

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Menschenrechtspädagogik

Prof. Dr. Manfred L. Pirner

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100320/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Menschenrechtspädagogik

Prof. Dr. Manfred L. Pirner

1. Begriffe und Institutionen

Wie auch bei dem Begriff → *Pädagogik* changiert die Bedeutung von *Menschenrechtspädagogik* zwischen dem praktischen (menschenrechts-)pädagogischen Handeln und der wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit Zusammenhängen der → Menschenrechte mit Bildungs- und Erziehungsfragen beschäftigt. Einen Kernbereich stellt dabei die Menschenrechtserziehung oder Menschenrechtsbildung dar, auf den sich dieser Artikel vor allem konzentriert; daneben können das Menschenrecht auf Bildung (Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte [AEMR]) oder weitere Bezüge zwischen den Menschenrechten und der Pädagogik als Gegenstandsfelder der wissenschaftlichen Menschenrechtspädagogik verstanden werden (so bei Lenhart, 2006). Während bis in die 1990er-Jahre hinein in bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten meist von Menschenrechtserziehung gesprochen wurde, wird seit etwa 15 Jahren verstärkt der Begriff Menschenrechtsbildung verwendet. Grund dafür dürfte, neben der allgemeinen Renaissance des Bildungsbegriffs, auch sein, dass ein emphatischer Bildungsbegriff, der die Selbstbestimmung und Selbstreflexivität des Individuums betont, eine größere Nähe zu den Grundwerten der Menschenrechte aufweist; aus diesem Grund wird er auch im vorliegenden Artikel bevorzugt. International ebnet sich die Unterscheidung zwischen Menschenrechtspädagogik, -bildung und -erziehung ein im Begriff *Human Rights Education*.

In Deutschland hat die Menschenrechtspädagogik als wissenschaftliche Disziplin bislang nur durch den UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechtserziehung an der Universität Magdeburg (Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche) eine eigene Professur erhalten; international gibt es, wenn ich recht sehe, mit der Denomination „Human Rights Education“ nur die Stiftungsprofessur an der Universität Utrecht. In der Regel bildet die Menschenrechtspädagogik einen Arbeitsschwerpunkt von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Bereichen Jura, Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft oder Fachdidaktik. Zentren bzw. Arbeitsschwerpunkte für Menschenrechtspädagogik gibt es im deutschsprachigen Raum neben Magdeburg u.a. am Deutschen Institut für Menschenrechte (Berlin), an der Universität Erlangen-Nürnberg (Center for Human Rights Erlangen-Nürnberg [CHREN]), an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Freiburger Institut für Menschenrechtspädagogik [FIM]), an der Universität Graz (European Training and Research Center for Human Rights [ETC]), an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien-Krems (Kompetenzzentrum für Menschenrechtspädagogik) und an der Pädagogischen Hochschule Luzern (Zentrum Menschenrechtsbildung [ZMRB]).

2. Menschenrechtsbildung – grundlegende Bestimmungen, Chancen und Aufgaben

Bereits in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 (AEMR) wird der pädagogische Auftrag der beteiligten Staaten betont, sich zu 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“ (United Nations, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Präambel, 1948).

Dies ist Ausdruck der elementaren Einsicht, dass eine solche „Achtung“ der Menschenrechte in der Bevölkerung die Grundlage für ihre umfassende Verwirklichung darstellt, denn die politische und rechtliche Verankerung der Menschenrechte wird sich nur auf der Basis einer mehrheitlichen Wertschätzung durch die Bürgerinnen und Bürger umsetzen lassen – wobei Politik und Recht wiederum positiv auf diese zurückwirken können. Gegenüber dem Zwang des Gesetzes entspricht die werbende Erschließung der Menschenrechte in Bildungsprozessen zudem besser den in ihnen propagierten Freiheitsrechten.

Ein weiteres Mal taucht die Forderung nach Menschenrechtsbildung in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte auf, in dem das Recht auf Bildung festgelegt ist:

„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“ (United Nations, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Art. 26, 1948).

Auf der Basis dieser Formulierung besteht heute Konsens, dass das Recht auf Menschenrechtsbildung selbst zu den Menschenrechten dazu gehört (vgl. auch Lohrenscheid, 2004).

Während die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte lediglich eine politische Erklärung darstellt, haben die von ihr erklärten Menschenrechte in verschiedenen internationalen Verträgen dann auch rechtliche Verbindlichkeit erlangt. Das Recht auf Bildung mit seiner Konkretisierung auf Menschenrechtsbildung ist im sogenannten Sozialpakt, der 1976 in Kraft getreten ist, völkerrechtlich festgeschrieben worden (Art. 13).

Die in der Präambel der Allgemeinen Erklärung angesprochene Einsicht, dass die Menschenrechte nicht nur durch politische

und juristische Wege durchgesetzt werden können, sondern auch durch eine entsprechende moralische und intellektuelle Kultur gefördert werden müssen, hat bereits 1945 zur Gründung der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) geführt. „Mobilizing for education“ gehört zu den Hauptzielen der UNESCO, denn, wie es auf der UNESCO-Website heißt, „it is in the minds of men and women that the defences of peace and the conditions for sustainable development must be built“.

Im Jahr 1994 rief die UNO-Generalversammlung die „UN-Dekade der Menschenrechtsbildung“ aus. Dieser folgte 2005 ein zehnjähriges „World Programme for Human Rights Education“. In seiner ersten Phase, die sich von 2005 bis 2009 erstreckte, hat sich dieses Programm ganz auf die Menschenrechtsbildung in öffentlichen Schulen konzentriert; danach auf außerschulische Bildungsfelder. In den zur Dekade und zum Weltprogramm gehörigen Dokumenten wurde auch der Begriff „Human Rights Education“ näher geklärt. So heißt es im „Plan of Action“ des „World Programme“:

„Menschenrechtsbildung kann definiert werden als Erziehung, Training und Information, die darauf zielen, eine weltweite Kultur der Menschenrechte aufzubauen. Eine umfassende Menschenrechtsbildung gibt nicht nur Wissen über die Menschenrechte und die Mechanismen, welche sie schützen, weiter, sondern vermittelt auch die Fähigkeiten, die gebraucht werden, um Menschenrechte im täglichen Leben voranzubringen, zu verteidigen und anzuwenden. Menschenrechtsbildung fördert die Einstellungen und Verhaltensweisen, die nötig sind, um die Menschenrechte für alle Mitglieder der Gesellschaft aufrecht zu erhalten. [...] Sowohl was gelehrt wird als auch wie es gelehrt wird sollte die Werte der Menschenrechte widerspiegeln, zur aktiven Teilnahme ermutigen und eine Lernumgebung fördern, die frei von Not und Angst ist“ (UNESCO/OHCHR, 2006, 1; eigene Übersetzung).

Deutlich geht es also den UNO-Staaten nicht nur darum, die Menschenrechte bekannt zu machen und ihre Geltung zu proklamieren, sondern es geht ihnen darum, eine weltweite „Kultur der Menschenrechte“ aufzubauen. Es geht ihnen auch um die Förderung von Einstellungen und Verhaltensweisen, also um eine Vermittlung der in den Menschenrechten implizierten ethischen Grundlagen und Werte. Der Anspruch der Menschenrechtsbildung, wie er sich in dem Aktionsplan der UNO zeigt, geht aber noch weiter. Als zentrale Ziele werden u.a. genannt:

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

Insbesondere in Punkt b) wird deutlich, dass Menschenrechtsbildung nach dem Verständnis der UN über Rechtsbewusstsein und ethische Bildung hinaus auf umfassende Persönlichkeitsbildung zielt und somit Bildung insgesamt leiten will, wie sie in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte bestimmt wird. Das wird noch deutlicher in den Textpassagen, in denen der „Kontext“ des UN-Programms beschrieben wird. Dort wird u.a. auf die Rahmenvereinbarungen von Dakar verwiesen, die beim „World Education Forum“ von 2000 beschlossen wurden. Hier, so wird erläutert, sei die Vision einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle erarbeitet worden, die zwar die Entwicklung von Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen wichtig nimmt, aber mehr will. Wörtlich heißt es: Das Dakar-Rahmenwerk „liefert die Basis für ein Konzept von qualitativ hochwertiger Bildung, die über Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus geht und die, bei aller notwendigen Dynamik, stark menschenrechtsorientiert ist und zu demokratischem Bürgerschafts-, Werte- und Solidaritätsbewusstsein führt“ (ebd.).

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

1. Im engeren Sinn zielt Menschenrechtsbildung auf die Verbreitung der Kenntnis und des Bewusstseins der Sinnhaftigkeit von Menschenrechten als rechtliche Normen.
2. Im weiteren Sinn zielt Menschenrechtsbildung auf eine ethische Bildung, welche die ethischen Grundlagen und Werte vermittelt, die den Menschenrechten zugrunde liegen, und somit auf eine „Kultur der Menschenrechte“.
3. Im weitesten Sinn versteht sich Menschenrechtsbildung als Kern und Leitidee von Bildung insgesamt, so dass Bildung auf umfassende Persönlichkeitsbildung des Einzelnen und friedlich-gedeihliches Zusammenleben der Menschen zielt. Pointiert lässt sich formulieren: *Qualitätsvolle Bildung ist in ihrem Kern Menschenrechtsbildung und Menschenrechtsbildung zielt letztlich auf umfassende Bildung.*

Bereits an dieser Stelle kann angemerkt werden, dass das hier entwickelte Bildungsverständnis eine deutliche Nähe zum (deutschen) klassischen Bildungsverständnis aufweist, das – etwa nach Wilhelm von Humboldt – die umfassende Persönlichkeitsbildung im Sinne von „Menschenbildung“ zum Ziel hat, sowie zu einem christlich orientierten Bildungsverständnis, das sich ebenfalls an „Maßen des Menschlichen“ orientiert (vgl. die gleichnamige EKD-Denkschrift: Kirchenamt der EKD, 2003) und damit ein Gegengewicht gegen einseitige Tendenzen einer Ökonomisierung und Leistungsorientierung in der Bildungspolitik setzt. Insofern verbindet sich mit einer stärkeren Orientierung an den Menschenrechten, insbesondere an Kinderrechten und Behindertenrechten, die Chance einer Humanisierung von Schule und Bildungsinstitutionen, wie sich ansatzweise bereits in der durch die Behindertenrechtskonvention ausgelösten Inklusionsdebatte beobachten lässt.

Ein weiterer Meilenstein für die Entwicklung der Menschenrechtsbildung ist die „Erklärung der Vereinten Nationen über

Menschenrechtsbildung und -training“ von 2011, die erste UN-Erklärung, die sich eigens mit diesem Thema beschäftigt. In ihr wird u.a. Menschenrechtsbildung als Bildung *über, durch und für* die Menschenrechte bestimmt (United Nations, 2011).

Bedeutsam für die Menschenrechtsbildung auf globaler Ebene sind ferner die UN-Kinderrechtskonvention (United Nations, 1989) sowie die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006), weil hier noch einmal eigens für Kinder und Behinderte deren Recht auf Information und Aufklärung über ihre Menschenrechte betont wurde.

Auf europäischer Ebene hat besonders der Europarat (Council of Europe) die Demokratiebildung und Menschenrechtsbildung vorangetrieben, u.a. durch die Erarbeitung von qualitativ hochwertigen didaktischen Handbüchern für die Menschenrechtsbildung mit Jugendlichen („Compass“: Brander u.a., 2012; bislang ist die Neuauflage nur auf Englisch verfügbar) und mit Kindern („Composito“: Flowers/Brederode-Santos/Nagy, 2009). In einer eigenen „Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education“ hat der Europarat 2010 seine Mitgliedstaaten aufgefordert, entsprechende Bildungsanstrengungen auch bereits im Vorschulalter sowie in der beruflichen Bildung zu unternehmen und die Rolle von Nichtregierungsorganisationen und Jugendorganisationen in dieser Hinsicht zu stärken (Brander u.a., 2012, 22). In Kooperation mit Norwegen hat der Europarat 2008 das „European Wergeland Centre“ in Oslo eingerichtet, das alle Mitgliedstaaten bei der interkulturellen, Demokratie- und Menschenrechts-Bildung unterstützen soll (<http://www.theewc.org/>). Die Europäische Union hat mit ihrer seit 2007 bestehenden „Agency for Fundamental Rights“ (FRA) vor allem Jugend- und Bildungsprogramme durchgeführt, in denen Menschenrechtsbildung eine wichtige Rolle spielte (vgl. zu den europäischen rechtlichen Rahmenbedingungen auch Schreiner, 2015; Lindner, 2008). Zudem unterhält auch die UNO ein „United Nations Regional Information Center for Western Europe“ mit einer eigenen Abteilung zur Menschenrechtsbildung (www.humanrightseducation.info).

Auf nationaler Ebene ist vor allem auf die „Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz von 2000 zu verweisen. Darin wird u.a. bestimmt, dass Menschenrechtserziehung eine Aufgabe aller Fächer und Lehrkräfte ist, wobei einen „besonderen systematischen Beitrag“ die Fächer des gesellschaftlichen Aufgabenfelds leisten sollen. Weil Menschenrechtserziehung sich nicht auf Wissensvermittlung beschränken könne, müssten die Schülerinnen und Schüler „die Achtung des Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben“ (Kultusministerkonferenz, 2000, 5).

3. Zum Stand der Menschenrechtsbildung in Deutschland

3.1. Die Vernachlässigung der Menschenrechtsbildung in der Bildungspolitik

Die oben genannten UN-Programme zur Förderung von Menschenrechtsbildung haben nur mäßigen Widerhall in den Mitgliedstaaten gefunden. Auch in Deutschland waren, abgesehen von der – relativ knappen und schon längere Zeit zurückliegenden – Kultusministerkonferenz-Erklärung, keine nennenswerten bildungspolitischen Aktivitäten zu verzeichnen. Weder wurde die Forderung nach einem nationalen Aktionsplan für Menschenrechtsbildung aufgegriffen noch wurde diese durch ministerielle Erlasse in den Lehrplänen oder in der Lehrerbildung fest verankert, so dass Deutschland im internationalen Vergleich deutlich ins Hintertreffen geraten ist (Zimmer, 2011, 196). Eine Übersicht über die Verankerung der Menschenrechtsbildung in den Schulgesetzen und Lehrplänen der Länder, die 2008 im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt wurde, zeigt bei genauerem Hinsehen, dass von einer solchen Verankerung nur bedingt die Rede sein kann: Zu einem großen Teil handelt es sich um Ziele und Inhalte ethischen Lernens, in denen die Menschenrechte allenfalls implizit verortet werden können. Dies hat auch eine Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte bestätigt und den Schulministerien der Länder empfohlen, Menschenrechte und Kinderrechte flächendeckend in Bildungsplänen und Curricula sowie in der Aus- und Weiterbildung in pädagogischen Berufen explizit und verbindlich zu verankern. Außerdem sollte für deren stärkere Berücksichtigung in Schulentwicklung und Schulprogrammen gesorgt werden (Reitz/Rudolf, 2014, 33-37). Insgesamt ist in Deutschland allerdings das Bewusstsein für die Relevanz von Menschenrechten im Bildungsbereich durch die Behindertenrechtskonvention und die durch sie ausgelöste Debatte um inklusive Bildung deutlich gewachsen – und lässt zugleich manche Probleme einer zu unreflektierten bildungspolitischen „Umsetzung“ von Menschenrechten erkennen.

3.2. Menschenrechte sind wichtig, aber wenig bekannt – empirische Befunde

Empirische Studien zeigen, dass eine große Mehrheit der Deutschen die Menschenrechte wichtig und zustimmungsfähig finden. Allerdings konnten selbst Befragte mit höherer Schulbildung nur zwischen drei und sieben Menschenrechte spontan nennen (Müller/Weyand, 2004, 281) und weniger als die Hälfte waren bereit, sich selbst für Menschenrechte zu engagieren (Sommer/Stellmacher/Brähler, 2005, 60). Etwa ein Prozent der erwachsenen deutschen Bevölkerung setzt sich faktisch in Menschenrechtsorganisationen ein oder nimmt an öffentlichen Protesten gegen Menschenrechtsverletzungen teil. Es entspricht der oben skizzierten Ausrichtung schulischer Bildung, dass Schülerinnen und Schüler als menschenrechtliches Engagement überwiegend Aktivitäten angeben, die sich nicht explizit auf Menschenrechte, sondern auf die Gestaltung eines humanen Schullebens beziehen (z.B. Menschlichkeit üben, keine Vorurteile äußern, Streit schlichten) (Müller/Weyand, 2004, 290; auch Lenhart, 2006, 154).

Bei einer aufschlussreichen Befragung von 17-18-jährigen Schülerinnen und Schülern aus Bayern und Nordrhein-Westfalen (N = 1785) stellte Hans Georg Ziebertz (2015) eine große Zustimmung zu den Menschenrechten insgesamt fest, die allerdings

zwischen den einzelnen menschenrechtlichen Bereichen differiert: Kinderrechte, Recht auf soziale Sicherheit und Frauenrechte erhalten die höchste Zustimmung, während die Religionsfreiheit mit die geringsten Zustimmungswerte erhält. Stark religiös-christlich orientierte Befragte betonen im Vergleich zu schwach religiösen die Bedeutung von zivilem Engagement, Umweltschutz und Frauenrechten; innerhalb der Muslime zeigen sich Unterschiede zwischen stark religiösen und schwach religiösen Befragten v.a. bei der Beurteilung von Abtreibung und Sterbehilfe (als Einschränkungen des Rechts auf Leben) sowie der Einschätzung der Trennung von Staat und Religion (als Ausdruck der Religionsfreiheit) – beide Aspekte werden von stark Religiösen vehementer abgelehnt. Der Vergleich der Einstellungen aller befragten Christen und Muslime lieferte bei beachtlichen 17 von insgesamt 21 Menschenrechten signifikante Differenzen: Während sich die Christen stärker für erlaubte Sterbehilfe, erlaubte Abtreibung und Religionsfreiheit aussprechen, sind Muslimen der Schutz vor Folter, Flüchtlingsrechte und einige soziale und juristische Rechte wichtiger. Letzteres lässt sich plausibel mit dem Migrationshintergrund vieler muslimischer Schülerinnen und Schüler erklären. Insgesamt geben die Ergebnisse deutliche Anhaltspunkte für einen erheblichen Einfluss der Religiosität auf die Einstellung zu den Menschenrechten – wobei die grundsätzlich positive Haltung unabhängig von der religiösen Orientierung die Mehrheit aller befragten Jugendlichen auszeichnet.

4. Menschenrechtsbildung – Akteure, Adressaten und Herausforderungen

4.1. Akteure

Neben den internationalen Einrichtungen auf UN- oder EU-Ebene und der staatlich-öffentlichen Bildung spielen bei der Menschenrechtsbildung nicht-staatliche Organisationen und Einrichtungen eine besondere Rolle. So ist die Bildungsarbeit von jeher ein wichtiger Bestandteil von internationalen Menschenrechtsorganisationen wie Amnesty International, aber auch von lokalen Menschenrechtszentren wie z.B. jenes in Nürnberg. Dabei gibt es häufig Kooperationen mit Schulen und anderen öffentlichen Bildungseinrichtungen wie z.B. das „Human Rights Friendly Schools“-Projekt von Amnesty International oder die 2005 von der Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung in der Nichtregierungsorganisation „Forum Menschenrechte“ erarbeiteten „Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen“, die Orientierung für eine aufbauende, abgestimmte Kompetenzentwicklung geben können (AG Menschenrechtsbildung im Forum Menschenrechte, 2005). Als Akteure spielen auch Religionsgemeinschaften und religiöse Institutionen eine wichtige Rolle (genauer unter 4.2).

International sind vor allem folgende Nichtregierungsorganisationseinrichtungen und Netzwerke speziell auf *Human Rights Education* ausgerichtet:

- The People's Movement for Human Rights Learning (www.pdhre.org)
- The Global Human Rights Education and Training Centre (www.hrea.org)
- Human Rights Educators USA (www.hreusa.net)
- Democracy and Human Rights Education in Europe (www.dare-network.eu)

4.2. Adressaten

Grundsätzlich lässt sich in Anlehnung an Tibbits (2002) Menschenrechtsbildung konzeptionell unterscheiden im Hinblick darauf, ob sie eher an Menschen adressiert ist, deren Wissen und Bewusstsein hinsichtlich der Menschenrechte erweitert werden soll (wie das vor allem in der Schule in westlichen Ländern der Fall ist), oder eher an Menschen, die selbst von (massiven) Menschenrechtsverletzungen bedroht bzw. betroffen sind und in besonderer Weise „Empowerment“ benötigen (dies ist z.B. der Schwerpunkt von Benedek, 2009), oder eher an Menschen, die selbst in der Gefahr stehen, Menschenrechtsverletzungen zu begehen bzw. von Berufs wegen eine besondere Sensibilität für Menschenrechte brauchen. Zu letzteren zählt Lenhart (2006) neben Lehrern/Lehrerinnen und Erziehern/Erzieherinnen unter anderem Polizisten/Polizistinnen, Soldaten/Soldatinnen, Sozialarbeiter/Sozialarbeiterinnen, Naturwissenschaftler/Naturwissenschaftlerinnen und medizinisches Personal.

Darüber hinaus kommen in jüngerer Zeit auch Verantwortliche von Wirtschaftsunternehmen in den Blick: Waren die Menschenrechte ursprünglich vor allem als Abwehrrechte zum Schutz der Bürger vor staatlicher Macht gedacht, wird es im Zuge von Globalisierung und ökonomischer Liberalisierung zunehmend als notwendig angesehen, Menschen vor Übergriffen mächtiger Arbeitgeber und ausufernden Wirtschaftsinteressen zu schützen. Eine wichtige Aufgabe besteht demzufolge darin, Unternehmer und Wirtschaftsvertreter für ihre menschenrechtlichen Verpflichtungen zu sensibilisieren und sie idealerweise als Verbündete im Kampf für die Menschenrechte zu gewinnen (so etwa der von Kofi Annan initiierte „Global Compact“, Fritzsche, 2016, 158f.).

4.3. Probleme und Herausforderungen

4.3.1. Die Freiheit-Zwang-Aporie

Ein systematisches Grundproblem von Menschenrechtsbildung betrifft Bildung, und vor allem ethische Bildung, insgesamt und wurde bereits von Immanuel Kant treffend auf den Punkt gebracht: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant, 1977, A 32; vgl. hierzu z.B. Giesinger, 2011; Bernhard, 2011). Diese bildungstheoretische Aporie spitzt sich zu, wenn freiheitliche Menschenrechte freien und gleichen Bürgern sowie der nachwachsenden Generation in der „Zwangsveranstaltung“ Schule „vermittelt“ werden sollen. Zu Recht betont der oben zitierte UN-Aktionsplan, dass auch die dabei verwendeten pädagogisch-

didaktischen *Methoden* die Werte der Menschenrechte widerspiegeln müssen. Ohne dass damit die Aporie vollständig aufgelöst werden könnte, verweisen diese Überlegungen auf pädagogisch-didaktische Ansätze, die im Sinne subjektorientierter Bildung selbstbestimmtes und partizipatorisches Lernen fördern und auf umfassende Mündigkeit zielen, also etwa Ansätze einer emanzipatorischen Pädagogik wie die von Paolo Freire (1973).

4.3.2. Die Spannung zwischen gesellschaftlichen Normen und Kindorientierung

Mit der eben genannten Aporie in Verbindung steht die Tatsache, dass die Ziele von Menschenrechtsbildung starke Normsetzungen der Erwachsenen beinhalten, welche in Spannung zur erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretisch zu fordernden Orientierung an den Interessen des Kindes und seiner Zukunftsoffenheit gesehen werden können (vgl. etwa die kritischen Anfragen von Meijer, 2015). Hier hilft meines Erachtens nur eine dialektische Sichtweise weiter, die sich daran orientiert, dass durch die Menschenrechte gerade die *Voraussetzungen* für die Wahrnehmung der Interessen und Zukunftsoffenheit von Kindern geschaffen oder gefestigt werden sollen. Dieser Aspekt kann vor allem dadurch akzentuiert werden, dass bei der Menschenrechtsbildung mit Heranwachsenden von den Kinderrechten ausgegangen wird (wie z.B. auch Fritzsche, 2016, 202, fordert).

4.3.3. „Verrechtlichung“ der Lebenswelt durch Menschenrechte?

Zweifellos ist die Möglichkeit, Menschenrechte auch rechtlich einfordern zu können, eine zivilisatorische Errungenschaft ersten Ranges; allerdings wird kaum jemand bestreiten, dass eine Gesellschaft wünschenswert wäre, in der das gelebte Ethos die juristische Einforderung von Menschenrechten überflüssig macht. Ebenso wünschenswert wäre es, wenn das einzelne Individuum aus eigener ethischer Überzeugung und nicht aus „Gehorsam“ gegenüber den Forderungen der Menschenrechte handeln würde. Pädagogisch gesehen stellt sich somit die Frage nach dem Verhältnis von ethischer Bildung im umfassenderen Sinn (sowie von Unterbereichen wie Friedenspädagogik, Toleranzernziehung, interkultureller Pädagogik) und Menschenrechtsbildung. Hilfreich ist dabei, sich des von Jürgen Habermas so genannten „Janusgesichts“ der Menschenrechte bewusst zu sein, „das gleichzeitig der Moral und dem Recht zugewandt ist“ (Habermas, 1999, 216). Darin liegt für das pädagogische Handeln die Chance, Menschenrechte – im Sinne der oben angeführten Rede der UN von einer „Kultur der Menschenrechte“ – auch in ihren ethischen und kulturellen Gehalten zu thematisieren und auf diese Weise mit anderen Perspektiven und Konzepten von ethischer Bildung zu vermitteln. Im Rahmen einer umfassenderen „Pädagogik der Anerkennung“ genießt z.B. für Eva Borst die Befähigung, die Menschenrechte „als moralische Verpflichtung zu verstehen und ihnen auf diese Weise Geltung zu verleihen, Priorität“ (Borst, 2011, 253). Dabei spielen emotionale Empathie-Bildung und Phantasie-Bildung eine bedeutsame Rolle. Wichtig wird bei solchen Ansätzen sein, dass *explizite* Bezüge zu den Menschenrechten hergestellt werden und diese *auch* in ihren rechtlich-politischen Dimensionen thematisiert werden – hier scheint ja, wie oben angedeutet, gerade ein Defizit der schulischen Pädagogik und Didaktik zu liegen.

4.3.4. Die doppelte Fremdheit der Menschenrechte für Kinder und Jugendliche

Zum einen fällt es Kindern aus entwicklungspsychologischen Gründen schwer, ein so abstraktes und universales Konzept wie *Menschenrecht* zu verstehen (hierzu Lenhart, 2006, 99-102); Ähnliches gilt für weniger kognitiv begabte Heranwachsende etwa in den unteren Sekundarschulen (früher meist Hauptschule) oder handwerklich orientierten beruflichen Schulen. Als fremd und sperrig können die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen aber auch deshalb empfunden werden, weil sie in ihrer eigenen Lebenswelt kaum eine tragende, positive Bedeutung haben und eher als Teil der Erwachsenenwelt angesehen werden. Dieses Gefühl muss nicht auf gut situierte Heranwachsende im reichen Deutschland begrenzt sein, wie Manfred Liebel (2011) eindrücklich gezeigt hat: Gerade auch für marginalisierte, unterdrückte Kinder können Menschenrechte eher als Teil der bürgerlichen (Erwachsenen-)Gesellschaft der Reichen und Mächtigen erscheinen, an der sie selbst keinen Anteil haben, denn als Hilfen im Kampf um Gerechtigkeit und ein besseres Leben. „Wenn Kinder ihre Vorstellungen und Wünsche ausdrücken, tun sie dies in der Regel nicht in der Sprache des Rechts“, stellt Liebel fest (2011, 222). Und selbst Kinder und Jugendliche in Deutschland stehen Recht und Gesetz meist eher skeptisch gegenüber, weil sie diese häufig als von Erwachsenen verfügte Einschränkung ihrer Handlungsfreiheit erfahren.

Pädagogisch-didaktische Lösungen des Problems der doppelten Fremdheit werden sich vor allem an dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach konkreten Erfahrungen und echter Partizipation orientieren. „Wenn Kinder eigene Rechte formulieren oder bestehende Rechte umformulieren, sind diese in der Regel nicht als allgemeine Grundsätze gefasst, sondern beziehen sich auf eine konkrete, oft selbst erlebte Situation und sollen innerhalb eines überschaubaren Zeitraums dazu beitragen, bestimmte Probleme zu lösen“ (Liebel, 2011, 224). Der Bezug auf die UN-Kinderrechte kann dabei hilfreich sein, muss jedoch ebenfalls in möglichst konkrete Erfahrungen umgesetzt werden. Anregungen bieten vor allem das bereits erwähnte Handbuch „Composito“ und Internetseiten wie www.kinder-ministerium.de, www.kindersache.de oder www.kindergipfel.de.

5. Menschenrechtsbildung und Religion(en)

5.1. Religiöse Beiträge zum Menschenrechtsdiskurs und zur Menschenrechtsbildung (vgl. zum Folgenden genauer Pirner, 2016)

Im Hinblick auf Religion gibt es in der Diskussion um Menschenrechtsbildung, ähnlich wie im Menschenrechtsdiskurs generell,

grob gesehen zwei Positionen. Die eine, die ich als säkularistische bezeichne, vertritt eine strikt säkulare Weise, die Menschenrechte zu begründen und zu verstehen. Selbst wenn zugestanden wird, dass die Menschenrechtsidee u.a. Wurzeln in der jüdisch-christlichen Tradition hat, werden diese Wurzeln als nicht länger relevant erachtet, sondern gerade die Geltung der Menschenrechte *unabhängig* von Religionen und Weltanschauungen betont. Religionen sind in dieser Sicht eher Teil des Problems als möglicher Lösungen: Streit und Zwietracht zwischen den Religionen müssen durch das Menschenrecht auf Religionsfreiheit geregelt werden; und weitere Menschenrechte wie z.B. Frauenrechte müssen gegenüber den in der Regel nicht menschenrechtskonformen Religionen kritisch in Stellung gebracht werden; dass Religionsgemeinschaften selbst etwas zu einer Kultur der Menschenrechte beizutragen haben, kommt hier meist nicht in den Blick und spielt demzufolge auch in entsprechenden Konzepten der Menschenrechtsbildung keine Rolle. Ein Beispiel für ein solches, säkularistisch tendierendes Konzept von Menschenrechtsbildung ist das – im übrigen ausgezeichnete – Buch der englischen Autoren Audrey Osler und Hugh Starkey (2010), in dem konsequenterweise auch der schulische Religionsunterricht als für Menschenrechtsbildung relevantes Unterrichtsfach keine Erwähnung findet, obwohl er im englischen Schulcurriculum fest verankert ist.

Dem steht eine Position gegenüber, die ich als pluralistische Lesart der Menschenrechte bezeichne. Ihre prominentesten Vertreter sind John Rawls und Jürgen Habermas, die beide dafür plädieren, dass religiöse Bürgerinnen und Bürger ihre religiösen Perspektiven in den öffentlichen Diskurs einbringen können, und die sich davon positive Beiträge zum Gemeinwohl erwarten (vor allem Rawls, 2005; Habermas, 2009; hierzu grundlegend Bielefeldt, 2005; auch Pirner, 2015a; 2015b). Umgekehrt gilt auch, dass anerkannte politische Werte und Konzepte wie die Menschenrechte idealerweise von religiösen Menschen in ihre jeweiligen religiösen Anschauungen integriert werden sollen – wie das in Deutschland die beiden großen christlichen Kirchen getan haben und wie es von einem „europäischen Islam“ erhofft wird. Die Menschenrechte werden von religiösen Bürgern dann nicht nur auf der Basis der (politischen bzw. öffentlichen) Vernunft akzeptiert, sondern auch aus genuin religiösen Gründen bejaht. Wenn das geschieht, gewinnt die Verankerung der Menschenrechte in der Gesellschaft eine tiefere und breitere Basis, womit zugleich die Verständigung und der Zusammenhalt zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Orientierung gefördert werden. Folgt man dieser Sichtweise, dann spielen Beiträge aus unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Perspektiven zum Menschenrechtsdiskurs sowie zur Menschenrechtsbildung eine wichtige Rolle, und dann ist öffentliche religiöse Bildung, wie etwa der schulische Religionsunterricht, von erheblicher Bedeutung für die Förderung einer Kultur der Menschenrechte. Diesem Ansatz sind vor allem Pirner/Lähnemann/Bielefeldt (2015; 2016) und Englert u.a. (2017) verbunden, tendenziell auch Benedek (2009) und Al-Daraweesh/Snauwaert (2015).

5.2. Religiöse Bildung und Menschenrechte

Religiöse Bildung lässt sich zum einen verstehen als Ausdruck des Menschenrechts auf Religionsfreiheit (Art. 18 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte):

„Jeder hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht schließt die Freiheit ein, seine Religion oder seine Weltanschauung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Weltanschauung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, öffentlich oder privat durch Lehre, Ausübung, Gottesdienst und Kulthandlungen zu bekennen.“

Schaut man diesen Artikel und den Artikel 26, das Recht auf Bildung, zusammen, dann lässt sich von einem Recht auf religiöse Bildung auch in dem Sinn sprechen, dass erst religiöse Bildung informierte Urteile über Religionen und Weltanschauungen und somit autonome Entscheidungen des Individuums, also die Wahrnehmung seiner Religionsfreiheit im positiven wie negativen Sinn, ermöglicht (hierzu vor allem Schweitzer, 2000). Mit religiöser Bildung ist in diesem Kontext nicht die religiöse Unterweisung in einer bestimmten Religionsgemeinschaft gemeint, sondern eine wiederum am Menschenrecht der Religionsfreiheit sowie an theologisch-religionswissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Standards orientierte, öffentlich verantwortete Bildung, die in fairer Weise Kenntnisse über unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen vermittelt (vgl. die internationalen europäischen Standards in den Toledo Principles von 2007; zur Diskussion in den USA: Grelle, 2015; Owens, 2015; vgl. zu den Zusammenhängen zwischen Religionsfreiheit und Bildungsfragen auch den hilfreichen, umfassenden Kommentar von Bielefeldt/Ghanea/Wiener, 2016). Trotz seiner Gebundenheit an die Religionsgemeinschaften (nach Art. 7,3 Grundgesetz) ist dies auch die Programmatik des in Deutschland vorherrschenden konfessionellen Religionsunterrichts (etwa Kirchenamt der EKD, 2014; Sekretariat der DBK, 2005).

Im Hinblick auf die Menschenrechte ist es demnach die Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts und anderer öffentlicher religiöser Bildung, die Menschenrechte sowie das ihnen zugrundeliegende Basiskonzept der Menschenwürde aus der jeweiligen religiösen Perspektive zu erschließen, Beiträge der jeweiligen Religion zur Entwicklung der Menschenrechte in Geschichte und Gegenwart zu erläutern (Schweitzer, 2011) und gleichzeitig deutlich werden zu lassen, dass es legitime weitere religiöse und nichtreligiöse Erschließungsperspektiven und Beiträge gibt. Entgegen der manchmal zu beobachtenden Versuchung, Menschenwürde und Menschenrechte als Errungenschaft der jüdisch-christlichen Religion zu vereinnahmen, sollte das Werden der Menschenrechte als kulturen- und religionenübergreifende Lerngeschichte verstanden und dargestellt werden (Bielefeldt, 2007). Bei der im Religionsunterricht meist vorherrschenden Akzentuierung der ethischen Gehalte der Menschenrechte sollte zudem ihr Charakter als politisch-vertraglich verbrieft säkulare Rechte und ihr globaler Geltungsbereich nicht vernachlässigt werden (vgl. in diesem Sinn zur Menschenrechtsbildung im Religionsunterricht auch Grümm, 2015; 2009; Pirner, 2015c; Schlag, 2015; 2010; Simojoki, 2015; 2012; für die Praxis vgl. auch Schwendemann, 2010).

Bislang in Forschung und öffentlicher Wahrnehmung vernachlässigt worden ist der Beitrag außerschulischer religiöser Institutionen und Gemeinschaften zur Menschenrechtsbildung und Menschenrechtsarbeit. So zeichnet etwa Johannes

Lähnemann (2015) ein eindrückliches Bild von den menschenrechtlichen Dimensionen von Nichtregierungsorganisationen wie „Religions for Peace“ (RfP), dem Tübinger „Weltethos-Institut“, dem „Parlament der Weltreligionen“ oder dem deutschen „Runden Tisch der Religionen“. Der Umfang und die Art der menschenrechtlichen Bezüge von zahlreichen Arbeitskreisen, Aktionen und Bildungsangeboten in den christlichen Kirchengemeinden und anderen Religionsgemeinschaften sowie in der kirchlichen Medienarbeit ist mangels empirischer Erhebungen schwer abzuschätzen, dürfte aber erheblich sein. Es wäre wünschenswert, die öffentliche Wahrnehmung dieser Beiträge zu erhöhen und zugleich das Bewusstsein und die Verantwortung der Akteure in diesen Bereichen für die menschenrechtlichen Dimensionen ihrer Arbeit zu stärken.

Literaturverzeichnis

- AG Menschenrechtsbildung im Forum Menschenrechte (Hg.), Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen, o.O. 2005. Online unter: www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Wissenschaft/Bildungsstandards_MRB.pdf, abgerufen am 29.5.2016.
- Al-Daraweesh, Fuad/Snauwaert, Dale T., Human Rights Education beyond Universalism and Relativism. A Relational Hermeneutic for Global Justice, New York 2016.
- Benedek, Wolfgang (Hg.), Menschenrechte verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung, Wien/Graz 2. Aufl. 2009.
- Bernhard, Armin, Humaner Zwang und emanzipative Subjektwerdung – Vom Recht der Kinder auf Erziehung und Pädagogik, in: Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hg.), Menschenrechte und Bildung, Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a.M. 2011, 229-245.
- Bielefeldt, Heiner, Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus, Bielefeld 2007.
- Bielefeldt, Heiner, Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos, Darmstadt 2005.
- Bielefeldt, Heiner/Ghanea, Nazila/Wiener, Michael, Freedom of Religion or Belief. An International Law Commentary, Oxford 2016.
- Böhm, Otto/Katheder, Doris, Grundkurs Menschenrechte. Die 30 Artikel. Kommentare und Anregungen für die politische Bildung, 5 Bde., Würzburg 2012-2015.
- Borst, Eva, Pädagogik der Anerkennung und ihr Menschenrechtsbezug, in: Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hg.), Menschenrechte und Bildung, Jahrbuch für Pädagogik 2011, Frankfurt a.M. 2011, 247-258.
- Brander, Patricia (Hg. u.a.), Compass. Manual for human rights education with young people. Fully revised and updated edition by the Council of Europe, Strasbourg 2012. Online unter: http://www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/Compass_2012_FINAL.pdf, abgerufen am 29.5.2016.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.), Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung an Schulen, Berlin 2. geänderte Fassung 2009.
- Englert, Rudolf (Hg. u.a.), Menschenrechte und Religionsunterricht, Jahrbuch der Religionspädagogik 33, Neukirchen-Vluyn 2017.
- Flowers, Nancy/Brederode-Santos, Maria Emilia/Nagy, Diána, Compasito. Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern, Berlin 2009.
- Fritzsche, K. Peter, Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten, Paderborn 3. Aufl. 2016.
- Freire, Paolo, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1973.
- Giesinger, Johannes, Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?, in: Pädagogische Rundschau 65 (2011) 3, 259-270.
- Grelle, Bruce, The First Amendment and the “3 Rs” of Religious Liberty: A U.S. Approach to Religion Education and Human Rights, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Human Rights and Religion in Educational Contexts, Cham 2016, 243-256.
- Grümme, Bernhard, Menschenrechtsbildung im katholischen Religionsunterricht, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin 2015, 190-199.
- Grümme, Bernhard, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.
- Habermas, Jürgen, Zwischen Naturalismus und Religion. Frankfurt a.M. 2009.
- Habermas, Jürgen, Der interkulturelle Diskurs über Menschenrechte, in: Brunkhorst, Hauke (Hg. u.a.), Recht auf Menschenrechte. Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik, Frankfurt a.M. 1999, 216-227.
- HRE 2020. Global Coalition for Human Rights Education (Hg.), Human Rights Education Indicator Framework. Key indicators to monitor and assess the implementation of human rights education and training, O.O. 2015.
- Kant, Immanuel, Über Pädagogik, in: Kant, Immanuel, Werkausgabe. Hg. v. Wilhelm Weischedel, Bd. 12, Frankfurt a.M. 1977, A 32.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.
- Kirchenamt 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.
- Kultusministerkonferenz, Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule, o.O. 2000. Online unter: http://leb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/leb.bildung-rp.de/Gesetze_Verord._VV_usw/Bekanntmachungen/033_Empfehlung_der_Kultusministerkonferenz_zur_Foerderung_der_Mens, abgerufen am 29.5.2016.
- Lähnemann, Johannes, Der Beitrag interreligiöser Initiativen zur Menschenrechtsbildung, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin 2015, 278-291.

- **Lenhart, Volker, Pädagogik der Menschenrechte, Wiesbaden 2. Aufl. 2006.**
- Liebel, Manfred, Gewährte oder erkämpfte Rechte? Wie Kinderrechte zu Rechten der Kinder werden können, in: Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hg.), Menschenrechte und Bildung, Jahrbuch für Pädagogik 2011, Frankfurt a.M. 2011, 213-228.
- Lindner, Heike, Bildung, Erziehung und Religion in Europa. Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive, Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 6, Berlin 2008.
- Lohrenscheit, Claudia, Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Bonn 2005.
- Lohrenscheit, Claudia, Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte, Frankfurt a.M. 2004.
- Meijer, Wilna, The Relation Between the Human Right to Education and Human Rights Education, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin 2015, 128-137.
- Müller, Lothar/Weyand, Birgit, Wirkung von Menschenrechtsbildung – Ergebnis empirischer Forschung in Deutschland, in: Mahler, Claudia/Mihr, Anja (Hg.), Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven, Wiesbaden 2004, 279-294.
- OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) (Hg.), Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools, Warschau 2007. Online unter: <http://www.osce.org/odihhr/29154?download=true>, abgerufen am 27.06.2016.
- Osler, Audrey/Starkey, Hugh, Teachers and Human Rights Education, London 2010.
- Owens, Erik, Religious Freedom and Civic Education in American Public Schools, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Human Rights and Religion in Educational Contexts, Cham 2016, 257-273.
- Pirner, Manfred L., Human Rights and Religion in Educational Contexts. A Theoretical Framework, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Human Rights and Religion in Educational Contexts, Cham 2016.
- Pirner, Manfred L., Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67 (2015a) 4, 310-318.
- Pirner, Manfred L., Re-präsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik, in: Evangelische Theologie 75 (2015b) 6, 446-458.
- **Pirner, Manfred L.: Menschenrechte und inter-religiöse Bildung. Grundlagen und konzeptionelle Perspektiven, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin 2015c, 292-304.**
- Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Human Rights and Religion in Educational Contexts, Cham 2016, 11-27.
- **Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin 2015.**
- Rawls, John, Political Liberalism. Expanded Edition, New York 2005.
- Reitz, Sandra/Rudolf, Beate, Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik, Berlin 2014.
- **Schlag, Thomas, Menschenrechtsbildung im evangelischen Religionsunterricht, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin 2015, 150-159.**
- Schlag, Thomas, Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg i.Br. 2010.
- Schreiner, Peter, Europäische Institutionen, Menschenrechte und interreligiöse Bildung, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin 2015, 232-242.
- **Schweitzer, Friedrich, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011.**
- **Schweitzer, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000.**
- Schwendemann, Wilhelm (Hg.), Menschenrechte im Religionsunterricht. Menschenrechte, Solidarität, Zivilcourage. Bausteine für die Sekundarstufe I, RU praktisch sekundar, Göttingen 2010.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005.
- **Simojoki, Henrik, Kollision der Kontexte? Menschenrechtsbildung im Horizont der Globalisierung als religionspädagogische Aufgabe, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin 2015, 222-231.**
- Simojoki, Henrik, Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen 2012.
- Sommer, Gert/Stellmacher, Jost/Brähler, Elmar, Menschenrechte in Deutschland: Wissen, Einstellungen und

Handlungsbereitschaft, in: Der Bürger im Staat 55 (2005) 1/2, 57-61.

- Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hg.), **Menschenrechte und Bildung, Jahrbuch für Pädagogik 2011, Frankfurt a.M. 2011.**
- Tibbits, Felisa, Understanding what we do: Emerging models for human rights education, in: International Review of Education 48 (2002) 3/4, 159-171.
- United Nations, Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training, o.O. 2011. Online unter: <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf>, abgerufen am 29.5.2016.
- United Nations, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, o.O. 2006. Online unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile, abgerufen am 29.5.2016.
- United Nations, Kinderrechtskonvention, o.O. 1989. Online unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereintenationen/menschenrechtsabkommen/kinderrechtskonvention-crc/, abgerufen am 29.5.2016.
- United Nations, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, o.O. 10.12.1948. Online unter: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, abgerufen am: 27.06.2016.
- UNESCO/OHCHR (Hg.), Plan of Action. World Programme for Human Rights Education. First Phase, o.O. 2006. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf>, abgerufen am 29.5.2016.
- Ziebertz, Hans-Georg, Empirische Befunde zur Einstellung christlicher und muslimischer Jugendlicher zu den Menschenrechten, in: Pirner, Manfred L./Lähnemann, Johannes/Bielefeldt, Heiner (Hg.), Menschenrechte und interreligiöse Bildung, Berlin 2015, 160-176.
- Zimmer, Hasko (Hg.), **Menschenrechtsbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlagen und Impulse für die Schule, Münster 2008.**
- Zimmer, Hasko, Menschenrechtsbildung im internationalen und deutschen Kontext, in: Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hg.), Menschenrechte und Bildung, Jahrbuch für Pädagogik 2011, Frankfurt a.M. 2011, 195-212.

Impressum

Hauptausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de