

MANFRED L. PIRNER

Protestantismus und Menschenrechtsbildung. Das Beispiel Religionsunterricht

1. Vorklärungen

Bevor nach dem Verhältnis von Protestantismus und Menschenrechtsbildung im Rahmen des Religionsunterrichts gefragt werden kann, muss zum einen eine zumindest knappe Vorverständigung darüber erfolgen, was heutigen evangelischen Religionsunterricht im Kern ausmacht (1.1). Zum anderen wird es (in 1.2) darum gehen, das Konzept der Menschenrechtsbildung näher zu klären, wie es von der UNO verstanden und propagiert wird.

1.1 Was sind die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts?

Worum geht es im Religionsunterricht (RU) eigentlich? Das versuchen Religionslehrkräfte auch manchmal mit den Schülerinnen und Schülern im RU selbst zu thematisieren. „Worum geht im RU? Welches sind die wichtigsten Inhalte?“ Diese Frage stellt ein Religionslehrer seinen Schülern. Erwartungsgemäß wird genannt: Bibel, Glaube, Kirche usw. Der Lehrer schreibt die Begriffe an die Tafel. Nach einiger Zeit meint er: „Da fehlt mir aber noch etwas ganz Wichtiges, worum es im RU geht. Und weil ich das schon vermutet habe, dass ihr da nicht gleich drauf kommt, habe ich etwas vorbereitet, um euch diesen wichtigen Gegenstand des RU zu zeigen.“ Der Lehrer stellt eine oben offene Box auf das Pult und fragt, wer von den SchülerInnen hinein schauen möchte. Ein neugieriger Schüler macht den Anfang und sieht – sich selbst in einem Spiegel.

Was soll diese Inszenierung? Sie will deutlich machen, dass der RU zentral mit den Schülerinnen und Schülern, ihren Lebensfragen und ihren Antworten, ihren jetzigen und künftigen Lebensproblemen zu tun hat. Religion als Gegenstand des RU ist kein exotischer Sonderbereich, sondern hat mit dem zu tun, was Menschen existenziell betrifft und umtreibt. Religion hat es mit den zentralen und letzten Fragen des Menschseins zu tun, mit dem „was uns unbedingt angeht“, wie der evangelische Theologe Paul Tillich formuliert hat. Deshalb geht es im RU neben religionskultureller Allgemeinbildung immer vor allem um das, was die Schülerinnen und Schüler unbedingt angeht.

Das ist jedenfalls die Grundtendenz des RU, die sich in Deutschland seit den 1970er Jahren durchgesetzt hat und die seitdem sowohl von einem breiten Konsens der wissenschaftlichen Religionspädagogik als auch der Religionslehrerschaft ver-

treten wird. Dieses Konzept wird auch von beiden großen Kirchen vertreten, die nach dem Grundgesetz für den evangelischen und katholischen RU in Deutschland verantwortlich sind. Der RU ist ja bekanntlich das einzige Schulfach, das im Grundgesetz garantiert und geregelt wird.

In Artikel 7 Grundgesetz heißt es:

„(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.

(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Dass der RU im Grundgesetz steht und, wie schon in der Weimarer Reichsverfassung, in die Verantwortung der Religionsgemeinschaften gestellt wird, hängt zunächst einmal mit der historischen Erfahrung zusammen, dass im Nationalsozialismus der RU das einzige Unterrichtsfach in der öffentlichen Schule war, das nicht ideologisch gleichgeschaltet werden konnte. Von dieser Erfahrung her machte es für die Väter des Grundgesetzes guten Sinn, dass der Staat sich bei der Bestimmung von „Religion“, wie sie im RU verhandelt wird, auch weiterhin zurück nimmt und hier den Religionsgemeinschaften das Recht einräumt, selbst authentisch zu bestimmen, was für sie Religion bedeutet.

Zum anderen ist der RU aber auch und vor allem deshalb im GG geregelt, weil mit ihm – und da sind wir schon bei unserem Thema – *ein Menschenrecht berührt ist*, nämlich das der Religionsfreiheit, wie es in Art. 4 des GG festgehalten ist.

Artikel 4 Grundgesetz

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

(2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.“

Der RU lässt sich verstehen – und so wird er von den beiden großen Kirchen verstanden – als Beitrag dazu, dass Individuen dieses Grundrecht auf Religionsfreiheit wahrnehmen können. In modernen, pluralistischen Gesellschaften braucht man religiöse Bildung, religiöse Kompetenz, um das Grundrecht auf Religionsfreiheit wirklich wahrnehmen zu können. Damit die Kinder und Jugendlichen sich ihre eigene Meinung bilden können in puncto Religion, müssen sie wissen, was es mit Religion auf sich hat. Damit sie sich für oder gegen einen religiösen Glauben entscheiden können, müssen sie einen solchen erst einmal kennen lernen. In diesem Sinn argumentiert die programmatische Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) von 1994 zum Religionsunterricht:

„Die Evangelische Kirche in Deutschland hat schon 1971 unmißverständlich klargestellt, daß der in der Verfassung der Bundesrepublik vorgesehene konfessionelle Religionsunterricht im Lichte von Artikel 4 GG, des Rechts auf Religionsfreiheit auszulegen ist. Er hat der ‚Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen‘ zu dienen, dem einzelnen Kind und Jugendlichen.

Sie sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können. Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung. Er ist auch keine großzügige Geste des Staates, kein Entgegenkommen gegenüber den Kirchen wegen einer langen Tradition.“¹

Die ev. Kirche versteht den RU somit in erster Linie als Dienst an den Kindern und Jugendlichen und damit auch als Dienst an der Gesellschaft. Noch ein Zitat aus der erwähnten Denkschrift:

„Der Religionsunterricht ist missverstanden und überfordert, wenn man sein Ziel in Tauf- und Abendmahlsunterweisung, in gottesdienstlicher und gemeindlicher Sozialisation und Mitgestaltung sieht. Dennoch ist er eine Chance für die Kirche. Er erprobt unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule als ein Angebot an alle die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft.“²

Deshalb sollen sich die Schüler/innen des evangelischen RU einerseits mit Perspektiven des evangelischen Christentums vertieft auseinandersetzen, aber sie lernen auch atheistische oder agnostische Positionen und andere Religionen kennen. Bildungstheoretisch versteht sich der RU als ein Fach, das ebenso wie andere Unterrichtsfächer mit einer spezifischen Dimension des Menschseins bzw. mit einem spezifischen Weltzugang zu tun hat. So wird in der aktuellen EKD-Verlautbarung zu Kompetenzen und Bildungsstandards im RU formuliert:

„Im Rahmen seines Bildungsauftrags erschließt der Religionsunterricht die religiöse Dimension des Lebens und damit einen spezifischen Modus der Weltbegegnung, der als integraler Teil allgemeiner Bildung zu verstehen ist.“³

Es geht also im RU um einen Zugang zu Welt und Wirklichkeit, der nicht einfach durch andere Zugänge wie z. B. naturwissenschaftliche oder ästhetische ersetzbar ist; übrigens auch nicht durch ethische und damit in der Schule durch ein Schulfach Ethik. Der religiöse Weltzugang ist zwar nicht für jeden Menschen gleich bedeutsam, aber er stellt in nahezu allen uns bekannten Kulturen in Geschichte und Gegenwart einen bedeutsamen Weltzugang dar. Diesen religiösen Modus der Weltbegegnung zu kennen und über ihn Bescheid zu wissen, gehört zur Allgemeinbildung

¹ Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 1994, S. 4. Die Denkschrift ist auch online abrufbar unter: http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf [Stand:12.11.2012].

² A.a.O., S. 21.

³ Kirchenamt der EKD (Hg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen (= EKD-Texte 111), Hannover 2010, S. 11. Online unter: http://www.ekd.de/download/ekd_texte_111.pdf [Stand:12.11.2012].

– darüber gibt es heute auch außerhalb der Religionspädagogik einen breiten erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftlichen Konsens.

Soweit in aller Kürze zu den Aufgaben des schulischen RU.

1.2 Was ist Menschenrechtsbildung?

Wenn man nach einer Definition von Menschenrechtsbildung Ausschau hält, liegt es nahe, sich an offiziellen UNO-Dokumenten zu orientieren. Es ist bis heute offensichtlich wenig bekannt, dass die UNO in den 1990er Jahren eine Dekade der Menschenrechtsbildung ausgerufen hatte, die von 1995 bis 2004 dauerte, und dass sie seit 2005 ein „World Programme for Human Rights Education“ gestartet hat, das bis 2015 laufen soll.

In seiner ersten Phase, die sich von 2005 bis 2009 erstreckte, hat sich dieses Programm ganz auf die Menschenrechtsbildung in öffentlichen Schulen konzentriert. Im dazu gehörigen Aktionsplan (Plan of Action) heißt es zur Frage „Was ist Menschenrechtsbildung?“:

„Menschenrechtsbildung kann definiert werden als Erziehung, Training und Information, die darauf zielen, eine weltweite Kultur der Menschenrechte aufzubauen. Eine umfassende Menschenrechtsbildung gibt nicht nur Wissen über die Menschenrechte und die Mechanismen, welche sie schützen, weiter, sondern vermittelt auch die Fähigkeiten, die gebraucht werden, um Menschenrechte im täglichen Leben voranzubringen, zu verteidigen und anzuwenden. Menschenrechtsbildung fördert die Einstellungen und Verhaltensweisen, die nötig sind, um die Menschenrechte für alle Mitglieder der Gesellschaft aufrecht zu erhalten. (...) Sowohl was gelehrt wird als auch wie es gelehrt wird sollte die Werte der Menschenrechte widerspiegeln, zur aktiven Teilnahme ermutigen und eine Lernumgebung fördern, die frei von Mangel und Angst ist.“⁴

Deutlich geht es also den UNO-Staaten nicht nur darum, die Menschenrechte bekannt zu machen und ihre Geltung zu proklamieren, sondern es geht ihnen darum, eine weltweite „Kultur der Menschenrechte“ aufzubauen. Es geht ihnen um die Förderung von *Einstellungen und Verhaltensweisen*. Mit anderen Worten wird – und zwar sinnvollerweise – eine Vermittlung der in den Menschenrechten implizierten ethischen Grundlagen und Werte angezielt. Damit befinden wir uns erziehungswissenschaftlich gesehen im Kontext der ethischen Bildung bzw. der vielzitierten Wertebildung oder Werteerziehung.

Ich kann an dieser Stelle nur kurz andeuten, dass damit auch eine der größten schulpädagogischen Herausforderungen benannt ist. Wissen und Können lassen sich

⁴ UNESCO/OHCHR (Hg.): Plan of Action. World Programme for Human Rights Education. First Phase. Paris/Geneva 2006, S. 1 [Übersetzung: M.P.].
Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf> [Stand: 12.11.2012].

relativ leicht vermitteln, aber lassen sich Werte in der Schule „vermitteln“? Und wie kann das gehen? Dazu gibt es eine breite erziehungswissenschaftliche Diskussion.⁵

Der Anspruch der Menschenrechtsbildung, wie er sich in dem Aktionsplan der UNO zeigt, geht aber noch weiter. Als zentrale Ziele werden u. a. genannt:

- a) „Die Stärkung des Respekts gegenüber Menschenrechten und fundamentalen Freiheiten;
- b) Die umfassende Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde;
- c) Die Förderung von Verständnis, Toleranz, Gleichheit der Geschlechter und Freundschaft zwischen allen Nationen, eingeborenen Völkern und rassischen, nationalen, ethnischen, religiösen und sprachlichen Gruppen; (...)⁶

Insbesondere in Punkt b) wird deutlich, dass die Menschenrechtsbildung nach dem Verständnis der UN über Rechtsbewusstsein und ethische Bildung hinaus auf umfassende Persönlichkeitsbildung zielt und somit *Bildung insgesamt leiten will*. Das wird noch deutlicher in den Textpassagen, in denen der „Kontext“ des UN-Programms beschrieben wird. Dort wird u. a. auf die Rahmenvereinbarungen von Dakar verwiesen, die beim „World Education Forum“ von 2000 beschlossen wurden. Hier, so wird erläutert, sei eine Vision einer qualitativvollen Bildung für alle entwickelt worden, die zwar die Entwicklung von Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen wichtig nimmt, aber mehr will. Wörtlich heißt es: Das Dakar-Rahmenwerk „liefert die Basis für ein Konzept von qualitativvoller Bildung, die über Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus geht und die, bei aller notwendigen Dynamik, stark menschenrechtsorientiert ist und zu demokratischem Bürgerschafts-, Werte- und Solidaritätsbewusstsein führt.“⁷

Menschenrechtsbildung nach dem Verständnis der UN lässt sich also in drei Horizonte einzeichnen bzw. nach drei Reichweiten unterscheiden:

1. Im engeren Sinn zielt Menschenrechtsbildung auf die Verbreitung der Kenntnis und des Bewusstseins der Sinnhaftigkeit von Menschenrechten als *rechtliche Normen*.
2. Im weiteren Sinn zielt Menschenrechtsbildung auf eine ethische Bildung, welche die *ethischen Grundlagen und Werte* vermittelt, die den Men-

⁵ Vgl. exemplarisch: Lind, Georg: Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. 2. überarb. u. aktualis. Aufl. München 2009; Mokrosch, Reinhold/Regenbogen, Arnim (Hg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen 2009; Stein, Margit: Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. München 2008; Standop, Jutta: Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim/Basel 2005.

⁶ UNESCO/OHCHR (Hg.) 2006, S. 12 [Übersetzung: M.P.].

⁷ UNESCO/OHCHR (Hg.) 2006, S. 16: “It provides the basis for a concept of quality education that goes beyond reading, writing and arithmetic, and which, while necessarily dynamic, is strongly rights-based and entails democratic citizenship, values and solidarity as important outcomes.” [Übersetzung: M.P.].

schenrechten zugrunde liegen, und somit auf eine „Kultur der Menschenrechte“.

3. Im weitesten Sinn versteht sich Menschenrechtsbildung als *Kern und Leitidee von Bildung insgesamt*, sodass Bildung auf umfassende Persönlichkeitsbildung des Einzelnen und friedlich-gedeihliches Zusammenleben der Menschen zielt.

Ich halte diese Perspektiven, insbesondere auch die dritte, weiteste Perspektive, für sinnvoll, gerade auch für Deutschland und in einer Zeit, in der öffentliche Bildung sich stark an ökonomischen Erfordernissen und am Konkurrenzdenken im Gefolge von PISA und anderen Vergleichsstudien orientiert. Der Impuls, die Orientierung an den Menschenrechten als Kern von Bildung insgesamt zu fassen, lässt sich m. E. geradezu verstehen als eine zeitgemäße Reformulierung des klassischen Bildungsgedankens, dass Bildung immer zuerst und vor allem Menschenbildung zu sein hat, also der Entwicklung des Menschseins zu dienen hat, und erst in zweiter Linie auch auf die Anforderungen von Gesellschaft und Wirtschaft vorbereitet. Eine stärkere Orientierung unserer Schulbildung am Menschenrechtsgedanken könnte vielleicht ein heilsames Gegengewicht zur gegenwärtigen Leistungsorientierung bilden. Allerdings entsteht bei solchen weiten Perspektiven auch das Risiko, dass der Begriff der Menschenrechtsbildung unscharf und diffus wird – und damit eine Evaluation, welche Rolle die Menschenrechtsbildung in den UNO-Ländern spielt, sich schwierig gestalten kann.⁸

Wenn es nun im Folgenden um den Beitrag des evangelischen RU zur Menschenrechtsbildung geht, soll dies nicht lediglich im Sinne einer Bestandsaufnahme von Lehrplänen, Unterrichtsmaterial geschehen, sondern es soll vielmehr eine konzeptionelle Perspektive entwickelt werden. Dazu bedarf es zunächst einiger fundierender Überlegungen, die vor allem danach fragen, welchen Beitrag Religionen zu einer Kultur der Menschenrechte leisten können.

⁸ Dies deutet sich in den Rechenschaftsberichten der UNO-Länder an, die allerdings auch zeigen, dass Impulse tatsächlich ankommen und Veränderungen bewirken können. Die vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz koordinierte Umfrage unter den deutschen Bundesländern (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2008) lässt erkennen, dass an den deutschen Schulen die Orientierung an den Menschenrechten – häufig unter den Bezeichnungen „Demokratieerziehung“ oder „politische Bildung“ – einen hohen Stellenwert hat, und dass es eine ganze Reihe guter, innovativer Ansätze gibt. Dennoch muss auch hier an etlichen Stellen kritisch zurück gefragt werden, ob hier nicht zu großzügig jegliche ethische Bildung in Lehrplänen und Unterrichtsmaterial unter die Menschenrechtsbildung subsumiert wird (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.): Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung. 2008. Online unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Empfehlungen_Umfragen/konferenz_der_kultusminister_der_laender_menschenrechtsbildung_in_der_bundesrepublik_deutschland_2008.pdf [Stand: 12.11.2012]).

2. Grundlegungen

2.1 Universalismus, Partikularismus und die Entstehung von Werten

Der bekannte Soziologe und Sozialphilosoph Hans Joas hat den Streit um die Frage, ob die Menschenrechte eher auf religiöse oder eher auf säkular-humanistische Ursprünge zurückzuführen sind, als eine der unfruchtbarsten Debatten bezeichnet.⁹ Er hat sicher einerseits Recht; andererseits enthält dieser Streit eine Kernfrage, die bis heute wichtig ist. Joas hat insofern Recht, weil historisch betrachtet in der Tat beide Strömungen, eine religiöse, primär auf die jüdisch-christliche Tradition zurückgehende, und eine humanistische, auf die griechische Philosophie und die europäische Aufklärung zurückgehende, als wesentlich für die Entstehung der Menschenrechtsidee auszumachen sind. Und auch Verfechter der christlichen Wurzeln der Menschenrechte können nicht bestreiten, dass sie sich von Kant bis weit ins 20. Jahrhundert hinein eher *gegen den Widerstand der christlichen Kirchen* haben durchsetzen müssen.

Joas hat auch insofern Recht, als dass grundsätzlich zwischen Genesis und Geltung zu unterscheiden ist: Auch wenn noch so unbestreitbar feststünde, dass das Christentum den „ideengeschichtlichen ‚Boden‘“ für die Entstehung der Menschenrechte abgegeben hat,¹⁰ würde das wenig über die Bedeutung einer christlichen bzw. protestantischen Perspektive für das *heutige* Verständnis der Menschenrechte aussagen. Ja, es gibt heute gute Gründe, gerade die Unabhängigkeit der Menschenrechte von einer spezifischen religiösen – und damit partikularen – Perspektive zu betonen: Die Menschenrechte sollen ja eben allgemeine Zustimmung über weltanschauliche Grenzen hinweg finden. Eine solche universale Zustimmung scheint nur auf der Basis allgemeinemenschlicher Vernunft gesichert werden zu können.

Gerade aus theologischer Sicht ist zudem die Eigenständigkeit der Bereiche des Rechts und der Politik zu betonen und ihre Unterschiedenheit von dem Bereich der Religion bzw. des Glaubens. Schon Martin Luther hat bekanntlich in seiner sogenannten Zwei-Regimenter-Lehre deutlich gemacht, dass Glaubensprinzipien nicht einfach *direkt* auf die staatliche Ordnung und sozialetische Fragestellungen angewandt werden können. Mit der Bergpredigt oder reiner Nächstenliebe *allein* lässt sich kein Staat regieren. Von daher hat die Profanität der Menschenrechte als juristische und politisch gesetzte Normen insbesondere in protestantischer Sicht ihre eigene Würde und Berechtigung. Schon deshalb kann es keine ungebrochene Argumentationslinie von christlichen Glaubensaussagen zu Menschenrechts-Normen geben. Ja, aus einer evangelisch-theologischen Sicht wäre gerade Kritik an einer vorschneellen und zu weit gehenden religiösen oder zivilreligiösen Verbrämung der Menschenrechte angebracht. Die Menschenrechte sollten weder mit religiösen Weihen

⁹ Vgl. Joas, Hans: Der Mensch muss uns heilig sein. In: Die Zeit, 52 (22. Dez. 2010), S. 49-50; hier: S. 49.

¹⁰ So Hilpert, Konrad: Die Menschenrechte in Theologie und Kirche. In: Bentele, Katrin u.a. (Hg.): Theologie und Menschenrechte (Theologische Berichte 31). Freiburg, Schweiz 2008, S. 68-112; hier: S. 83.

versehen werden noch als Mittel zur Erlösung der Menschheit von dem Bösen überhöht werden.

Allerdings übersieht Joas, dass im Streit um die geschichtlichen Wurzeln der Menschenrechte immer die Frage mitschwingt, ob und inwieweit *auch heute* religiöse Beiträge zur Menschenrechtsdiskussion legitim und für die Allgemeinheit weiterführend sind.¹¹ Wenn es beispielsweise zutrifft, dass – wie der Berliner Ethiker Friedrich Lohmann meint – sowohl der Primat des Individuums als auch der Primat von dessen Rechten [gegenüber seinen Pflichten] ein spezifisches Erbe der protestantischen (Vor-) Geschichte des Menschenrechtsgedankens sind,¹² dann lässt sich vermuten, dass die Beleuchtung dieses spezifisch protestantischen Hintergrundes auch das heutige Verständnis der Menschenrechte befruchten kann.

Außerdem widerspräche es sowohl dem Selbstverständnis evangelischer Theologie als auch dem Selbstverständnis der Menschenrechte, wenn die Universalität der Menschenrechte so verstanden würde, als würde sie ihre weiter gehende, ergänzende oder vertiefende Begründung und Kontextualisierung aus partikularen Perspektiven, also z. B. aus einer christlichen Perspektive, ausschließen. Auch in Martin Luthers Regiment zur Linken geht es darum, nach Gottes Willen zu fragen und ihm gegenüber verantwortlich zu sein. Hierin zeigt sich auch die unverzichtbare *universelle Perspektive des christlichen Glaubens*: Er zielt immer auf alle Menschen und die Welt insgesamt; die christliche Glaubensperspektive kann allerdings insofern als partikular bezeichnet werden, als dass nicht alle Menschen die Grundprämissen christlichen Gottesglaubens teilen.

Eine Begründung und Kontextualisierung der Menschenrechte aus partikularen religiös-weltanschaulichen Perspektiven macht also Sinn, insbesondere wenn es nicht nur um eine Anerkennung der Menschenrechte als pragmatische Rechtsnormen, sondern auch um die ihnen zugrunde liegenden Werte und Haltungen geht – wie das ja in der Rede von einer „Kultur der Menschenrechte“ im UN-Programm zur Menschenrechtsbildung anklang. Plakativ formuliert: Eine universale Kultur der Menschenrechte muss auch partikular und regional enkulturiert werden, um intensiv wirksam werden zu können. Eine universale Kultur der Menschenrechte kann partikulare und regionale Kulturen nicht ersetzen oder zurückdrängen wollen, sondern will *in ihnen und durch sie hindurch* zur Geltung kommen. Alles andere widerspräche gerade dem Geist der Menschenrechte. Und umgekehrt bedürfen die Menschenrechte und ihre Auslegung immer wieder auch der kritischen Diskussion aus partikularen und regionalen Perspektiven, die manchmal erst in den konkreten Kontexten

¹¹ Im Grunde übersieht Joas das nicht wirklich, denn gerade sein jüngstes Buch entfaltet eine historisch-hermeneutische Genealogie der Menschenrechte mit dem deutlichen Anspruch aktueller Relevanz: Joas, Hans: Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Berlin 2011.

¹² Vgl. Lohmann, Friedrich: Universale Menschenrechte – partikulare Moral. Eine protestantische Sicht. In: Ernst, Gerhard/Sellmaier, Stephan (Hg.): Universelle Menschenrechte und partikulare Moral. Stuttgart 2010, 149-170; ders.: Die Bedeutung des Protestantismus für die Menschenrechtserklärungen der Moderne. In: Liedhegener; Antonius/Werkner, Ines-Jacqueline (Hg.): Religion, Menschenrechte und Menschenrechtspolitik. Wiesbaden 2010, S. 126-152.

Einseitigkeiten, Spannungen oder Ergänzungsbedürftigkeiten der Menschenrechte deutlich werden lassen.

Im philosophischen und theologischen Diskurs ist in diesem Zusammenhang immer wieder von der „Begründungsoffenheit“ der Menschenrechte gesprochen worden.¹³ Die großen internationalen Menschenrechtserklärungen hätten die Menschenrechte und ihre Basisnorm, die Menschenwürde, eben bewusst nicht begründet, sondern nur proklamiert, um sie für Menschen verschiedener Kulturen, Weltanschauungen und Religionen anschlussfähig zu halten. Hans Joas weist außerdem darauf hin, dass an der Deklaration der Menschenrechte von 1948 Persönlichkeiten aus unterschiedlichen weltanschaulichen und religiösen Kontexten beteiligt waren, von denen sich vor allem der chinesische Philosoph Peng-Chun Chang vehement dagegen wandte, „entweder ein aufklärerisches Verständnis von ‚Vernunft‘ oder eine spezifische religiöse Tradition als einzig legitime Grundlage der Menschenrechte zu behaupten“.¹⁴

Nun ist der Begriff der „Begründungsoffenheit“ der Menschenrechte vielleicht nicht ganz ideal, weil er Anlass zu dem Missverständnis geben könnte, die Menschenrechte bedürften erst noch einer zusätzlichen Begründung, um überhaupt Akzeptanz finden und wirksam werden zu können. Ich finde in diesem Zusammenhang eine Perspektive hilfreich, die mein Erlanger Kollege und UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht der Religionsfreiheit, Heiner Bielefeldt, entwickelt hat.¹⁵ Er beschreibt die Geschichte der Menschenrechte als *offenen Lernprozess*. In den historischen Lernprozess, der zur Entwicklung der Menschenrechte geführt hat, so Bielefeldt, haben sich Menschen von unterschiedlichen Kulturen, Weltanschauungen und Religionen eingebracht. Und dieser Lernprozess bleibt unabgeschlossen und offen und lebt somit auch weiterhin davon, dass sich Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Weltanschauungen und Religionen in ihn einbringen.¹⁶

Warum sind partikulare Begründungen, Kontextualisierungen und Weiterentwicklungen der Menschenrechte z. B. durch Religionen sinnvoll, ja höchst wünschenswert? Antwort: Weil menschliche Individuen ihre Werte und ethischen Haltungen nicht allein und nicht in erster Linie durch rationale Argumentation und bewusste Entscheidung erwerben, sondern zuerst und immer auch durch sozial und kulturell vermittelte Erfahrungen in weltanschaulich oder religiös geprägten Kontexten.¹⁷ Und viele Menschen weltweit lassen sich in ihrem Leben maßgeblich von ihren religiösen Ansichten und Maßstäben leiten. Deshalb ist es gut und wichtig, dass

¹³ Vgl. z. B. Hilpert 2008, S. 85.

¹⁴ Joas 2010, S. 50.

¹⁵ Vgl. Bielefeldt, Heiner: Historical and Philosophical Foundations of Human Rights. In: Martin Scheinin/Krause Catarina (Hg.): International Protection of Human Rights. A Textbook. Turku 2009, S. 3-18; ders.: Auslaufmodell Menschenwürde? Warum sie in Frage steht und warum wir sie verteidigen müssen. Freiburg u. a. 2011.

¹⁶ Dieser Gedanke von der Geschichte der Menschenrechte als offenem Lernprozess ist im Übrigen auch kompatibel mit John Rawls Vorstellung von einem „overlapping consensus“ in gesellschaftlichen Grundorientierungen, auf den sich die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen, religiöse und nicht-religiöse, einigen (vgl. Rawls, John: Political Liberalism. New York 1993).

¹⁷ Vgl. hierzu v. a. Joas, Hans: Die Entstehung der Werte. Frankfurt a. M. 1997.

die Menschenrechte aus christlicher, evangelischer oder katholischer oder orthodoxer Sicht begründet, interpretiert und diskutiert werden, ebenso aus buddhistischer, aus chinesisch-konfuzianischer und, in jüngster Zeit verstärkt, aus islamischer Sicht.¹⁸

Damit kann zunächst einmal eine Kultur der Menschenrechte *innerhalb* dieser Religionen gefördert werden. Es hat eine relativ lange Zeit gedauert, bis die beiden großen christlichen Kirchen erkannt haben, dass ihnen in den Menschenrechten und den in ihnen zum Ausdruck kommenden Grundwerten Grundorientierungen ihrer eigenen biblisch-christlichen Tradition, sozusagen als eine Art „Fremdprophetie“, entgegenkommen. Und nach wie vor tun sich vor allem die römisch-katholische Kirche und noch mehr die orthodoxen Kirchen schwer mit einigen Aspekten der internationalen Menschenrechtscharta.

Durch eine weltanschaulich-religiöse, partikulare Enkulturation der Menschenrechte kann aber auch *außerhalb der Religionen* eine Kultur der Menschenrechte gefördert werden, wenn und insofern religiöse Institutionen und Personen sich in die Gesamtgesellschaft einbringen. Dazu gehört dann allerdings eine von meinem Züricher Kollegen Thomas Schlag angemahnte „wechselseitige Dialogoffenheit“¹⁹, d. h., dass eine Religion (oder Weltanschauung) dafür offen ist, dass die Menschenrechte legitimerweise auch von anderen religiösen oder weltanschaulichen Positionen aus begründet, interpretiert und diskutiert werden. Hier zeigt sich, dass die Begründungsoffenheit der Menschenrechte in der Tat, wie schon angedeutet, nicht nur ein historisch gesetztes Faktum, sondern ein normativ einzuforderndes Kriterium für ihre ethische Interpretation darstellt, dem religionsintern die Dialogoffenheit entspricht: Wer meint, die Begründung der Menschenrechte exklusiv für sich und seine weltanschauliche oder religiöse Position reklamieren zu können, hat bereits gegen ihren Geist verstoßen. Dieser Gedanke der wechselseitigen Dialogoffenheit soll im Folgenden noch etwas weitergeführt und vertieft werden.

2.2 Übersetzungsprozesse in säkular-pluralistischer Gesellschaft

Wenn eine Religion wie das Christentum Beiträge zu einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs leisten will, dann muss sie in der Lage sein, ihre spezifisch religiösen Denkmuster, Vorstellungen oder Werte auch einem nicht-religiösen oder andersreligiösen Denken zugänglich zu machen. Das geschieht z. B. regelmäßig in Ethik-Kommissionen, in denen christliche Theologinnen und Theologen mitarbeiten. Wenn es da etwa um die Frage geht, inwieweit der Mensch durch Präimplantationsdiagnostik selektierend in die Entstehung menschlichen Lebens eingreifen soll, dann können christliche Theologen zwar vom Gedanken ausgehen, dass Gott der Schöp-

¹⁸ Vgl. z. B. Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Menschenrechte, Christentum und Islam. Berlin/Münster 2010; Mohagheghi, Hamideh: Menschenrechte und Islam. In: Ökumenische Rundschau, 59. Jg. (2010), H. 3, S. 403-414.

¹⁹ Schlag, Thomas: Menschenrechtsbildung im Religionsunterricht. Reflexionen einer zeitgemäßen Werte-Bildung. In: Zeitschrift für Evangelische Ethik, 55. Jg. (2011), H. 2, S. 96-108; hier: S. 100.

fer menschlichen Lebens ist, aber sie müssen in der Kommission die Folgerungen, die sie daraus ziehen, so darlegen, dass die Argumentation auch für jemanden, der nicht an Gott glaubt, plausibel ist.

Historisch gibt es das strukturell analoge Phänomen, dass ursprünglich religiöse Denkmuster, Vorstellungen oder Werte in eine allgemeine, nicht mehr spezifisch religiöse Auffassung hinein verallgemeinert worden sind: Die christliche Vorstellung von Nächstenliebe, die zur diakonischen Fürsorge für Bedürftige geführt hat, ist beispielsweise so stark in das allgemeine Bewusstsein übergegangen, dass sie in die verallgemeinerte Vorstellung einer staatlichen Sozialfürsorge für alle übergegangen ist, und dass viele Menschen der westlichen Welt „Nächstenliebe“ für keinen spezifisch christlichen Begriff mehr halten.

Man kann solche Prozesse als Prozesse der Säkularisierung bezeichnen. Der amerikanische Soziologe Talcott Parsons sprach in diesem Zusammenhang von einer „Wertegeneralisierung“²⁰. Beide Begriffe haben aber ein gewisses einseitiges Gefälle in entgegengesetzter Richtung: Bei der Säkularisierung scheint von der Religion nichts mehr übrig zu bleiben, und bei der Wertegeneralisierung wird nahegelegt, die religiösen Werte würden nun allgemein gültig. Aus diesem Grund und einigen anderen bevorzuge ich den Begriff der *Übersetzung*. Er erlaubt nämlich, die bleibende Unterschiedlichkeit und prinzipielle Gleichrangigkeit der Kulturen bzw. Sprachspiele im Blick zu behalten. Religion kann nicht einfach und ungebrochen in Politik überführt werden – auch wenn gewisse Politiker manchmal so klingen. Und religiöse Sprache kann nicht einfach und ungebrochen in säkulare transformiert werden. Ein Übersetzungsprozess – darauf weist verstärkt die neuere Übersetzungsforschung und -theorie hin²¹ – kann niemals vollständig gelingen. Und ein Übersetzungsprozess kann niemals nur in einer Richtung verlaufen, sondern erfordert ein Hin- und Herpendeln zwischen zwei verschiedenen Sprachen und Kulturen, wobei Übersetzungs- und Verstehensversuche von jeder der beiden Seiten aus stattfinden können.²²

Übersetzung kann also in unserem Kontext nicht nur meinen, dass ich als christlicher Theologe meine christliche Sprache und Perspektive in eine säkulare Terminologie und Sichtweise übersetze, sondern kann auch meinen, dass ich das christlich-theologische Sprachspiel so präsentiere, dass es auch Nicht-Christen verstehen können und es ihnen etwas zu sagen hat – ohne dass sie dazu Christen werden müssten.

Das Paradebeispiel für diese Art von Übersetzung bietet Jürgen Habermas, der in seiner vielzitierten Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deut-

²⁰ Vgl. Joas, 2010, S. 50.

²¹ Vgl. z. B. Bachmann-Medick, Doris: Einleitung: Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen, in: dies. (Hg.): Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen, Berlin 1997, S. 1-18; Renn, Joachim/Straub, Jürgen/Shimada, Shingo (Hg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration, Frankfurt a. M./New York 2002.

²² Vgl. zum Folgenden auch Pirner, Manfred L.: Übersetzung. Zur Bedeutung einer fundamentaltheologischen Kategorie für kirchliche Bildungsverantwortung. In: Meier, Gernot (Hg.): Reflexive Religionspädagogik (Festschrift für Hartmut Rupp). Stuttgart 2012, S. 79-88.

schen Buchhandels im Jahr 2001 davon gesprochen hat, dass ihm auch als „religiös Unmusikalischem“ z. B. die christliche Begründung der Menschenwürde aus der schöpferischen Gottebenbildlichkeit des Menschen etwas zu sagen hat.²³ Ja mehr noch, er fordert dazu auf, eine gewisse Ungerechtigkeit zu überwinden, die mit dem gegenwärtigen Verständnis von Säkularität in unserem Staat verbunden ist:

„Bisher mutet ja der liberale Staat nur den Gläubigen unter seinen Bürgern zu, ihre Identität gleichsam in öffentliche und private Anteile aufzuspalten. Sie sind es, die ihre religiösen Überzeugungen in eine säkulare Sprache übersetzen müssen, bevor ihre Argumente Aussicht haben, die Zustimmung von Mehrheiten zu finden. (...) Die Suche nach Gründen, die auf allgemeine Akzeptabilität abzielen, würde aber nur dann nicht zu einem unfairen Ausschluss der Religion aus der Öffentlichkeit führen, wenn sich auch die säkulare Seite einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen bewahrt. Die Grenze zwischen säkularen und religiösen Gründen ist ohnehin fließend. Deshalb sollte die Festlegung der umstrittenen Grenze als eine kooperative Aufgabe verstanden werden, die von beiden Seiten fordert, auch die Perspektive der jeweils anderen einzunehmen.“²⁴

Übersetzung ist hier deutlich als ein kooperatives Unternehmen auf der Basis wechselseitiger Perspektivenübernahmen, also dialogoffen, gedacht, oder – um im Bild zu bleiben – auf der Basis einer wenigstens annäherungsweise gepflegten Bilingualität bzw. Multilingualität. An mehreren Beispielen weist Habermas darauf hin, dass immer auch etwas verloren geht, wenn religiöse Sprache in säkulare übersetzt wird, und macht deutlich, dass er der Artikulationskraft des Christentums nach wie vor zutraut, in manchen Bereichen der säkularen Sprache voraus zu sein.²⁵

Für die Menschenrechtsthematik bedeutet dies, dass die Begründungen, Interpretationen und Konkretionen von Menschenrechten aus unterschiedlichen kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Perspektiven immer auch im Sinne von wechselseitigen Übersetzungsofferten verstanden werden können, und damit auch als wechselseitige Lernangebote im gemeinsamen menschenrechtlichen Lernprozess, die von säkularer Seite wie von religiösen Seiten wahrgenommen werden sollten. Insbesondere ist zu betonen, dass sich auch eine säkulare Lesart und Begründung der Menschenrechte nicht als die scheinbar voraussetzungslose und universell anschlussfähige absolut setzen sollte, sondern ebenfalls als eine weltanschaulich, nämlich säkular, orientierte unter anderen wahrgenommen werden kann.

3. Perspektiven: Der Beitrag des evangelischen Religionsunterrichts zur Menschenrechtsbildung

Auf der Basis der skizzierten Grundlagen lassen sich nun die besonderen Chancen und Aufgaben des konfessionellen RU in der öffentlichen Schule im Hinblick auf

²³ Vgl. Habermas, Jürgen: Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels. Frankfurt a. M. 2001, S. 30.

²⁴ A. a. O., S. 21 f.

²⁵ Vgl. a. a. O., S. 23.

die Menschenrechte differenziert bestimmen. Die folgenden sieben Thesen sind aus der Perspektive evangelischer Theologie und Religionspädagogik formuliert, wengleich sie wohl auch für den katholischen und vielleicht auch für den islamischen RU anschlussfähig sein dürften. Dabei ist zu unterscheiden zwischen *indirekten* Beiträgen des RU zur Menschenrechtsbildung, die er dadurch leistet, dass er sich insgesamt in seiner Aufgabenbestimmung und in seinen Zielen bis hin zu seiner Unterrichtskultur an einer Kultur der Menschenrechte orientiert – darum geht es v. a. in den ersten drei Thesen –, und direkten Beiträgen, wenn die Menschenrechte oder ihre Grundlagen explizit im RU thematisiert werden – darum geht es in den Thesen 4 bis 7.

1. Der RU sieht seine zentrale Aufgabe darin, die Schülerinnen und Schüler bei der kompetenten Wahrnehmung ihres Menschenrechts auf Religionsfreiheit zu unterstützen.

In einer pluralistischen, freiheitlich-demokratischen Gesellschaft ist die Wahrnehmung dieses Grundrechts ohne religiöse Bildung nicht denkbar. Hier ist zu erinnern an die eingangs angestellten Überlegungen.²⁶

2. Die Aufgaben- und Zielbestimmungen des RU orientieren sich insgesamt an Bildungskriterien, die den Grundwerten unseres Grundgesetzes und damit auch der Menschenrechte entsprechen. Er trägt damit im weitesten Sinn zu einer Kultur der Menschenrechte bei.

Der RU versteht sich insbesondere pointiert als exemplarischer Ort humaner Bildung an der Schule, d. h. ihm geht es zentral um die Entwicklung des Menschseins seiner SchülerInnen, um ihre Persönlichkeitsentwicklung, um die Unterstützung von Sinnfindung und Lebensorientierung, um soziales Lernen und Gemeinschaftsfähigkeit im Horizont des religiös-weltanschaulichen Pluralismus. Das bringt dem RU manchmal den Vorwurf ein, er produziere zu wenig „brauchbare“ Bildung. Positiv gewendet könnte man aber auch sagen, der RU gehört zu den Fächern, in denen Bildung am wenigsten an vordergründigen Verzweckungen, sondern eben am Menschsein des Menschen ausgerichtet wird. Insofern weist er besondere Konvergenzen mit dem Grundanliegen der Menschenrechtsbildung in ihrem weitesten Sinn auf.

Dieses Profil des RU ist noch einmal einbettet in ein theologisch profiliertes Verständnis von Bildung insgesamt, wie es in der wichtigen Denkschrift der EKD mit dem vielsagenden Titel „Maße des Menschlichen“ skizziert wird.²⁷

²⁶ Für eine weitere Entfaltung dieser Argumentation kann verwiesen werden auf: Schweitzer, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh 2000.

²⁷ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh 2003. Vgl. ergänzend dazu auch:

Von weiteren Menschenrechten über die Religionsfreiheit hinaus wird in der neueren fachdidaktischen Diskussion um Aufgaben und Ziele des RU die Gendergerechtigkeit besonders betont;²⁸ allerdings auch, weil ihre Berücksichtigung bislang sowohl in der empirischen Forschung als auch in konzeptionellen Entwürfen unterentwickelt geblieben ist. Außerdem finden jüngst, wie insgesamt in der Schulbildung, die Behindertenrechte im Zuge der UNO-Resolution zur Inklusion in der Religionspädagogik starke Aufmerksamkeit.²⁹

3. Es ist nicht die primäre Aufgabe des RU, Werte oder ein Menschenrechtsbewusstsein zu vermitteln. Gleichwohl hat die ethische Bildung im gesamten RU einen besonderen Stellenwert. Er trägt somit in einem weiteren Sinn indirekt zur Menschenrechtsbildung bei.

Der RU leistet also, auch ohne dass die Menschenrechte explizit thematisiert werden, Beiträge zu einer Kultur der Menschenrechte in dem Sinn, dass er die ethische Reflexionsfähigkeit seiner SchülerInnen gezielt fördert und ethische Maßstäbe vermittelt, die den Menschenrechten entsprechen. Im RU der Sekundarstufe spielen sozialetische Themen wie Krieg und Frieden, Umweltverantwortung, Eine-Welt-Thematik, Sexualethik oder Bioethik eine wichtige Rolle.

Kritisch lässt sich fragen, ob die Religionspädagogik die politische Dimension und Verantwortung des RU in den vergangenen dreißig Jahren genügend wahrgenommen hat. Zwei neuere Arbeiten, eine von einem katholischen und eine von einem evangelischen Kollegen, versuchen das hier wahrgenommene Defizit aufzuarbeiten.³⁰ „[G]erade religiöser Bildung“, so Thomas Schlag, „wird häufig die Aufgabe zugestanden, nicht für die dichte Beschreibung, sondern für die weichen Umschreibungen, die emotionale Perspektive mitsamt einer möglichst bildhaft wirksamen Gesinnungssteuerung zuständig zu sein. Nicht die Beschäftigung mit den politischen Problemlagen und Sachfragen, schon gar nicht der Blick auf die juristischen und politikwissenschaftlichen Sachverhalte wird der religiösen Werte-Bildung zugemessen, sondern sie scheint dort einsetzen zu sollen, wo die harten Fakten an ihr

Schweitzer, Friedrich: Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive. Zürich 2011.

²⁸ Vgl. Qualbrink, Andrea/Wischer, Mariele/Pithan, Annebelle (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh 2011.

²⁹ Vgl. etwa Pithan, Annebelle/Schweiker, Wolfhard (Hg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – ein Lesebuch. Münster 2011; Schweiker, Wolfhard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Stuttgart 2012; Pimer, Manfred L.: Inklusion und Anthropologie – Christlich-pädagogische Perspektiven. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011); H. 2, S. 155-167 (online unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2011-02/18.pdf> [Stand: 12.11.2012]).

³⁰ Vgl. Grümme, Bernhard: Religionsunterricht und Politik: Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart 2009; Schlag, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive. Freiburg i. Br. 2010.

Ende kommen und primär Appelle an mitmenschliche Solidarität und ‚compassion‘ (J. B. Metz) gegenüber den Opfern gefragt sind.“³¹

Besonders deutlich zeigt sich das deutsche Defizit im Vergleich mit der englischen Religionspädagogik, die sich – allerdings bedingt durch eine staatliche Vorgabe – bereits seit etlichen Jahren intensiv mit dem Verhältnis von *religious education* und *citizenship education* beschäftigt.³² Noch einmal soll an dieser Stelle betont werden, dass es nicht darum gehen kann, den RU für politische Bildung zu funktionalisieren. Den vielfältigen faktischen und unvermeidlichen Verflechtungen von Religion und Politik informierend und aufklärend nachzugehen, gehört jedoch zu den genuinen Aufgaben des RU dazu.³³

4. Dort, wo er die Menschenrechte explizit thematisiert, wird der Religionsunterricht sich selbst und seine Bemühungen um die Menschenrechte bewusst und explizit in den Kontext des weltweiten, interkulturellen Lernprozesses Menschenrechte stellen.

Das bedeutet u. a., dass der RU weder in der historischen Darstellung noch in der Interpretation der Menschenrechte einen Exklusivanspruch oder einen absoluten Wahrheitsanspruch der christlichen Perspektive erhebt. Da der RU es von Haus aus immer wieder mit unentscheidbaren Fragen und kontroversen Themen zu tun hat, liegt es ihm nahe, den Menschenrechtsdiskurs als einen lebendigen, offenen Diskussionsprozess einzuführen, der zur eigenen Partizipation und Mitgestaltung einlädt, anstatt die Menschenrechte als festliegende, unhinterfragbare Dogmen zu vermitteln. Eine solche prozessorientierte „Verflüssigung“ der Menschenrechte ist auch unter moralpädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten sinnvoll, geht es doch darum, dass die SchülerInnen zur autonomen, eigenständigen Aneignung der in den Menschenrechten eingelagerten Grundwerte angeregt werden. Nur eine solche Anregung zur Aneignung entspricht auch dem Geist der Menschenrechte selbst: Nach dem UN-Papier zur Menschenrechtsbildung soll sowohl was gelehrt wird als auch wie es gelehrt wird die Werte der Menschenrechte widerspiegeln. Dies wird aber kaum lediglich durch deren autoritative Proklamation im Unterricht eingelöst, sondern am ehesten, indem die Erfahrungen und Einsichten erschlossen werden, die zur historischen Entstehung und Durchsetzung der Menschenrechte sowie bei anderen, vorzugsweise Gleichaltrigen, zu ihrer subjektiven Aneignung geführt hat.

³¹ Schlag 2011, S. 97.

³² Vgl. u. a. Jackson, Robert (Hg.): *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*. London 2003; Gearon, Liam: *Citizenship through secondary religious education*. London 2004.

³³ Vgl. hierzu auch den interessanten interdisziplinären Beitrag von Grümme, Bernhard/Sander, Wolfgang: *Von der „Vergegnung“ zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik*. In: Pimer, Manfred L./Schulte, Andrea (Hg.): *Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation*. Jena 2010, S. 171-194.

Faktisch kamen die Menschenrechte bis in die 1990er Jahre hinein nur wenig in Lehrplänen oder Unterrichtsmaterialien des RU vor³⁴ und sind auch heute noch kaum als eigenständiger Themenbereich zu finden. Immerhin gibt es neuerdings auch eine eigene Arbeitshilfe mit dem Titel „Menschenrechte im Religionsunterricht“.³⁵

Häufiger als die Menschenrechte wird der Begriff der *Menschenwürde* als Inhalt im RU thematisiert. In einem aktuellen über 360-seitigen Standardwerk zur ethischen Bildung im Religionsunterricht³⁶ kommt der Begriff „Menschenrechte“ nur vier Mal, der Begriff „Menschenwürde“ über 30 mal vor und wird ausführlich im bioethischen Teil erläutert. In neueren offiziellen Richtlinien zum RU taucht ebenfalls das Konzept der „Menschenwürde“ auf. So wird in einem nationalen Impulspapier zu den Kompetenzen des RU im Hinblick auf „Religion als gesellschaftliches Phänomen“ die folgende Kompetenz formuliert: „Religiöse Grundideen (z. B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen“.³⁷ Ähnlich heißt es in den von der Kultusministerkonferenz der Länder herausgegebenen Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur in Ev. Religionslehre: Die SchülerInnen sollen in der Lage sein, „die Menschenwürde theologisch [zu] begründen und als Grundwert in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen [zu] können.“³⁸ Problematisch erscheint mir an solchen Formulierungen, dass die Menschenwürde nur als *religiöse* Grundidee bezeichnet wird bzw. nur *theologisch* begründet werden soll. Dadurch entsteht leicht der Eindruck eines gewissen Exklusivismus. Demgegenüber wäre einzufordern, dass die gerade aus theologischer Sicht immer wieder herausgestellte „Begründungsoffenheit“ der Menschenrechte auch im RU zur Geltung gebracht wird und somit auch andere als die christlich-theologischen oder religiösen Begründungsmuster als legitim zur Sprache kommen.

Inwieweit die Menschenrechte sozusagen als Gesamtpaket *als eigenes Thema* im RU auftauchen *sollten*, muss m. E. differenziert diskutiert werden. Es spricht einiges dafür, eher inhalts- bzw. problembezogen zu unterrichten und die entsprechenden Bezüge z. B. bei Themen wie Friedensethik oder Bioethik herzustellen, insbesondere wenn die Menschenrechte insgesamt als Thema im Sozialkunde- und

³⁴ Vgl. Heide, Johannes: „Soll ich meines Bruders Hüter sein?“ Zugänge zum Verständnis der Menschenrechte im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Frage der didaktischen Rezeption des Themas „Menschenrechte“ in unterrichtsrelevanten Materialien und Schulbüchern sowie in den Lehrplänen und Rahmenrichtlinien für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht. Frankfurt a. M. 1992.

³⁵ Schwendemann, Wilhelm (Hg.): Menschenrechte im Religionsunterricht (RU praktisch sekundar). Göttingen 2010.

³⁶ Vgl. Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin (Hg.): Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch. Göttingen 2006.

³⁷ Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung: Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster 2006.

³⁸ KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder) (Hg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre von 2006, S. 32. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ev-Religion.pdf [Stand: 12.11.2012].

Geschichtsunterricht ausführlich behandelt werden. Trotzdem bin ich der Meinung, dass eine besondere Chance und Aufgabe des RU darin gesehen werden sollte, die Entwicklung der Menschenrechte und ihre heutige Bedeutung aus christlicher Perspektive und mit einem besonderen Akzent auf den interreligiösen und interkulturellen Diskurs über sie zu thematisieren.

5. Der Religionsunterricht trägt sowohl explizit als auch implizit (also sowohl wenn er die Menschenrechte explizit thematisiert als auch im Rahmen anderer Themenbereiche) dazu bei, eine spezifisch christliche Begründung und Kontextualisierung der Menschenrechte als legitime und hilfreiche Möglichkeit zu eröffnen.

Der RU bietet solchen Schülerinnen und Schülern, die sich dem christlichen Glauben verbunden wissen, Perspektiven und Argumentationsmuster, die ihnen helfen können, die Menschenrechte und ihre Grundlagen aus ihrer religiösen Sicht zu bejahen. Einige Beispiele:

Im baden-württembergischen Bildungsplan findet sich als Ziel für den RU nach der 2. Jahrgangsstufe Grundschule: „Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass Menschen verschiedenartig aber gleichwertig sind.“ Das haben sie im Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema Schöpfung erarbeitet – ohne dass dabei die Menschenrechte erwähnt worden sind.

Im katholischen RU der 6. Jahrgangsstufe, ebenfalls in Baden-Württemberg, erscheint als Ziel: „Die Schülerinnen und Schüler wissen um die Würde aller Lebewesen, um ihr gegenseitiges Angewiesensein und um ihr gemeinsames Lebensrecht als Geschöpfe Gottes.“

Wie im Grundlagenteil ausgeführt und oben noch einmal erwähnt, halte ich die Vermittlung einer spezifisch christlichen Perspektive auf Menschenwürde und Menschenrechte grundsätzlich für legitim und wünschenswert, so lange sie nicht exklusivistische Ansprüche mit sich führt.

Dass der religiöse Glaube einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber den Menschenrechten haben kann, dafür gibt es zumindest ansatzweise Anhaltspunkte in der empirischen Forschung. In einer internationalen Studie unter der Leitung des holländischen Theologen Johannes van der Ven wurden Jugendliche zu Zusammenhängen zwischen ihrer Religiosität und ihrer Bewertung der Menschenrechte befragt, unter ihnen auch 1785 deutsche Schülerinnen und Schüler von Gymnasien und Gesamtschulen. Ergebnis: Insgesamt wurden die Menschenrechte von allen befragten Jugendlichen sehr positiv bewertet. Diejenigen, die sich als stark religiös einschätzten, bewerteten jedoch Frauenrechte, Kinderrechte, soziale Sicherheit und besonders ziviles Engagement höher als diejenigen, die ihre Religiosität als schwach einschätzten, während diese wiederum manche Freiheitsrechte höher bewerteten.³⁹

³⁹ Vgl. Benzing, Thomas/Ziebertz, Hans-Georg: Menschenrechte in der Wahrnehmung christlicher und muslimischer Jugendlicher. In: Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Menschenrechte, Christentum und Islam. Münster 2010, S. 167-199.

In einer empirischen Untersuchung an der Universität Zürich zeigte sich, dass eine religiöse Begründung der Menschenrechte umso mehr bejaht wird, je größer die Bedeutung von Religion bzw. Spiritualität im Leben der befragten Jugendlichen ist. Aber die religiöseren Jugendlichen reagierten auch wütender auf Menschenrechtsverletzungen als weniger religiöse. Interessant ist in dieser Untersuchung auch, dass ein hoher Prozentsatz der Jugendlichen angab, ihre Kenntnisse über Menschenrechte auch aus dem RU zu haben.⁴⁰

Die empirischen Befunde sind bislang noch zu wenig tragfähig, um valide Aussagen machen zu können, aber es zeichnet sich doch ab, dass Religiosität und religiöse Bildung für die Menschenrechtsbildung von nicht zu vernachlässigender Bedeutung sind.

6. Der Religionsunterricht präsentiert die christliche Perspektive auf die Menschenrechte und ihre Grundlagen in einer Art und Weise, von der auch „religiös unmusikalische“ und andersreligiöse SchülerInnen profitieren können.

Diese These bezieht sich auf die oben vorgetragenen Überlegungen zum Thema Übersetzung. Es ist ein Grundprinzip des evangelischen RU, für alle Schüler/innen offen zu sein, unabhängig von ihrer Kirchen- oder Religionszugehörigkeit, und allen einen Bildungsgewinn ermöglichen zu wollen, auch denen, die nicht evangelisch sind, nicht christlich oder nicht religiös. Damit ist die Übersetzung von christlichen Perspektiven im Habermasschen Sinn eine Grundaufgabe des RU. Auch die religiös Unmusikalischen sollen etwas aus dem RU mitnehmen, auch ihnen sollen christliche Perspektiven so erschlossen werden, dass sie ihnen etwas sagen.

In der englischen Religionspädagogik hat sich eine hilfreiche Unterscheidung eingebürgert zwischen „learning about religion“, „learning from religion“ und „learning religion“. Für alle SchülerInnen kann RU „learning about religion“ sein; sie bekommen religionskundliches Wissen vermittelt. Für diejenigen SchülerInnen, die sich selbst dem christlichen Glauben verbunden wissen, kann RU zumindest ansatzweise auch „learning religion“ sein; sie werden vertieft und reflektiert mit ihrer eigenen Religionskultur vertraut gemacht. Für alle anderen SchülerInnen ist aber zumindest auch das „learning from religion“ möglich, nämlich etwas von der Religion, die nicht die ihre ist, zu lernen – Anregungen, Denkanstöße, Wahrnehmungs-, Argumentations- und Denkmuster, die für sie hilfreich sein können. Das gilt auch im Zusammenhang mit dem Thema Menschenrechte.

⁴⁰ Vgl. Schlag 2011, S. 102.

7. Durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Menschenrechte und den mit ihnen verbundenen Grundwerten einer demokratischen Gesellschaft hat der Religionsunterricht Rückwirkungen auf Kirche und Theologie.

Ich erinnere an das Zitat aus der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht: Der RU „erprobt unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule als ein Angebot an alle die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft.“⁴¹ Diese Offenheit und dieser Dialog mit ganz heterogenen und teilweise auch sehr religionskritischen Schülerinnen und Schülern tut der Kirche gut. Und die solchermaßen ‚geerdeten‘ Perspektiven der Religionspädagogik tun auch der Theologie gut.⁴²

Noch deutlicher als für den christlichen RU lässt sich dieses Argument wohl gegenwärtig für den islamischen RU einsehen. Die immer wieder geäußerte Erwartung ist sicher nicht falsch, dass der IRU auch einen Beitrag dazu leistet, dass der Islam in Deutschland *seinen eigenen Weg* zu einer Anerkennung und Unterstützung der demokratischen Grundwerte und Menschenrechte findet – ein Weg, für den auch die christlichen Kirchen ihre Zeit gebraucht haben.

Die Thesen haben versucht deutlich zu machen, dass der RU einen substanziellen Beitrag zur Menschenrechtsbildung leistet und hier sicher auch noch mehr leisten kann. Sieht man sich die drei Horizonte von Menschenrechtsbildung noch einmal an, die unter 1.2 skizziert wurden, dann lässt sich konstatieren, dass der RU zum zweiten und dritten Bereich ganz Wesentliches beiträgt. Im ersten Bereich, also in der expliziten Thematisierung der Menschenrechte, gibt es noch deutliche Steigerungsmöglichkeiten.

Vor allem aber ist m. E. deutlich geworden, dass der evangelische RU einen ganz *eigenständigen* Beitrag leisten kann, weil es ihm in besonderer Weise möglich ist, die Menschenrechte aus einem spezifischen Sinnkontext heraus zu erschließen und sie dadurch einerseits jenseits von säkularistischen Engführungen als Teil eines vielstimmigen interreligiösen und interkulturellen Lernprozesses erfahrbar zu machen und andererseits ihre religiöse oder quasireligiöse Überhöhung zu vermeiden.

⁴¹ Kirchenamt der EKD (Hg.) 1994, S. 21.

⁴² Vgl. hierzu auch Rothgangel, Martin/Thaidigsmann, Edgar (Hg.): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs. Stuttgart 2005.