

Wilhelm Schwendemann

Evangelische Hochschule Freiburg

Christian Markl

Freiburger Institut für Menschenrechtspädagogik

Religionsunterricht und Menschenrechte – Didaktische Überlegungen zur Menschenrechtsbildung¹

Was ist Menschenrechtsbildung?

Die Menschenrechte drücken solche Rechte aus, die jedem Menschen bedingungslos zustehen, unabhängig von bestimmten Merkmalen wie Hautfarbe, Geschlecht, Alter, politischen oder religiösen Überzeugungen (vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte² Art. 2). Sie formulieren auf leicht verständliche Weise Ansprüche des Einzelnen auf Leben, Freiheit, Sicherheit; Nahrung, Unterkunft, Bildung; Gleichheit vor dem Gesetz, Unabhängigkeit der Justiz und das Recht auf ein Gemeinwesen, das die entsprechenden Voraussetzungen dafür schafft.³ Juristisch gesehen, dienen die Menschenrechte originär dem Schutz des Einzelnen vor uneingeschränkten staatlichen Übergriffen und gehen von der Anerkennung des Menschen als eigenem Rechtssubjekt und Träger von völkerrechtlichen Rechten und Pflichten aus. Der Grund für die Existenz von Menschenrechten liegt in ihrer Missachtung. Während menschenrechtliche Denksätze schon lange bestehen, wurden die Menschenrechte als rechtliche, universell geltende Normen erst im Zeitalter der europäischen Aufklärung festgehalten. Diese machte es zum Ziel, den Menschen aus jeglicher religiösen oder staatlichen Bevormundung zu befreien, indem sie ihn als vernunftbegabtes autonomes Individuum ansah und beschrieb.⁴

Die Grundlagen für die Verbindung einer philosophischen Begründung der Menschenwürde und deren Sicherung durch positiv formulierte Menschenrechte waren durch die Philosophie Kants gelegt.⁵ Meilensteine der politischen Menschenrechtsentwicklung stellen die amerikanische und die Französische Revolution dar, die die Verfassung der Virginia Bill of Rights (1776), die amerikanische

¹ Christian Markl ist derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter im FIM (Freiburger Institut für Menschenrechtspädagogik) und wird im Frühjahr 2013 seine Doktorarbeit zum Thema beginnen.

² Im Folgenden stets durch AEMR abgekürzt.

³ Vgl. Wetz (2008), S. 45.

⁴ Vgl. Herdegen (2007), S. 317.

⁵ Vgl. Haspel (2005), S. 19.

Unabhängigkeitserklärung (The Unanimous Declaration of The Thirteen United States of America, 1787), die Verfassung der Vereinigten Staaten (Constitution of the United States, 1789) und die französische Menschenrechtserklärung (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, 1789) in Frankreich zur Folge hatten. Die darin enthaltenen Rechte stehen jeweils einer bestimmten Gruppe in einem spezifischen politischen Gemeinwesen zu, wobei andere bestimmte Gruppen oder Stände von den Regelungen ausgeschlossen bleiben.⁶ Die klassischen Menschenrechte beziehen sich in erster Linie auf das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und dem Staat. Die unterschiedlichen Schichten des Menschenrechtsschutzes werden drei Dimensionen zugeordnet.

Zur *ersten Dimension* werden die Menschenrechte gezählt, die die persönliche Freiheit, Lebensgüter und Gleichheit gewährleisten. Sie werden als liberale Freiheits- oder Abwehrrechte bezeichnet und dienen dem Schutz vor staatlichen Übergriffen auf Leben, Eigentum, dem Schutz der Freiheit vom äußeren Zwang, religiöser Überzeugung, Meinungsäußerung, persönlicher Mitteilung in Wort, Schrift und Bild und dem Streben nach Glück.⁷ Dieser Dimension lassen sich beispielsweise die Antisklaverei-Konvention (1926), die Völkermordkonvention (1948), das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (1965), der Internationale Pakt über bürgerliche oder politische Rechte (1979), das UN-Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche und erniedrigende Behandlung oder Strafe (1984), die Europäische Menschenrechtskonvention (1950) und die Amerikanische Menschenrechtskonvention (1969) zuordnen.

Die Menschenrechte der *zweiten Dimension* dienen der Gewährleistung gewisser materieller Standards sowohl wirtschaftlicher als auch sozialer Natur. Sie lassen sich auch als politische Teilhaberechte definieren, die die Beteiligung des Bürgers an Meinungs- und Willensbildungsprozessen und an Entscheidungsvorgängen zu gewährleisten suchen, sowie die sozialen Teilhaberechte, welche als eine Sicherung der Rahmenbedingungen für die anderen Menschenrechte fungieren sollen.⁸ Diese sind, beispielsweise normiert, im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966) oder in der Europäischen Sozialcharta (1961) enthalten.

Die Menschenrechte der *dritten Dimension* umfassen kollektive Rechte und finden sich beispielsweise in der Afrikanischen Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker (1981). Diesen werden die Freiheits- und sozialen Teilhaberechte vorgeordnet. Träger der Drittdimensionsrechte sind Völker. Sie umfassen Rechte auf Entwicklung, Teilhabe am gemeinsamen Erbe der Menschheit, auf Frieden, kulturelle Eigenständigkeit und intakte Umwelt.

Menschenrechtsbildung, also *Bildung über* Menschenrechte, umfasst drei wesent-

⁶ Vgl. Haspel (2005), S. 17f.

⁷ Vgl. Hilpert (2001), S. 30.

⁸ Ibidem, S. 31.

liche Ziele:

- die Kenntnis der eigenen Menschenrechte
- die Anerkennung der Menschenrechte anderer und den Willen, für sie einzutreten
- die Fähigkeit, Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anzuerkennen und danach zu handeln.

Diese *Lernziele* lassen sich auf drei Lernbereiche dimensionieren:

- das *Lernen über* die Menschenrechte, das Wissen und Verstehen anstrebt,
- das *Lernen durch* die Menschenrechte, das Einstellungen, Haltungen und Werte reflektiert und sensibilisiert,
- das *Lernen für* die Menschenrechte, das Kompetenzen und Fertigkeiten für das Handeln im Sinne der Menschenrechte fördert und dazu motiviert.⁹

Das Konzept der Menschenrechtsbildung umfasst deshalb verschiedene Komponenten anderer Bereiche, wie z.B. der politischen Bildung, der Anti-Rassismus- und Antidiskriminierungsarbeit, der Friedens-, Toleranz- und Demokratieerziehung, deren Ziel die Etablierung einer friedlichen, gerechteren und demokratischeren Gesellschaft ist.¹⁰

„Menschenrechtsbildung hat zum Ziel, das Wissen, eine positive Einstellung und die Handlungsbereitschaft bezüglich Menschenrechte zu erhöhen.“¹¹ In der Präambel der AEMR ist Menschenrechtsbildung bereits als Bildungsziel festgehalten, ebenso auch in Art 26, 2 der AEMR: „Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“ Daraus folgt für jedes Bildungssystem die Gewährleistung dieser Bildungschancen in Form von Wissen, Bewertung und Handlungsbereitschaft.¹²

Die Deutsche Kultusministerkonferenz hat in ihrer Empfehlung¹³ drei Ziele für Menschenrechtsbildung formuliert: „Menschenrechtsbildung soll Kenntnisse und Einsichten zu den Menschenrechten vermitteln; die Verwirklichung der Menschenrechte soll als Maßstab zur Beurteilung der politischen Verhältnisse

⁹ Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (2005).

¹⁰ Vgl. Mihr (2004); (2005), S. 194.

¹¹ Sommer & Stellmacher (2009), S. 31.

¹² Ibidem (2009), S. 32.

¹³ Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule;2000:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04_Menschenrechtserziehung.pdf

im eigenen wie in anderen Ländern“ dienen; bei Schülern und Schülerinnen soll die Motivation geweckt werden, sich für die Menschenrechte zu engagieren. Im Jahr 2000 wurde dieser Katalog erweitert und die KMK (=Kultusministerkonferenz) geht davon aus, dass die genannten Bildungsziele qua Schulbuch-Didaktik umgesetzt und auch erreicht werden, was man bei näherer Betrachtung sehr kritisch sehen muss. Wichtig ist jedoch, dass Menschenrechtsbildung grundsätzlich das Ziel verfolgt, die Menschenrechte überhaupt erst einmal bekannt zu.¹⁴ Wissen über Menschenrechte soll nicht abstrakt sein, sondern „exemplarisch am Beispiel einzelner Rechte konkretisiert werden“.¹⁵ Sich jedoch aufgrund der Kenntnisse auch zu engagieren, dürfte das Schwierigste darstellen.

Aufgaben des Religionsunterrichts in anamnetischer Sicht

Die Aufforderung, sich an das Wesentliche des Menschseins zu erinnern, findet sich bereits in Dtn 32,7: „*Denk an die Tage der Vergangenheit, lerne aus den Jahren der Geschichte.*“

Auch wenn „Erinnern (...) die Urzelle religiöser Lebensäußerungen“¹⁶ in Juden- und Christentum ist, also der sie konstituierende Vorgang, so hat doch die anamnetische oder erinnerungsgeleitete Religionspädagogik, von der wir heutzutage sprechen, ihren Ursprung in den 1970er Jahren. Johann Baptist Metz rückte 1979 das Verhältnis zwischen Christen und Juden und die Frage nach Gott nach Auschwitz ins Zentrum theologischen Denkens und forderte später darauf aufbauend eine ‚anamnetische Kultur‘ in Kirche und Gesellschaft.¹⁷ Darunter verstand Metz ein achtsames Gedenken, das Veränderungen in der Einstellung und im Handeln nach sich zieht, also kein rein äußerliches Erinnern, sondern gleichsam einen Stachel für das Subjekt-Werden, ein einführendes, aufwühlendes und folgenreiches Lernen für eine bessere Zukunft. Das achtsame Gedenken lässt sich ohne Probleme auf die Menschenrechtsbildung übertragen, denn im Zentrum christologischen Reflektierens steht die Erinnerung an das Kreuz Jesu und damit die Erinnerung an die elementarste Menschenrechtsverletzung. Reinhold Boschki beobachtete dazu 2001 in der religionspädagogischen Theorie „in jüngster Zeit“ einen Neuanatz unter dem Stichwort ‚anamnetische Religionspädagogik‘, der bewusst an die von Metz benutzte Formulierung anknüpft, und verweist dabei vor allem auch auf Leimgruber und Langer. Diese sehen es als Intention anamnetischen Lernens, „Geschichte (zu) vergegenwärtigen, (zu) bedenken, um begangene Fehler zu erkennen, daraus Konsequenzen zu ziehen

¹⁴ Vgl. Sommer & Stellmacher (2009), S. 37; Arifi & Benedek (2010); Benedek (2008); (2009); (2011); Benedek & Benedek-Pekari (2007); Benedek & Kettermann (2008), 94-109.

¹⁵ Sommer & Stellmacher (2009), S. 38.

¹⁶ Boschki (2008), S. 81.

¹⁷ Vgl. Boschki (2001), S. 354f.

und zu neuem Handeln befreit zu werden.“¹⁸

Boschki beschreibt anknüpfend an Leimgruber¹⁹ zwei Arten von Aufgaben, die mit erinnerungsgeleiteter Religionspädagogik bearbeitet werden können. Einmal wäre das für Christen das Nicht-Vergessen ihrer jüdischen Wurzeln und das Nicht-Verdrängen der Schoah. Zum Anderen gäbe es die Aufgabe, Erzählgemeinschaften zu bilden, um die Erinnerung an das Humanum wachzuhalten und neue Wege zu finden.²⁰ Hier wäre für die Menschenrechtspädagogik in anamnetisch-religionspädagogischer Sicht anzuknüpfen. Leimgruber selbst geht in dem von Boschki zitierten Beitrag von jüdisch-christlichen Lernprozessen aus und sieht die anamnetische Religionspädagogik als weiterführende Perspektive. In den seit der Schoah fast immer asymmetrischen Dialogbegegnungen zwischen Christen und Juden **müsse**, so Leimgruber im Rückgriff auf Metz, „das Gesprächsangebot von den Opfern ausgehen.“²¹ Aufgabe der Christen **sei** dann zuerst, durch die von Metz geforderte ‚anamnetische Kultur‘ nachdenklich und veränderungswillig zu werden. Da es eine solche anamnetische Kultur in der jüdischen Tradition gibt und sie im Christentum in der „*memoria passionis et resurrectionis*“ im Abendmahl fortgesetzt wird, kann erinnerungsgeleitete Religionspädagogik helfen aus der eigenen theologischen Tradition zu schöpfen. Das bedeutet für Christen, die jüdischen Wurzeln nicht zu vergessen und die Schoa nicht zu verdrängen. Durch die Bildung von Erzählgemeinschaften werden Erinnerungen an das Humanum wachgehalten und neue Wege gefunden. Durch ein erweitertes Verständnis kommen inzwischen auch die individuelle Bedeutung des Gedächtnisses, das kulturelle Gedächtnis und die Erinnerung an die christlich-jüdische Tradition als anthropologische, kulturelle und religiöse Dimension von anamnetischem Lernen in den Blick. Die Erinnerung an Auschwitz, die Metz‘ ursprünglicher Ausgangspunkt für seine Überlegungen war und immer noch einen wichtigen, wenn nicht den wichtigsten Bereich von Erinnerungslernen ausmacht, ist inzwischen nicht mehr der einzige Bezugspunkt der Erinnerung. Aber das „Sich erinnern [macht] (...) eine Grundstruktur des Menschseins aus.“²²

Auf diese Weise trägt Erinnern auch zur Entwicklung unserer Persönlichkeit bei. Indem wir einzelne Erfahrungen auswählen und neu verknüpfen und bewerten, entwickeln wir unsere Identität. Die Erfahrungen werden so zu einem Teil unseres Selbst. Wir können sie gar nicht ablegen oder fallenlassen. Sie tragen dazu bei uns zu dem unverwechselbaren Individuum zu machen, das wir sind.

Judentum und Christentum „weisen Erinnern und Gedenken (*memoria*) als

¹⁸ Leimgruber & Langer (2000), S. 232.

¹⁹ Vgl. Leimgruber (1995), S. 193-203.

²⁰ Vgl. Boschki (2001), S. 355.

²¹ Leimgruber (1995), S. 201.

²² Leimgruber & Langer (2000), S. 233.

wesentlich Strukturmerkmale aus. Glauben heißt nämlich auch, sich des Handelns und der Gegenwart Gottes zu erinnern, seiner im Jetzt zu gedenken, um daraus Hoffnung und Zuversicht für morgen zu schöpfen.²³

Die Heilsgeschichte des Volkes Israel „angesichts erfahrener Ohnmacht und Bedrohung von außen und innen“ ist hier der zentrale Punkt „existentiellen, ganzheitlichen Erinnerns“.²⁴ Dies wird auf zwei Beobachtungen gestützt: Erstens auf den Gebrauch des Wortes „Zakor“, dessen Bedeutung ‚Erinnere dich‘ ist, in der Thora und zweitens auf die Frage „Warum ist diese Nacht anders als alle anderen Nächte?“ als „katechetischer Impuls“²⁵ bei der Seder-Feier. „Zakor“ findet sich demnach acht Mal in der Thora und fordert dabei zur Erinnerung an verschiedene Ereignisse auf: In Ex 13,3; 20,2, Dtn 5,6; 5,15; und 6,12 wird an die Rettung Israels aus der Knechtschaft in Ägypten erinnert. In Ex 20,8-11 wird die Heiligung des Sabbat mit der Erinnerung an Gottes Ruhe im Schöpfungshymnus begründet (Gen 2,2f). In Dtn 7,18 wird Israel angesichts der Übermacht der Nachbarvölker dazu aufgefordert, sich Gottes Wirkens bei der Befreiung zu erinnern. Und schließlich wird in Jos 1,13 zur Erinnerung an Gottes Wort aufgerufen, das durch Mose an das Volk weitergegeben wurde. Die Frage ‚Warum ist diese Nacht anders als alle anderen Nächte?‘ wird deshalb als katechetischer Impuls bezeichnet, weil damit bei der Seder-Feier das Bekenntnis zu JHWH und die Erzählung vom Auszug aus Ägypten initiiert werden. Damit nehmen die Anwesenden am gemeinsamen Gedenken und Erinnern teil, das zugleich Erinnerung an den Kern des Menschseins, nämlich die Angewiesenheit auf Gott und seine Güte, und gelingende Beziehungen darstellt.

Für das Christentum wird Erinnerung so bewertet, dass sie eine „grundlegende gemeinschaftsstiftende Bedeutung“ hat, die sich unter anderem auch in der Liturgie zeigt. Darüber hinaus ist das Gottesgedächtnis die einzige tragfähige Basis für „eine christliche Lebenspraxis, die Verkündigung und erst recht die Diakonie“. ‚Tut dies zu meinem Gedächtnis‘ stellt laut Leimgruber und Langer „das zentrale Wort im christlichen Gottesdienst“ dar.²⁶ Es kann zurückgeführt werden auf die oben beschriebene Gedächtnistradition im Judentum, hat nun im Christentum aber einen neuen Bezugspunkt, indem es Jesus von Nazareth zum zentralen Fokus der Erinnerung macht. Dabei sind insbesondere Leiden, Sterben und Auferstehung im Blick.

Religiöse Erinnerung heißt demnach immer, dass das Geschehen, das Gegenstand der Erinnerung ist, in Bezug auf die Gottesbeziehung gedeutet wird. Boschki spricht der *Memoria passionis* und der *Memoria salutis* (also der Erinnerung des Leids und der Erinnerung der Erlösung), in Rückbezug auf Metz eine „ab-

²³ Ibidem, S. 234.

²⁴ Ibidem, S. 232.

²⁵ Ibidem, S. 235.

²⁶ Ibidem.

solute theologische Dignität“ zu.²⁷ Er führt weiter aus, dass Geschichte aus religiöser Perspektive immer eine transzendente Dimension hat und darüber hinaus ihre Bedeutung einem Glaubenden erst klar werden kann, wenn ihre „theologische Tiefenstruktur zutage kommt“, wenn sie also mit „Gottes Gegenwart in Leid, Tod und Rettung“ in Bezug gesetzt wird.²⁸

Würde als Leitmotiv des Religionsunterrichts

Im Folgenden beschränken wir uns sozusagen auf eine Innensicht und die Reflexion des Referenzrahmen²⁹ von Menschenwürde in erinnernder Perspektive. Das biblische Gebot der Nächstenliebe ist eingebettet in die oben erwähnte Erzählgemeinschaft um die Basiserzählung des Christentums und in die narrativen Traditionen des Buches Levitikus und seiner Rezeption im nachbiblischen Judentum. Der zweite Satz des biblischen Gebotes zielt auf die Achtsamkeit gegenüber der eigenen Person und macht geradezu die Achtsamkeit zur Grundbedingung liebenden Handelns gegenüber anderen Personen.³⁰ Die Sorge für die eigene Würde, so schreibt Stephan Marks,³¹ geht einher mit der Frage, wo und wann man eine Geschichte der Beschämung erlebt hat oder gar selbst zum Beschämenden geworden ist, d.h., Schamgefühle und die entsprechenden Situationen wahrzunehmen und sie als solche auch anzuerkennen. Die Erinnerung an die eigene Scham- und Beschämungsgeschichte wäre ein erster Schritt, ein Bewusstsein von (Menschen-)Würde zurückzubekommen.³² Die achtsame Sorge um die eigene Würde beginnt mit dem Schutz eigener Grenzen und der Sorge für Zugehörigkeit. Letztlich ist das eine Frage der Integrität innerhalb der ange deuteten Erzählgemeinschaften des Christentums und des Judentums, sich für den eigenen Lebenssinn zu engagieren: „Sich für Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung einzusetzen, ist auch ein Beitrag zur Bewahrung der eigenen Integrität in einer gebrochenen Welt.“³³ Die Anerkennung der eigenen Würde geht komplementär einher mit der Anerkennung der Würde des Anderen. Aus der Beziehungspädagogik und Bindungstheorie ist bekannt, dass Kinder, die geborgen in Beziehungen leben, besser und nachhaltiger und aus eigener Initiative lernen, was man sich für die unterrichtliche Atmosphäre zunutze machen kann,³⁴ was voraussetzt, dass Lehrende ihre SchülerInnen kennen:³⁵ „Unverzichtbar ist es, dass Lehrende ein Bewusstsein für die Scham entwickeln; dass

²⁷ Vgl. Metz (1992), S. 39.

²⁸ Vgl. Boschki (2008), S. 82.

²⁹ Zur theologischen Begründung siehe Schächtele (2011), S. 139-152.

³⁰ Zum Ganzen siehe Marks (2010); Härle (2010).

³¹ Marks (2010), S. 116ff.

³² Vgl. Baer & Frick-Baer (2009), S. 8; Marks 2010, S. 119.

³³ Marks (2010), S. 125.

³⁴ Vgl. Prengel (2002); (2006); Prengel & Heinzel (2003).

³⁵ Vgl. Marks (2010), S. 142.

sie diese oft übersehene Emotion erkennen und verstehen, wie sie >funktioniert<. Wie sie das menschliche Gehirn, Lernen und Sozialverhalten beeinflusst. Wie sie abgewehrt wird. Welche Bedeutung sie für Jungen, Mädchen, die jeweiligen familiären und kulturellen Hintergründe und Altersstufen der Schüler hat.“ Grenzen setzen durch LehrerInnen wird dann von Schülern und Schülerinnen akzeptiert werden, wenn dies in einer Atmosphäre des Schutzes, der Anerkennung, Integrität und Zugehörigkeit geschieht, also wenn das Beziehungsgefüge in einer Lerngruppe stimmig ist. Christina Thürmer-Rohr beschreibt diese Atmosphäre und die entsprechende Lehrerhaltung als Bereitschaft, „die Welt mit anderen zu teilen.“³⁶ Das setzt aber voraus, dass im Unterricht entsprechende Lernphasen und Lernräume zur Entfaltung der Integrität der Schüler und Schülerinnen geschaffen werden, d.h., es geht um das Bereitstellen „sozialer Ermöglichungsbedingungen“ im Unterricht.³⁷ Unterrichtliche Situationen, in denen Mitglieder der Lerngruppe abgewertet, beschimpft, beschämt werden, sind um der Integrität von Lehrenden und Schülern willen zu vermeiden.

Verschränkung religiöser Bildung und Menschenrechtsbildung im Religionsunterricht

Theologische Anthropologie ist zuerst einmal die Spur der Geschichte Gottes mit dem Menschen aufnehmen; gelingend dort, wo begriffen wird, dass der Mensch existiert, wenn er aus Glauben gerechtfertigt ist. Theologische Anthropologie ist narrative Anthropologie mit eschatologischem Fokus: Der Mensch dieses Lebens ist Gottes bloßer Stoff zu dem Leben seiner künftigen Gestalt (Martin Luther 1536, *disputatio de homine*, These 35). In der Erinnerung an die Gottesoffenbarung geht es um ein sozial-kommunikatives Geschehen zwischen Gott und Mensch – aber von Gott her legitimiert – mit dem Ziel, dem Menschen einen Einblick in eine andere Wirklichkeit zu gewähren und ihm so Anteil am ewigen Heil zu verschaffen, wobei hier unter Heil im Sinn reformatorischer Theologie die Rechtfertigung des gottlosen Sünders vor Gott verstanden werden soll. Dieser Prozess ist konstitutiv für die Ausbildung der menschlichen Würde, die auf die solidarische und zugewandte Wirklichkeit Gottes angewiesen ist und sozusagen von dieser Bindung und nicht äußeren Eigenschaften abhängig ist. Dadurch, dass Gott sich im Wort und durch Sprache offenbart, bleibt Offenbarung mehrdeutig und plural und somit eben auch bestreitbar oder auch verwundbar, was für die Menschenwürde ebenfalls zentral sein dürfte. Im Sinn anamnetischer Religionspädagogik wird mit dem Würdebegriff des Menschen zugleich an dessen Verwundbarkeit erinnert, die aber zugleich auch die Verwundbarkeit Gottes, das Leiden / den Schmerz Gottes darstellt.³⁸ Der Mensch, der von der Offenbarung Gottes betroffen wird, wird in die Sphäre des

³⁶ Thürmer-Rohr (2002), S. 6.

³⁷ Vgl. Pollmann (2005).

³⁸ Vgl. Kitamori (1972).

Verwundbaren gezogen und erfährt sich in dieser Verwundbarkeit als Angesprochener Gottes, d.h., als geliebten Menschen, als geliebtes Geschöpf. Gott ist dem Menschen im Evangelium von Jesus Christus als der allein Mächtige und Willige präsent und schenkt im Glauben an das Evangelium seine Gerechtigkeit (Röm 1, 16 und 17; 1 Thess 2, 13). Aber als Verkündigung des Gekreuzigten bleibt diese Botschaft ebenfalls multivalent und ist zudem Skandal, aber nur in diesem Skandal und in dieser Krise erfährt der Mensch den Ausweis der Macht Gottes (1 Kor 1, 17ff.). Die Erfahrung des gütigen, barmherzigen und gerechten Handelns Gottes wird zum Grund menschlichen Entsprechungshandelns, das wiederum zu Liebe, Gerechtigkeit und Solidarität führt und um der Liebe willen auch schuldig macht. Das sind zuerst Erfahrungen der Zuwendung, Liebe und auch Nächstenliebe, Beziehungsstiftung, Kommunikation. Wenn wir in die Nachfolge des leidenden Gerechten eintreten, bewegen wir uns durchaus nicht auf der Seite der Gewinner, sondern auf der Seite des leidenden Gerechten, was in den Augen der Welt konsequent die Loser-Seite darstellt. Gott selbst ist noch im Kreuz des leidenden Gerechten der Welt präsent und bleibt ihr zugewandt und gibt sie nicht an die Sünde des Nihilismus preis, weil Liebe nichts und niemanden preisgeben kann. „Wer dagegen die Verwundbarkeit in sein Bild von sich selbst und vom Menschen hineinnehmen kann, der hat die Chance, sein Leben mit einem größeren Wirklichkeitssinn zu führen. Der muss seine Sterblichkeit nicht immerfort leugnen. Das ist keineswegs leicht, aber es ist doch so, dass der bewusste Umgang mit unserer Endlichkeit, mit dem Sterben mitten im Leben, eine tiefere Empathie mit anderem Leben, das auch leben will und auch sterben muss, begründet. So entsteht im Umgang mit eigenem Leid die Empfänglichkeit für anderes Leid, aus der Einsicht in die eigene Unvollkommenheit erwächst. Wer zu bedenken lernt, dass er sterben muss, wird lebensklug,“ wie Geiko Müller-Fahrenholz im Blick auf den gekreuzigten Jesus sagen kann.³⁹ Wer sich auf den Gekreuzigten einlässt, steht nicht mehr eindeutig auf der Seite der Gewinner und entzieht sich auch dieser Ideologie, die zu einer Standardideologie zu werden droht, nach denen sich alle möglichen gesellschaftlichen Maßstäbe auszurichten beginnen. Weil der Mensch so von Gott geliebt ist, ist menschliche Würde nicht von äußeren Merkmalen abhängig, sondern kommt dem Menschen von außen zu und hat eine soteriologische Dimension; allein Gott schenkt jedem Menschen (Gen 1) durch die Beziehung der Gottebenbildlichkeit unveräußerliche Würde, die nach dem Schöpfungshymnus von Gen 1 zugleich Aufgabe ist. Die Differenz zwischen diesem Sein des Menschen aus der Beziehung zu Gott heraus, setzt Verantwortung zum Sollen frei; aus dieser Spannung heraus begründet sich Menschenrechtsbildung als Entwicklung der Gottebenbildlichkeit und Beziehungsfähigkeit.

³⁹ Müller-Fahrenholz (1999).

Problematisierung und Grenzen

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. Daß man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeugt, daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, daß die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er ...“⁴⁰

Menschenrechtsbildung, die zugleich eine Form anamnetischer Religionspädagogik in Bezug auf die Christologie und Soteriologie darstellen will, muss sich hüten in Bezug auf die Shoah einen Geisterbahneffekt auszulösen, der die Besucher z.B. einer Gedenkstätte zwar im Moment des Erlebens schockt, dieses aber im Rückblick als Fiktion erscheinen lässt. Hier besteht die Gefahr, das Menschenrechtsvernichtende zu banalisieren. Das Nachdenken über die Shoah darf nicht aus der Sicherheit heraus geschehen, die Antworten schon vorab zu wissen. Angst und Verunsicherung müssen ausgehalten werden und es darf nicht geschehen, dass dabei die Position des Siegers beziehungsweise der Täter eingenommen wird, da dies die Opfer noch einmal ihrer Würde berauben würde.

Auch Reinhold Boschki geht in seinem Beitrag ‚Zugänge zum Unzugänglichen‘ vom Dilemma der Unaussprechlichkeit und der gleichzeitigen Unmöglichkeit zu schweigen aus. Die Frage, warum wir uns heute noch mit Auschwitz beschäftigen sollen, beantwortet er damit, dass wir von Geburt aus auf die Geschichte des Landes verwiesen sind, in dem wir leben. „(...) ich kann mich vor der Auseinandersetzung der Vergangenheit und Übernahme der Verantwortung nicht drücken, denn sie ist Teil der nationalen (und kirchlichen) Identität, in der ich lebe“⁴¹

Leitlinien einer Religionspädagogik nach Auschwitz – Ausblick

Reinhold Boschki hält als entscheidende Punkte einer Religionspädagogik nach Auschwitz fest: „(1.) Die Aufgabe der Erneuerung des jüdisch-christlichen Verhältnisses, (2.) der Dialog mit erziehungswissenschaftlicher Reflexion einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ und (3.) die Auseinandersetzung mit exegetischer und systematischer ‚Theologie nach Auschwitz.“⁴² Wenn über ‚Auschwitz‘, die ‚Schoah‘ oder ‚Massenvernichtung‘ gesprochen wird, müssen die konkreten Menschen, die dies erlitten haben, in den Blick genommen werden. Dazu ist es

⁴⁰ Adorno (1966/2003).

⁴¹ Boschki (2001), 345f.

⁴² Boschki (2001), S. 356.

nötig, „inne zu halten und sich selbst ‚einzuweisen ins Gedenken‘“, um so auch auf die Worte und Zeugnisse von Opfern und Überlebenden, aber auch auf das Schweigen der namenlos Verschwundenen“ hören zu können. Elie Wiesel kann sagen: „Bemühen Sie sich nicht zu verstehen, blicken Sie zu Boden und bemühen Sie sich nicht zu verstehen. (...) Sie wollen verstehen? Es gibt nichts mehr zu verstehen. Sie wollen etwas erfahren? Es gibt nichts mehr zu erfahren. Wer mit den Worten und den Toten spielt, wird nichts verstehen und nichts erfahren. Im Gegenteil. ... Lernt also zu schweigen!“⁴³

Aus der hier eingeforderten „Kultur des Schweigens“ könne, so Boschki, eine „Kultur des Hörens“ erwachsen, die zuerst die Opfer und Überlebenden zu Wort kommen lässt, bevor sie selbst zu sprechen anfängt. Boschki sieht zwei Brennpunkte der Religionspädagogik nach Auschwitz, die voneinander unterschieden, aber trotzdem untrennbar miteinander verbunden sind. Den ersten Brennpunkt bilden die Fragen nach Gott und nach dem Menschen. Diese müssen aber immer an konkret Geschehenes zurückgebunden werden, um unzulässige Verallgemeinerungen zu verhindern. Deshalb ist der zweite Brennpunkt „die historiographische und subjektorientierte Erinnerung an die konkreten Leidenden und Opfer der Schoah.“⁴⁴ Die Erinnerung an die Schicksale konkreter Menschen beinhaltet auch die Erinnerung an und Beschäftigung mit ihrer Religiosität. Die Schwierigkeit einer Didaktisierung von Auschwitz liegt darin, dass es einerseits, wie Elie Wiesel betont, nicht vermittelbar ist, andererseits nicht aus der Bildung herausgehalten werden darf, auch weil das Schweigen als Verleugnung und Verdrängung missverstanden werden könnte. Nach Boschki ermöglicht das Konzept der Elementarisierung „Zugänge zu Erinnerung an Auschwitz und zur Gotteserinnerung“.⁴⁵

Im Sinne einer doppelten Subjektorientierung muss sich anamnetische Religionspädagogik sowohl an den erinnerten, als auch an den erinnernden Subjekten orientieren. Theologisch lässt sich diese Orientierung mit der radikalen Parteinahme Gottes für die Menschen begründen, der sowohl den Lebenden als auch den Toten Gerechtigkeit widerfahren lässt. Pädagogisch begründet er es damit, dass sich Bildung immer auch in Bezug auf Geschichte ereignet und nicht in einem „gesellschaftlichen Vakuum“ passieren kann. Entgegen anderslautenden Vormeinungen ist Auschwitz laut empirischer Studien ein wichtiges und emotionales Thema für Jugendliche, bei dem sie „starke Gefühle“ und teilweise „emotionale Last“⁴⁶ empfinden. Dabei ist das Verhältnis zu den NS-Verbrechen von einer „doppelten Mauer“ geprägt,⁴⁷ die einerseits aus Schuld- und Versagensgefühlen von der Tätergeneration aufgebaut wurde, andererseits aus

⁴³ Wiesel (1987), S. 173-177.

⁴⁴ Boschki (2001), S. 357.

⁴⁵ *Ibidem*, S. 360.

⁴⁶ *Ibidem*, S. 361.

⁴⁷ *Ibidem*, S. 365.

vererbten Schuldgefühlen und Verdrängungsmechanismen der späteren Generationen. Öffnet sich eine Seite für einen Austausch, so ist im Allgemeinen die Mauer der anderen Seite weiterhin da. Menschenrechtsbildung beinhaltet innerhalb des Kontextes Erinnerung an Auschwitz acht Dimensionen (affektive, moralische, körperliche, ästhetische, handlungsorientierte, sozial-kommunikative, gesellschaftlich-politische, religiöse Dimensionen). Auf der Seite der Lernenden muss eine Art Sensibilisierung evoziert werden: „*Sensibilisierung berührt die emotionale Seite des Menschen, ebenso seine Beziehungen zu anderen, zur Geschichte, zu Gott. Voraussetzung für den Prozess der Sensibilisierung ist: Nur wer sich selbst sensibilisiert, kann auch andere sensibilisieren (Elie Wiesel).*“⁴⁸ Sensibilisierung kann nicht durch rein rezeptive Lernmethoden erreicht werden. Schüler und Schülerinnen müssen zum Dialog mit dem Thema gebracht werden, wobei Dialog aktive Auseinandersetzung mit dem Thema bedeutet. Dazu gehört die „Auseinandersetzung mit sich selbst (...), mit dem Schicksal anderer (...) und mit der uns umgebenden Gesellschaft (...).“⁴⁹

Literatur:

- Adorno Theodor W. (2003), Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*. Hg. v. Rolf Tiedemann. Berlin: Directmedia. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/314334764> Arifi Besa & Benedek Wolfgang (2010), *Lessons (not) learned with regard to human rights and democracy. A comparison of Bosnia and Herzegovina, Kosovo and Macedonia*. Antwerp: EAP European Academic Press.
- Baer Udo & Frick-Baer Gabriele (2008), *Vom Schämen und Beschämtwerden*. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter: <http://d-nb.info/988745119/04>
- Baer Udo & Frick-Baer Gabriele (2009), *Würde und Eigensinn*, Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/304382927>
- Benedek Wolfgang (2008) (Hg.), *Menschliche Sicherheit*, Nomos: Baden-Baden
- Benedek Wolfgang (2009) (Hg.), *Menschenrechte verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung*. 2. Aufl., Neuer Wissenschaftlicher Verl.: Wien.
- Benedek Wolfgang (2011), *Mainstreaming human security in peace operations and crisis management. Policies, problems, potential*, Routledge: London.
- Benedek Wolfgang & Pekari Catrin (2007), *Menschenrechte in der Informationsgesellschaft*, Boorberg: Stuttgart.
- Benedek Wolfgang & Kettemann Matthias C. (2008), *Menschliche Sicherheit und Menschenrechte*; In: Wolfgang Benedek (Hg.), *Menschliche Sicherheit*, Nomos: Baden-Baden, 94–109.
- Boschki Reinhold (2001), *Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz*; in: Ottmar Fuchs, Reinhold Frede-Wenger & Britta Boschki (Hg.), *Zugänge zur Erinnerung: Bedingungen anamnetischer Erfahrung; Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, LIT: Münster LIT, 346–371
- Boschki Reinhold (2008), *Kann man Erinnerung elementarisieren? Religionsdidaktische Perspektiven*; in: Wilhelm Schwendemann & Reinhold Boschki (Hg.), *Vier Generationen nach Auschwitz - Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?* LIT: Münster, 79–93.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2005) (Hg.), *Kompass - Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. Deutsches Institut für Menschenrechte, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.

⁴⁸ Ibidem, S. 367.

⁴⁹ Ibidem, S. 368.

- Ding Thomas (2010), *Menschenrechte, Solidarität, Zivilcourage. Bausteine für die Sekundarstufe I*. Hg. v. Wilhelm Schwendemann, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/699540237>.
- Frech Siegfried & Haspel Michael (2005) (Hg.), *Menschenrechte*, Wochenschau Verl.: Schwalbach/Ts.
- Fuchs Ottmar, Boschki Reinhold & Frede-Wenger Britta (2001) (Hg.), *Zugänge zur Erinnerung: Bedingungen anamnetischer Erfahrung ; Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, LIT: Münster
- Görg Manfred & Langer Michael (1997) (Hg.), *Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz*, F. Pustet: Regensburg
- Hafeneger Benno, Henkenborg Peter & Scherr Albert (2002) (Hg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*, Wochenschau Verl.: Schwalbach/Ts.
- Härle Wilfried (2010), *Würde. Groß vom Menschen denken*, Diederichs: München
- Haspel Michael (2005), *Menschenrechte in Geschichte und Gegenwart*, in: Siegfried Frech & Michael Haspel (Hg.), *Menschenrechte*, Wochenschau Verl.: Schwalbach/Ts., 15–40.
- Herdegen Matthias (2007), *Völkerrecht*. 6., überarb. und erw. Aufl., Beck: München.
- Hilpert Konrad (2001), *Menschenrechte und Theologie. Forschungsbeiträge zur ethischen Dimension der Menschenrechte*, Herder: Freiburg. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/48186484>.
- Kitamori Kazoh & Kato Tsuneaki (1972), *Theologie des Schmerzes Gottes*, Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/611092000>.
- Leimgruber Stephan (1995), *Religionspädagogik im Kontext jüdisch-christlicher Lernprozesse*, in: Hans-Georg Ziebertz & Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Patmos: Düsseldorf, 193–203.
- Leimgruber Stephan & Langer Michael (2000), *Erinnerungsgeleitetes (anamnetisches) Lernen: Perspektiven für Gegenwart und Zukunft*, in: *Münchener Theologische Zeitschrift* 51, 231–240
- Loewy Hanno (1992) (Hg.), *Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte*, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg. Online verfügbar unter: http://www.dandelon.com/isearch/intelligentSEARCH_CLASSICS.nsf/alldocs/C1257680005BA284C12572EB003680DC/
- Marks Stephan (2010), *Die Würde des Menschen oder: Der blinde Fleck in unserer Gesellschaft*, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh
- Metz Johann Baptist (1992), *Für eine anamnetische Kultur*, in: Hanno LOEWY (Hg.), *Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte*, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 35–42
- Miethling Wolf-Dietrich & Krieger Claus (2006) (Hg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung*, Czwalina: Hamburg. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/614927643>
- Mihr Anja (2005), *Die UN-Dekade für Menschenrechtsbildung - Eine Bilanz*, in: Siegfried Frech & Michael Haspel (Hg.), *Menschenrechte*, Wochenschau Verl.: Schwalbach/Ts: 189–209
- Mihr Anja & Rosemann Nils (2004), *Bildungsziel: Menschenrechte. Standards und Perspektiven für Deutschland*, Wochenschau Verl.: Schwalbach/Ts.
- Müller-Fahrenholz Geiko (1999), *Wo Offenbarung fehlt, verdirbt das Volk*. Online verfügbar unter: <http://www.rpi-loccum.de/muefah.htm>
- Pollmann Arnd (2005), *Integrität. Aufnahme einer sozialphilosophischen Personalie*, Transcript: Bielefeld. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/61320700>
- Prenzel Annedore (2002), *Ohne Angst verschieden sein - Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt*, in: Benno Hafeneger, Peter Henkenborg & Albert Scherr (Hg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*, Wochenschau Verl.: Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., 203–221.

- Prengel Annedore (2006), *Leiblichkeit und die Pädagogik der Vielfalt - Anregungen für sportpädagogische Diskurse*, in: Wolf-Dietrich Miethling & Claus Krieger (Hg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung*, Czwalina: Hamburg, 17–26.
- Schächtele Traugott (2011), *Menschenrechte: Rechte des Menschen und Gottes Gebot – eine Verhältnisbestimmung in Geschichte und Gegenwart*; in: Wilhelm Schwendemann und Tonio Oeftering (Hg.): *Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen*. Münster u.a.: LIT (erinnern und lernen - Texte zur Menschenrechtspädagogik, 8), S. 139–152.
- Schwendemann Wilhelm & Boschki Reinhold (2008) (Hg.), *Vier Generationen nach Auschwitz - Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich?* LIT: Münster. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/316115189>
- Schwendemann Wilhelm & Ding Thomas (2010) (Hg.), *Menschenrechte im Religionsunterricht. Menschenrechte, Solidarität, Zivilcourage. Bausteine für die Sekundarstufe I*, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Schwendemann Wilhelm & Oeftering Tonio (2011) (Hg.), *Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen*, LIT: Münster.
- Sommer Gert & Stellmacher Jost (2009), *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. Eine psychologische Bestandsaufnahme*, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/699151686>
- Thürmer-Rohr Christina (2002), *Das Gewicht des Anderen*; in: Freitag, 21.06.2002. Online verfügbar unter: <http://www.freitag.de/kultur/0226-gegebenem-anlass>
- Wetz Franz Josef (2008) (Hg.), *Kolleg praktische Philosophie*, Reclam: Stuttgart. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/613096104>
- Wetz Franz Josef (2008) (Hg.), *Recht auf Rechte*, Reclam: Stuttgart. Online verfügbar unter: <http://www.worldcat.org/oclc/316046138>
- Wiesel Elie (1987), *Gesang der Toten. Erinnerungen und Zeugnis; mit den Nobelpreisreden von Oslo*, Herder: Freiburg i. Br.
- Ziebertz Hans-Georg & Simon Werner (1995) (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Patmos: Düsseldorf.
-

Religious education and human rights – didactical considerations about the human rights teaching

Christian religious education revolves around the central idea of basic human rights. When learning to remember, for example the Holocaust or Shoah, one is reminded of the fact that it is essential to think about human rights since they are continuously abused. The atrocities committed by the Nazis were not merely an expression of their contempt for other human beings, but rather a complete disregard for and a total abolishment of basic human rights. The focal point of Christian religious education is to remember the crucifixion of Jesus Christ and by doing so, to remember the rights and dignity of every human being.