

1. Religionspädagogische Relevanz des Themas

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aus 1948 heißt es in der Präambel:

„Da die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet, da die Nichtanerkennung und Verachtung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei geführt haben, die das Gewissen der Menschheit mit Empörung erfüllen, und da verkündet worden ist, dass einer Welt, in der die Menschen Rede- und Glaubensfreiheit und Freiheit von Furcht und Not genießen, das höchste Streben des Menschen gilt, ... da die Völker der Vereinten Nationen in der Charta ihren Glauben an die grundlegenden Menschenrechte, an die Würde und den Wert der menschlichen Person und an die Gleichberechtigung von Mann und Frau erneut bekräftigt und beschlossen haben, den sozialen Fortschritt und bessere Lebensbedingungen in größerer Freiheit zu fördern, ... verkündet die Generalversammlung diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung durch die Bevölkerung der Mitgliedstaaten selbst wie auch durch die Bevölkerung der ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Gebiete zu gewährleisten.“ (www.menschenrechtserklaerung.de)

Die religionspädagogische Relevanz des Themas Menschenwürde und Migration liegt auf der Hand. Migration, Menschenwürde, Bildung sind miteinander aber viel tiefer verwoben, als wir annehmen; Kenntnis der eigenen und der fremden Menschenwürde und Bildung sind aktive Aneignungsprozesse des Lernenden und somit Teil der Persönlichkeitsentwicklung, also auch Persönlichkeitsbildung, des einzelnen Lernenden. Lothar Krappmann hat für den Bereich der menschenrechtlichen Schulentwicklung bereits 2016 eine Mahnschrift verfasst, wie sich Schule insgesamt an Kinderrechten (resp. Rechten von Jugendlichen) orientieren könnte (vgl. auch Pirner 2019, 12–15). Der Philosoph Peter Bieri hat (2015) sich ebenfalls mit dem Themenkreis auseinandergesetzt und seine Grundthesen skizzieren wir hier kurz: Menschenwürde habe nach Peter Bieri immer mit selbstbestimmtem Leben in einer Gemeinschaft zu tun,

das durch rechtliche und moralische Regeln, über die wir mitbestimmen können, bestimmt sei (Bieri 2015, S. 8). In dieser Grundauffassung menschenwürdigen Lebens gehe es immer auch um die aktive Gestaltung des eigenen Lebens: „Selbstbestimmt ist unser Leben, wenn es uns gelingt, es innen und außen in Einklang mit unserem Selbstbild zu leben – wenn es uns gelingt, im Handeln, im Denken, Fühlen und Wollen der zu sein, der wir sein möchten.“ (Bieri 2015, S. 13) Bieri geht es in seinem reflexiven menschenrechtlichen Ansatz um das Erarbeiten einer persönlichen Identität und Selbstbestimmung, welche über sprachliche Auseinandersetzung gehen muss (Bieri 2015, S. 25) und sich nicht von der Angst vor dem Fremden leiten lassen darf: „Wenn moralisches Bewusstsein mit Selbstbestimmung verträglich sein soll, dann darf es nicht in Angst begründet sein und auch nicht in dürrer Pflichterfüllung. Es muss sich seinerseits als Ausdruck von Selbstbestimmung verstehen lassen.“ (Bieri 2015, S. 28) Moralische Intimität benötige, so der Autor, Partner/innen und Freund/innen: „Denn moralische Empfindungen werfen implizit stets die Frage danach auf, wer wir sein möchten – diejenige Frage also, die uns leitet, wenn es um Selbstbestimmung geht. Moralische Intimität ist eine Beziehung zwischen Menschen, in der sich ihre Fähigkeit zur inneren kritischen Distanz sich selbst gegenüber zeigt.“ (Bieri 2015, S. 29) Im Blick der Anderen komme auch unser eigenes Bedürfnis nach Anerkennung (Bieri 2015, S. 30) zum Ausdruck: „Sich selbstbestimmt zu entwickeln, kann nur heißen, dem Blick der Anderen zu begegnen und ihm standzuhalten.“ (Bieri 2015, S. 31) Selbstbestimmung und selbstbestimmtes Leben gingen nur, wenn die Fremdheit der Anderen zugelassen und ausgehalten werde (Bieri 2015, S. 31). Sich selber – auch in den eigenen spezifischen Abgründigkeiten wahrnehmen und erkennen zu können – ist eine Form der Selbstbestimmung (Bieri 2015, S. 42), die eng mit Selbsterkenntnis verbunden bleibt. Bieri behauptet nun, dass diese Form der Selbsterkenntnis dazu verhelpe, aus dem Erkennen auch Maßstäbe fürs Handeln und für Veränderungsprozesse gewinnen zu können (Bieri 2015, S. 43). Selbsterkenntnis sei so „Quelle von Freiheit und [...] von Glück.“ (Bieri 2015, S. 58) Voraussetzung hierfür sei der Modus der Anerkennung meiner selbst und auch der anderen Menschen (Bieri 2015, S. 59). Jeder Mensch erwerbe eine kulturelle Identität durch die ihn umgebenden „bedeutungsvollen sinnstiftenden Aktivitäten“ (Bieri 2015, S. 61). Bildung bestehe nach Bieris Überzeugung auch darin, Fremdes als Fremdes zu erkennen und auch anzuerkennen, ohne es auf Fremdheit festlegen zu wollen und bei der eigenen Vernunft zu bleiben (Bieri 2015, S. 70). Für die Persönlichkeitsentwicklung ist die Erkenntnis wichtig, dass prägende Ereignisse für andere Menschen andere Perspek-

tiven bedeuten können und dass man vieles auch anders erleben kann. Diese Wahrnehmung anderer Perspektiven stellt für Peter Bieri Bildung dar: „*Bildung als die aktive, reflektierende Beschäftigung mit Kultur wird sich immer auch mit Vorstellungen davon beschäftigen müssen, was als eine würdige und würdelose Einstellung zu Anderen und zu sich selbst gilt.*“ (Bieri 2015, S. 73) Der Verlust an Würde habe, so Bieri, auch mit einem Verlust an Selbstbestimmung zu tun (Bieri 2015, S. 73). Kulturelle Identität bedeute auch eine moralische Identität einzunehmen – wenn man etwas für indiskutabel hält, dann sei das für das betreffende Individuum auch absolut so (Bieri 2015, S. 76). Bieri geht davon aus, dass die moralische Identität oft auch mit einer religiösen verknüpft sei (Bieri 2015, S. 77); aber auch hier gelte der Prozess der Aneignung als „*Stufen auf dem Weg zu einer Identität, die sich aus dem Bedürfnis heraus formt, Stimmigkeit zu erreichen, indem man sich bewusst und mit der Bereitschaft zu entsprechendem Handeln für bestimmte Elemente und gegen andere entscheidet, stets im Wissen darum, dass solche Entscheidungen historisch, gesellschaftlich und psychologisch bedingt und also kontingent sind.*“ (Bieri 2015, S. 79)

Gerade der evangelische Religionsunterricht muss unseres Erachtens von dieser grundsätzlichen menschenrechtlichen Perspektive religiöser Bildung ausgehen. Im Folgenden wollen wir skizzieren, wie auf der Grundlage des kompetenzorientierten Unterrichts religions- und dialogsensibler Religionsunterricht möglich sein kann, wie das Fach Religion im Sinn einer kultursensiblen und achtsamen Schulentwicklung sinnvoll ist (hierzu gehört nach unserer Auffassung auch, dass der Religionsunterricht insgesamt menschenrechtlich orientiert sein muss; vgl. Schwendemann 2017) und wie man einer biblischen Grundforderung nachkommt, die im Buch Levitikus zu finden ist:

„*Wie ein Einheimischer soll euch der Fremde gelten, der bei euch lebt. Und du sollst ihn lieben wie dich selbst, denn ihr seid selbst Fremde gewesen im Land Ägypten. Ich bin der HERR, euer Gott.*“ (Lev 19, 34 Züricher Bibel)

Der biblische Grundgedanke ist hier so etwas wie Gastfreundschaft, die wir normalerweise nicht mit dem Bereich der Schule und des Religionsunterrichts zusammenbringen. Geflüchtete Menschen im Unterricht sind zuerst einmal ein Thema in sogenannten Vorbereitungsklassen ohne Deutschkenntnisse, wo eben auch der Religionsunterricht zu einem Deutschunterricht (Deutsch als Fremdsprache) mutiert. Viele Schulleitungen sind einfach angesichts der Zahlen überfordert und es fehlen vor allem die Ressourcen, diese Kinder und Jugendlichen seriös zu beschulen, sodass dann auch Religionslehrkräfte aller Konfessionen gefragt werden und diese ihren Unterricht als diakonischen Dienst verstehen. Zudem kommt, als weiteres Problem, die Heterogenität solcher Klassen hinzu. In der

sogenannten Flüchtlingskrise 2015 sind z.B. aus Syrien viele Geflüchtete nicht nur mit christlicher Zugehörigkeit, sondern auch mit muslimischer Zugehörigkeit im deutschen Bildungssystem präsent geworden, sodass ein Buch über Migration zugleich auch ein Buch der pädagogischen Auseinandersetzung mit der Zugehörigkeit vieler Schülerinnen und Schüler zum Islam bedeutet, was wir hier exemplarisch versuchen wollen. Unabhängig davon ist es möglich, dass muslimische Schülerinnen und Schüler mit Fluchtgeschichte durchaus den evangelischen Religionsunterricht besuchen (könnten), entweder mit Zustimmung der Eltern oder ohne, wenn die Schülerinnen und Schüler religionsmündig geworden sind, auch ohne die Zustimmung der Eltern. Hier gilt dann unseres Erachtens eine Form der pädagogischen Gastfreundschaft im evangelischen Religionsunterricht mit besonderer Sensibilisierung, z.B. für den Islam auf Seiten der christlichen Schülerschaft und umgekehrt auf Seiten muslimischer Schülerschaft für das Christentum protestantischer Spielart. Dieser Religionsunterricht müsste sich durch eine besondere Form der interreligiösen Sensibilisierung und interreligiösen Pädagogik auszeichnen. Die theologische Grundlinie in diesem Fall wäre die Anerkennung des Islam als Offenbarungsreligion, die an den einen Gott glaubt und sich wie auch immer auf das Vorbild im Glauben an den einen Gott und auf den auf und in Gott vertrauenden Abraham bezieht. Man könnte auch sagen: „*Christen und Muslime glauben auf verschiedene Weise an den gleichen Gott.*“ (Dam et al. 2016, S. 22) Diese Form fokussiert Analogie, weil sie immer auf Liebe, Leid, Erlösung und andere anthropologisch wesentliche Themen zielt, weil es immer um die Mannigfaltigkeit der einen Wahrheit geht (vgl. Ladenthin 2014, S. 81), die nur in der gelebten Konkretheit der einzelnen Religionszugehörigkeit und Religiosität erspürt werden kann (vgl. Ladenthin 2014, S. 83). Zu lernen wäre die Gleichzeitigkeit von Pluralität und Geltung (Ladenthin 2014, S. 96). Das Problem der Vielfalt stellt sich aber andererseits auch wieder als normales Alltagsproblem in Religionsklassen dar, sodass der Religionsunterricht von seiner Anlage – trotz aller Probleme und Begrenzungen – die Möglichkeit bietet, hier einen Raum der Gastfreundschaft im pädagogischen Feld zu bieten. Das Modell, das sich im gegenwärtigen RU-Diskurs anbietet, ist das Modell des dialogoffenen, kind- und jugendsensiblen Religionsunterrichts auf der Basis des kooperativ-konfessionellen Religionsunterrichts, in dem es vor allem um Persönlichkeitsbildung geht. Der Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin formuliert in diesem Zusammenhang: „*Bildung findet in jener paradoxen Situation statt, in der der sich Bildende andere Menschen als Herausforderung für sich begreift, aber ihnen nicht gleich werden soll. Der zu Bildende darf sich also weder den Normen des anderen anpassen, noch ihnen fremd gegenüberüberstehen.*“ (Ladenthin 2014, S. 98). Die grundsätzliche

Kompetenz, die es in der gegenwärtigen Situation zu fördern gilt, ist der gelingende Umgang mit Vielfalt religiöser Einstellungen und auch der Religionen, unter Einschluss des Islam. Diese von uns avisierte Spielart des konfessionell-kooperativen evangelischen Religionsunterrichts ist offen für andere Interessierte und begreift Heterogenität als pädagogische, theologische und religionspädagogische Chance, den eigenen Glauben kennenzulernen, zu schärfen, sich seiner selbst zu vergewissern, nach außen hin verständlich und erfahrbar zu machen und damit den Stellenwert von auf Humanität abzielender Religiosität für den gesellschaftlichen Zusammenhalt deutlich zu machen (vgl. Schwendemann 2013). Eine derartige Konzeption des Religionsunterrichts könnte im Bereich der Schule und der Schulentwicklung dazu beitragen, dass sich unterschiedliche Kulturen und Religionen vertragen, voneinander wissen und auch bei bestimmten Projekten zusammenarbeiten, etwa in den Fragen von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung sowie der Wahrung der Menschenwürde (vgl. Dam et al. 2016; Ladenthin 2014).

Kritische Annäherung

Hierzu sind natürlich bestimmte Kompetenzen sowohl auf Schüler/innen- als auch Lehrer/innenseite notwendig, wobei wir uns verdeutlichen müssen, dass der im Zuge der PISA-Studien gebrauchte Begriff der Kompetenz schillernd ist, weil er nicht der geisteswissenschaftlichen, sondern der sozialwissenschaftlichen Tradition der Pädagogik und hier genau der empirischen Bildungswissenschaft entstammt (vgl. Klieme et al. 2003; auch dito 2007a; 2007b; 2002; 2004; 2008), die Bildung in sogenannte Domänen unterteilt.

Das Domänenmodell sieht insgesamt vier Bereiche vor (vgl. Klieme 2003, S. 68):

- Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt
- Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung
- Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft
- Probleme konstitutiver Rationalität

Der evangelische Religionsunterricht wäre der letzten Domäne zuzuordnen, weil es hier um Letztbegründungen menschlichen Daseins geht (vgl. Büttner; Dietrich & Roose 2015, S. 35). Kritisch gegen diese Zuordnung bleibt zu sagen, dass eben nur ein Teil des Faches Religion einer Domäne zugeordnet werden kann, weil hier nicht nur argumentative, sondern auch hermeneutische und partizipative Fähigkeiten vorkommen, zum Beispiel den Umgang mit muslimischen Geflüchteten zu fokussieren und sich auf Vielheit religiöser Bekenntnisse einzustellen.

Kompetenzen lassen sich also definieren; sie sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001a, S. 27; siehe auch dito, 2001; 2002). Grundsätzlich gilt für eine Kompetenz, dass sie erlern- bzw. erwerbbar ist (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 18) und zu Leistungsdispositionen führt, „die sich ‚funktional‘ ... auf variable Anforderungssituationen beziehen.“¹ Im Fall der religiösen Kompetenz wird über die Lern- und Erwerbbarkeit sehr kritisch nachzudenken zu sein, wenn es um die Komponente des christlichen Glaubens im Sinn von Gottvertrauen geht.

Der Einsatz von Kompetenzen im Bereich der Anwendung wird gesellschaftlich und politisch gefordert; kompetent handelt also jemand, wenn es gelingt, erworbene Fähigkeiten anzuwenden und problemlösend einzusetzen (vgl. Klieme & Hartig 2008; Klieme 2009, S. 47; Klieme 2009b; Klieme 2010; Döbert et al. 2009). Die Förderung von messbaren erworbenen Kompetenzen hat also ein potenzielles Ergebnis im Sinn, was im Fall des Religionsunterrichts aber nur ein unzureichendes Bild dessen abgibt, was pädagogisch passiert und intendiert ist. In unserem Fall ist jedoch genau auch diese kognitive Dimension wichtig, um solides religionskundliches Wissen aber in der Perspektive des Glaubens zu vermitteln. Kognitionen sind messbar, gleichwohl sind andere Dimensionen religiösen Lernens im Religionsunterricht der Messbarkeit entzogen (vgl. Büttner et al. 2015, S. 46; Stachel 1971, S. 45). Mit Büttner et al. (2015) muss es im Religionsunterricht in erster Linie um den spezifisch religiösen Modus der Weltbegegnung in der Spannung von Immanenz und Transzendenz gehen (vgl. Büttner et al. 2015, S. 49), theologisch wären das Unterscheidungen wie Evangelium und Gesetz, Christus als wahrer Mensch und wahrer Gott usw. (ebda, S. 49).

Unter religiös-theologischer Kompetenz wäre mit Büttner et al. (vgl. Büttner et al. S. 57) dann zu verstehen „die Fähigkeit, die Welt anhand der Leitdifferenz und Transzendenz und Immanenz in der Semantik religiöser (christlicher) Tradition zu beobachten.“ (Büttner et al. 2015, S. 57) Genau diese Fähigkeit wäre aber in unserem Modell des Religionsunterrichts auch auf muslimische Teilnehmende in den evangelischen Lerngruppen anzuwenden, möglicherweise unter Beteiligung muslimischer Lehrkräfte. Deutschland ist inzwischen ein Einwanderungsland geworden; ca. 1/5 der deutschen Bevölkerung hat einen Mig-

¹ http://www.uni-regensburg.de/rul/medien/thementag-theorie-praxis/materialsammlung/wsv9_kittsteiner.pdf

rationshintergrund; und immer mehr Menschen verlassen ihre Heimatländer aus verschiedenen Gründen:

Geflüchtete Menschen verlassen ihr Zuhause meist nicht freiwillig. Flucht hat etwas mit äußeren Zwängen zu tun. Es gibt viele Gründe, die Menschen zu dieser Entscheidung nötigen: Krieg, Diskriminierung, Verfolgung, Armut und Umweltkatastrophen. In vielen Fällen ist es eine Mischung aus mehreren Gründen, die Menschen dazu bringt, ihr Herkunftsland zu verlassen.²

Infos und Artikel zu Fluchtursachen auf der Website „Bundeszentrale für politische Bildung“: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/refugee-eleven/243384/fluchtursachen>

Die Aufgaben der aufnehmenden Gesellschaft besteht in der Integration geflüchteter Menschen, was eine zweiseitige Angelegenheit ist: Zugewanderte müssen Sprache, Kultur und Traditionen des Aufnahmelandes kennen und lernen, was aber nicht die Aufgabe der eigenen Sprache und Kultur bedeutet. Die Aufnahmeseite muss Bildungsangebote und Partizipationsmöglichkeiten bereitstellen. (vgl. <https://www.menschenrechte.jugendnetz.de/menschenrechte/glossar/migration/>)

Herausforderungen der Schule

Herausgefordert ist nicht nur die Schule, diese aber besonders von „Migration als Strukturmerkmal moderner Gesellschaften“ (GEW, EuWis 02/2016, S.8), mit dem Ziel ein gelingendes und zugleich friedliches Zusammenleben zu organisieren. Herausgefordert ist der Religionsunterricht, weil sich hier naturgemäß der Umgang mit Heterogenität stellt und weil es hier auch Kompetenzmodelle gibt, die lösungsorientiert sind. Es geht hier nicht um Anpassung der Migrantinnen und Migranten an unsere Maßstäbe, sondern um die Frage: Wie ist Bildung in einer Migrationsgesellschaft in Zukunft möglich? Umgang mit Heterogenität nicht im Sinn einer Vereinheitlichung, sondern im Sinn des Aushaltens der Unterschiede und im Konstrukt eines dritten Gemeinsamen ist dann Ziel aller Bildungsanstrengungen. Deutschland, so der Freiburger Soziologe Albert Scherr, ist „zu einer soziokulturell pluralen Einwanderungsgesellschaft geworden.“ (Scherr, 2015, S. 17.) Gesellschaftliche Integration habe, so Scherr, wenig mit kultureller Distanz oder Nähe zu tun (ebda., S. 17). Es komme also gar nicht zu sehr auf die Herkunftsgesellschaft an. Der entscheidende Faktor sei Bildung, bzw.

die Ermöglichung von Bildung und Aneignung von Bildung (ebda., S. 18). Eine Einwanderungsgesellschaft benötige „gute Bildungschancen, die unabhängig von der sozialen und regionalen Herkunft sowie der im Elternhaus erworbenen Erstsprache für alle Gesellschaftsmitglieder zugänglich sind.“ (ebda., S. 18) Bildung ist dann aber zuerst eine Form der Menschenrechtsbildung mit dem Ziel, allen, sowohl Inländern als auch Ausländern, klar zu machen, was die unverzichtbaren Grundlagen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens sind (ebda., S. 18): „Mit den Kernprinzipien der Menschenrechte, insbesondere der Forderung nach Achtung der Würde jedes Einzelnen und dem Diskriminierungsverbot, sind jedoch Möglichkeiten und Grenzen der Verständigung bestimmt. Wer diese Kernprinzipien ablehnt, mit dem kann man sich nicht mehr dialogisch verständigen, sondern nur noch feststellen, dass keine Verständigung möglich ist.“ (ebda., S. 18) Ziel neuerer empirischer Studien zum Thema Religion war, Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung für theologische und religionspädagogische Fragestellungen in Bezug auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu nutzen (vgl. Benner et al. 2011, S. 13). Religion bzw. Religiöses wurde in der Projektgruppe als „diskursiver Tatbestand“ (vgl. Matthes 1992) verstanden. Religiöse Bildung ist dabei eine Fähigkeit, „verschiedene Erscheinungsformen von Religion wahrzunehmen, zu erkennen und mit ihnen deutend und partizipatorisch umzugehen“. (Benner et al. 2011, S. 14) In der Tradition *Friedrich Schleiermachers* wird religiöse Bildung als essenzieller Bestandteil öffentlicher Bildung verstanden, „die sich auf ausdifferenzierte Lebensformen und Gesellschaftsbereiche mit unterschiedlichen kategorialen Strukturen und Denkmustern bezieht, welche gegeneinander keinerlei Vorrang für sich beanspruchen können.“ (Benner et al. 2011, S. 15) Religion und Bildung gehören nach diesem Verständnis als komplementäre Partner zusammen. In der Schule taucht Religion zuerst in ihrer reflexiven Gestalt auf und nicht vorrangig performativ (vgl. Dressler 2006; 2008, S. 74–88; dito 2012; 2014), was bedeutet, dass Religion nach dem sogenannten Grundbildungskonzept (vgl. Baumert; Stanat & Demmrich 2001, S. 21) eine eigene Domäne darstellt (Benner et al. 2011, S. 17). An Kompetenzen wird diesem Bereich der religiösen Bildung sowohl Problemlöse- als auch Problembearbeitungskompetenz zugeordnet. Die Herausgeber besagter Studie orientieren sich weniger an Wissen/Kenntnissen im Bereich der Religion, sondern vielmehr an komplexen Kompetenzen. Das Berliner Modell unterscheidet drei Kompetenzdimensionen für die sogenannte religiöse Kompetenz:

- religionskundliche Kenntnisse
- religiöse Deutungen und Interpretationen
- religiöse Partizipation und Performanz

² Vgl. BAMF (2016): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29, S. 23f.

Die zweite Einheit: Analysieren und Erkennen (Doppelstunde)

Ziel der Lehrinheit: Die SuS kennen und können Auskunft über die Inhalte und Herleitung der Menschenwürde geben. Sie wissen, dass sie im Zusammenhang eines Menschenbildes steht und können dazu Auskunft geben. Die SuS unterscheiden den rechtlichen und zwischenmenschlichen Umgang und reflektieren zweites auf ihr Verhalten und Umgang zu anderen.

Stundenziel: Die SuS lesen, diskutieren und erarbeiten sich zu einem Themenfeld (Recht / Geschichte / Philosophie / Theologie / Menschenrechte) den inhaltlichen Begriff der Menschenwürde. Die SuS kennen die Inhalte, Zugänge und Herleitungen der Menschenwürde und können Auskunft darüber geben. Sie wissen, dass diese im Zusammenhang eines Menschenbildes stehen und können zur Menschenwürde Auskunft geben.

Unterrichtsschema:

Zeit	Lernphase	Lernziele	Kompetenzen	SuS / L – Interaktion / Inhalte / Impulse	Sozialform	Medien	Methoden
5 min	Einstieg	Die SuS sehen einen Kurzfilm zur Menschenwürde. Sie äußern ihre Gedanken und formulieren dazu erste Fragen für sich selbst. Sie schreiben die Fragen auf.		<p>Schülerinnen und Schüler: Die SuS sehen einen kurzen Film. Dieser handelt über die Menschenwürde in Deutschland.</p> <p>Lehrkraft: Die Lehrkraft zeigt einen Kurzfilm der Konrad-Adenauer-Stiftung (Youtube: Deutschland besser verstehen lernen – Menschenwürde) https://www.youtube.com/watch?v=4XGICg9PxyzY</p> <p><i>Wir schauen jetzt einen kurzen Film. Dieser wird später nicht diskutiert.</i></p> <p><i>Welche Gedanken gehen Ihnen gerade durch den Kopf? Wenn Sie Fragen haben, schreiben Sie diese im Stillen auf.</i></p>	Frontal	Beamer Laptop Kurzfilm der Konrad-Adenauer-Stiftung (Youtube: Deutschland besser verstehen lernen – Menschenwürde)	Film
60 min	Erarbeitung	Die SuS organisieren sich zu Gruppen. Sie suchen sich ein Themenfeld zu einem Sachthema aus. Sie lesen den Text und erarbeiten sich ein Verständnis von Menschenwürde.	Sachkompetenz Soziale Kompetenz	<p>Schülerinnen und Schüler: Die SuS finden sich in Kleingruppen zusammen. Sie erhalten von der Lehrkraft Texte zur Menschenwürde. Diese beziehen sich auf folgende Zugänge: – Theologie – Gegenwärtige Philosophie – Recht – Geschichte – Menschenrechte – Politikwissenschaft – antike Philosophie</p> <p>Alternative Texte siehe Linkliste auf S. 34. Die SuS lesen, diskutieren und erarbeiten mit Hilfe des ihnen zur Verfügung gestellten Materials die Zugänge und das Verständnis von Menschenwürde heraus.</p> <p>Lehrkraft: Die Lehrkraft stellt die inhaltlichen Themenfelder zur Menschenwürde vor. Die Themen werden in der Mitte des Sitzkreises vorher ausgelegt. Aufgrund der Neigung sollen sie sich in Gruppen einfinden. <i>Finden Sie sich in kleinen Gruppen zusammen. Alle Themenfelder sollen bearbeitet werden. Sollte ein Thema nicht besetzt werden, diskutiert die Gruppe die Verteilung unter Anleitung der Lehrkraft.</i> <i>Achten Sie bei der Bearbeitung der Themen darauf, ob Ihre Fragen aus dem Kurzfilm beantwortet wurden.</i></p>	Gruppenübung	Texte M 2.1– M 2.7 Arbeitsblatt M 2.8	Gruppenarbeit Lernquartett

25 min	Ergebnis- sicherung	Die SuS schreiben und malen ihre Arbeitsergebnisse gemeinsam auf.	Kreative Kompetenz Soziale Kompetenz	<p>Schülerinnen und Schüler: Die SuS schreiben die bisherigen Ergebnisse auf ein Arbeitsblatt auf. Dieses Arbeitsblatt mit den Ergebnissen ist wichtig für die Folgestunde.</p> <p>Lehrkraft: <i>Jetzt sind noch 30 min zur Verfügung. Schreiben Sie Ihre Ergebnisse auf das Arbeitsblatt. Euch steht weiterhin ein DIN A3-Blatt zur Verfügung. Zeichnen Sie oder gestalten Sie gemeinsam auf dieses Blatt mit verschiedenen Formen oder Farben, wie Sie das Thema verstanden haben, auf. Es gibt kein richtig oder falsch.</i></p> <p>Die Lehrkraft sammelt die Ergebnisse ein. Diese dienen als Einstieg für die nächste Stunde.</p>	Gruppen- übung	Papier (DIN A3) Farbstifte Arbeitsblatt M 2.9	Gestalten
--------	------------------------	---	---	--	-------------------	---	-----------

Mögliche Artikel ... zu den verschiedenen Zugängen zu Menschenwürde:

Der Begriff Menschenwürde:

- <https://www.menschenrechte.jugendnetz.de/menschenrechte/glossar/menschenwuerde/>
- <http://www.bpb.de/apuz/28290/menschenwuerde-als-massstab?p=all>

Theologisch:

- Gegenseitige Würdigung der Menschen / Martin Luther:
<https://www.kirche-im-hr.de/sendungen/10-menschenwuerde/>
- Die Kirche – Anwältin für die Menschenrechte (Justitia et Pax):
<https://weltkirche.katholisch.de/Themen/Menschenrechte/Die-Kirche-Anw%C3%A4ltin-f%C3%BCr-die-Menschenrechte>

Philosophisch:

- Die Würde des Menschen ist unantastbar. Doch was ist Würde?
<https://www.hoheluft-magazin.de/2014/05/die-wuerde-des-menschen/>

Rechtlich:

- Menschenwürde am Beispiel Fußball und Medien:
<https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/grundgesetz-und-fussball-menschenwuerde-als-alleskleber-15856820.html>

Politisch:

- Menschenwürde mit dem Umgang von flüchtenden Menschen:
<https://www.n-tv.de/politik/pressestimmen/Menschenwuerde-mit-Fuessen-getreten-article15860761.html>
- Straßenfeger e.V. Berlin / Ein Beispiel der Hilfe für Menschenwürde:
<https://strassenfeger.org/>
- Humanität und Menschenwürde im Knast / Joe Bausch aus seinem Buch „Knast“:
http://www.fhr.nrw.de/behoerde/presse/archiv/2013/lesung_joe_bausch_bericht/index.php

M 2.1 Konkretisierung der Menschenwürde

Mit den bisherigen Bemerkungen zum Ursprung und zur Bedeutung des Begriffs „Menschenwürde“ und zu der notwendigen Unterscheidung zwischen seinem ethischen und seinem rechtlichen Sinn und Gebrauch ist die Frage noch nicht explizit beantwortet, was unter „Würde“ und unter „Menschenwürde“ *konkret* zu verstehen ist, wodurch sie geachtet oder missachtet wird. Dem möchte ich mich nun zuwenden, ohne damit freilich den Anspruch zu erheben, es handle sich beim Folgenden um einen vollständigen Überblick. Es geht mir vielmehr um Konkretisierungen, die theoretisch und praktisch in Geschichte und Gegenwart immer wieder eine besondere Rolle gespielt haben und darum vermutlich als exemplarisch gelten können.

a) Der Mensch als Zweck oder als bloßes Mittel

Unter den Texten, die für die *Interpretation* von Menschenwürde eine wichtige Rolle gespielt haben, hat keiner eine größere Wirkungsgeschichte gehabt als die Form von Kants kategorischem Imperativ, die er als „praktischen Imperativ“ bezeichnet:

„Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“¹

Vor allem durch den Grundgesetzkommentar von Theodor Maunz und Günter Dürig² sowie durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts³ hat diese Formulierung Kants eine überragende Bedeutung für die Interpretation dessen gewonnen, was unter Achtung (Missachtung) der Menschenwürde zu verstehen ist. *Achtung* wäre demnach ein Handeln, bei dem der Mensch, um den es geht, immer auch als Zweck, also als „etwas“ um seiner selbst willen Wichtiges und Gemeintes behandelt wird, während Missachtung der Menschenwürde darin bestünde, einen Menschen bloß als Mittel (für einen fremden Zweck) zu behandeln. Dabei fällt auf, dass Kant nicht vom Menschen, sondern von der Menschheit (in der eigenen und fremden Person) spricht. Das kann unserem gegenseitigen Sprachgebrauch zufolge leicht missverstanden werden. Denn wir verstehen und gebrauchen „Menschheit“ als einen Kollektivbegriff, der alle Menschen umfasst und zusammenschließt. Das ist aber bei Kant nicht gemeint. Es geht nicht um Handlungen, die sich auf die Gesamtmenge aller Menschen beziehen, sondern um Handlungen, die sich auf das *Menschsein* des Menschen beziehen. Die Menschenwürde wird ihr zufolge immer dann missachtet, wenn ein Mensch nicht in seinem Menschsein und um seiner selbst willen wahrgenommen und behandelt wird, sondern ausschließlich in seiner Bedeutung oder seinem Wert, eben als bloßes Mittel, für andere(s).

Gegen diese Formulierung Kants wird gelegentlich darauf hingewiesen, dass wir in unserer alltäglichen Kommunikation und Interaktion doch häufig, ja ständig, füreinander Mittel zum Zweck seien. Das trifft aber Kants Formulierung nicht; denn das ist ihm offenbar auch selbst bewusst. Sein kategorischer Imperativ nimmt nur die Fälle kritisch in den Blick, in denen das Menschsein eines Menschen *ausschließlich* als Mittel und gar *nicht* als Zweck wahrgenommen und behandelt wird. Dagegen wird jedoch immer wieder eingewandt, dieses Kriterium sei viel zu unbestimmt, um in konkreten Situationen entscheiden zu können, ob eine bestimmte Handlung als Achtung oder Missachtung der Menschenwürde zu interpretieren sei.

Woran soll man erkennen und bemessen, ob ich z.B. einen Menschen, mit dem ich spreche, mit dem ich zusammenarbeite oder mit dem ich zusammenlebe, in seinem Menschsein als (Selbst-)Zweck oder bloß als Mittel (ge-)brauche? Für eine rechtliche Beurteilung ist das in der Regel nicht mit hinreichender Deutlichkeit erkennbar und nachweisbar. Und trotzdem ist dieser Einwand nicht ganz berechtigt; denn es gibt Situationen, in denen es tatsächlich um die Entscheidung geht, ob ein Mensch geschädigt oder getötet und damit geopfert werden darf, nur um die Lebens- oder Heilungsmöglichkeiten *anderer* Menschen zu erhalten oder zu erhöhen. Ein eklatantes Beispiel hierfür sind sogenannte fremdnützige Menschenversuche ohne Einwilligung der Probanden, d.h. Versuche an Menschen, die nicht diesen selbst zugutekommen (können), wohl aber unter Umständen einen großen Erkenntnisgewinn oder sogar Heilungsmöglichkeiten für andere Menschen verspre-