

8. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern

Bilanz und Ausblicke

Thomas Schlag und Henrik Simojoki

Bilanz

Die versammelten Beiträge machen deutlich, dass es sich bei der Frage nach dem Menschen um eine fruchtbare und wesentliche Leitkategorie für die religionspädagogische Deutung und das Verstehen der Herausforderungen und Chancen religiöser Bildung in der pluralen Gesellschaft handelt. Für die innerhalb der Religionspädagogik immer wieder grundsätzlich gestellte Frage, ob die Disziplin überhaupt eines Menschenbildes bzw. einer anthropologischen Grundperspektive bedürfe und wie sich näher bestimmen lasse, sind damit positive Antwortmöglichkeiten und hilfreiche Orientierungen gegeben.

Die unterschiedlichen disziplinären und interdisziplinären Perspektiven zeigen, dass und wie sich die religionspädagogische Deutungs Aufgabe in anthropologischen Spannungsfeldern bzw., wie wir es in der Einleitung zu diesem Band benannt haben, in der Spannung von Singular und Plural sinnvollerweise konturieren lässt und entfalten kann. Wenn also die Frage nach dem Menschen eine zentrale und unverzichtbare hermeneutische Leitkategorie der Religionspädagogik darstellt, so wird damit zugleich deutlich, dass es sich hierbei nicht einfach um ein Querschnittsthema neben anderen, sondern vielmehr um eine Zentralperspektive disziplinären Nachdenkens handelt, ohne die das Ganze religiöser Bildung in seiner Komplexität nicht angemessen in den Blick genommen und bearbeitet werden kann.

Gerade die hier unternommenen vielperspektivischen Annäherungen an das komplexe Verhältnis von »Mensch – Religion – Bildung« verweisen darauf, dass diese Grund- und Zielperspektive ihrerseits als höchst vielfältig und eben auch als spannungsreich anzusehen ist. Prinzipiell kann einerseits von einer Vielfalt historischer, kontextueller und wissenschaftlicher Einflussfaktoren auf das Menschenbild bzw. die unterschiedlichen Menschenbilder, andererseits von vielfältigen Einflüssen dieser anthropologischen Konzeptionen auf die Theorie und Praxis religiöser Bildung gesprochen werden.

Diese perspektivische Vielfalt macht somit Grundunterscheidungen und Differenzierungen hinsichtlich des Zusammenhangs von Mensch, Religion und Bildung notwendig, auf die im Folgenden nochmals näher eingegangen

werden soll: Die anthropologische Grundfrage nach der *conditio humana* und der Würde des Menschen liefert erstens wesentliche Ausgangspunkte und Bestimmungsgründe für die religionspädagogische Reflexion und zweitens wichtige Orientierungen für deren Theoriebildung und Zielsetzungen. Drittens richtet sich die anthropologische Grundfrage auf den Menschen als Akteur und Adressaten religiöser Bildungspraxis und viertens rückt dadurch der Mensch und das Leben selbst als Grundthema und Inhalt religiöser Bildungspraxis in den Blickpunkt.

Das Gesamtpanorama der versammelten Beiträge lässt erkennbar werden, wie in den genannten vier Richtungen, die ihrerseits in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen, die vorhandenen Spannungen und Wechselwirkungen in produktiver Weise bearbeitet werden können. Abgezielt wird dabei, um es generell für die meisten der Beiträge zu sagen, weniger auf eine Art Spannungsabbau, als vielmehr auf den kreativen Umgang mit diesen, um so die vorhandenen anthropologisch konnotierten Spannungsbögen überhaupt erst einmal zu identifizieren und sich von dort aus im Sinn eines produktiven hermeneutischen Prozesses mit den bestehenden Dynamiken und Dimensionen des Menschseins auseinandersetzen zu können.

Um nun wenigstens anzudeuten, wie sich die angesprochenen Ausdifferenzierungen im Blick auf die näheren Bestimmungen einer gleichsam anthropologisch sensiblen Religionspädagogik darstellt, werden wesentliche Einsichten der einzelnen Beiträge nochmals aufgenommen und dabei der genannten vierfachen Differenzierung zugeordnet:

1. Ausgangspunkte und Bestimmungsgründe für die religionspädagogische Reflexion

Dass der Blick auf andere Disziplinen für die Religionspädagogik hohen Erkenntniswert trägt, machen die Ausgangspunkte und unverkennbaren Bestimmungsgründe der hier versammelten außertheologischen Perspektiven deutlich. So ist es bedenkenswert, wenn für die Pädagogik in der Deutung von *Ralf Koerrenz* die Anthropologie ganz grundsätzlich den »hermeneutischen Schlüssel« der Entwicklung sowohl des Individuums wie der gesamten Gesellschaft darstellt und er zugleich in ideologiekritischer Absicht an die Tradition einer »über sich selbst aufgeklärten Anthropologie« erinnert. Aus Sicht der Biologie, der historischen Anthropologie oder auch der Entwicklungspsychologie ist zu lernen, dass kritische Perspektiven auf bestimmte Menschenbilder, die unter der Verheißung menschlicher Perfektibilität und Vollkommenheit antreten, faktisch Strategien der Verzweckung und Funktionalisierung des

Einzelnen mit sich führen können: Gegen die Reduktion auf das Messbare sind, worauf *Christoph Wulf* verweist, »Erfahrungen der Selbstfremdheit mit sich zu machen, also zu erleben, wie man von seinen Gefühlen und Handlungen überrascht werden kann«.

Interessanterweise weitet sich innerhalb der hier versammelten anthropologischen Perspektiven außertheologischer Disziplinen der interdisziplinäre Blick auf die Deutung der Religion und Religiosität des Menschen. Ersichtlich wird dies etwa bei *Karl Gabriel* daran, dass aus seiner religionssoziologischen Sicht heraus Religion »ein menschliches Produkt« darstellt, das seine Grundlage »in der zur *conditio humana* gehörenden Transzendenzenerfahrung und ihrer Verarbeitung zu sozialen Konstruktionen und Modellen der Transzendenz« hat. In einer bestimmten biologischen Sichtweise kann bei *Eve-Marie Engels* sogar von einer »Konvergenz theologischer und biologischer Annahmen über den Menschen« die Rede sein, insofern »der Mensch von Natur aus über Freiheitsspielräume verfügt«, um Moral und Religion zu entwickeln.

In materialer Hinsicht sind disziplinäre Perspektiven auf den Menschen für die Religionspädagogik dort besonders gesprächs- und anschlussfähig, wo etwa bei *Gunther Klosinski* in entwicklungspsychologischer Orientierung die Grundbedürfnisse, die wir »unseren Kindern nicht vorenthalten« dürfen, ins Zentrum der forschenden Aufmerksamkeit gestellt werden und dem »Glauben, Hoffen und Wünschen«, so *Günther Bittner*, um des Menschen willen Raum gegeben wird. Erst recht gilt diese Anschlussfähigkeit, wenn die Frage nach der Überlebensfähigkeit der Menschheit in einer globalisierten Welt in ihrem, wie es *Annette Scheunpflug* formuliert, »utopischen Überschuss« als Basis und Zielhorizont pädagogischer Reflexion gestellt wird.

Grundsätzlich ist daran zu erinnern, dass, wie dies *Thomas Rauschenbach* für die aktuelle Jugendforschung vorführt, die Beachtung der realen individuellen und gesellschaftlichen »Lebenslagen« und damit die empirische Annäherung an die unterschiedlichen Vorstellungen vom Menschen und die ihn umgebende bzw. durch ihn gedeutete Lebenswelt konstitutiv für plausible Reflexionsprozesse ist.

2. Eigene Orientierungen und Zielsetzungen für die religionspädagogische Reflexion

Die religionspädagogische Reflexion und Theoriebildung in anthropologischer Orientierung lebt nun aber über außertheologische Bestimmungsgründe hinaus auch entscheidend von den Traditionen und Erkenntnissen aus dem Bereich der eigenen Disziplin. Im Sinn einer über sich aufklärungsbedürftigen

Wissenschaft ist grundsätzlich mit *Anton Bucher* festzuhalten, dass das »Nachdenken über Erziehung stets die Reflexion über den Menschen bzw. über Menschenbilder« beinhaltet und diese immer auch als »soziale Konstruktionen zu durchschauen« sind. Da in der Regel, wie es *Sara Haen* formuliert, bestimmte »anthropologische Grundannahmen« im Hintergrund der jeweiligen Theorie religiöser Bildung bzw. Erziehung stehen, gilt es, diese möglichst genau zu bestimmen, zu dechiffrieren und gegebenenfalls auch aufzudecken.

Von Beginn an gehört es zugleich zum Selbstverständnis der Disziplin sowie zur Aufgabe religiöser Bildung, mit den Dynamiken und Ambivalenzen des Menschseins durch die programmatische Bereitschaft zur Unterscheidung umzugehen. Von dort aus gilt es, so *Bernd Schröder* in Weiterführung seiner eigenen bildungsorientierten Luther-Relektüre, nach der Komplementarität »philosophischer, modern formuliert: humanwissenschaftlicher resp. säkularer« und theologischer »Charakterisierungen« des Menschen zu suchen.

Bis heute ist in diesem Sinn für die Religionspädagogik das mit der Reformation und ihren Folgen historisch gewachsene Verständnis des Menschen in seinem Sündersein und der Hoffnung auf »Wiederherstellung des wahren Menschen, vor allem der Wiederherstellung des zerstörten Bandes bzw. Bundes Gottes mit dem Menschen« zentral, wie *Veit-Jakobus Dieterich* im Anschluss an seine Comenius-Interpretation folgert. Dies führt ganz grundsätzlich die Grundverfasstheit des Menschen als eines zutiefst beziehungs-fähigen und zugleich eminent beziehungsbedürftigen Wesens vor Augen, das, mit *Eilert Herms* gesprochen, zugleich in Beziehung zu derjenigen Letztperspektive steht, »in die einzutreten jedes Glied der menschlichen Gemeinschaft bestimmt ist«.

Von daher profiliert sich eine christliche Anthropologie spätestens mit der neuzeitlichen Entdeckung des Subjekts als Fundamentaldisziplin, die dazu verhelfen will, Selbstbewusstsein und Gottesbewusstsein in konstitutiver Verbindung zueinander zu denken, was *Oliver Kliss* in Orientierung an Schleiermachers Bildungsdenken entfaltet. Von dort aus stellt sich für *Christoph Schwöbel* im Blick auf die Frage, was »den Menschen als Menschen ausmacht«, die Aufgabe theologischer Selbstvergewisserung und damit die Frage nach der Wahrheit des Evangeliums »für die eigene Lebenswirklichkeit«.

Die Konkretisierungen dieser um die Wirklichkeitsdeutung und Wahrheits-suche bemühten religionspädagogischen Reflexionen lassen sich, wie eine Vielzahl von Beiträgen erweist, sowohl schöpfungstheologisch als auch christologisch, rechtfertigungstheologisch und auch eschatologisch durchbuchstabieren. Hier erweist sich gleichsam in den innertheologischen Bezugnahmen selbst der plurale Charakter und produktive Spannungsreichtum des konzeptionell vielfältigen theologischen Bezugssystems. Anders gesagt: An den anthropologischen Deutungs-aufgaben theologischen Denkens erweist sich

durchgehend die Begrenztheit oder, positiv formuliert, die Perspektivität singularischer dogmatischer Aussagen und die Notwendigkeit von immer wieder neuen dynamischen Reformulierungen. Eine für den produktiven Umgang mit dieser theologischen Deutungsvielfalt hilfreiche Querschnittsperspektive stellt, so *Thomas Schlag*, die Rede von der Freiheit als grundlegender theologisch-anthropologischer Kategorie im Sinn eines »Grundzuspruchs« und zugleich einer »Grundzumutung« an den Menschen dar. In ähnlicher Weise kann auch die von *Elisabeth Gräß-Schmidt* stark gemachte Beschreibung der »Weltoffenheit« als »Ausdruck des Sich-distanzieren- und Sich-verhalten-Könnens und so mithin des Transzendieren-Könnens des Menschen« als wesentliche hermeneutische Orientierungsgröße dienen. Von dort aus ist jedenfalls, so das entschiedene Plädoyer *Wolfhard Schweikers*, die eindeutige Zuschreibung der gottebenbildlichen Würde an das Gattungswesen Mensch ein »Protest gegen jedes anthropologische Schisma, das zwischen Menschen und Personen trennt, um Nicht-Personen z. B. als ›human vegetable‹ abzuwerten«.

Trotz dieser eindeutigeitsorientierten Perspektiven zeigen diese und weitere theologisch-programmatische Annäherungen, dass die Bestimmungen des Menschseins selbst sehr viel angemessener einen prozessualen und relationalen als einen ontologischen Charakter tragen sollten. Statt vom menschlichen Sein in statischer Weise zu sprechen, bietet sich die dynamischere Rede vom Menschwerden an. So gilt für *Rudolf Englert* hinsichtlich des Identitätsbegriffs, personale Konsistenz »nicht mehr als Einheitlichkeit, sondern eher als eine Komposition des Differenten zu denken«, die ständig in Bewegung bleibt. Auch in Hinsicht auf die Bildsamkeit des Menschen lohnt nach der Überzeugung *Bernhard Dresslers* der genaue Blick auf die Unterscheidung von »Person (würde) und Subjekt(vermögen) und zwischen Glaube und Werken«. Damit wird erkennbar, dass die von *Birgit Weyel* betonte »lebensweltliche Situierung von Religion« nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Zielperspektive aller theologisch-anthropologischen Reflexion ist.

Die religionspädagogische Deutung gelingenden Menschseins hat zugleich immer den Verflechtungszusammenhang von Individuum und Gesellschaft zu bedenken, in dem der Mensch, losgelöst von vorgegebenen Bindungen und freigesetzt von traditionellen Sicherheiten, »in der Modernisierung zum Spielball vorwiegend ökonomischer Interessen« wird, wie es *Ulrich Schwab* formuliert. Aber auch dieser Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse bleibt spannungsreich und sollte zur Vorsicht mahnen, die eigene Reflexion nicht zu schnell in neue Einseitigkeiten der Gesellschafts-, Wirtschafts- und etwa der Medienschelte zu leiten: So ist mit *Manfred Pirner* durchaus davon auszugehen, dass die Medien produktive Prozesse der Selbst- und Identitätsbildung

initiiieren und fördern sowie »grundlegende anthropologische Bedeutung [...] für die Gestaltung menschlicher Sozialität« erlangen können.

So machen die hier unternommenen religionspädagogischen Deutungen gegenwärtigen Menschseins für *Dietrich Zilleßen* gerade in ihrer spannungsreichen Vielfalt deutlich, dass Geschöpflichkeit eine Perspektive sozialen und personalen Lebens ist, »die nicht im Vorhinein schon geklärt: Die Realität einer Religion erschließt sich erst von der Praxis her, und ohne die Perspektive dieser Binnensicht kann sie sich nicht über sich selbst aufklären«.

3. Der Mensch als Akteur und Adressat religiöser Bildungspraxis

In den hier versammelten Überlegungen zur religiösen Bildungspraxis wird immer wieder betont, dass das lernende Subjekt »den konstitutiven Faktor religiösen Lernens« darstellt und insofern, so *Ulrich Riegel* und *Hans-Georg Ziebertz*, seine Aufgabe darin liegt, in der religiös pluralen und individualisierten Gesellschaft die für den jeweiligen Lebenskontext wirksamen Bedeutungen von Überzeugungen, Normen und Vollzügen zu konstruieren. Diese Betonung der Subjektorientierung aller religiösen Bildung stellt insofern in sich eine eminent bedeutsame anthropologische Grundentscheidung dar, als Bildung als Selbst-Bildung in den Worten *Elisabeth Nauraths* »einer Subjektwerdung des Menschen in Freiheit« dient.

In religionsrechtlicher Hinsicht entspricht dieser Subjektperspektive das Anliegen *Heinrich de Walls*, in differenzierter Weise das Recht des Kindes auf Religion zu begründen und zugleich auf die »Aufgabe und Selbstverpflichtung der für die Kinder Verantwortlichen« hinzuweisen. Durch eine Rekonstruktionsgeschichte der vernunftgemäßen Lebensform des Menschen, auf die *Andreas Seiverth* abhebt, können »Legitimation, Auftrag und Befähigung des Menschen, sein Leben in eigener Verantwortung zu führen«, begründet werden. Wird damit der Blick auf die Akteure und Adressaten religiöser Bildungspraxis gerichtet, so stellt sich sogleich die Frage nach den dafür notwendigen Institutionalisierungen, Bildungsarten und deren programmatischem Selbstverständnis:

Religiöse Bildung hat anthropologisch gesehen ihr gutes Recht am Ort der Schule, indem und wenn sie zur Förderung des Guten beiträgt. Aus der schulpädagogischen Perspektive von *Henning Schluß* muss der Religionsunterricht folglich dazu verhelfen, dass Kinder und Jugendliche religiöse Kompetenz als »Grundkompetenz für das Leben in unserer Welt« erwerben können. Dabei hat auch die gegenwärtig intensiv geführte Rede von der Kompetenzorientierung anthropologische Sensibilität zu erkennen zu geben, insofern, mit *Martin*

Rothgangel gesprochen, »auf der konzeptionellen Ebene eine allumfassende Bildung verschiedener Dimensionen des Menschseins« intendiert sein muss. Auch in Hinsicht auf das Selbstverständnis derer, die Religion lehren, hat dies für *Peter Kliemann* seine anthropologische Dimension, insofern deren Reflexionsfähigkeit zum einen »als Ausdruck und Entfaltung einer auch theologisch begründeten Freiheit des Subjekts« verstanden werden kann und zum anderen die »Freude an der Andersartigkeit und Unterschiedlichkeit der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen« befördern sollte. Eine anthropologisch sensible Praxis und Theoriebildung entsteht eben aber auch und erst aufgrund von konkreten Praxisvollzügen in der Schule als »Haus des Lebens«, so etwa durch die Schulseelsorge, die nach *Michael Meyer-Blanck* vor allem dadurch »zum Menschsein in der Schule« existentiell beiträgt, dass sie sich dem leidenden und irrenden bzw., theologisch gesprochen, dem sündigen Menschen zuwendet.

Die religionspädagogische Praxis verhilft somit, wie *Evelyn Krimmer* betont, zum besseren Umgang mit den Spannungen und Optionen, die durch die pluralistischen Lebenszusammenhänge entstehen, indem sie die »Fähigkeit zur Ausübung reflektierter Toleranz« zu entwickeln hilft. Dies zeigt sich etwa darin, dass innerhalb religiöser Bildungsprozesse Genderbewusstsein durch eine Haltung der »die Person akzeptierenden Perspektive« eingeübt wird, worauf *Ulrike Baumann* hinweist. So eröffnet der Religionsunterricht vor dem Horizont der von *Henrik Simojoki* herausgestellten »Dialektiken der Globalisierung« Möglichkeiten und »Artikulationsräume«, mit der Deutungsbedürftigkeit von Welt und Selbst besser umzugehen.

Will man also den Menschen als Adressaten und Akteur religiöser Bildungspraxis in den Blick nehmen, bedarf es der Entwicklung einer echten Beziehungs- und Begegnungskultur, wodurch, so *Wolfgang Ilg*, »eine christliche Anthropologie anhand konkreter Lebensgeschichten ›Fleisch gewinnt‹ und für junge Menschen greifbar wird«. Dieses Verständnis von religiöser Bildung als »Querschnittsdimension für die menschliche Existenz«, wie es etwa *Albert Biesinger* stark macht, manifestiert sich im Kontext des Lebenslaufes zu allererst in religiöser Interaktion im Bereich der Familie. Es setzt sich aber, was *Jörg Conrad* für die Konfirmationszeit entfaltet, als Befähigung Jugendlicher, mündig »eigene Schritte auf dem Weg des Glaubens« zu gehen, bis hin zur Jugendarbeit und Erwachsenenbildung fort. Für den Bildungsort Kirche gilt mit *Christian Grethlein* außerdem, dass durch liturgisches und segnendes Handeln, das sich ebenfalls als anthropologisch sensibles Bildungshandeln interpretieren lässt, »eine vertiefte Beschäftigung mit der Grundsituation des Menschseins, konkret mit dessen Fragilität und Verletzlichkeit« eröffnet.

Über die Akteurs- und Adressatenrolle hinaus zeichnet sich eine anthro-

pologisch wache Bildungspraxis somit auch dadurch aus, dass sie die Frage nach dem Menschen und nach dem Leben in seiner ganzen Fülle und Fragmentarität ausdrücklich zu Thema macht. Die zu Recht immer wieder ange-mahnte »kirchliche Bildungs(mit)verantwortung um des Menschen willen«, so *Birgit Sender-Koschel*, nimmt damit auch die Subjekte nicht nur als Adressaten und Akteure, sondern das Menschsein als Ganzes und in seiner Vieldimensionalität in den Blick. Insofern ist im Folgenden die vierte spannungsvolle Differenzierung näher zu charakterisieren.

4. Der Mensch und das Leben als Grundthema und Inhalt religiöser Bildungspraxis

Innerhalb religiöser Bildungsprozesse geht es um den Blick auf das Leben überhaupt, konkreter gesprochen um die Einbeziehung der Sinndimension durch die Deutung von Lebenserfahrungen und Lebensgeschichten durch eine neue »Wahrnehmungs-, Frage- und Vergewisserungskultur«, wie *Martina Kumlehn* betont. Die didaktischen Geltungs- und Gestaltungsansprüche religiöser Bildung werden für *Christoph Scheilke* erst plausibel begründbar, wenn sie sich als hilfreiche Orientierung für die »Frage nach den Maßen menschlicher Lebensführung« erweisen. Die Frage der Subjekt- und Beziehungsorientierung ist folglich nicht nur auf die Akteure religiöser Bildung bezogen, sondern ist auch für die thematische Bearbeitung der unterschiedlichen Dimensionen menschlicher Existenz relevant.

Es geht dann für *Reinhold Boschki* im konkreten Unterrichtsgeschehen um nicht weniger als die elementare Wahrheit *pro nobis* als »Frage nach der Bedeutung und Bedeutsamkeit von Bildungsgehalten für die Lernenden und ihre konkreten Lebensvollzüge«. Die Vielfalt des Lebens, beispielhaft »das Gegenüber von Beheimatung und Entfremdung, Vertrautem und Unbekanntem, Geborgenheit Vermittelndem und Herausforderndem«, wie *Bernd Krupka* die Spannungen ausdifferenziert, stellt ebenfalls ein immer wieder neu zu bearbeitendes anthropologisches Grundthema dar. Entscheidend wird die Frage des Menschseins aus Sicht *Peter Schreiners* grundsätzlich dort, wo evangelische Bildungsverantwortung mit ihrem ganzheitlichen Bildungsverständnis einen kritischen Gegenpol zur »zunehmenden Rede um die Förderung von »Humankapital« bildet.

Von daher ist auch das im Kontext religiöser Bildung immer wieder behandelte Gerechtigkeitsthema grundsätzlich auf seine theologisch-anthropologische Perspektive hin neu durchzubuchstabieren. Dies bedeutet für *Bernhard Grümm*, die Reflexion über göttliche und menschliche Gerechtigkeit »in

einem normativen und kritisch-analytischen Sinne« als »integrales Thema religiösen Lernens« zu verstehen. Eine menschengerechte Werte-Bildung besteht dann darin, Funktionalisierungen aller Art zu kritisieren, »deren implizite anthropologische Grundannahmen hinter der Sicht einer unverrechenbaren Würde zurückbleiben«, wie *Joachim Ruopp* und *Georg Wagensommer* formulieren. Dies kann nach der religionspädagogischen Überzeugung *Anke Edelbrocks* darin geschehen, Hoffnung auf einen Himmel zu machen, »in dem die göttliche Gerechtigkeit vorherrscht und der Glaube, dass diese göttliche Andersartigkeit auf das irdische menschliche Miteinander ausstrahlt«.

Auch andere Religionen können dabei durch ihr Bildungshandeln erheblich zu einer Pädagogik der Würde beitragen, indem nach jüdischem Verständnis von der »grundsätzlichen Heiligkeit und das heißt Unantastbarkeit eines jeden menschlichen Lebens«, so *Micha Brumlik*, ausgegangen wird oder in der islamische Deutung *Ednan Aslans* von der von Gott verliehenen Würde des Menschen und der mit Gottes Autorität verbundenen »Freiheit zur Selbstbestimmung« die Rede ist. Kommt dieses Würdeprinzip in konkreter religiöser Bildungspraxis zum Vorschein, wird aus der pädagogischen Perspektive von *S. Karin Amos* der »Stellenwert der Religion in modernen Gesellschaften und ihre Bedeutung für Bildung und Erziehung« nach wie vor »ein wichtiger Bestandteil auch des (spät)modernen Lebens« sein.

Unter der Zielsetzung einer humanen Weiterentwicklung allen Bildungshandelns kann dann, wie es *Richard Osmer* konstatiert, die religionspädagogische Reflexion und Praxis dazu beitragen, nach gemeinsamen und verbindenden pädagogischen Idealen zu suchen: »The educational ideals of general education, religious education, and Christian education are identical: the promotion of human flourishing«.

Ausblicke

Der durch diesen Band noch einmal in systematischer Hinsicht neu initiierte religionspädagogische Diskurs über Anthropologie zeigt, dass die Frage nach dem Menschen in seinem Selbst-, Welt- und Gottesverhältnis in sich selbst von Beginn pluralen, prozessualen und unabgeschlossenen Charakter trägt. Die Disziplin muss aufgrund ihres Sachbezugs auf den Menschen und das menschliche Leben mit Spannungen, Dynamiken und Unverfügbarkeiten rechnen, die nicht bis ins Letzte hinein geklärt oder gar aufgehoben werden können, die aber gerade deshalb für die theologische und pädagogische Deutung offen sind. Hier wird somit die von uns einleitend ins Spiel gebrachte Wende vom Singular zum Plural sichtbar, die ihrerseits im Zusammenhang der mehr-

schichtigen Pluralisierung und Ausdifferenzierung des anthropologischen Feldes zu interpretieren ist.

Dass diese pluralen Bestimmungen in den vorhandenen Beiträgen dabei zugleich neue Differenzen erzeugen, sei dabei trotz der vorhandenen Anknüpfungsmöglichkeiten nicht verschwiegen. So ist beispielsweise offen, ob und inwiefern säkulare anthropologische und etwa auch bestimmte pädagogische Perspektiven sich auf eine theologische Rede von den Dimensionen des Menschseins wirklich einzulassen und davon anzuregen bereit sind. Ebenso klärungsbedürftig ist aber auch, ob und inwiefern einzelne religionspädagogische Überlegungen tatsächlich schon die aktuellen naturwissenschaftlichen, psychologischen oder gesellschaftstheoretischen Debatten für ihre eigene Theoriebildung in ausreichendem Maß in Betracht ziehen und überhaupt die empirische Dimension menschlichen Lebens angemessene Berücksichtigung findet. Schließlich ist auch zu fragen, ob denn etwa die exegetische und systematische Arbeit, etwa zur Frage der Gottebenbildlichkeit oder zu neutestamentlich-anthropologischen Perspektiven auf Bestimmung, Grenzen und Zukunft des Menschen, von Seiten der Religionspädagogik wirklich schon intensiv genug zur Kenntnis genommen und produktiv verarbeitet wird.

Die Deutung von Spannungen im Blick auf das Menschenbild und der Umgang mit diesen Spannungen kann von dort her nicht stillgestellt werden, sondern ist sowohl wissenschaftlich wie ganz praktisch immer wieder neu zu bearbeiten. Als Wissenschaft vom Menschen zeigt sich die Religionspädagogik in ihren Fragehaltungen und Antwortversuchen als *interdisziplinäre und kontextsensible Wissenschaft*, die programmatisch den Blick nach außen öffnet, um sich von anderen Erkenntnissen und Wahrheitsansprüchen zur eigenen Reflexion anregen und herausfordern zu lassen. Sie zeigt sich als *pädagogisch orientierte Wissenschaft*, indem sie sich durch das Gespräch mit der pädagogischen Anthropologie der komplexen theoretischen, institutionellen und praktischen Rahmenbedingungen des Bildungshandelns bewusst wird und diese für die eigene Reflexionsarbeit möglichst breit berücksichtigt. Religionspädagogik zeigt sich zugleich als *theologisch orientierte Wissenschaft* vom Menschen, die die mögliche Bedeutung der Rede von Gott, Gottebenbildlichkeit, Geschöpflichkeit und Endlichkeit für die eigene Arbeit zu verstehen und fruchtbar zu machen sucht.

Religionspädagogik als *Wissenschaft vom Menschen und seiner Bildung* steht zugleich vor der Aufgabe, sich als zutiefst *humane Wissenschaft* zu erweisen. Die Rede von der dem Menschen zugeeigneten und unantastbaren Würde des Menschen ist in diesem Sinn nicht nur Thema, sondern eben auch Begründungs- und Zielpunkt aller Forschung und Praxis. Religionspädagogik sollte sich in dieser Zielrichtung als Wissenschaft zur Auslotung der Möglichkeiten

und Potenziale des Menschseins in den gegenwärtigen Weltverhältnissen verstehen. Indem zugleich ihr Blick auf die existentiellen Gefährdungen des Menschseins und Menschwerdens in den gegenwärtigen Weltbezügen gerichtet ist, erweist sie sich als *seismographisch-kritische Wissenschaft* um des Menschen und der Würde des Lebens willen.

Unter der Voraussetzung eines solchen in sich vielfältigen und zugleich über sich selbst kritisch aufgeklärten Selbstverständnisses hat die Religionspädagogik allen Grund, auch in Zukunft aufgrund ihrer eigenen Frage- und Deutungskompetenz intensiv zu den interdisziplinären und innertheologischen Gesprächen über die Frage »Was ist der Mensch? Und wer soll er sein?« beizutragen. In dieser Hinsicht hat die Praxis religiöser Bildung in Schule, Kirche und Familie gute Gründe und guten Grund, auch weiterhin ihre je neu zu erinnernden und neu zu gewinnenden anthropologischen Einsichten profiliert und orientierend in das öffentliche Gespräch zu bringen.