

# 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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 Diskussionsträngen gelegentlich zu kurz kommt (so etwa in der Debatte um den kompetenzorientierten Religionsunterricht)<sup>3</sup> 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,<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> Ausschlaggebend für die Gesamtargumentation der Denkschrift ist die Wahrnehmung eines anthropologischen Fundierungsdefizits in der zeitgenössischen Bildungsdebatte,<sup>6</sup> weshalb ihre Gedankenführung zielstrebig auf die im zweiten Teil ausdrücklich aufgeworfene Frage »Was ist der Mensch?« zuläuft.<sup>7</sup>

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 entzündeten. 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 »postsingularischen«, Situation »nach dem Tode *des* Menschen«<sup>8</sup> 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«. <sup>9</sup> Statt »von *dem* Kind, *dem* Erzieher oder *der* Familie« zu reden, geht es ihnen »um Kinder, Erzieher, Familien einer bestimmten historischen Zeit und Kultur«. <sup>10</sup>

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. <sup>11</sup> 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. <sup>12</sup> 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 legebiger 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 (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,<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup>

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.<sup>16</sup> 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 Propper*, 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«.<sup>17</sup>

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.<sup>18</sup> 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.«<sup>19</sup>

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

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.<sup>21</sup> 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.«<sup>22</sup>

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«<sup>23</sup> einigen Rückhalt in ihren eigenen theologischen und pädagogischen Denkvoraussetzungen – und das nicht erst mit dem nach der Jahrtausendwende eingeführten Programm einer »pluralitätsfähigen Religionspädagogik«.<sup>24</sup> 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.<sup>25</sup> 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.<sup>26</sup> 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.<sup>27</sup>

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«.<sup>28</sup> 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«.<sup>29</sup> Die religionspädagogische Pointe von Menschenbildern besteht ja weniger darin, die bestehende Praxis ideell zu fundieren, als diese auf ihre Subjekt- und Lebensdienlichkeit 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‹«<sup>30</sup> 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,<sup>31</sup> 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.<sup>32</sup> Präziser gefasst, geht es darum, »strukturelle anthropologische Dimensionen« zu rekonstruieren, »die als notwendige Bedingungen und prinzipielle Möglichkeiten des Menschen verstanden werden«.<sup>33</sup> 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, 159f.

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



durch den »systematischen Anspruch« anthropologischer Reflexion wahr.<sup>34</sup> 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) <sup>35</sup>	Zirfas (2006) <sup>36</sup>
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«<sup>37</sup> oder auch »Religion als unerlässliche Dimension des Menschseins und deshalb auch der Bildung«<sup>38</sup> 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.<sup>39</sup> 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.<sup>40</sup> 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«.<sup>41</sup> 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.<sup>42</sup>

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 zugrunde, 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 Grümm*), 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,<sup>43</sup> 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«. <sup>44</sup> Dass gerade das Kind bzw. die Kindheit einer eigenen anthropologischen Betrachtung bedarf, gehört seit Martinus Langevelds Studien zur »Anthropologie des Kindes« <sup>45</sup> zu den Grundeinsichten (religions-)pädagogischer Anthropologie – eine Perspektive, die mittlerweile (auch theologisch) in Richtung einer »Anthropologie des Jugendalters« ausgeweitet worden ist. <sup>46</sup> 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. <sup>47</sup> 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 <sup>2</sup>1998, 130.

45. Vgl. *Martinus J. Langeveld*, Studien zu einer Anthropologie des Kindes, Tübingen <sup>3</sup>1968, 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.<sup>48</sup> 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 Diederich 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.