



# **Vorschlag und Durchführung einer Menschenrechts- und visuellen Kulturbildung kombinierenden Vermittlung anhand eines Ausstellungskonzepts**

Fachdidaktische Forschungstheorien & Methoden

**Bachelorarbeit**

Loris Sultano

01525692

loris\_sultano@mailbox.org

LV-Leitende:

Univ.-Prof. Mag.art. Dr. phil. Ruth Mateus-Berr

Sommersemester 2023

**di:'angewandte**

Universität für angewandte Kunst Wien

*University of Applied Arts Vienna*

Ich, Loris Sultano, erkläre hiermit, dass ich diese Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe. Ich bestätige, dass diese Bachelorarbeit weder im In- noch Ausland (einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Beurteilung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde, dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

7.8.2023



Der folgende Text ist in geschlechtsneutraler Sprache verfasst, auf eine Art und Weise, wie Hermes Phettberg sie seit 1992 in seiner Kolumne *Phettbergs Predigtendienst* in der Wochenzeitung *Falter* verwendet. Hierbei sind alle Personenbezeichnungen im Genus Neutrum und enden statt auf -er mit -y oder im Falle unmotivierter Personenbezeichnungen wird das -y einfach hinten angestellt (Kronschläger 2020). Zum Beispiel: das Besuchy, die Besuchys und das Arzty, die Ärztys.

## **Abstract**

Menschenrechtsbildung ist für moderne Gesellschaften unerlässlich, denn sie fördert die Fähigkeit des Einzelnen, andere und sich selbst als Subjekte wahrzunehmen, welche die ihnen zugeschriebenen Rechte erkennen, formulieren, verhandeln und einfordern können. Da

Kunst und Kultur zu den wichtigsten Arten zählen, wie wir Menschen uns in der Welt verorten, bietet sich visuelle Kulturbildung und Kunstvermittlung besonders dazu an, um mit dem Thema Menschenrechtsbildung und ihrer Herangehensweise kombiniert zu werden. In diesem Text wird eine solche kombinierte Vermittlung vorgeschlagen und beschrieben. Das digitale Vermittlungskonzepts für die Ausstellung *Wood Cuts in Brazil – The Collection of the Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão* im Centro Cultural Brasil Austria (22. Dezember 2021 – 9. März 2022), wird hierzu geplant und durchgeführt.

**Keywords**— Menschenrechtsbildung, Visuelle Kulturbildung, Kunstvermittlung, Menschenrechtsbasierter Ansatz, Kritisches Denken, Soziale und kulturübergreifende Fähigkeiten, Problemlösende Fähigkeiten, Medienkompetenz, Bürgerkompetenz, Digitale Vermittlung, Fachdidaktik

## Einleitung

„Eine Demokratie kann nicht stabiler sein als der gute Wille und die politische Vernunft ihrer Bürgerinnen.“ (Habermas 2017, 12)

Bildung hat viele Nutzen und Funktionen. Sie ist erklärtes Wirtschaftsgut und gilt als Antwort auf diverse gegenwärtige Herausforderungen, wie etwa Migration (Siegert 2008) oder die menschengemachte Klimakrise (Anderson 2012). Häufig werden Investitionen in Bildung gefordert oder nahegelegt. Als Einzelperson profitiert man von der eigenen Bildung eventuell durch ein höheres Einkommen (Gregorio und Lee 2002) und als Gesellschaft profitiert man durch höhere Produktivität (McMahon 1984) und Stabilität (Asongu und Nwachukwu 2016). Daneben kann Bildung auch Unterhaltung (Packer und Ballantyne 2004) und reiner Selbstzweck sein. Der wichtigste und allen anderen Funktionen zugrundeliegende Auftrag an Bildung ist aber jener, welcher die Bedingungen der Funktionsweise unserer Gesellschaft sichert.

Gesellschaften sehen sich mit allen möglichen normativen Fragestellungen (Fragen nach dem, was *soll sein*, wie beispielsweise welche Werte und Ziele in einer Gesellschaft angestrebt werden sollen) konfrontiert. Daher braucht eine Gesellschaft Mechanismen, um normative Fragestellungen zu bearbeiten und Antworten auf diese zu finden. Diese Mechanismen reichen von wöchentlichen Wohngemeinschaftstreffen bis zu parlamentarischen Institutionen, und haben das Ziel, auszuhandeln, wie bestimmte Sachen gehandhabt werden sollen.

Das Bearbeiten von normativen Fragestellungen impliziert für Gesellschaften, die aufgrund von Individualität (Beck 2016) oder Singularität (Reckwitz 2019) aus einer Vielzahl an freien Individuen und einer Vielfalt von gesellschaftlichen Kräften bestehen, jedoch Konflikte. Das Aushandeln dieser Konflikte, die damit einhergehende Praxis und der daraus resultierende Konsens ersetzen gemeinsame Werte und bilden den gemeinsamen Nenner solcher Gesellschaften (Reinhardt 2020). Dem Funktionieren einer derartigen Konsens-findenden Praxis stehen aber Hürden und Herausforderungen im Wege. So spiegeln normative Fragen oft tief verwurzelte kulturelle, religiöse und philosophische Überzeugungen wider. Diese unterschiedlichen Perspektiven miteinander in Einklang zu bringen, kann eine Herausforderung sein, insbesondere wenn sie unvereinbar erscheinen (Rawls 1993). Des

Weiteren kann es im Prozess der Konsensbildung zu Machtungleichgewichten kommen, welche das *Teil sein* der Gesellschaft und Fairness der Entscheidungsfindung beeinträchtigen. Die Auseinandersetzung mit der Machtdynamik ist entscheidend, um sicherzustellen, dass marginalisierte Stimmen angemessen vertreten sind (Young 1990). Damit eine konsensfindende Praxis funktionieren kann, bedarf es der Fähigkeiten, eine solche Praxis auszuüben sowie der Fähigkeit, die ihr entgegenstehenden Hürden zu überwinden. Denn in der Teilnahme an der Lösung eines, im Zusammenhang mit normativen Fragestellungen stehenden Konfliktes, liegt die Grundlage demokratischen Handelns. Dementsprechend muss die allererste Funktion von Bildung sein, Personen dazu zu ermächtigen, eine derartige Praxis zu beherrschen und mittels ihr an Gesellschaft teilzuhaben.

Menschenrechtsbildung lehrt Personen sich ihrer Lebensumstände bewusst zu werden und ihnen zustehende Rechte zu erkennen und zu formulieren (Amnesty International 2011). Darin liegt die Bedingung, andere Personen mit ebensolchen Rechten ausgestattet zu erkennen, was ein *Miteinander in Dialog* treten erst ermöglicht. Somit liefert Menschenrechtsbildung die Grundlage für eine Praxis, welche das Aushandeln von Konflikten durch normative Fragestellungen beinhaltet.

Visuelle Kulturbildung und Kunstvermittlung lehrt Personen, Kunst und visuelle Kultur zu decodieren und damit Aussagen über die Welt zu begreifen (Duncum 2002) sowie eine eigene künstlerische Praxis auszuüben und damit mit der Welt zu interagieren und zu kommunizieren. Präzise Kommunikation ist notwendig für eine Praxis, welche aus einem Dialog besteht. Deshalb kann visuelle Kulturbildung und Kunstvermittlung Fähigkeiten vermitteln, welche für das erfolgreiche Aushandeln von Konflikten notwendig sind..

Der folgende Text schlägt eine kombinierte Vermittlung von Menschenrechtsbildung und visueller Kulturbildung vor. Des Weiteren soll das Vermittlungskonzepts *in the future made from plastic!?* für die Ausstellung *Wood Cuts in Brazil – The Collection of the Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão* im Centro Cultural Brasil Austria (Cardoso Gama 2022) aufzeigen wie eine solche kombinierte Vermittlung geplant, durchgeführt und evaluiert werden kann.

# **Definitionen und Modelle**

## **Menschenrechtsbildung**

Wie oben vorgeschlagen, kann Menschenrechtsbildung die Grundlage für das Erlernen einer Konsens-findenden Praxis liefern. Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, was im Kontext dieses Textes unter dem Begriff Menschenrechtsbildung zu verstehen ist.

Im Allgemeinen wird Menschenrechtsbildung als ein vermittelnder Prozess verstanden, welcher Personen die ihnen zustehenden Rechte erkennen lässt, als auch diese anderen gegenüber zu vermitteln und einzufordern. Laut Amnesty International (2011) geht es bei Menschenrechtsbildung darum „[...] das Bewusstsein der Menschen für ihre eigenen Lebenssituation zu entwickeln, ihre Rechte zu artikulieren und dieses Wissen an andere weiterzugeben. Sie beinhaltet die Veränderung von Einstellungen und Verhalten und hat langfristige Ziele“. Ein adäquates pädagogisches und didaktisches Handeln von Vermittlern im Rahmen von Menschenrechtsbildung setzt aber ein Wissen um die Entstehung von Menschenrechten voraus (Dangl und Lindner 2020).

Verkürzt lässt sich die Geschichte der Menschenrechte in drei Teile einteilen. Im ersten Teil, während des 17. und 18. Jahrhunderts, wurde die Idee des Naturrechts formuliert. Alle Menschen besitzen von Natur aus bestimmte Rechte, welche sich aber noch nicht in der Gesellschaft widerspiegeln. Im zweiten Teil werden im Rahmen der Revolutionen des 18. Jahrhunderts in Amerika und Frankreich und deren Folgen derartige Rechte erstmals gesetzlich verankert. Diese gelten jedoch nicht universell und nehmen zudem bestimmte Bevölkerungsgruppen von ihrem Geltungsbereich aus. Im dritten Teil, nach den Weltkriegen, werden sie endgültig universell und supranational verankert, indem sie in einem völkerrechtlichen Rechtssystem von internationaler Gültigkeit verankert werden (Menke und Pollmann 2007).

Die Grundlage für das Anerkennen von Menschenrechten, bildete hierbei das Bild von Menschens, als vernunftbegabten und autonomen Individuen (Fritzsche 2011). Von diesem Menschenbild ausgehend werden Menschenrechte generell folgenderweise verstanden bzw. werden ihnen folgende Eigenschaften zugeschrieben:

- Allgemeingültigkeit und Universalität, jedes Mensch besitzt diese Rechte
- Individualität, nicht Gruppen besitzen diese Rechte, sondern das individuelle Mensch
- Angeborenheit, Menschenrechte werden nicht verliehen
- Ansprüche gegenüber dem Staat

(Dangl und Lindner 2020)

Für die Sicherstellung von Menschenrechten genügen aber nicht rechtliche Institutionen, selbst wenn diese von supranationalem Charakter sind. Zusätzlich braucht es die Fähigkeit von den Trägern dieser Rechte, diese zu verstehen, einzufordern und selbst danach zu leben (Flowers, Santos, und Szelényi 2007). Diese Fähigkeiten zu entwickeln, ist Ziel von Menschenrechtsbildung. Damit ist Menschenrechtsbildung Bedingung für die Implementierung von Menschenrechten. Darüber hinaus bietet eine Diskussion über Menschenrechte eine Möglichkeit, verbindende Prinzipien zu erarbeiten und damit ein friedliches Zusammenleben zu ermöglichen (Starkey und Osler 2008). Generell kann Menschenrechtsbildung dazu beitragen, zukünftige Verstöße gegen Menschenrechte zu verhindern, da sie eine Begrenzung von Macht und ein Schützen von Minderheiten lehrt (Gerber 2013).

Im Allgemeinen kann man drei Lerndimensionen von Menschenrechtsbildung definieren und unterscheiden: *über Menschenrechte*, *durch Menschenrechte* und *für Menschenrechte* (United Nations 2006). Diese Lerndimensionen entsprechen den Lerndimensionen Wissen, Einstellung und Fähigkeiten (Lücke et al. 2016).

*Über Menschenrechte* zielt darauf ab, Lernendys in die Praxis, die Prinzipien, Normen und Werte sowie die Begründung von Menschenrechten, als auch deren Geschichte und Wandel einzuführen. Ebenso sollen Lernendys jene Institutionen nähergebracht werden, die an der Verankerung und Überwachung von Menschenrechten maßgeblich beteiligt sind. Aufgrund der großen Vielfalt an Dokumenten und Institutionen, welche Menschenrechte verankern, macht es Sinn, sich jene herauszusuchen, die von Relevanz für die Lernendys sind (Mihir 2012). Auch soll klar vermittelt werden, dass Menschenrechte immer neu verhandelt werden müssen und daher keine endgültigen Normen darstellen.

*Durch Menschenrechte* fordert dazu auf, auf Perspektiven und Emotionen der Lernendys einzugehen. Es hat das Ziel, das Anerkennen der eigenen Menschenrechte und der anderer

erfahrbar zu machen, um damit Menschlichkeit und Solidarität zu stärken. Dies impliziert auch, dass die Vermittlung selbst in einem Rahmen stattfindet, welcher Menschenrechten gerecht wird. Da klassische Lernsituationen oftmals selbst zu beanstanden sind (Mißling und Ückert 2014), ist der Vermittler dazu aufgefordert einen kritischen Blick auf die Lernsituation zu werfen. Insbesondere ist die Frage zu stellen, ob die Lernsituation und auch der Lerninhalt allen Lernenden zugänglich sind.

*Für Menschenrechte* soll die Lernende dazu ermächtigen, ihre eigenen Menschenrechte und auch die anderer einzufordern. Dafür sollen Fähigkeiten wie kritisches Denken, Kommunikation und Kreativität gefördert werden und Methoden gelernt werden, mit denen man Rechte einfordern kann. Dazu kann auch gehören, dass die Lernende Änderungen an der Lernsituation initiieren und mitgestalten (Reitz und Rudolf 2014).

Erfolgreiche Menschenrechtsbildung kann sich nicht auf eine der Lerndimensionen beschränken, sondern kann nur durch Lernen in allen drei Lerndimensionen funktionieren (Lücke et al. 2016). Ebenso ist das Thema Menschenrechte nicht isoliert von anderen Lerninhalten zu betrachten, da es für alle Lebensbereiche und Lebenssituationen relevant (Magendzo 2005) und nur durch ein lebenslanges Lernen adäquat zu erarbeiten ist. Eine andere Eigenheit der Menschenrechtsbildung ergibt sich aus der Lerndimension für Menschenrechte oder Fähigkeiten. Das Ziel, Lernende eine Praxis zu lehren, welche sie ermächtigt, Rechte zu erkennen und einzufordern, impliziert einen transformativen Charakter des Lernprozesses. Durch einen kritischen Zugang zu Wissen und Autorität, wird den Lernenden ermöglicht, gestalterisch an ihrer Gesellschaft teilzunehmen und transformative Prozesse zu fordern und zu gestalten (Tibbitts 2005). Mögliche Methoden zur Schaffung von Lernsituationen, welche dem transformativen Charakter der Menschenrechtsbildung, aber auch den anderen Lerndimensionen gerecht werden, sind unter anderem Spiele, Rollenspiele, Simulationen und Diskussionen (Lücke et al. 2016).

Um die oben beschriebenen Lerndimensionen mit den mit ihnen verbundenen Herausforderungen adäquat in einer Lernsituation bespielen zu können, bedarf es eines bestimmten Standards der Lernsituation als auch des Lerninhaltes. Dieser ergibt sich aus dem zugrunde liegenden Lerninhalt der Menschenrechte selbst. Menschenrechtsbildung braucht einen menschenrechtskonformen Zugang zum Lehren. Ein menschenrechtsbasierter Zugang (Lohrenscheit 2006) liegt in einer Lernsituation und einem Lerninhalt, der zugänglich und

akzeptierbar ist für Lehrendys und Lernendys sowie auf deren Bedürfnisse eingehen und sich denen entsprechend auch verändern kann. Wie eine solche Vermittlung genau auszuschauen hat, lässt sich nicht sagen. Je nach Kontext können eine Vielzahl von Lernsituationen einem menschenrechtsbasierten Zugang entsprechen. Wichtig ist es für Vermittllys, die jeweilige Lehrsituation und den Lerninhalt zu überprüfen und zu reflektieren, ob diese einem menschenrechtsbasierten Zugang entsprechen.

## **Visuelle Kulturbildung**

Visuelle Kulturbildung und Kunstvermittlung fördert, durch das Stärken von Verstehen von Kunst und Kultur und der Entwicklung einer eigenständigen künstlerischen Praxis, die Fähigkeit präzise zu kommunizieren. Damit kann visuelle Kulturbildung und Kunstvermittlung, wie eingangs erwähnt, dazu beitragen, Personen zur Teilhabe an mit normativen Fragestellungen einhergehenden Konflikten zu ermächtigen. Im folgenden Abschnitt, wird beschrieben, was im Kontext dieses Textes unter visueller Kulturbildung zu verstehen ist.

Visuelle Kulturbildung ist ein dynamischer und interdisziplinärer Ansatz, der darauf abzielt, die visuelle Kompetenz, das kritische Denken und die Kreativität zu fördern, indem die Rolle von Bildern, Medien und visuellen Artefakten bei der Gestaltung der Gesellschaft untersucht wird. Sie geht über die traditionelle Kunsterziehung hinaus und versucht, die Auswirkungen visueller Darstellungen auf Kultur, Identität, Politik und Kommunikation zu untersuchen (Duncum 2002). Dabei umfasst der Lerninhalt von visueller Kulturbildung „[...] drei Bereiche, die für uns als Kunstpädagogen von Interesse sind: ein stark erweitertes, aber nicht allumfassendes Spektrum an Bildern; Visualität; und die sozialen Kontexte von Bildern, einschließlich der Geschichte der Bilder.“ (Duncum 2002, 19).

Grundlegendes Lernziel von visueller Kulturbildung ist es, die visuelle Kompetenz der Lernendys zu fördern. Visuelle Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, visuelle Botschaften zu analysieren, zu interpretieren und zu erstellen. Durch die Förderung der visuellen Kompetenz, wird den Lernendys ermöglicht, visuelle Botschaften effektiv zu decodieren und zu interpretieren, womit eine kritische Auseinandersetzung mit visuellen Medien ermöglicht wird. In einer sich schnell verändernden globalen Gesellschaft sind diese Fähigkeiten

notwendig, um die Komplexität und die Nuancen von visueller Kommunikation verstehen zu können (Buckingham 2003).

Weiters will visuelle Kulturbildung kritisches Denken fördern. Auf visuelle Kompetenz aufbauend, ermutigt visuelle Kulturbildung die Lernendys, kritisch über die durch visuelle Darstellungen vermittelten Botschaften nachzudenken. Indem sie die Absichten und Ideologien hinter den Bildern hinterfragen, werden die Lernendys zu kritischen Medienkonsumentys und entwickeln ein tieferes Bewusstsein für ihre eigenen Perspektiven (Duncum 2011).

Dazu gehört auch Medienkompetenz. Hierfür soll den Lernendys beigebracht werden, sich kritisch mit verschiedenen Formen von Medien auseinanderzusetzen, darunter Werbung, soziale Medien und Nachrichtenbilder. Medienkompetenz befähigt den Einzelnen, Vorurteile, Fehlinformationen und Manipulationen in visuellen Inhalten zu erkennen. Dafür können tatsächliche Fehlinformationen im Rahmen der Vermittlung sogar genutzt werden, um anhand dieser als Beispiele eine Medienkompetenz zu erlernen (Kedar 2020).

Ebenfalls kann visuelle Kulturbildung ein kulturelles Bewusstsein fördern, welches Lernendys hilft, sich selbst und andere zueinander in Bezug zu setzen. Durch das Studium der visuellen Kultur erhalten die Lernendys Einblicke in verschiedene kulturelle Ausdrucksformen, Traditionen und Perspektiven. Dies fördert Einfühlungsvermögen, Toleranz und Wertschätzung für kulturelle Vielfalt (Zimmerman 2001) sowie grundlegende Fähigkeiten, um in einen Dialog mit anderen zu treten und einen Konsens auszuhandeln.

Daraus ergibt sich auch die Möglichkeit, visuelle Kulturbildung zu nutzen, um die Lernendys zu befähigen, visuelle Medien als Werkzeug für soziales und politisches Engagement zu nutzen. Durch das Verstehen von visueller Rhetorik können visuelle Interventionen geschaffen werden, um damit einen Dialog zu initiieren oder daran teilzunehmen (Duncum 2011).

Um diese Lernziele erfolgreich zu vermitteln, stehen der visuellen Kulturbildung verschiedene Methoden zur Verfügung. Allen voran die visuelle Analyse, eine der wichtigsten Methoden in der visuellen Kulturbildung. Dabei werden die Lernendys ermutigt, Bilder zu dekonstruieren und dabei Elemente wie Komposition, Farbe, Symbolik und

Darstellung zu berücksichtigen. Dieser analytische Prozess hilft dabei, die versteckten Botschaften und die zugrunde liegenden Ideologien in visuellen Artefakten aufzudecken. Diese Methode sollte auch von Lehrendys auf ein Werk angewendet werden, bevor es in der Vermittlung verwendet wird (Kirchner 2018). So sollen etwa, Lehrendys, die in der Vermittlung verwendeten Bilder auf Symbolik und Darstellung im Vorfeld untersuchen, um sicher zu stellen, dass diese für partizipierende Lernendys nicht diskriminierend sein könnten.

Damit visuelle Rhetorik von den Lernendys verstanden werden kann, muss sie von diesen auch praktiziert werden. Das heißt, im Rahmen von Projekten, in Gruppen oder auch einzeln, eigenständige künstlerische Arbeiten entwickeln. Durch das eigene Praktizieren von Prozessen zur Fertigung visueller Bilder können Lernendys besser die Konstruiertheit ihrer eigenen Subjektivität verstehen (Duncum 2002). Darüber hinaus stellt das Produzieren von visuellen Bildern eine Übung im Kommunizieren dar, welche wie oben schon erwähnt Grundlage für soziale Teilhabe ist.

Eine weitere effektive Methode besteht darin, die Lernendys außerhalb des Klassenzimmers mit visueller Kultur in realen Kontexten in Kontakt zu bringen. Der Besuch von Museen (Al-Radaideh 2012), Galerien, öffentlichen Räumen und kulturellen Veranstaltungen bietet wertvolle Gelegenheiten zum Erfahrungslernen.

Wie gelungene visuelle Kulturbildung und Kunstvermittlung genau aussieht, hängt - wie im Fall von Menschenrechtsbildung - vom jeweiligen Kontext ab. Beide Vermittlungsfelder besitzen aber einander stärkende Eigenschaften. Deshalb wird im nachfolgenden Abschnitt versucht, eine Menschenrechts- und visuelle Kulturbildung verbindende Vermittlung zu skizzieren und diese zu begründen.

## **Vorschlag einer kombinierenden Vermittlung**

Eine kombinierte Vermittlung von Menschenrechtsbildung und visueller Kulturbildung und Kunstvermittlung muss die jeweiligen Kernelemente der oben beschriebenen Vermittlungszugänge beinhalten. Dabei geht es aber nicht darum, beide Vermittlungszugänge und ihre Methoden so zusammenzuführen, dass sie einfach „[...] nebeneinander gestellt werden, sondern in dem sie sich vermischen, Synergieeffekte ermöglichen und integrale

Bestandteile eines Bildungsprogramms werden.“ (Lücke et al. 2016, 68). Das gelingt nur, wenn Lehrendys beide Vermittlungszugänge in ihrer Gesamtheit, mit all ihren Zielen, Methoden und Anforderungen, gemeinsam berücksichtigen (Lücke et al. 2016).

Eine solche Vermittlung sollte Lernendys dazu befähigen, mittels visueller Kultur, über Menschenrechte, wie auch Veränderungen für die Realisierung von Menschenrechten, nachzudenken und zu erzählen. Indem mittels visueller Medien über Menschenrechte nachgedacht wird, können neue menschenrechtliche Perspektiven verhandelt werden. Visuelle Kultur bietet ein Tool bzw. eine Sprache, in der Wissen als auch Überlegungen zu und über Menschenrechte formuliert werden können. Menschenrechte dagegen bieten eine bestimmte Perspektive und Herangehensweise an die Interpretation von visueller Kultur. Überdies bietet visuelle Kultur eine Sprache, in welcher Veränderungen zur Realisierung von Menschenrechte gefordert und initiiert werden können. Damit stellt das Produzieren von visueller Kultur eine Fähigkeit dar, welche im Kontext von transformativer Menschenrechtsbildung verwendet werden kann. Umgekehrt liefert die menschenrechtliche Perspektive bestimmte Forderungen und Erkenntnisse für die Produktion von visueller Kultur. Auch wenn visuelle Kulturbildung ein solches Handeln einleiten kann (Duncum 2011), wird diese transformative Eigenschaft der Vermittlung durch die Anforderungen der Menschenrechtsbildung gestärkt und verankert. Um aber generell die Einstellung, selbst aktiv Rechte für sich und andere einzufordern, zu fördern, muss auch die Vermittlung mit den Lernendys verhandelt und von diesen selbst mitgestaltet werden.

Indem die Lerndimensionen von Menschenrechtsbildung und deren Fragestellungen und Anforderungen an Vermittlung wie oben beschrieben kombiniert werden mit den Themen und Möglichkeiten von visueller Kulturbildung, entsteht eine Vermittlung, bei der die Komponenten des einen Vermittlungszugangs nicht mehr ohne die des anderen bestehen können. Lücke et al. (2016) schlagen deshalb vor, um sich zu vergewissern, ob man eine sinnvolle kombinierte Vermittlung geplant hat, eine Komponente einer der Vermittlungszugänge wegzulassen. Wenn dann die geplante Vermittlung nicht mehr ein sinnvolles Ganzes ergibt, hat man eine Vermittlung, die wie oben beschrieben beide Zugänge sich einander bedingend kombiniert, erfolgreich geplant. Es bietet sich auch an, folgende Fragen im Kontext der drei oben beschriebenen Lerndimensionen von Menschenrechtsbildung an die eigene Vermittlung zu stellen.

Für die Lerndimension *Wissen*:

- Welche visuelle Narration und welche menschenrechtliche Fragestellungen sollen die Lernendys beforschen?
- In was für einem Verhältnis stehen diese zueinander?

Für die Lerndimension *Einstellungen*:

- Wie sollen die Lernendys ermutigt werden, ihre eigenen Einstellungen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, damit diese stärker von einem Bewusstsein für Menschenrechte und visueller Kultur geprägt sind?

Für die Lerndimension *Fähigkeiten*:

- Wie stärkt die Vermittlung Fähigkeiten, Menschenrechte anzuerkennen und diese einzufordern sowie visuelle Narrationen zu dekonstruieren und selbst visuell zu erzählen?

Weiters können für die Planung bzw. Überprüfung einer kombinierten Vermittlung Kernkriterien zur Hand genommen werden, wie in Abb. 1 vorgeschlagen:

Visuelle Kulturbildung	Menschenrechtsbildung
<p>Die Vermittlung soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernendys befähigen visuelle Narrationen zu decodieren</li> <li>- zu interpretieren</li> <li>- den Kontext ihrer Produktion zu beforschen</li> <li>- kritisch zu hinterfragen</li> <li>- selbst zu produzieren</li> </ul>	<p>Die Vermittlung soll</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- partizipativ sein und die Lernendys sollen ihre Lernerfahrung mitgestalten können</li> <li>- nicht diskriminierend und für alle Teilnehmenden zugänglich sein</li> <li>- Wissen über Menschenrechte zu stärken</li> <li>- Lernendys befähigen ihre und die Menschenrechte von anderen zu erkennen</li> <li>- Fähigkeiten um Menschenrechte einzufordern entwickeln und stärken</li> </ul>
Kombinierende Vermittlung	
<p>Die Vermittlung soll:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine menschenrechtliche Perspektive bei der Rezeption von visueller Kultur stärken</li> <li>- mittels visueller Kultur Menschenrechte beforschen</li> <li>- mittels der Produktion von visueller Kultur Aussagen zu oder eine Praxis zur Realisierung von Menschenrechten formulieren</li> <li>- eine menschenrechtliche Perspektive auf die Praxis der Produktion von visueller Kultur anwenden</li> </ul>	

*Abb. 1: Kernkriterien für Menschenrechtsbildung, visuelle Kulturbildung und deren Kombination. Adaptiert von Lücke et al. (2016)*

Auch die Evaluation einer Menschenrechtsbildung und visuelle Kulturbildung kombinierenden Vermittlung muss die Besonderheiten und Anforderungen beider Zugänge berücksichtigen. Vor allem stellt ein menschenrechtsbasierter Zugang nicht nur Anforderungen an die Vermittlung, sondern gibt Grundlagen vor, wie die Evaluation einer Vermittlung auszusehen hat. So hat die Evaluation in einer Sprache zu erfolgen, welche nicht diskriminierend ist und nicht bestimmte Lernendys bevorteilt. Gleiches gilt für den Inhalt der Evaluation und für die Form der Evaluation, welche für alle zugänglich sein muss (Lücke et al. 2016).

Als mögliche Methoden zur Evaluation der Lernendys bieten sich allgemein bekannte Methoden an, wie Tests, Essays, Projektarbeiten, künstlerische Arbeiten und die Mitarbeit bei Rollenspielen und Diskussionen. Um aber kritisches Denken, soziale und problemlösende Fähigkeiten und das Einfordern der sich und anderen zustehenden Rechte zu stärken, müssen Lernendys, wie in die Gestaltung der Vermittlung auch in die Gestaltung der Evaluation mit eingebunden werden. Durch partizipative Prozesse können Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit entwickelt und so die Fähigkeit, lebenslang zu lernen, gestärkt werden (Wight 1970). Ein solcher sich reflektierender Prozess ist dadurch Teil der Vermittlung selbst und trägt dazu bei, grundlegende Fähigkeiten zum Aushandeln von normativen Fragestellungen zu stärken. Solch partizipative Evaluationen bringen aber auch Herausforderungen mit sich. So können soziale Dynamiken unter den Lernendys einen derartigen Prozess und dessen Ausgang beeinflussen (Reynolds und Trehan 2000). Lehrendys müssen sich dessen bewusst sein und im Bedarfsfall entsprechend intervenieren.

Die Teilnahme der Lernendys an der Evaluation kann auch bedeuten, dass Lernendys nicht nur ihre eigenen Beiträge im Rahmen der Vermittlung evaluieren, sondern auch die Beiträge der Lehrendys kritisch beurteilen. Jedoch wird die Effektivität von der Evaluation von Lehrendys durch Lernendys immer wieder angezweifelt, da zum Beispiel dieser Prozess durch das Charisma von Lehrendys verzerrt wird (Shevlin et al. 2000). Trotzdem kann dieser Prozess sinnvoll sein, sowohl für Lernendys als auch Lehrendys. Für Lernendys stellt er eine Übung im konstruktiven Kritisieren dar und fördert ein ebenbürtiges Begegnen zwischen Lernendys und Lehrendys. Für Lehrendys bietet die Evaluation von Seiten der Lernendys dagegen die Möglichkeit die Vermittlung als auch ihre eigene vermittlerische Tätigkeit zu reflektieren. Beides ist für eine Vermittlung gemäß eines menschenrechtlichen Zugangs notwendig. Denn so wird auch von den Lehrendys verlangt, einen selbstreflexiven Prozess

auf ihr Handeln anzuwenden und damit ihre Vermittlung immer aufs Neue zu untersuchen als auch zu verändern (Lücke et al. 2016).

## **Durchführung anhand eines Beispiels**

### **in the future made from plastic!?**

Im kleinen Palais Rothschild in Wien befindet das Centro Cultural Brazil (CCbr), eine Galerie der brasilianischen Botschaft. Dieses Kulturzentrum präsentierte im Dezember 2021 mit der Ausstellung *Wood Cuts in Brazil – The Collection of the Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão* eine Auswahl von Werken aus dem Bestand des Museums Casa da Xilogravura in Campos do Jordão. Dabei handelte es sich um Holzschnitte von 24 verschiedenen Künstlys. Im Seminar *Fachdidaktische Forschungstheorien und -methoden* bei Univ.-Prof. Dr. phil. Mag. art. Ruth Mateus-Berr wurden im Rahmen dieser Ausstellung verschiedene Vermittlungskonzepte durchgeführt.

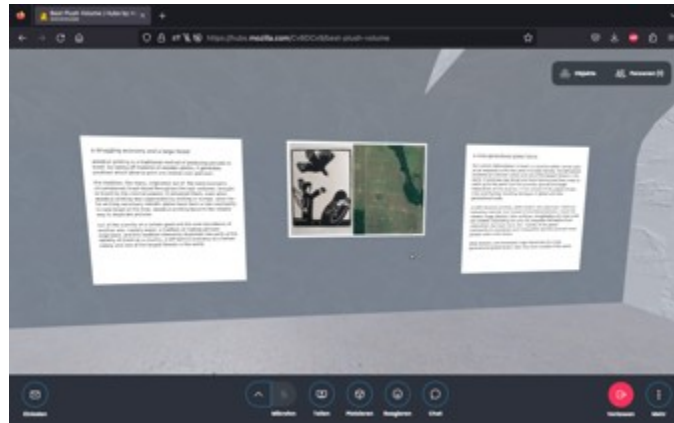
Holzschnitte sind eine für Brasilien typische Art und Weise, Bilder herzustellen haben dort eine lange Tradition. Diese hängt stark mit zwei Faktoren zusammen, die maßgeblich zu Brasiliens heutiger Identität als Nation beitragen: Einerseits hat Brasilien, als ehemalige Kolonie, eine Jahrhunderte lange wirtschaftliche Benachteiligung erlitten (Bates, Coatsworth, und Williamson 2007). Andererseits besitzt Brasilien über einen der größten Wälder der Welt, der 59 % der Landesfläche bedeckt (World Bank 2020). Die wirtschaftliche Benachteiligung hat sich unter anderem in der Knappheit bestimmter Ressourcen dargestellt, so waren etwa das für Radierungen notwendige Metall nicht ausreichend vorhanden, was dazu geführt hat, dass der Holzschnitt selbst zu einer Zeit, in welcher er schon veraltet war, diese überdauert hat (Slater 2022).

Dieser Tradition des Bilder Machens sollte im hier beschriebenen Vermittlungskonzept eine gegenwärtige wirtschaftliche Praxis gegenübergestellt werden, welche von denselben zwei Faktoren beeinflusst entstanden ist: die momentan fortschreitende Rodung des Amazonas Urwaldes. Diese Rodungsarbeiten hinterlassen abstrakte Formen im Wald, welche nur aus dem Orbit erkennbar sind und die, wie bei einem Holzschnitt, durch Abtragung von Material entstehen.

Indem mit Satellitenbildern, auf welchen diese abstrakten Formen sichtbar sind, der Ausstellungsraum des CCbr erweitert wurde, sollte das Verhältnis, in welchem diese zwei Praxen stehen und deren unterliegende Bedingungen, illustriert werden. Wobei die Betrachters aber dieses Verhältnis nur erfahren konnten, indem sie aktiv die Bilder selbst gegenüberstellten. Da eine Führung dieses Verhältnis nicht illustrieren hätte können, wurde die Ausstellung mittels Satellitenbilder und leicht anleitender Texte erweitert, welche auf die vorgeschlagene Perspektive hinwiesen. Mit den in dieser Auseinandersetzung entstandenen Eindrücken und Gedanken der Besuchers sollte im Weiteren ein gemeinsames Cordel produziert werden. Cordels sind eine in Brasilien weit verbreitete Art des folkloristischen Erzählens. Es handelt sich um kleine Hefte mit einem Holzschnitt als Einbandillustration, die verschiedene Geschichten enthalten (Slater 2022). Dieses gemeinsam produzierte Cordel sollte Teil der Ausstellung werden, sodass für die Besuchers auch die Möglichkeit besteht, Teilnehmers zu werden.

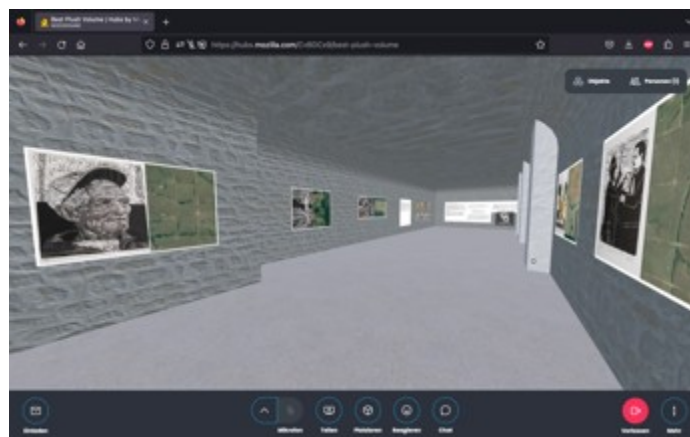
Aufgrund der behördlich verordneten Lockdowns wegen der COVID-19 Pandemie, musste die Ausstellung digital stattfinden, also mussten die Vermittlungskonzepte auch ins Digitale umwandelt werden. Um das hier beschriebene Vermittlungskonzept zu digitalisieren, wurde das frei zugängliche Programm *Mozilla Hubs* (Mozilla 2018) verwendet. *Mozilla Hubs* ist ein virtueller Chatroom, wo virtuelle Räume erstellt werden können, die über eine Internetadresse geteilt werden. Das bedeutet, dass keine Installation oder Download notwendig ist, um beizutreten. Zusätzlich können Fotos, Dokumente, Videos, Audiodateien sowie 3D Modelle mit anderen Teilnehmers ausgetauscht werden. Der Raum kann mit Freundys, Kollegys oder Communitys geteilt werden und für private virtuelle Besprechungen oder Präsentationen genutzt werden.

Von einem kleinen Raum, in welchem man *spawnt* (erscheint), wenn man sich in den virtuellen Raum einloggt, geht man einen kurzen Gang mit Stiegen hinunter, ähnlich einem Kellerabgang. Dort gelangt man in einen etwas größeren Raum (Abb.2), wo sich zwei Texte (Screen Nr. 1 und 2, siehe Anhang) befinden, in welchen die Holzschnitt und Rodung verbindende, Perspektive eingeführt wird. Zwischen den zwei Texten hängt das erste aus einem Holzschnitt und einer Satellitenaufnahme der Abholzung des Amazonas Regenwaldes bestehende Bilderpaar. Hier hört man von Weitem Waldgeräusche, welche immer wieder von Motorsägenlärm unterbrochen werden.



*Abb. 2: Der erste Raum mit den Screens Nr. 1 und 2*

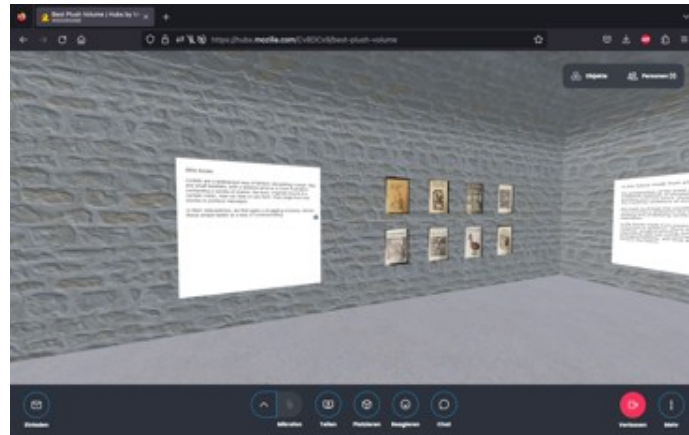
Geht man weiter, kommt man durch einen weiteren kleinen Stiegenabgang in den großen Raum (Abb. 3), in welchem sich sieben weitere Holzschnitt/Satellitenaufnahme Paare befinden. Hier ist man inmitten der Waldgeräusche angekommen und die immer wieder lärmenden Motorgeräusche sind laut.



*Abb. 3: Der Hauptraum mit den ausgestellten Holzschnitten und Satellitenaufnahmen*

Am Ende des Raums sind acht kleine Cordels ausgestellt (Abb. 4) und ein Text mit abschließenden Gedanken (siehe Anhang, Screen Nr. 4), zu der Gegenüberstellung von Holzschnitten und Satellitenaufnahmen, sowie eine Anleitung, wie man an einem gemeinsam produzierten Cordel mitwirken kann. Die Besucher sollen den Regenwald, die weltweite Verteilung von Vermögen und den Zustand der globalen Erderwärmung jeweils in 30 Jahren mit jeweils bis zu drei Wörtern beschreiben. Über einen Link direkt neben diesem Text, zu einem Textdokument (Abb. 5), wird diese Teilnahme ermöglicht. In diesem Textdokument

können die Besuchers jene Fragen beantworten. Der aus diesen Beiträgen entstandene Text, wird im Anschluss Inhalt eines Cordels, dessen Bilder anstatt durch Holzschnitte, mittels aus 3D-gedruckten Plastik-Hochdruckschablonen produziert werden.



*Abb. 4: Ausgestellte Cordels und Screens Nr. 3 und 4*

Rechts von dem Link befindet sich noch ein kleiner Durchbruch durch eine Wand in einer Nische im Eck des Raums (Abb. 5), gleich wie im ehemaligen Heizungskeller, in welchem sich das CCbr befindet. Durch diesen Durchbruch blickt man in einen kleinen Raum, an dessen Wand ein kurzes Video von National Geographic im Loop läuft, in welchem die Rodung des Regenwalds besprochen wird.



*Abb. 5: Link zu dem gemeinsamen Cordel und Durchbruch in der Wand mit Videoprojektion dahinter*

## Eigenschaften einer kombinierten Vermittlung

Nachdem die digitale Vermittlung *in the future made from plastic!?* beschrieben wurde, werden im folgenden Abschnitt anhand dieser die Eigenschaften einer Menschenrechtsbildung und visuelle Kulturbildung kombinierenden Vermittlung durchgegangen.

Für die Lerndimension *Wissen* ist danach zu fragen, welche visuelle Narration und welche menschenrechtlichen Fragestellungen beforscht werden sollen und in was für einem Verhältnis diese zueinander stehen. In *in the future made from plastic!?* werden zwei visuelle Narrationen den Besuchys präsentiert. Erstens können Besuchys Beispiele der brasilianischen Holzschnitttradition Cordel betrachten. Hierbei gibt es keine einzelne Geschichte, die erzählt wird, sondern die Beispiele sind voneinander unabhängige Werke mit eigenständigen Motiven. Die gemeinsame Komponente findet sich in der ausgewählten Technik des Bildermachens, dem Holzschnitt und den kulturellen und ökonomischen Bedingungen. Demgegenüber wird die zweite visuelle Narration gestellt, Satellitenaufnahmen der voranschreitenden Abholzung des Amazonas-Regenwaldes. Diese stellt keine bewusste künstlerische Erzählung dar, sondern eine visuell erkennbare Folge einer ökonomischen Praxis. Die dazugehörige menschenrechtliche Fragestellung findet sich impliziert in den direkt an die Besuchys gestellten Fragen. Wie kann man mit der Klimakrise angemessen umgehen, im Angesicht großer und bereits bestehender sozialer und globaler Konflikte? Ein Leben in Freiheit und Sicherheit bedingt eine angemessene globale Reaktion auf die Klimakrise, da deren Folgen die Freiheit und Sicherheit vieler Menschys gefährden (Atapattu 2008). Gleichzeitig ist die thematisierte ökonomische Praxis zum Teil einer in der Vergangenheit fehlenden Anerkennung von Menschenrechten der Bewohnys europäischer Kolonien durch die Kolonialmächte geschuldet (Blackburn 2013). Gleiches gilt auch für die Holzschnitttradition des Cordel. Dessen visuelle Sprache wurde zum Teil auch von der Ausbeutung und Benachteiligung Brasiliens als Kolonie mitgeprägt (Slater 2022). Zwei, mittels Abtragen von Material, bildgebende Verfahren illustrieren so in ihrer Gegenüberstellung diese menschenrechtliche Fragestellungen. Damit stehen beide visuelle Narrationen unmittelbar in Verbindung zu menschenrechtlichen Fragestellungen.

Für die Lerndimension *Einstellung*, ist danach zu fragen, wie die Besuchys ermutigt werden sollen, ihre eigenen Einstellungen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, damit diese

stärker von einem Bewusstsein für Menschenrechte und visueller Kultur geprägt sind. Blickt man im Kontext der Klimakrise auf die Abholzung des Amazonas-Regenwaldes aus der Perspektive des Rests der Welt, so kann man die Forderung, die Abholzung, welche globale Folgen hat (McGuffie et al. 1995), zu stoppen, um in der Zukunft Menschys ein Leben in Sicherheit und Freiheit zu sichern, verstehen. Dem gegenüber wird die Perspektive Brasiliens gestellt. Die Abholzung dient auch dazu, ein Leben in Sicherheit und Freiheit für Brasiliens Bürgys zu ermöglichen, indem diese ökonomische Praxis zumindest kurzfristig neuen Wohlstand liefert (Santiago und Couto 2020); vor allem für Menschys, die diesen noch nicht hatten, weil ihnen ihre Menschenrechte in der Vergangenheit nicht anerkannt wurden. Durch diese Gegenüberstellung wird den Besuchys ermöglicht, die zuerst genannte Perspektive zu hinterfragen und um die zweite zu ergänzen. Zum Teil werden den Besuchys diese Perspektiven mittels anleitender Texte (siehe Screens im Anhang) vorgestellt. Großteils werden diese aber durch die ausgestellten Bilder illustriert. Im Medium des Holzschnitts und des Formats des Cordels und deren formaler Ästhetik finden sich die ökonomischen Bedingungen einer ehemals ausgebeuteten Kolonie wieder (Bates, Coatsworth, und Williamson 2007) und damit die brasilianische Perspektive. Das Gleiche gilt für die Satellitenaufnahmen. In den Bildern der ökonomischen Praxis finden sich das Streben nach dem Wohlstand Brasiliens, aber auch die Sorge anderer Menschys vor den Folgen der Klimakrise. Mittels der anleitenden Texte in den Screens (siehe Anhang), werden die Besuchys an diese Betrachtungsweise herangeführt, wodurch eine kontextualisierte Rezeption von visueller Kultur geübt wird.

Für die Lerndimension *Fähigkeiten*, ist danach zu fragen, wie die Vermittlung Fähigkeiten, Menschenrechte anzuerkennen und diese einzufordern sowie visuelle Narrationen zu dekonstruieren und selbst visuell zu erzählen, stärkt. Mittels der oben beschriebenen Gegenüberstellung von Perspektiven, wird die Fähigkeit Menschenrechte anzuerkennen gefördert. Gleichzeitig wird, indem diese Perspektiven mit visuellen Narrationen illustriert werden, die Fähigkeit visuelle Narrationen zu dekonstruieren gestärkt: Weil eben die menschenrechtlichen Fragestellungen nur aus der visuellen Narration abgelesen werden können, wenn diese ausreichend in ihrem sozio-ökonomischen Kontext betrachtet werden. Die Übung praktischer Fähigkeiten ist nur eingeschränkt möglich, da es sich im Fall des oben beschriebenen Vermittlungskonzepts um die Erweiterung einer Ausstellung handelt. Trotzdem wurde versucht, eine Möglichkeit zu bieten, selbst gestalterisch zu agieren. Ohne diese würde die Vermittlung rein beschreibend, anhand von Bildern und Texten, Themen

vermitteln. Durch die Teilnahme an der kollektiven Produktion des gemeinsam geschriebenen Cordels, wird eine künstlerische Praxis als Werkzeug, um normative Fragestellungen zu bearbeiten, aus einer Anwenderperspektive erfahrbar gemacht.

Als nächsten Schritt sollen die im Abschnitt *Vorschlag einer kombinierten Vermittlung* vorgeschlagenen Kernkriterien von Menschenrechtsbildung, visueller Kulturbildung und eine Kombination von beiden Zugängen (vgl. S. 11) durchgegangen werden und zudem beleuchtet werden, inwiefern das Vermittlungskonzept in the future made from plastic! diese erfüllt.

Visuelle Narrationen zu decodieren und zu interpretieren wird durch die Gegenüberstellung der Holzschnitte vermittelt und durch anleitende Texte unterstützt. Indem die Besuchys beide Bildertypen nebeneinander betrachten, öffnen sich Perspektiven, welche den Kontext ihrer Produktion beforschen lassen und ermöglichen diesen auch kritisch zu hinterfragen. Eine Übung in einer eigenständigen Produktion wird nicht gänzlich ausgeführt. Stattdessen wird aber die Perspektive einer solchen Produktion durch das kollaborative Cordel (vgl. S. 15) und 16) erfahrbar gemacht. Dadurch sind die Kernkriterien visueller Kulturbildung (vgl. S. 11) erfüllt.

Da es sich um ein Ausstellungskonzept handelt, ist eine gewisse Mitgestaltung der Besuchys gegeben, da sie selbst entscheiden, wie sie sich durch den Ausstellungsraum bewegen und was sie sich wie und wie lange anschauen. Gleichzeitig werden menschenrechtliche Fragestellungen wie oben beschrieben an die Besuchys herangeführt und diese mittels anleitender Texte (siehe Anhang) aufgefordert, diese Fragen für sich selbst zu reflektieren. Diese Aufforderung findet sich auch in der Teilnahme an der Produktion des kollaborativen Cordels. In dieser aktiven Geste findet sich auch eine Übung in einer Praxis, welche menschenrechtliche Forderungen stellen kann, wie zum Beispiel die Forderung nach einer intakten Umwelt sowie einem intakten Klima. Zusätzlich ist aufgrund des digitalen Formats eine, vor allem in Anbetracht einer Epidemie, möglichst große Zugänglichkeit der Vermittlung gegeben. Natürlich ist zu bedenken, dass sowohl Menschys ohne Internetzugang sowie digitaler analoger Schnittstelle oder mit einer Sehbehinderung keinen Zugang zu diesem Format haben. Eine Verbesserung der Zugänglichkeit wäre durch eine auditive Version der Ausstellung möglich. Generell sind hier aber die Kernkriterien von Menschenrechtsbildung (vgl. S. 11) erfüllt.

Die Gegenüberstellung von zwei visuellen Narrationen, wie oben beschrieben, illustriert im Falle der beschriebenen Vermittlung menschenrechtliche Fragestellungen. Dadurch werden Menschenrechte mittels visueller Kultur thematisiert, als auch eine menschenrechtliche Perspektive auf visuelle Kultur angewendet und dadurch gestärkt. Weiters wird durch die angeleitete Teilnahme an der Produktion des kollaborativen Cordels gelernt, wie mittels visueller Kultur menschenrechtliche Forderungen formuliert werden können und eine künstlerische Produktion im Rahmen einer menschenrechtlichen Perspektive geübt. Dadurch sind auch die Kernkriterien einer Menschenrechtsbildung und visuelle Kulturbildung kombinierenden Vermittlung erfüllt.

Abschließend kann man die von (Lücke et al. 2016) vorgeschlagene Frage an die Vermittlung stellen: Ergibt diese noch ein sinnvolles Ganzes, wenn man eine Komponente einer der beiden Vermittlungszugänge weglässt? Im Falle des oben beschriebenen Vermittlungskonzepts könnte man die menschenrechtlichen Fragestellungen gar nicht weglassen, da sie in der formalen Ästhetik enthalten sind. Jedoch nur Holzschnitte alleine könnten rezipiert werden, ohne die enthaltenen Fragestellungen zu fokussieren. Erst in der Gegenüberstellung der Holzschnitte und der Satellitenaufnahmen werden diese Fragestellungen fokussiert. Beide bedingen einander, um eine sinnvolle Vermittlung zu ergeben.

## **Conclusio**

Wie eingangs beschrieben, ist die wichtigste Aufgabe, die Bildung zu erfüllen hat, uns mit dem notwendigen Wissen und mit den Fähigkeiten auszustatten, um an dem Verhandeln normativer Fragestellungen teilzunehmen. Denn darin liegt die Grundlage, an Gesellschaft teilzuhaben.

In diesem Text wurde versucht, eine Vermittlung vorzuschlagen, welche diesen Aufgaben gerecht wird, indem Menschenrechtsbildung mit visueller Kulturbildung kombiniert wurde. Menschenrechtsbildung kann ein Fundament für den Respekt und die Anerkennung von Diversität bieten und somit eine Grundlage für einen Dialog in pluralistischen Gesellschaften ermöglichen. Visuelle Kulturbildung stärkt das Verstehen von visuellen Narrationen und fördert somit unser Verständnis der Welt. Sie erlaubt uns, Narrationen kritisch zu beforschen

und eigenständig Position zu beziehen. Darüber hinaus lehrt visuelle Kulturbildung eine Sprache, welche benutzt werden kann, um mit der Welt zu interagieren, um die eigenen Positionen zu kommunizieren und realisieren. Deshalb könnte sich in der Kombination beider Vermittlungszugänge, eine Bildung finden, welche sowohl bei Lernendys als auch Lehrendys Selbstbewusstsein, Selbstreflexion und die Fähigkeit selbst Aktionen zu setzen fördert. Diese Arbeit hat beschrieben, wie eine solche Vermittlung geplant, durchgeführt und evaluiert werden kann und Kriterien vorgeschlagen, welche bei der Umsetzung einer solchen Vermittlung helfen sollen.

Dementsprechend kann und soll dieser Text zumindest eine Anregung sein, menschenrechtliche Fragestellungen oder einen menschenrechtsbasierten Zugang in die eigene vermittlerische Tätigkeit aufzunehmen. Denn Herausforderung wie die Klimakrise sowie die wachsende soziale und ökonomische Ungleichheit, auf globaler wie nationaler Ebene erfordern eine gut informierte und engagierte Bürgerschaft. Unser Beitrag als Lehrendys dazu ist, eine Art der Vermittlung zu praktizieren, welche Lernendys dazu ermächtigt, reflektiert, informiert und selbstbestimmt in Interaktion mit der Welt zu treten.

## Referenzen

- Al-Radaideh, Bassam N.** 2012. "The Contribution of Art Museums to Art Education." *Journal of Social Sciences* 8 (4): 505.
- Amnesty International.** 2011. "What Is Human Rights Education?." Besucht am 23.07.2023. <https://amnesty.no/what-human-rights-education-0>.
- Anderson, Allison.** 2012. "Climate Change Education for Mitigation and Adaptation." *Journal of Education for Sustainable Development* 6 (2): 191–206.
- Asongu, Simplice A., und Jacinta C. Nwachukwu.** 2016. "The Role of Lifelong Learning on Political Stability and Non Violence: Evidence from Africa." *Journal of Economic Studies* 43 (1): 141–64.
- Atapattu, Sumudu.** 2008. "Global Climate Change: Can Human Rights (and Human Beings) Survive This Onslaught." *Colorado Journal of International Environmental Law and Policy* 20: 35.
- Bates, Robert H., John H. Coatsworth, und Jeffrey G. Williamson.** 2007. "Lost Decades: Postindependence Performance in Latin America and Africa." *The Journal of Economic History* 67 (4): 917–43.

**Beck, Ulrich.** 2016. *Risikogesellschaft: Auf Dem Weg in Eine Andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

**Blackburn, Robin.** 2013. *The American Crucible: Slavery, Emancipation and Human Rights*. New York: Verso Books.

**Buckingham, David.** 2003. "Media Education and the End of the Critical Consumer." *Harvard Educational Review* 73 (3): 309–27.

**Cardoso Gama, Marcelo.** 2022. *Wood Cuts in Brazil – the Collection of the Museu Casa Da Xilogravura de Campos Do Jordão*. Wien: Centro Cultural Brasil Austria.

**Dangl, Oskar, und Doris Lindner.** 2020. *Wie Menschenrechtsbildung Gelingt: Theorie Und Praxis Der Menschenrechtspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

**Duncum, Paul.** 2002. "Visual Culture Art Education: Why, What and How." *International Journal of Art & Design Education* 21 (1): 14–23.

**Duncum, Paul.** 2011. "Engaging Public Space: Art Education Pedagogies for Social Justice." *Equity & Excellence in Education* 44 (3): 348–63.

**Flowers, Nancy, Maria Emília Brederode Santos, und Zsuzsanna Szelényi.** 2007. *Compasito: Manual on Human Rights Education for Children*. Vol. 918. Council of Europe.

**Fritzsche, K. Peter.** 2011. "Zur Geschichte Der Menschenrechte: Eine Lerngeschichte Mit Hindernissen." *Jahrbuch für Pädagogik* 2011 (1): 47–59.

**Gerber, Paula.** 2013. *Understanding Human Rights: Educational Challenges for the Future*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

**Gregorio, Jose De, und Jong–Wha Lee.** 2002. "Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-Country Data." *Review of Income and Wealth* 48 (3): 395–416.

**Habermas, Jürgen.** 2017. *Vorwortinterview*. In: *Lange, Dirk Und Volker Reinhardt (Hrsg.): Basiswissen Politi- Sche Bildung – Band 1: Konzeptionen, Strategien Und Inhaltsfelder*. Hohengehren: Schneider.

**Kedar, Hadas Emma.** 2020. "Fake News in Media Art: Fake News as a Media Art Practice Vs. Fake News in Politics." *Postdigital Science and Education* 2 (1): 132–46.

**Kirchner, Constanze.** 2018. *Grundlagen Der Kunstvermittlung Und Des Bildverstehens*. In: *Kurze Texte zur Kunstpädagogik*. Schriftreihe Medien-Kunst-Pädagogik. Band 2. Flensburg: Flensburg University Press.

**Kronschläger, Thomas.** "Entgendern nach Phettberg." *Aus Politik Und Zeitgeschichte* 72.5-7 (2022): 14-15.

**Lohrenscheit, Claudia.** 2006. *A Human Rights Based Approach to Education*. In *Kirchschlaeger, P. G., und Kirchschlaeger, T. (Hrsg.): Menschenrechte und Bildung* (141—150). Bern: Staempfli.

**Lücke, Martin, Else, Engel, Lea, Fenner, und Felisa, Tibbitts.** 2016. *Change: Handbook for History Learning and Human Rights Education: For Educators in Formal, Non-Formal and Higher Education*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

**Magendzo, Abraham.** 2005. "Pedagogy of Human Rights Education: A Latin American Perspective." *Intercultural Education* 16 (2): 137–43.

**McGuffie, K., A. Henderson-Sellers, H. Zhang, T.B. Durbidge, und A.J. Pitman.** 1995. "Global Climate Sensitivity to Tropical Deforestation." *Global and Planetary Change* 10 (1-4): 97–128.

**McMahon, Walter W.** 1984. "The Relation of Education and r&d to Productivity Growth." *Economics of Education Review* 3 (4): 299–313.

**Menke, Christoph, und Arnd Pollmann.** 2007. *Philosophie Der Menschenrechte Zur Einführung*. Hamburg: Junius.

**Mihr, Anja.** 2012. "Menschenrechtsbildung." *RdJB Recht Der Jugend Und Des Bildungswesens* 60 (1): 123–34.

**Mißling, Sven, und Oliver Ückert.** 2014. "Vorabfassung Der Studie Inklusive Bildung: Schulgesetze Auf Dem Prüfstand."

**Mozilla.** 2018. "Hubs." Besucht am 25.07.2023. <https://hubs.mozilla.com/>.

**Packer, Jan, und Roy Ballantyne.** 2004. "Is Educational Leisure a Contradiction in Terms? Exploring the Synergy of Education and Entertainment." *Annals of Leisure Research* 7 (1): 54–71.

**Rawls, John.** 1993. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

**Reckwitz, Andreas.** 2019. "Die Gesellschaft Der Singularitäten." *Journal für Politische Bildung* 9 (1): 10–17.

**Reinhardt, Sibylle.** 2020. "Politische Bildung für Die Demokratie." *GWP–Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 69 (2): 23–24.

**Reitz, Sandra, und Beate Rudolf.** 2014. *Menschenrechtsbildung für Kinder Und Jugendliche: Befunde Und Empfehlungen für Die Deutsche Bildungspolitik*. Deutsches Institut für Menschenrechte.

**Reynolds, Michael, und Kiran Trehan.** 2000. "Assessment: A Critical Perspective." *Studies in Higher Education* 25 (3): 267–78.

**Santiago, Anderson Ribeiro, und Hilton Thadeu Zarate do Couto.** 2020. "Socioeconomic Development Versus Deforestation: Considerations on the Sustainability of Economic and Social Growth in Most Brazilian Municipalities." *Environmental Development* 35: 100520.

**Shevlin, Mark, Philip Banyard, Mark Davies, und Mark Griffiths.** 2000. "The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: Love Me, Love My Lectures?" *Assessment & Evaluation in Higher Education* 25 (4): 397–405.

**Siebert, Manuel.** 2008. "Schulische Bildung von Migranten in Deutschland." *Working Paper / Bundesamt Für Migration Und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration Und Asyl (FZ)*.

**Slater, Candace.** 2022. *Stories on a String: The Brazilian Literatura de Cordel*. Berkeley: University of California Press.

**Starkey, H., und A. Osler.** 2008. *Education for Cosmopolitan Citizenship*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

**Tibbitts, Felisa.** 2005. "Transformative Learning and Human Rights Education: Taking a Closer Look." *Intercultural Education* 16 (2): 107–13.

**UNESCO.** 2006. UNESCO Plan of Action, World Programme for Human Rights Education, First Phase.

**Wight, Albert R.** 1970. "Participative Education and the Inevitable Revolution." *Center for Research and Education*.

**World Bank.** 2020. "World Development Indicators." Besucht am 25.07.2023. <https://data.worldbank.org/indicator/AG.LND.FRST.ZS>.

**Young, Iris Marion.** 1990. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

**Zimmerman, Enid.** 2001. "Intercultural Art Education Offers a Means to Promote Tolerance and Understanding." *Journal of Cultural Research in Art Education* 19: 68.

# Anhang

## Screen Nr. 1

a struggling economy and a large forest

woodcut printing is a traditional method of producing pictures in brazil. by taking off material of wooden planks, it generates positives which allow to print one motive over and over.

this tradition, like many, originated out of the socio-economic circumstances brazil faced throughout the last centuries. brought to brazil by the colonial powers, it remained there, even when woodcut printing was superseded by etching in europe. since the for etching necessary metallic plates have been a rare commodity in rural brazil at the time, woodcut printing became the reliable way to duplicate pictures.

out of the scarcity of a certain good and the over abundance of another one, namely wood, a tradition of making pictures originated. and this tradition inherently illustrates two parts of the identity of brazil as a country, a left behind economy as a former colony and one of the largest forests in the world.

## Screen Nr. 2

a cross-generational global failure

the current deforestation in brazil is a practice which can be seen as an response to this two parts of brazils identity, the left behind economy as a former colony and one of the largest forests in the world. it promises less forest and more farming and thus a way to catch up to the world. but this promise, ignores the larger implications of this practice, in the context of the global climate crisis and thereby resulting damages of global and inter-generational scale.

as with woodcut printing, deforestation also generates motifs by removing material. but instead of intentional pictures, meant for viewers, huge abstract color surfaces, recognizable only from orbit, are created. illustrating not only the inequality left behind from colonialism, but even more, the inability of the global community to counteract such inequalities and thus prevent even greater ones in the future.

what remains, are immensely large memorials of a cross-generational global failure, seen only from outside of this world.

### Screen Nr. 3

#### little books

cordels are a widespread way of folkloric storytelling in brazil. they are small booklets, with a woodcut print as a cover illustration, containing a variety of stories. the texts, originally bound to a certain meter, now can take on any form. they range from love stories to political messages.

in their reducedness, we find again a struggling economy, behind these simple books as a way of communicating.

### Screen Nr. 4

#### In the future made from plastic!?

the juxtaposition of the wood and forest cuts provides a view from traditional methods of storytelling to contemporary economic practices and vice versa, showing us the creative power as well as the troubling conditions of modern humanity.

but more so it begs the unsettling question; how can we manage such enormous problems like the climate crisis, given the already existing and underlying conflicts in societies and in the global population.

in the future made from plastic!?, this is of course a polemical statement or question, there always will be enough trees to continue woodcut printing, but the current worldwide way of intervening with the sometimes delicate equilibriums of our ecological systems, will have dramatic effects on our ways of living in the future.

## Screen Nr. 5

not having an answer and looking critically into the future, we invite you to take part in the production of a cordel.

describe your expectations of the following things in one to three words:

- the amazon rain forest in 30 years
- the global distribution of wealth in 30 years
- the state of global warming in 30 years

to participate, just click on the white blank picture to the right (if asked, allow the pop up). there you get to a shared text document, where you add your input. it is completely anonymous.

after the exhibition has ended, we produce a cordel out of this text document, which will be available via the CCbr centro cultural brazil.

## Screen Nr.6

consisting just of fragments of words, the text functions like a mantra, which illustrates the combined outlook of the participants into the future.

the cover, instead of a woodcut printed illustration, will be a plasticcut printing, untying the cordel from its traditional roots in the socio-economic circumstances.