

GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS



Mensch – Religion – Bildung

**Religionspädagogik in
anthropologischen
Spannungsfeldern**

Herausgegeben von
Thomas Schlag und Henrik Simojoki

Gütersloher Verlagshaus

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.



Entdecken Sie mehr auf
www.gtvh.de

1. Auflage

Copyright © 2014 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Gütersloher Verlagshaus, Verlagsgruppe Random House GmbH, weist ausdrücklich darauf hin, dass im Text enthaltene externe Links vom Verlag nur bis zum Zeitpunkt der Buchveröffentlichung eingesehen werden konnten. Auf spätere Veränderungen hat der Verlag keinerlei Einfluss. Eine Haftung des Verlags für externe Links ist stets ausgeschlossen.

Satz: SatzWeise GmbH, Trier

Druck und Einband: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Germany

ISBN 978-3-579-08187-8

www.gtvh.de

Friedrich Schweitzer,
dem Freund, Lehrer und Kollegen,
zum 60. Geburtstag gewidmet –
als Ausdruck gemeinsamen Forschens und
wechselseitigen Verstehens,
als gedankliche Inspiration und Zeichen des Dankes.

Inhalt

1. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern

Eine Einleitung	16
<i>Henrik Simojoki / Thomas Schlag</i>	

2. Grundlegungen

2.1 Interdisziplinäre Anstöße	34
---	----

Evolutionäre Anthropologie und biotechnische Selbstgestaltung des Menschen

Der Mensch und seine Bildung in biologischer Perspektive	34
<i>Eve-Marie Engels</i>	

Der utopische Überschuss der Frage nach dem Wohin

Der Mensch und seine Bildung in der Erziehungswissenschaft	47
<i>Annette Scheunpflug</i>	

Staunen über die Gleichzeitigkeit des Widersprüchlichen

Der Mensch und seine Bildung in bildungsphilosophischer Sicht	61
<i>Christoph Wulf</i>	

Stoff des zukünftigen Lebens

Der Mensch und seine Bildung aus der Sicht der Systematischen Theologie	73
<i>Christoph Schwöbel</i>	

2.2 Spannungsmomente religionspädagogischer Anthropologie	83
---	----

Personsein und Subjektwerdung

Bildsamkeit als bildungstheoretischer Schlüsselbegriff	83
<i>Bernhard Dressler</i>	

Ohne welche ein je Anderer nicht gedacht werden kann	
Freiheit als Spannungsmoment religionspädagogischer Reflexion	94
<i>Thomas Schlag</i>	
Die Parteilichkeit Gottes und die Ebenbildlichkeit des Menschen	
Gerechtigkeit als Problem religiöser Bildung	108
<i>Bernhard Grümm</i>	
Leiblichkeit	
Eine Chance zur Selbstreflexion	117
<i>Elisabeth Naurath</i>	
Komposition des Differenten	
Inwieweit ist so etwas wie eine »religiöse Identität« heute noch möglich?	128
<i>Rudolf Englert</i>	

3. Historische Kontextualisierungen

»... apparebit nos de Homine pene nihil scire«	
Anthropologie der Unterscheidung bei Martin Luther	142
<i>Bernd Schröder</i>	
Der Mensch – das »All« (τὸ πᾶν)	
Zur anthropologischen Fundierung der (Religions-)Pädagogik bei Johann Amos Comenius	154
<i>Veit-Jakobus Dieterich</i>	
Jean-Jacques Rousseau oder: (religions)pädagogische Anthropologie als Kulturkritik	164
<i>Ralf Koerrenz</i>	
Bildung zur Individualität	
Zur Anthropologie Schleiermachers	175
<i>Oliver Kliss</i>	
Weltanschauung und christliche Erziehung in anthropologischer Perspektive	
Historische Rekonstruktion einer Grundspannung in Schriften von Wilhelm Dilthey und Oskar Hammelsbeck	187
<i>Sara Haen</i>	

4. Lebenszyklische Kontextualisierungen

4.1 Interdisziplinäre Anstöße	198
Zur Sinnhaftigkeit von Grenzüberschreitungen	
Kinder aus entwicklungspsychologischer, kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht	198
<i>Gunther Klosinski</i>	
Welteroberung und Autonomieentwicklung	
Jugend im Horizont der empirischen Jugend- und Bildungsforschung	210
<i>Thomas Rauschenbach</i>	
Lebenslang lernen oder schöpferisch leben?	
Pädagogisch-anthropologische Reflexionen zum Erwachsen-Sein	224
<i>Günther Bittner</i>	
Leben: Reifwerden zur Geburt in die Ewigkeit	
Altern aus Sicht der Welt- und Gottesgewissheit des Glaubens	235
<i>Eilert Herms</i>	
4.2 Religionspädagogische Fokussierungen	253
Kinder verstehen	
Folgerungen eines religionspädagogisch-anthropologischen Blickes für religiöse Bildungsprozesse	253
<i>Anke Edelbrock</i>	
Eruptiv rebellisch oder prophetisch?	
Die doch nicht so spektakuläre, aber überwiegend religiös-spirituelle Jugendphase	264
<i>Anton A. Bucher</i>	
Jungen und Mädchen gerecht werden	
Ein religionspädagogischer Blick auf die Genderthematik	274
<i>Ulrike Baumann</i>	
Vernunft und Glaube	
Vorüberlegungen zu einer Kritik des lebenslangen Lernens	285
<i>Andreas Seiverth</i>	

Sinnstiftende Religiosität

Religionspädagogische Reflexionen zum Mensch-Sein im Alter 297
Martina Kumlehn

5. Gesellschaftliche und kulturelle Kontextualisierungen

5.1 Interdisziplinäre Anstöße 308

Religion und Menschsein im Kontext der Gesellschaft

Religionssoziologische Perspektiven 308
Karl Gabriel

Bildung und Menschsein im Kontext von »Kultur«

Perspektiven einer Interkulturellen Pädagogik der Differenzen und
Synkretismen 318
S. Karin Amos

Menschenwürde im Kontext einer Kultur der Erinnerung

Perspektiven aus dem Judentum 329
Micha Brumlik

Wie kommt das Gute in die Welt?

Natur und Freiheit des Menschen im Spannungsfeld von Soziobiologie,
Ethik und Religion 340
Elisabeth Gräß-Schmidt

5.2 Religionspädagogische Fokussierungen 352

Anthropologie im Kontext der Säkularisierung

Religionspädagogische Reflexionen 352
Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz

Ambivalenter als man denkt

Religionspädagogische Anthropologie im Zeichen religiöser
Individualisierung 362
Ulrich Schwab

**Optionsvermehrung als Chance und Herausforderung im christlichen
Bildungskontext**

Religionspädagogische Anthropologie im Zeichen religiöser Pluralisierung
Evelyn Krimmer 373

Inhalt

Zwischen innen und außen, drinnen und draußen, irgendwo dazwischen ...	
Spannungsfelder religionspädagogischer Anthropologie im Kontext der Globalisierung	385
<i>Henrik Simojoki</i>	
Techniken des Selbst	
Religionspädagogische Anthropologie im Zeichen digitaler Virtualisierung	397
<i>Manfred L. Pirner</i>	
6. Schulische Kontextualisierung	
6.1 Interdisziplinäre Anstöße	408
Wissenschaftsbezogen und grundlegend kontrovers	
Religiöse Bildung als Dimension von Menschsein in schulpädagogischer Perspektive	408
<i>Henning Schluß</i>	
Das Recht des Kindes auf Religion	
Orientierungen aus juristischer Sicht	418
<i>Heinrich de Wall</i>	
Menschsein, Religion und schulische Bildung	
Perspektiven der islamischen Religionspädagogik	433
<i>Ednan Aslan</i>	
An Störungen arbeiten	
Schulseelsorge als Beitrag zum Menschsein in der Schule	445
<i>Michael Meyer-Blanck</i>	
Bildung für das, was heute Not tut	
Comenianische Anstöße durch die Relektüre von »Unum necessarium«	455
<i>Christoph Th. Scheilke</i>	
6.2 Religionsdidaktische Fokussierungen	467
Elementare Beziehungen	
Der Elementarisierungsansatz in der Perspektive religionspädagogischer Anthropologie	467
<i>Reinhold Boschki</i>	

Das Beste am Religionsunterricht?	
Kompetenzorientierung im anthropologischen Horizont	478
<i>Martin Rothgangel</i>	
Sinnsuche	
Widersprüchlichkeiten ästhetischen Lernens	490
<i>Dietrich Zilleßen</i>	
Teilhabequalität der Gottebenbildlichkeit	
Anthropologische Erwägungen zum inklusiven Lernen	503
<i>Wolfhard Schweiker</i>	
Menschengerechte Wertebildung	
Chancen und Grenzen am Beispiel des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen	515
<i>Joachim Ruopp und Georg Wagensommer</i>	
»Anthropologie« des Religionslehrers?	
Perspektiven aus der Lehrerbildung	526
<i>Peter Kliemann</i>	

7. Kirchliche Kontextualisierungen

7.1 Anstöße aus der Praktischen Theologie	540
Adressaten kirchlicher Angebote, Religiöse Sinnsucher oder Akteure bei Gelegenheit?	
Kirchentheoretische Perspektiven auf den Menschen	540
<i>Birgit Weyel</i>	
Personhood and Education in the Context of the Church	
An American Perspective	550
<i>Richard Osmer</i>	
Menschsein und Bildung	
Kirchliche und europäische Perspektiven	559
<i>Peter Schreiner</i>	
Liturgische Bildung	
Anthropologische Voraussetzungen und Zielperspektiven	571
<i>Christian Grethlein</i>	

Inhalt

7.2	Gemeindepädagogische Fokussierungen	581
	Bildung und Beheimatung	
	Eine religionspädagogische Orientierung zur norwegischen Glaubenserziehung	581
	<i>Bernd Krupka</i>	
	Wer sagt mir, wer ich bin?	
	Konfirmationsarbeit und Menschenbilder. Eine mehrperspektivische Annäherung	591
	<i>Jörg Conrad</i>	
	Menschsein sichtbar machen	
	Inszenierung von Begegnungen in der kirchlichen Jugendarbeit durch Interviews mit Mitarbeitenden	602
	<i>Wolfgang Ilg</i>	
	Familienkatechese	
	Menschsein im Spannungsfeld von Familie und Kirche	613
	<i>Albert Biesinger</i>	
	Kirchliche Bildungs(mit)verantwortung um des Menschen willen	
	Religiöse Bildungsprozesse am Lernort Gemeinde in seinen Kontexten	625
	<i>Birgit Sandler-Koschel</i>	
	8. Religionspädagogik in Spannungsfeldern	
	Bilanz und Ausblicke	638
	<i>Thomas Schlag und Henrik Simojoki</i>	
	9. Namensverzeichnis	649
	10. Die Autorinnen und Autoren	659

1. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern

1. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern

Eine Einleitung

Henrik Simojoki und Thomas Schlag

1. Zwischen Singular und Plural. Religionspädagogische Anthropologie nach dem »Tod des Menschen«

Das Thema dieser Veröffentlichung – die religionspädagogische Frage nach dem Menschen – ist je nach Akzentuierung klassisch, überholt oder eminent klärungsbedürftig.

Es ist klassisch, weil diese Frage traditionell wie aktuell eine zentrale Orientierungsperspektive religiöser Bildungsreflexion markiert. Wo immer Menschen religiös gebildet oder erzogen werden, sind ausgesprochen oder stillschweigend anthropologische Voraussetzungen und Grundannahmen wirksam – und daher kritisch zu klären.¹ Umgekehrt besitzen religionspädagogisch generierte Einsichten über religiöse Bildung, Erziehung, Entwicklung und Sozialisation ihrerseits einen breiteren anthropologischen Plausibilisierungshorizont: Sie wollen dazu beitragen, Menschsein im Kontext heutiger Lebensverhältnisse subjektgerecht auszulegen und (wenn auch nur begrenzt und mittelbar) zur volleren Entfaltung zu bringen.²

Der enge Wechselbezug von Anthropologie und Religionspädagogik ist der Sache nach weit älter als die Geschichte der beiden neuzeitlichen Wissenschaftsdisziplinen und bildet so etwas wie einen grundlegenden Konsenspunkt im religionspädagogischen Gegenwartsdiskurs. Auch wenn die Explikation des Zusammenhangs von Menschenbild und Menschenbildung in manchen Diskussionssträngen gelegentlich zu kurz kommt (so etwa in der Debatte um den kompetenzorientierten Religionsunterricht)³ und im Einzelnen sehr unter-

1. Vgl. *Reiner Preul*, Anthropologische Fundamente des christlichen Erziehungs- und Bildungsverständnisses, in: Eilert Herms (Hg.), *Menschenbild und Menschenwürde*, Gütersloh 2001, 138–155.
2. Vgl. *Rudolf Englert*, Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, in: Edwin Dirscherl u. a., *In Beziehung Leben. Theologische Anthropologie*, Freiburg 2008, 131–189, 131.
3. Jedenfalls fällt auf, dass in der ausgiebig, differenziert und auch erfreulich ausgewogen geführten Debatte um Kompetenzorientierung im Religionsunterricht die Frage nach

schiedlich ausfallen kann,⁴ würde in der heutigen Religionspädagogik wohl niemand grundsätzlich bestreiten wollen, dass Konzepte religiöser Bildung und Erziehung anthropologisch rechenschaftspflichtig sind. Im Gegenteil – oft wird der spezifische Beitrag religiöser, christlicher oder kirchlicher Bildungsmitverantwortung gerade darin gesehen, die Frage nach dem Menschen in reflektierter Positionalität in aktuelle bildungspolitische Herausforderungen und Kontroversen einzuzeichnen. Ein profiliertes Beispiel dafür bildet die EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen« aus dem Jahr 2003.⁵ Ausschlaggebend für die Gesamtargumentation der Denkschrift ist die Wahrnehmung eines anthropologischen Fundierungsdefizits in der zeitgenössischen Bildungsdebatte,⁶ weshalb ihre Gedankenführung zielstrebig auf die im zweiten Teil ausdrücklich aufgeworfene Frage »Was ist der Mensch?« zuläuft.⁷

Genau diese Frage wird jedoch in der neueren anthropologischen Debatte problematisiert. Dabei ist es nicht das anthropologische Erkenntnis Anliegen an sich, an dem sich die Zweifel entzünden. Kritisiert wird vielmehr der Numerus, in dem es vorgetragen wird. Während die Frage nach dem *Menschen* bis heute von ungebrochener Relevanz ist, hat sich die Frage nach *dem* Menschen in den Augen vieler so gut wie erledigt. Ihrer allgemeinen Richtung nach lässt sich die in eine kaum mehr überschaubare Vielfalt von Disziplinen und Diskursen verzweigte anthropologische Forschung der letzten Jahrzehnte als Abkehr vom Singular begreifen – im Sinne einer generalisierenden, oft normativ aufgeladenen Rede von »dem« Menschen.

Manchen erscheint dieser Abschied so unwiderruflich und fällig, dass sie – eine von Foucault geprägte Wendung aufnehmend – ihre Reflexion anthropologischer Grundphänomene ganz an einer, gewissermaßen »postsingularen«, Situation »nach dem Tode *des* Menschen«⁸ ausrichten wollen. Sie »verzichten bewusst auf eine Gesamtdeutung des Menschen und auf eine von ihr

den anthropologischen Prämissen und Implikationen dieses Ansatzes nur wenig bearbeitet worden ist.

4. Vgl. *Christoph Bizer* u. a. (Hg.), *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse* (JRP 20), Neukirchen-Vluyn 2004.
5. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift*, Gütersloh 2003.
6. A. a. O., 28: »Eine Schwäche vieler Programme und Konzeptionen der Wissens- und Lerngesellschaft besteht darin, dass sie auf eine Explikation des zugrundeliegenden Menschenbildes beziehungsweise Verständnisses vom Menschen verzichten.«
7. A. a. O., 48–53.
8. *Jörg Zirfas*, *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*, Stuttgart 2004, 33.

begründete Pädagogik«. ⁹ Statt »von *dem* Kind, *dem* Erzieher oder *der* Familie« zu reden, geht es ihnen »um Kinder, Erzieher, Familien einer bestimmten historischen Zeit und Kultur«. ¹⁰

In den zitierten Äußerungen der Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf und Jörg Zirfas gewinnt die für die gegenwärtige anthropologische Großwetterlage charakteristische Wende vom Singular zum Plural programmatischen Charakter. Sie ist freilich nicht isoliert zu sehen, sondern steht im weiteren Zusammenhang einer mehrschichtigen Pluralisierung und Ausdifferenzierung des anthropologischen Feldes.

Diese zeigt sich zunächst auf disziplinärer Ebene. Lange Zeit fand die religionspädagogische Diskussion um den Menschen vornehmlich im Überschneidungsfeld von Pädagogischer und Theologischer Anthropologie statt. ¹¹ Mittlerweile hat sich das Spektrum möglicher interdisziplinärer Gesprächspartner potenziert: Das 2009 erschienene »Handbuch Anthropologie« unterscheidet nicht weniger als 23 Ansätze aus unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen – mit einem denkbar weiten Radius, der von natur- und rechtswissenschaftlichen über geistes-, kultur- und sozialwissenschaftliche bis zu pädagogischen und theologischen Zugänge(n) reicht. ¹² Dabei zeigen neuere Ansätze wie Evolutionspsychologie, Soziobiologie oder Künstliche Intelligenz, dass das anthropologische Denken in der Gegenwart mehr und mehr die eingespielten Arbeitsteilungen wissenschaftlicher Forschung hinter sich lässt und transdisziplinäre Formen annimmt. Das macht auch Sinn, sind doch anthropologische Fragestellungen dadurch charakterisiert, dass sie sich nicht in fachlicher Alleinverantwortlichkeit bearbeiten lassen. In neueren Versuchen, die Sicht auf die Religion bzw. die Religiosität des Menschen um evolutionstheo-

9. *Christoph Wulf*, Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim/Basel 2001, 8.

10. Ebd.

11. Nebenbei bemerkt: Entgegen langlebiger Vorurteile wurde der theologisch-pädagogische Dialog um den Menschen genau in jenen Jahrzehnten besonders intensiv und kontrovers geführt, die in der Selbsthistoriographie des Faches einer vermeintlich auf die theologisch-kirchliche Binnenperspektive beschränkten »Evangelischen Unterweisung« zugeordnet werden. Vgl. als Beispiele *Otto Friedrich Bollnow*/*Ernst Lichtenstein*/*Otto Weber*, *Der Mensch in Theologie und Pädagogik*, Heidelberg 1957; *Hermann Diem*/*Martinus J. Langeveld*, *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes*, Heidelberg 1960; zum weiteren Hintergrund vgl. *Henrik Simojoki*, *Evangelische Erziehungsverantwortung. Eine religionspädagogische Untersuchung zum Werk Friedrich Delekat's (1892–1970)*, Tübingen 2008, 66–77, 99–127, 321–332.

12. Vgl. *Eva Bohlken*/*Christian Thies*, *Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik*, Stuttgart 2009.

retische oder neurowissenschaftliche Erkenntnisse zu verfeinern,¹³ deutet sich an, dass sich die Tendenz zu hybriden Wissensformen langsam auch auf das religionspädagogische Nachdenken über Religion, Bildung und Menschsein niederschlägt.

Hinzu kommt die rapide angewachsene Binnenpluralität der genannten anthropologischen Diskurse. In seinem Versuch, die gegenwärtige Forschungslage in der Pädagogischen Anthropologie systematisch zu ordnen, kommt Zirfas auf nicht weniger als sieben positionelle Alternativen.¹⁴ Und wer sich etwa die neueren Grundlegungen einer Theologischen Anthropologie durch Wolfgang Schoberth, Thomas Pröpper oder David Kelsey vor Augen führt, merkt angesichts der divergierenden Ausgangs-, Ansatz- und Standpunkte schnell, wie wenig sich die jeweiligen Ausführungen auf den gemeinsamen Nenner »einer« oder gar »der« christlichen Sicht auf den Menschen bringen lassen.¹⁵

Ferner äußert sich die anthropologische Wende vom Singular zum Plural in einer gewachsenen Sensibilität für die geschichtliche und kulturelle Bedingtheit von Menschsein und dessen Reflexion. Dafür stehen in besonderer Weise zwei derzeit besonders zugkräftige Forschungsrichtungen: die Historische Anthropologie und die Kulturanthropologie.¹⁶ Während wissenschaftliche Anthropologien, gleich ob humanwissenschaftlicher, philosophischer oder theologischer Provenienz, lange Zeit primär darauf zielten, universale Merkmale und Beschreibungen des Menschen zu generieren, besitzen diese Ansätze ihr gemeinsames Anliegen darin, menschliche Praxis im Kontext ihrer geschichtlich geformten und kulturell geprägten Lebensformen und -bedingungen zu deuten. Damit rückt die Mannigfaltigkeit und Wandelbarkeit anthropologischer Phänomene schärfer ins Blickfeld, ebenso wie die Geschichtlichkeit, Kul-

13. Vgl. *Annette Scheunpflug*, Evolution und Religion, in: Christoph Wulf/Hildegard Macha/Eckart Liebau, Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim 2004, 96–112; *Hans-Ferdinand Angel*, Religiosität als menschliches Potenzial. Ein anthropologisches Modell im neurowissenschaftlichen Horizont, in: Ders. u. a., Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006, 69–91.
14. *Zirfas*, Pädagogik und Anthropologie, 33.
15. Vgl. *Wolfgang Schoberth*, Einführung in die theologische Anthropologie, Darmstadt 2006; *Thomas Pröpper*, Theologische Anthropologie. 2 Bde., Freiburg u. a. 2012; *David H. Kelsey*, Eccentric Existence. 2 Vol., Louisville 2009.
16. Vgl. pars pro toto *Richard van Dülmen*, Historische Anthropologie. Entwicklung, Probleme, Aufgaben, Köln u. a. 2001; *Jakob Tanner*, Historische Anthropologie zur Einführung, Hamburg 2008; *Roland Girtler*, Kulturanthropologie. Eine Einführung, Wien u. a. 2006; *Aleida Assmann/Ulrich Gaier/Gisela Trommsdorff* (Hg.), Positionen der Kulturanthropologie, Frankfurt a. M. 2005.

turalität und Relativität der sie bearbeitenden Theorien. Dabei wird die Perspektive auf die Vielfalt solcher Phänomene des Menschlichen nicht nur fokussiert, sondern auch sukzessive ausgeweitet – so besonders in dem im angelsächsischen Wissenschaftsraum diskutierten Ansatz einer »Anthropologie der Globalisierung«.¹⁷

Für die Religionspädagogik stellt diese Ausdifferenzierung des anthropologischen Feldes eine noch nicht hinreichend bewältigte Herausforderung dar. Wie an der gegenwärtigen Diskussionslage der Pädagogischen Anthropologie beispielhaft abgelesen werden kann, geht nämlich mit dem Abschied vom Singular ein weitreichender »Bedeutungsverlust normativer Anthropologien« einher.¹⁸ Vor zehn Jahren wurde dem Erziehungswissenschaftler Eckart Liebau im »Jahrbuch der Religionspädagogik« die Frage vorgelegt, ob die Pädagogik überhaupt ein Menschenbild brauche. Seine Antwort fällt differenziert aus, ist aber gleichzeitig von spürbarer Zurückhaltung geprägt. Sie ist religionspädagogisch insofern von Belang, als sie das Begründungsproblem anthropologischer Grundlegungen von Bildung und Erziehung unter den Bedingungen des religiös-weltanschaulichen Pluralismus auf den Punkt bringt:

»In der Situation der radikalen Pluralität, gekennzeichnet durch religiöse Differenz und Transkulturalität, durch religiöse Differenz und Transreligiosität, die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, religiösen Fundamentalismus und religiöse Säkularisierung, durch Wertunsicherheit und Orientierungsnot, können die inhaltlichen Antworten nur vorsichtig ausfallen. Die explizite Pädagogik kann auf anthropologische Annahmen nicht verzichten. Aber sie kann keinen positiven Entwurf vorlegen; dafür sind die pädagogischen Überzeugungen und Haltungen zu different.«¹⁹

Während Liebau zumindest noch »anthropologische Mindestbedingungen einer vertretbaren Pädagogik« für notwendig und auch »benennbar« hält,²⁰

17. Vgl. *Jonathan Xavier Inda/Renato Rosaldo* (Eds.), *The Anthropology of Globalization. A Reader*, Malden, MA/Oxford 2008.

18. *Wulf*, *Anthropologie der Erziehung*, 8.

19. *Eckart Liebau*, Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?, in: *JRP* 20 (2004), 123–135, 134. Vgl. auch die Problemanzeige von *Friedrich Schweitzer*, *Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive*, Zürich 2011, 87: »Wie soll und kann mit einer Situation [...], in der eine substantielle, also religiöse oder weltanschauliche Füllung des Verständnisses von Menschenwürde gerade auch pädagogisch unausweichlich erscheint, zugleich aber jede Festlegung der Erziehungswissenschaft auf nur eine der im Plural auftretenden Religionen und Weltanschauungen ausgeschlossen ist, so umgegangen werden, dass weder die eigene Relevanz noch die auf Neutralität beruhende erziehungswissenschaftliche Integrität verloren geht?«

20. Ebd.

treten in Wulfs Konzept einer »Historisch-pädagogischen Anthropologie« normative Begründungsanteile fast völlig hinter die historisierende Leitintention zurück.²¹ Und auch Zirfas präsentiert seinen heuristisch angelegten Ansatz als »eine nicht-metaphysische Anthropologie, die sich in durchaus nihilistischer Manier letzten Prinzipien und ersten Begründungen versagt«.²²

Vor diesem Hintergrund gewinnt das anthropologische Begründungsproblem für die Religionspädagogik schärfere, fast schon dilemmatische Züge: Auf der einen Seite besitzt die mit dem Abschied vom Singular verbundene »Zurückweisung jeglicher Form einer essentialistischen Menschenbildpädagogik«²³ einigen Rückhalt in ihren eigenen theologischen und pädagogischen Denkvoraussetzungen – und das nicht erst mit dem nach der Jahrtausendwende eingeführten Programm einer »pluralitätsfähigen Religionspädagogik«.²⁴ Bereits viel früher, in der Umbruchszeit nach dem Zweiten Weltkrieg, hat Oskar Hammelsbeck seine Zeitgenossen eindringlich davor gewarnt, Erziehung, Bildung und Schule an einem – und sei es christlichen – Menschenbild auszurichten.²⁵ Was ihn gegen diese damals durchaus populäre Option stimmte, verdient noch heute beachtet zu werden: Pädagogisch verweist er, auf noch frische und sehr konkrete Erfahrungen zurückgreifend, auf die jeder Menschenbildpädagogik inhärente Gefahr einer offenen oder latenten Ideologisierung von Bildung und Erziehung. Theologisch befürchtet er wiederum eine illegitime Funktionalisierung des Evangeliums, das sich nicht in menschengemachten Bildern fixieren lasse und schon gar nicht vor den Karren oft politisch oder ökonomisch motivierter und unweigerlich interessengeleiteter Formungsabsichten gespannt werden dürfe.²⁶ In gewisser Weise ist seine ideo-

21. Vgl. als Überblick *Christoph Wulf*, Historisch-pädagogische Anthropologie, in: Gerhard Mertens u. a. (Hg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft I* (Handbuch der Erziehungswissenschaft 1), Paderborn 2011, 553–572.

22. *Zirfas*, Pädagogik und Anthropologie, 36.

23. A. a. O., 34.

24. Vgl. *Friedrich Schweitzer/Rudolf Englert/Ulrich Schwab/Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg u. a. 2001; *Dies.* (Hg.), *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven*, Freiburg u. a. 2012.

25. Vgl. *Oskar Hammelsbeck*, Das Menschenbild und die Aufgabe der Erziehung, in: *Ders./Paul S. Minear/Gerrit C. van Niftrik*, Erziehung und Menschenbild. Zum Problem der »christlichen« Schule, München 1953, 5–33.

26. Vgl. a. a. O., 30: »Es ist stattdessen vielfach leider so, daß säkulare Ideologien der mündig gewordenen Welt nur abgelehnt werden, um an ihre Stelle eine christliche Ideologie als Gouvernante einzusetzen.« Wie aktuell diese Diagnose immer noch ist, zeigt Bernhard Dresslers Kritik »am vollmundig-plakativen Umgang mit dem Begriff des ›christlichen Menschenbildes‹ bei manchen Bildungspolitikern [...], mit dem die Ver-

logiekritische Intention mit Zirfas' Formel einer »nicht-metaphysischen Anthropologie« treffend beschrieben.²⁷

Auf der anderen Seite sperrt sich eine religionspädagogisch perspektivierte Anthropologie in mehr als einer Hinsicht dagegen, den Singular im Namen des Plurals für erledigt zu halten. Das liegt zunächst an ihrer spezifischen Verankerung in einem religiösen, in diesem Fall christlichen, Wirklichkeitsverständnis. Denn der christliche Glaube nimmt den Menschen nicht an sich, sondern immer auch in seiner Beziehung zu Gott in den Blick – und umgekehrt kann, einem vielzitierten Diktum Rudolf Bultmanns folgend, wer theologisch von Gott reden will, dies nur tun, indem sie bzw. er »redet vom Menschen, wie er vor Gott gestellt ist, also vom Glauben aus«.²⁸ Wenn aber Theologie und Anthropologie wirklich dermaßen unauflöslich ineinander verschlungen sind, eignet anthropologischen Aussagen in christlicher Wirklichkeitsdeutung eine perspektivisch gebundene Normativität. Sie sind wahrheitsbezogene Aussagen, die nicht Universalität oder gar Absolutheit beanspruchen, wohl aber subjektive Geltung.

Hinzu kommt, worauf Bernhard Dressler hingewiesen hat: Der Verzicht auf normativ dimensionierte Menschenbilder bedeutet »gleichzeitig den weitgehenden Verzicht auf eine Grundsatzkritik der Bildungspolitik«.²⁹ Die religionspädagogische Pointe von Menschenbildern besteht ja weniger darin, die bestehende Praxis ideell zu fundieren, als diese auf ihre Subjekt- und Lebendlichkeit hin kritisch zu befragen. An der jüngsten Kontroverse um inklusive Bildung zeigt sich beispielhaft, dass verantwortliche Bildungsplanung gerade im Streitfall auf das »Vorhandensein kraftvoll positioneller und gleichwohl verständigungsfähiger Perspektiven zum Thema ›Menschenbild‹«³⁰ angewiesen ist.

kürzung auf ökonomisch-technokratische Denkmuster nur fadenscheinig bemäntelt wird«, *Bernhard Dressler*, Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: *EvTh* 63 (2003), 261–271, 263.

27. Vgl. bspw. *Oskar Hammelsbeck*, Der Ursprung des Erzieherischen in biblischer Begründung, in: *EvErz* 1 (1949), H. 1, 4–11, 10: »Das erzieherische Tun erscheint immer im Gewande des Weltanschaulichen, des Politischen, des Metaphysischen. [...] Aber das Evangelium entschleiert das Erzieherische als Gehilfenschaft aus allem metaphysischen Dunst. Es durchkreuzt auch alle unsere eignen, noch so frommen Sicherungen, wo wir ›christlich‹ zu erziehen gedenken.«
28. *Rudolf Bultmann*, Die liberale Theologie und die jüngste theologische Bewegung (1924), in: Ders., *Glauben und Verstehen I*, Tübingen 1993, 1–25, 25.
29. *Dressler*, Menschen bilden?, 263.
30. *Rudolf Englert*, Braucht, wer von Bildung redet, ein Menschenbild? Ein Blick auf die EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen«, in: *JRP* 20 (2004), 147–154, 150.

Schließlich lassen sich die Schwierigkeiten normativ abstinenter Zugänge zur Anthropologie an den Konzepten derer erhärten, die sie erziehungswissenschaftlich besonders vehement einfordern. Wenn Zirfas, wie oben ausgeführt, seine »nicht-metaphysische Anthropologie« eher beiläufig an eine nihilistische Daseinseinstellung koppelt oder Wulf nicht nur den »Tod des Menschen«, sondern gleich auch den »Tod Gottes« zu den Ausgangsdaten zeitgemäßer anthropologischer Reflexion rechnet,³¹ kann das auch als indirekter Beleg dafür gelesen werden, dass *jede* pädagogische Reflexion über den Menschen normative Voraussetzungen und weltanschauliche Orientierungen in sich trägt.

So gedeutet, verändert sich der Verweischarakter des anthropologischen Numerus grundlegend. Er indiziert keine generelle oder gar paradigmatische Verschiebung vom Singular zum Plural mehr, sondern markiert ein *Spannungsfeld*, in dem sich eine anthropologisch rechenschaftsfähige Religionspädagogik immer neu verorten muss.

2. Warum Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern?

Der in diesem Band unternommene Versuch, Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern zu denken, kann sich auf wenig Vorarbeiten stützen. Bislang haben Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik – in diesem Fall übrigens überraschend einhellig – einen anderen Ausweg aus dem oben skizzierten anthropologischen Begründungsproblem genommen. Statt nach dem Wesen des Menschen zu fragen, spürt man nun den *Dimensionen* nach, die zum Menschsein gehören.³² Präziser gefasst, geht es darum, »strukturelle anthropologische Dimensionen« zu rekonstruieren, »die als notwendige Bedingungen und prinzipielle Möglichkeiten des Menschen verstanden werden«.³³ Die Vorteile eines solchen Vorgehens liegen auf der Hand: Es legt die Perspektive auf den Menschen nicht fest, trägt der historischen und kulturellen Bedingtheit menschlicher Existenz und Reflexion ebenso Rechnung wie der Machtförmigkeit von Menschenbildern, ist interdisziplinär anschlussfähig und nahe am immer neu zu deutenden anthropologischen Phänomenbestand. Vor allem aber bietet es einen strukturellen Rahmen, der an der konstitutiven Bedeutung der heuristischen Dimensionen festhält und da-

31. Die Wendungen werden von ihm auffällig oft parallel eingesetzt. Vgl. nur *Christoph Wulf*, *Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*, Bielefeld 2006, 31, 116.

32. *Friedrich Schweitzer*, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, Stuttgart 2003, 159 f.

33. *Zirfas*, *Pädagogik und Anthropologie*, 34.

durch den »systematischen Anspruch« anthropologischer Reflexion wahr.³⁴ Dieser Anspruch gewinnt zusätzlich an Plausibilität, wenn man sich den konkreten Entwürfen zuwendet. Vergleicht man die von Eckart Liebau und Jörg Zirfas vorgelegten Versuche, für die Pädagogische Anthropologie konstitutive Dimensionen des Menschseins zu identifizieren, ergibt sich ein auffällig stabiles Gesamtbild:

Tab. 1: Konstitutive Dimensionen des Menschseins nach Eckart Liebau und Jörg Zirfas

Liebau (2004) ³⁵	Zirfas (2006) ³⁶
Bildungsbedürftigkeit	Liminalität
Historizität	Temporalität
Leiblichkeit	Korporalität
Kulturalität	Kulturalität
Sozialität	Sozialität
Subjektivität	Subjektivität
Bildsamkeit	

Aus religionspädagogischer Sicht fällt freilich auf, dass Religion in diesem Ensemble anthropologischer Fundamentaldimensionen nicht vertreten ist (bei Liebau ist sie unter dem Gesichtspunkt der Kulturalität zumindest mitgedacht). Daher ist es nur konsequent, dass religionspädagogische Beiträge zur Anthropologie ein besonderes Augenmerk darauf gelegt haben, »Transzendentalität bzw. Religiosität«³⁷ oder auch »Religion als unerlässliche Dimension des Menschseins und deshalb auch der Bildung«³⁸ auszuweisen.

Jüngst hat Bernhard Grümme unter dem Titel »Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie« eine Veröffentlichung vorgelegt, welche die anthropologische Diskussionslage in der Religionspädagogik auf neue Füße stellt.³⁹ Es handelt sich um den bislang umfassendsten und im engeren Sinne überhaupt ersten Versuch, die der Sache nach weit zurückreichende Refle-

34. A. a. O., 24.

35. Vgl. Liebau, Menschenbild, 129–134.

36. Vgl. Zirfas, Pädagogik und Anthropologie, 39–190.

37. Hans-Jürgen Fraas, Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive, Göttingen 2000, 221–229.

38. Schweitzer, Pädagogik und Religion, 160.

39. Vgl. Bernhard Grümme, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg u. a. 2012.

xionsperspektive einer »religionspädagogischen Anthropologie« in einen systematisch kohärenten Gesamtentwurf zu überführen. Dem Verfahren und Aufbau nach orientiert sich Grümme an den »dimensionalen« Ansätzen in der gegenwärtigen Pädagogischen Anthropologie, ohne sich allerdings deren Konzept einer »schwachen Normativität« zu Eigen zu machen.⁴⁰ Seine alteritätstheoretisch angelegte Gedankenführung basiert auf neun Dimensionen menschlicher Existenz, die im oben vorgezeichneten Sinne nicht aus einem vorgängigen Begriff des Menschen deduziert werden, sondern »dem menschlichen Erfahrungsvollzug abgelesen« und, worauf es Grümme besonders ankommt, durchgängig »an ihn zurückgebunden sind«.⁴¹ Im Einzelnen handelt es sich um folgende Dimensionen, die interdisziplinär weit und gleichzeitig religionspädagogisch fokussiert entfaltet werden: (1) Körper–Leib–Geist, (2) Endlichkeit, (3) Identität, (4) Sozialität, (5) Freiheit, (6) Versagen, Schuld, Sühne, (7) Zeit, (8) Rationalität, (9) Religion. Seinen Ansatz hier eingehender darzustellen, erübrigt sich insofern, als er in vielen der nachfolgenden Beiträge als Gesprächspartner präsent ist.

Worauf es hier ankommt: Angesichts der dominanten Tendenz in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, anthropologisches Denken durch den Rückgriff auf grundlegende Dimensionen des Menschseins zu strukturieren, stellt sich naturgemäß die Frage, was es denn eigentlich bringt, Religionspädagogik stattdessen oder ergänzend an »anthropologischen Spannungsfeldern« auszurichten?

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass der »dimensionale« Ansatz bei aller Diskontinuität zu ontologisierenden Menschenbildkonzepten der Vergangenheit zumindest in einer Hinsicht die singularische Option weiterführt. Während früher das Wesen des Menschen in einer Mehrzahl singularischer Eigenschaften zur Artikulation gebracht wurde, gilt nun das Gleiche für die ebenfalls konstant gedachten Dimensionen des Menschlichen: Wie an den oben umrissenen Zusammenstellungen deutlich wurde, handelt es sich stets um eine limitierte Mehrzahl singularischer Konditionen des Menschlichen (Korporalität, Liminalität etc.), was den zumeist aus nominalisierten Eigenschaftswörtern bestehenden Zuschreibungen einen eigentümlich statischen Charakter verleiht.⁴²

Das verändert sich, sobald man die jeweils angesprochenen Momente auf grundlegende, dynamische Polaritäten hin befragt. Dann wäre, um nur einige mögliche Beispiele zu nennen, die Leiblichkeit von Menschen im Horizont der beschleunigten Virtualisierung menschlicher Lebensführung zu reflektie-

40. Vgl. a. a. O., 111–134.

41. A. a. O., 124 f.

42. Vgl. Schweitzer, Pädagogik und Religion, 159.

ren, ihre Liminalität mit der ihnen ebenfalls inhärenten Bildsamkeit auszubalancieren, ihre Rationalität im Horizont dessen zu thematisieren, was sie überschreitet. Identität und Fragmentarität müssten zusammengedacht bzw. Freiheit und Gebundenheit wechselseitig kritisch aufeinander bezogen werden. Kulturalität wäre in der Spannung von Partikularität und Universalität zu erörtern und Temporalität mit der Menschen ebenfalls eignenden Fähigkeit zu korrelieren, raum-zeitliche Begrenzungen gedanklich und kommunikativ zu transzendieren.

Ein weiterer Vorteil einer solchen polar strukturierten religionspädagogischen Anthropologie besteht darin, dass sie auch jene anthropologischen Spannungsmomente einfängt, die im lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Wandel begründet sind oder sich aus der institutionellen Einbettung von Menschsein, Religion und Bildung und den damit verbundenen, Erfahrung generierenden Praktiken ergeben.

3. Ziel, Konzept und Aufbau des vorliegenden Bandes

Damit lässt sich die Zielperspektive der vorliegenden Publikation präziser benennen: Sie zielt darauf, im Gespräch mit unterschiedlichen Referenzdisziplinen und im Horizont des biographisch-lebenszyklischen und gesellschaftlich-religiösen Wandels anthropologische Spannungsfelder religiöser Bildung kontextsensibel zu identifizieren und auf ihre religionspädagogischen Folgewirkungen hin zu befragen.

Entsprechend dieser Leitintention ist die Perspektive auf den Gesamtzusammenhang von Menschsein, Religion und Bildung bewusst *diskursiv* angelegt. Während die bislang angerissenen Entwürfe anthropologische Fragestellungen aus einer bestimmten Perspektive bearbeiten und dabei auf eine möglichst kohärente Argumentationsführung zielen, sollen im Folgenden unterschiedliche Zugänge und Positionen zu Wort kommen, die anthropologische Gegenwartsdebatte also gerade in ihrer Vielstimmigkeit wahrnehmbar werden.

Sodann war es uns wichtig, dass sich diese Vielfalt nicht auf den religionspädagogischen Binnendiskurs beschränkt. Religionspädagogik an anthropologischen Spannungsfeldern auszurichten, setzt einen weiten Blick voraus: Man muss theologische und pädagogische, natur-, geistes- und sozialwissenschaftliche, politische und rechtliche Aspekte berücksichtigen und, was besonders wichtig ist, aufeinander beziehen können. Dafür ist die Religionspädagogik auf anthropologische Anstöße aus anderen Wissenschaftsbereichen angewiesen, weshalb der in diesem Band dokumentierte Verständigungsprozess über

grundlegende Polaritäten heutigen Menschseins durchgängig *interdisziplinär* ausgerichtet ist.

Auch wenn sich die hier versammelten Beiträge nicht zu einem kohärenten Gesamtbild zusammenfügen lassen, liegt diesem Band eine Aufbau-logik zu-grunde, die – wie dem Inhaltsverzeichnis abgelesen werden kann – *absichtsvoll strukturiert* ist und den Anspruch widerspiegelt, die erkenntnisleitende Frage nach anthropologischen Spannungsfeldern möglichst breit und *systematisch zu klären*. Dies geschieht in sechs Hauptkapiteln mit je eigenem Schwerpunkt.

Das auf diese Einleitung anschließende *zweite Kapitel* dient der *Grundlegung* und gliedert sich, wie alle weiteren Kapitel mit Ausnahme des dritten, in zwei Hauptteile. Der erste bietet orientierende Perspektiven aus vier ausgewählten, aus unserer Sicht wichtigen Teilsegmenten der anthropologischen Gegenwartsreflexion: der evolutionären Anthropologie (*Eve-Marie Engels*), der empirischen Bildungsforschung (*Annette Scheunpflug*), der historisch-pädagogischen Anthropologie (*Christoph Wulf*) und schließlich der theologischen Anthropologie (*Christoph Schwöbel*). Die Beiträge führen in zentrale Problemkonstellationen und Spannungsmomente der für die jeweilige Disziplin maßgeblichen anthropologischen Diskurse ein und liefern zugleich Grundkategorien für die kritische Reflexion des Zusammenhangs von Menschsein, Religion und Bildung. An diese Überlegungen knüpfen im zweiten Teilabschnitt der Grundlegung fünf Beiträge an, die zentrale »Spannungsmomente religionspädagogischer Anthropologie« in ihrer polaren Struktur erschließen: Bildsamkeit (*Bernhard Dressler*), Freiheit (*Thomas Schlag*), Gerechtigkeit (*Bernhard Grümme*), Leiblichkeit (*Elisabeth Naurath*) und Identität (*Rudolf Englert*).

Das *dritte Kapitel* leuchtet das Leitthema des Sammelbandes in *geschichtlicher* Perspektive aus – in kritisch-konstruktiver Auseinandersetzung mit sechs »Klassikern« anthropologischer Bildungsreflexion im theologisch-pädagogischen Überschneidungsfeld: Martin Luther (*Bernd Schröder*), Johann Amos Comenius (*Veit-Jakobus Dieterich*), Jean-Jacques Rousseau (*Ralf Koerrenz*) sowie Wilhelm Dilthey und Oskar Hammelsbeck (*Sara Haen*). Dabei reicht der Klärungswert der Beiträge deutlich über die Ebene historischer Rekonstruktion hinaus. Während nämlich anthropologische Entwürfe der Gegenwart ihre Identität zunächst aus der betonten Diskontinuität zur Thematisierung des Menschen in der eigenen disziplinären Tradition beziehen,⁴³ ergeben sich aus

43. So etwa bei Zirfas mit Blick auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Vgl. *Zirfas, Pädagogik und Anthropologie*, 32: »Die« pädagogische Anthropologie des genannten Zeitraumes dachte prinzipiell systematisch, um Erziehung und Bildung auf ein Fundament der Gewissheit, Stabilität, Eindeutigkeit und Universalität gründen zu können, das als a-historisches an jedem Ort und zu jeder Zeit Geltung besitzt«.

den differenzierten Interpretationen dieses Kapitels auch konstruktive Anknüpfungspunkte für die Gegenwart: Denn es wird an ihnen sehr deutlich, dass – bei allem, was einer direkten Aktualisierung der von ihnen analysierten theologischen und (religions)pädagogischen Anthropologien entgegensteht – Menschsein nicht erst seit heute in polaren Spannungen gedeutet wird.

Das *vierte Kapitel* widmet sich dem anthropologischen Spannungsverhältnis von Menschsein und *lebensgeschichtlichem Wandel*. Wenn sich anthropologisches Denken im oben vorgezeichneten Sinne nicht damit begnügen kann, allgemein und abstrakt von »dem« Menschen zu sprechen, dann muss sie »sich einlassen auf das Menschsein in der unterschiedlichen Konkretion von Lebensaltern und Lebenssituationen«. ⁴⁴ Dass gerade das Kind bzw. die Kindheit einer eigenen anthropologischen Betrachtung bedarf, gehört seit Martinus Langevelds Studien zur »Anthropologie des Kindes« ⁴⁵ zu den Grundeinsichten (religions-)pädagogischer Anthropologie – eine Perspektive, die mittlerweile (auch theologisch) in Richtung einer »Anthropologie des Jugendalters« ausgeweitet worden ist. ⁴⁶ Seit einiger Zeit weitet sich der Blick über Kindheit und Jugendalter hinaus, mitbedingt durch die demographische Entwicklung, die einer neuen Sensibilität für die religionspädagogischen Herausforderungen des Alterns Bahn gebrochen hat. Zusätzlich an Brisanz gewinnt diese Reflexionsperspektive dadurch, dass sich die Lebensaltersgrenzen in der Postmoderne zunehmend verflüssigen. ⁴⁷ Vor diesem Hintergrund werden im ersten Teilabschnitt dieses Kapitels ausgewählte lebenszyklische Phasen multidisziplinär durchleuchtet: die Kindheit in entwicklungspsychologischer und psychiatrischer Sicht (*Günter Klosinski*), das Jugendalter im Horizont der empirischen Jugend- und Bildungsforschung (*Thomas Rauschenbach*), das Erwachsenenalter von der Warte der einschlägigen Bildungswissenschaft aus (*Günther Bittner*) und schließlich das Alter in systematisch-theologischer Perspektive (*Eilert Herms*). Es folgen fünf weitere Beiträge, die sich dem lebenszyklischen Überschneidungsfeld von Menschsein, Religion und Bildung in explizit religionspädagogischer Absicht annähern. Vor dem thematischen Horizont dieses Bandes besteht die besondere Herausforderung hier wie dort darin, Beobachter-

44. *Friedrich Schweitzer*, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh ²1998, 130.

45. Vgl. *Martinus J. Langeveld*, Studien zu einer Anthropologie des Kindes, Tübingen ³1968, sowie *Kurt Schori*, Probleme einer Anthropologie des Kindes, in: ZPT 55 (2003), 47–64.

46. Vgl. *Schweitzer*, Suche, 123–139.

47. Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003.

und Akteursperspektive in einen Ausgleich zu bringen.⁴⁸ Daher liegt der Schwerpunkt der Analysen auf der Frage, wie Kinder (*Anke Edelbrock*), Jugendliche (*Anton Bucher*), Erwachsene (*Andreas Seiverth*) und Seniorinnen bzw. Senioren (*Martina Kumlehn*) ihre Sicht auf Leben, Religion und Gott selbst artikulieren und welche Spannungen sich in diesen Selbstbeschreibungen möglicherweise widerspiegeln. Eigens thematisiert wird die geschlechtliche Differenzierung von Menschsein, die von *Ulrike Baumann* auf ihre religionspädagogischen Implikationen hin untersucht wird.

Das *fünfte Kapitel* stellt die Leitfrage dieses Bandes in den weiteren Kontext des *gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Wandels* – eine Akzentuierung, die sich aus der Überzeugung speist, dass dieser Wandel sich in einem religionspädagogisch bislang viel zu wenig eingeholten Ausmaß auf die *conditiones humanae* in der heutigen Weltgesellschaft auswirkt. Wieder gehen den religionspädagogischen Reflexionen Impulse »von außen« voraus: Die veränderte Kontextualität heutigen Menschseins wird zunächst religionssoziologisch expliziert (*Karl Gabriel*) und dann im interkulturellen Referenzrahmen einer »Pädagogik der Differenzen und Synkretismen« gedeutet (*S. Karin Amos*). Dass Kultur auch in anthropologischem Sinne nicht in Kulturalität aufgeht, zeigen *Micha Brumlik*, der den Begriff der Menschenwürde in die Mitte seiner jüdisch-theologischen Grundlegung einer Kultur der Erinnerung rückt, und in anderer Weise auch *Elisabeth Gräß-Schmidt* in ihrem dialogisch angelegten Versuch, die Relation von Natur und Freiheit im Spannungsfeld von Soziobiologie, Ethik und Religion theologisch zu präzisieren. Die sich anschließenden religionspädagogischen Beiträge richten sich an je einer grundlegenden Signatur oder Deutungsvariante des gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Wandels aus. Näherhin geht es um religionspädagogische Anthropologie im Zeichen der Säkularisierung (*Ulrich Riegel* und *Hans-Georg Ziebertz*), der religiösen Individualisierung (*Ulrich Schwab*) und Pluralisierung (*Evelyn Krimmer*), der Globalisierung (*Henrik Simojoki*) und schließlich, von *Manfred Pirner* entfaltet, der digitalen Virtualisierung.

Menschliches Leben spielt sich jedoch nicht nur in gesellschaftlichen, sondern auch in institutionellen Kontexten ab. Ein für die (religions)pädagogische Anthropologie besonders zentraler Sitz im Leben menschlicher Praxis ist die *Schule*. Die ersten Beiträge des *sechsten Kapitels* kreisen um sehr grundsätzliche Fragen, an denen deutlich wird, dass anthropologische Spannungsfelder religiöser Bildung tatsächlich institutionell bedingt sein können: Stellt Religion

48. Zu dieser Unterscheidung vgl. *Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim*, Generation Global, in: Ulrich Beck (Hg.), Generation Global. Ein Crashkurs, Frankfurt a.M. 2007, 236–265, 237.

eine für die öffentliche Schule bildungsrelevante Dimension des Menschseins dar? (*Henning Schluß*) Gibt es im juristischen Sinne ein »Recht des Kindes auf Religion«? (*Heinrich de Wall*) Wie erschließt sich der Zusammenhang von Menschsein, Religion und schulischer Bildung aus islamischer Sicht? (*Ednan Aslan*) Inwiefern kann kirchlich mitverantwortete Seelsorge zu einer Humanisierung der öffentlichen Schule beitragen? (*Michael Meyer-Blanck*) Was würde es bedeuten, schulische Bildung konsequenter an dem auszurichten, was zum Leben notwendig ist? (*Christoph Scheilke*) Die weiteren Beiträge dieses Kapitels befassen sich mit dem schulischen Religionsunterricht. Im Vordergrund steht eine Aufgabe, die in der religionsdidaktischen Gegenwartsforschung oft vernachlässigt wird, nämlich die anthropologischen Voraussetzungen aktueller Konzepte der Religionsdidaktik zu explizieren. Dies geschieht mit Blick auf die derzeit besonders intensiv besprochenen Ansätze der Elementarisierung (*Reinhold Boschki*), der Kompetenzorientierung (*Martin Rothgangel*), des ästhetischen (*Dietrich Zilleßen*) und des inklusiven Lernens (*Wolfhard Schweiker*) sowie auf den oft unter Instrumentalisierungsverdacht gestellten Ansatz der Wertebildung (*Joachim Ruopp* und *Georg Wagensommer*). Am Ende des Kapitels bereichert *Peter Kliemann* den religionspädagogischen Anthropologiediskurs um eine neue Formel, die sicher in den Grenzbereich des anthropologisch Sagbaren führt und gleichzeitig zumindest als Frage gestellt zu werden verdient: So es denn eine »Anthropologie des Religionslehrers« geben könnte, wie wäre sie perspektivisch zu füllen?

Das *siebte Kapitel* widmet sich der Kirche, die als Bildungsraum (theologisch), Lernort (pädagogisch) und Bildungsinstitution (soziologisch) auf mehreren Ebenen in die religionspädagogische Suche nach menschlichen Maßen von Bildung, Erziehung und Lernen einzubinden ist. Bei dem Versuch, Kirche und kirchliches Bildungshandeln im Spannungsfeld von soziologischer Gestalt und theologischer Verortung zu beschreiben, bietet der mit »Anstöße aus der Praktischen Theologie« überschriebene Teilabschnitt gleichzeitig eine Schärfung und Erweiterung der anthropologischen Theorieperspektive. Der spannungsvolle Konnex von Menschsein und Bildung im Kontext von Kirche wird zunächst kirchentheoretisch fundiert (*Birgit Weyel*), dann aus US-amerikanischer Perspektive (*Richard Osmer*) und mit Blick auf die gegenwärtigen Bildungsdiskurse der Europäischen Union (*Peter Schreiner*) kontextuell vertieft und schließlich am praktisch-theologischen Überschneidungsfeld der Liturgiedidaktik exemplifiziert (*Christian Grethlein*).

Die anschließende »gemeindepädagogische« Fokussierung legt sich insofern nahe, als auf unterschiedlichen Feldern kirchlichen Handeln – der kirchlichen Bildungsplanung (*Bernd Krupka*, unter Rekurs auf die norwegische »Glaubenserziehungsreform«), der Konfirmationsarbeit (*Jörg Conrad*), der Ju-

gendarbeit (*Wolfgang Ilg*) und der Familienkatechese (*Albert Biesinger*) – konzeptionelle Grundentscheidungen von ausdrücklichen oder zumindest mit-schwingenden Menschenbildern beeinflusst werden. Im letzten Beitrag des Kapitels entfaltet und konkretisiert *Birgit Sandler-Koschel* die nicht selten abstrakt gefasste Leitvorstellung kirchlicher Bildungs(mit)verantwortung »um des Menschen willen« an verschiedenen Aktivitätsfeldern und aktuellen Projekten der EKD.

Der Band mündet in einer Bilanzierung, die den multiperspektivisch angelegten Diskurs zur religionspädagogischen Anthropologie auswertet und zumindest in Ansätzen bündelt.

An dem skizzierten Spannungsbogen wird unmittelbar einsichtig, dass die vorliegende Publikation ein Werk Vieler ist. Wir danken den Autorinnen und Autoren für ihre Bereitschaft, sich auf diesen Prozess einzulassen. Rebecca Matschke, Jonas Stutz und Friederike Kreitschmann haben mit großer Sorgfalt dazu beigetragen, dass aus den vielen Einzeldateien am Ende ein Buch wurde. Die Evangelische Kirche in Deutschland und die Evangelische Landeskirche in Württemberg haben die Drucklegung durch namhafte Zuschüsse ermöglicht. Danken möchten wir auch dem Gütersloher Verlagsaus, namentlich Diedrich Steen, für die einmal mehr exzellente Betreuung. Schließlich denken wir an Karl Ernst Nipkow, der dieses Publikationsprojekt in seinen Anfängen ideell begleitet hat.

Gewidmet ist dieses Buch Friedrich Schweitzer, unserem Lehrer und Freund, aus Anlass seines 60. Geburtstags. Seine Art, Religionspädagogik zu betreiben – subjektnah und forschungsorientiert, kontextbewusst und entschieden interdisziplinär – spiegelt sich in der Gesamtanlage dieses Bandes in vielerlei Weise wider.

2. Grundlegungen

2.1 Interdisziplinäre Anstöße

Evolutionäre Anthropologie und biotechnische Selbstgestaltung des Menschen

Der Mensch und seine Bildung in biologischer Perspektive

Eve-Marie Engels

1. Einleitung

Besondere Anlässe zur Reflexion auf unser Menschen-, Natur- und Gottesbild sind vor allem theoretische und technisch-praktische Durchbrüche sowie außergewöhnliche Naturereignisse, insbesondere Katastrophen. So hat das Erdbeben von Lissabon 1755 zahlreiche Philosophen dazu veranlasst, das Theodizeeproblem erneut aufzurollen. Im Folgenden werde ich mich auf theoretische und technische Durchbrüche konzentrieren, weil sie vom Menschen initiierte Denk- und Handlungsoptionen eröffnen, die verstärkt Prozesse von Selbstfindungs- und Orientierungsbemühungen auslösen und damit besondere Herausforderungen darstellen. In diesem Sinne hat sich die Biologie seit dem 19. Jahrhundert besonders hervorgetan. Dies gilt sowohl auf theoretischem als auch auf technischem Gebiet. In beiden Bereichen gibt es revolutionäre Veränderungen, durch die unser Natur- und Menschenbild entscheidend umgestaltet wird und sich damit auch verstärkt die Frage nach unserer Gottesvorstellung und der Bedeutung von Religion stellt. In meinem Beitrag werde ich mich auf zwei dieser Durchbrüche konzentrieren, die auch für die Religionspädagogik besondere Spannungsfelder eröffnen. Dies ist zum einen die *Darwin'sche Revolution* mit ihren vielfältigen Veränderungen unseres Natur- und Menschenbildes, die bis heute ausbuchstabiert wird, zum anderen die *biotechnische Revolution*, worunter ich die Vielzahl spektakulärer biotechnischer Eingriffsmöglichkeiten in das Lebendige verstehe. Die Entwicklung neuer Biotechniken stellt uns nicht nur vor ethische und rechtliche Probleme, sondern wirft auch anthropologische und naturphilosophische Fragen auf. Diese Techniken ermöglichen nämlich Eingriffe in das Lebendige, die hinsichtlich ihrer Tiefe und Reichweite von einer neuen Qualität sind.¹ Damit gewinnt das *Na-*

1. *Eve-Marie Engels*, Die Herausforderungen der Biotechniken für Ethik und Anthropologie, in: Christof Gestrinch (Hg.), *Die biologische Machbarkeit des Menschen*, Beiheft 2001 zur Berliner Theologischen Zeitschrift (BThZ), Berlin 2002, 100–124.

turwüchsige des Menschen, gegenüber seiner geistigen und kulturellen Dimension eine besondere Relevanz. »Bildung« bedeutet damit nicht mehr nur geistige und moralische Bildung des Menschen durch Erziehung, sondern auch die Selbstgestaltung des Menschen durch Biotechniken. Diese erweisen sich als Prüfstein für die Statik und Dynamik unseres Bildes vom Menschen als Natur- und Kulturwesen.

2. Darwins wissenschaftliche und philosophische Revolution

Durch Darwin (1809–1882) wurde unsere Vorstellung von der Entstehung der Vielfalt des Lebendigen auf der Erde und damit auch unser Menschenbild revolutioniert. Die Struktur seiner Theorie ist bis heute gültig,² auch wenn sich manche Details mit dem Fortschritt der biologischen Einzeldisziplinen verändert haben.

Lange vor der Veröffentlichung seines Hauptwerkes *Origin of Species* (1859)³ war sich Darwin der Sprengkraft seiner Theorie bewusst.⁴ Wie die meisten Zeitgenossen hatte er den biblischen Schöpfungsbericht wörtlich genommen und war von der absichtlichen Erschaffung jeder einzelnen Tier- und Pflanzenart und des Menschen durch »den Schöpfer«, »the Creator«, ausgegangen. Während seiner Weltreise auf dem Vermessungsschiff *Beagle* und danach vollzog sich in Darwin allmählich ein theoretischer Gestaltwechsel, da der biblische Bericht zu viele Phänomene unerklärbar ließ, die er erfahren und beobachtet hatte. So entwickelte er das ehrgeizige Ziel, das »Dogma separater Schöpfungen« durch Naturgesetze abzulösen und entwarf seine Abstammungstheorie, die »*theory of descent with modification through variation and natural selection*«,⁵ die hier kurz skizziert sei: Zwischen den Individuen einer Art gibt es immer *Unterschiede*, *Variation*, und damit unterschiedlich gute Anpassungen an ihre jeweiligen Umweltbedingungen, so dass sich im *struggle for life* die besser angepassten Organismen erfolgreicher vermehren können als ihre schlechter angepassten Artgenossen. Dies bezeichnet Darwin als »natür-

2. Siehe hierzu die Sammelbände von *Eve-Marie Engels* (Hg.), *Charles Darwin und seine Wirkung*, Frankfurt a. Main 2009 und *Eve-Marie Engels/Oliver Betz/Heinz-R. Köhler/Thomas Potthast* (Hg.), *Charles Darwin und seine Bedeutung für die Wissenschaften*, Tübingen 2011.

3. *Charles Darwin*, *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, London 1859.

4. Zu den Quellen siehe *Eve-Marie Engels*, *Charles Darwin*, München 2007.

5. Darwins Theorie ist komplexer, als dies hier auf knappem Raum skizziert werden kann. Als ausführlichere Darstellung siehe *Engels*, *Charles Darwin*, Kap. III.

liche Selektion«. Dabei können die kleinsten Unterschiede ein »Körnchen in der Waagschale« sein, d. h. für Überleben und Fortpflanzungserfolg ausschlaggebend sein.⁶ Die für das Überleben vorteilhaften Eigenschaften können sich über viele Generationen hinweg allmählich anhäufen und sich dabei gegenüber den Merkmalen der Stammart zunehmend verändern, ein Prozess, der sich graduell, nicht sprunghaft vollzieht. So entstehen neue Varietäten, Unterarten und schließlich neue Arten. Die Entstehung der individuellen Variationen ist nach Darwin »zufällig« (*accidental*). Damit meint er nicht das Fehlen von Naturgesetzen. Vielmehr entstehen die Variationen im Hinblick auf ihren späteren Gebrauch zufällig, d. h. sie *erweisen* sich erst unter den jeweiligen Existenzbedingungen, dem Druck der natürlichen Selektion, als zweckmäßig, sind also zufällig im Sinne von nicht geplant.⁷

Darwins Theorie beinhaltet *drei große Revolutionen*. Die erste ist eine *biologische Revolution*. Neue Arten entstehen durch einen *Wandel*, die *Transformation* bereits existierender Arten. Ein *dynamisches Naturbild* löst das bis dahin dominante *statische Naturbild* ab. Die damit verbundene zweite Revolution betrifft die *philosophischen* und *theologischen Voraussetzungen* der Wissenschaften vom Lebendigen. Mit der Theorie der *Artenstehung durch Arttransformation* erübrigt sich die Annahme einer speziellen Planung und Erschaffung jeder einzelnen Art durch einen Schöpfer. Zur Erklärung der Zweckmäßigkeit im Lebendigen reicht blindes Naturgeschehen aus. Lebewesen sind kein Ziel der Evolution, sondern deren zufällige, d. h. nicht geplante, aber dennoch zweckmäßige Ergebnisse. Dies gilt auch für die Evolution als Ganze. Diese Idee ist bis heute das *Standardmodell der Evolution*. Eine dritte revolutionäre Implikation von Darwins Theorie liegt damit auf der Hand. Auch der *Mensch* wird als Zufallsergebnis blinder Variation und natürlicher Selektion erklärt, er stammt von Affen ab. Seine Evolution ist an eine bestimmte Konstellation empirischer Bedingungen geknüpft und damit kontingent. »If any single link in this chain had never existed, man would not have been exactly what he now is.«⁸ Aber hat Gott nicht zumindest die Evolutionsgesetze erschaffen, die Zweckmäßiges hervorbringen? Diese Annahme kollidiert für Darwin mit dem Bild eines allweisen, allmächtigen und gütigen Gottes, denn hier stellt sich das Theodizeeproblem. Hat Gott ein Naturgesetz erschaffen, das neben dem Zweckmäßigen so

6. Charles Darwin, Die Entstehung der Arten, Stuttgart 2007, 650.

7. Engels, Charles Darwin, 119 f.

8. Charles Darwin, The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex, rev. Aufl. der 2. Aufl. von 1874, London 1877, The Works of Charles Darwin, Bd. 21, London 1989, Bd. 1, 171; Charles Darwin, The Expression of the Emotions in Man and Animals, London 1872.

viel Leiden für die Lebewesen mit sich bringt? Will er, dass die Katze mit der Maus spielt? Darwin zieht es vor, Agnostiker zu sein.

3. Darwins evolutionäre Anthropologie

Dem Menschen als Gegenstand der Naturgeschichte widmet sich Darwin in *Descent of Man*.

Der Mensch ist »the most dominant animal that has ever appeared on this earth.«⁹ Ein entscheidender Schritt in der menschlichen Evolution ist die Entwicklung des *aufrechten Ganges*, der Zweifüßigkeit, womit sich allmählich die gesamte körperliche Struktur verändert. Der Mensch verdankt seine besondere Stellung in der Natur seinen gesteigerten kognitiven Fähigkeiten in Verbindung mit seiner verbalen Sprache, den sozialen Gewohnheiten sowie seinem Körperbau. Indem sich der Selektionsdruck allmählich vom Körper auf die Herausbildung seiner kognitiven und sozialen Fähigkeiten verlagerte, kam die körperliche Veränderung des Menschen mit Ausnahme des Schädels und des Gehirns als »Organ des Geistes« weitgehend zum Stillstand.¹⁰ Der besondere Vorteil dieser intellektuellen Fähigkeiten liegt in der Erzeugung von *Technik*, die es dem Menschen ermöglicht, seine Umwelt in Anpassung an seine Bedürfnisse zu gestalten. Die Entstehung des Menschen bedeutet eine »*Revolution*« in der Natur.¹¹ Auch in anderer Hinsicht heben Darwin und Wallace die Sonderstellung des Menschen hervor. Der Mensch ist das einzige *moralfähige* Lebewesen.

4. Moral: ein kulturgeschichtliches Phänomen mit naturgeschichtlichen Wurzeln

Darwins *evolutionäre Anthropologie* ist der erste Ansatz, der die Entwicklung der menschlichen Moralfähigkeit von der biologischen Evolution des Menschen her beleuchtet.

9. Charles Darwin, *Descent of Man*, 52.
10. Alfred Russel Wallace publizierte diesen Gedanken bereits vor Darwin, der sich in *Descent of Man* mehrfach auf Wallace bezieht. Alfred Russel Wallace, *The Origin of Human Races and the Antiquity of Man deduced from the theory of »Natural Selection*, in: *Journal of the Anthropological Society of London* (2/1864), London, clvii-clxxxvii. Darwin geht in *Descent of Man* jedoch weit über Wallace hinaus. Siehe *Eve-Marie Engels*, Charles Darwin, Kap. IV und V.
11. Wallace, *The Origin*, clxviii.

Doch erklärt Darwin die Entstehung der Moral nicht rein biologisch. *Moral ist für Darwin ein kulturgeschichtliches Phänomen mit naturgeschichtlichen Wurzeln.* Er greift Grundannahmen der englisch-schottischen Moralphilosophie (Hume, Smith u. a.) auf und erweitert sie um eine *evolutionsgeschichtliche Perspektive*, indem er die *evolutionären Wurzeln unserer Moralfähigkeit in der menschlichen Naturgeschichte* ausmacht, die uns mit anderen Tieren verbindet. Die »sympathy« ist die Grundlage der sozialen Instinkte von Tieren und fördert Hilfsbereitschaft und Kooperation. Im Laufe der Evolution des Menschen hat sich nach Darwin eine *Instinktreduktion* vollzogen. Gleichzeitig haben sich die kognitiven Fähigkeiten des Menschen erweitert und verbessert hin zu einer »freien Intelligenz« und der Entstehung des Selbstbewusstseins.¹² Instinktreduktion, verbunden mit der Entwicklung höherer kognitiver Fähigkeiten und verbaler Sprache, ist die Bedingung für die Entstehung genuiner Moralfähigkeit. Sprache ermöglicht es, Normen in *artikulierbare symbolische Strukturen* zu gießen. Moral besteht für Darwin im bewussten Urteilen und Handeln nach Prinzipien, wie Kants Sittengesetz und der Goldenen Regel.¹³ Obwohl reduziert, geben die Instinkte noch die Impulse für unsere sozialen und moralischen Handlungen. Sie müssen jedoch durch den Verstand orientiert werden. Gefühl, Verstand, Urteilskraft, Selbstbewusstsein und verbale Sprache als Vermögen des Menschen sowie Erziehung, Religion, Gesetz und öffentliche Meinung als externe Faktoren münden in das komplexe Gebilde des *moralischen Sinns*. Der moralische Sinn ist nach Darwin der »edelste Teil« der menschlichen Natur, der gepflegt werden muss, damit er nicht verfällt. »To do good in return for evil, to love your enemy, is a height of morality to which it may be doubted whether the social instincts would, by themselves, have ever led us. It is necessary that these instincts, together with sympathy, should have been highly cultivated and extended by the aid of reason, instruction, and the love or fear of God, before any such golden rule would ever be thought of and obeyed.«¹⁴ Die *Kultur* wird damit zu einem *qualitativ neuen Faktor* für die *Entwicklung des Menschen*.

Mit dem Menschen ist in der Evolution ein Lebewesen entstanden, das die natürliche Selektion durch sein moralisches Handeln bis zu einem gewissen Grad außer Kraft setzt, wodurch *moralischer Fortschritt* möglich wird. Der Mensch kann seine Kleingruppenmoral überwinden und zum Weltbürger wer-

12. Heute geht man davon aus, dass Selbstbewusstsein in gewissem Grade auch bei bestimmten anderen Tierarten wie Menschenaffen, Elefanten, Delfinen u. a. vorhanden ist.

13. A. a. O., 114, 131.

14. A. a. O., 117, Fn. 27.

den, ja schließlich auch Tiere in sein moralisches Handeln einschließen. Es vollzieht sich also eine *Erweiterung des Kreises* der moralisch Berücksichtigten. Auch richtet sich Moral nicht mehr nur auf das Gemeinwohl, sondern auch direkt auf das *Wohl der Individuen* einer Gemeinschaft, was sich in der Fürsorge für das Wohl Kranker und Schwacher äußert.¹⁵ Darüber hinaus verbessert sich in der Menschheitsgeschichte der *Maßstab für Moral*, die Gründe für moralisches Handeln, angefangen von normkonformem Handeln aus Furcht vor Strafe und zur Verfolgung des Eigeninteresses über die Befolgung von Normen aus Gründen der öffentlichen Anerkennung bis hin zur höchsten Entwicklungsstufe, auf der der Mensch auch die Urteile seiner Mitmenschen an ethischen Prinzipien misst, wie Kants Menschenwürdeformel des Kategorischen Imperativs.¹⁶

Die höchste Stufe der Moral besteht nach Darwin also im autonomen moralischen Urteil des Individuums. Seine Darstellung des moralischen Fortschritts in der menschlichen Evolution und Kulturgeschichte weist Parallelen zum Modell des Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg auf, der die Etappen der kindlichen Moralentwicklung von der präkonventionellen über die konventionelle zur postkonventionellen Stufe beschreibt.

5. Religionspädagogische Spannungsfelder und Chancen der evolutionären Anthropologie

Nach Friedrich Schweitzer können »die *neuen Herausforderungen für die Religionspädagogik* [...] zu drei Themen verdichtet werden: Umgang mit der Pluralität, Lehren und Lernen unter der Voraussetzung individualisierter Religion, Wahrnehmung globaler Verantwortung.«¹⁷ Bei den folgenden Überlegungen werde ich mich auf diese beziehen.

Ein erstes Spannungsfeld betrifft die Frage der Vereinbarkeit von Darwinischer Evolutionstheorie und Schöpfungstheologie. Darwins Methode eines Verzichts auf metaphysisch-theologische Prämissen ist als *wissenschaftstheoretisches Programm* nicht nur legitim, sondern geboten. Er überprüft die Erklärungs- und Prognosekraft der zeitgenössischen Lehre des *intelligent design* und zeigt, dass seine eigene Theorie nicht nur die Probleme des Kreationismus vermeidet, sondern auch eine größere Erklärungskraft als dieser besitzt.¹⁸ Hier

15. A. a. O., 129.

16. A. a. O., 114.

17. Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 56.

18. Zu Darwins Wissenschaftstheorie siehe *Engels*, Charles Darwin, 82–86. Zur Diskus-

mag nun eingewandt werden, dass eine metaphysische Lehre wie der physikotheologische Kreationismus nicht mit naturwissenschaftlichen Methoden widerlegbar sei, da metaphysische Annahmen weder wissenschaftlich bestätigt noch widerlegt werden können. Als Einwand greift dieses Argument jedoch nicht, weil die Vertreter des *intelligent design* selbst mit dem Anspruch auftragen, als *Naturwissenschaftler* Naturphänomene *physikotheologisch* erklären zu können. Sie wollten die Spuren der Allmacht, Weisheit und Güte Gottes im minutiösen Studium seiner Schöpfung nachweisen. Eine strikte Trennung zwischen Naturwissenschaft und Religion gab es zu Darwins Zeit in England noch nicht. »Science, in a sense, was religion.«¹⁹ Da wir heute zu Recht von dieser Trennung ausgehen, stellt sich für uns zumindest die Frage nach der *Vereinbarkeit* von Gottesglaube und Evolutionstheorie. In einer pluralistischen Gesellschaft ist das Nebeneinander vielfältiger religiöser und nicht-religiöser Positionen zu erwarten, auch Formen individualisierter Religion.²⁰ In Bezug auf den Unterricht ist aber die Klärung der Frage relevant, wie in ein und derselben Person des Schülers oder der Schülerin das Bild eines Gottes, der für das eigene Leben Sinnstiftung und Orientierung bietet, mit der Annahme der Zufälligkeit dieses Lebens vereinbar ist.

Ein weiteres Thema ist die Sonderstellung des Menschen in der Natur. Nach landläufiger Auffassung hat Darwin den Menschen dieser Sonderstellung beraubt. So allgemein ist dies jedoch nicht richtig. Trotz seiner Abstammung von anderen Tieren hat der Mensch für Darwin im Rahmen seines naturalistisch-evolutionären Paradigmas eine hervorgehobene Position. Da der Mensch von Natur aus über Freiheitsspielräume verfügt, kann er Moral und Religion entwickeln.

Ohne Vorbedingungen im nichtmenschlichen Tierreich wäre dies nach Darwin jedoch nicht möglich. Der Zoologe und Verhaltensforscher Frans de Waal bestätigt dies mit seinen Forschungen an Menschenaffen und zeigt, dass diese über soziale Gefühle wie Empathie und Sympathie verfügen und Hilfsbereitschaft praktizieren. Es gibt zahlreiche Beispiele hierfür bei anderen Tierarten. Der menschlichen Moral wird von der Natur »eine helfende Hand« gereicht.²¹ Hier eröffnet sich eine Konvergenz theologischer und biologischer

sion über das Verhältnis von gegenwärtigem Kreationismus und Schöpfungsglaube siehe die Beiträge in *Bernd Janowski/Friedrich Schweitzer/Christoph Schwöbel* (Hg.), *Schöpfungsglaube vor der Herausforderung des Kreationismus*, Neukirchen-Vluyn 2010.

19. *Janet Browne*, *Charles Darwin Voyaging*, London 1995, 129.

20. *Schweitzer*, *Religionspädagogik*, 56 f.

21. *Frans de Waal*, *Primaten und Philosophen*, München 2006, 31–35.

Annahmen über den Menschen. Eine Reduktion aller Formen des Altruismus auf Egoismus im Sinne der soziobiologischen Theorie vom »egoistischen Gen« ist dagegen nicht überzeugend, weil sie auf einer Begriffsverwechslung basiert, die Unterschiedlichkeit von phänomenaler und biochemischer Ebene ignoriert sowie mit einem unreflektierten Genbegriff operiert.²²

Damit konvergiert die Darwin'sche Evolutionstheorie auch mit der Idee der Wahrnehmung *globaler Verantwortung*. In einer Zeit, in der die Biodiversität als Ganze in ihrem Bestand bedroht ist, muss die Idee globaler Verantwortung die gesamte Natur einschließen. Hans Jonas deutet die Darwin'sche Theorie als Möglichkeit, über die Idee der evolutionären Verwandtschaft des Menschen mit allen anderen Lebewesen auch die Annahme einer Würde der belebten Natur zu begründen:

»So untergrub der Evolutionismus den Bau Descartes' wirksamer, als jede metaphysische Kritik es fertiggebracht hatte. In der lauten Entrüstung über den Schimpf, den die Lehre von der tierischen Abstammung der metaphysischen Würde des Menschen angetan habe, wurde übersehen, daß nach dem gleichen Prinzip dem Gesamtreich des Lebens etwas von seiner Würde zurückgegeben wurde. Ist der Mensch mit den Tieren verwandt, dann sind auch die Tiere mit dem Menschen verwandt und in Graden Träger jener Innerlichkeit, deren sich der Mensch, der vorgeschrittenste ihrer Gattung, in sich selbst bewußt ist. [...] Und es stellt sich heraus, daß der Darwinismus, der mehr als jede andere Lehre für die nunmehr dominierende evolutionäre Schau aller Wirklichkeit verantwortlich ist, ein von Grund auf dialektisches Ereignis war.«²³

So kann die Evolutionstheorie Anlass für eine neue Solidarität des Menschen mit dem übrigen Lebendigen sein.

6. Die biotechnische Revolution und ihre anthropologischen und ethischen Herausforderungen

Der Philosoph und Biologe Helmuth Plessner beschreibt die menschliche Sonderstellung als »exzentrische Positionalität« und charakterisiert sie mit drei

22. *Eve-Marie Engels*, Zur Frage der Grenzen solidarischen Handelns aus ethischer und wissenschaftstheoretischer Perspektive, in: Johannes Müller/Michael Reder (Hg.), *Der Mensch vor der Herausforderung nachhaltiger Solidarität*, Stuttgart 2003, 77–108, Diskussion 109–126.
23. *Hans Jonas*, *Das Prinzip Leben*, Frankfurt ²2011, 100f. (Erstveröffentlichung unter dem Titel *Organismus und Freiheit. Ansätze zu einer philosophischen Biologie*. Göttingen 1973. Übersetzung von: *The Phenomenon of Life. Toward a Philosophical Biology*. New York 1966. Paperback Evanston, Illinois 2001).

UNVERKÄUFLICHE LESEPROBE



Thomas Schlag, Henrik Simojoki

Mensch - Religion - Bildung

Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern

Paperback, Broschur, 664 Seiten, 15,0 x 22,7 cm

ISBN: 978-3-579-08187-8

Gütersloher Verlagshaus

Erscheinungstermin: Februar 2015

Anthropologische Zugänge

Die Klärung der anthropologischen Prämissen und Zielperspektiven religiöser Bildung bleibt eine Grundaufgabe religionspädagogischer Forschung. Dass die Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten dieser Aufgabe eher zögerlich nachgegangen ist, hat mit der Ambivalenz anthropologischer Grundlegungen zu tun: Sie neigen dazu, Menschsein allzu statisch aufzufassen und religiöse Bildung auf ein bestimmtes Verständnis des Menschen zu fixieren.

Darum sind anthropologische Zugänge gefragt, die der Kontextualität, Unstetigkeit und Kontingenz heutigen Menschseins ebenso Rechnung tragen, wie der für die Spätmoderne charakteristischen Vielfalt von Menschenbildern und Lebensbezügen.

Die Herausforderung wird im vorliegenden Band adressiert: Er identifiziert im Horizont des biographisch-lebenszyklischen und gesellschaftlich-religiösen Wandels anthropologische Spannungsfelder religiöser Bildung und befragt sie auf ihre religionspädagogischen Folgewirkungen hin. Dabei werden in interdisziplinärer Perspektive theologische und pädagogische, natur- und sozialwissenschaftliche, politische und rechtliche Aspekte in ihrem spannungsvollen Miteinander näher bestimmt.

Das Ergebnis ist ein weiter, neuer Blick auf die anthropologische Debatte im religionspädagogischen Diskurs.



[Der Titel im Katalog](#)