

# Menschenrechtsbildung im Religionsunterricht

Religionspädagogische Reflexionen zeitgemäßer Werte-Bildung

Von Thomas Schlag

## Einleitung

Der konfessionelle Religionsunterricht ist im Kontext des föderalen Schulwesens der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor fest verankert. Gleichwohl steht er gegenwärtig wieder einmal vor erheblichen Legitimations- und Plausibilisierungsaufgaben – sowohl nach innen wie nach außen. Im Kontext der Schulwirklichkeit droht dem Fach aus verschiedenen Gründen die schlechende Veränderung hin zu einer exotischen Randexistenz mitsamt der Tendenz zu einer primär religions- oder lebenskundlichen Ausrichtung. In mancher kritischen Äußerung von bildungspolitischen Akteuren verbinden sich die Frage nach der Zeitgemäßheit eines konfessionellen Faches und die kritische Rückfrage nach seiner Kompatibilität mit dem schulischen Fächerkanon als Ganzem. Jüngere Entwicklungen in manchen Bundesländern hin zu einem primär auf ethische und lebenskundliche Fragen ausgerichteten Fach werden auch dort aufmerksam wahrgenommen, wo der konfessionelle Unterricht zwar noch selbstverständlich ist, aber die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu einer der großen Kirchen mehrheitlich nicht mehr gegeben ist.

Angesichts solcher kritischen Wahrnehmungsdynamiken und der teilweise massiven Veränderung bundesdeutscher Religionslandschaften in den vergangenen Jahrzehnten wird die verfassungsrechtliche Garantie dieses Schulfaches nach Art 7,3 GG über kurz oder lang jedenfalls nicht als Legitimationsbasis für eine auch zukünftig weitgehend selbstverständliche Anerkennung ausreichen.

Im Folgenden wird versucht, eine mögliche Begründungsebene für den konfessionellen Religionsunterricht zu entfalten, die dezidiert auf die ethische Dimension des Faches ausgerichtet ist, ohne dabei in die Falle eines Ethikunterrichts im religiösen Scheingewand zu laufen. Dahinter steht die These, dass der Religionsunterricht seine öffentliche Bedeutsamkeit nur wird erhalten und neu gewinnen können, wenn er sich weder nur auf die vermeintlich innersten religiösen Fragen bezieht noch ganz – gar in einem moralistischen Sinn – in Ethik aufgeht. Vielmehr besteht die religionspädagogische Bildungskunst darin, die Kerngehalte des Faches ganz bewusst mit zentralen ethisch konnotierten Fragestellungen jugendlicher Lebensführung zu vermitteln: Nur wenn der Religionsunterricht aus seiner besonderen Inhaltsperspektive heraus eine spezifische Sensibilität und Dienlichkeit für Fragen individueller und gemeinschaftlicher Werte-Bildung befördert, wird er sich im Kontext der Schul- und Bildungswirklichkeit mittel- und langfristig als unverzichtbare Größe erweisen können. Diese These eines lebensdienlich werte-bildenden Religionsunterrichts wird im Folgenden am Beispiel aktueller Entwicklungen der Menschenrechtsbildung konkretisiert.

# 1. Kann Religionsunterricht der Menschenrechtsbildung dienlich sein?

## 1.1 Didaktische Anfragen

Die Thematisierung von Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen im schulischen Kontext ist – weit über den Religionsunterricht hinaus – eine didaktisch komplexe und heikle Angelegenheit. Denn diese steht der Sache nach in einer erheblichen Spannung zwischen emotional konnotiertem und sachlichem Diskurs bzw. notwendiger Emphase und kognitiver Klärungsnotwendigkeit. Wo diese Spannungen übersehen oder unterlaufen werden, verfehlt Menschenrechtsbildung bereits im Vollzug das Ganze.

Nun ist in didaktischer Hinsicht zu fragen, ob Menschenrechte überhaupt in angemessener Weise zum Gegenstand schulischer Wertebildung werden können. Dass eine rein kognitive Vermittlung von juristischen Menschenrechtsstandards für die positive Veränderung individueller Einstellungen und Haltungen nur sehr bedingt bedeutsam ist, stellt längst eine unbestrittene pädagogische Einsicht dar. Macht aber dann die motivationale Beförderung einer empathischen Haltung gegenüber den Opfern von Menschenrechtsverletzungen tatsächlich mehr Sinn?<sup>1</sup> Oder handelt es sich am Ende doch um nicht mehr als die Erzeugung virtueller Betroffenheit, die die sichtbar gemachten Opfer lediglich in ihrer Verzweiflung ausstellt? Kann also eine möglichst erfahrungsnahe Veranschaulichung konkreten Leids ernsthaft der Prävention und gar der Vermeidung zukünftiger Menschenrechtsverletzungen dienen?

Diese skeptischen Rückfragen sind um so mehr angebracht, wenn eine religionspädagogische Perspektive auf die Menschenrechtsbildung eingenommen wird. Denn gerade religiöser Bildung 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 Sachlagen und Sachfragen, schon gar nicht der Blick auf die juristischen und politikwissenschaftlichen Sachverhalte wird der religiösen Werte-Bildung zugemessen, sondern sie scheint dort einzusetzen zu sollen, wo die harten Fakten an ihr Ende kommen und primär Appelle an mitmenschliche Solidarität und »compassion« (J.B. Metz) gegenüber den Opfern gefragt sind.

So scheint es im Kontext des Religionsunterrichts immer noch eine Art subkutanen Konsens über die barthianische Einschätzung zu geben, wonach alle »menschlichen Bildungspläne, Bildungsmächte und Bildungsversuche« in die »radikale Krisis«<sup>2</sup> kommen, sobald vom Evangelium die Rede ist. Abgesehen davon, dass durchaus zu bezweifeln ist, ob Barth hier mit seiner Rede von Bildungsplänen tatsächlich visionär gedacht hat, stellt sich die Frage, ob der Graben zwischen Humanität und *humanitas Christi*, zwischen weltlicher und evangelischer Argumentationslinie gar so garstig auseinander gehen soll.

Natürlich ist zu bedenken, dass man einer konfessionellen Perspektive auf Menschenrechtsfragen aus historischen Gründen durchaus zu Recht mit Skepsis begegnen kann. Denn hier ist über lange Zeiten hinweg vornehme protestantische Zurückhaltung zu konstatieren. Eine positive Rezeption der Menschenrechte bildet historisch gesprochen – um es einmal euphemistisch auszudrücken – eher kein selbstverständliches Kontinuum moderner Kirchen- und Theologiegeschichte. Vielmehr stellte sich eine positive Wahrnehmung und aktive Auseinandersetzung mit dieser Thematik erst mühsam und allmählich in den späten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts

dar.<sup>3</sup> So erstaunt es auch kaum, dass die Menschenrechtsthematik mindestens bis in die frühen 90er Jahre des 20. Jahrhunderts kein wesentliches Thema in den Materialien und offiziellen Lehrplänen des evangelischen Religionsunterrichts bildete.<sup>4</sup> Gerade aufgrund dieser spannungsvollen Gesamtsituation ist es aber so notwendig wie herausfordernd, dass sich eine zeitgemäße Religionspädagogik intensiv mit den aktuellen Diskussionslagen um die gegenwärtige Menschenrechtsbildung auseinandersetzt – und dies eben nicht in weltdistanter Perspektive, sondern in bildungstheoretischem Sinn von der Grundlage ihres eigenen spezifischen Bildungsauftrags aus für die Welt und in der Welt. Dies soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

## 1.2 Aktuelle Diskussionslagen der Menschenrechtsbildung

Auch wenn es der breiteren Öffentlichkeit wohl kaum bewusst ist, kann gegenwärtig eine intensive Entwicklungsdynamik der Menschenrechtsbildung konstatiert werden. Dies manifestiert sich insbesondere in dem seit 2005 und bis 2015 laufenden »World Programme for Human Rights Education« der Vereinten Nationen.<sup>5</sup> Damit soll das in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 grundlegende Recht auf Bildung weiter materialisiert werden. Konkret wird damit an die zwischen 1995 und 2004 durchgeführte UN-Dekade für Menschenrechts-Bildung angeknüpft, deren Ergebnisse man als weitgehend unbefriedigend empfand. Die einzelnen Länder und Regierungen sollen nun also zu einem aktiven Handeln bei der Verbreitung der bürgerlichen, politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Rechte einschließlich der Entwicklungsrechte sowie zur pädagogischen Ausgestaltung einer Menschenrechtskultur bewegt werden.

Für die Menschenrechtsbildung wird hier eine dreifache Zielvorgabe benannt: 1. das Wissen und die Information über Menschenrechte zu verbreiten, 2. die Entwicklung von Werten und persönlichen Einstellungen zu fördern und 3. Formen der aktiven Teilhabe zu ermöglichen, um Menschenrechte zu verteidigen. Diese dreifache Zielvorgabe wird analog dazu mit einer dreifachen didaktischen Zielsetzung verbunden:

1. in kognitiver Hinsicht ein »Wissen über die Genese, Normen und Standards der Menschenrechte, ihre rechtlichen Grundlagen sowie Instrumentarien«<sup>6</sup> zu erwerben – also ein Lernen *von* Menschenrechten (knowledge);

2. in affektiver Hinsicht »aufgrund von persönlicher oder passiver Unrechtserfahrung ein Gefühl der Empörung über Menschenrechtsverletzungen und Unrecht«<sup>7</sup> zu entwickeln – also ein Lernen *durch* Menschenrechte (values);

3. in handlungsorientierter Hinsicht ein aktives Handeln zu befördern, »das den Einsatz für die Menschenrechte nach sich zieht«<sup>8</sup> – also ein Lernen *für* Menschenrechte (skills).

Als Akteure des Programms werden gleichermaßen staatliche wie nicht-staatliche Einrichtungen genannt, also etwa sowohl Bildungs- und Schulpolitik wie auch Nichtregierungsorganisationen. Dieses »Weltprogramm für Menschenrechtsbildung« ist bewusst stufenförmig aufgebaut und richtete sich in seiner ersten Phase 2005 bis 2007 bewusst an die Träger im formalen Bildungssektor<sup>9</sup>, also mindestens indirekt auch an die Verantwortlichen für den schulischen Religionsunterricht. So recht scheint sich das aber im Bewusstsein der Akteure noch nicht herumgesprochen zu haben. Jedenfalls sind bisher mindestens für den deutschsprachigen Bereich kaum konkrete Umsetzungs- oder Beteiligungsstrategien bekannt. Wird sich diese neue Etappe der Menschenrechtsbildung also möglicherweise ohne religiöse Werte-Bildung vollziehen? Dies wirft zu allererst eine viel weitergehende Frage auf.

## 2. Welche Rolle spielen Religion und religiöse Werte-Bildung in der Menschenrechtsbildung?

Das genannte UN-Weltprogramm ist nun in Fragen der Religion keineswegs ignorant oder zurückhaltend. Allerdings ist von Religion primär als möglichem Sachgegenstand die Rede, kaum aber in der Perspektive einer institutionalisierten religiösen Menschenrechtsbildung. Kurz gesagt: Die Initiative will dem besseren und friedlichen Zusammenleben der Religionen dienen, aber von einem Bildungsbeitrag durch religiöse Institutionen selbst oder gar von einem spezifisch religiösen Begründungspotential der Menschenrechte ist mindestens hier nicht die Rede. Möglicherweise steht dahinter eine spezifisch laizistische Überzeugung, dass man gerade in diesen Zeiten gut daran tut, den religiösen Faktor aus diesen Debatten herauszuhalten, da dies gerade konfliktverschärfend wirken könnte.

Allerdings finden sich nun immerhin auf der Ebene offizieller Papiere verschiedene Stellungnahmen, die gerade davon ausgehen, dass religiöse Bildung einen erheblichen Beitrag zur europäischen Zivilgesellschaft und zur Menschenrechtsbildung zu leisten vermag.<sup>10</sup> Zu erwähnen sind hier in besonderer Weise die im Jahr 2007 durch die OSZE veröffentlichten *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, die das erste und bisher einzige internationale Dokument darstellen, das speziell auf Fragen religiöser Bildung im Zusammenhang mit Menschenrechtsfragen ausgerichtet ist.<sup>11</sup>

Im deutschen Zusammenhang finden sich in offiziellen bildungspolitisch relevanten Stellungnahmen der jüngeren Zeit erste Hinweise auf den Zusammenhang von religiöser Werte-Bildung und Menschenrechtsbildung: Erinnert sei daran, dass bereits im Zusammenhang der Bildungsstandards-Debatte auf die spezifische Rationalitätsform bzw. »konstitutive Rationalität« von Religion und Philosophie hingewiesen wurde, mit deren Hilfe, so Jürgen Baumert, »Fragen des Ultimatens«<sup>12</sup> bearbeitbar werden. Von der Vorstellung her, dass Religion die grundlegende anthropologische Frage nach dem »Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens«<sup>13</sup> bearbeitet, schlug sich dies auch in der weiteren Kompetenzdebatte nieder. So wurden im Jahr 2006 von Seiten des Comenius-Instituts in der Perspektive von »Religion als gesellschaftlichem Phänomen« folgende Kompetenzen benannt: »Religiöse Grundideen (z.B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen«<sup>14</sup>.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006 zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre<sup>15</sup> ist von Menschenwürde im Zusammenhang der Beschreibung der Kompetenz »Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen« die Rede. AbiturientInnen sollen in der Lage dazu sein, »die Menschenwürde theologisch [zu] begründen und als Grundwert in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen [zu können]«<sup>16</sup>. Nun ist aber im Sinn einer religionspädagogischen Grundlagenreflexion weiter zu fragen, wie der Beitrag religiöser Bildung zur Allgemeinbildung bzw. zu den Modi des Weltverstehens näher beschrieben und legitimiert werden kann<sup>17</sup>:

Grundsätzlich wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass sich ein spezifisch religiöses Begründungs- und Bearbeitungspotential hinsichtlich der Menschenrechtsthematik tatsächlich herausarbeiten lässt bzw. eine zeitgemäße Menschenrechtsbildung im schulischen Kontext von theologisch-anthropologischen Begründungsfiguren inspiriert werden kann. Entgegen der The-

se, dass der Rationalitätsdiskurs alleine schon die wesentliche Referenzgröße zur Bestimmung der Menschenrechte zu sein vermag, gehe ich von einer prinzipiellen Begründungsoffenheit<sup>18</sup> bzw. von der wechselseitigen Dialogoffenheit theologischer und humanistischer Menschenrechtsvorstellungen aus. Es geht somit nicht um eine theologische Begründung der Menschenrechte im Sinn der exklusivistischen Grundierung in einer bestimmten religiösen Tradition, womöglich gar unter dem Stichwort einer bestimmten, fest umgrenzbaren Leitkultur: aber gerade der formale Charakter der Menschenrechte bzw. deren Funktion als regulatives Ideal bedürfen einer konkretisierenden Auslegung und der Implementierung in einer politischen Kultur; zur wechselseitigen Dialogoffenheit gehört dann eben auch, dass sich die Menschenrechte an den Vorstellungen des christlichen Ethos selbst messen lassen müssen.

Was weiß man nun aber tatsächlich über den faktischen Beitrag religiöser Werte-Bildung zur Menschenrechtsbildung oder zur Sensibilitätssteigerung für Menschenrechtsverletzungen? Dafür ist zuerst noch einmal grundsätzlicher zu fragen: Was kann überhaupt über den Zusammenhang von Religion und Menschenrechten auf der Ebene des Zusammenhangs von religiösen Einstellungen und Menschenrechtsbewusstsein gesagt werden?

Durch zwei empirische Annäherungen aus jüngerer Zeit sollen diese Fragen im Folgenden aufgenommen werden:

### 3. Die religiöse Einstellung Jugendlicher, ihr Menschenrechtsbewusstsein und die Bedeutung des Religionsunterrichts – Empirische Annäherungen

#### 3.1 Eine internationale Untersuchung: »Religion und Menschenrechte« (2007/2010)

Im Rahmen einer internationalen quantitativen Studie unter Leitung des holländischen Theologen Johannes A. van der Ven wurde jüngst untersucht, welchen Einfluss die Religionszugehörigkeit Jugendlicher überhaupt auf die Bewertung unterschiedlicher Menschenrechte hat bzw. ob und inwiefern hier Unterschiede zwischen christlichen, muslimischen und nicht-religiösen Jugendlichen markiert werden können.<sup>19</sup> Die Forschungsfragen lauteten genauer:

1. Welche Einstellung haben Jugendliche zu den Menschenrechten?
2. Beeinflusst die persönliche Religiosität die Einstellung zu den Menschenrechten, sowohl im Blick auf die christlichen als auch auf die muslimischen Befragten?
3. Bestehen Unterschiede in der Einstellung zu den Menschenrechten zwischen Christen und Muslimen und verändern sich eventuelle Differenzen, wenn nur stark religiöse Befragte beider Religionen berücksichtigt werden?
4. Unterscheiden sich Jugendliche ohne Bekenntnis von christlichen und muslimischen Altersgenossen in ihrer Einstellung zu den Menschenrechten?

Erhoben wurde dabei das Wissen über die Menschenrechte aller drei so genannten »Generationen«, also nach Wissen und Einstellung 1. zu den Abwehr- und Freiheitsrechten, 2. zu den sozialen und wirtschaftlichen Rechten und 3. zum Umweltrecht als Recht der so genannten dritten Generation.

Unter den in Deutschland insgesamt befragten 1785 Schülerinnen und Schüler von Gymnasien und Gesamtschulen gab knapp die Hälfte an, einer christlichen Religion anzugehören, knapp ein Viertel dem Islam und knapp 20 Prozent keiner Religionsgemeinschaft.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Menschenrechte von den Jugendlichen auf einer fünfstufigen Skala insgesamt als sehr positiv bewertet werden, hier insbesondere die dem sozioökonomischen Bereich angehörenden Kinder- und Frauenechte, soziale Sicherheit sowie die Umweltrechte. Demgegenüber wurden die Trennung von Staat und Religion, die Religionsfreiheit sowie die Freiheit religiöser Rede deutlich weniger stark gewichtet.

Interessanterweise fallen nun bereits bei den christlichen Jugendlichen je nach Stärke der Religiosität die Einstellungen unterschiedlich aus: So bewerten Jugendliche, die sich als stark religiös einschätzen, Frauenrechte und Kinderrechte, soziale Sicherheit und besonders deutlich ziviles Engagement höher als Jugendliche, die ihre Religiosität als schwach einschätzen. Demgegenüber werden Abtreibung und Euthanasie bei den Letztgenannten in ihrer Bedeutsamkeit höher eingeschätzt als unter der erstgenannten Gruppe Jugendlicher.

Im Vergleich zwischen den befragten christlichen und den muslimischen Jugendlichen fällt auf, dass die Freiheit religiöser Rede sowie die Trennung von Staat und Religion bei den christlichen Jugendlichen signifikant höher eingeschätzt werden und auch die Abtreibung aus Gründen der sozialen Indikation eine höhere Akzeptanz erfährt.

Demgegenüber sind für muslimische Jugendliche Schutz vor Folter, Kinder-, Flüchtlings- und Frauenrechte sowie das Recht auf Beschäftigung höher angesiedelt als bei christlichen Jugendlichen.

Insgesamt zeigt sich, dass stark religiöse Christen eine ähnliche Einstellung zu den Menschenrechten haben wie stark religiöse Muslime: Beispielsweise scheint die Trennung zwischen Staat und Religion »demnach weniger von der Religionszugehörigkeit als von der Religiosität der Jugendlichen abhängig zu sein«<sup>20</sup>. Der Zusammenhang zwischen religiöser Einstellung und der jeweiligen Haltung zu den Menschenrechten ist also auf ein Geflecht von Bedingungsfaktoren zurückzuführen, was alle Formen der monokausalen Ableitung von vorneherein problematisch und unmöglich macht. Die Autoren halten fest: »Insgesamt zeigt sich unter den befragten Jugendlichen eine hohe Akzeptanz der Menschenrechte. Inwieweit die gefundenen Differenzen auf dem Einfluss der Religiosität beruhen, mit der persönlichen Religiosität bzw. Säkularität zusammenhängen oder über den soziokulturellen Status als Mehrheit/Minorität bzw. autochton oder allochton erklärt werden können, müssen weitere Untersuchungen zeigen.«<sup>21</sup>

### 3.2 »Erinnerungskultur – Holocaust und Menschenrechte« – Eine Umfrage an Sekundar- und Kantonsschulen im Kanton Zürich (2009/2010)

Eine zweite empirische Untersuchung entstand am Soziologischen Institut der Universität Zürich in Verbindung mit der Zürcher Religionspädagogik.<sup>22</sup> Dazu wurden in einer quantitativen Untersuchung im Herbst 2009 251 Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 der Sekundarstufe im Kanton Zürich befragt, mehrheitlich im Alter von 14 und 15 Jahren. 61 Prozent von ihnen besuchen das Gymnasium, 22 Prozent die so genannte Sek A und 17 Prozent Sek B<sup>23</sup> – die letztgenannten Schulstufen sind vergleichbar mit der deutschen Realschule bzw. der Werkrealschule. Von allen befragten Jugendlichen gehören 75 Prozent einer christlichen Religion oder Gruppierung an, 19 Prozent keiner Religionsgemeinschaft und 4 Prozent dem Islam.<sup>24</sup> Den Horizont der Untersuchung bildeten die folgenden Ausgangsfragen:

1. Inwiefern ist die Erinnerung an den Holocaust bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich von Bedeutung?

2. Woher haben die Jugendlichen ihre Informationen über den Holocaust und die Menschenrechte?

3. Ist dieses Wissen nützlich, um Jugendliche gegenüber Menschenrechtsverletzungen zu sensibilisieren und den Aufbau der Wertorientierung zu fördern?

4. Unterscheiden sich dabei Schülerinnen und Schüler nach Schulniveau, Herkunft und Religion?

Für die Frage, woher die Kenntnis zu den Menschenrechten und die Kenntnisse über den Holocaust stammen, wurde u.a. nach Schulfächern und dabei auch nach dem Religionsunterricht gefragt. Schließlich wurde im persönlichen Teil nach der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft gefragt und dies mit der Frage verbunden: »Was bedeutet Ihnen Religion oder Spiritualität?«.

Einige Erkenntnisse seien hier aufgezeigt:

Zur Frage, welche Menschenrechte gekannt werden, zeigt sich, dass am häufigsten sozioökonomische Rechte wie Anspruch auf Nahrung, Kleidung, Wohnung etc. und Sicherheit im Fall von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität genannt werden (104x); dem folgt das Recht auf freie Meinungsäußerung (83x) und interessanterweise das Recht auf Bildung (49x). Nie genannt wird das Recht auf Asyl.<sup>25</sup>

Für immerhin ein Viertel der Jugendlichen bedeutet Religion oder Spiritualität viel oder sehr viel, für ein Drittel besteht mittelmäßige, für 43 Prozent wenig oder gar keine Bedeutung.<sup>26</sup> Interessanterweise ist aber die Bedeutung von Religion oder Spiritualität nicht, wie man vielleicht erwarten würde, für Jugendliche reformierten oder katholischen Glaubens bedeutsam, sondern gerade für Angehörige von Freikirchen, Orthodoxe und Muslime.<sup>27</sup>

Für die Beurteilung, ob Menschenrechte christlich begründet sind, zeigt sich, dass diese Frage um so stärker bejaht wird, je größer die Bedeutung von Religion bzw. Spiritualität ist. Je größer die Bedeutung von Religion bzw. Spiritualität eingeschätzt wird, desto wütender wird bei Menschenrechtsverletzungen reagiert.<sup>28</sup>

Der Religionsunterricht wurde von rund 40 Prozent als eher wenig oder gar nicht interessant eingeschätzt, von einem Drittel als mittelmäßig interessant und von rund 25 Prozent als eher oder sehr interessant, wobei auch hier ein enger Zusammenhang zwischen der Bedeutung von Religion/Spiritualität und der Einschätzung des Religionsunterrichts zu konstatieren ist. Interessant ist auch, dass die Muslime den Religionsunterricht besonders interessant fanden.<sup>29</sup> Immerhin zeigt sich, dass die Kenntnisse zu den Menschenrechten nach eigener Einschätzung durchaus auch aus dem Religionsunterricht stammen können und nur ein sehr kleiner Teil überhaupt verneint, dass diese aus dem Religionsunterricht stammen können<sup>30</sup> – auf die unterschiedliche Situation und Ausgestaltung des Faches im schweizerischen Kontext kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.<sup>31</sup>

Wie aus den stichwortartigen Ergebnissen der beiden Untersuchungen unschwer zu erkennen ist, ist das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen Menschenrechtskenntnis, Bildung und religiösen Einflussfaktoren in dieser quantitativen Annäherung nur sehr annäherungsweise erfassbar. Dennoch seien einige erste Einsichten formuliert:

### 3.3 Erste Einsichten aus den empirischen Untersuchungen

Grundsätzlich ist bei der Mehrzahl der befragten Jugendlichen durchaus ein Wissen und eine Werte-Sensibilität für Menschenrechte und deren mögliche Verletzung vorhanden. Beides ist allerdings nicht primär von der jeweiligen Religionszugehörigkeit abhängig. Es lässt sich ein Zusammenhang von privatem und schulischem Kenntniserwerb mit dem jeweiligen elterlichen Bildungshintergrund feststellen. Der Religionsunterricht wird für die Kenntnis der Menschenrechte durchaus für bedeutsam gehalten und offenbar messen Jugendliche diesem Fach eine gewisse Relevanz in diesem Themenbereich zu. Für das eigene Interesse und auch die Empathie im Blick auf Menschenrechtsverletzungen ist der Faktor Religion/Spiritualität nicht unerheblich; allerdings sind dies nicht automatisch die Jugendlichen, die einer der großen christlichen Gemeinschaften angehören.

So kann gesagt werden, dass zwar Zusammenhänge zwischen religiöser Zugehörigkeit, der individuellen Bedeutungszuschreibung von Religion, dem Kenntniserwerb durch den Religionsunterricht und der Sensibilität für die Menschenrechtsfrage aufgezeigt werden können. Zugleich gilt allerdings, dass der detaillierte Zusammenhang und die einzelnen Korrelationen noch weitgehend ungeklärt sind. Insbesondere zum Zusammenhang von religiöser Werte-Bildung, kulturell-sozialisatorischer Prägung, individueller Urteilsbildung in Fragen der Menschenrechte und erst recht den möglichen Handlungseffekten in diesem Themenbereich lassen sich von den bisherigen empirischen Grundlagen aus keine eindeutigen Ergebnisse aufzeigen.

## 4. Konsequenzen für die religionspädagogische Reflexion über eine zeitgemäße Menschenrechtsbildung

Von diesen Einsichten her sollen in einem nächsten Schritt Konsequenzen für die religionspädagogische Theoriebildung und Praxis über eine zeitgemäße Menschenrechtsbildung benannt werden.

### 4.1 Evangelische Religionspädagogik als empirische Wissenschaft

Die durchaus hilfreichen Einzelergebnisse, aber auch zugleich die komplexe Gemengelage der offenen Fragen zeigt, dass die Evaluation eines werte-bildenden Religionsunterrichts auch in Menschenrechtsfragen erst am Anfang steht. Will aber wissenschaftliche Religionspädagogik mehr als eine religiöse Dichtung über religiöse Erziehung ohne empirische Basis sein<sup>32</sup>, so herrscht hier erheblicher Orientierungsbedarf. Für eine zielgenauere Werte-Bildung in Menschenrechtsfragen liegen aus dem Bereich der säkularen Menschenrechtsbildung inzwischen unterschiedliche Untersuchungsdesigns vor. Diese beziehen sich etwa auf die Analyse von Unterrichtsmaterialien<sup>33</sup>, die seinerseits wertorientierte Evaluation konkreter Bildungsprojekte, -programme und -prozesse<sup>34</sup> oder die konkrete Unterrichtsforschung im Blick auf die Frage eines gelingenden und guten Unterrichts.<sup>35</sup>

Auf Einzelheiten oder gar Einzelerkenntnisse kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Deutlich wird aber von diesem letztgenannten Punkt aus, dass auch empirische Forschung



nicht ohne die Bearbeitung der Frage auskommt, auf welcher Basis und mit welchem Recht überhaupt von einem guten Unterricht gesprochen werden kann und soll. Hier kommt die quantitative und selbst eine qualitativ-rekonstruktive Forschung<sup>36</sup> insofern an ihre sachgemäße Grenze, als die Frage nach dem Guten naturgemäß einen sehr viel weiteren Horizont aufreißt. Insofern kann es auch religionspädagogische Bildungsforschung nicht bei einer ausschließlich empirischen Erforschung konkreter Bildungspraxis belassen. Anders formuliert: Die Frage nach einer werte-bildenden Dimension des Religionsunterrichts wirft selbst die Frage nach den wert-haltigen Beurteilungskriterien eines guten Unterrichts auf.

## 4.2 Evangelische Religionspädagogik als hermeneutische Wissenschaft

Evangelische Religionspädagogik steht in ihrer Orientierungsfunktion für die konkrete Bildungspraxis vor der Aufgabe der hermeneutischen Klärung der jeweiligen theologischen, pädagogischen und weiteren interdisziplinären Bezugspunkte einer gelingenden Werte-Bildung.

Insofern muss die Religionspädagogik auch in diesem thematischen Feld die eigenen Prämissen permanent zur Diskussion stellen und in immer wieder neuen Rückkoppelungsprozessen überprüfen. Als bildungstheoretischer Ausgangspunkt für diese Erkenntnisprozesse, gleichsam als hermeneutische Prämisse sei formuliert: Evangelische Bildung ist Ermöglichungsgrund und Ermöglichungspraxis individuell und gemeinsam gelingender Lebensdeutung und Lebensführung.<sup>37</sup> Dies verbindet sich im vorliegenden thematischen Fall mit der Einsicht, dass Werte sich »weder als rein objektiv messbare Größen noch als rein subjektive Maßstäbe«<sup>38</sup> begreifen lassen, sondern die Prüfung der jeweiligen Bedürfniserfüllung ein wesentliches Kriterium für die Wert-Beurteilung darstellt. Nur und erst in diesem Sinn kann bei einem proklamierten wertorientierten Handeln tatsächlich zwischen lebensdienlichem und Leben gefährdendem Handeln unterschieden werden. Die Berufung auf Werte allein ist jedenfalls noch nicht mit einer eindeutigen Qualitätszuschreibung verbunden. Dass diese Zuschreibung wiederum der gemeinsamen Wert-Kommunikation bedarf, versteht sich dann von selbst.

In Fragen der Menschenrechtsbildung hat sich die Religionspädagogik zu allererst der Herausforderung eines theologisch fundierten und ethisch anschlussfähigen anthropologischen Diskurses zu stellen. Sie bedarf damit neben der empirischen Forschung in Fragen einer religiösen Werte-Bildung notwendigerweise des bildungstheoretisch fundierten Austausches mit den hier einschlägigen Bezugsdisziplinen innerhalb und außerhalb der Theologie.

Dieser Ausgangspunkt soll im Folgenden anhand dreier unterschiedlicher Grundaufgaben verdeutlicht werden:

### *1. Interdisziplinäre Grundaufgaben*

An den Anfang der hermeneutisch-interdisziplinären Grundaufgabe ist sachgemäß eine theologische Perspektive zu stellen. Diese ist notwendig, da nicht zuletzt in Fragen der Menschenrechtsbildung die religionspädagogische Wahrnehmung exegetischer, kirchengeschichtlicher und systematischer Kenntnisse durchaus noch verbesserungswürdig ist. So ist beispielsweise mit der systematischen Theologie in das Gespräch darüber einzutreten, welchen Status die theologische Rede von der Geschöpflichkeit und Sündhaftigkeit des Menschen für ein bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Menschenwürde und Menschenrechten tragen kann und was dies im

Sinn einer ethischen Orientierungsfunktion – gegenüber einer juristischen Schutzfunktion – für die Frage individueller Urteils-, Handlungs- und eben auch Bildungsfähigkeit impliziert. Für die Frage unterschiedlicher Werte-Bildungs-Modi wie Werteerziehung, Werte-Klärung oder Werte-Kommunikation<sup>39</sup> ist jedenfalls von vorneherein auch auf Erkenntnisse der theologischen Ethik zur prinzipiellen Kommunikabilität ethisch relevanter Entscheidungsfragen sowie zur thematischen Bearbeitung von Menschenrechtsfragen im Kontext ethisch-theologischer Reflexion zu rekurrieren.

Für diesen thematischen Zusammenhang sei auch erwähnt, dass das Gespräch mit der Religionswissenschaft nicht nur hilfreich, sondern unverzichtbar ist. Denn die religionspädagogische Reflexion über Menschenrechtsfragen kann gerade im Kontext der multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft nicht auf die Klärungen und die Deutungskompetenz der Religionswissenschaft bzgl. des Menschenbildes in anderen Religionen verzichten. Insofern wird in der Tat eine der zukünftigen gemeinsamen Herausforderungen von Theologie und Religionswissenschaft darin bestehen, Standards eines lebensdienlichen und guten Religionsunterrichts zu konzipieren, der auf interreligiöse Kommunikation und Verständigung ausgerichtet ist.

Für eine hermeneutische Reflexion über Fragen der Menschenrechtsbildung ist zudem der interdisziplinäre Diskurs mit der Rechts- und Politikwissenschaft sowie der politischen Philosophie notwendig. Hier muss die Religionspädagogik selbst die Kultur einer sehr viel stärkeren Wahrnehmung dieser Entwicklungen entwickeln. Aber darüber hinaus ist eben gerade aus bildungstheoretischen Gründen eine möglichst breite Kenntnis der juristischen und politikwissenschaftlichen Sachverhalte dringend anzuraten, da ansonsten alle hermeneutischen Annäherungen von vorneherein auf unsicherem Grund bleiben.

Gerade die immer noch anhaltende und immer wieder aufbrandende Debatte zur Universalität bzw. Partikularität der Menschenrechte ist von Seiten der Religionspädagogik wahrzunehmen, um nicht von vorneherein mit Idealisierungen und vorschnellen Vereinheitlichungsabsichten zu argumentieren. Beispielsweise ist zu bedenken, dass unterschiedliche, etwa rationale, historische oder naturrechtliche, Legitimationstypen im Blick auf die Begründung der Menschenrechte in Konkurrenz zueinander stehen und diese Komplexität nicht ohne erhebliche Gefahr unterlaufen wird. So ist in bildungstheoretischer Perspektive zu fragen, ob etwa der Ansatz eines Weltethos mit der Idee eines »overlapping consensus« nicht tatsächlich die Komplexität regionaler historischer und kultureller Hintergründe und damit auch die faktischen Differenzen grob unterschätzt. Nun gilt in der Tat, dass dort, wo das Menschenbild einer bestimmten Kultur die Definition der Menschenrechte bestimmt, deren Verständnis an universaler Gültigkeit verliert.<sup>40</sup> Allerdings sollte dies gerade nicht zu einer Nivellierung oder gar Verabschiedung kulturspezifischer Begründungsfiguren führen.

Eine weitere, hermeneutisch bedeutsame Grundaufgabe stellt sich auf der Ebene der Fachdidaktik.

## *2. Fachdidaktische Grundaufgabe*

Es wäre ein grobes Missverständnis, wollte man nun die fachdidaktischen Fragen gleichsam aus dem notwendigen hermeneutischen Diskursfeld ausschließen. Denn die fachspezifischen Debatten der letzten Jahre zeigen eindrücklich, dass hier weit mehr zur Debatte steht als nur die Verbesserung des methodischen Instrumentariums. Eine fachdidaktische Perspektive auf eine

werte-bildende Menschenrechtsbildung hat es folglich von Beginn an ebenfalls mit der Notwendigkeit hermeneutischer Reflexion zu tun.

Dies lässt sich gerade anhand der angedeuteten anthropologischen Grundfrage im Zusammenhang der Menschenrechtsbildung ausgesprochen gut verdeutlichen: Gerade das theologisch grundierte Zutrauen in individuell gelingende freiheitliche Erkenntnisprozesse bedarf seiner didaktischen Entsprechung. So erscheint vom Gedanken einer prinzipiellen Subjektorientierung eine konstruktivistische Perspektive auf individuelle Lernprozesse als hilfreich. Es kann folglich nicht darum gehen, im Sinn etwa einer wertevermittelnden Didaktik nur noch einen möglichst geeigneten Vermittlungsmodus für die Implementierung bestimmter normativer Setzungen zu entwickeln. Vielmehr ist hier von einer prinzipiell diskurs- und pluralitätsoffenen Form der Werte-Klärung bzw. Wertekommunikation auszugehen. Die wertbezogenen Kompetenzen lassen sich in dem Sinn näher bestimmen, dass es sich um die »bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [handelt], bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen«<sup>41</sup>. Bildungstheoretisch ist dies mit der Überzeugung zu verbinden, dass sich bereits in konkreten Werte-Klärungsprozessen erhebliche Erkenntnisgewinne erzielen lassen, selbst wenn das Ziel dieser Prozesse weder zu Beginn feststeht noch gar selbst am Ende eindeutig fixiert werden kann. Eine solche konstruktivistische Perspektive lässt sich gleichsam als didaktische Manifestation für die individuelle Freiheit in der Bearbeitung eigener Lebensführungsfragen deuten, die einen guten Religionsunterricht wesentlich auszeichnet.

Man kann auch sagen: die didaktische Rede von Schlüsselproblemen macht erst dann Sinn, wenn diese ihrerseits mit einer hermeneutischen Perspektive auf die anthropologische Frage individueller Lebensführung verbunden wird. Eine Bearbeitung von Schlüsselproblemen ist jedenfalls nur möglich, wenn diese nicht tatsächlich auf der Ebene individueller und realer Schlüsselerfahrungen bzw. besser »Anforderungssituationen«<sup>42</sup> gemacht oder mindestens als solche durchdacht werden. In diesem Sinn ist eine Verbindung der individual-konstruktivistischen und der sozial-konstruktivistischen Sicht auf Bildungsprozesse notwendig und weiterführend<sup>43</sup>, um so eine individualistische Verengung gerade in Fragen der Menschenrechtsbildung zu vermeiden. Insofern kommt hier aus meiner Sicht auch eine phänomenologische bzw. ästhetische Religionsdidaktik an ihre Grenze, wenn sie meint, solche Erfahrungen lediglich probenhalber inszenieren zu können und damit unter der Hand die ethischen Fragestellungen in ästhetische Prozesse transponiert. Gerade im Blick auf die Menschenrechtsbildung besteht die Gefahr, dass solche bloßen Inszenierungen am Ende zynischen Charakter gewinnen können, wenn tatsächlich faktische Menschenrechtsverletzungen und Opfer nur noch den Ausgangspunkt individueller Religiositätserfahrung bilden.

### *3. Bildungs- und schulpolitische Grundaufgabe*

Auch die aktuelle Debatte über Bildungssytandards und Kompetenzen bedarf einer hermeneutisch kundigen Religionspädagogik. Die Herausforderungen einer lebensdienlichen Menschenrechtsbildung können insofern exemplarisch deutlich machen, wo diese Bildungsstandards-Debatte zu Recht geführt wird und wo sie an ihre Grenzen kommt.

Hier ist es beispielhaft die Rede von den Grenzen des menschlich Machbaren, die Jugendlichen verdeutlichen kann, dass Menschenrechtsbildung mehr mit ihnen selbst und ihren Lebens-

lagen zu tun hat als dies auf den ersten Blick vielleicht erscheint. Es braucht dort, wo Formen alltäglicher Entmündigung und Funktionalisierung oder Verkürzungen auf formale Erziehungsprinzipien zu konstatieren sind, folglich auch eine neue Aufmerksamkeit auf mögliche Menschenrechtsverletzungen im alltäglichen Zusammenhang. Weil die Bildungsstandards-Debatte selbst genau eminente anthropologische Implikationen beinhaltet, ist eine Ausweitung in den Alltagsbereich unbedingt notwendig.

So besteht eine der zukünftig entscheidenden Legitimationen des Schulfaches Religion gerade darin, auf die ursprüngliche zutiefst menschenwürdige Bedeutung und Intention einer ganzheitlichen Bildung hinzuweisen. Dass dies zugleich die kritische Auseinandersetzung mit manch anderen, etwa anthropotechnologischen, Menschenbildern beinhaltet, sei hier nur angedeutet<sup>44</sup>: Jedenfalls gilt: »Der alte Mensch im biblischen Sinne ist nicht verbesserungs-, sondern vergebungsbedürftig.«<sup>45</sup> So hat ein zukunfts-fähiger Religionsunterricht wieder stärker als bisher nicht nur kognitive Gehalte aufzuweisen, sondern sich gerade durch eine seelsorgerliche Komponente auszuzeichnen, die gerade die individuellen Bedürfnisse, Sehnsüchte und Hoffnungen der Jugendlichen wahrnimmt und ihnen selbst Raum und eine Stimme gibt.

## 5. Zusammenfassende Überlegungen

Die religionspädagogische Reflexion über eine zeitgemäße Menschenrechts-Bildung macht exemplarisch deutlich, dass diese praktisch-theologische Disziplin in ein vielfältiges Bezugssystem eingebunden ist, woraus verschiedene interdisziplinäre Verknüpfungen möglich und notwendig werden.

Unumgänglich ist es dabei, nach den theologisch-ethischen Prämissen dieser Forschungsreflexion zu fragen; d.h. danach, wie der Wahrheitsanspruch des Evangeliums so kommuniziert werden kann, dass er in der bleibenden Spannung zwischen Eindeutigkeit und Offenheit, Freiheit und Bindung lebensdienlich zum Vorschein kommen kann.

Zu den Prämissen dieser hermeneutischen Reflexion gehört eine Perspektive auf den Menschen in seiner individuellen und gemeinschaftlichen Lebensführung, die diesen in seiner unverlierbaren Würde anerkennt und zugleich Möglichkeiten des Selbst-Verstehens und Welt-Verstehens eröffnet. Werte-bildende Menschenrechts-Bildung wirft damit selbst die Frage nach einer menschenwürdigen und menschen dienlichen Praxis des schulischen Unterrichts auf. Oder weitergehend formuliert: mit der Frage gelingender ethischer Bildung ergibt sich zugleich die ethische Frage nach gelingender Bildung überhaupt.

In diesem Zusammenhang ist schon aus theologischen Gründen auf die Fundamentaldifferenz zwischen lebensdienlichen und nützlichen Bildungsprozessen hinzuweisen und diese stark zu machen. Zu vermeiden sind in diesem Zusammenhang alle Versuche von Staat, Kirche und Gesellschaft, diesen für anderweitige Interessen zu verzwecken und zu funktionalisieren.

Zugleich hat religiöse Bildungspraxis im Sinn eines Lernens *von*, *durch* und *für* Menschenrechte dazu beizutragen, dass die jeweiligen Adressaten am Ort der Schule Möglichkeiten entdecken, die Rolle eines hilflosen oder gar gleichgültigen Beobachters zugunsten eigener Verantwortung aufgeben und tatsächliche eigene werthaltige Einstellungen im Sinn empathischer Einbildungskraft<sup>46</sup> erproben und einüben zu können.

Soll dies aber nicht einfach proklamatorisch bleiben oder auf den situativen Bildungs-Augenblick empathisch-wertvollen Handelns vertrauen, ist eine theologisch-kommunikative Religionspädagogik gefordert, die ihrerseits das Gelingende und Misslingende von Bildungsprozessen sachgemäss zu analysieren vermag und andererseits Wege einer besseren, menschenwürdigeren Bildungspraxis zu profilieren vermag. Wo dies nur auch schon ansatzweise gelingt, befördert und stabilisiert dies die Stellung des Faches sowohl im Kontext der jeweiligen Klasse und Schule wie auch in der bildungspolitischen Öffentlichkeit.

Eine theologische Rede von der Würde des Menschen vermag durchaus juristische und pädagogische Kategorien zu transzendieren – nicht in dem Sinn, dass sie diese etwa durch eine eigene metaphysische Begründung für unbedeutend erklärte. Sondern indem sie den Menschen in seiner geheimnisvollen Geschöpflichkeit, seiner unbedingten Schutzwürdigkeit und seinem bedingungslosen Gerechtfertigtsein noch einmal in einem grundsätzlich anderen Licht zum Vorschein bringt. In diesem Sinn ist eine evangelisch dimensionierte Menschenrechtsbildung im ersten und letzten Sinn Persönlichkeitsbildung als Verwiesensein auf Gottes Menschlichkeit.

*Univ.Prof. Dr. Thomas Schlag*  
*Theologisches Seminar*  
*Kirchgasse 9*  
*Ch-8001 Zürich*  
*Thomas.Schlag@access.uzh.ch*

## Abstract

Currently the meaning and importance of confessional religious education within the public school context in Germany is widely discussed. The author argues that in the future the plausibility of this teaching subject will depend on its life-caring and value-oriented contribution to the individual and communal conduct of life. In this sense the issue of human rights is an important topic for religious pedagogy and religious education because it gives space to raise and combine ethical, theological and juridical questions of human dignity in a specific protestant perspective of justification and orientation towards the individual human being as person, created and cared for by God's humanity.

## Anmerkungen

1. Vgl. dazu die differenzierende Darstellung von *Elisabeth Naurath*, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2007.
2. *Karl Barth*, *Evangelium und Bildung*, Zürich 1947, 12. So formuliert er: »Es ist ohne weiteres deutlich, daß der Rekurs auf eine besondere Idee oder gar Göttin der Humanität hier nicht nötig ist und damit unterbleiben kann. Die Forderung und das Gesetz und die treibende Kraft der Bildung ist nach dem Evangelium schlicht und einfach die den Menschen auf- und annehmende Humanität, die Menschenfreundlichkeit (Tit 3,4) Gottes, deren Werk, die humanitas Christi, ihr ein Zeugnis gibt, dem jene andere ›Humanität‹ ein gleiches, schon was dessen Klarheit und Gewißheit betrifft, nicht an die Seite zu stellen hat« (ebd).
3. Vgl. *Rat der EKD* (Hg.), *Die Menschenrechte im ökumenischen Gespräch*, Gütersloh 1975.
4. Vgl. *Johannes Heide*, »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.

5. Vgl. *Resolution zum Weltprogramm für Menschenrechtsbildung A/Res/59/113* vom 10. Dezember 2004 ([http://www.unesco.de/aktionsplan\\_mrbildung.html](http://www.unesco.de/aktionsplan_mrbildung.html); Stand: 10. Juni 2010).
6. *Anja Mihr*, UN-Dekade für Menschenrechtsbildung – Eine kritische Bilanz, in: *Der Bürger im Staat*, hg. von der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg, 55 (2005), Bd. 1, 51–56, 54.
7. Ebd.
8. Ebd.
9. Vgl. *Draft plan of action for the first phase (2005–2007) of the proposed world programme for human rights education A/59/525* vom 25. Oktober 2004 (<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/570/51/PDF/N0457051.pdf?OpenElement>; Stand vom 10. Juni 2010).
10. Vgl. *OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR)*, *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice*, Warsaw 2009.
11. Vgl. [http://www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314\\_993\\_en.pdf](http://www.osce.org/publications/odihr/2007/11/28314_993_en.pdf); Stand vom 10. Juni 2010.
12. *Jürgen Baumert*, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: *Nelson Killias/Jürgen Kluge/Linda Reisch* (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, hier 7 ([www.mpib-berlin.mpg.de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf); Stand vom 10. Juni 2010).
13. Ebd.
14. *Dietlind Fischer/Volker Elsenbast* (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006, 19.
15. *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 16.11.2006), 32.
16. A.a.O., 9; vgl. auch *Wilhelm Schwendemann*, *Kompetenzen und Inhalte des neuen Bildungsplanes (2004) für das Fach Evangelische Religion – Gymnasium – Bezüge zur Menschenrechtsbildung*, in: *ders./Georg Wagensommer* (Hg.), »... bis ins dritte und vierte Glied.« *Religionspädagogische Rezeptionsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. Aus der Geschichte lernen* (3), Münster u.a. 2008, 149–159.
17. *Dietlind Fischer/Volker Elsenbast* (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung*, a.a.O., 13.
18. »Der Begriff der Begründungsoffenheit erweist sich als ein Mittelweg, der die Extreme von radikalem Universalismus und radikalem Relativismus zu vermeiden sucht«, *Wolfgang Vögele*, *Menschenwürde zwischen Recht und Theologie. Begründungen von Menschenrechten in der Perspektive öffentlicher Theologie*, Gütersloh 2000, 490.
19. *Tobias Benzinger/Hans-Georg Ziebertz*, *Menschenrechte in der Wahrnehmung christlicher und muslimischer Jugendlicher*, in: *Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Menschenrechte, Christentum und Islam*, Münster 2010, 183.
20. A.a.O., 197.
21. A.a.O., 199.
22. Vgl. zur schweizerischen Ausgangslage in dieser Frage *Thomas Schlag/Oliver Wäckerlig*, *Far away and nearby: Holocaust remembrance and human rights education in Switzerland*, in: *Prospects. UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education* 2/2010 (im Druck) und zur Untersuchung selbst *Oliver Wäckerlig*, *Auswertung der Umfrage zum Thema »Erinnerungskultur – Holocaust und Menschenrechte« an Sekundar- und Kantonsschulen im Kanton Zürich*, Unveröffentlichtes Manuskript, 2. März 2010.
23. Vgl. a.a.O., 10.
24. Vgl. a.a.O., 52f.
25. Vgl. a.a.O., 12f.
26. Vgl. a.a.O., 56.
27. Vgl. a.a.O., 24, 58.
28. Vgl. a.a.O., 57.
29. Vgl. a.a.O., 61.
30. Vgl. a.a.O., 28ff.
31. Vgl. *Thomas Schlag*, »Reden über Religion« – Religionsunterricht in der Schweiz innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft, in: *Michael Meyer-Blanck/Sebastian Schmidt* (Hg.), *Religion, Rationalität und Bildung*, Würzburg 2009, 163–176.
32. Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, Weinheim 1994, 19.
33. *Volker Lenhart*, *Analyse von Unterrichtsmaterialien der Menschenrechtsbildung*, in: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 48 (3-4), 199–216.
34. Vgl. *Katrin Hirsland/Michela Cecchini/Tanya M. Odom*, *Evaluation in the Field of Education for Democracy, Human Rights and Tolerance. A Guide for Practitioners*, Gütersloh 2004.
35. Vgl. etwa *Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen. Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung im FORUM MENSCHENRECHTE* (Hg.), Berlin 2005.
36. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass »die begrifflichen und theoretischen Konstruktionen und Typenbildungen der Forscher und Beobachter an diejenigen der Erforschten und an deren Erfahrungen anzuschließen haben«, *Ralf Bohnsack/Aglaja Przyborski/Burkhard Schäffer*, *Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung*, in: *dies.* (Hg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, Opladen 2006, 8; vgl. auch zur rekonstruktiven Forschung als zirkulärem Forschungsprozess *Uwe Flick*, *Design und Prozess qualitativer Forschung*, in: *ders. u.a.* (Hg.), *Qualitative Forschung*, Hamburg 2005, 64.

37. Vgl. zum weiteren historischen und systematischen Zusammenhang *Thomas Schlag*, Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg/Basel/Wien 2010.
38. *Arnim Regenbogen*, Zum Verständnis von Werten: Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe, in: *Reinhold Mokrosch* (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009, 27.
39. Zur Differenzierung unterschiedlicher Werte-Bildungs-Modi in verschiedenen Unterrichtsfächern vgl. *Reinhold Mokrosch*, Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule, in: *ders./Arnim Regenbogen* (Hg.), Werte-Erziehung und Schule, a.a.O., 32–40.
40. Vgl. *Otfried Höffe*, Transzendente Interessen: Zur Anthropologie der Menschenrechte, in: *Walter Kerber* (Hg.), Menschenrechte und kulturelle Identität, München 1991, 18.
41. *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. BMBF, Bonn 2003, 72.
42. Vgl. *Gabriele Obst*, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, 147f.
43. *Hans Mendl* weist auf vier »Evidenzquellen« hin, die »auf je eigene Art die gemeinsame Konstruktion von Sinn« speisen, Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005, 15f. Vgl. *Manfred Pirner*, Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? Die post-PISA-Diskussion und ihre Relevanz für den Religionsunterricht, in: *Christoph Bizer u.a.* (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht?, JRP 22 (2006), 103.
44. Vgl. *Rat der EKD* (Hg.). Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003.
45. *Ulrich H.J. Körtner*, »Was ist der Mensch, daß du seiner gedenkst?«. Fragen und Antworten theologischer Anthropologie im Gespräch mit der Medizin, in: *Wolfgang Vögele/Andrea Dörries* (Hg.), Menschenbild in Medizin und Theologie. Fachsymposium zum interdisziplinären Dialog, Rehburg-Loccum 2000, 54.
46. Vgl. *Bernhard Dressler*, Religionsunterricht als Werteerziehung? – Eine Problemanzeige, in: ZEE 46 (2002), 256–269.