

Leseprobe

Mensch - Religion - Bildung

Religionspädagogik in
anthropologischen
Spannungsfeldern



Bestellen Sie mit einem Klick für 68,00 €



Seiten: 664

Erscheinungstermin: 23. Februar 2015

Mehr Informationen zum Buch gibt es auf

www.penguinrandomhouse.de

Inhalte

- Buch lesen
- Mehr zum Autor

Zum Buch

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.

Autor

Mensch – Religion – Bildung

**Religionspädagogik in
anthropologischen
Spannungsfeldern**

Herausgegeben von
Thomas Schlag und Henrik Simojoki

Gütersloher Verlagshaus

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 373
Evelyn Krimmer

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 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 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. Grundlagen

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 Gestrich (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« erreicht.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).

anthropologischen Grundgesetzen, die Ausdeutungen der konstitutiven Ergänigungsbedürftigkeit des Menschen sind. Der Mensch ist »von Natur halb«, seine organische Naturwüchsigkeit wird mit und durch Kultur ergänzt und zugleich transzendiert.

Nach dem »Gesetz der natürlichen Künstlichkeit« ist dem Menschen im Unterschied zu den übrigen Lebewesen die spezifische Weise der Realisation seiner Existenz nicht von Natur aus in die Wiege gelegt. Der Mensch ist »von Natur halb« und damit ergänzungsbedürftig, d. h. »von Natur, aus Gründen seiner Existenzform *künstlich*.«²⁴ Er ist darauf angewiesen, Kultur zu schaffen, um sein Leben führen zu können. Eine scharfe Grenze zwischen natürlicher und künstlicher Anpassung gibt es daher beim Menschen nicht.

Das »Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit« besagt, dass das menschliche Lebenssubjekt mit Allem in einer indirekt-direkten Beziehung steht. Das bedeutet, »daß zwischen ihm und dem Umfeld eine durch *es selber* vermittelte Beziehung existiert.«²⁵

Mit dem »Gesetz des utopischen Standorts« bezeichnet Plessner die Tatsache, dass mit der Schaffung von Kultur als »zweiter Natur« des Menschen eine eindeutige Fixierung der Stellung des Menschen dennoch nicht gegeben ist. Die Exzentrizität der menschlichen Lebensform wird von Plessner daher als »utopischer Standort«, als »Stehen im Nirgendwo«, gedeutet. Des Menschen »konstitutive Wurzellosigkeit bezeugt die Realität der Weltgeschichte.«²⁶

Der Begriff der menschlichen Natur ist hier mehrdeutig. Er bezeichnet zum einen das *Naturwüchsige*, organisch Gewachsene, die »Hälfte«, mit welcher der Mensch auf die Welt kommt und die sich im Laufe der Evolution als seine art-spezifische Besonderheit entwickelt hat. Zum anderen bezeichnet er das *Ganze* des Menschen, die Verschränkung von Naturwüchsigem und Kulturellem. Als leibliche Wesen bleiben wir während unseres gesamten Lebens auch naturwüchsige Wesen, wobei die naturwüchsigen Aspekte des Menschen in unterschiedlichem Maße formbar und veränderbar sind.

Durch die *Biotechniken* werden die Grenzen des vertrauten Naturwüchsigen immer weiter hinausgeschoben. Etwa seit Mitte des 20. Jahrhunderts gibt es zunehmend Beispiele für biotechnische *Grenzverschiebungen* und *Grenzüberschreitungen*, wobei ich diese Begriffe hier zunächst deskriptiv verwende. Ausführlichere kritische Diskussionen einzelner der genannten Beispiele fin-

24. Helmuth Plessner, Die Stufen des Organischen und der Mensch (1928). Gesammelte Schriften Bd. IV. Darmstadt 2003, 385.

25. A. a. O., 401.

26. A. a. O., 419.

den sich in anderen meiner Arbeiten.²⁷ Zum Schutz des Menschen und der Natur sind Grenzen zu ziehen. Dies setzt eine erneute Verständigung über unser Natur- und Menschenbild voraus.

Beispiele für Grenzverschiebungen bzw. -überschreitungen am *Anfang* und *Ende* des menschlichen Lebens sind *Reproduktions-* und *Transplantationsmedizin*. Ein Beispiel für eine artüberschreitende Biotechnik ist die sich im experimentellen Stadium befindende *Xenotransplantation*, d. h. die Transplantation von Zellen, Geweben oder Organen vom Tier auf den Menschen. Beim *Klonen* nach der »Dolly-Methode« werden Lebewesen, die sich normalerweise zweigeschlechtlich vermehren, ohne Verschmelzung von Ei- und Samenzelle erzeugt. Dies ist prinzipiell auch beim Menschen möglich, wie die Herstellung menschlicher Klonembryonen im vergangenen Jahr gezeigt hat, wobei es sich um Klonen mit dem Ziel der Herstellung embryonaler Stammzellen für therapeutische Zwecke handelt. Ein weiteres Beispiel ist die Erzeugung von Mischwesen durch die Kombination einer entkernten Tieriezelle mit der Körperzelle eines Menschen.²⁸ Als letztes Beispiel seien die Neurowissenschaften mit einer großen Bandbreite von Techniken genannt, zu denen bildgebende Verfahren, Neurofeedback, Mensch-Computer-Schnittstellen, Hirnschrittmacher u. a. gehören. Die meisten dieser Techniken werden nicht nur unter dem Aspekt ihrer therapeutischen Anwendung, sondern auch unter dem der Verbesserung des Menschen, des *enhancement*, diskutiert. Hierzu gehört auch die Diskussion über Transhumanismus und Posthumanismus.²⁹

Plessners anthropologische Grundgesetze sind heute aktueller denn je. Das Spezifikum des Menschen liegt in seiner Plastizität, in der Offenheit seiner Natur, in der Naturwüchsiges und Kulturelles eine ontisch notwendige Verschränkung eingehen, die sich einer eindeutigen und endgültigen Festlegung entzieht. Der Mensch ist immer wieder zur Entscheidung über die Gestaltungsweise der Freiheitsspielräume, welche die Natur offen gelassen hat, und damit zur Selbstdeutung gezwungen. Seine exzentrische Positionsform nötigt ihn dazu, sich im »Handeln, Denken und Träumen« eine künstliche Welt zu

27. Siehe u. a. *Eve-Marie Engels*, Der Mensch, ein Mängelwesen? Biotechniken im Kontext anthropologischer und ethischer Überlegungen, in: Heinrich Schmidinger/Clemens Sedmak (Hg.), Der Mensch – ein Mängelwesen? Darmstadt 2009, 207–235.

28. *Deutscher Ethikrat*, Mensch-Tier-Mischwesen in der Forschung, Berlin 2011.

29. *Julian Huxley*, New Bottles for New Wine, London 1957, 13–17; *Nick Bostrom*, In Defense of Posthuman Dignity, in: *Bioethics* 19 (2005), 202–214; *Christopher Coenen/Stefan Gammel/Reinhard Heil/Andreas Woyke* (Hg.), Die Debatte über »Human Enhancement«, Bielefeld 2010.

schaffen. Indem die Menschen erreichen, was sie wollen, »ist schon der unsichtbare Mensch in ihnen über sie hinweggeschritten.«³⁰ Angesichts der im Vorigen dargestellten biotechnischen Entwicklungen erweist sich Plessners anthropologische Beschreibung des »unsichtbaren Menschen in uns« von bemerkenswerter Weitsicht und Aktualität.

Wenn der Mensch, wie Plessner zu recht annimmt, immer schon über sich hinaus ist, einen utopischen Standort einnimmt, ist die Überschreitung des jeweils Erreichten ein Teil der menschlichen Natur. Meine *anthropologische Grundfrage* lautet daher, ob die anthropologischen Gesetze des utopischen Standorts und der natürlichen Künstlichkeit eine Grenzenlosigkeit der Spielräume menschlicher Selbstgestaltung beinhalten. Biotechniken lassen sich nicht einfach unter Berufung auf die menschliche Natur als »unnatürlich« ablehnen, da sich die menschliche Natur als solche durch eine natürliche Künstlichkeit auszeichnet. Der Einsatz dieser Techniken zur Überwindung unserer Mängel und zur Verbesserung oder gar Perfektionierung der menschlichen Natur zwingt uns dazu, Zielvorstellungen für jene Aspekte und Bereiche des Menschen zu entwickeln, die bisher auf Grund ihrer Kontingenz menschlicher Verfügbarkeit entzogen waren, für das *Naturwüchsige*, welches nun der Gestaltung durch den Menschen unterworfen wird. Damit wachsen auch Ausmaß und Radius unserer Verantwortung. Weil der Mensch weltoffen ist, bedarf er angesichts der ungeheuren technischen Möglichkeiten seiner Selbstgestaltung umso mehr einer Deutung seiner selbst.

Zugleich muss vergegenwärtigt werden, dass das Naturwüchsige nicht beliebig veränderbar ist. Wir haben uns als Gattung und Art in einem langen Evolutionsprozess entwickelt, in dem sich unser Leib mit seinen Sinnen als organisches System herausgebildet hat, dessen Teile aufeinander abgestimmt sind. Naturwüchsiges und Kulturell-Technisches können daher in Kollision geraten. Hier stößt das Gesetz der natürlichen Künstlichkeit selbst an seine Grenze. Das Naturwüchsige lässt sich nicht beliebig durch Technik gestalten, es steht nicht zur freien Disposition, sondern hat seine eigenen Gesetzmäßigkeiten. Plessner hat sich mit solchen Fragen vor und unabhängig von Biotechniken am Menschen befasst und Biologie und Phänomenologie fruchtbar miteinander verbunden.³¹ Die Grenzen, welche das Naturwüchsige unseren

30. Plessner, *Die Stufen*, 419.

31. Helmuth Plessner, *Die Einheit der Sinne*, (1923), *Anthropologie der Sinne*, (1970); diskutiert in: Eve-Marie Engels, *Die künstliche Natur des Menschen – Neuroprothesen und Neurotranszender*, Freiburg/München 2009, 129–143.

technischen Eingriffen entgegengesetzt, müssen mit Vorsicht, Bedacht und Sensibilität austariert werden, da hohe Güter auf dem Spiel stehen. Wir sind von Natur aus nicht nur kulturell-künstliche Wesen, sondern auch verletzbare und leidensfähige Naturwesen.

7. Religionspädagogische Spannungsfelder von Biotechniken

Die beschriebenen Beispiele für eine Selbstgestaltung des Menschen durch Biotechniken beinhalten vielfältige Herausforderungen für die Religionspädagogik. Dies wird bereits durch den Ausdruck »playing God« signalisiert, der etwa seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zunehmend im Zusammenhang mit Biotechniken im außerhumanen und humanen Bereich verwendet wird. Häufig soll damit menschliche Überheblichkeit beschrieben und angeprangert werden. Das Lebendige ist durch technische Eingriffe in stärkerem Maße als bisher verfügbar, ohne damit zugleich im selben Maße kontrollierbar zu sein. Biotechniken sind jedoch nicht pauschal, sondern jeweils im Einzelnen zu untersuchen und auf ihre anthropologischen und ethischen Implikationen hin zu analysieren und zu bewerten.

Die Diskussion der angeführten Biotechniken wird sowohl in unserer pluralistischen Gesellschaft als auch innerhalb der einzelnen Disziplinen kontrovers geführt. Im Zeitalter der Globalisierung wird die Erfüllung biotechnischer Wünsche durch Tourismus erleichtert, wenn das eigene Land diese durch strengere Gesetze verhindert. Neben der Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung ist auch der Aspekt der Kommerzialisierung von Bedeutung. Da die zu verhandelnden Fragen hochkomplex sind und nicht von einer Disziplin allein zu bearbeiten, geschweige denn zu lösen sind, bedeutet dies für die Religionspädagogik die Notwendigkeit einer interdisziplinären Kooperation mit anderen Disziplinen, mit Biologie und Medizin, mit der philosophischen Anthropologie und Ethik und nicht zuletzt mit der interdisziplinären anwendungsbezogenen Bioethik. Diese Interdisziplinarität sollte zumindest ansatzweise auch im Schulunterricht praktiziert werden. Welche Rolle kann die Religion bei der ethischen Bewertung von Biotechniken spielen? Hat sie neben der allgemeinen Ethik spezielle normative Maßstäbe? Damit stellen sich auch Herausforderungen für den interreligiösen und interkulturellen Dialog. Angesichts der menschlichen Plastizität und Weltoffenheit und der zunehmenden Selbstgestaltung des Menschen durch Biotechniken stellt sich auch die Frage, wie sich dieser Aspekt des Menschen aus der Perspektive der Schöpfungsgeschichte darstellt. Und welche Rolle kann der Religionsunterricht bei der Konturierung und inhaltlichen Füllung von Menschenbildern spielen?

Mein Vorschlag für eine allgemeine Richtlinie ist der Grundsatz: *Biotechniken, welche die leiblichen und geistigen Grundlagen gefährden oder gar zerstören, die Menschen zur Weltoffenheit befähigen, sind abzulehnen.*³²

32. Vgl. *Eve-Marie Engels*, *Der Mensch, ein Mängelwesen?*, 231.

Der utopische Überschuss der Frage nach dem Wohin

Der Mensch und seine Bildung in der Erziehungswissenschaft

Annette Scheunpflug

Das Thema »der Mensch und seine Bildung« ist ein für die Erziehungswissenschaft konstitutives Thema. Wenn sich ein Beitrag in diesem Band, speziell aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit diesem Thema befasst, bedarf nicht die Frage als solche, wohl aber der besondere Blickwinkel, der hier eingenommen werden soll, einer erläuternden Begründung.

Die Erziehungswissenschaft hat sich historisch aus der Theologie und der Philosophie entwickelt. Sie ist tief in die Debatten um das Menschenbild, also die Anthropologie, verstrickt. Sie wurde in der letzten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts zudem intensiv durch die Soziologie und die Psychologie inspiriert. In der jüngsten Zeit hat sie sich in der sogenannten »empirischen Wende« zu einer interdisziplinären »Bildungsforschung« entwickelt und damit inhaltliche wie methodologische Zugänge der Psychologie und Soziologie quasi inkorporiert.

Angesichts des enormen Bedeutungszuwachses, den diese Bezüge in den letzten Jahren vor allem methodologisch in der Erziehungswissenschaft erhalten haben, möchte ich in diesem Beitrag die Schnittstellen und Spannungsfelder zwischen einem geisteswissenschaftlichen Zugang zum Thema »Mensch, Religion und Bildung« und einer erfahrungsbasierten, empirischen Zugangsweise in den Blick nehmen. Was sieht man, wenn man mit diesem Blick auf Mensch, Bildung und Religion sieht? Welche Konzepte treten in den Vordergrund und was verschwindet aus dem Blickfeld?

1. Die Grundlage: Intersubjektiv geprüfte Erfahrung

Grundlage empirischer Erziehungswissenschaft ist der Erfahrungsbegriff. Das Wort »Empirie« ist aus dem griechischen Wort für »Erfahrung« (empeiria) hergeleitet. Mit dem Terminus Erfahrung wird umgangssprachlich die Wahrnehmung eines Ereignisses beschrieben bzw. die von einer Person über die Lebensspanne wahrgenommenen Ereignisse.

Das Wort »Ereignis« geht im Indogermanischen auf das Wort »irougen« zurück, bedeutet also etwas »Eräugtes«, etwas mit den eigenen Augen Gesehenes. Ein Ereignis ist in der Welt verankert und sinnlich erfahrbar. Damit sind

bereits sprachlich wesentliche Dinge benannt, die für empirische Forschung von Bedeutung sind: Es geht um Veränderungen, die ein »Vorher – Nachher« markieren und die in irgendeiner Form sichtbar gemacht werden.

Für wissenschaftlich reflektierte Erfahrung ist es zwingend, dass Sachverhalte intersubjektiv überprüfbar sind, d. h. dass – kontrolliert über eine angemessene Methode – mehrere Personen zu der gleichen Wahrnehmung bzw. Beobachtung von Erfahrung kommen können. Methodologisch gibt es zwei Möglichkeiten, Intersubjektivität herzustellen. Die eine Möglichkeit besteht darin, über statistische Methoden Aussagen über die Verbreitung von Merkmalen zu machen. Hier wird die Verbreitung von Annahmen über Qualitäten überprüft (hypothesenprüfender Zugang), ohne dass es jedoch möglich wäre, mit diesem Zugang herauszufinden, ob denn die überprüften Qualitäten wirklich alle sind, die dem untersuchten Phänomen inhärent wären. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, mittels qualitativer ggf. rekonstruktiver Verfahren Aussagen über die einem Phänomen inhärenten Qualitäten zu machen (hypothesengenerierender Zugang), ohne jedoch Aussagen zu deren Verbreitung machen zu müssen.

Mit der »empirischen Wende« in der Erziehungswissenschaft ist der hypothesenprüfende Zugriff eng verknüpft, also jener Zugang, mit dem für eine bestimmte Population repräsentative Aussagen gemacht werden können. Der hypothesengenerierende qualitative Zugriff, dessen Aussagen sich auf Dimensionen von Qualität, nicht aber auf deren Verbreitung beziehen, hat zwar in den letzten Jahrzehnten eine breite Zustimmung und Verbreitung erfahren, ist aber in der Regel nicht gemeint, wenn von einer »empirischen Wende« in der Erziehungswissenschaft gesprochen wird. Diese uneinheitliche Resonanz der verschiedenen empirischen Zusammenhänge hängt mit der Erwartungshaltung an »Evidenz« zusammen.

Das Konzept von »Evidenz« wiederum markiert das »Ersichtliche«, also das, was angesichts der Unübersichtlichkeit der Lage nicht leicht zu sehen ist, aber doch gesehen werden soll. Der Geheimdienst der österreich-ungarischen Doppelmonarchie hieß »Evidenzbüro« und bis heute tragen die Dokumentationsstellen der obersten Gerichte in Österreich diesen Namen. Mit dieser Bezeichnung wird das »Sichtbarmachen« von im Alltag nicht sichtbaren Dingen besonders augenscheinlich. Mit dem Begriff der »Evidenz« wird also der empirische Nachweis eines Zusammenhangs markiert. Evidenzbasierung soll der pädagogischen Praxis und der Bildungspolitik eine Basis geben, gut fundierte Entscheidungen zu treffen und Forschungsergebnisse unmittelbar in die Praxis zu übertragen.¹

1. Vgl. *Philip Davies*, What is evidence-based education? *British Journal of Educational*

Mit dem empirischen Zugriff wird der »Mensch und seine Bildung« im Vergleich zu den zuvor häufig geisteswissenschaftlich und historisch fundierten Forschungszugängen deutlich nüchterner, weniger emphatisch und rationalistischer konturiert. Das Bemühen um intersubjektive Überprüfbarkeit und damit eine methodenbasierte Form der Konsensbildung über Maßnahmen der Bildung(spolitik) wird favorisiert.

Im Lichtkegel dieses Zugangs wird die Anbindung der Forschung an die praktische Welt der Bildung und Erziehung auf neue Art gegeben. Zum einen ist mit diesem Zugang der Anspruch verbunden, die pädagogische Erfahrungswelt in den jeweiligen Ausschnitten der entsprechenden Forschungsfrage detailliert wahrzunehmen. Zum anderen besteht der Anspruch, damit Aussagen über die Bildungswelt machen zu können, die mit einem gewissen »Realitätsanspruch« an eine universelle Durchschnittssituation verbunden sind. Dies ist ein wichtiger Schritt für die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin einerseits wie auch hinsichtlich der damit gesetzten Entwicklungsimpulse für die pädagogische Praxis und die Bildungspolitik andererseits. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass eine solche Position scharfe Kritik bei denjenigen hervorrufen wird, die ihre Position und Erfahrung nicht hinreichend abgebildet sehen und bisher von ihrer partikularen Perspektive ungehindert auf die Gesamtheit schließen konnten.²

Bedingt durch ihr Forschungsparadigma zwingt die empirische Bildungsforschung zu einer Genauigkeit der Operationalisierung komplexer Konstrukte, die die wissenschaftliche Diskussion und deren Weiterentwicklung anregt. Begriffe aus der Alltagswelt, wie beispielsweise »Selbstbewusstsein«, »Religiosität« oder »Wissen«, werden analytisch in ihren Bestandteilen beschrieben, präzise theoretisch unterfüttert und für die empirische Forschung operationalisiert. Der Lichtkegel dieses Zugangs leuchtet auf diese Weise die Komplexität holistischer Praxiserfahrung mit dem Anspruch auf analytische Reflexion und deren empirische Bestätigung aus und ermöglicht damit eine reiche Ausdifferenzierung pädagogischer Konzepte und Erfahrungswahrnehmungen.

Durch die Wucht der methodisch ausgereiften Operationalisierung und deren Messung wird manchmal jedoch – gerade bei nicht ausreichend qualitäts-

Studies 47 (1999), 108–121; *Josef Schrader*, Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform, in: *ZfE* 17 (2014), 193–223. Vgl. zur Umsetzung in der Bildungspolitik *Ingrid Gogolin/Jürgen Baumert/Annette Scheunpflug* (Hg.), *Transforming education. Large-scale Reform Projects and their Effects*, *ZfE* 14 (2011), Sonderheft 13.

2. So geschehen z.B. bei PISA; vgl. hier die polemische Streitschrift von Kraus in *Josef Kraus*, *Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf. Wie Eltern und Schule Potentiale fördern können*, Wien 2005.

vollen empirischen Zugängen – die theoretische Vorentscheidung entweder weniger ausgeführt oder selber schon an die Operationalisierungsbedingungen angepasst. Hinsichtlich der Forderung nach Evidenzbasierung bleibt beispielsweise häufig die Frage offen bzw. auf Alltagssprachlichem Niveau, was denn »Realität« sei; oder es wird die alte Frage nach dem Wahrheitsanspruch von Forschung mit dem Hinweis auf »Realität« suspendiert, ohne dass jedoch geklärt ist, was unter Realität zu verstehen sei, bzw. ohne den bereits geisteswissenschaftlich erreichten Reflexions- und Forschungsstand hinsichtlich der Wahrheitsfrage und des Realitätsverständnisses darzulegen (beispielsweise in der Klärung der Unterscheidung zwischen den verschiedenen möglichen Wahrheitsbegriffen).

In der Differenz des Lichtkegels und seines Schattens zeigen sich altbekannte Herausforderungen an Forschung. Schon im 17. Jahrhundert wurde – mit dem Beginn der empirischen Forschung – die Frage nach den zwei »Reichen der Erkenntnis« thematisiert, nämlich der Unterscheidung zwischen »Vernunftwahrheit« und »Tatsachenwahrheit«, wie es Leibniz formuliert hat,³ bzw. der Auseinandersetzung zwischen Rationalismus und Empirismus. Während aus rationalistischer Perspektive Erkenntnis in die Perspektive des Subjekts gestellt ist, verankert der Empirismus die Erkenntnis im Objekt der Erkenntnis. Während die Allgemeine Pädagogik vorrangig in der rationalistischen Tradition verankert ist, kommt die empirische Bildungsforschung aus der (pragmatischen) Tradition des Empirismus. So kritisiert der Rationalismus am Empirismus, dass dieser die Bedingtheit von Erkenntnis als das Produkt eines erkennenden Subjektes übersähe. Aus empiristischer Sicht hingegen wird entgegnet, dass geistige Erkenntnis ohne Erfahrung nicht sinnvoll gedacht werden könne. Und so wird seitens einer geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft an der empirischen Bildungsforschung häufig kritisiert, dass sie die Konstruktion ihrer eigenen Begriffe nicht hinreichend mitreflektiere; hingegen wird der Allgemeinen Pädagogik aus Sicht der empirischen Bildungsforschung vorgeworfen, dass sie subjektive Konzepte ins Feld führe. Ohne die differenzierte Diskussion zur philosophiegeschichtlichen Auseinandersetzung zwischen Rationalismus und Empirismus nachzeichnen zu wollen,⁴ ist die Einsicht hilfreich, dass »beide erkenntnistheoretischen Grundpositionen [...] als die notwendigen Seiten einer menschlichen Vernunft interpretiert werden

3. Vgl. *Gottfried Wilhelm Leibniz*, *Schöpferische Vernunft*. Schriften aus den Jahren 1168–1686, hg. von Wolf von Engelhardt, Marburg 1951, 138.

4. Vgl. dazu z.B. als Überblick *Lothar Kreimendahl*, *Interpretationen*. Hauptwerke der Philosophie. Rationalismus und Empirismus, Stuttgart 1994.

können«. ⁵ Beide lassen sich nicht ineinander auflösen, sondern erfüllen, weil sie in ihren Kernaussagen nicht kompatibel sind, »jene Funktion, die sie bislang auf Dauer gestellt hat: Der eingebaute Widerstand setzt unser Denken einer irritierenden dauerhaften Belastung aus«. ⁶ Von daher ist Kritik an theoretischen Aussagen ebenso zu erwarten wie jene an der Empirie.

Allerdings wird die sich aus diesen zwei Grundpositionen ergebene wissenschaftliche Dauerirritation unfruchtbar, wenn sie aus dem Wissenschaftssystem heraustritt und in das politische System – als die Auf- oder Abwertung der einen oder anderen Position – hineinwandert und sich mit »Macht« verbindet. Es war über Jahrhunderte hinweg der Fall, dass die rationalistische Position sich – zumindest in der Erziehungswissenschaft – machtvoller und mit höherer Deutungshoheit entfaltete als die empirische. Zuletzt wurde dies in den reformpädagogischen Konzepten der Debatten des deutschen Bildungsrats in den 1960er Jahren deutlich. Im Zuge der Diskussion um Evidenz scheint sich wissenschaftspolitisch die empirische Position im Moment etwas machtvoller zu positionieren; entsprechend heftig beklagt die Allgemeine Pädagogik ihren Bedeutungsverlust.

2. Der Gegenstand: Kompetenz bzw. Bildung

Mit der Wirkmächtigkeit der Evidenz ermöglichenden empirischen Bildungsforschung hat im Gegenstandsbereich der Pädagogik eine Bedeutungsverschiebung stattgefunden. Stand einst der Begriff der »Bildung« im Vordergrund, so ist heute der Begriff der »Kompetenz« an seine Stelle getreten. Natürlich spricht die Bildungsforschung auch von »Bildung« – schließlich steckt der Begriff ja schon in ihrer Selbstbezeichnung. Gleichwohl handelt es sich hier eher um ein Synonym für »Erziehung und Unterricht« als um ein spezifisches Bildungsverständnis. Genau dieses ist jedoch gemeint, wenn es um den »Menschen und seine Bildung« gehen soll. Was wird mit diesen Begriffen jeweils markiert?

Trotz der Unterschiedlichkeit verwendeter Kompetenzverständnisse beziehen sich Kompetenzkonzepte im deutschsprachigen Raum fast unisono auf die von Weinert vorgelegte Konzeptualisierung von Kompetenz basierend auf den Erkenntnissen der Expertiseforschung. ⁷ Danach stehen vor allem kognitive,

5. Alfred K. Tremel, *Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 2010, 47.

6. A. a. O., 52.

7. Vgl. Franz E. Weinert, *Concept of Competence: A Conceptual Classification*, in:

motivationale und handlungsbezogene Merkmale im Mittelpunkt. »Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen«. ⁸ Dabei ist die individuelle Ausprägung der Kompetenz abhängig von den »Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation«. ⁹ Kompetenzen verbinden akkumuliertes Wissen mit den individuellen Fertigkeiten, dieses Wissen in verschiedenen Situationen anwenden zu können. Bedeutsame Aspekte von Kompetenzmodellen sind ihre Komponentenstruktur, die Fach- bzw. Domänenspezifität und die Berücksichtigung von Kompetenzstufen (Erreichen unterschiedlicher Niveaustufen). ¹⁰ Die mit Kompetenzmodellen gegebene Möglichkeit der Operationalisierung macht die Anschlussfähigkeit an die empirische Bildungsforschung aus; damit sind in unterschiedlichen Domänen Kompetenzmodelle strukturierbar, die sich in hohem Maße operationalisieren bzw. in Textaufgaben übersetzen lassen.

Der Bildungsbegriff ist hingegen deutlich »ausgefranster«, vielfältiger und historisch aufgeladen. Seit der griechischen Bildungsgeschichte wird in ihm die Idee der Vervollkommnung des Menschen durch Bildung, das Hinstreben zu seinen nur gedachten Möglichkeiten transportiert. Durch das Christentum wurde die Idee der Gottebenbildlichkeit und damit die Perspektive auf die nicht durch den Menschen verfügbare Vervollkommnung hinzugefügt. Seit der Aufklärung wird das Streben nach Mündigkeit und Freiheit im Kontext von Bildung von Bedeutung. Sicherlich eine der am häufigsten zitierten Explikationen des Bildungsbegriffs findet sich bei Humboldt, der Bildung beschreibt als »die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere«. ¹¹

Was gewinnt man durch den Begriff der Kompetenz und was durch den Begriff der Bildung? Die Attraktivität des Kompetenzbegriffs liegt sicherlich

Dominique S. Rychen/Laura H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle 2001, 45–67.

8. *Cordula Artelt/Thomas Riecke-Baulecke*, *Bildungsstandards*, München 2004, 27.
9. *Eckhard Klieme* u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Eine Expertise, Berlin 2003, 59.
10. A. a. O., 61 ff.
11. *Wilhelm von Humboldt*, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792), in: Ders., *Werke* Bd. 1: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, hg. von Andreas Flitner u. Klaus Giehl, Darmstadt 1960, 56–233.

darin, dass dieser domänenspezifisch und in Komplexitätsmodellen operationalisierbar ist, so dass sich hier Anchlüsse an die Verfahren von Leistungstestung ergeben. Gleichzeitig verbindet sich mit dem Kompetenzmodell die Perspektive auf den Ertrag von Lernprozessen und damit eine erhebliche Erweiterung der empirischen Beobachtung von Unterricht. Nur schwerer erfassbar wird freilich die langfristige subjektspezifische Bedeutung von Bildungsprozessen, etwa der Aufbau komplexer innerpsychischer Phänomene wie Vertrauen, Identität oder innere Unabhängigkeit. Beim Kompetenzbegriff liegt der Focus auf der Bewältigung der praktischen und alltäglichen Seite des Lebens.

In diesem Punkt ist der Bildungsbegriff hingegen deutlich breiter angelegt. Bildung umfasst Kompetenzen, geht jedoch weit über sie hinaus, indem die Auseinandersetzung der Person mit sich selber, der Gesellschaft, der Umwelt, der umgebenden Kultur und der Geschichte thematisiert wird. Im Gegensatz zu den Erträgen von Kompetenzerwerb, die immer auf die Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben bezogen sind, schwingt im Bildungsbegriff die Zweckfreiheit allen Lernens sowie die Befreiung des Menschen aus der Unmündigkeit im Kant'schen Sinne mit.

Dahinter stecken vermutlich zwei unterschiedliche Menschenbilder: Durch den Kompetenzbegriff wird ein Menschenbild konturiert, in dem menschliches Lernen möglichst exakt vermessen, objektiviert beschrieben und damit die Regelhaftigkeit menschlichen Denkens und menschlicher Entwicklung hervorgehoben werden kann, um daraus für Prognosen von Erziehungs- und Lernprozessen Schlüsse ziehen zu können. Mit dem Bildungsbegriff wird ein Menschenbild transportiert, das die Freiheit menschlichen Denkens, die Möglichkeit, sich auch anders zu verhalten, und dessen Selbstverantwortlichkeit betont und damit weniger zur empirischen Messung denn zur emphatischen Reflexion Anregungen gibt. Beide Aspekte sind für den Menschen jedoch konstitutiv: auf der einen Seite seine regelhafte Verwobenheit mit allem Lebendigen, auf der anderen Seite aber auch seine Komplexität und Differenziertheit, die sich dieser Regelhaftigkeit entziehen kann, um alles doch ganz anders zu gestalten.

3. Ursachen: Kausalität bzw. Intentionalität

Eng mit der Frage des empirischen Zugangs verbunden, jedoch häufig weniger sichtbar, ist die Frage, wie Ursachen von Veränderungen beschrieben werden können.

Grundlegend für das Verständnis empirischer Forschung ist die Idee des

Zusammenhangs. Empirische Forschung sucht nach der Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Merkmalen. Nicht alle Merkmale müssen sich kausal bedingen, denn Korrelationen drücken zunächst keine gegenseitige Beeinflussung aus. Gleichwohl rücken gerade unter der Perspektive von Evidenz ermöglichender Forschung die Bedingungen in den Blick, die sich gegenseitig beeinflussen. Im Rahmen von Evidenz basierter Forschung wird also nach Kausalität im Sinne der Identifizierung von Bedingungen von Wirkung gesucht. Im Gegensatz zur Wirkursache im Sinne einer deterministischen Gesetzmäßigkeit ist diese Kausalität in der Regel eine statistische Wahrscheinlichkeitsaussage, die eine probalistische, auf Wahrscheinlichkeiten basierende Erwartung zu formulieren erlaubt.

Nun kann man wohl eine regelmäßige Abfolge von Ereignissen messen, kaum aber deren Kausalität. Die Kausalität selbst ist eine durch die Theorie unterstellte Beziehungsaussage. Lehrer lehren durch verschiedenste Selektionsofferenten (ihre Art der Darstellung, Erzählungen, didaktische Materialien, Tafelanschrieb, Lernzirkel und anderes), Schüler lernen als autopoietisch geschlossene Systeme gemäß ihrer eigenen Vorerfahrung, ihrer Motivation, ihrem Selbstkonzept und weiteren Parametern. Es besteht eine Beziehung zwischen einem Lernarrangement und der Performanz des Schülers. Dieser kausale Zusammenhang entzieht sich der unmittelbaren Beobachtung. Auch Naturgesetze beschreiben die Korrelationen von Zusammenhängen und nicht die Kausalität selbst; Kausalität ist also ein Konstrukt des erkennenden Subjekts, eine Erkenntnis (und keine Beobachtung), die solange Bestand hat, bis sie falsifiziert wird.

Grundlegend für die Reflexion aus geisteswissenschaftlicher Perspektive ist der Bezug auf die Intention der beteiligten Subjekte. Wechselbeziehungen werden hier häufig in die Reflexion der Intention der beteiligten Personen aufgelöst. Was ist die Absicht der Lehrkraft oder die des Schülers? Wie kann man die beteiligten Personen in ihrem Handeln verstehen? Das Denken in Intentionen ist Menschen inhärent, ja kennzeichnet ihre Kognition etwa im Vergleich zu anderen Lebewesen.¹² Von daher ist es naheliegend, diese kognitive Leistung durch Forschung zu rekonstruieren, um damit zum Verständnis von Menschen und sozialen Situationen beizutragen. Damit geht es um die Rekonstruktion von Sinn und die jeweiligen Perspektiven von Alter und Ego. Auch hier wird letztlich Kausalität in dem Sinne unterstellt, dass die Intention einer Person kausal mit einer Handlung (oder Nicht-Handlung) in Bezug gesetzt wird.

12. Vgl. z.B. *Michael Tomasello*, Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, Frankfurt am Main 2002.

Gleichzeitig stößt diese Form der Forschung auch an Paradoxien, da menschliches Handeln nicht immer intentional oder gar rational ist bzw. die eigene Rationalisierung der Intention einer Handlung geradezu zuwiderlaufen kann. Damit ist die angenommene Kausalität eben nichts weiter als eine Unterstellung. Eine theoretisch hochabstrakte Form der Weiterentwicklung dieser Zugangsform ist der Rekurs auf Funktionen. Damit kommt nicht mehr die Intention des Beobachters in den Blick, sondern es wird der Frage nachgegangen, wie die Leistung eines Systems im Horizont der vielen Möglichkeiten überhaupt möglich ist und wie sie beschrieben werden kann. Die Frage lautet also nicht mehr: »Was ist die Absicht?«, sondern sie wird umgestellt auf die Frage: »Wie ist etwas möglich?« Die Leistungsfähigkeit funktionaler Analysen liegt in der Aufklärung latenter Funktionen,¹³ die der Selbstaufklärung häufig verborgen bleiben. Für diesen theoretischen Vorteil muss allerdings gleichzeitig der Preis einer hohen theoretischen Abstraktion bezahlt werden, der diese Theorien häufig unattraktiv werden lässt.

Mit funktionalen Analysen einher geht ein Wechsel der unterstellten Kausalität. Während empirisch bzw. intentional fundierte Kausalerklärungen als sogenannte teleologische Kausalität direkte Verbindungen zwischen Ursache und Wirkung aufgrund eines Zieles annehmen, ist die funktionale bzw. teleonomie Erklärung von Kausalität indirekt über die umgebende Struktur interpretiert. Kausalität wird hier über ein Ereignis, das Anschlussmöglichkeit innerhalb eines Systems findet und von daher weiterverarbeitet werden kann, beschrieben. Von Ursachen kann dann nur noch indirekt und gebrochen auf Wirkungen – und vice-versa – geschlossen werden. Die Theorie lenkt den Blick also darauf, dass Richtungen von Entwicklung häufig durch die Struktur des Systems bedingt sind.

Diese Ausführungen machen deutlich: Für unterstellte Kausalität gibt es keine »empirische Evidenz«. Erklärungen sind immer theoriegeleitet und durch die Logik des zuvor entschiedenen Zugangs (Korrelation, Kausalität, Intentionalität, Funktionalität) geprägt. Zusammenhänge lassen sich streng genommen also nicht empirisch darstellen, sondern nur theoretisch beschreiben.

Während mit einem empirischen Zugang also die Regelmäßigkeit menschlichen Handelns beschrieben wird, ist es jedoch Erfahrung und Realität zugleich, dass sich menschliches Handeln im individuellen Fall probabilistischer Korrelationen entzieht. Individualität ist eine Dimension, die sich eher in geisteswissenschaftlichen Zugängen wie in der qualitativen Forschung niederschlägt.

13. Vgl. z. B. *Niklas Luhmann/Karl E. Schorr, Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Stuttgart 1979.

4. Implikationen für das Verständnis religiöser Bildung

Diese Beobachtungen mit Blick auf die Erziehungswissenschaft sind auch für das Verständnis religiöser Bildung von Relevanz.

4.1 Die Bedeutungszunahme religionsbezogener empirischer (Bildungs-)Forschung

Auch im Umgang mit Religion lässt sich in den letzten Jahren ein Bedeutungszugewinn empirischer Forschung beobachten. Hier sind beispielsweise die empirischen Vermessungen von Religiosität hinsichtlich operationalisierter Konzepte von Religion,¹⁴ der Messung der Religiosität der Bevölkerung¹⁵ oder international vergleichbare Skalen zur Messung von Spiritualität¹⁶ zu nennen, ja, es ist sogar ein Lehrbuch der »empirischen Theologie«¹⁷ erschienen.

Die Religionspädagogik ist vom Bedeutungsaufschwung der empirischen Bildungsforschung betroffen, ist sie doch Teil der Erziehungswissenschaft und treibt sie diese auch mit voran. So sind die ersten empirischen Videostudien in der Religionspädagogik durchgeführt worden,¹⁸ lange bevor diese in anderen Fächern, wie etwa der Mathematik, zum Standard wurden.¹⁹ Sowohl hinsichtlich der schulischen religiösen Bildung²⁰ wie auch der außerschulischen religiösen Bildung²¹ lässt sich ein Zugewinn an empirischer Forschung feststellen,

14. Vgl. *Stefan Huber*, Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen 2003.
15. *Bertelsmann Stiftung* (Hg.), Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007.
16. Vgl. *Chung K. A. Cheung*, Experiential Education and Adolescents' Personal and Spiritual Development, Wiesbaden 2013.
17. Vgl. *Astrid Dinter/Hans-Günter Heimbrock/Kerstin Söderblum*, Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007.
18. Vgl. *Friedrich Schweitzer/Karl Ernst Nipkow/Gabriele Faust-Siehl*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie – Elementarisierung in der Praxis, München 1995.
19. Vgl. z. B. *Tomáš Janík/Tina Seidel* (Hg.), The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom, Münster 2010.
20. Vgl. *Barbara Asbrand*, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt am Main 2000; *Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger*, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg u. a./Gütersloh 2002.
21. Vgl. *Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer/Volker Elsenbast*, Konfirmandenarbeit in

ebenso hinsichtlich der Einwanderung von Konzepten der empirischen Unterrichtsforschung in die Religionspädagogik.²²

4.2 Evidenz, Perfektionierung und Fehlerhaftigkeit

Vor dem Hintergrund eines protestantischen Bildungsverständnisses strahlt die Frage nach Evidenz eine ambivalente Faszination aus: Auf der einen Seite ist der Mensch auf Erziehung und Bildung unmittelbar angewiesen, ja Bildung ermöglicht ihm überhaupt erst zu dem zu werden, zu dem er bestimmt ist. Aus der Perspektive der Religion ist damit Bildung eine Dimension der Ausbildung der vollen Identität des Menschen.

Empirische Lernforschung und empirische Evidenz im Hinblick auf die Effizienz von Bildungsarrangements sind von daher aus der Perspektive der Religion selbst von Bedeutung. Sie tragen dazu bei, die eigene Identität und die eigenen Fähigkeiten zu verbessern, zu optimieren sowie effizienter und gerechter zu gestalten. Andererseits ist menschliches Handeln nicht perfekt. Nach christlichem Verständnis ist die Begrenztheit und Fehlerhaftigkeit des Menschen und sein mögliches Versagen Teil seiner Existenz. Das Streben nach Evidenz, die Konzentration auf die Vermittlung von Kompetenz sowie die Unterstellung einer linearen Kausalität dürfen nicht den Blick dafür verstellen, dass »Perfektibilität« nur die eine Seite menschlicher Existenz darstellt und sie nicht ganz umfasst. Begrenztheit und Fehlerhaftigkeit des Menschen sind oftmals verbunden mit den Empfindungen von Versagen und Schuld und dürfen deshalb nicht im Rahmen von Lernprozessen als Störgrößen einfach beiseite geschoben werden. Sie bedürfen vielmehr der ethischen, psychologischen und theologischen Reflexion und Bewertung.²³

Ein evidenzbasiert inspiriertes Bildungswesen muss auf der einen Seite eine gewisse Rigorosität in dem Streben nach Qualität an den Tag legen, auf der anderen Seite aber nachsichtig Platz lassen für die ineffizienten Schleifen, die das Leben mit sich bringt. Die beobachtende Nachverfolgung von Lebensläufen durch die empirische Bildungsforschung sowie die genaue Kompetenzmessung der Leistung von Schülerinnen und Schülern darf nicht dazu verleiten,

Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven, Gütersloh 2009.

22. So zum Beispiel die Aufforderung, Unterricht müsse »kognitiv aktivieren«; vgl. z. B. *Manfred Pirner*, Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts. Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12 (2013), 228–245.
23. Vgl. dazu die theologischen Gedanken der Vergebung, der Buße und des Neubeginns.

menschliches Leben in allen Bereichen aus dem Blickwinkel der Perfektionierung zu sehen und in der logischen Weiterführung dieser Unterstellung die nicht gelingenden Passagen von Leben in die alleinige Verantwortung der jeweiligen Personen zu stellen. Oder anders gesagt: Die evidenzbasierte Logik des empirischen Zugangs darf als Form der Beobachtung nicht verwechselt werden mit dem Gegenstand selbst, der Bildung. Religionspädagogische Reflexion kann zu diesem Punkt die kritische Frage einbringen, ob empirische Bildungsforschung sich bewusst ist, dass menschliche Begrenztheit nicht immer ein Mangel an Erziehung und ein entsprechend zu eliminierender Defekt ist, der durch Perfektionierung pädagogischen Handelns ausgeschaltet wird, sondern dass Begrenztheit und Fehlerhaftigkeit ein Konstitutivum menschlichen Lebens ist. Gleichzeitig ermutigen die Befunde der empirischen Bildungsforschung aber auch dazu, sich den Fragen von Bildungsqualität, dem Ziel Bildungsgerechtigkeit oder der Grundbildung für alle – lokal und global – zu stellen, die gerade aus einer protestantischen Sicht von zentraler Bedeutung sind. Anders gesagt: Die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft und der sich dadurch ergebende Bedeutungszuwachs der empirischen Bildungsforschung bietet den Bemühungen um religiöse Bildung – sei es aus Perspektive der Praxis, sei es mit einem forschenden Zugriff – die Möglichkeit, deren Anliegen und deren Verwirklichung genauer zu beobachten und effektiver umzusetzen. Es fordert die Religionspädagogik aber auch heraus, gleichzeitig zu thematisieren, dass dieser Zugang als methodisches Instrument nicht das zugrundeliegende Menschenbild überformt. Religiöse Bildung kann im Gegenteil an dieser Stelle gerade zu einer Klärung der Perspektive und Trennung der jeweiligen Zugriffe beitragen.

4.3 Religiöse Kompetenz und religiöse »Literacy«

Die Debatte um die Kompetenzorientierung hat für die religiöse Bildung zahlreiche Impulse ergeben, sich mit religiöser Kompetenz und religiöser »Literacy« auseinanderzusetzen. Die Entwicklung eines Kompetenzmodells religiöser Bildung hat – so umstritten es im Einzelnen auch sein mag –²⁴ zu einem Durchdenken des religiösen Bildungsangebots beigetragen. Mit der For-

24. Vgl. *Andreas Feindt, Volker Elsenbast, P. Schreiner, A. Schöll* (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, Münster 2009; siehe auch *Kirchenamt der EKD, Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*, Hannover 2011.

mulierung von Bildungsstandards im Bereich der schulischen religiösen Bildung wurde ein weiterer Beitrag zu den erwarteten Erträgen religiöser schulischer Bildung geleistet, der gleichzeitig Lehrkräften als eine Orientierungshilfe dient. Mit dem Konzept der »gebildeten Religion«²⁵ wird der Anspruch an eine aufgeklärte Religiosität formuliert, die an die Herausforderungen heutiger ethischer Debatten und religiöser Orientierung anschlussfähig ist. Gleichzeitig wurde der Versuch unternommen, ein Messinstrument religiöser Kompetenzen zu entwickeln.²⁶

Diese Entwicklungen zeigen die Wirkmächtigkeit, Plausibilität und Überzeugungskraft der Zugänge empirischer Bildungsforschung, die die Religionspädagogik zu diesen Entwicklungen anregen konnte. Damit manifestiert sich auch der Anspruch, dass religiöse Bildung keine Sonderwelt einer schwindenden Anzahl religiöser Menschen darstellt, sondern zum allgemeinbildenden Anspruch schulischer Bildung entscheidend beizutragen hat.

4.4 Wahrscheinlichkeit und Freiheit

Empirische Bildungsforschung tendiert – wie dargestellt – aufgrund der ihr zugrunde liegenden Methoden und ihrer Fragerichtung zur Orientierung auf statistische Korrelationen und Wahrscheinlichkeiten. Das Individuum ist in seinen Möglichkeiten nicht der vordringliche Reflexionsgegenstand. Aus Sicht religiöser Bildung sind der Respekt vor der Individualität von Menschen und damit auch der Blick auf die Individualität als Abweichung von statistischer Evidenz bedeutsam. Schließlich unterstreicht die christliche Lehre von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen dessen »Heiligkeit« und den besonderen Wert des Einzelnen unabhängig von seinem Vermögen und seiner Leistung als eine theologische wie auch menschenrechtliche Kategorie.

Eine durch religiöse Bildung inspirierte Reflexion empirischer Zugänge ermöglicht auf der einen Seite mittels der empirischen Bildungsforschung die Schärfung der eigenen Wahrnehmung durch die interindividuelle Überprüfung von Erfahrungen, ermutigt aber gleichzeitig zur Wahrnehmung der Individualität menschlichen Lebens, also der Abweichung von der Norm. Religiöse

25. Vgl. *Dietlind Fischer/Volker Elsenbast* (Red.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006.
26. *Rouminana Nikolova/Henning Schluß/Thomas Weiß/Joachim Willems*, *Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig*, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2007), 67–87.

Bildung kann zur Wahrnehmung von Freiheit und zur Freiheit in der Wahrnehmung beitragen.

4.5 Der utopische Überschuss bzw. die Frage nach dem Wohin?

In der heutigen Gesellschaft – zudem in vielen zentraleuropäischen Ländern – lockern und verändern sich die Bindungen an religiöse Werte und Traditionen, durch technische Innovationen und Kommunikationstechniken ergeben sich neue und ungeahnte Möglichkeiten, aber gleichzeitig verändern sich auch die Strukturen des Zusammenlebens und die ökologischen Katastrophen und die Begrenzung natürlicher Ressourcen sind als Überlebensfragen der Menschen unausweichlich und erhalten mit den Fragen sozialer Gerechtigkeit lokal und global eine neue Dringlichkeit. Die Frage »Wohin soll Erziehung führen?«²⁷ hat in dieser Generation eine neue Dringlichkeit, da sie heute die Frage nach der Überlebensfähigkeit der Menschheit in einer globalisierten Welt einschließt. Diese Frage kann in ihrem utopischen Überschuss nicht von einer empirisch beobachtenden Wissenschaft beantwortet werden. Sie bedarf des globalen Horizontes²⁸ und einer gesellschaftsbezogenen Fundierung,²⁹ zu der religiöse Bildung in besonderer Weise einen orientierenden wie kritisch-korrigierenden Beitrag leisten kann.

27. *Theodor W. Adorno*, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker, 1959–1969, Frankfurt 1970, 110.

28. Vgl. *Annette Scheunpflug*, Global education and cross-cultural learning: a challenge for a research-based approach to international teacher education, in: *International Journal for Development Education and Global Learning* 3 (2011), 29–43; *Wolfgang Sander/Annette Scheunpflug* (Hg.), Politische Bildung in der Weltgesellschaft – Herausforderungen, Positionen, Kontroversen, Bonn 2011, 13–17; *Henrik Simojoki*, Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen 2012.

29. Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Erziehung als Motor der soziokulturellen Evolution. Zur Würdigung des pädagogischen Denkens von Alfred K. Tremml, in: *ZEP* 29 (2006), 11–18.

Staunen über die Gleichzeitigkeit des Widersprüchlichen

Der Mensch und seine Bildung in bildungsphilosophischer Sicht

Christoph Wulf

Die Entwicklung einer Gesellschaft ist eng mit den Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozessen der nachwachsenden Generation verbunden. Ihre Vermittlung und Weiterentwicklung fällt zu einem erheblichen Teil in die Zuständigkeit der Geistes- und Sozialwissenschaften. Der Begriff der Bildung unterscheidet sich von den Begriffen der Erziehung und der Sozialisation dadurch, dass in ihm die aktive und die subjektive Seite und damit die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Subjekts stärker als beim Erziehungs- und beim Sozialisationsbegriff betont werden. Während der Erziehungsbegriff stärker die Intentionen und Werte der erziehenden älteren Generation hervorhebt, auf die es die Lernprozesse der jungen Menschen mit Hilfe pädagogischer Praktiken auszurichten gilt, betont der Sozialisationsbegriff die Rolle der Gesellschaft und ihrer Institutionen im Vergesellschaftungsprozess der Individuen und akzentuiert auch die Bedeutung der nicht-intentionalen Lernprozesse für die Entwicklung junger Menschen.

Doch diese Unterscheidungen gelten nur idealtypisch, denn oft werden diese Begriffe so verwendet, dass sie kaum noch unterscheidbar sind. So ist die Rede von einer subjektiven Sozialisationstheorie bzw. einer Erziehung, in deren Mittelpunkt die Selbsttätigkeit steht. In beiden Fällen werden die Unterschiede zum Bildungsbegriff minimiert. Eine Definition des Bildungsbegriffes kann daher nur kontextbezogen erfolgen. Dies gilt umso mehr, als eine Definition von Bildung nur im Bewusstsein ihrer historisch-kulturellen Bedingtheit möglich ist.¹ Da sich der Begriff »Bildung« nur unzulänglich in andere Sprachen übersetzen lässt, dies aber in der globalisierten Kommunikation erforderlich ist, findet heute eine Überschneidung zwischen dem Bildungs- und dem Erziehungsbegriff statt, die eine strenge Unterscheidung zwischen beiden Begriffen als nicht mehr sinnvoll erscheinen lässt. So werden heute Prozesse als »Erziehung« bezeichnet, die früher als »Bildung« bezeichnet wurden, und umgekehrt. Besonders deutlich wird diese Überlappung beider Begriffe bei Pro-

1. Vgl. *Christoph Wulf* (Hg.), *Der Mensch und seine Kultur. Menschliches Leben in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft*, Köln 2010; *ders.*, *Anthropology. A Continental Perspective*, Chicago 2013; *ders.*, *Das Rätsel des Humanen*, München 2013.

zessen, die mit dem Begriff »lifelong education« beschrieben werden, der im Deutschen manchmal mit »lebenslanger Erziehung«, meistens jedoch mit »lebenslanger Bildung« übersetzt wird. Im internationalen Sprachgebrauch werden Bildungsprozesse oft auch als Lernprozesse oder als Prozesse »menschlicher Entwicklung«² beschrieben.

1. Umfassende Bildung für Alle

Wie schon im 17. Jahrhundert bei Comenius das Ziel von Bildung darin bestand, allen alles beizubringen, so haben die von der Staatengemeinschaft festgelegten Millenniumsziele auch heute noch die Aufgabe, allen Menschen eine Grundbildung zu vermitteln. Angesichts der großen Disparitäten zwischen Nord und Süd und der Benachteiligung von Mädchen und Frauen gegenüber Jungen und Männern in vielen Ländern liegen hier wichtige Aufgaben, für deren Verwirklichung dem UN-System besondere Bedeutung zukommt.³ Bildung beinhaltet unterschiedliche Lernprozesse. In Delors' Bildungsempfehlung »Learning: the treasure within« werden vier Lernprozesse unterschieden, die Bildung ausmachen.⁴ Erstens gilt es zu lernen, wie man Wissen erwirbt. Zweitens muss Handeln gelernt werden, wobei der Erwerb praktischen Wissens eine wichtige Rolle spielt. Drittens müssen wir lernen, mit anderen Menschen zusammenzuleben. Und schließlich gilt es viertens zu lernen, sich so zu akzeptieren, wie man ist, d. h. sein zu lernen.

Innerhalb des Gesamtgefüges von Erziehung, Bildung und Sozialisation wurde in den letzten Jahren unter dem Einfluss der UNESCO der Begriff der *kulturellen Bildung* entwickelt. Dies geschah in konzeptueller Hinsicht auf internationalen Tagungen 2006 in Lissabon, 2010 in Seoul und in vielen weiteren Aktivitäten, die die Bedeutung kultureller Bildung herausstellten. Mit diesem Begriff wird zunächst der Bereich der ästhetischen Bildung bezeichnet. Zu diesem gehören alle schulischen Fächer, in denen Literatur, Künste, Musik, Theater vermittelt werden. Häufig wird der Begriff »kulturelle Bildung« auch weiter gefasst, so dass er die Vermittlung von Geschichte und Politik, Religion und

2. Vgl. *Christoph Wulf/J. Zirfas* (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, Wiesbaden 2014.

3. Vgl. *Christoph Wulf*, *Anthropologie der Erziehung*, Weinheim/Basel 2001; *ders.*, *Friedenskultur/Erziehung zum Frieden*, in: Renate Grasse/Bettina Gruber/Günther Gugel (Hg.), *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*, Reinbek 2008, 35–60.

4. Vgl. *Jacques Delors* (Ed.), *Learning – The Treasure within*, Paris 1996.

Philosophie sowie die »angemessene Repräsentation der außereuropäischen Wissensbereiche«⁵ umfasst. Dieser erweiterte Begriff »kultureller Bildung« enthält auch eine Kritik an Vorstellungen, in denen Bildung auf das Messbare reduziert wird, wie dies in vielen internationalen Untersuchungen geschieht.

Kulturelle Bildung bezeichnet in einem weiteren Sinne die Bildung der Menschen nicht nur durch ästhetische Erfahrungen, sondern auch durch alltägliche Lernprozesse.⁶ *Kulturelle Bildung und kulturelles Lernen* werden in einem doppelten Sinn verwendet, d.h. sie werden einmal auf einen engeren und einmal auf einen weiteren Begriff von Kultur bezogen. Der engere Begriff von Kultur und kultureller Bildung bezeichnet ästhetische Bildung, d.h. Bildung durch Literatur, Kunst, Musik und Theater. Hier geht es um die Bildung des Körpers, der Sinne und des Imaginären durch Sprache, Bild, Musik und darstellende Kunst.⁷ Bereits im 18. und 19. Jahrhundert hatte der Bildungsbegriff in Deutschland eine ausgeprägte ästhetische Dimension. Der weitere, sich eher an einem ethnologischen Begriff von Kultur orientierende Begriff kultureller Bildung und kulturellen Lernens definiert Kultur als »the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of a society or a social group, and understood in the broadest sense, as a critical consideration when defining the constitutive elements of well-being, dignity and sustainable human development, rooting these in local realities and capabilities«.⁸ Bildung ist also kulturelle Bildung und hat als solche eine ästhetische, auf die Werte einer demokratischen Gesellschaft bezogene Seite.

In Deutschland entsteht der moderne Bildungsbegriff mit seiner ästhetischen und normativen Dimension in der deutschen Klassik und in der Aufklärung. Einige seiner zentralen Dimensionen gehen bis in die Reformationszeit und noch weiter ins Mittelalter und in die griechische Antike zurück. Im Weiteren sollen einige zentrale Aspekte von Bildung bestimmt werden, die das Ergebnis einer umfangreichen historisch-systematischen Analyse sind, die aus Platzgründen hier nicht entfaltet werden kann. Aus diesen Überlegungen wird deutlich werden, wie sehr Bildung und komplexe kulturelle Lernprozesse auf den Traditionen und Forschungen der Geisteswissenschaften beruhen. Ihre Ergebnisse kommen allen Menschen zugute, auch denen, die in Wirtschaft, Technik und Medizin arbeiten, geht es doch vor allem um eine Allgemeinbil-

5. Vgl. *Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland*, Köln 2005.
6. Vgl. *Gunter Gebauer/Christoph Wulf, Mimesis. Culture, Art, Society*, Berkeley 1995; *dies., Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Reinbek 1998.
7. Vgl. *Bernd Hüppauf/Christoph Wulf (Hg.), Bild und Einbildungskraft*, München 2006.
8. Vgl. *UNESCO, Universal Declaration on Cultural Diversity*, Paris 2001.

dung, die Menschen befähigt, sich im Laufe ihres Lebens in neue und unbekannte Arbeits- und Aufgabengebiete einzuarbeiten.

2. Allgemeinbildung

Bildung zielt als kulturelle Bildung auf *Allgemeinbildung* und schafft als solche die Grundlage für die Möglichkeiten des Menschen, sich in neue und unbekannte Zusammenhänge kompetent einzuarbeiten. Im Hinblick auf gesellschaftliche Anforderungen darf daher Bildung nicht enggeführt und funktionalisiert werden. Im Zentrum stehen die Bildung des Einzelnen und seine Entwicklung als individuelles und soziales Subjekt sowie die dazu erforderlichen Dimensionen.⁹ Bildung ist *performativ* und muss als eine kulturelle Inszenierung und Aufführung begriffen werden. Mit dieser Perspektive gewinnen die Körperlichkeit von Bildungsprozessen und die Fokussierung auf Bildung als Praxis sowie die soziale und kulturelle Gestaltung dieser Praxis an Bedeutung.¹⁰ Bildungsprozesse sind an historische und gesellschaftliche Bedingungen gebunden, die ihre Möglichkeiten mitbestimmen und die es beim pädagogischen Handeln zu berücksichtigen gilt.¹¹ Die Praxis dieser Prozesse geht ihrer theoretischen und empirischen Erforschung voraus.

3. Zukunftsfähige Bildung

Im Rahmen von Bildung heute gilt es, sich mit den großen Problemen der Gegenwart und Zukunft auseinanderzusetzen. Dazu gehören die Fragen des *Friedens*, nicht nur im Sinne der Abwesenheit von Gewalt, sondern auch im Sinne der Verringerung struktureller und symbolischer Gewalt. Sodann muss Bildung zur Berücksichtigung von *Nachhaltigkeit* beisteuern und den Umgang mit nichterneuerbaren Ressourcen verbessern.¹² Schließlich muss sie zum Umgang mit *kultureller Diversität* beitragen.

9. Vgl. Wulf, *Anthropologie der Erziehung; ders./Dietmar Kamper* (Hg.), *Logik und Leidenschaft*, Berlin 2002.
10. Vgl. *Christoph Wulf/Jörg Zirfas* (Hg.), *Die Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*, Weinheim/Basel 2007.
11. Vgl. Wulf (Hg.), *Der Mensch; ders., Anthropology; ders., Das Rätsel des Humanen*, München 2013.
12. Vgl. *Christoph Wulf*, *Anthropologie kultureller Vielfalt*, Bielefeld 2006; *ders./Christine Merkel* (Hg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*, Münster/New York 2002.

3.1 Frieden

Ohne Bezug auf die Vorstellungen von einer gerechteren, d. h. friedlicheren Gesellschaft ist Erziehung unzulänglich. Eine den Traditionen der Aufklärung verpflichtete Erziehung enthält daher auch eine kritische Perspektive auf die bestehenden Zustände und den Anspruch, die nachwachsende Generation zu befähigen, diese zu verbessern. So gesehen, muss sich eine diesen Vorstellungen verpflichtete Erziehung auf »Frieden« als Zielvorstellung gesellschaftlicher und individueller Entwicklung beziehen und ist daher auch Erziehung zum Frieden. Dennoch erscheint es heute sinnvoll, von Friedenserziehung im engeren Sinne zu sprechen. Denn die Bedrohung des Menschen durch Krieg und Gewalt ist so groß wie nie zuvor. Frieden ist zu *der* Voraussetzung menschlichen Lebens geworden. Von seiner Erhaltung bzw. von seiner Herstellung hängt heute nicht nur das Leben einzelner Menschen, Generationen oder Nationen, sondern vielleicht sogar das Leben der Menschheit überhaupt ab. Daher ist es unerlässlich, im Rahmen der Erziehung die Voraussetzungen und Bedingungen von Krieg, Gewalt und materieller Not zu behandeln und nach Möglichkeiten zu suchen, zu ihrer Verminderung oder gar Überwindung beizutragen. Friedenserziehung stellt also den Versuch der Erziehung dar, einen Beitrag zum Abbau dieser Bedingungen zu leisten. Dabei verkennt sie nicht, dass viele von diesen makrostrukturell verursachte Systemprobleme sind, deren Verringerung mit Hilfe der Erziehung nur teilweise möglich ist. Friedenserziehung geht davon aus, dass die Auseinandersetzung mit den großen, die Menschheit heute bewegenden Problemen Teil eines lebenslangen Lernprozesses sein muss, der in der Kindheit und Jugend beginnt und im späteren Leben nicht abreißen sollte.

Friedenserziehung muss also nach wie vor auch auf zentrale Leitvorstellungen wie »organisierte Friedlosigkeit«, »strukturelle Gewalt«, »soziale Gerechtigkeit« zurückgreifen, wie sie die Friedensforschung in den späten sechziger Jahren entwickelte. Diese Vorstellungen machen den gesellschaftlichen Charakter des Friedens deutlich und schützen vor Allmachtsphantasien und naiven Problemreduktionen. Nach Galtungs nach wie vor gültiger Unterscheidung wird unter Frieden nicht nur die Abwesenheit von Krieg und direkter Gewalt (negativer Friedensbegriff) verstanden. Frieden muss auch als Verringerung von struktureller Gewalt begriffen werden, bei der es um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit geht (positiver Friedensbegriff). Aufgrund eines so gefassten Friedensverständnisses werden nicht nur der Krieg oder die direkte Gewalt zwischen Nationen und Ethnien zum Gegenstand der Erziehung, sondern auch die gewalthaltigen innergesellschaftlichen Lebensbedingungen. Im Rahmen der Friedenserziehung werden organisierte offene Gewalt und struk-

turelle Gewalt abgelehnt; man setzt sich ein für Verfahren gewaltfreier Konfliktlösungen, für die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit, für die Verbesserung von Mit- und Selbstbestimmung. Dabei ist man sich bewusst, dass Frieden ein zwar nicht endgültig erreichbares, jedoch unbedingt erstrebenswertes Ziel ist und dass Friedenserziehung eher einen Prozess als einen Zustand kennzeichnet. Dementsprechend ist Erziehung zum Frieden kein deutlich abgrenzbarer und bestimmter Bereich.¹³

3.2 Nachhaltigkeit

Ziel nachhaltiger Entwicklung ist die Verwirklichung eines kontinuierlichen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses, der dazu führen soll, die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation zu erhalten und gleichzeitig die Wahlmöglichkeiten zukünftiger Generationen zur Gestaltung ihres Lebens zu sichern. Nachhaltige Entwicklung ist heute ein anerkannter Weg zur Verbesserung der individuellen Zukunftschancen, zu gesellschaftlicher Prosperität, wirtschaftlichem Wachstum und ökologischer Verträglichkeit. Nachhaltigkeit ist eine regulative Idee; wie Frieden kann sie nie ganz verwirklicht werden. Bildung zur Nachhaltigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die graduelle Realisierung der Nachhaltigkeit. Als Bildung zur Nachhaltigkeit wendet sie sich an den Einzelnen, dessen Sensibilität und Verantwortungsbereitschaft sie fördern möchte. Dazu muss sie an den bestehenden Strukturen ansetzen und – unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Bedingungen – die Gestaltungskompetenz der jungen Menschen in diesem Bereich entwickeln. Diese ist die Fähigkeit, das eigene Leben und den eigenen Lebensraum im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten. Dazu bedarf es eines Lernens in konkreten Problemen, eines Erarbeitens von deren Zusammenhängen und der Anbahnung reflexiven Handelns. Bildung für Nachhaltigkeit impliziert ein reflexives und kritisches Verständnis von Bildung und eine Bereitschaft zur Partizipation an entsprechenden individuellen und sozialen Lernprozessen. Dazu gilt es Minimalstandards für Bildung für nachhaltige Entwicklung zu entwickeln, die der Mehrperspektivität der Nachhaltigkeit gerecht werden.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit zwischen den Nationen, Kulturen und Weltregionen und den Generationen beitragen. Neben der Förderung und Umgestaltung des Sozialen, der Ökologie und Ökonomie sind auch die globale Verantwortung und die

13. Vgl. *Wulf*, *Friedenskultur*.

politische Partizipation zentrale Prinzipien der Nachhaltigkeit. Mit diesen über den bloßen Umwelt- und Ressourcenbezug weit hinausgehenden Zielsetzungen greift Erziehung zur Nachhaltigkeit Vorstellungen auf, die bereits in den 70er Jahren in der Friedenserziehung angebahnt worden sind.¹⁴ Der intergenerative Anspruch auf soziale Gerechtigkeit und die immer wichtiger werdende Aufgabe, die nicht erneuerbaren Ressourcen zu schonen, wurden damals jedoch erst in Ansätzen gesehen.

3.3 Alterität: Kulturelle Vielfalt und Diversität

Im Zusammenhang mit der Globalisierung lassen sich heute zwei gegenläufige Entwicklungen unterscheiden. Die eine zielt auf die Vereinheitlichung; die andere betont die Vielfalt und Diversität biologischer und kultureller Entwicklungen sowie die Notwendigkeit und Unvermeidbarkeit von Differenz und Alterität. So vollziehen sich einerseits Prozesse, die die Weltgesellschaft, die verschiedenen Regionen der Welt, die Nationen und die örtlichen Kulturen einander angleichen. Mit dieser Entwicklung gehen die Herauslösung des Ökonomischen aus dem Politischen, die Globalisierung vieler Lebensformen sowie die Bedeutungszunahme der Bilder im Rahmen der Neuen Medien einher.¹⁵ Andererseits regt sich Widerstand gegen diese Entwicklung. So wird die Notwendigkeit hervorgehoben, die Vielfalt der Arten, die Vielfalt der Kulturen, kulturelle Diversität und Alterität zu schützen. Im Artensterben und im Aussterben vieler Kulturen wird eine Gefährdung der Vielfalt des Lebens und der Kulturen gesehen. Der Schutz der Vielfalt des Lebens und der Kulturen wird daher als Aufgabe der gesamten Menschheit betrachtet. Zwischen den Befürwortern und Gegnern des Schutzes kultureller Vielfalt bestehen unauflösbare Differenzen.

Für einen kompetenten Umgang mit kultureller Mannigfaltigkeit spielt der Umgang mit dem Anderen bzw. mit Alterität eine wichtige Rolle. Weder können sich Kulturen noch einzelne Menschen entfalten, wenn sie sich nicht in anderen spiegeln, sich nicht miteinander auseinandersetzen und sich nicht voneinander beeinflussen lassen. Kulturen und Menschen bilden sich erst durch den Tausch bzw. den Austausch mit Anderen. Mit Hilfe reziproker

14. Vgl. *Christoph Wulf* (Hg.), *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt am Main 1973; *ders.* (ed.), *Handbook on Peace Education*, Frankfurt/Oslo 1974.

15. Vgl. *Christoph Wulf*, *Anthropologie kultureller Vielfalt*; *ders./Merkel* (Hg.), *Globalisierung*.

