

Humanität als religionspädagogische und religionsdidaktische Kategorie – Eine Hinführung

Sandra Anusiewicz-Baer, Christian Hild & Abdel-Hafiez Massud

Der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine konfrontiert mit schockierenden Bildern und Berichten, antiislamische und antisemitische Gesinnungen sind weit verbreitet, unterschiedliche Formen von Gewalt schockieren tagtäglich und rufen unterschiedliche Fragen nach (Un-)Menschlichkeit auf. Gerade der Religionsunterricht bildet einen Raum, in dem einerseits Auseinandersetzungen mit diesbezüglichen Fragen zusammenlaufen, in dem sich andererseits unterschiedliche Anknüpfungspunkte zur Thematisierung von Humanität eröffnen, die dann auch pädagogische und didaktische Ebenen tangieren.¹

Richtet man den Blick auf die lateinischen Wurzeln des Begriffs „Humanität“, wird dessen unentwirrbare Interdependenz mit Bildung offenkundig: Das Nomen *humanitas* steht für die gesamte Menschheit, die Natur des Menschen, Menschenfreundlichkeit und auch für feine Bildung.² *Das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache* (DWDS) verzeichnet für die Verwendungsweise des Nomens – und des Adjektivs *human*, das ab dem 18. Jhd. noch die Bedeutung *menschenwürdig* erlangt – einen Rückgang ab Ende der 1990er Jahre, ein Trend, der jüngst gestoppt worden ist.³

Den nachfolgenden Überlegungen und auch dem gesamten Band liegt keine einheitliche Definition von Humanität zugrunde; der Begriff wurde bewusst gewählt, um Anschlussmöglichkeiten zu den Themenfeldern der Menschenwürde, der Menschen-, Grund- und Kinderrechte und auch zu diesbezüglichen Bildungsprozessen im Hinblick auf Menschenrechtsbildung, Menschenrechtspädagogik und -didaktik, Friedenspädagogik etc. zu eröffnen und den Autor*innen des Bandes unterschiedliche Anknüpfungspunkte zu bieten.

Für eine Hinführung zu der thematischen Ausrichtung des vorliegenden Bandes und der diesbezüglichen Themen erweist sich ein Blick in hierzu rele-

¹ Siehe hierzu die am Ende angeführte weiterführende Literatur, die sich an die Leitthematik dieses Bandes als anschlussfähig erweist (und die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt); hierzu zählen sowohl die gegenwärtig jüngsten Publikationen als auch solche, die von den Herausgeber*innen als grundlegend erachtet werden.

² OLD, s. v. „humanus“, 809.

³ „human“, bereitgestellt durch DWDS, <https://www.dwds.de/wb/human>; „Humanität“, bereitgestellt durch DWDS, <https://www.dwds.de/wb/Humanit%C3%A4t>, jeweils abgerufen am 11.11.2022.

vante Quellen als impulsgebend. Beginnen wir mit der von den Vereinten Nationen beschlossenen Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948. In der Präambel 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.“⁴

Diese Interdependenz von Menschenwürde und Bildung wirft in bildungstheoretischer Hinsicht die Frage nach der pädagogischen und didaktischen Ausgestaltung auf; Menschenwürde an sich kann nämlich nicht gelehrt und gelernt werden, wohl aber „Möglichkeiten deren reflektierter, begründeter und kommunizierbarer Bewertung“.⁵

Wirft man einen Blick in Lehr- und Bildungspläne des Religionsunterrichts, erlangt die oben festgestellte Interdependenz eine religiöse Perspektivierung. So sehen die Autor*innen des saarländischen Lehrplans den Beitrag des Faches Evangelische Religion zur Bildung an Gymnasien u. a. in folgender Hinsicht gegeben: „Religion ist ein wesentlicher Bestandteil gesellschaftlichen Lebens und gehört konstitutiv zum Menschsein. Insofern ist religiöse Bildung ein Teil der Allgemeinbildung. Evangelischer Religionsunterricht orientiert sich am Leitbild einer Humanität, die für Gott offen ist. Aus dieser Perspektive gehören der Grundwert der unantastbaren Würde des Menschen und der Sinn für die verborgene Wirklichkeit Gottes zusammen.“⁶

Ähnlich formulieren die Autor*innen des Lehrplans für katholische Religionslehre in Rheinland-Pfalz, dessen theologischer und pädagogischer Zielhorizont u. a. darin besteht, „diese befreiende und helfende Wahrheit weiterzugeben und einen Beitrag zur Humanisierung der Welt zu leisten (Evangelisierung, Inkulturation, missionarisch-narrativer und diakonischer Aspekt). Dies geschieht in und mit Hilfe der Gemeinschaft derer, die sich auf die Nachfolge Jesu einlassen und Kirche sind.“⁷

Auch der neueste Lehrplan für Jüdische Religion für das Bundesland Sachsen verbindet das Lernen über und in der Religion immer wieder mit der Auseinandersetzung über Fragen der Menschenwürde, Gerechtigkeit und Fairness sowie der Gleichheit vor dem Gesetz im Angesicht eines Menschenbildes in Gottesebenbildlichkeit. Dabei werden Werte wie Toleranz, Akzeptanz, Anerkennung

⁴ UN-Generalversammlung 1948, Präambel.

⁵ Schlag / Suhner 2021, 11.

⁶ Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2017, 5.

⁷ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung 2001, 15.

und Wertschätzung der Vielfalt als Lernziele formuliert, die auf unser aller gemeinsamen Ursprung deuten und diesen zur Grundlage für den respektvollen Umgang mit Differenz machen.⁸ Das Judentum nicht nur als Religion, sondern vielmehr als Lebensweise kreist seit jeher um Fragen, wie ein humanes Leben gelingen kann, im Hier und Jetzt, nicht erst im Jenseits. So besteht das Lernen nicht nur in der Reflexion der Quellen, in der kritischen Gegenrede, sondern erprobt Handlungskonzepte und trägt dadurch idealerweise zum Versuch bei, die Welt zu einem besseren Ort zu machen (Stichwort: Tikkun Olam) und dafür einzutreten, der oben zitierten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte Geltung zu verschaffen.

Die Verlautbarungen der Lehrpläne lesen sich insofern problematisch, als die komplexe Gemengelage von Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung und Säkularisierung zunehmend weltanschaulich pluriforme Lerngruppen hervorbringt, die eben nicht nur bzw. nicht mehr christlich sozialisiert sind, denen somit die im Religionsunterricht vorherrschende Fachsprache fremd oder restriktiv erscheint, so dass eine Rückkopplung von Humanität an Gott oftmals nicht nachvollzogen werden kann. Eine Konsequenz besteht in der Wahrnehmung von Humanität als eine Worthülse, die mit individuellen Vorstellungen, Erwartungen und Auffassungen von Wahrheit gefüllt wird und als ein prüfungswertes Angebot für eine Lebensgestaltungsoption aus dem Blick gerät.

Insbesondere beim Thema Krieg wird der Faktor Religion eher als „Grundübel“ bzw. Auslöser der Konflikte und Gegenkonzept zu Humanität wahrgenommen und nicht als Chance oder Folie, vor deren Hintergrund eine friedliche Welt entworfen und verteidigt werden kann. Angesichts der Konfliktherde nimmt es nicht Wunder, wenn Kinder und Jugendliche heute mit Religion wenig anfangen können, vor allem nicht im Zusammenhang mit Humanität. Oder – auch das ist möglich – religiöse Überzeugungen zur Verteidigung von Inhumanität in Stellung bringen, wenn sie sich gegen andere richtet.

Pointiert lässt sich formulieren: Humanität grundiert religiös-weltanschauliche Reflexionen und religiös-weltanschauliche Reflexionen spitzen religionspädagogische und -didaktische Grundfragen der Humanität zu. In religiösen Bildungsprozessen sehen sich Lehrende und Lernende mit Humanität tangierenden Problemfeldern konfrontiert, die bestimmte Fragen aufwerfen und ihnen diesbezügliche Antworten abverlangen – kurz: Humanität avanciert zunehmend als religionspädagogisches und -didaktisches Leitmotiv für die religionspädagogische und -didaktische Forschung und Praxis.⁹

Hieraus erwachsen Fragen, die ganz oder zum Teil mit den primären Schwerpunkten der RKBG-Reihe korrelieren: den Interrelationen von Religionen und Kommunikation, von religiöser Bildung und Gesellschaftssystemen sowie von Religion und Staat.

⁸ Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020.

⁹ Siehe hierzu die am Ende angeführte Literatur.

Diesen Fragen haben sich siebzehn Autor*innen aus unterschiedlichen Perspektivierungen angenommen:

Vanessa Albus identifiziert in ihrem Beitrag *Humanismus und Philosophieunterricht* humanistische Spuren in der Geschichte des Philosophieunterrichts von der Antike bis in die Gegenwart. Diese dienen als eine hermeneutische Folie, auf der Möglichkeiten und Grenzen des Humanismus im gegenwärtigen Philosophieunterricht diskutiert und Eckpunkte einer humanistischen Philosophie Didaktik abgesteckt werden.

Angesichts der Folgen des Krieges in der Ukraine fragt **Marius de Byl** in seinem Beitrag *Religionslehrer*innen als Übersetzer*innen? Impulse für eine kontextsensible Thematisierung von Humanität im Religionsunterricht* auf den Ebenen religionsunterrichtlicher Strukturen und religionsunterrichtlicher Inhalte nach Humanität, wozu zunächst der Humanitätsbegriff präzisiert wird. Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für eine Reflexion des religionspädagogischen Übersetzungsparadigmas, das der Autor im Hinblick auf Sprache und Macht fokussiert, um nach religionsunterrichtlichen Potenzialen einer Thematisierung von Humanität sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene im Religionsunterricht zu fragen.

„Humanität versus Ausgrenzung“ – Welchen Beitrag können dis/ability studies und dis/ability history für einen nicht-ausgrenzenden Religionsunterricht leisten? lautet der Titel des Beitrags von **Heidrun Dierk**. Im Fokus stehen ebenfalls die Solidarität und das Mitleid mit Menschen mit Behinderungen und dabei im Speziellen mit jenen, welche von Trisomie 21 betroffen sind. Diskursiv und konstruktiv sollen Schüler*innen über bestimmte, ungewöhnliche und störende Malerbilder Jesu die Kontingenz im Leben der anderen in Erfahrung bringen und allmählich eine solidarische Haltung mit ihnen entwickeln. Der religionsdidaktische Ansatz heißt hier auch Perturbation bzw. Perspektivenwechsel durch einen störenden unerwarteten Diskussionsanlass im Unterricht.

In ihrem Beitrag *Das Unaushaltbare aushaltbarer machen? – Über den Umgang mit Erfahrungen der Inhumanität im religionspädagogischen Setting* befasst sich **Maïke Maria Domsel** mit der humanistischen Bringschuld des Religionsunterrichts, traumatisierten Schüler*innen den Religionsunterricht als „sicheren Raum“ anzubieten und sie seelisch zu unterstützen. Dabei stützt sich die Autorin auf das Konzept der Compassion, der Mitleidenschaft, des Fundamentaltheologen Johann Baptist Metz und das Konzept des Religionsunterrichts als „Safe Space“. Beide Konzepte wären die Antwort des schulischen Religionsunterrichts auf die den Schüler*innen widerfahrene Inhumanität. Gerade in den Zeiten des Kriegs und der Pandemie ist das Bedürfnis unter betroffenen Schüler*innen nach dieser seelischen tröstenden Versorgung nicht gering.

Christian Hild eruiert, inwieweit das von dem jüdischen Religionsphilosophen Ephraim Meir geprägte Konzept der „Transdifferenz“ als religionsdidaktischer Impuls zu einer sprach- und translationsbasierten Humanitätssensibilisierung fungieren kann. In einem ersten Schritt wird der Religionsunterricht als ein differenter

Sprach- und Translationsraum beschrieben, in dem Meirs Konzept eine praktische Anwendung finden kann, um Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit entgegenwirken zu können. Nach den theoretischen Ausführungen wird ein im Unterricht erprobtes transdifferentes Lehr-Lern-Arrangement diskutiert.

Kai Horstmann betont mit seinem Beitrag *Frieden geht anders. Der Weg des Gerechten Friedens als religionspädagogische Orientierung* die bleibende Bedeutung der Friedensbildung. Der Autor fragt zunächst auf einer allgemeinen Ebene, ob Frieden nur ein pädagogisches Ideal darstellt, um ausgehend davon Frieden als eine religionspädagogische Herausforderung zu bestimmen. Eine religionsdidaktische Konkretion erfolgt durch eine religionspädagogische Rezeption der Konzeption des Gerechten Friedens mittels Karl Ernst Nipkows Theorie der Friedenserziehung. Alle diese theoretischen Überlegungen werden praxisnah an Beispielen illustriert.

In ihrem Beitrag *„Being human is given. Keeping our humanity is a choice.“ Menschsein entwickeln – ein religionspädagogisches Leitmotiv* fokussiert **Helga Kohler-Spiegel** Menschen- und Kinderrechte als Basis für die religionspädagogische Arbeit an „Humanität“ als Thema, als Grundhaltung und als pädagogischen Auftrag. Die Autorin setzt am biblischen Menschenbild und den daraus hervorgehenden Leitlinien an, wie christlich vom Menschsein gedacht werden kann. Davon ausgehend werden religionspädagogische Impulse zur Unterstützung junger Menschen und zur Entwicklung ihres eigenen Menschseins gegeben. Anhand dieser theoretischen Überlegungen zeigt die Autorin praktische Möglichkeiten zur religionspädagogischen Konkretisierung von Humanität/Menschsein im Kontext schulischer Bildung.

Der Frage *Humanität als Grundbegriff jüdischer Religionspädagogik?* widmet sich **Bruno Landthaler**. Sein Antwortversuch besteht darin, die nicht-religiösen Begriffe „Humanität“, „Menschenwürde“ und „Menschenrechte“ so aus jüdischer Perspektive aufzugreifen, ohne das wiederholen zu müssen, was das säkulare Denken ohnehin schon bereithält. Anhand verschiedener literarischer Zeugnisse – von Stefan Zweig bis hin zu Midraschim – wird aufgezeigt, dass das Judentum eine Überlieferung bereithält, die dem säkularen Denken hilfreich sein kann.

Volker A. Lehnert fokussiert *Die Frage des Bösen und die Trivialisierung der Sünde in der theologischen Anthropologie als religionspädagogische Herausforderung*. Der Beitrag setzt ein mit einer Übersicht der vielfältigen Interpretationen des Begriffs „Sünde“ und einer diesbezüglichen theologischen Klärung. Ausgehend davon werden religionspädagogische Herausforderungen und Lösungsansätze herausgearbeitet, inwieweit eine theologische Sensibilisierung für die Wahrnehmung dieser nicht trivialen, paradoxen Dynamik im Hinblick auf eine Wahrung der Menschenrechte gelingen und zu einem gewaltfreien Miteinander mit anhalten kann.

In seinem Beitrag *Gottesattribute als Zugang zur Humanität. Narrativ konstruierte Gottesattribute in der Prophetengeschichte Jonas* präsentiert **Abdel-Hafiez**

Massud die Perspektive der Didaktisierung der Gottesattribute, die in den Prophetengeschichten des Korans direkt oder indirekt konstruiert werden, als Möglichkeit zur Humanisierung von Jugendlichen und zur Vermeidung von konfrontativer Religionsausübung. Massud zeigt, wie diese Gottesattribute mit Hilfe der Sprechakttheorie aus den Koranerzählungen gewonnen werden können und warum sein Ansatz, Prävention mit Hilfe der Gottesattribute, im Vergleich z. B. zur Konfrontativen Pädagogik vielversprechender ist. Dabei nützt Massud beispielhaft die Prophetengeschichte Jonas im Koran, die auch ein großes Potenzial zur interreligiösen Arbeit aufweist.

Abualwafa Mohammed setzt sich in seinem Beitrag *Die Konzeption der Menschenwürde im Koran. Ein theologisch-anthropologischer und pädagogischer Approach* mit dem Konzept der Menschenwürde im Koran und in der islamischen Tradition auseinander und versucht, die Affinität mit dem säkularen Menschenrechtsdiskurs in Europa herzustellen. Der Beitrag wird von einigen Wegmarken für die Didaktisierung der Menschenwürde im Unterricht abgerundet. Diese Wegmarken sollen die Schüler*innen für die eigene Würde und für den bedingungslosen Anspruch der anderen auf Würde sensibilisieren.

Bettina Reichmann unternimmt den Versuch, Menschenwürde einer christlichen Perspektivierung zu unterziehen, um sie für religiöse Bildungsprozesse anschlussfähig zu machen; dies erscheint der Autorin pädagogisch sinnvoll, weil das dem Verständnis der Würde zugrundeliegende Gottes- und Menschenbild wesentlich dazu beitragen kann, wie gesellschaftliches Miteinander aus religiöser Perspektive gelingen könnte. Das Ziel ihres Beitrages *Die Würde des Menschen – christlich gelesen, religionspädagogisch buchstabiert* besteht in einer Einführung in die Pluralität der Begründungen der Idee der Menschenwürde, um so den christlichen Würdebegriff zu beleuchten und daraus erwachsende Perspektiven für religiöse Bildung aufzuzeigen.

In seinem Beitrag *Humanität als Maßstab – der „Trialog der Kulturen“ als Beitrag zur Zivilisierung von Religion* zeigt **Clauß Peter Sajak**, wie es der Herbert-Quandt-Stiftung gelungen ist, mit der Etablierung des Schulenwettbewerbs „Trialog der Kulturen“ das Trialogische Lernen als zentrale Disziplin des Interreligiösen Lernens zu konzeptualisieren und zu praktizieren. Der Autor arbeitet anhand der Auswertung aller Wettbewerbsjahre heraus, wie sich jüdische, christliche und muslimische Schüler*innen um ein besseres gegenseitiges Verständnis ihrer religiösen Traditionen in ihren kulturellen Praxen bemüht und damit maßgeblich zu einem friedvollen Miteinander im Horizont der Humanität beigetragen haben.

Franziska Michaela Trefzer untersucht die *Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung in der Ausbildung von Religionslehrkräften – Ein Beitrag zu einer humanitären Unterrichts- und Schulkultur der kommenden Generation*. Die Autorin widmet sich aus der Sicht einer Öffentlichen Theologie der für ein humanitäres Zusammenleben bedeutsamen Integration von Kinderrechten in Schule und Religionsunterricht. Unter der Einnahme von praktischen Perspektiven entwickelt sie

Möglichkeiten für die Etablierung einer adäquaten Menschenrechtsbildung für angehende Religionslehrkräfte mit dem Ziel einer angemessenen religionspädagogischen und -didaktischen Integration kinderrechtlicher Aspekte in den Religionsunterricht.

Stefan van der Hoek erörtert in seinem Beitrag *Intersektionalität als Leitfrage und -motiv humaner religionspädagogischer Praxis im 21. Jahrhundert?*, inwieweit die stetig steigende Diversität der Schüler*innen im Mittelpunkt des Religionsunterrichts angesichts einer humanen Religionspädagogik im 21. Jahrhundert zu stehen hat. Nach einer Bestimmung des Intersektionalitätsbegriffs und einer Skizze diesbezüglicher religionspädagogischer Anschlussmöglichkeiten werden mit einem Fokus auf die Sozialphilosophin Sally Haslanger Impulse und Perspektiven für eine humane Religionspädagogik im Hinblick auf Intersektionalität eröffnet.

Konrad Zimare fragt in seinem Beitrag *Das Inhumane religiös deuten? Religionspädagogische und humanitäre Chancen und Grenzen eines deutungstheoretischen Religionsbegriffs als Grundlage schulischen Religionsunterrichts* nach den Auswirkungen der inhumanen Kriegswirklichkeit in der Ukraine auf das dominierende deutungstheoretische Religionsverständnis in der Religionsdidaktik und eruiert anhand konkreter religiöser Deutungen des Krieges inhaltliche Anknüpfungspunkte für den Religionsunterricht. Der Autor zeigt, wie durch die Förderung religiöser Sprach- und Deutungsfähigkeit Inhumanes symbolisch ausdrückbar und theologisch kritisierbar gemacht werden kann, um Frieden und Gerechtigkeit als finale Bildungsziele eines konfessionellen Religionsunterrichts verwirklichen zu können.

Michael Zimmer plädiert in seinem Beitrag *„Es ist dir gesagt worden, Mensch, was gut ist ...“ (Mi 6,8) Die Bibel als Gesprächspartnerin in Lernprozessen zum Thema Humanität?* für die bewusste „Rückgewinnung“ der Bibel als Ressource für Humanitätserziehung in der Schule und im Erwachsenenalter. Zunächst setzt sich der Autor mit den Vorbehalten gegen die Bibel auseinander und zeigt dann überzeugend auf, wie diese zu überwinden wären. Die Bibel sollte in ihrem Entstehungskontext und ihrer Vielstimmigkeit gewürdigt werden, um dann in unserer Gegenwart eine neue Kontextualisierung zu erlangen. In diesem Zusammenhang entwickelt der Autor neue Perspektiven auf die Narrationsdimension der Bibel und auf die Einstellungen zum Begriff „Wahrheit“.

(Weiterführende) Literatur

ALTMAYER, STEFAN / ENGLERT, RUDOLF / KOHLER-SPIEGEL, HELGA / NAURATH, ELISABETH / SCHRÖDER, BERND / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.) (2017), Menschenrechte und Religionsunterricht (JRP 33), Göttingen.

DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ / VEREINIGTE EVANGELISCH-LUTHERISCHE KIRCHE DEUTSCHLANDS (Hg.) (2017), Gott und die Würde des Menschen, Leipzig.

- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (Hg.) (2009), Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung an Schulen, Berlin.
- FLOWERS, NANCY / BREDERODE-SANTOS, MARIA E. / NAGY, DIÁNA (2009), Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern, Berlin.
- LENHART, VOLKER (2006), Pädagogik der Menschenrechte, Opladen.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR SAARLAND (Hg.) (2017), Lehrplan Evangelische Religion Gymnasium, Saarbrücken.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG RHEINLAND-PFALZ (Hg.) (2001), Lehrplan Katholische Religionslehre. Grundfach und Leistungsfach in den Jahrgangsstufen 11–13 der gymnasialen Oberstufe, Mainz.
- OXFORD LATION DICTIONARY (OLD) (1968), ed. by Peter G. W. Glare, Oxford.
- OCHS, PETER (2019), Religion without Violence: The Practice and Philosophy of Scriptural Reasoning, Eugene/Oregon.
- PIRNER, MANFRED L. (2017), Art. „Menschenrechtspädagogik“, in: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (permanent abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100320/>), 1–8.
- PIRNER, MANFRED L. (2022), Menschenrechte/Menschenwürde, in: SIMOJOKI, HENRIK / ROTHGANGEL, MARTIN / KÖRTNER, ULRICH H. J. (Hg.), Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch – ethisch – didaktisch (Neuausgabe), Göttingen, 311–321.
- PIRNER, MANFRED L. / LÄHNEMANN, JOHANNES / BIELEFELDT, HEINER (Hg.) (2015), Menschenrechte und inter-religiöse Bildung, Berlin.
- PIRNER, MANFRED L. / GLÄSER-ZIKUDA, MICHAELA / KRENNERICH, MICHAEL (Hg.) (2022), Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule, Frankfurt a. M.
- SCHLAG, THOMAS / SUHNER, JASMINE (2021), Art. „Menschenwürde“, in: WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (permanent abrufbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200765/>), 1–16.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2000), Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011), Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich.
- STEFFENS, GERD / WEIß, EDGAR (Hg.) (2011), Menschenrechte und Bildung (Jahrbuch für Pädagogik 2011), Frankfurt a. M.
- SUHNER, JASMINE (2021), Menschenrechte – Bildung – Religion (RPG 26), Paderborn.
- UN-GENERALVERSAMMLUNG, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR). Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948, o. O. 1948. Online unter: <https://www.menschenrecht-serklaerung.de/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-3157/>, abgerufen am 11.11.2022.

Humanismus und Philosophieunterricht

Vanessa Albus

Im vorliegenden Beitrag werden humanistische Spuren in der Geschichte des Philosophieunterrichts identifiziert. Auf dieser Basis lassen sich aktuelle Möglichkeiten und Grenzen des Humanismus im Philosophieunterricht diskutieren.

Schlagwörter: Philosophieunterricht – Humanismus – Geschichte – Bildung – Didaktik der Philosophie

In the present article humanistic clues are identified in the history of teaching philosophy. On this basis, current possibilities and limits of humanism in philosophy lessons can be discussed.

Keywords: philosophy lessons – humanism – history – formation – didactics of philosophy

Das komplexe Phänomen des Humanismus tritt in der europäischen Geistesgeschichte phasenweise in Erscheinung und hinterlässt als Bildungsbewegung Spuren in der Didaktik der Philosophie und im schulischen Philosophieunterricht. In der Philosophie und ihrer Didaktik geht die Deskription dieser historischen Entwicklungen mit der zukunftsweisenden Bemühung einher, auf präskriptiver Ebene Orientierungen für die aktuelle Gestaltung philosophischer Bildungsprozesse zu erarbeiten. Im vorliegenden Beitrag wird daher die historische Entwicklung des humanistisch orientierten Philosophieunterrichts skizziert. Was sich aus dieser Geschichte lernen lässt, wird auf diesem Weg erörtert.

1. Die Antike als Arsenal des Humanismus

Humanistische Ideen entstammen der antiken Philosophie. Nida-Rümelin spitzt die antiken „Ursprungsimpulse“ des Humanismus auf drei Kerngedanken zu: Autarkie/Autonomie, Rationalität und die Idee einer universalen Natur des Menschen.¹ Anhand von Platons *Theaitetos* weist er die beiden erstgenannten Kriterien nach. Dieser Dialog enthalte erstens die zentrale humanistische Botschaft, dass Erkenntnis um ihrer selbst willen erstrebt werden soll. Daraus ist heute die zentrale Forderung nach zweckfreier Bildung im Gegensatz zur beruflichen Ausbildung ableitbar. Liberale Demokratien sind heute ohne autonome

¹ Nida-Rümelin 2013, 49.

Bürgerinnen und Bürger nicht denkbar. Zweitens erweise sich im Anschluss an Platon, dass allein die dem Menschen eigene Rationalität als Quell des Wissens in Betracht kommt. Das philosophiedidaktisch wirkmächtige Plädoyer für das „Selbstdenken“ – im Gegensatz zum bloß reproduzierendem „Nachdenken“ – ist in diesem Kontext zu verorten. Rationalität ist auch heute eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung von philosophischen Bildungsprozessen. Die Philosophie der Stoa zieht schließlich Nida-Rümelin als Beleg für die humanistische These der Irrelevanz von Hautfarbe, Herkunft, Sprache und Kultur in anthropologischer Hinsicht heran.² Dieses Ziel der humanistischen Bildung ist in unserer heterogenen Gesellschaft zwar nicht weiter fraglich, doch lässt sich über die Wege dorthin streiten.

2. Humanismus

Die Wiederaufnahme der drei antiken „Ursprungsimpulse“ kennzeichnet die Epochenschwelle zur Renaissance. Das Kulturstreben der Renaissance zielt auf die Wiederbelebung des antiken Geistes durch die Vorherrschaft weltzugewandter Bildungsgüter. Der philosophische Unterricht erhielt im deutschen Sprachraum insbesondere durch Philipp Melanchthon eine humanistische Ausrichtung. Nachdem Luther die Entfernung der alten Glossen und Kommentare zu Aristoteles' Logik aus den Unterrichtsmaterialien des Dialektikunterrichts angeregt hatte,³ entledigte sich Melanchthon den Vorbehalten gegenüber einer heidnischen Ethik und empfahl zu philosophischen Bildungszwecken die Lektüre von Platons *Nomoi* und Aristoteles' Ethik im griechischen Original. Dem nach Autonomie strebenden Bildungssubjekt dürfen Quellen nicht länger vorenthalten werden.

Ganz im Sinne einer humanistischen Bildung ging es Melanchthon wesentlich um die Ausbildung altphilologischer Kompetenzen, als er zum Studium der philosophischen Quellen in Altgriechisch anregte.⁴ Die Akzentuierung von sprachlicher Gelehrsamkeit lässt sich nicht allein aus einer allgemeinen Wertschätzung des Griechentums im Humanismus ableiten. Sie beruht auch auf der Einsicht in die Notwendigkeit der sprachlichen Bildung für ein tiefes und zugleich kritisches Quellenstudium.

In Folge der Kritik an den damals üblichen reproduktionsorientierten Unterrichtsmethoden versuchte er außerdem das Selbstdenken und das Urteilsvermögen der Bildungssubjekte durch Argumentationsübungen in dem eigens zu diesem Zweck eingeführten Ethikunterricht zu befördern.⁵ Aber schon an der

² Nida-Rümelin 2016, 214–218.

³ Luther 1924, 274f.

⁴ Melanchthon 1989, 149.

⁵ Albus 2013, 67–72.