beschwerderecht bei der zuständigen Aufsichtsbehörde für den Datenschutz

Die beiden erstgenannten Rechte können verweigert werden, falls das allgemeine öffentliche Interesse, das Interesse der jeweiligen nicht-öffentlichen Stelle an der Wahrung des Geschäftsgeheimnisses oder das Interesse Dritter zur Geheimhaltung überwiegt. Dies muss allerdings im Einzelfall geprüft werden. Eine Verweigerung der Auskunft muss mit Angabe der Gründe dokumentiert werden.

Jeder Bundesbürger hat also ein Auskunftsrecht bezüglich der über ihn gespeicherten Daten sowie ein Recht auf Richtigstellung falscher Daten. Für die befragten Stellen ergibt sich eine Auskunftspflicht, von der jedoch Polizei und Geheimdienste ausgenommen sind.

Diese Rechte sind Konkretisierungen des informationellen Selbstbestimmungsrechts, das aus Art. 2 Abs. 1 GG hergeleitet wird. »Das Grundrecht gewährleistet insoweit die Befugnis des Einzelnen, grundsätzlich selbst über die Preisgabe und Verwendung seiner persönlichen Daten zu bestimmen.

Das Grundrecht dient dabei auch dem Schutz vor einem Einschüchterungseffekt, der entstehen und zu Beeinträchtigungen bei der Ausübung anderer Grundrechte führen kann, wenn für den Einzelnen nicht mehr erkennbar ist, wer was wann und bei welcher Gelegenheit über ihn weiß. Die Freiheit des Einzelnen, aus eigener Selbstbestimmung zu planen und zu entscheiden, kann dadurch wesentlich gehemmt werden.« (Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 2.3.2006)

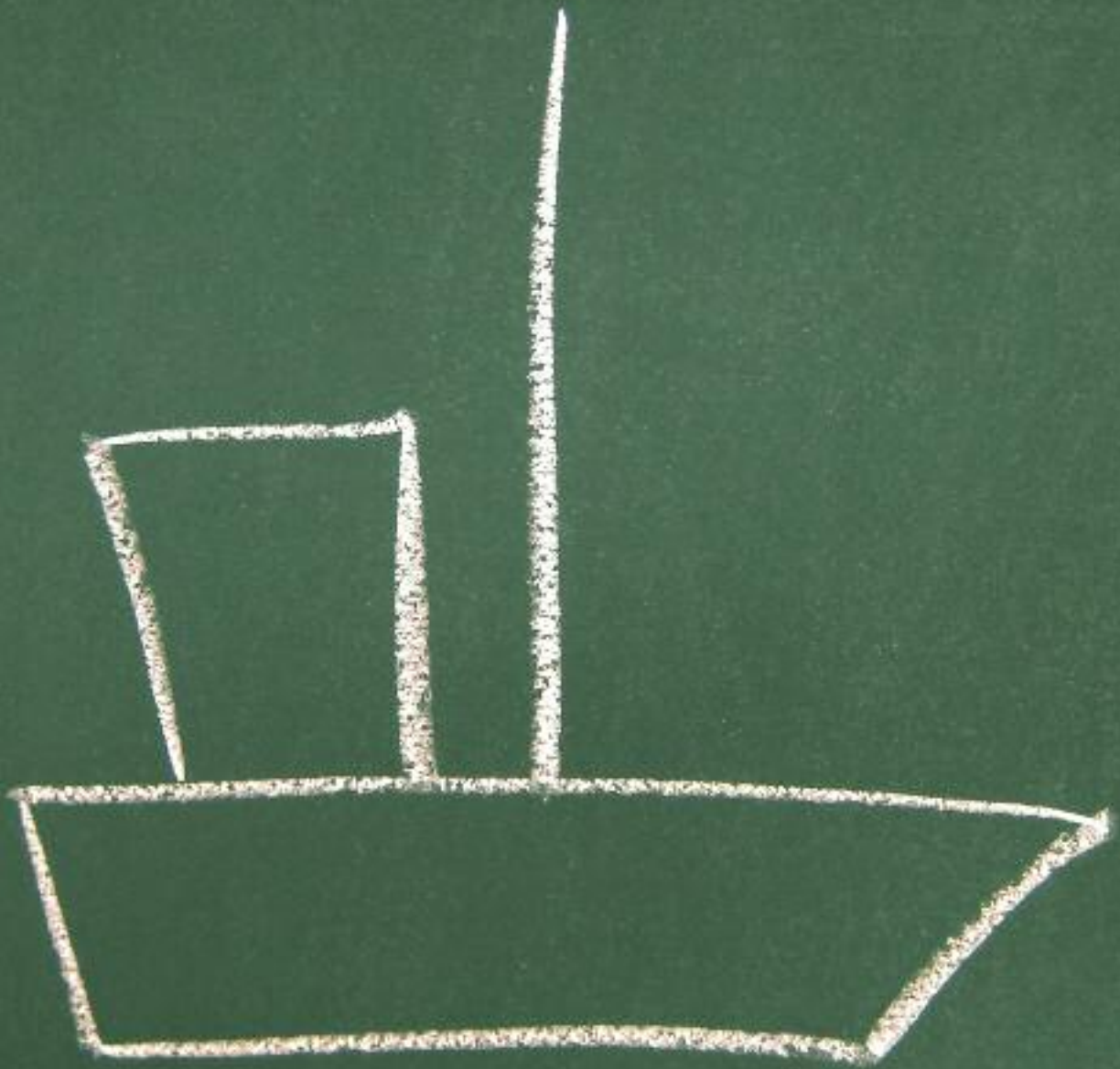
M 4

Zu diesen Themen sollen folgende Fragen recherchiert und in einer Tabelle zusammengetragen werden: Wer erhebt wessen Daten? Für welchen Zweck werden die Daten erhoben? Kann es sein, dass dabei Artikel 12 der AEMR, Art. 2 Abs. 1 GG, bzw. das BDSG verletzt wird? Warum (nicht)? Kann die Erhebung von Daten unterbunden werden? Wenn ja ... Wie? Ein nützlicher Einstieg ist über den Link www.datenschutz.de zu finden.

- ▶ Videoüberwachung an öffentlichen Plätzen
- ▶ »Lauschangriff« / Abhören von Telefonen
- ▶ Vorratsdatenspeicherung (von Telefon-, E-Mail-, Handydaten)
- ▶ Online-Durchsuchung
- ▶ Rasterfahndung

ARTIKEL 14: DAS RECHT AUF ASYL

Klassenstufe 11–13



DAS RECHT AUF ASYL

EINFÜHRUNG

Im Griechischen bedeutet das Wort »asylos«, aus dem sich der Begriff »Asyl« ableitet, die Zufluchtsstätte. Heute wird mit diesem Begriff nicht mehr eine Zufluchtsstätte beschrieben, in der ein Mensch Schutz vor Verfolgung sucht – etwa ein Tempel –, sondern der Schutz selbst, den ein Flüchtling genießt. Beruhend auf den Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges formulierten die Verfasser der AEMR in Artikel 14 ein eingeschränktes Recht auf Asyl. So heißt es in Absatz 1: »Jeder Mensch hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgungen Asyl zu suchen und zu genießen.« Damit steht Verfolgten zu, einen anderen Staat um Schutz zu ersuchen. Art. 14 der Erklärung beinhaltet auch, dass eine Person, die Schutz erhält, nicht abgeschoben werden kann. Art. 14 AEMR schreibt aber anders als die Genfer Flüchtlingskonvention (s. u.) nicht vor, dass ein Staat einem verfolgten Menschen Schutz gewähren muss. Die Vertreibung Hunderttausender Menschen in den Dreißiger- und Vierzigerjahren in ganz Europa – allen voran durch das Hitler-Regime – wirkte auch auf die Verfassungsgebung in Deutschland. In der Bundesrepublik wird ein stark eingeschränktes Grundrecht auf Asyl gewährt. Den grundrechtlichen Schutz auf Asyl kann nur beanspruchen, wer unter anderem nicht durch ein »sicheres Drittland« gereist ist. Da Deutschland von »sicheren Drittstaaten« umgeben ist, kann damit nur Asyl beanspruchen, wer mit dem Flugzeug und per Schiff einreist.

Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK), das einzige völkerrechtlich verbindliche Instrument des internationalen Flüchtlingsschutzes, legt in Artikel 1 klar fest, wer als Flüchtling anzuerkennen ist und Flüchtlingsschutz erhalten muss. Inzwischen sind der GFK weit über 100 Staaten, darunter auch Deutschland, beigetreten und haben sich somit verpflichtet, Menschen, die beispielsweise

vor ethnischer, religiöser oder politischer Verfolgung fliehen, Schutz zu gewähren.

Aufgrund des Zusammenwachsens der Mitgliedstaaten der EU wurden für den Schutz von Flüchtlingen Mindeststandards festgeschrieben, die alle Mitgliedstaaten der EU erfüllen müssen.

Der UNHCR, das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen, registrierte im Jahr 2006 10,6 Millionen Flüchtlinge und Asylsuchende weltweit. Hinzu kommen etwa 12,8 Millionen Binnenvertriebene.

Nur etwa 15% der Asylanträge werden in Europa gestellt, die allermeisten Flüchtlinge werden in den Regionen, aus denen sie kommen, aufgenommen.

Aktuelle Statistiken und Informationen finden Sie unter www.unhcr.de.

ZIELE

- Auseinandersetzung mit Fluchtursachen und Flüchtlingsschicksalen
- Formulierung von Standpunkten zu aktuellen Themen
- Hinterfragen von und Umgang mit (völker-) rechtlichen Standards

ABLAUF

- Hausaufgabe in Vorbereitung: Lesen des Textauszugs (M 1)
- Auseinandersetzung mit den Inhalten des Textes im Plenum (10')
- Vorstellung des Artikel 14 der AEMR und des Artikel 1 Genfer Flüchtlingskonvention (M 2) und kurze Diskussion über die Hintergründe des Flüchtlingsschutzes (10')

- ▶ Vorlesen des Artikels »Schicksalsfluchten« (M 3) (5')
- ▶ Gruppenarbeit: Die Gruppen haben die Aufgabe, in Antwort auf den Artikel »Schicksalsfluchten« einen kurzen Leserbrief an die Redaktion der Zeitung zu verfassen, in dem sie sich mit der Problematik Flucht und Asyl befassen (15')
- ▶ Vorstellung der Ergebnisse und kurze Diskussion über diese (10')
- ▶ Überleitung zur Flüchtlingsproblematik in Europa; in Gruppen befassen sich die Lernenden mit dem Text »Abflug in die Unsicherheit« (M 4); der Inhalt des Textes soll kritisch beleuchtet und kreativ auf einer Wandzeitung dargestellt werden [diese sollte später im Klassenraum oder Schulgebäude ausgestellt werden] (35')
- ▶ Abschlussdiskussion im Plenum (5')

WEITERFÜHRUNG

Der Migrationsbericht der Bundesregierung (abzurufen unter www.bmi.bund.de) bietet aktuelle Statistiken über die Herkunft von Asylbewerbern und Flüchtlingen. Im Rahmen einer Projektarbeit können sich Lernende mit einem dieser Länder / einer der Regionen detailliert auseinandersetzen und dieses in Form einer Präsentation oder eines Vortrages vorstellen. Dabei sollten die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Staaten genau beleuchtet werden, um herauszustellen, welche Fluchtgründe sich hieraus ableiten lassen.

M 1

ZAHRA AUS BOSNIEN – EIN BERICHT

Zahra * [...] stammt aus einem kleinen Dorf in Bosnien. Sie wuchs dort als eines von sieben Kindern einer muslimischen Familie auf. Die Hälfte der Einwohner des Dorfes waren Muslime. Zahra half ihren Eltern im Haus und bei der Landwirtschaft. Sie hatte die Schule vorzeitig abgebrochen, weil für sie als Mädchen die Schulausbildung nicht so wichtig war. An ihrer Schule hatte es einen Jungen gegeben, der besonders gut aussehend und beliebt gewesen war [...]. Da er katholisch war, durfte Zahra keinen engeren Kontakt zu ihm haben, sie grüßte ihn nur.

Als der kroatisch-bosnische Krieg ausbrach, war Zahra einundzwanzig Jahre alt. Mit ihrer Mutter und ihren beiden jüngeren Schwestern wurde sie in ein kroatisches Gefangenenlager gebracht und dort über einen Monat mit anderen Mädchen, Frauen und alten Männern in Haft gehalten. Die jüngeren Männer, auch die aus ihrer Familie, wurden in ein anderes Lager verschleppt. In dem Gefangenenlager wurde Zahra vielfach und schwer misshandelt, gedemütigt und vergewaltigt. Leistete sie auch nur den geringsten Widerstand, dann misshandelte man ihre Familie. [...] Fast täglich holten die Soldaten sie. Ihre Mutter bot den Peinigern an, anstelle von Zahra mit ihnen zu gehen. Das lehnten die Soldaten ab und drohten damit, Zahras elfjährige Schwester an den Ort im Lager mitzunehmen, an dem die Mädchen gefoltert wurden. Da ging Zahra wieder mit, um ihre Schwester [...] zu schützen.

Wochen später wurde die Familie mit anderen Bosniern von Kroaten mit einem Lkw auf muslimisches Gebiet gebracht. Sie mußten noch etwas zu Fuß gehen, so sagte man ihnen, etwas weiter weg würden ihre Leute auf sie warten und sie aufnehmen. Als die Familie von Zahra und die anderen Muslime in die gezeigte Richtung gingen, schossen die kroatischen Soldaten von hinten auf sie. Zwei Familienmitglieder von Zahra wurden dabei verletzt, ein Cousin von ihr starb.

[...] Zahra war ein anderer Mensch geworden. Nur mit ihrer Mutter konnte sie ansatzweise über das sprechen, was ihr widerfahren war. Aber die Menschen, die mit im Lager gewesen waren, wussten auch, dass man sie vergewaltigt hatte. Als Frau, die bereits »berührt« worden war, auch wenn dies gewaltsam geschehen war, galt sie in ihrer Gesellschaft nur noch wenig. Männer aus ihrem Umfeld machten ihr unverschämte Anträge. Man brachte ihr nicht mehr den Respekt entgegen, der unverheirateten Frauen gegenüber geschuldet wurde. [...] Sie konnte sich in dieser Umgebung unmöglich von den Schrecken erholen. Sie fühlte Scham, mied die Menschen, verweigerte Nahrung und wurde körperlich krank.

Eine ihrer älteren Schwestern lebte bereits seit Jahren in Deutschland. Zahra wollte zu ihr. Sie bekam jedoch kein Visum und floh daher nach Österreich. Wegen ihrer illegalen Einreise wurde sie dort einige Tage inhaftiert. Schließlich kam sie nach Ungarn, von wo aus sie ein Visum für die Einreise nach Deutschland erhielt. In Deutschland war sie an einem Ort, an dem sie zunächst nichts an die Geschehnisse während des Krieges erinnerte.

Dann wurde sie vom Bundeskriminalamt als Zeugin für den Internationalen Gerichtshof in Den Haag vernommen. Einem Kriegsverbrecher wurde dort der Prozess gemacht, eben jenem jungen Mann aus ihrer Schule, für den so viele ihrer Mitschülerinnen geschwärmt hatten und den sie nur hatte grüßen dürfen. Einen ganzen Tag dauerte die Vernehmung, innerhalb derer sie sich die Kriegsereignisse wieder vor Augen führen musste. Da sie zu diesem Zeitpunkt nur sehr wenig Deutsch sprach, wurde eine Dolmetscherin benötigt. Dieser fiel auf, wie schlecht es Zahra ging. Die Dolmetscherin stellte deshalb sofort den Kontakt mit dem Behandlungszentrum für Folteropfer in Ulm her. Zahra brauchte dringend ärztliche Behandlung und Betreuung.

Als sie sich beim Behandlungszentrum für Folteropfer vorstellte, stellten die Ärzte fest, dass sich Zahra in einem erschreckend schlechten Zustand befand. Zahra wirkte viel älter, als sie eigentlich war. Sie war sozial isoliert, sprach kaum Deutsch, hatte massive Schlafstörungen, Angstzustände und erlebte geistig immer wieder Szenen aus dem Lager. Während dieser Rückfälle in die Vergangenheit [...] nahm sie ihre Umgebung nicht mehr wahr, war völlig abwesend. Sie sah sich als einen Menschen ohne jegliche Zukunft [...] und hatte Selbstmordgedanken.

In der Folgezeit wurde Zahra ärztlich und therapeutisch behandelt. Sie bekam Medikamente. Regelmäßig wurden lange, intensive Therapiegespräche mit ihr geführt, in deren Verlauf sie allmählich Vertrauen fasste und man sich nach und nach behutsam den furchtbaren Geschehnissen annähern konnte. [...] Fast zwei Jahre lag zu diesem Zeitpunkt ihre qualvolle Gefangenschaft zurück. So lange hatte sie versucht, die schrecklichen Ereignisse zu verdrängen, mit ihnen irgendwie selbst fertig zu werden. Deshalb hatte sie auch vorher nie einen Arzt oder Therapeuten aufgesucht. Dieses Verhalten ist, so sagen spezialisierte Ärzte, für einen schwer traumatisierten Menschen geradezu typisch. Dies erkannte der für ihre Aufenthaltsfragen zuständige Beamte im Regierungspräsidium aber nicht an. Ein Mensch, der sich zwei Jahre nicht in ärztliche Behandlung begeben hat, so hieß es von ihm lapidar, sei auch nicht so krank, dass er nicht zurück nach Bosnien könnte. Zahra sollte ausreisen.

Zahra legte gegen die behördliche Entscheidung alle ihr zur Verfügung stehenden Rechtsmittel ein, aber ihr Aufenthaltsstatus war und blieb unsicher. Sie war immer wieder und in kurzen Abständen von Abschiebung bedroht. [...]

Zahra hatte mittlerweile enge soziale Kontakte, sie sprach nun auch sehr gut Deutsch. Aber einen gesicherten Aufenthaltstitel bekam Zahra in Deutschland nicht, obwohl viele Gutachten auf die Gefahr einer schweren Retraumatisierung bei einer Rückkehr nach Bosnien hinwiesen. Für Zahra war es unmöglich, an den Ort zurückzukehren, an dem ihr das Schreckliche widerfahren war. Nach langem Hin und Her konnte, weil Zahra in Kanada entfernte Verwandte hatte, ein Kompromiss mit den Ausländerbehörden gefunden werden: Zahra durfte in Deutschland bleiben, bis ihre Weiterwanderung nach Kanada von den Behörden bewilligt war. Heute lebt Zahra mit einem sicheren Aufenthaltstitel in Kanada und hat damit begonnen, sich ein neues Leben aufzubauen. Vergessen kann sie das Erlebte nicht, aber sie hat wieder ein wenig Vertrauen in die Menschheit gewonnen.

□ Auszug aus: Herz, Monika: Zahra aus Bosnien – Ein Bericht, in: Engelmann, Reiner/Fiechtner, Urs M. (Hrsg.): *Aller Menschen Würde. Ein Lesebuch*, Aarau 2001.

* Der Name der Hauptperson und einige persönliche Details wurden verändert.

M 2 (FOLIEN-VORLAGE)

INTERNATIONALER FLÜCHTLINGSSCHUTZ

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Artikel 14

Jeder hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen.

Dieses Recht kann jedoch im Falle einer Verfolgung wegen nichtpolitischer Verbrechen oder wegen Handlungen, die gegen die Ziele und Grundsätze der Vereinten Nationen verstoßen, nicht in Anspruch genommen werden.

Wer ist ein Flüchtling?

Artikel 1 der Genfer Flüchtlingskonvention definiert einen Flüchtling als Person, die sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt oder in dem sie ihren ständigen Wohnsitz hat, und die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung eine wohlbegründete Furcht vor Verfolgung hat und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht vor Verfolgung nicht dorthin zurückkehren kann.

M 3

»SCHICKSALSFLUCHTEN«

In einem Artikel über die Asylpolitik der Europäischen Union stellt Amnesty International fest, »dass die Chancen für Flüchtlinge, in Europa Schutz zu finden, immer geringer werden.« Zwar einigten sich die Mitgliedstaaten darauf, dass das Recht Asyl zu beantragen in jedem EU-Staat grundsätzlich gelten soll, und verabschiedeten Mindestanforderungen im Bereich des Flüchtlingsschutzes. Gleichzeitig werden jedoch mehr und mehr Regelungen zur frühzeitigen Abweisung von Flüchtlingen an den Grenzen der EU getroffen, und dies trotz der Tatsache, dass die Zahl der Asylanträge in den vergangenen Jahren kontinuierlich gesunken ist. Im Folgenden soll über zwei Schicksale von Flüchtlingen berichtet werden, die Amnesty International im Frühjahr 2007 dokumentierte.

William* kommt aus Liberia. In seinem Heimatland war er politisch aktiv. Aus diesem Grund wurden seine Eltern und sein sechsjähriger Sohn getötet. Er selbst wurde mehrfach inhaftiert und im Gefängnis gefoltert. Schließlich konnte er aus seiner Heimat fliehen und nach Spanien flüchten. Von der spanischen Küste aus wurde er mit einem Bus nach Valencia gebracht. Dort kümmerte sich zunächst niemand um ihn, so dass William sechs Monate auf der Straße lebte. Sein Asylantrag, den er später stellte, wurde mit der Begründung abgelehnt, dass er illegal ins Land eingereist ist und nicht innerhalb von sechs Monaten seinen Antrag gestellt hatte. Daraufhin wurde William in eine Hafteinrichtung gebracht, in der man ihn fälschlicherweise als Nigerianer identifizierte und ihn daher nach Nigeria abschob.

Marie* kommt aus der Zentralafrikanischen Republik. Ihr Mann musste nach Großbritannien fliehen, da er Zeitungsartikel über die Menschenrechtslage in seinem Heimatland geschrieben hatte. Nach seiner Flucht wurde Marie mehrere Male festgenommen. Bei einer der Festnahmen wurde sie von den Polizeibeamten vergewaltigt. Sie floh zunächst in die Hauptstadt Bangui und versuchte vergeblich, Kontakt zu ihrem Mann aufzunehmen. Schließlich konnten sie und ihre achtjährige Tochter mithilfe eines falschen Passes das Land verlassen und nach Großbritannien reisen. Bei ihrer Ankunft stellte Marie einen Asylantrag. Während der gesamten Zeit in der Aufnahmestelle bekam sie nichts zu essen, durfte nicht zur Toilette gehen und erlaubte man ihr nicht, sich bei ihrem Mann zu melden.

Dies sind nur zwei Beispiele. Doch sie verdeutlichen Schicksale, die Flüchtlinge, auf der Suche nach Schutz in Europa, hier erleiden können.

* Namen geändert

M 4

ABFLUG IN DIE UNSICHERHEIT: ETHNISCHEN MINDERHEITEN AUS DEM KOSOVO DROHT DIE ABSCHIEBUNG (SEPTEMBER 2007)

In Deutschland leben heute etwa 33.000 Menschen aus dem Kosovo, die dort einer ethnischen Minderheit angehören, darunter 23.000 Roma, 8.000 Aschkali und Kosovo-Ägypter sowie 600 Serben. Sie wurden während und nach dem Ende des bewaffneten Konflikts 1998 bis 1999 von Albanern vertrieben. Sie flohen vor schweren Menschenrechtsverstößen wie Erschießungen, Vergewaltigungen und Zerstörungen ihrer Häuser. In Deutschland haben viele von ihnen einen Ort gefunden, der ihnen vorübergehend Schutz bietet. Sie leben hier jedoch nur mit einer Duldung, so dass sie ständig in Gefahr sind, abgeschoben zu werden.

Bisher hat die UN-Übergangsverwaltung des Kosovo (UNMIK) zwangsweise Rückführungen von Roma und Serben in den Kosovo aus Sicherheitsgründen verhindert und die Abschiebung von Aschkali und Ägyptern nur nach eingehender Prüfung zugelassen. Die deutschen Landesinnenminister ignorieren jedoch die Warnungen der UNMIK. Sie haben immer wieder ihre Absicht geäußert, die Minderheiten möglichst bald in größerer Zahl in den Kosovo abzuschieben.

Wie ist die Lage im Kosovo?

Die Sicherheitslage im Kosovo ist weiterhin instabil und droht im Zuge der Statusverhandlungen erneut zu eskalieren. Bis heute hat es die UNMIK nicht geschafft, sichere und menschenwürdige Bedingungen für eine Rückkehr der Minderheiten herzustellen. So war sie auch nicht in der Lage, den Menschen Schutz zu bieten, als es im März 2004 zu einem Ausbruch von Gewalt kam, bei dem ein weiteres Mal Minderheiten vertrieben wurden und 19 Menschen starben.

Die Wahrscheinlichkeit, dass von einem neuen Ausbruch der Gewalt vor allem Angehörige der Minderheiten betroffen sind, ist außerordentlich groß. Der gewaltsame Tod eines Aschkali im Mai 2007 hat noch einmal auf schreckliche Weise bestätigt, dass die Gemeinschaften der Roma, Aschkali und Ägypter gefährdet bleiben. Und auch Serben sind durch gewaltsame Übergriffe stark in ihren Freiheiten eingeschränkt:

»Auf unserem Weg nach Mitrovica werden unsere Busse oft mit Steinen attackiert. Diese Angriffe sind in letzter Zeit sogar mehr geworden. Du beobachtest, wie Jugendliche sich versammeln und bereit machen, Steine zu werfen. Diese Dinge sind unangenehm zu sehen und zu erleben; es ist jedenfalls nicht einfach. Obwohl du weißt, dass diese Steine dich nicht unbedingt töten können, fühlst du dich nicht gut, weil du absolut machtlos bist, wenn jemand versucht, dich zu treffen.« (Branislav*, serbischer Rückkehrer nach Osojane / Osojan).

Diese Aussage zeigt schlaglichtartig, welche Ängste Menschen aus dem Kosovo haben, die nicht zur albanischen Mehrheitsgesellschaft gehören.

Was erwartet die Menschen, die zwangsweise in den Kosovo zurückgeführt werden sollen?

Diskriminierung ist für viele ethnische Minderheiten im Kosovo an der Tagesordnung: Ihnen wird der Zugang zu Arbeitsstellen sowie zu öffentlichen Einrichtungen wie Schulen, Krankenhäusern und Behörden vielfach erschwert. Für ihr zerstörtes Eigentum erhalten Rückkehrer oft keinen Ersatz oder Ausgleich.

Unter diesen Bedingungen kann den Angehörigen von Minderheiten in absehbarer Zeit keine Rückkehr in den Kosovo zugemutet werden.

Amnesty International und Pro Asyl fordern die Innenminister der Bundesländer nachdrücklich auf,

- ▶ Roma und Serben sowie Aschkali und Ägypter weder zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nach dem Rückzug der UNMIK aus dem Kosovo dorthin abzuschieben;
- ▶ traumatisierte Männer, Frauen und Kinder nicht in den Kosovo abzuschieben;
- ▶ keinen Druck auf geduldete Minderheitenangehörige und traumatisierte Menschen zur »freiwilligen« Ausreise auszuüben, sondern ihnen einen sicheren Aufenthaltsstatus zu erteilen.

* Der Name der Hauptperson und einige persönliche Details wurden verändert.

ARTIKEL 18 UND 27: WAS DARF KUNST? – MAUL HALTEN UND WEITERDIENEN

Klassenstufe 11–13



WAS DARF KUNST? – MAUL HALTEN UND WEITERDIENEN

EINFÜHRUNG

»Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.« So lautet der erste Absatz des Artikels 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Auf den ersten Blick scheint das in diesem Artikel enthaltene Recht, sich an den Künsten zu erfreuen, verhältnismäßig unproblematisch zu sein. Welcher Staat sollte schon daran Anstoß nehmen, wenn seine Bürger sich an Landschaftsbildern oder Architekturbauten erfreuen? Auf den zweiten Blick jedoch zeigt sich, dass die Verknüpfung dieses Satzes mit dem Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, ein fundamentaler Schutz der Interessen der Bürger gegen repressive politische Systeme darstellt. Die Crux liegt im Wort »frei«: Frei Kunstwerke herzustellen oder zu rezipieren (als Teil des kulturellen Lebens) bedeutet, mit Kunst alles das tun zu dürfen, was Kunst jenseits bloßer Gefälligkeit leistet: irritieren, aufdecken, kritisieren, wachrütteln, anklagen, provozieren, karikieren usw. Was aber, wenn der Staat selbst Gegenstand solcher Behandlung wird, wie etwa in dem Drama »Die Flucht« des chinesischen Literaturnobelpreisträgers Gao Xingjian? Mithin reagiert der Staat kompromisslos: Das Stück, das vor dem Hintergrund des Massakers auf dem Platz des Himmlischen Friedens spielt, hatte ein Verbot aller Werke Gaos zur Folge. Weiterhin: Was ist, wenn die Kunst in satirischer Weise an Religionen Kritik übt und so das religiöse Gefühl zahlreicher Gläubiger verletzt, wie jüngst die 12 Karikaturen des islamischen Propheten Mohammed, die im September 2005 in der dänischen Tageszeitung Jyllands-Posten veröffentlicht wurden und wütende Proteste in der islamischen Welt nach sich zogen? Handelt es sich dabei um Verletzungen der Ehre oder um Beeinträchtigung der Religions-

freiheit – beides Rechtsgüter, die ebenfalls durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte geschützt sind? Muss der Staat hier im Interesse der öffentlichen Sicherheit einschreiten? Oder sind jegliche Beschränkungen der Kunstfreiheit unzulässig? Am Beispiel eines Rechtsstreites um die religionskritische Karikatur »Maul halten und weiterdienen« des deutschen Malers George Grosz sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Kunstfreiheit kennenlernen und sich zugleich kritisch mit den berechtigten oder unberechtigten Grenzen auseinandersetzen, die diesem Menschenrecht im deutschen Rechtssystem gesetzt werden.

ZIELE

- Interpretation einer Karikatur
- Kritische Reflexion über mögliche Grenzen der Kunstfreiheit
- Kreativer Umgang mit verschiedenen Medien

ABLAUF

- Die Lehrperson projiziert die Karikatur von George Grosz (M 1) an die Wand und fordert die Lernenden auf, sich entlang einer virtuellen Entscheidungslinie zu positionieren: »Wer sich durch diese Karikatur in seinen religiösen Gefühlen verletzt fühlt oder es verstehen kann, dass sich eine andere Person verletzt fühlt, der positioniert sich auf der Entscheidungslinie links. Wer dem Satz nicht zustimmt, begibt sich nach rechts. Unentschlossene bleiben in der Mitte stehen.« (5')
- Unterrichtsgespräch, in dem die Lernenden ihre Positionierung erläutern und begründen (10')
- Die Lehrperson informiert die Lerngruppe mittels eines kurzen Lehrervortrags über die historischen Hintergründe (M 2) der Karikatur und

verweist in diesem Zusammenhang auf die kontroverse Rezeption (5')

- Einzelarbeit: »Vergleicht die Deutung des Landgerichts (M 3), das Grosz verurteilt hat, mit dem Kommentar von Kurt Tucholsky alias Ignaz Wrobel (M 4). Entwickelt danach eine eigene Positionierung bezüglich der Frage: Wo stimme ich der Interpretation des Gerichtsurteils zu, wo derjenigen Tucholskys?« (25')
- Reflexion zum Thema »Was darf Kunst?« auf der Grundlage verschiedener Rechtstexte (M 5), durch die Simulation eines fiktiven Gerichtsprozesses: »Stellt euch vor, die Karikatur wäre in der Bundesrepublik Deutschland der Gegenwart publiziert worden. Einige Bürger fühlen sich durch die Karikatur beleidigt und fordern ein Verbot; der Künstler hingegen pocht auf sein Recht der Kunstfreiheit. Ihr sollt euch nun in die Rolle von Anwälten begeben, die für je eine der beiden Positionen argumentieren, dabei sollt ihr euch auf das Grundgesetz und die AEMR beziehen (ggf. auch auf das Strafgesetzbuch).« (5')
- Vorbereitungsphase in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (20')
- Diskussion über die Ergebnisse in Form einer Podiumsdiskussion mit 2 oder 4 Teilnehmern; jede Partei trägt zunächst ein Plädoyer vor, um anschließend in eine offene Debatte überzugehen (15')
- Unterrichtsgespräch, in dem die Klasse zu einem Urteil finden muss; Reflektion der Schwierigkeiten bei der Urteilsfindung (10')

WEITERFÜHRUNG

Aktualitätsbezug besitzt das Thema vor allem aufgrund

- des Streits um die Mohammed-Karikaturen in dänischen Zeitungen 2006 (vgl. das Dossier auf www.tagesschau.de/ausland/meldung128554.html),
- der Idomeneo-Inszenierung an der Deutschen Oper Berlin (vgl. die Rezension auf www.zeit.de/2003/14/Mozart2x), in der die abgeschlagenen Köpfe von Repräsentanten verschiedener Religionen gezeigt werden,
- oder der Diskussion um das Bild »Taufe« des Kinderbuchautors Janosch (vgl. www.rp-online.de/public/article/aktuelles/politik/deutschland/446881).

Hierauf könnte in Folgestunden Bezug genommen werden.

M 1

KARIKATUR »MAUL HALTEN UND WEITERDIENEN!«



□ Quelle: Ullstein Bild

M 2

HISTORISCHER HINTERGRUND

1928 inszenierte der Regisseur Erwin Piscator im Theater am Nollendorfplatz in Berlin die Bühnenversion von Jaroslav Hašeks Theaterstück »Die Abenteuer des braven Soldaten Schwejk«. Der Maler George Grosz (1893–1959) sollte die Entwürfe für die Bühnenprospekte anfertigen: Aus den rund 100 Zeichnungen erschienen dann 17 Blätter in der Mappe Hintergrund. Drei Zeichnungen verstießen dabei nach Ansicht der Aufsichtsbehörden gegen den geltenden Paragraphen 166 des Strafgesetzbuches, den sogenannten »Gotteslästerungsparagraphen«. Vor allem die Karikatur »Maul halten und weiterdienen« stand im Zentrum der Verhandlung vor dem Schöffengericht Charlottenburg ab dem 10. Dezember 1928. Grosz beteuerte, dass er nie die Möglichkeit erwogen habe, jemanden zu beleidigen oder ein Gesetz zu brechen. Den Satz »Maul halten und weiterdienen« habe er im »Schwejk« gehört, daraufhin sei ihm die Vision gekommen, was wohl Christus in den Gräben des großen Krieges geschehen wäre. Das Gericht sah das anders. Es wertete die Zeichnung als einen Angriff auf eine Einrichtung der christlichen Kirchen, die Christusverehrung und auch auf Christus selbst. Grosz wurde zu einer Geldstrafe, ersatzweise zu zwei Monaten Gefängnis verurteilt. Im Berufungsverfahren wurde Grosz jedoch freigesprochen. Nach Ansicht des Richters Julius Siegert galt Paragraph 166 nur für mündliche oder schriftliche Äußerungen. Auch habe Grosz nicht die Gesamteinrichtungen der Kirche, sondern nur deren Auswüchse treffen wollen, die ihm bei der Verbreitung des Gedankens der Kriegsverneinung hinderlich erschienen. Mit ihr erhebe er »eine ethische Forderung größten Ausmaßes«. Gewiss würden viele die Bilder als geschmacklos bezeichnen, mit einer Verletzung religiöser Gefühle habe dies indes nichts zu tun.

□ Die Darstellung stützt sich inhaltlich auf den Artikel »George Grosz: Maul halten und weiterdienen!« von Andreas Conrad, erschienen am 2.7.2001 im Tagesspiegel, Berlin. Quelle: www.tagesspiegel.de.

M 3 UND 4

POSITIONEN ZUR KARIKATUR

Vor mir liegt im Namen des Volkes die Begründung zu dem Urteilsspruch gegen George Grosz, angeklagt wegen Gotteslästerung im Jahre 1928 nach Christi Geburt. Landgerichtsdirektor Tölke als Vorsitzender, Landgerichtsrat Krüger als zweiter Richter, zwei Schöffen. Aus den Gründen:

»[...] Die Anklage erblickt in dieser Abbildung einen Angriff auf eine Einrichtung der christlichen Kirche, nämlich die Christusverehrung. Das Gericht erachtet aber auch als erwiesen, daß hier das Tatbestandsmerkmal einer Beschimpfung durch den Angeklagten Grosz vollendet ist. [...] Nach der ganzen Anlage der Zeichnung müssen die Worte der Unterschrift ›Maul halten und weiterdienen‹ nicht als an Christus gerichtet, sondern als von ihm gesprochen aufgefaßt werden. Die starke Wirkung des Bildes beruht zum großen Teil darauf, daß die Christusfigur allein abgebildet ist, ohne jedes Beiwerk von Personen und sonstigen Requisiten, mit denen der Angeklagte auf den beiden andern Bildern verhältnismäßig verschwenderisch umgeht. Neben der Gasmaske und den Soldatenstiefeln lenkt das erhobene Kreuz in der linken Hand des gekreuzigten Christus die Blicke auf sich [...]. Wären auf dem Bilde noch andre Personen gezeichnet oder wären die Gasmaske und die Soldatenstiefel die einzigen Besonderheiten, so würde die Behauptung des Angeklagten, er habe die ans Kreuz geschlagene Menschheit darstellen wollen, an die jene die Unterschrift bildenden Worte gerichtet wurden, noch eine gewisse Wahrscheinlichkeit für sich haben. Aber gerade die besonders ins Auge fallende Abweichung von der sonstigen Darstellung des gekreuzigten Christus, nämlich das stark und sichtbar gezeichnete Kreuz in der linken Hand, gibt dem Bild die Wirkung, die es nach der Ansicht des Gerichts auf den Beschauer haben muß: Christus, für seine Lehre ans Kreuz geschlagen, hat für die Menschheit im Kriege, mit dessen Symbolen Gasmaske und Kommißstiefel man ihn bekleidet hat, trotz seines eignen Opfers auch nur den Trost und die Worte ›Maul halten und weiterdienen‹. Das Kreuz in seiner Hand gibt der ganzen Darstellung erst das typische; es wirkt in Verbindung mit den Worten der Unterschrift wie ein Ausrufungszeichen, Christus ruft diese Worte im Zeichen des Kreuzes der Menschheit zu. Es erscheint auch unverständlich, welchen Sinn diese Worte, wenn sie an den sterbenden Christus gerichtet würden, haben sollten. Gewiß verkörpert Christus, wie dem Angeklagten geglaubt werden mag, die ans Kreuz geschlagene Unschuld, die allerdings bei Grosz nicht viel Abweichendes von den Begriffen der Beschränktheit oder der Dummheit hat.«

Die Worte »Maul halten und weiterdienen« werden selbstverständlich nicht von dem am Kreuze hängenden Christus gesprochen – wenn überhaupt diese oberlehrerhafte Feststellung von irgendwelchem Werte ist. Denn die Unterschriftsworte brauchen mit Notwendigkeit von gar niemandem gesprochen zu sein – der Zeichner gibt mit diesem Satz die Melodie des Blattes an, ohne daß ein Sprecher vorhanden sein muß. Ist also schon die Suche nach dem Sprechenden jeder gescheiterten Kunstdeutung zuwiderlaufend, so ist, nimmt man überhaupt einen Sprechenden an, Christus sicherlich nicht derjenige, der spricht.

Dem steht entgegen, daß er eine Gasmaske trägt, so daß also die Worte »Maul halten und weiterdienen« nur als dumpfes Gemurmel, nicht aber als artikulierte Wörter an das Ohr der Außenwelt zu dringen vermöchten, eine Überlegung, die vom seligen Nicolai stammen könnte, den überrationalistischen juristischen Kunstbetrachtern aber wohl recht sein wird. Es ist aber auch dem Sinn des Bildes widersprechend, wenn angenommen wird, Christus spräche. Die gebeugte, gefesselte, mit einer Gasmaske geknebelte Gestalt ist wohl zu allerletzt berufen, einen Befehl zu erteilen – ihre ganze Haltung drückt genau das Gegenteil aus.

Wenn das Gericht hinzufügt: »Es erscheint unverständlich, welchen Sinn diese Worte, wenn sie an den sterbenden Christus gerichtet würden, haben sollten«, so begeht es einen doppelten Denkfehler. Es wird damit zunächst unterstellt, als müßten die Worte entweder von Christus gesprochen oder an ihn gerichtet sein, was falsch ist. Die Worte werden von niemand gesprochen und sind leib-

lich an niemand gerichtet – kein Mund und keine Ohren sind zu konstruieren. Es ist aber auch falsch, daß die Worte, an Christus gerichtet, keinen Sinn ergäben.

Der Sinn, den sie haben, ergibt sich aus der Tendenz der Bildermappe.

Die Worte sind vom Zeichner hinzugefügt, sie werden über den Christus hinweggesprochen, und zwar zur Menschheit, die in den Krieg getrieben wird – unter dem Zeichen des Kreuzes. Der Staatschristus, dem auf dem Bild nur noch eine Fahne fehlt, um komplett zu sein, ist aufgerichtet, um die Herde der Gläubigen zur Räson, nämlich zur Staatsräson zu bringen – in seinem Namen wird befohlen: »Maul halten und weiterdienen«, und er fällt selbst unter den Befehl. Der Kriegs-Christus, dem sie auf einem französischen Schlachtfeld das Kreuz weggeschossen haben und der nun, flehend, mit erhobenen Armen und mit wenig Dank an preußische Richter, die ihn schützen, über das Gemorde hinwegschrie – dieser Christus ist im Sinne des § 166 von der eignen Kirche geschändet worden.

Das und nur das hat George Grosz gezeichnet und empfunden. [...]

□ Quelle: Ignaz Wrobel: Die Weltbühne, 19.03.1929, Nr. 12, S. 435.

M 5

FREIHEIT DER KUNST ODER SCHUTZ DER EHRE?

Strafgesetzbuch

§ 166 Beschimpfung von Bekenntnissen, Religionsgesellschaften und Weltanschauungsvereinigungen

(1) Wer öffentlich oder durch Verbreiten von Schriften (§ 11 Abs. 3) den Inhalt des religiösen oder weltanschaulichen Bekenntnisses anderer in einer Weise beschimpft, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

(2) Ebenso wird bestraft, wer öffentlich oder durch Verbreiten von Schriften (§ 11 Abs. 3) eine im Inland bestehende Kirche oder andere Religionsgesellschaft oder Weltanschauungsvereinigung, ihre Einrichtungen oder Gebräuche in einer Weise beschimpft, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören.

Artikel des Grundgesetzes (Auszüge)

Artikel 4 [Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit]

(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.

(2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.

Artikel 5 [Meinungs-, Informations-, Pressefreiheit; Kunst und Wissenschaft]

(1) Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt.

(2) Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.

(3) Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.

Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte

Artikel 18

Jeder Mensch hat Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfasst die Freiheit, seine Religion oder seine Überzeugung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Überzeugung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, in der Öffentlichkeit oder privat, durch Lehre, Ausübung, Gottesdienst und Vollziehung von Riten zu bekunden.

Artikel 27

(1) Jeder Mensch hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich der Künste zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Wohltaten teilzuhaben.

(2) Jeder Mensch hat das Recht auf Schutz der moralischen und materiellen Interessen, die sich aus jeder wissenschaftlichen, literarischen oder künstlerischen Produktion ergeben, deren Urheber er ist.

ARTIKEL 19: PRESSEFREIHEIT IN DER SCHULE UND WELTWEIT

Klassenstufe 9–10

DEUTSCH



PRESSEFREIHEIT IN DER SCHULE UND WELTWEIT

EINFÜHRUNG

Seine Meinung frei in Wort und Schrift äußern zu können und sich frei Informationen beschaffen zu können, ist seit jeher eine Grundvoraussetzung für eine funktionierende Demokratie und eine ernst zu nehmende Rechtstaatlichkeit. Entsprechend zählte auch in Deutschland die Zensur (die staatliche Kontrolle von Presse, Publizistik und Wissenschaft) zu den effektivsten Mitteln, um Kritik am Staatssystem zu unterbinden, so geschehen zu verschiedenen Zeiten, zuletzt im Nationalsozialismus und in der DDR.

Heutzutage ist das Grundrecht auf Meinungsfreiheit in Artikel 19 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte international anerkannt. Dennoch wird im Zeitalter der Globalisierung und des Terrorismus dieses Recht zunehmend infrage gestellt. Kritische Berichtersteller werden schikaniert, bedroht, verhaftet oder gar getötet, ihre Texte zensiert oder verboten. Namen wie Anna Politkowskaja (Russland) und Hrant Dink (Türkei) stehen hier für viele andere überall auf der Welt. Dabei macht die staatliche Repression auch vor dem Internet nicht halt: Allein in China überwachen mehr als 30.000 Polizisten die Online-Aktivitäten ihrer Bevölkerung. Der Journalist Shi Tao wurde zu zehn Jahren Haft verurteilt, weil er eine E-Mail in die USA schickte, deren Inhalt der chinesischen Regierung nicht passte. Jüngsten Schätzungen zufolge wird etwa einem Drittel der Weltbevölkerung das Recht auf Meinungsfreiheit und der ungehinderte Zugang zu Informationen verwehrt.

Die Unterrichtsstunde soll die Schülerinnen und Schüler am gut nachvollziehbaren Beispiel einer Schülerzeitung dafür sensibilisieren, dass auch sie das Recht auf Meinungsfreiheit für sich beanspruchen können, und daran anknüpfend den Blick auf die internationale Lage weiten.

ZIELE

- Reflexion über die Bedeutung der Pressefreiheit
- Kennenlernen wesentlicher rechtlicher Bestimmungen
- Erkennen von Formen und Gründen der Einschränkung der Presse- und Meinungsfreiheit
- Kennenlernen möglicher Aktionsformen zum Schutz diskriminierter und bedrohter Journalisten
- Erweiterung der Schreibkompetenz

ABLAUF

- Unterrichtsgespräch über die eigene Schülerzeitung: Wie heißt sie? Wer liest sie? Wovon handelt sie? Ist jemand aus der Klasse Mitglied der Redaktion? Gab es schon einmal eine Auseinandersetzung mit der Schulleitung? (5')
- Reflexion der Rechte einer Schülerzeitung im Rahmen einer fiktiven Redaktionssitzung; die Lehrperson leitet ausgehend von dem Unterrichtsgespräch zu einem fiktiven Szenario (M 1) über, stellt dieses kurz vor und erläutert die Aufgabe: »Ihr schließt euch in Gruppen von vier bis fünf Personen zusammen und berätet in einer fiktiven Redaktionssitzung das weitere Vorgehen angesichts des durch die Schulleitung angeordneten Verkaufsverbotes. Dabei informiert ihr euch auch über eure Rechte und Pflichten als Schülerzeitungsredaktion. Grundlage hierfür ist ein Auszug aus dem Schulreformgesetz des Landes Brandenburg (M 2). (Aufgrund der Bildungshoheit der Bundesländer gibt es keine einheitliche Regelung, dennoch ist die vorliegende Bestimmung exemplarisch, da sie, wie alle anderen, die in Artikel 5 GG garantierte Meinungs-, Informations-, Pressefreiheit auch Schülerzeitungen – allerdings mit einigen Einschränkungen (Persönlichkeits- und Jugend-

schutz, Sicherung des Bildungsauftrages der Schule) – zubilligt.) In den Gruppen formuliert ihr eine kurze schriftliche Stellungnahme an die Schulleitung.« (20')

- Vorstellung der Ergebnisse im Plenum (5')
- Unterrichtsgespräch über die rechtliche Zulässigkeit und die Zweckmäßigkeit der Stellungnahmen (es sollte deutlich werden, dass auch Schulzeitungen das uneingeschränkte Recht auf freie Meinungsäußerung zusteht und der Verkauf (nicht die Publikation!) von Schulzeitungen auf dem Schulgelände nur in besonders begründeten Ausnahmefällen untersagt werden kann); die Lehrperson fordert die Lernenden auf, sich vergleichbare Situationen auszudenken, in denen Zeitungen außerhalb der Schule (z. B. Tageszeitungen) unter einen vergleichbaren Druck geraten wie die Redaktion der Schulzeitung; Sammlung der Ergebnisse an der Tafel (15')
- In Partnerarbeit bearbeiten die Lernenden den Text »In vielen Ländern ist die Pressefreiheit nur zwei mal drei Meter groß« (M 3) anhand der angegebenen Leitfragen (15'–20')
- Sammlung der Ergebnisse und Überleitung zu einem vertiefenden Unterrichtsgespräch auf Grundlage von Aufgabe Nr. 3; Diskussion über verschiedene Möglichkeiten der Durchsetzung eines allgemeinen Rechtes auf Meinungs- und Pressefreiheit; die Lehrperson sollte das Gespräch in diesem Zusammenhang auch auf internationale Abkommen wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte lenken (ggf. kann eine Unterrichtsfolie mit dem Artikel 19 der AEMR (M 4) als Impuls dienen) (15')
- Verfassen eines Appellbriefes (M 5); Thematisierung der Diskrepanz zwischen rechtlichem Anspruch und politischer Wirklichkeit und der Möglichkeiten, was die Lernenden selbst zur

Durchsetzung dieses Rechtes beisteuern können (30'–45')

WEITERFÜHRUNG

Das Thema Meinungsfreiheit lässt sich natürlich auch am Beispiel von verfolgten Schriftstellern behandeln. Besonders gut eignet sich hierfür Heinrich Heine, der mehrfach mit der Zensur des Metternich'schen Überwachungssystems zu kämpfen hatte. Ein eindrucksvolles Dokument dafür, wie durch die Zensur ein obrigkeitkritischer Text in das Gegenteil verkehrt wird, ist Heines Vorrede zu den »Französischen Zuständen«.

□ Quelle: www.heinrich-heine-denkmal.de/heine-texte/vorrede.shtml

M 1

ZENSUR EINER SCHULZEITUNG?

Szenario: Ihr seid Mitglied einer Schulzeitungsredaktion. In eurer aktuellen Ausgabe habt ihr in einem Artikel scharfe Kritik an den Lehrern eurer Schule geübt: Viele seien schlecht vorbereitet und motivationslos, arbeiteten mit 20 Jahre alten Arbeitsblättern, bräuchten immer Monate zur Korrektur der Klassenarbeiten, zudem seien sie jähzornig und ungerecht. Um keinen Lehrer persönlich zu kränken, wird niemand namentlich genannt, allerdings ahnt jeder, von wem ihr im Einzelnen schreibt. Vor der Veröffentlichung habt ihr eure Zeitung der Schulleitung vorgelegt. Diese ist aufgrund des Artikels sehr besorgt um den Ruf einzelner Kollegen sowie der Schule insgesamt. Die Schulleitung hat euch deshalb aufgefordert, die in ihren Augen einseitige und überzogene Kritik zu entschärfen. Andernfalls würde sie die Veröffentlichung der Schülerzeitung verbieten.

Aufgabe: Schließt euch in Gruppen von je 5 Personen zusammen. Haltet eine Redaktionssitzung ab und trifft eine Entscheidung über das weitere Vorgehen. Stützt euch dabei auf den Auszug aus dem brandenburgischen Schulreformgesetz, in dem die Rechte einer Schülerzeitung festgelegt sind. Ähnliche Bestimmungen gelten auch in anderen Bundesländern. Arbeitet eine kurze begründete Stellungnahme an die Schulleitung aus.

M 2

SCHULREFORMGESETZ BRANDENBURG (AUSZUG)

§ 43 Meinungsfreiheit, Schülerzeitungen, Schülergruppen

(1) Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht, in der Schule die eigene Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern. Dies schließt auch das Recht ein, sich im Unterricht im sachlichen Zusammenhang mit diesem frei zu äußern.

(2) Schülerinnen und Schüler haben das Recht, Schülerzeitungen herauszugeben und auf dem Schulgrundstück zu verbreiten. Schülerzeitungen sind Zeitungen, die von Schülerinnen und Schülern einer oder mehrerer Schulen für diese herausgegeben werden. Sie unterliegen nicht der Verantwortung der Schule; sie sind Druckerzeugnisse im Sinne der Pressegesetze, Herausgabe und Vertrieb bedürfen keiner Genehmigung. Eine Zensur findet nicht statt.

(3) Das Recht auf freie Meinungsäußerung findet seine Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutz der Jugend und in dem Recht auf persönliche Ehre sowie im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Die Schulleitung kann im Einzelfall den Vertrieb einer Schülerzeitung mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde auf dem Schulgrundstück untersagen, wenn der Inhalt der Schülerzeitung in besonderem Maße dagegen verstößt.

M 3 PRESSEFREIHEIT WELTWEIT

In vielen Ländern ist die Pressefreiheit zwei mal drei Meter groß

Eine Übersicht von Harald Gesterkamp (Auszüge)

Medienalltag in Deutschland: Die Pressekonzentration nimmt zu, die Schere im Kopf existiert fast überall. Politiker und Werbekunden nehmen Einfluss auf Veröffentlichungen, indem sie mit Liebesentzug und Anzeigenstornierungen drohen. Die Beispiele sind zahlreich, und in jedem Fall gibt es gute Gründe zur Entrüstung.

Und doch leben Journalisten hierzulande im internationalen Vergleich in paradiesischen Zuständen. Sie sind finanziell recht gut ausgestattet, können weitgehend ungehindert auch heikle Dinge recherchieren und müssen weder mit Morddrohungen noch mit Inhaftierungen rechnen, wenn sie mal wieder »die Falschen« kritisiert haben. In vielen Staaten hingegen ist die Pressefreiheit nur zwei mal drei Meter groß, so groß wie eine Gefängniszelle«, wie es Heribert Prantl von der »Süddeutschen Zeitung« einmal formulierte. Und solche Zustände findet man auch in Europa.

Minsk etwa ist von Berlin ungefähr genauso weit entfernt wie Paris, London oder Rom. Doch in Weißrussland sind alle Fernsehsender unter staatlicher Kontrolle. Die Zahl der unabhängigen Zeitungen und Zeitschriften nimmt Monat für Monat ab. Zeitlich befristete Erscheinungsverbote sollen Redaktionen abschrecken oder finanziell zerstören. Selbst Internet-Foren, in denen kontrovers über politische Themen diskutiert wird, müssen mit einer Schließung rechnen.

In jüngster Zeit werden vor allem Journalisten von Blättern der polnischen Minderheit sowie Korrespondenten aus dem Nachbarland schikaniert: So wurde Andrzej Pisalnik, Chefredakteur der polnischsprachigen Zeitung »Głos nad Niemna«, Anfang August unter einem Vorwand zu einer zehntägigen Haftstrafe verurteilt. Auch ein polnischer Fotograf wurde festgenommen. Er darf jetzt fünf Jahre lang nicht nach Weißrussland reisen. Aidan White von der Internationalen Journalistenvereinigung sieht in dem Vorgehen ein »hässliches Muster von Intoleranz und Einschüchterung«. Der autokratisch regierende Staatschef Alexander Lukaschenko fürchtet Zustände wie in Georgien oder der Ukraine – dort hat die Demokratiebewegung mehr Freiheiten erkämpft. Wohl auch deshalb gingen die Behörden mit aller Härte gegen ein paar Cartoons im Internet vor. Mehrere Studenten, die regierungskritische Zeichnungen ins Netz gestellt hatten, wurden wegen Verleumdung angeklagt.

Die Organisation [Reporter ohne Grenzen] dokumentiert ständig dramatische Zahlen. Für ihre Berichterstattung riskieren viele bei Medien Beschäftigte ihre Freiheit oder sogar ihr Leben: Schon mindestens 43 Journalisten und zwei Mitarbeiter wurden zwischen Januar und August dieses Jahres weltweit bei der Ausübung ihres Berufs getötet. Mehr als 900 Journalisten wurden im vergangenen Jahr vorübergehend festgenommen, weit über tausend bedroht oder angegriffen. Die Initiative zählte im vergangenen Jahr außerdem 622 Medien auf allen Kontinenten, die zensiert oder verboten wurden.

Am gefährlichsten leben Journalisten im Irak. Dort starben seit Beginn des Krieges vor gut zwei Jahren nach vorsichtiger Zählung 66 Reporter und Medien-Mitarbeiter – das sind mehr als in 20 Jahren Vietnam-Krieg zwischen 1955 und 1975. In jüngster Zeit sind zumeist Aufständische die Täter, die auch für die Entführungen der französischen Journalistin Florence Aubenas und ihrer italienischen Kollegin Giuliana Sgrena verantwortlich waren. Auf der anderen Seite hat die Pressevielfalt im Land seit dem Sturz von Saddam Hussein zugenommen. Mehrere Rundfunksender entstanden, und auch am Kiosk präsentieren sich neue Blätter.

Neben dem Nahen und Mittleren Osten ist Ostasien eine unsichere Region. [...] China unterdrückt trotz der wirtschaftlichen Öffnung des Landes alle Meinungen, die der Staatsführung nicht genehm

sind. »Reporter ohne Grenzen« bezeichnen China als das »größte Journalisten-Gefängnis der Welt« – mindestens 26 sind inhaftiert. Ein falsches Wort über die Niederschlagung der Demokratie-Bewegung auf dem Tiananmen-Platz reicht auch heute, 16 Jahre danach, für eine lange Freiheitsstrafe. Um kritische Berichtersteller mundtot zu machen, wird auch schon mal die Folter eingesetzt. Wie Amnesty International schon mehrfach dokumentiert hat, versucht die Regierung in Peking auch das Internet zu kontrollieren: Unliebsame Seiten werden gesperrt, User in Internet-Cafés streng überprüft, allzu diskussionsfreudige Chatter und Blogger demonstrativ zu drakonischen Haftstrafen verurteilt. Zuletzt traf es Zhang Lin: Seine Artikel im Netz wurden Anfang August von Richtern in Benghu als mit der Verfassung nicht vereinbar bewertet. Das Ergebnis: fünf Jahre Gefängnis. Damit auch von außen keine Meinungsvielfalt ins Land eindringen kann, werden ausländische Radiosender gezielt gestört. [...]

□ Quelle: Amnesty Journal, Oktober 2005

Aufgaben:

- ▶ Liste auf, in welcher Weise in den im Artikel genannten Staaten das Recht auf Meinungsfreiheit verletzt wird.
- ▶ Überlege, wer für die einzelnen Verletzungen verantwortlich ist und aus welchen Motiven sie erfolgen.
- ▶ Entwickle Lösungsansätze: Wie kann das Recht auf freie Meinungsäußerung in den betroffenen Staaten durchgesetzt werden?

M 4

ARTIKEL 19 ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE

Jeder hat das Recht auf Meinung und freie Meinungsäußerung; dieses Recht umfasst die Freiheit, sich Informationen und Ideen mit allen Verständigungsmitteln ohne Rücksicht auf Grenzen zu beschaffen, zu empfangen und zu verbreiten.

M 5

AKTIV WERDEN: BRIEFE GEGEN DAS VERGESSEN

Aktuelle »Briefe gegen das Vergessen« finden Sie entweder in der aktuellen Ausgabe des Amnesty Journals oder online unter: www.amnesty.de, dann unter der Überschrift »Mitmachen« auf »Appellfälle« klicken.

Formulierungshilfen:

Gliederungselemente des Briefes:

- ▶ Vorstellung des Absenders (Name, Adresse)
- ▶ korrekte Anrede (»Exzellenz,«)
- ▶ Vorstellung des Opfers und seiner Lage – Erwähnung der Vorgeschichte, Form der Menschenrechtsverletzung im vorliegenden Fall
- ▶ Argumentation in Bezug auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und andere Menschenrechtsabkommen
- ▶ Ausdruck persönlicher Betroffenheit
- ▶ Absicht des Schreibens (Bitte um Freilassung, Aufklärung des Falles usw., Hinweise in der Fallbeschreibung beachten.)
- ▶ Schlussformel (»Mit vorzüglicher Hochachtung«)
- ▶ Unterschrift

□ Quelle: Handbuch Briefe an Regierungsbehörden. Hrsg. von Amnesty International, 4. Auflage, Bonn 1998.

Allgemeine Einzelfälle finden Sie auch hier: www.amnesty-einsatz.de

Dort werden auch die Erfolge der Aktionen beschrieben, z. B. der Fall von Serkalem Fasil aus Äthiopien:

Aktivisten und Unterstützer von Amnesty International haben sich für die Freilassung Serkalem Fasil eingesetzt. Mit Erfolg! Ein Gericht in Addis Abeba hat die Anklagepunkte gegen Serkalem Fasil, ihren ebenfalls inhaftierten Lebensgefährten und weitere Journalisten fallen gelassen und ihre Freilassung angeordnet. Im Rahmen der Parlamentswahlen im Sommer 2005 ließ die äthiopische Regierung eine Vielzahl von Regierungskritikern verhaften. Unter ihnen war auch die 26-jährige Journalistin und Publizistin Serkalem Fasil.

Als Mitherausgeberin der unabhängigen Zeitungen Asqual, Menilik und Satenaw hatte Serkalem Fasil während der Wahlen regierungskritische Artikel veröffentlicht. Daraufhin wurde sie im November 2005 verhaftet und ins Kaliti-Gefängnis in Addis Abeba gebracht. Ihr wurden »Verrat, Verstöße gegen die Verfassung und Anstiftung zu bewaffneter Verschwörung« vorgeworfen.

Zum Zeitpunkt ihrer Verhaftung war Serkalem Fasil schwanger. Im Juni 2006 brachte sie im Gefängnis einen Jungen zur Welt. Es handelte sich um eine Frühgeburt, die Behörden jedoch sorgten nicht für adäquate medizinische Versorgung. Serkalem Fasil lebte monatelang mit ihrem Sohn ohne ausreichende medizinische Versorgung in einer mit Ratten, Kakerlaken und Flöhen verseuchten Zelle.

Serkalem Fasil's Fall zeigt, was wir gemeinsam bewirken können.

Mutige Journalistin: Award für Serkalem Fasil

Die ehemalige politische Gefangene Serkalem Fasil ist von der International Women's Media Foundation mit einem Preis für ihren mutigen Einsatz als Journalistin ausgezeichnet worden. Die äthiopische Journalistin war im April aus der Haft entlassen worden, nachdem sich u. a. Amnesty im Rahmen der EinSatz-Kampagne für ihre Freilassung eingesetzt hatte. Serkalem Fasil bedankte sich bei der Organisation und spendete ihr Preisgeld an Amnesty International und an das »Committee to Protect Journalists«.

ARTIKEL 22, 23 UND 24: RECHT AUF ARBEIT – AUCH FÜR KINDER?

Klassenstufe 9–10



RECHT AUF ARBEIT – AUCH FÜR KINDER?

EINFÜHRUNG

Gerade in der Mittelstufe steht für viele Jugendliche ihre zukünftige Arbeitswelt im Mittelpunkt ihrer Gedanken. Dabei ist das Recht auf Arbeit zwar oberflächlich durchaus bekannt, doch oft ist unklar, was es genau beinhaltet. In dieser Unterrichtseinheit soll es näher beleuchtet werden. Gleichzeitig soll diese Unterrichtseinheit das Thema Kinderarbeit beleuchten.

Das Recht auf menschenwürdige Arbeit eignet sich gut, um in die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte einzuführen, die insbesondere in Deutschland nach wie vor als Menschenrechte 2. Klasse angesehen werden. Die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte sind aber zentral für die Gewährleistung der materiellen Grundbedürfnisse eines Menschen und damit für ein menschenwürdiges Leben.

Das Recht auf Arbeit ist vom UN-Sozialausschuss, der für die Überwachung des internationalen Übereinkommens über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (»UN-Sozialpakt«) verantwortlich ist, näher erläutert worden. Danach ist unter Arbeit jede bezahlte selbstständige oder unselbstständige Tätigkeit zu verstehen. Diese Definition grenzt »Arbeit« nach zwei Richtungen hin ab: Zwangs- oder Sklavenarbeit wird hierdurch nicht erfasst, denn dabei handelt es sich nicht um eine frei übernommene Tätigkeit. Und die ehrenamtliche Arbeit wird außer Acht gelassen, denn hierbei handelt es sich nicht um eine bezahlte Tätigkeit zur Sicherung des eigenen Lebensunterhalts.

Die Arbeit muss zudem angemessen sein, d. h. die Rechte in der Arbeit müssen respektiert werden. Die Rechte in der Arbeit sind insbesondere in Art. 7 und 8 des UN-Sozialpakts und in zahlreichen Übereinkommen der IAO (Internationale Arbeitsorganisation) näher ausgestaltet und umfassen unter anderem das Recht auf angemessene Vergütung für geleistete Arbeit, das Recht auf ge-

sunde und sichere Arbeitsbedingungen, das Recht auf Arbeitspausen und Urlaub. [...]

In Artikel 2 Absatz 2 des UN-Sozialpakts haben sich die Vertragsstaaten verpflichtet, die Ausübung aller im Pakt niedergelegten Rechte ohne Diskriminierung etwa aufgrund des Geschlechts, der Nationalität oder »des sonstigen Status« zu gewährleisten. Das Verbot der geschlechtsspezifischen Diskriminierung ist auch im Übereinkommen gegen die Diskriminierung der Frau enthalten.

Damit wird nicht umgekehrt eine absolute Gleichstellung aller Menschen auf dem Arbeitsmarkt verlangt, denn dann dürften beispielsweise keine qualifikationsbezogenen Unterschiede gemacht werden. Vielmehr ist eine Ungleichbehandlung dann verboten, wenn sie nicht durch objektive sachliche Gründe gerechtfertigt werden kann.

Um die Bedeutung des Rechts auf menschenwürdige Arbeit erfahrbar zu machen, wird als Beispiel die ausbeuterische Kinderarbeit gewählt. Dies ist zum einen ein oft diskutiertes Thema, zum anderen können sich die Jugendlichen leicht mit Gleichaltrigen identifizieren und sich in ihre Lage hineinversetzen.

ZIELE

- Sensibilisierung für die wirtschaftlichen und sozialen Rechte anhand des Rechts auf Arbeit
- Kenntnis der Unterschiede zwischen ausbeuterischer Kinderarbeit und erlaubter Arbeit von Kindern
- Befähigung, sich gegen Kinderarbeit einzusetzen

ABLAUF

- Als Einstieg wird das Quiz (M 1) verteilt und zunächst in Einzelarbeit gelöst, um das Vorwissen

abzufragen. Die Auflösung (M 2) erfolgt im Klassenverbund, evtl. Nachfragen können entweder direkt diskutiert werden oder in einen »Themenspeicher« aufgenommen werden (15')

- Die Artikel 22 bis 24 der AEMR und Art. 32 der UN-Kinderrechtskonvention (M 3) werden im Klassenzimmer so aufgehängt, dass sie gut lesbar sind und weiterhin präsent bleiben. Nach der Klärung von evtl. Verständnisfragen wird diskutiert, warum ausbeuterische Kinderarbeit gegen diese Rechte verstößt (z. B. keine soziale Sicherheit, keine Entfaltung der Persönlichkeit, keine angemessenen Arbeitsbedingungen, keine angemessene Entlohnung, meist auch keine Möglichkeit, Gewerkschaften zu bilden, kaum Erholung und Freizeit) (5')
- Zur Vertiefung kann die Lehrperson zunächst einige Fragen stellen: »Wer von euch arbeitet manchmal? Ist das verboten? Ist es erlaubt, zu Hause zu helfen? Warum arbeiten Kinder?«
- Zur Klärung dieser Fragen lesen die Schüler und Schülerinnen (M 4) und halten anschließend die Antworten stichpunktartig fest (25')
- In Gruppenarbeit kann zu folgenden Themen recherchiert werden – entweder direkt im Internet oder durch entsprechend vorbereitete Ausdrücke:
 - Welche Organisationen setzen sich wie gegen Kinderarbeit ein?
www.forum-kinderarbeit.de
www.tdh.de
www.unicef.de/kinder_schuetzen.html
 - Fairer Handel – wie kann dieses Konzept auch gegen Kinderarbeit helfen? Welche Produkte können wo »fair« gekauft werden?
www.transfair.org
www.rugmark.de

► Was ist die »Kinderrechtskonvention« und welche Bestimmungen zu Kinderarbeit enthält sie?

<http://de.wikipedia.org/wiki/Kinderrechtskonvention>
www.kidweb.de/kiko.htm

- Die Internationale Arbeitsorganisation hat im Abkommen 182 über die schlimmsten Formen von Kinderarbeit genauer definiert, welche Art von Kinderarbeit verboten ist. Die Arbeitsgruppe sollte diese Konvention recherchieren und zusammenfassen. www.ilo.org/public/german/region/eurpro/bonn/index.htm
Im Anschluss an die Recherche stellt jede Gruppe kurz ihre Ergebnisse vor (40')

WEITERFÜHRUNG

Zur Weiterarbeit bietet sich das Thema Fairer Handel versus Kinderarbeit an. Die Lernenden können per E-Mail oder mit Briefen bei lokalen Unternehmen anfragen, wie sie sicherstellen, dass keine Kinderarbeit bei ihren Produkten vorkommt – dazu zählen natürlich auch die Zulieferer! Gibt es in den Unternehmen entsprechende Vorschriften, und wenn nein, warum nicht?

Des Weiteren kann eine genauere Recherche zu einzelnen Ländern stattfinden, in denen schlechte Arbeitsbedingungen bzw. Kinderarbeit herrschen. Was genau sind die Gründe, wie sieht die wirtschaftliche Situation dort aus, wie könnte man helfen?

Für Jugendliche kann auch die Abgrenzung zwischen verbotener Kinderarbeit und den erlaubten Jobs von Jugendlichen interessant sein, sowie die Gegenüberstellung der beiden Situationen, um die Unterschiede deutlich zu machen.

Schließlich sollten natürlich die anfangs im »Themenspeicher« gesammelten Fragen im Unterricht aufgegriffen werden.

M 1

QUIZ ZU KINDERARBEIT

1. Wie viele Kinder, die Kinderarbeit machen müssen, gibt es weltweit (insgesamt leben zurzeit etwa 6.600 Millionen Menschen auf der Welt)?

- a) ca. 7,5 Millionen
- b) ca. 40 Millionen
- c) ca. 250 Millionen
- d) ca. 1.200 Millionen

2. Welche Beschäftigung haben die meisten arbeitenden Kinder?

- a) landwirtschaftliche Arbeit
- b) Kindersoldaten
- c) Arbeit in Minen
- d) Müllsammeln

3. Was ist die wichtigste Ursache für Kinderarbeit?

- a) Zu wenig Schulen, wo die Kinder unterrichtet werden könnten
- b) Verschuldung der Eltern
- c) Kinder wollen lieber schnell Geld verdienen, als in die Schule zu gehen

4. Tanja ist 14 Jahre alt und geht jeden Tag zur Schule. Wenn sie von der Schule kommt, muss sie das Abendessen richten und auf ihre 8-jährige Schwester aufpassen, bis die Mutter von der Arbeit kommt. Richtig oder falsch: Laut der Kinderrechtskonvention werden Tanjas Rechte verletzt.

- a) Richtig
- b) Falsch

5. In etwa wie viele Kindersoldaten gibt es zurzeit?

- a) Ca. 250 Millionen
- b) Ca. 20 Millionen
- c) Ca. 250.000
- d) Ca. 30.000

6. Kinderprostitution ist eine besonders schlimme Form von Kinderarbeit. In etwa wie viel Prozent der Prostituierten in Deutschland sind minderjährig?

- a) In Deutschland gibt es keine Prostituierten unter 18!
- b) Maximal 2 Prozent
- c) Zwischen 3 und 11 Prozent
- d) Etwa 30 Prozent

7. Wenn Kinder in fremden Haushalten zur Hausarbeit eingesetzt werden, wie viele Stunden arbeiten sie in der Regel pro Tag?

- a) Ca. 8 Stunden
- b) Ca. 12 Stunden
- c) Ca. 16 Stunden
- d) Ca. 18 Stunden

M 2

AUFLÖSUNG ZUM QUIZ

1. **c**, davon: Asien und Pazifik: 122,3 Millionen, Afrika südlich der Sahara: 49,3 Millionen, Lateinamerika und Karibik: 5,7 Millionen, Sonstige Regionen: 13,4 Millionen. Im globalen Mittel gehen heute von 100 Kindern aus der Altersgruppe zwischen 5 und 14 Jahren 20 einer Erwerbsarbeit nach; davon zehn stundenweise und zehn ganztags.
2. **a**, aber es gibt natürlich auch Kinderarbeit in allen anderen Bereichen.
3. **b**, in den allermeisten sind die Eltern verschuldet, was auch bedeutet, dass weder die Kinder noch die Eltern Bargeld für die Arbeit bekommen. So ergab die Auswertung umfangreicher Daten über Privathaushalte in Entwicklungsländern, dass die meisten Eltern ihre Kinder niemals zur Arbeit schicken würden, wenn sie nicht äußerste Not dazu zwingen würde. Die Kinderarbeit führt umgekehrt aber auch zu einem erhöhten Angebot an billigen Arbeitskräften und damit zu niedrigen Löhnen. Die Kinderarbeit ist also auch eine Ursache für die Elternarmut. (Quelle: Spektrum der Wissenschaft Januar 2004)
4. **b**, die Konvention sagt nichts dagegen, dass Kinder im Haushalt helfen. Die Rechte des Kindes werden verletzt, wenn die Arbeit ihrer Gesundheit schadet, sie von ihrer Bildung abhält oder sie ausbeutet.
5. **c**, laut Schätzung der UNO. Hauptsächlich in Afrika und Asien, aber auch in Bolivien oder Tschechien wurden Kinder gezwungen, als Soldaten zu kämpfen. Etwa ein Drittel der Kindersoldaten sind weiblich, und zwischen 1990 und 2000, schätzt die UN, sind 2 Millionen Kinder gefallen, 6 Millionen Kinder zu Invaliden geworden, und 10 Millionen haben schwere seelische Schäden erlitten.
6. **c**, was bedeutet, dass es etwa 10.000 bis 20.000 prostituierte Jugendliche und Kinder in Deutschland gibt. Natürlich sind diese Schätzungen schwierig, da minderjährige Prostituierte illegal sind. Weltweit gibt es laut Schätzungen der UNICEF 3–4 Millionen Kinderprostituierte, hauptsächlich in Asien, der Karibik, Brasilien sowie im südlichen und westlichen Afrika.
7. **d**, bei der Hausarbeit erwartet man von den Kindern, zu jeder Zeit für den Arbeitgeber verfügbar zu sein. Hier ist das Risiko des sexuellen Missbrauchs besonders hoch. In der Landwirtschaft arbeiten die Kinder meist zwischen 8–10 Stunden pro Tag und in Fabriken bis zu 12 Stunden pro Tag.

M 3

ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE

Artikel 22

Recht auf soziale Sicherheit

Jeder Mensch hat als Mitglied der Gesellschaft Recht auf soziale Sicherheit; er hat Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Organisation und der Hilfsmittel jedes Staates in den Genuss der für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen.

Artikel 23

Recht auf Arbeit, gleichen Lohn

(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf angemessene und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz gegen Arbeitslosigkeit.

(2) Alle Menschen haben ohne jede unterschiedliche Behandlung das Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit.

(3) Jeder Mensch, der arbeitet, hat das Recht auf angemessene und befriedigende Entlohnung, die ihm und seiner Familie eine der menschlichen Würde entsprechende Existenz sichert und die, wenn nötig, durch andere soziale Schutzmaßnahmen zu ergänzen ist.

(4) Jeder hat das Recht, zum Schutz seiner Interessen Gewerkschaften zu bilden und solchen beizutreten.

Artikel 24

Recht auf Erholung und Freizeit

Jeder Mensch hat Anspruch auf Erholung und Freizeit sowie auf eine vernünftige Begrenzung der Arbeitszeit und auf periodischen, bezahlten Urlaub.

Artikel 32 der UN-Kinderrechtskonvention

[Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung]

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, vor wirtschaftlicher Ausbeutung geschützt und nicht zu einer Arbeit herangezogen zu werden, die Gefahren mit sich bringen, die Erziehung des Kindes behindern oder die Gesundheit des Kindes oder seine körperliche, geistige, seelische, sittliche oder soziale Entwicklung schädigen könnte. (2) Die Vertragsstaaten treffen Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um die Durchführung dieses Artikels sicherzustellen. Zu diesem Zweck und unter Berücksichtigung der einschlägigen Bestimmungen anderer internationaler Übereinkünfte werden die Vertragsstaaten insbesondere

a) ein oder mehrere Mindestalter für die Zulassung zur Arbeit festlegen;

b) eine angemessene Regelung der Arbeitszeit und der Arbeitsbedingungen vorsehen;

c) angemessene Strafen oder andere Sanktionen zur wirksamen Durchsetzung dieses Artikels vorsehen

Kinderarbeit weltweit

211 Millionen Kinder unter 15 Jahren sind ökonomisch aktiv, 186 Millionen dieser Kinder werden ausgebeutet. Diese Zahlen nennt die Internationale Arbeitsorganisation (International Labour Organisation – ILO) in ihrem Bericht »Jedes Kind zählt« im Jahr 2002. Erstmals unterscheidet die ILO zwischen verschiedenen Formen der Arbeit: Nicht jedes Kind, das arbeitet, ist gefährdet, nicht jede Form der Kinderarbeit muss bekämpft werden (siehe Seite 4).

Die größte Verbreitung hat Kinderarbeit in Afrika südlich der Sahara. Hier arbeitet fast jedes dritte Kind (29 Prozent). In Asien ist es jedes fünfte Kind (19 Prozent), in Lateinamerika jedes sechste Kind (16 Prozent). Zum Vergleich: In den Industriestaaten arbeitet jedes fünfzigste Kind.

Kinder schuften in allen Sektoren der Wirtschaft

Es gibt kaum eine Tätigkeit, die nicht auch von Kindern verrichtet wird. Nach Angaben der ILO arbeiten die weitaus meisten Kinder im sogenannten informellen Sektor, also dort, wo es weder Verträge noch Sozialleistungen gibt: Sie arbeiten mit ihren Eltern in der Landwirtschaft, sie verdingen sich auf den Straßen der großen Städte als Schuhputzer, Zeitungsverkäufer oder Lastenträger, sie betteln, sie schuften isoliert und ohne Pause als Dienstmädchen. Etwa zehn Prozent der Kinderarbeiter sind in Betrieben beschäftigt, die Waren exportieren – wie etwa in Textilfabriken, Steinbrüchen, Teppichmanufakturen oder auf Kakao- und Kaffeeplantagen. Vier von fünf Kinderarbeitern erhalten keinen Lohn für ihre Arbeit – diese Kinder gehören entweder zu den 70 Prozent der Kinderarbeiter, die unbezahlt in ihren Familien schuften, oder sie unterliegen der Sklaverei oder Schuldknechtschaft.

Kinderarbeit hat viele Ursachen

Krasse materielle Armut ist die Hauptursache dafür, dass Kinder ihre Familien unterstützen müssen, um den gemeinsamen Lebensunterhalt zu sichern. Allerdings ist die Annahme falsch, dass Kinderarbeit beendet wird, wenn in einer Region die Wirtschaft wächst: Manchmal steigt dann die Kinderarbeit sogar enorm an – ein typisches Phänomen zum Beispiel in der Textilindustrie. Die Nachfrage nach billigen Arbeitskräften wächst – und wenn das in einer Region passiert, in der es schlechte oder zu wenig Schulen gibt, schicken Familien Kinder in die Fabriken. terre des hommes geht davon aus, dass Armut nicht allein Ursache von Kinderarbeit ist, sondern dass umgekehrt Kinderarbeit Armut verursacht: In vielen Regionen und Branchen sind Erwachsene arbeitslos, Kinder aber schuften zu Hungerlöhnen. Zudem haben Kinder, die nie eine Schule besucht haben, keine Chance, je etwas anderes als Tagelöhner oder Hilfsarbeiter zu werden. Das Märchen vom Tellerwäscher, der zum Millionär wird, erweist sich als Propaganda. Hinter dem Begriff der Armut verstecken sich politische und ökonomische Faktoren, die erst durch ihr Zusammenwirken den Teufelskreis von Kinderarbeit und Ausbeutung schaffen:

- Regierungen vernachlässigen Bildungssysteme.
- Es gibt viel zu wenig Schulen, die Lehrer sind schlecht ausgebildet, Schulgebühren schließen Kinder aus armen Familien vom Schulbesuch aus.
- Weltmarktpreise für Rohstoffe decken die Produktionskosten nicht mehr ab. Zurzeit steht zum Beispiel der Weltmarktpreis für Kaffee auf einem Rekordtief. Die Folge: Die Bauern verarmen.
- Arbeitgeber stellen Kinder ein, weil sie dann noch niedrigere Löhne zahlen können und Kinder sich nicht in Gewerkschaften organisieren.
- Behörden und Polizei sind entweder schwach oder korrupt: Sie sehen weg und verfolgen Straftäter nicht, die Kinder verkaufen und ausbeuten.

- Diskriminierung: In fast allen Gesellschaften werden bestimmte Menschen als minderwertig angesehen: Mädchen, ethnische und religiöse Minderheiten oder Flüchtlinge sind daher für jede Form der Ausbeutung besonders gefährdet.
- Aufgrund von Krieg und Gewalt lösen sich Familien und Gemeinschaften auf. Gesellschaften verelenden und brutalisieren sich. Jegliche Infrastruktur wird zerstört (Schulen, Krankenhäuser) und selbst kleine Kinder werden verkauft, ausgebeutet und geschunden.
- Besonders im südlichen Afrika steigt die Zahl der Kinderarbeiter und der von Kindern geführten Haushalte aufgrund von Aids – die Elterngeneration ist erkrankt oder gestorben. Die Kinder müssen allein den Lebensunterhalt für sich und ihre Geschwister verdienen, wenn Großeltern oder Verwandte sie nicht aufnehmen können.

Kinderarbeit – Alternativen

Kinder, die ausgebeutet werden, müssen aus diesen Arbeitsverhältnissen befreit werden und eine Ausbildung bekommen. Arbeitende Kinder müssen gestärkt werden und für ihre Rechte eintreten.

terre des hommes geht davon aus, dass Kinderarbeit nicht immer und überall schlecht ist. Wichtig ist, zwischen Ausbeutung und sinnvoller Arbeit zu unterscheiden: Fachleute aus Afrika betonen immer wieder, dass die Mitarbeit von Kindern zum Beispiel auf dem Hof der Eltern traditionell zur Erziehung gehört. Wissenschaftler und Aktivisten in Lateinamerika setzen sich für das Recht der Kinder auf Arbeit ein und stellen den westlichen Begriff von Kindheit in Frage, nach dem Kinder geschützt werden und sehr lange Zeit nicht aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Ausbeutung aber, darin sind sich alle einig, muss abgeschafft werden.

Ausbeutung abschaffen – Arbeitende Kinder stärken

Wir wollen, dass unsere Probleme, unsere Vorschläge, Bemühungen und Aktivitäten beachtet und anerkannt werden.

Wir sind gegen den Boykott von Waren, die von Kindern hergestellt wurden.

Wir wollen Respekt und Sicherheit für uns und die Arbeit, die wir leisten.

Wir wollen Unterricht, in dem wir etwas über unsere Situation und für unser Leben lernen.

Wir wollen eine Berufsausbildung, die unseren Fähigkeiten und unserer Lebenssituation entspricht.

Wir wollen eine gute Gesundheitsversorgung, die für arbeitende Kinder zugänglich ist.

Wir wollen bei allen Entscheidungen gefragt werden, die uns betreffen, egal ob diese Entscheidungen in unseren Städten und Dörfern, unseren Ländern oder international getroffen werden.

Wir wollen, dass die Ursachen für Kinderarbeit, vor allem die Armut, benannt und bekämpft werden.

Wir wollen, dass auf dem Land Lebensmöglichkeiten erhalten oder geschaffen werden, sodass Kinder nicht in Städte abwandern müssen.

Wir sind gegen ausbeuterische Arbeit, wir wollen in Würde arbeiten und Zeit zum Lernen, Spielen und Ausruhen haben.

Wir wollen, dass Kinderarbeiter auf den großen Konferenzen gehört werden.

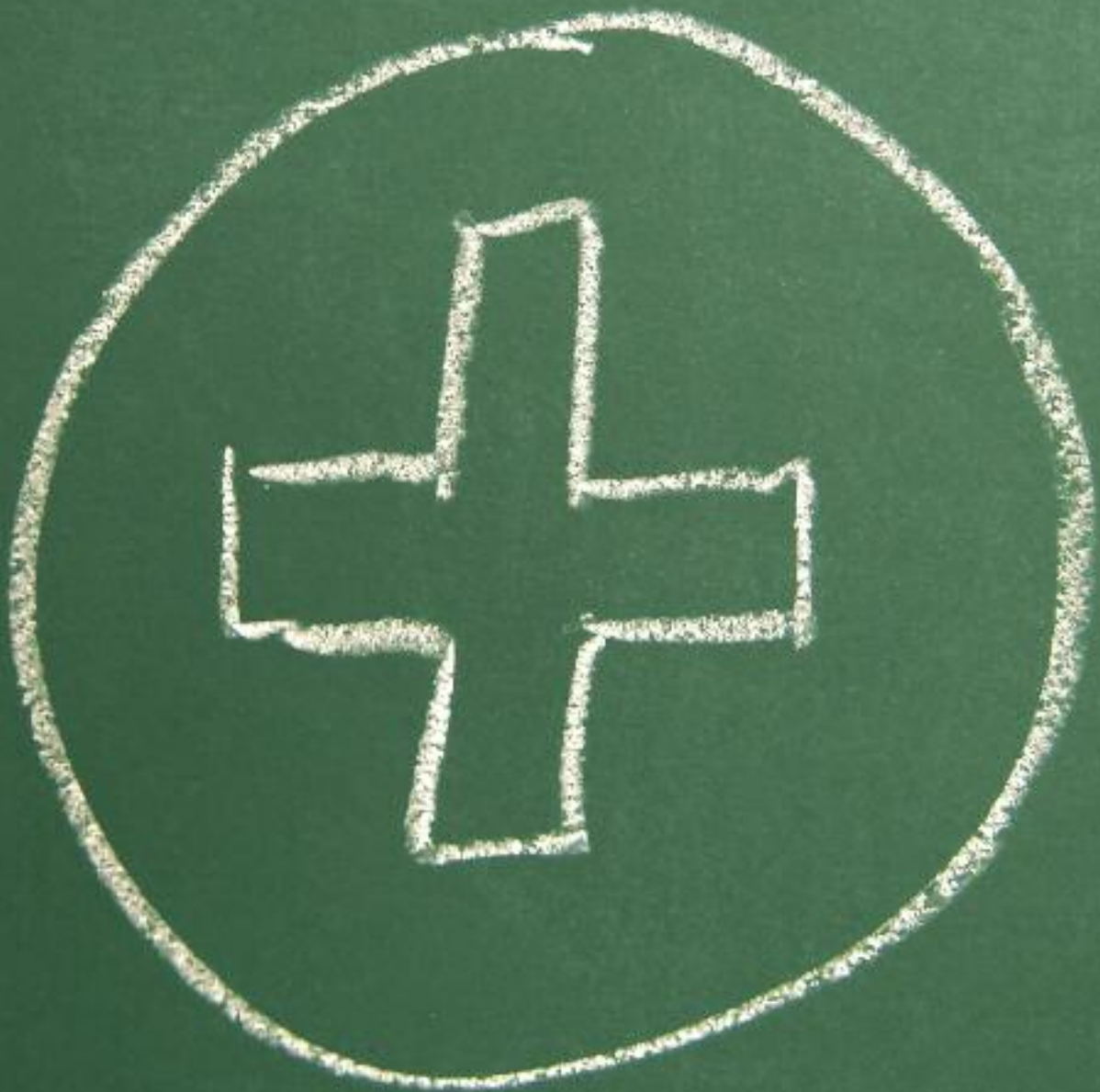
Wenn 20 Minister zu einer Konferenz kommen, dann sollen auch 20 Kinderarbeiter da sein. Wir wollen mit den Ministern diskutieren, sie sollen nicht über unsere Köpfe hinweg über uns reden.

Erklärung des Ersten Internationalen Treffens von Kinderarbeitern aus Afrika, Asien und Lateinamerika in Kundapur/Indien

□ Quelle: aus terre des hommes, Kinderarbeit – kein Kinderspiel, 2003

ARTIKEL 25: **DAS RECHT AUF GESUNDHEIT**

Klassenstufe 11–13



DAS RECHT AUF GESUNDHEIT

EINFÜHRUNG

Gesundheit ist nach Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) mehr als die Abwesenheit von Krankheit und gesundheitlichen Beschwerden: Gesundheit ist das umfassende körperliche, psychische und soziale Wohlbefinden eines Menschen. Dieses Wohlbefinden setzt Zugang zu sauberem Wasser, zu Nahrung und zu medizinischer Versorgung voraus. Obwohl Gesundheit ein Menschenrecht ist, haben weltweit viele Millionen Menschen immer noch keinen Zugang zu adäquater Gesundheitsversorgung und sterben an behandelbaren Krankheiten. Verschärft wird diese Situation durch den mangelnden Zugang zu Bildung und somit das Fehlen gesundheitlicher Aufklärung zur Prävention von Erkrankungen.

Das Recht auf Gesundheit ist u. a. in Art. 25 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie in Art. 12 des UN-Sozialpaktes verankert.

Staaten, die den UN-Sozialpakt unterzeichnet haben, verpflichten sich, das Recht auf Gesundheit »nach und nach, mit allen geeigneten Mitteln« zu verwirklichen. Die Staaten haben hierbei eine Achtungs-, eine Schutz- und eine Erfüllungspflicht. Im Einzelnen bedeutet dies, dass der Staat niemanden vom Zugang zum Gesundheitssystem ausschließen darf. Darüber hinaus müssen Personen vor gesundheitsschädlichen Eingriffen Dritter – hierzu zählen etwa häusliche Gewalt, sexuelle Übergriffe oder gesundheitsgefährdende Umweltverschmutzung – geschützt werden. Bei Privatisierung eines staatlichen Gesundheitssystems muss sichergestellt sein, dass der Zugang zu den Leistungen für alle erhalten bleibt und die Qualität der medizinischen Versorgung weiterhin angemessen ist. Ferner ist der Staat verpflichtet, Menschen, die aus eigener Kraft keinen Zugang zum Gesundheitssystem haben, an der Gesundheitsfürsorge teilhaben zu lassen.

Der Staat muss eine Mindestausstattung medizinischer Einrichtungen gewährleisten, Präventionsprogramme gegen Seuchen erarbeiten und Impfungen ermöglichen. Die Qualität des medizinischen Personals und die stete und gründliche Information der Bevölkerung, Förderung der medizinischen Forschung sowie die Aufklärung hinsichtlich Familienplanung, Verhütung und der Übertragbarkeit von (sexuellen) Krankheiten müssen gesichert sein.

Das Recht auf Gesundheit bedarf einer nicht diskriminierenden Umsetzung. Mit dem Hinweis auf mangelnde Ressourcen dürfen bestimmte Bevölkerungsgruppen nicht willkürlich von Gesundheitsdienstleistungen ausgeschlossen werden. Dies kann z. B. durch unangemessen hohe Gebühren oder die geografische Lage von Gesundheitszentren der Fall sein. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass der Alltag vieler erkrankter Menschen – besonders HIV-Infizierter – von massiven Diskriminierungen z. B. hinsichtlich des Zugangs zu einem Arbeitsplatz geprägt ist. An diesem Beispiel wird auch der innere Zusammenhang zwischen den Menschenrechten sowie ihre wechselseitige Bedingtheit deutlich.

ZIELE

- Kennenlernen des Rechts auf Gesundheit und der Pflichten des Staates
- Auseinandersetzung mit dem »Recht auf Gesundheit« (Art. 3 AEMR)
- Vertiefung des Wissens über HIV/Aids und Auswirkungen für die Gesellschaft

ABLAUF

- ▶ Auseinandersetzung mit dem Begriff »Gesundheit«; die Lernenden tauschen sich mit ihren Banknachbarn zu folgender Frage aus: »Was bedeutet Gesundheit für mich?« (5')
- ▶ In Kleingruppen bearbeiten die Lernenden folgende Frage: »Welche Bedingungen müssen gegeben sein, um Gesundheit zu erhalten?«; die Ergebnisse halten sie auf Karteikarten fest (je eine Bedingung pro Karte); Auswertung im Plenum, die Lernenden heften ihre Karten an die Tafel (20')
- ▶ Input durch die Lehrperson zum Recht auf Gesundheit (M 1, siehe auch Einführungstext) [Hinweis: Hier sollte an die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit angeknüpft werden und der Zusammenhang zwischen dem Recht auf Gesundheit und anderen Menschenrechten sollte aufgezeigt werden.] (10')
- ▶ Überleitung zum Thema »Zugang zu Medikamenten«: Besprechung der Karikatur (M 2) (5')
 - ▷ Welche Problematik wird darin angesprochen?
 - ▷ Worin liegen die Ursachen dafür, dass das Recht auf Gesundheit in vielen Ländern nicht realisiert ist?
- ▶ Impulsreferate zum Thema HIV/Aids: Die Lernenden bereiten in Kleingruppen im Vorfeld der Unterrichtseinheit Kurzreferate zu folgenden Fragestellungen vor (30'):
 - ▷ Wie verbreitet ist Aids weltweit? Welche Länder sind besonders betroffen? Wie viele Menschen mit HIV/Aids gibt es in Deutschland?
 - ▷ Was ist HIV/Aids für eine Krankheit? Wie wird sie übertragen? Was passiert im menschlichen Körper, wenn er infiziert ist? Wie kann man sich schützen?
 - ▷ Welche Therapiemöglichkeiten gibt es (für Erwachsene und für Kinder) und wie sieht die Versorgung mit Medikamenten gegen HIV/Aids in Entwicklungsländern aus?
 - ▷ Welche Pflichten hat der Staat bei der Bekämpfung der Krankheit HIV/Aids? Wie kann dieser auf eine starke Ausbreitung dieser Krankheit reagieren?
- ▶ An die Referate schließt sich eine abschließende Gesprächsrunde in der Klasse zu folgenden Fragen an (20'):
 - ▷ Welche sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen hat eine sehr hohe Infiziertenrate für eine Gesellschaft – abgesehen von dem individuellen Leid, das durch die Erkrankung ausgelöst wird?
 - ▷ Welche Möglichkeiten sind vorstellbar, um eine ausreichende Versorgung mit Aids-Medikamenten zu gewährleisten und das Recht auf Gesundheit für alle Menschen zu realisieren?

WEITERFÜHRUNG

Die Lernenden gestalten Informationstafeln mit den Inhalten ihrer Impulsreferate und stellen diese im Schulhaus aus. Sie organisieren einen Informationsabend und laden Experten/-innen zum Thema ein.

M 1 (FOLIEN-VORLAGE)

Artikel 25 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte:

Jeder Mensch hat Anspruch auf eine Lebenshaltung, die seine und seiner Familie Gesundheit und Wohlbefinden, einschließlich Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztlicher Versorgung und der notwendigen Leistungen der sozialen Fürsorge gewährleistet [...].

Artikel 12 Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf das für ihn erreichbare Höchstmaß an körperlicher und geistiger Gesundheit an.

Die von den Vertragsstaaten zu unternehmenden Schritte zur vollen Verwirklichung dieses Rechts umfassen die erforderlichen Maßnahmen

- ▶ zur Senkung der Zahl der Totgeburten und der Kindersterblichkeit sowie zur gesunden Ernährung des Kindes;
- ▶ zur Verbesserung aller Aspekte der Umwelt- und der Arbeitshygiene;
- ▶ zur Vorbeugung, Behandlung und Bekämpfung epidemischer, endemischer, Berufs- und sonstiger Krankheiten;
- ▶ zur Schaffung der Voraussetzungen, die für jedermann im Krankheitsfall den Genuss medizinischer Einrichtungen und ärztlicher Betreuung sicherstellen.

M 2 (FOLIEN-VORLAGE) KARIKATUR

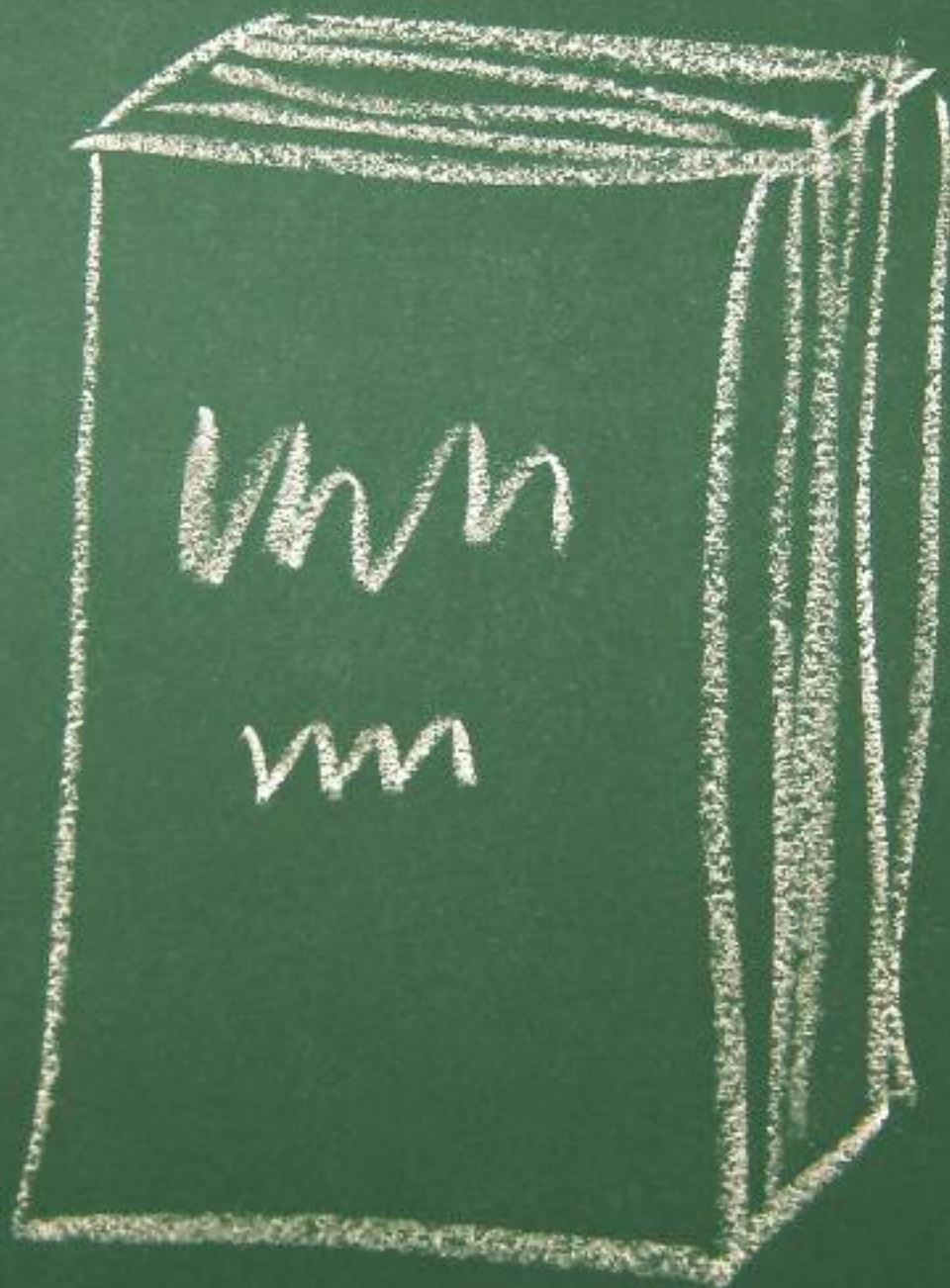


□ Quelle: Deutsches Institut für Menschenrechte et al. (Hrsg.) (2005):
Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung, S. 349.

ARTIKEL 26: **BILDUNG FÜR ALLE!**

Klassenstufe 5–6

SACHKUNDE



BILDUNG FÜR ALLE!

EINFÜHRUNG

Das Recht auf Bildung ist in mehreren UN-Menschenrechtsdokumenten verankert. Die wichtigsten sind: die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Art. 26), der UN-Sozialpakt (Art. 13 und 14) sowie das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Art. 28 und 29).

Das Recht auf Bildung stellt ein »empowerment right« dar, da es für die Umsetzung anderer Menschenrechte von großer Bedeutung ist. Es spielt eine zentrale Rolle bei der Befähigung von Menschen, eigenständig für ihre Rechte einzutreten und sich aus sozialen Notlagen und Armut zu befreien. So herrschte innerhalb der UN-Menschenrechtskommission, die von Januar 1947 bis Ende 1948 an der Formulierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte arbeitete, Einigkeit darüber, dass das Recht auf Bildung entscheidend für die Etablierung von »Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt« ist.

Staaten sind verpflichtet, in ihrem Hoheitsgebiet in ausreichendem Maße funktionsfähige Bildungseinrichtungen und -programme zur Verfügung zu stellen. Alle Einrichtungen und Programme benötigen zumindest ein Gebäude oder sonstigen Witterungsschutz, sanitäre Einrichtungen für beide Geschlechter, hygienisches Trinkwasser, ausgebildete Lehrer sowie Lehrmaterialien. Zu diesen Bildungseinrichtungen und -programmen müssen alle ohne Unterschied Zugang haben. Die Zugänglichkeit hat drei sich ergänzende Dimensionen: Nichtdiskriminierung, physische und wirtschaftliche Zugänglichkeit.

Bei der Erfüllung seiner Pflichten hat der Staat die Wissenschafts-, Lehr-, Meinungs- und Forschungsfreiheit sowie die Religionsfreiheit zu respektieren. Zudem ist politischer Druck auf Schüler/-innen und Lehrpersonal zu unterlassen.

Um das Recht auf Bildung zu gewährleisten, sind die Staaten verpflichtet, ein flächendeckendes, unentgeltliches Grundschulsystem einzuführen und eine Ausdifferenzierung der Bildungseinrichtungen, etwa in höhere und gezielt berufsbildende Schulen, zu gewährleisten. Zudem wird eine angemessene Zahl und Ausstattung öffentlicher Bildungseinrichtungen sowie eine angemessene Ausbildung des Lehrpersonals gefordert.

Das Recht auf Bildung ist auch ein Recht auf Menschenrechtsbildung. Der Kinderrechtsausschuss der Vereinten Nationen stellt in Bezug auf Artikel 29 der Kinderrechtskonvention fest, dass Bildung stets die Rechte des Kindes achten muss und dass Kinder mit den Werten der Menschenrechte vertraut gemacht werden sollen. Denn nur wer seine Rechte kennt, kann sie für sich und andere einfordern und schützen.

Der amerikanische Schriftsteller Mark Twain hat einmal gesagt: »Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn der letzte Dollar weg ist.« Tatsache ist jedoch, dass vielen Kindern und Jugendlichen der Zugang zu Bildung von Beginn an verwehrt bleibt, weil ihnen die nötigen Dollars fehlen. Doch nicht nur Armut erschwert den Erwerb von Bildung. Auch Diskriminierungen, wie sie Amnesty International für Roma in Kroatien, Slowenien, Bosnien und Herzegowina dokumentiert hat, verwehren den Zugang zu Bildung und damit die Chance auf soziale Mobilität und eine bessere Zukunft. Auch in Deutschland sind die Bildungschancen nicht gleich verteilt, die soziale Herkunft eines Kindes bestimmt noch immer in hohem Maße seinen Bildungserfolg und schreibt damit die Benachteiligung z. B. von Kindern mit Migrationshintergrund fest. Das wurde auch vom UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Muñoz, nach seinem Deutschlandbesuch im Februar 2006 festgestellt.

ZIELE

- Kennenlernen der Bedeutung des Rechts auf Bildung
- Kinder erfahren die Bedeutung des Rechts auf Bildung für ihr eigenes Leben, ihren Alltag
- Sensibilisierung für die Lebenssituation von Kindern in anderen Ländern, denen das Recht auf Bildung ganz oder teilweise vorenthalten wird

ABLAUF

- Kinder haben Rechte! Aber welche? Die Lernenden finden heraus, welche Rechte sie in ihrer Lebenssituation für unverzichtbar halten. Sie finden sich in Vierergruppen zusammen. Jede Gruppe erhält vier leere Karten. Sie überlegen, ausgehend von ihrem eigenen Alltag, welche Rechte Kinder haben sollten. Sie schreiben oder malen diese Rechte auf die Karten. Jede Gruppe stellt ihre Karten vor und klebt sie an die Tafel. Auswertung im Plenum (20'):
 - ▷ Haben die Gruppen ähnliche oder sehr unterschiedliche Rechte gewählt?
 - ▷ Woran liegt das?
 - ▷ Gibt es Rechte, die sehr oft genannt wurden?
 - ▷ Warum sind diese für Kinder so wichtig? Warum ist es überhaupt wichtig, dass Kinder Rechte haben?
- Die Lehrperson führt die Kinderrechtskonvention ein, erklärt warum und wann sie entstanden ist und bespricht die Artikel mit den Lernenden in einem Unterrichtsgespräch; dazu dient eine Wandzeitung mit den Artikeln aus M 1. Gibt es Überschneidungen mit den Rechten, die die Kinder ausgewählt haben? Was ist neu? (15')
- Recht auf Bildung: Die Lehrperson liest eine kurze Geschichte vor, die verdeutlicht, wie wichtig das Recht auf Bildung ist (M 2); die Lernenden beantworten zwei Fragen (5'):
 - ▷ Warum ist es so wichtig, Lesen und Schreiben zu lernen?
 - ▷ Warum können viele Kinder weltweit nicht in die Schule gehen?
- Die Fragen werden besprochen, die Antworten in Stichpunkten an der Tafel gesammelt; wenn noch Zeit ist, kann folgende Frage behandelt werden: Was müsste getan werden, damit alle Kinder eine ausreichende Schulausbildung bekommen? (10')
- Die Kinder haben erfahren, dass das Recht auf Bildung nicht überall gewährleistet ist. In Rollenspielen lernen sie weitere Situationen kennen, in denen Kinderrechte im Vordergrund stehen, dabei erfahren sie auch etwas über die Lebenssituation von Kindern in ärmeren Ländern (M 3)
- Die Lernenden finden sich zu dritt oder zu viert zusammen. Jede Gruppe erhält eine Szenenbeschreibung und entsprechende Requisiten. Die Szenen werden eingeübt (10')
- Eine Gruppe nach der anderen stellt ihr Rollenspiel im Plenum vor. Die zuschauenden Kinder sollen herausfinden, um welche Kinderrechte es in dieser Szene geht. Machen die Kinder Gebrauch von ihren Rechten? Werden Kinderrechte verletzt? Ihre Einschätzung wird nach dem Ende eines Rollenspiels besprochen und die entsprechenden Rechte werden an die Tafel geschrieben oder auf der Wandzeitung ergänzt (30')

WEITERFÜHRUNG

Die Lernenden entwickeln aus einer der Szenen (M 3) ein Theaterstück zu Kinderrechten und führen es in der Schule auf.

M 1

AUSZUG AUS DEM INHALT DER KINDERRECHTSKONVENTION

Artikel 2:

Alle Rechte gelten für jedes Kind, egal welche Religion, Hautfarbe oder welches Geschlecht es hat.

Artikel 6:

Jedes Kind hat ein Recht auf Leben.

Artikel 12 und 13:

Jedes Kind hat das Recht, seine Meinung frei zu äußern. Kinder haben das Recht, bei allen Angelegenheiten, die sie betreffen, angehört zu werden.

Artikel 15:

Kinder haben das Recht, sich mit anderen zu treffen oder zusammenzuschließen.

Artikel 16:

Kinder haben das Recht auf Schutz vor Eingriffen in ihr Privatleben, ihre Familie, ihre Wohnung oder ihren Schriftverkehr.

Artikel 27:

Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Lebensbedingungen.

Artikel 28:

Jedes Kind hat das Recht auf Bildung.

Artikel 31:

Jedes Kind hat das Recht auf Ruhe und Freizeit und ein Recht auf Spiel.

Artikel 32:

Jedes Kind hat das Recht, vor Arbeiten geschützt zu werden, die seine Gesundheit gefährden.

»Wie ergeht es einem der nicht lesen und schreiben kann? Er findet nicht die richtige Klingel, wenn er unten an der Haustür steht und jemanden besuchen möchte. Er kann im Restaurant mit der Speisekarte nichts anfangen. Er begreift keine Gebrauchsanweisung. Er findet sich in fremden Städten nicht zurecht. Er muss ohne Zeitungen und Bücher auskommen und kann sich deshalb kein genaues Bild von der Welt machen. Mit anderen Worten: er ist hilflos. Unfähig, ein selbstständiges Leben zu führen. Menschen, die nie Lesen gelernt haben, heißen Analphabeten. Wir können natürlich lesen (und schreiben). Aber es kann passieren, dass auch wir uns plötzlich wie Analphabeten fühlen, wenn wir nämlich ein Land bereisen, das eine andere Schrift hat – Griechenland etwa, oder China oder Korea oder Syrien. Würden wir dort leben, kämen wir mit unserer Kenntnis der lateinischen Schrift nicht weiter. Wir könnten kein Straßenschild und keinen Hotelnamen, kein Telefonbuch und keine Zeitung lesen, und Arbeit würden wir höchstens als Straßenkehrer oder Erntehelfer finden. Ein komisches Gefühl. Wer nicht lesen kann, der ist von vielen Lebensbereichen ausgeschlossen. Er kann oft keine eigenen Entscheidungen treffen und ist daran gewöhnt, sich von anderen sagen zu lassen, wo's langgeht. Er hat keine Chance, aus seinem Leben etwas zu machen. Er ist kein freier Mensch. Und davon gibt es mehr, als wir glauben – auch im Jahr 2006 noch. Auf einem Platz in Mexico-Stadt zum Beispiel, der Plaza Santo Domingo, wo unter einem Bogengang in langer Reihe Männer mit Schreibmaschine sitzen. Ihre Kundschaft besteht aus alten Leuten und ein paar Jüngeren, die sich von den Männern mit den Schreibmaschinen Briefe vorlesen oder schreiben lassen, weil sie selbst dazu nicht in der Lage sind. Sie sind auf fremde Hilfe angewiesen, bei Briefen an Verwandte oder Behörden und sogar bei Liebesbriefen [...]. Selbst in der USA gibt es unter den Erwachsenen erstaunlich viele Analphabeten. Wie kommt das? Eigentlich gibt es in jedem Land der Welt Schulen und auch Schulpflicht, eigentlich müsste jeder Mensch auf dieser Erde lesen und schreiben können. Aber manchmal ist die nächste Schule einfach zu weit weg, und Verkehrsmittel gibt es nicht. Manchmal werden die Kinder daheim gebraucht, um Vieh zu hüten, Wasser zu holen oder die Felder zu bewachen. Manchmal fürchten die Eltern, dass ihre Kinder sie verlassen und in die Stadt ziehen werden, um Karriere zu machen, wenn sie ihnen erlauben, in die Schule zu gehen. Dann sitzen sie im Alter allein in ihrem Dorf, niemand kümmert sich um sie, und das wollen sie nicht. In manchen Ländern werden Kinder gezwungen, von morgens bis abends in Fabriken oder Bergwerken zu arbeiten und Turnschuhe oder Teppiche herzustellen. Und manchmal werden Schulen im Krieg zerstört und lange nicht wieder aufgebaut, weil das Geld fehlt. Wo das Leben nicht so sicher und bequem ist wie bei uns, können viele Kinder von Bildung nur träumen – auf 115 Millionen schätzt man die Zahl der Kinder auf der Welt, die nicht zur Schule gehen. Dabei ist Lesen und Schreiben heute wichtiger denn je. Wer sich aus der Armut befreien will, muss eine solide Schulausbildung haben, muss möglichst gut informiert sein. [...] Und auch Demokratie funktioniert nur dann, wenn die Bürger über politische Vorgänge in ihrem Land Bescheid wissen, und sich deshalb von Politikern nichts vormachen lassen. Staaten, in denen viele Analphabeten leben, können ihre Probleme kaum lösen. Man kann fast sicher sein, dass dort eine schlechte Politik gemacht wird und große Armut herrscht. Wenn also Entwicklungshelfer, Kirchen und Hilfsorganisationen in Ländern der Dritten Welt Schulen unterstützen und die Ausbildung von Lehrern finanzieren, dann tun sie damit nicht nur den Kindern etwas Gutes. Dann verbessern sie auch die Aussichten eines ganzen Landes auf Frieden, Freiheit und Wohlstand.«

□ Quelle: Sabine Christiansen und Janosch (Hrsg.): »Gibt es hitzefrei in Afrika?«, München 2006.

M 3

SCENENBESCHREIBUNGEN FÜR DIE ROLLENSPIELE

[Art. 12 und 13: Meinungsfreiheit, Art. 15: Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit, Art. 28: Recht auf Bildung]

Personen: Max, Tamara, Erkan und Jenny (alle 12 Jahre alt)

Szene:

Max, Tamara, Erkan und Jenny sind wütend: Ihre Schule, in die sie seit zwei Jahren gehen, soll geschlossen werden. Das wollen die vier verhindern. Denn sonst müssten sie jeden Morgen fast eine Dreiviertelstunde mit dem Bus fahren. Nachmittags wären sie später zu Hause und hätten weniger Zeit für Hausaufgaben und Freizeit. Zudem befürchten sie, dass sie auf verschiedene Schulen geschickt werden und so nicht mehr jeden Tag mit ihren Freunden zusammen sein können. Die vier beschließen, mit einer Demonstration gegen die Schließung ihrer Schule zu protestieren. Sie malen Plakate und stellen sich damit vor ihre Schule, um einmal auszuprobieren, was sie damit erreichen. Da kommt ein älterer Mann vorbei und schimpft mit ihnen, sie dürften nicht demonstrieren, sagt er, sie seien viel zu jung dafür. Was werden die vier wohl darauf antworten? Stellt die Szenen in einem Rollenspiel dar.

[Artikel 13: (erlaubte) Kinderarbeit]

Personen: Jan (14), Mutter, Vater

Szene:

Jans Eltern haben ihm zum Geburtstag ein Handy geschenkt. Jan freut sich sehr und telefoniert ausgiebig mit seinen Freunden. Die Telefonrechnung ist entsprechend hoch und seine Eltern sind darüber verärgert. Sie möchten, dass er einen Anteil der Telefonkosten übernimmt. Jan überlegt: Von seinem Taschengeld kann er das nicht bezahlen. Was soll er also tun? Die Eltern schlagen vor, dass er am Nachmittag oder am Wochenende Zeitungen austrägt und so das nötige Geld verdient. Was sagt Jan dazu und wie können die Eltern ihren Vorschlag begründen? Stellt die Szene in einem Rollenspiel dar.

[Art. 19: Schutz vor Missbrauch und Vernachlässigung, Art. 28: Recht auf Bildung, Art. 31: Recht auf Ruhe und Freizeit, Art. 32: Verbot gesundheitsgefährdender Kinderarbeit]

Personen: Assan (11 Jahre), Fatou (12 Jahre), Pierre (26), Marie (28)

Szene:

Assan und Fatou kommen aus einem kleinen Dorf in Mali, das ist im Westen von Afrika. Ihre Familie ist sehr arm, deshalb sind die beiden Mädchen in eine größere Stadt gegangen, um dort Geld zu verdienen. Sie können kaum lesen und schreiben und arbeiten als Hausmädchen, oft 15 Stunden am Tag. Einen freien Tag haben sie nie. Manchmal werden sie sogar geschlagen. Auf dem Markt treffen sie Pierre und Marie, die beiden sind Entwicklungshelfer aus Frankreich. Pierre und Marie sprechen die beiden Mädchen an. Sie möchten wissen, ob die beiden arbeiten und wenn ja, unter welchen Bedingungen. Assan und Fatou erzählen ihnen ihre Geschichte. Pierre und Marie möchten ihnen gerne helfen. Überlegt euch, was Assan und Fatou sich wünschen, welche Hilfe sie brauchen. Stellt die Szenen in einem Rollenspiel dar.

□ angelehnt an Informationen von terre des hommes, »Kinderarbeit – kein Kinderspiel«, 2003

*[Art. 26: Recht auf soziale Sicherheit, Art. 28: Recht auf Bildung,
Art. 31: Recht auf Ruhe und Freizeit, Art. 32: Verbot gesundheitsgefährdender Kinderarbeit]*

Personen: Jovana (12), Carlos (11), Kinder im Zentrum, Ben (35)

Szene:

Jovana und Carlos leben in Lima, der Hauptstadt von Peru. Sie arbeiten beide, Carlos als Schuhputzer und Jovana als Verkäuferin auf dem Markt. Carlos ist verzweifelt, gestern wurde sein Schuhputzkasten geklaut, wie soll er jetzt Geld verdienen? Er geht zum MANTHOC Zentrum. MANTHOC, das ist die »Bewegung der arbeitenden Kinder« in Peru. Dort trifft er Jovana. Sie hat eine Idee: Alle Kinder im Zentrum sammeln für Carlos, manche geben ihm eine alte Bürste, andere ein wenig Geld, es findet sich auch ein Pappkarton, in dem Carlos seine Schuhputz-Sachen transportieren kann. Jetzt kann er wieder arbeiten.

Sich gegenseitig zu helfen ist ein wichtiger Grundsatz in der »Bewegung der arbeitenden Kinder«. Davon erzählen Carlos, Jovana und die anderen Kinder auch Ben, der extra aus Deutschland gekommen ist, um die Situation der arbeitenden Kinder in Lima kennenzulernen. Ben ist Journalist und wird einen Artikel für eine Zeitung über MANTHOC schreiben, deshalb hat er viele Fragen über das Leben der Kinder. Stolz erzählen ihm die Kinder, dass es jetzt auch eine Schule gibt. Sie findet immer nachmittags statt. Dort lernen die Kinder Lesen und Schreiben, aber z. B. auch Lederverarbeitung, oder wie man sich gegen Diebstahl schützt. Spielt die Szenen in einem Rollenspiel nach.

Anmerkung: Die Szenen können geteilt und von zwei Gruppen gespielt werden. Sie sollten aber nacheinander vorgespielt werden, damit der Zusammenhang erhalten bleibt.

☐ angelehnt an Informationen von terre des hommes, »Kinderarbeit – kein Kinderspiel«, 2003

[Art. 26: Recht auf soziale Sicherheit, Art. 28: Recht auf Bildung]

Personen: Lisa (14), Michael (13), Holger (14), Lehrerin, Vater

Szene:

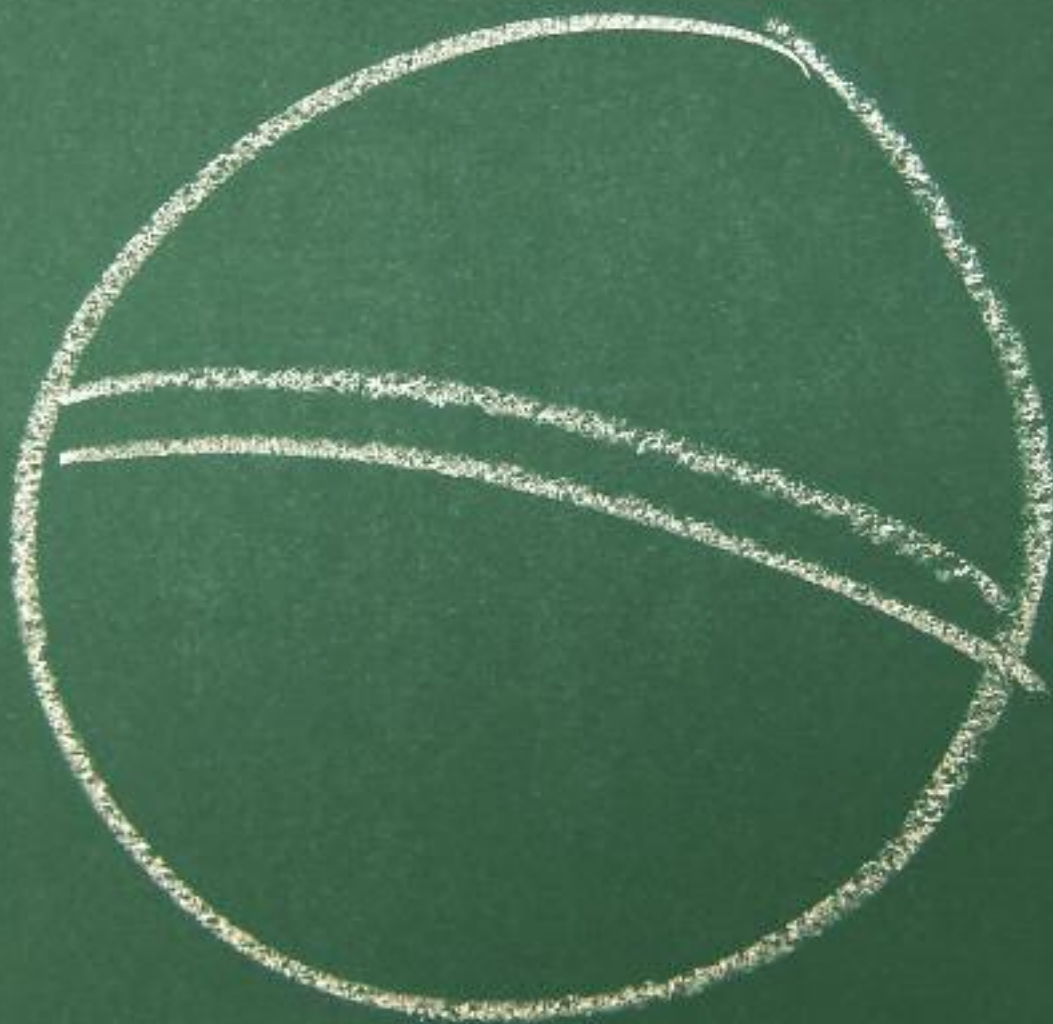
Die Lehrerin erzählt in der Klasse, dass es in diesem Jahr eine Klassenfahrt an die Ostsee geben wird. Jeder Schüler muss hierfür 175 € bezahlen. Die Lehrerin gibt jedem Kind einen Brief für die Eltern mit, in dem diese unterschreiben müssen, dass ihre Tochter oder ihr Sohn mitfahren dürfen. In der Pause unterhalten sich Lisa, Michael und Holger über die Klassenfahrt. Lisa und Holger sind völlig begeistert und machen schon Pläne. Michael hingegen ist ruhig und zurückhaltend.

Am Nachmittag kommt Michael nach Hause und gibt seinem Vater den Brief der Lehrerin. Er sagt, dass er gern mitfahren würde. Der Vater jedoch meint, dass die Reise viel zu viel kostet, und dass er sich das nicht leisten kann. Michael ist enttäuscht, er hatte das schon erwartet.

ARTIKEL 29: **FAIR PLAY – ODER GRUNDPFLICHTEN**

Klassenstufe 5–6

SPORT



FAIR PLAY – ODER GRUNDPFLICHTEN

EINFÜHRUNG

Artikel 1 der AEMR drückt die zentrale Idee der Menschenrechte aus: Alle Menschen sind mit gleicher Würde und gleichen Rechten geboren. Das bedeutet: Menschenrechte hat man aufgrund der Tatsache, dass man ein Mensch ist, es gelten keine weiteren Bedingungen.

Die Staaten haben die Pflicht, die Menschenrechte in ihrem Territorium zu achten, zu schützen und zu gewährleisten, dazu verpflichtet sie das System des Menschenrechtsschutzes im Völkerrecht. Auch wenn die Staaten die primären Adressaten zum Schutz der Menschenrechte sind und die Menschenrechte des einzelnen Menschen nicht von seinem »Wohlverhalten« abhängen, liegt es dennoch in der Verantwortung aller Menschen, die Rechte ihrer Mitmenschen zu achten. Das bedeutet zum Beispiel, die eigenen Rechte und Freiheiten nicht auf Kosten der Freiheiten anderer Menschen durchzusetzen. Das erfordert Rücksichtnahme und die Bereitschaft, zu verhandeln und Kompromisse einzugehen. Nur so ist ein friedliches und kooperatives Zusammenleben möglich, von dem alle Menschen profitieren. Darauf machen die Grundpflichten des Artikels 29 aufmerksam.

ZIELE

- Sensibilisierung für Fair Play im Sport
- Sensibilisierung für die Rechte und Gefühle anderer
- Anerkennen des Fair-Play-Gedankens im Sport und allgemein im Umgang mit anderen

ABLAUF

- Als Einstieg nennen die Lernenden stichwortartig, was sie unter »fair« und »unfair« verstehen; dies kann als Mindmap (eventuell auch mit Bildern statt mit Worten) festgehalten werden (10')
- Zur Vertiefung wird der Text »Kennst du das auch?« (M 1) gelesen und gemeinsam bearbeitet; die Ergebnisse werden auf Plakaten festgehalten (20')
- Die Lehrperson erklärt, dass wir zwar viele Freiheiten haben, aber aufpassen müssen, dass wir nicht unbedacht die Freiheiten unserer Mitmenschen verletzen. Dazu liest die Lehrperson Artikel 29 der AEMR in der »kindgerechten Version« vor (M 2); die Lernenden überlegen, wie sie den Fair-Play-Gedanken auch auf den Alltag ausweiten können: Welche Situationen kennen sie aus dem Alltag, in denen sich andere Menschen nicht gut fühlen? Was könnten sie anders machen, damit sich diese Personen besser fühlen?; die Ergebnisse werden auf Plakaten festgehalten (15')
- Zur Einstimmung in den sportlichen, kooperativen Teil ist folgendes »Pinguin-Spiel« gedacht: Große Bögen Papier bilden auf dem Boden eine Eisscholle, die Lernenden stehen darauf, die Lehrkraft nimmt einen Bogen nach dem anderen weg (die Scholle schmilzt) und die Lernenden müssen sich so arrangieren, dass alle auf der Scholle Platz haben. Wenn einer runterfällt, hat die ganze Gruppe verloren (10')
- Es folgt ein Ballspiel nach Wahl, in dem aber besonderer Wert auf die vorher diskutierten Fair-Play-Regeln gelegt werden soll; anschließend reflektieren die Lernenden, ob sie das Spiel anders als sonst erlebt haben (35')

WEITERFÜHRUNG

Es ist wichtig, die Plakate sichtbar zu machen, damit die vereinbarten Verhaltensweisen für alle erkennbar und auch einklagbar sind. Um den Gedanken des Fair Play auch in der nächsten Stunde noch zu intensivieren, sollen sich die Lernenden ein besonders faires Sportspiel ausdenken, bei dem niemand benachteiligt oder unfair behandelt wird. Z. B.: Entwickelt einen Weitsprungwettbewerb, bei dem alle Kinder – große und kleine, dicke und dünne – möglichst gleiche Chancen haben.

M 1

KENNST DU DAS AUCH?

Stellt euch folgende Situation vor [eventuell sind Namen so zu ändern, dass sie in der Klasse nicht vorkommen!]:

- ▶ Immer die Letzte: Ihr sollt selbst Teams wählen. Dabei wird Jasmin, die nicht so gut im Sport ist, immer wieder zuletzt ausgewählt.
- ▶ Rache ist süß: Alex und Kevin spielen Fußball. Dabei tritt Alex aus Versehen Kevin am Schienbein, als er eigentlich den Ball spielen will. Voller Wut tritt Kevin zurück.
- ▶ Eine Gruppe von 3 Schülern und Schülerinnen soll die Matten aufbauen. Tatjana fängt an, die Matten zu holen, doch die anderen beiden unterhalten sich nur.
- ▶ Tom ist etwas dicker. Bei einer Sportübung soll er über einen Kasten springen. Doch er schafft es nicht und fällt hin. Alle lachen.

Zu jeder Situation sollen die Lernenden überlegen:

- ▶ Kommt euch die Situation bekannt vor?
- ▶ Wie fühlen sich die Hauptpersonen wohl?
- ▶ Was könnten wir anders machen, damit sich die Hauptperson besser fühlt?

ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE

Artikel 29 (Kinderversion)

Neben Rechten hast du auch Pflichten gegenüber den Menschen, unter denen du lebst; diese ermöglichen es dir, dich zu entwickeln. Die gesetzliche Ordnung nimmt nichts weg von den Rechten und Freiheiten. Sie ermöglicht es, dass ein jeder Mensch die anderen achten kann und geachtet wird.

Artikel 29

(1) Jeder Mensch hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entwicklung seiner Persönlichkeit möglich ist.

(2) Jeder Mensch ist in Ausübung seiner Rechte und Freiheiten nur den Beschränkungen unterworfen, die das Gesetz ausschließlich zu dem Zwecke vorsieht, um die Anerkennung und Achtung der Rechte und Freiheiten der anderen zu gewährleisten und den gerechten Anforderungen der Moral, der öffentlichen Ordnung und der allgemeinen Wohlfahrt in einer demokratischen Gesellschaft zu genügen.

(3) Rechte und Freiheiten dürfen in keinem Fall im Widerspruch zu den Zielen und Grundsätzen der Vereinten Nationen ausgeübt werden.

☐ Ideen teilweise aus:

www.brot-fuer-die-welt.de/schule-aktiv/index.php

www.sportunterricht.de/fairplay/ab2.html

www.sportunterricht.de/fairplay/ab3.html

www.sportunterricht.de/fairplay/hochab.html

www.gew-sportkommission.de/koopspiele.html

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

MENSCHENRECHTSBILDUNG:

Akademie Villigst (Hrsg.): Übungen und Impulse zur Thematisierung von und Sensibilisierung für Gewalt und Rassismus. Schwerte 2007 (zu bestellen unter www.sos-rassismus-nrw.de/html/edition_zebra.html).

Deutsches Institut für Menschenrechte / Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): KOMPASS – Ein Handbuch zur Menschenrechtsbildung, Bonn 2005 (auch online verfügbar unter: www.kompass.humanrights.ch).

Deutsches Institut für Menschenrechte: Frauenrechte sind Menschenrechte, abrufbar unter: files.institut-fuer-menschenrechte.de/494/DIMR_Frauenrechte.pdf.

Deutsches Institut für Menschenrechte: Kinderrechte, abrufbar unter: files.institut-fuer-menschenrechte.de/494/DIMR_Kinderrechte2.pdf.

Deutsches Institut für Menschenrechte: Schutz vor Diskriminierung, abrufbar unter: files.institut-fuer-menschenrechte.de/494/DIMR_Diskriminierung2.pdf.

Deutsches Institut für Menschenrechte: Terrorismus und Menschenrechte, abrufbar unter: files.institut-fuer-menschenrechte.de/494/DIMR_Terror.pdf.

Deutsches Institut für Menschenrechte: Was sind Menschenrechte, abrufbar unter: files.institut-fuer-menschenrechte.de/494/DIMR_MR.pdf.

Fountain, Susan: Wir haben Rechte ... und nehmen sie auch wahr! Kinderrechte. Eine Aktivmappe für Jugendliche ab 10 Jahre, Mülheim an der Ruhr 1996.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Menschenrechte. Rechte für dich – Rechte für alle!, abrufbar unter: www.politikundunterricht.de/2_05/menschenrechte.htm

Lenhart, Volker: Pädagogik der Menschenrechte, Opladen 2003.

Mahler, Claudia / Mihr, Anja (Hrsg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden 2004

Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung an Schulen. Für Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 8.; Hrsg.: Deutsches Institut für Menschenrechte; Autor/innen: Claudia Lohrenschmitz, Oliver Trisch u.a.; Berlin 2007

MATERIAL ZU EINZELNEN THEMEN DER BROSCHÜRE:

Amnesty International (Hrsg.): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte für Kinder (zu bestellen unter: www.amnesty.de).

Amnesty International: Für eine Welt frei von Folter, abrufbar unter: www.amnesty-gegen-todesstrafe.de.

Amnesty International: Guantánamo schließen. Die Wahrheit offen legen, abrufbar unter: www.amnesty.de/download/Guantanamo_komplett.pdf.

Amnesty International: Todesstrafe gegen Jugendliche, abrufbar unter www.amnesty-todesstrafe.de/files/reader_todesstrafe-gegen-minderjaehrige.pdf.

Amnesty International: Wenn der Staat tötet. Todesstrafe – Argumente pro und kontra, abrufbar unter: www.amnesty-todesstrafe.de/files/reader_wenn-der-staat-toetet_argumente.pdf.

Amnesty International: Wenn der Staat tötet. Zahlen und Fakten über die Todesstrafe, abrufbar unter: www.amnesty-todesstrafe.de/files/reader_wenn-der-staat-toetet.pdf.

Amnesty International: Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte – im Überblick, abrufbar unter: amnesty.21publish.de/pub/amnesty/wsk/ai_WSK_Brosch_re_2006_final.pdf.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Die Rechte der Kinder von logo! einfach erklärt, Berlin 2007 (zu bestellen unter: www.bmfsfj.de).

Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Der Bürger im Staat (Heft ½-2005). Menschenrechte, abrufbar unter: www.buergerimstaat.de/1_2_05/menschenrechte.htm.

Levin, Leah (Hrsg.): Menschenrechte. Fragen und Antworten, 3. Auflage, Wien 1998.

terre des hommes: Schulmaterialien zu den Themen Kinderrechte, Kinderarbeit, Flüchtlinge, Kinder in bewaffneten Konflikten, abrufbar unter: www.tdh.de.

UNHCR: Schulmaterialien zum Thema Flucht und Asyl, abrufbar unter: www.unhcr.de/schulmaterialien.html.

EINSATZ FÜR DIE MENSCHENRECHTE – ABER WIE?

Das Ziel der Menschenrechtsbildung ist ein ganzheitliches Lernen, das sich am Dreischritt von Kognition, Emotion und Aktion orientiert. Neben der Vermittlung von Wissen über Menschenrechte tritt die emotionale Auseinandersetzung mit Menschenrechtsthemen, um Empathie und solidarisches Engagement zu fördern. Dabei ist es wichtig, dass das Wissen über Menschenrechtsverletzungen und die Empathie mit den Opfern nicht in Gefühle der Ohnmacht oder Resignation mündet, sondern Impulse für eigenes positives Handeln im Sinne der Menschenrechte gibt. Es ist daher notwendig, konkrete Möglichkeiten für ein Engagement aufzuzeigen und zum Handeln zu ermutigen.

Vor diesem Hintergrund möchten wir einige Vorschläge für einen Einsatz für die Menschenrechte machen. Die Möglichkeiten sind äußerst vielfältig und können hier selbstverständlich nicht erschöpfend dargestellt werden. Im Folgenden finden sich Vorschläge für Aktionen, die sich im Rahmen der Klasse bzw. der Schulgemeinschaft realisieren lassen.

Wissen über Menschenrechte teilen – Nur wer seine Rechte kennt, kann sie für sich und andere einfordern

Die Lernenden haben sich mit den Menschenrechten und verwandten Themen beschäftigt, Informationen gesammelt und vielleicht schon Poster, Bilder, Collagen oder Texte erstellt. Sie können ihr Wissen an ihre Mitschüler/-innen in anderen Klassen weitergeben, indem sie:

- eine Ausstellung mit den im Unterricht erarbeiteten Bildern, Collagen oder Texten in der Schule organisieren;
- einen Informationsstand in der Schule mit Informationen zu den Menschenrechten und/oder einem speziellen Menschenrechtsthema anbieten;

- eine Klassencharta basierend auf den Menschenrechten entwickeln, die formuliert, wie sie sich den Umgang miteinander (und in der gesamten Schulgemeinschaft) wünschen; sie stellen diese zur Diskussion für die Schulgemeinschaft

Um die Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen bietet es sich an, Experten/-innen zu bestimmten Menschenrechtsthemen einzuladen und sie zu ihrer Arbeit und ihren Erfahrungen zu befragen.

Viele lokale Amnesty-Gruppen bieten zudem ehrenamtlich Menschenrechtsbildung zu verschiedenen Themen an und freuen sich über eine Einladung in Ihre Schule.

Die Schulgemeinschaft aktivieren – Menschenrechte kreativ

Die kreative Auseinandersetzung mit Menschenrechtsthemen kann innerhalb der Schule z. B. durch folgende Aktionen angeregt werden:

- Ausschreibung eines Wettbewerbs, z. B. »Die AEMR in Bildern« (die Lernenden zeichnen oder fotografieren, um jeweils einen Artikel der Erklärung darzustellen; die Schulgemeinschaft wählt die gelungensten Bilder bzw. Fotografien aus und erstellt eine schuleigene, gebundene Version der AEMR in Bildern). Für das Jahr 2008 haben Amnesty International und die Stiftung Lesen einen bundesweiten Kreativwettbewerb zum Thema »60 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« ausgerufen. Informationen unter: www.wissengegenwillkür.de
- Eine Ausgabe der Schülerzeitung widmet sich ganz den Menschenrechten (z. B. Umfragen zum Thema, Interviews mit Menschenrechtsverteidigerinnen, Länderberichte etc.)

- Die Lernenden entwickeln ein Theaterstück zu einem Menschenrechtsthema und führen es in der Schule auf
- Die Lernenden nehmen einen Kurzfilm zu einem Menschenrechtsthema auf und zeigen ihn in der Schule
- Die Lernenden veranstalten eine Lesung mit eigenen oder ausgewählten fremden Texten, Gedichten, Kurzgeschichten etc. zu Menschenrechtsthemen

Die Arbeit von Amnesty International unterstützen

Amnesty International setzt sich auf der Grundlage der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte für eine Welt ein, in der die Rechte einer jeden Person geachtet werden.

Amnesty deckt Menschenrechtsverletzungen auf und wird aktiv, wenn Menschen akut bedroht sind.

Unsere Stärke liegt im freiwilligen Engagement von mehr als zwei Millionen Menschen weltweit, unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen, Jung und Alt. Jeder Mensch kann sich beteiligen und Veränderung bewirken.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Unterstützung:

► An »Urgent Actions« (Eilaktionen) teilnehmen:

Nichts fürchten Staaten mehr, als dass ihre Menschenrechtsverletzungen ans Licht der Öffentlichkeit kommen. Deshalb hat Amnesty International das Frühwarnsystem der »Urgent Actions« entwickelt. Immer wenn Amnesty International von willkürlichen Festnahmen, »Verschwindenlassen«, Morddrohungen oder drohenden Folterungen oder Hinrichtungen erfährt, wird eine Urgent Action gestartet. Amnesty International ruft dann weltweit dazu auf, an die

verantwortlichen Regierungen und Behörden zu appellieren, drohende Menschenrechtsverletzungen zu unterbinden. Diese Eilaktionen haben bereits Tausenden Menschen das Leben gerettet. Urgent Actions funktionieren nach einem einfachen Prinzip: Man braucht nur einen Brief, ein Fax, eine E-Mail zu schreiben. Aktuelle Urgent Actions finden Sie auf der Website von Amnesty: www.amnesty.de unter dem Menüpunkt »Mitmachen«.

► Internationale Appelle unterstützen: Mit internationalen Appellen können Menschenrechtsverletzungen ins Licht der Öffentlichkeit geholt und beendet werden. Jeder Brief trägt dazu bei, dass Folter gestoppt, ein Todesurteil umgewandelt oder ein Mensch aus politischer Haft entlassen wird. Während es bei den »Urgent Actions« vor allem auf Schnelligkeit ankommt, wirken die Appelle und »Briefe gegen das Vergessen« durch ihre enorme Anzahl. Die Erfolgchancen stehen gut, für nahezu die Hälfte aller gewaltlosen politischen Gefangenen tritt eine Veränderung ihrer Situation ein: Verbesserung der Haftbedingungen, faire Gerichtsverfahren, Freilassung.

► Bei Kampagnen mitmachen: Amnesty International entwickelt Kampagnen zu bestimmten Themen oder Ländern, um auf Menschenrechtsverletzungen aufmerksam zu machen, denn der wirksamste Schutz vor solchen Verletzungen ist eine informierte Öffentlichkeit, die sich engagiert. Informationen über die aktuellen Kampagnen und vielfältige Möglichkeiten, daran mitzuwirken (Einige Beispiele: Eine Online-Petition gegen Menschenrechtsverletzungen in Darfur, Sudan unterschreiben, eine Videobotschaft mit »Close Guantánamo now!« senden, bei einer Foto-Petition für ein internationales Waffenhandelsabkommen mitmachen), finden Sie auf der Website von Amnesty International.

► **Eine Jugendgruppe gründen:** Schülerinnen und Schüler können eine eigene Amnesty-Jugendgruppe gründen und sich an Aktionen und Kampagnen beteiligen. Dazu erhalten sie ausführliches Material und Aktionsanleitungen. Um den Jugendlichen den Einstieg in die Arbeit zu erleichtern, hat die Amnesty-Gruppe in Ulm ein Startpaket mit allen wichtigen Informationen zur Gruppengründung und der Arbeit der Organisation zusammengestellt. Zu finden ist es unter: <http://www.amnesty-ulm.de>. Ob es in Ihrer Stadt bereits eine Jugendgruppe gibt, können Sie auf der Website von Amnesty erfahren (Menüpunkt »Wir über uns«).

► **Bei lokalen Gruppen mitmachen:** Die Gruppen arbeiten zu unterschiedlichen Länder- und Themenschwerpunkten; sie sind offen für Interessierte aller Altersgruppen. Ob es in Ihrer Stadt bereits eine lokale Amnesty-Gruppe gibt, erfahren Sie auf der Website (Menüpunkt »Wir über uns«).

► **Spenden:** Amnesty International ist eine weltweite, von Regierungen, politischen Parteien, Ideologien, Wirtschaftsinteressen und Religionen unabhängige Mitgliederorganisation. Amnesty finanziert sich aus Spenden und Mitgliedsbeiträgen. Regierungsgelder lehnt die Organisation ab, um finanziell und politisch unabhängig zu bleiben. Wenn Sie die Arbeit von Amnesty finanziell unterstützen möchten, können Sie spenden oder eine Fördermitgliedschaft wählen. Mehr Informationen dazu auf der Website (unter den Menüpunkten »Mitmachen« bzw. »Spenden«).

Autor/innen:

Sandra Reitz (Frankfurt/M.),
Sabine Bäcker (Leipzig),
Annika Herz (Saarbrücken),
Ingo Koehler (Frankfurt/M.),
Jens Wetzel (Chemnitz)

Impressum:

Amnesty International,
März 2008, Art.Nr. 51008,
V.i.S.d.P.: Markus N. Beeko,
Grafik: Heiko von Schrenk,
Druck: Oktoberdruck, Berlin

Amnesty International
Sektions-Koordinationsgruppe
Menschenrechtsbildung 2910
53108 Bonn

ai-mrb@gmx.de

www.amnesty.de/menschenrechtsbildung

Amnesty International
53108 Bonn
Tel. 0228-983 73-0

Spendenkonto 8090 100
Bank für Sozialwirtschaft
BLZ 370 205 00

info@amnesty.de

www.amnesty.de