



N12<519623947 021



ubTÜBINGEN



# Menschen Bilder im Unterricht Didaktische Impulse

NEUKIRCHENER

Journal der Religionspädagogik (JRP)  
Jahrgang 29 (2004)

Herausgegeben von Christoph Bizer, Roland Degen,  
Klaus Engelert, Helga Kohler-Spiegel, Norbert Meise,  
Ralf Riechers und Friedrich Schweitzer

Neukirchener





# Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)  
Band 20 (2004)

Herausgegeben von Christoph Bizer, Roland Degen,  
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel, Norbert Mette,  
Folkert Rickers und Friedrich Schweitzer

Neukirchener



© 2004

Neukirchener Verlag

Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereines mbH,

Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow

Druckvorlage: Andrea Siebert

Gesamtherstellung: Fuck Druck, Koblenz

Printed in Germany

ISBN 3-7887-2079-4



ZA 6517-20

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

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek.

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

# Inhalt

|          |                                                                                                                                                              |    |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1</b> | <b>Annäherung mit Bildern</b>                                                                                                                                |    |
| 1.1      | <i>Claudia Gärtner</i><br>Zerbrochene, verflüchtigte Ichs<br>Anthropologische Spurensuche in zeitgenössischer Kunst .....                                    | 9  |
| <b>2</b> | <b>Herausforderungen</b>                                                                                                                                     |    |
| 2.1      | <i>Stephan Ernst</i><br>Auf den Spuren Medeas?<br>Vision und Schatten der Biomedizin<br>Theologisch-ethische Überlegungen .....                              | 29 |
| 2.2      | <i>Hartmut Kliemt</i><br>Der Homo Oeconomicus –<br>Fakten, Fiktionen, Fehleinschätzungen .....                                                               | 42 |
| 2.3      | <i>Agnes Wuckelt</i><br>Bin ich weiblich genug? Bin ich männlich genug?<br>Geschlechterzuschreibungen und Sexualität –<br>gendertheoretisch betrachtet ..... | 51 |
| 2.4      | <i>Anton A. Bucher</i><br>An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar:<br>Kindbilder .....                                                            | 62 |
| 2.5      | <i>Roland Kollmann</i><br>Umgang mit behinderten Menschen im Umbruch<br>Medizintechnische und ökologische Herausforderungen .....                            | 74 |
| 2.6      | <i>Andreas Mertin</i><br>Virtuelle Welten und ihre Folgen .....                                                                                              | 89 |



### 3 (Neu-)Orientierungen in Wissenschaft und Unterricht

- 3.1 *Martina Blasberg-Kuhnke*  
 »Aufwachsen im Nebel?«  
 Zur religionspädagogischen Relevanz der Pluralität und  
 Diffusität von Menschenbildern ..... 101
- 3.2 *Christoph Bizer*  
 Ecco homo – sehet, welch ein Mensch!  
 Vom christlichen Menschenbild, wahrnehmend gestaltet ..... 113
- 3.3 *Eckart Liebau*  
 Braucht die Pädagogik ein Menschenbild? ..... 123
- 3.4 *Wilhelm Behrendt*  
 Den eigenen Ängsten und Hoffnungen Bilder, Raum und  
 Sprache geben  
 Christliche Anthropologie als Grundmuster für die  
 Kursplanung und Kursgestaltung des Religionsunterrichts  
 in der Sekundarstufe II ..... 136

### 4 Literatur

- 4.1 *Rudolf Englert*  
 Braucht, wer von Bildung redet, ein Menschenbild?  
 Ein Blick auf die EKD-Denkschrift  
 »Maße des Menschlichen« ..... 147
- 4.2 *Bernhard Dressler*  
 Bildung – Didaktik – Empirie. Und Historisierung  
 Religionspädagogische Literatur 2003 ..... 155

# Annäherung mit Bildern

Anthropologische Fragestellung in zeitgenössischer Kunst

»ICH« schreibt in gelber Neonschrift zwischen zwei Bäumen im Garten des Museums Haus Lange in Lisdorf (vgl. Abb. 1). Auf der Suche nach einem »Wort« ist man geneigt, nach rechts und links zu schauen, um den Buchstaben zu entdecken, die das Wort oder den Satz vervollständigen. Doch Gespürtenen finden in der kniffligen Parklandschaft nur diese vier Schriftzeichen. Liest man sie als ein Wort, so ergibt es den im alltäglichen Sprachgebrauch ungewöhnliche Plural von Ich. Das eine Ich wird hier als Plural proklamiert. »ICH« weist darauf an, »dass man selbst nicht eine homogene Einheit sondern eine Vielheit ist, die sich nicht verschmelzen lässt. [...] Andererseits ist das Wort »Ich« ein Schlüssel für »Wir«. Es bietet sich an, um zum Ausdruck zu bringen, dass derjenige, was man wir nennt, nicht homogen, sondern aus unterschiedlichen Teilen bestehendes Gebilde ist. Wir ist eine Menge von Ichs. Und ich? Manches Ich ist mehr als eines. Ich ist ein wir.« Mit der Ausstellung »ICH« (1989) wendet Ludger Gerdes (\*1954) den Blick auf umfangreiche anthropologische Fragestellungen, die von zeitgenössischen Künstlerinnen in vielfältigen Facetten thematisiert werden. Die Frage nach Individualität und Identität, nach dem Verhältnis von Körper und Geist, nach dem Sinn des Menschseins hat in den letzten Jahren Konjunktur, was sich auch in vielen Ausstellungen widerspiegelt.<sup>1</sup>

Über Identität und Identifizierung sich der künstlerische Blick auf das Ich zumeist in Selbstporträts, mit denen die Künstlerinnen versuchen, ihr Inneres zum Ausdruck zu bringen. Zeitgenössischen Künstlerinnen hingegen – so die grundlegende These dieses Aufsatzes – reflektieren vielfach allgemeine Bedingungen heutigen Menschseins.

1. Gerdes ist u. a. Hrsg. (Hg.), Ludger Gerdes (Ausstellungseröffnung), Hannover 2000.  
2. Vgl. auch Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum (Hg.), *Taktiken des Ego* (Ausstellungskatalog), Bielefeld 2003, 44–49.

3. Neben im ersten Halbjahr 2003 gab es zur Thematik zahlreiche große Ausstellungen in Deutschland, so z. B. auf dem Olympischen Kongress in Berlin »Warum? Körper zwischen und jenseits des Menschens«, »Ich«, Neues Museum Weimar, »Ich« Bremen, »Taktiken des Ego«, Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum Duisburg, »Ich« Nürnberg. Zur Zukunft des Menschens, Selbstentwürfe und AOC, Galerie Weimar. Vgl. auch die Retrospektiven für das 20. Jahrhundert M. Schwes (Hg.), *Ich« Jahrhundert. Mensch und Welt – Bilderwelten* (Ausstellungskatalog), München 1995, A. Zwerger u. a. (Hg.), *Ich ist etwas Anderes. Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts* (Ausstellungskatalog), München 2000.





## Zerbrochene, verflüchtigte Ichs

### Anthropologische Spurensuche in zeitgenössischer Kunst

»ICHs« scheint in gelber Neonschrift zwischen zwei Bäumen im Garten des Museums Haus Langen hindurch (vgl. Abb. 1). Auf der Suche nach einem »Wortsinn« ist man geneigt, nach rechts und links zu schreiten, um dort Buchstaben zu entdecken, die das Wort oder den Satz vervollständigen. Doch BesucherInnen finden in der Krefelder Parklandschaft nur diese vier Schriftzeichen. Liest man sie als ein Wort, so ergibt es den im alltäglichen Sprachgebrauch ungewöhnliche Plural von Ich. Das eine Ich wird hier als Plural proklamiert. »ICHs« spielt darauf an, »dass man selbst nicht eine homogene Einheit sondern eine Vielheit ist, die sich nicht vereinheitlichen lässt. [...] Andererseits ist das Wort ›ichs‹ ein Synonym für ›wir‹. Es bietet sich an, um zum Ausdruck zu bringen, dass dasjenige, was man wir nennt, nicht homogen, sondern ein aus unterschiedlichen Teilen bestehendes Gebilde ist. Wir ist eine Menge von Ichs. Und ich? Manches Ich ist mehr als eines: Ich ist ein wir.«<sup>1</sup> Mit der Installation »ICHs« (1989) weitet Ludger Gerdes (\*1954) den Blick auf umfangreiche anthropologische Fragestellungen, die von zeitgenössischen KünstlerInnen in vielfältigen Facetten thematisiert werden. Die Frage nach Individualität und Identität, nach dem Verhältnis von Körper und Geist, nach dem Sinn des Menschseins hat in den letzten Jahren Konjunktur, was sich auch in vielen Ausstellungen widerspiegelt.<sup>2</sup>

Über Jahrhunderte manifestierte sich der künstlerische Blick auf das Ich zumeist in Selbstporträts, mit denen die KünstlerInnen versuchten, ihr Inneres zum Ausdruck zu bringen. Zeitgenössischen KünstlerInnen hingegen – so die grundlegende These dieses Aufsatzes – reflektieren vielfach allgemeine Bedingungen heutigen Menschseins,

1 Gerdes in: D. Elger (Hg.), Ludger Gerdes (Ausstellungskatalog), Hannover 2000, 32. Vgl. auch Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum (Hg.), Taktiken des Ego (Ausstellungskatalog), Bielefeld 2003, 44–49.

2 Allein im ersten Halbjahr 2003 gab es zur Thematik zahlreiche große Ausstellungen in Deutschland, so z.B. auf dem Ökumenischen Kirchentag in Berlin »Warum! Bilder diesseits und jenseits des Menschen«, »Blick aufs Ich«, Neues Museum Weserburg Bremen; »Taktiken des Ego«, Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum Duisburg; »überMenschen. Zur Zukunft des Humanen«, Schillermuseum und ACC Galerie Weimar. Vgl. auch die Retrospektiven für das 20. Jahrhundert M. Scheps (Hg.), Unser Jahrhundert. Menschenbilder – Bilderwelten (Ausstellungskatalog), München 1995; A. Zweite u.a. (Hg.), Ich ist etwas Anderes. Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts (Ausstellungskatalog), München 2000.



auch wenn sie sich in ihren Werken mit ihrer eigenen Person beschäftigen.<sup>3</sup> Die Auseinandersetzung mit diesen künstlerischen Arbeiten kann daher aktuelle anthropologische Frage- und Problemstellungen aufwerfen, aber auch anregen, persönlich diese z.T. provokanten Standpunkte zu reflektieren. Es ist zu hoffen, dass die Kunstwerke »Erfahrungs- und Wirkräume [...] eröffnen, die Anregungen für die eigene persönliche Verortung ermöglichen und damit auch nach gesellschaftlicher fragen lassen.«<sup>4</sup>

Hieran entzündet sich auch mein religionspädagogisches Interesse an diesen Werken der bildenden Kunst. Daher werde ich im Folgenden anhand exemplarischer Werkbetrachtungen den künstlerischen Blick auf das Ich sowie mögliche Strategien der Selbstkonstitution im Kunstwerk verdeutlichen, um anschließend der Frage nachzugehen, wie diese Ergebnisse im Religionsunterricht eingebracht werden können.

## 1 Suche nach Identität und Individualität

Die Arbeiten von Martin Liebscher (\*1964) erscheinen wie eine detailreiche Visualisierung von Gerdes »ICHs«. Stets fotografiert sich der deutsche Künstler in unterschiedlichen Posen und Rollen in zumeist unpersönlichen Innenräumen. Anschließend scannt er diese Fotografien, bearbeitet sie digital, so dass ein homogenes Bild entsteht. In »Termin-geschäft, Frankfurt« (2001) (vgl. Abb. 2)<sup>5</sup> erweckt Liebscher auf den ersten Blick den Eindruck, eine Vielzahl an Individuen ginge rege ihrer Arbeit nach. Jedoch ist es der Künstler selbst, der in ein und demselben Anzug simultan in mannigfaltigen Aktionen zu sehen ist. Dadurch wird zum einen die Individualität der handelnden Personen aufgelöst. Die Figuren wirken austauschbar, die dargestellte Menschengruppe versinkt in Anonymität.

Auch die eifrige individuelle Tätigkeit und die zum Teil stark ausgeprägte Gestik und Mimik kann dies nicht unterbinden. Zum anderen zerfällt der Künstler selbst in unzählige unterschiedliche »Rollen«. So präsentiert sich Liebscher zugleich als aggressiver Akteur und stiller Denker, als Hektiker und eifriger Leser usw. Auch wenn einzelne Figuren interagieren, so findet doch keine intensivere Kommunikation statt, die auf eine gelungene Interaktion der »Rollen« oder gar auf ein konsistentes Ich schließen lässt. Liebscher präsentiert sich als entindividualisierte Figur ohne erkennbare konsistente Identität. Dieser Eindruck wird durch den Bildaufbau bestärkt. »Termin-geschäft, Frankfurt« besitzt weder ein Zentrum, noch leiten klare Kompositionslinien den Blick durch das Bild. Vorder-, Mittel- und Hintergrund gehen nahtlos

3 Vgl. *S. Maria Schmidt*, Taktiken des Ego, in: Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum (Hg.), Taktiken, 8–17 hier: 10, 16.

4 *Schmidt*, Taktiken, 17. Schmidt beschreibt hier eine der Intentionen der Ausstellung »Taktiken des Ego«.

5 Vgl. Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum (Hg.), Taktiken, 56–59. Vgl. zu Liebscher auch *A. Spiegel*, Martin Liebscher. Liebschers Welt, Heidelberg 2002; *B. Auer* u.a. (Hg.), Visurbia London Tokyo (Ausstellungskatalog), Heidelberg 2000; Kunsthalle Göppingen (Hg.), Auto. Martin Liebscher, Göppingen 2001.



ineinander über, eine Hierarchisierung von Gegenständen oder Personen ist nicht auszumachen.

Obwohl Liebscher nur sich selbst darstellt, erscheint die Arbeit nicht wie die nach außen gekehrte Psyche des Künstlers. Indem er sich selbst in der »Finanzwelt« verortet, wählt er einen Schauplatz, der gleichsam symbolisch auf einen bedeutsamen Wirtschafts- und Lebensbereich verweist. Auch mit seiner Kleidung erfüllt er Rollenerwartungen weiter Teile der Gesellschaft. Damit reflektiert der Künstler in seiner scheinbaren Selbstbespiegelung auch heutiges Menschsein allgemein und zeichnet dabei ein trostloses Bild. Oder gibt es Ansätze, dieser Situation zu entkommen? Diesbezüglich fallen die seitlichen Bildränder ins Auge, dort, wo es im doppelten Sinne einen Ausweg aus dem im Bild Dargestellten gibt. Am rechten Bildrand schert eine Figur aus den üblichen Tätigkeiten des Termingeschäfts aus. Sie kehrt ihre Aggressionen entweder gegen sich selbst oder gegen die Person im Vordergrund. Am linken Bildrand fallen zwei Figuren ins Auge. Die vordere kehrt dem Termingeschäft den Rücken zu, schaut versunken aus dem Raum hinaus, in sich gekehrt, ohne jedoch den Anschein zu erwecken, dort etwas Positives zu finden. Die dahinter stehende Person findet jedoch einen Ausweg aus dieser Situation, sie ist dabei, aus dem Fenster zu springen, eine tragische Flucht, die im Gesamt der dargestellten Szenerie jedoch zugleich grotesk bis humoristisch erscheint. (Auto)Aggression, innere Emigration oder Suizid erscheinen als Ausstieg aus der entindividualisierten, identitätslosen »Liebschen Welt« – wahrlich kein hoffnungsvolles Bild des Menschen.

Während Liebscher Multiplizierung als künstlerisches Stilmittel benutzt, zeichnen sich Julian Opies (\*1958) Arbeiten durch starke Reduktionen aus.<sup>6</sup> Der britische Künstler porträtiert Personen, deren Vornamen und Beruf er als Titel verwendet. Die Auswahl der Porträtierten stellt dabei einen Querschnitt aus der Bevölkerung dar. Betrachtet man Bilder wie »Ada, Schulmädchen« (1999) und »Dino, Galerist« (1999) (vgl. Abb. 3), so ist man zunächst von den überlebensgroßen Formaten überwältigt.

Gesteigert wird diese Größendimension durch die verwendeten monochromen Farbflächen. So besteht der Hintergrund der Porträtierten aus einer flächig aufgetragenen Farbe, die jegliche Tiefenwirkung verhindert. Die hierdurch betonte Zweidimensionalität wird im Porträt fortgesetzt. Weder Falten, noch Rundungen oder Schatten verleihen dem Gesicht den Anschein von Dreidimensionalität. Zudem werden sämtliche Details und jegliche Mimik aus den Gesichtern getilgt. Durch eine flächig dargestellte schwarze Frisur und breite schwarze Kontur wird das jeweilige Gesicht um-

6 Zu Julian Opie vgl. B. Scheuermann, Julian Opie, in: *Zweite* (Hg.), Ich, 250f; Kölnischer Kunstverein (Hg.), Julian Opie (Ausstellungskatalog), Köln 1984; *Kunsthalle Bern* (Hg.), Julian Opie (Ausstellungskatalog), Bern 1991; D. Kurjakovic, Julian Opie. Portraits, Ostfildern-Ruit 2003; M. Horlock, Julian Opie (Tates Modern Artists), London 2003.



randet. Opies Porträts wirken dadurch starr und unbelebt. Es entstehen Porträts, die nahezu auf die klassische »Kinderformel« »Punkt, Punkt, Komma, Strich – fertig ist das Mondgesicht« reduziert sind. Doch entgegen den simplen »Mondgesichtern« behalten Opies Porträts in ihrer äußersten Reduziertheit dennoch ein Mindestmaß an Individualität.

In eben dieser Spannung erstreckt sich die Faszination seiner Kunstwerke. Auf der einen Seite erinnern »Ada, Schulmädchen« oder »Dino, Galerist« an Piktogramme, die als Platzhalter eines allgemeinen Menschentyps dienen können. Auf der anderen Seite verbleibt ein Rest an Individualität, so dass es möglich erscheint, die Personen Dino oder Ada anhand der Bilder wieder zu erkennen.

Doch worin manifestiert sich die Individualität der porträtierten Menschen? Ist es die spezifische Form von Adas Augenbrauen? Oder sind es die leicht schräg stehenden Nasenlöcher von Dino? Worin unterscheiden sich die Augen von Ada und Dino, die so gleich gestaltet sind und doch einen gänzlich anderen Ausdruck besitzen?

Die aufgeworfenen Fragen nach Individualität inmitten von schematisierten und reduzierten Formen lassen sich anhand der Bilder nur schwer erklären. Opie kalkuliert bei seinen Porträts mit ein, dass wir tagtäglich mit der von ihm verwendeten Formsprache konfrontiert werden. Piktogramme, Comics, Symbole, Logos – alle diese Formen setzen darauf, in äußerst reduzierter Form eindeutig wieder erkannt zu werden. Unser Gehirn ist in der Lage, differenziert Formen und Farben speichern zu können, ohne dass uns dies immer bewusst ist. Doch allein dieser wahrnehmungspsychologische Ansatz befriedigt angesichts der Bilder und der aufgeworfenen Fragen nicht. M. E. geht die aus Opies Porträts resultierende Ambivalenz tiefer. Denn gerade in einer ästhetisch orientierten Gesellschaft wird der Körper zum Ausdruck der eigenen Individualität genutzt. Somit geht es bei Opie nicht nur um eine Bestimmung des Punktes, an dem ein individuelles Gesicht zu einem abstrahierten Schema wird, sondern er regt ein Nachdenken darüber an, »was tatsächlich die Einzigartigkeit eines Menschen ausmacht. Die Form seiner Augenbrauen kann es wohl kaum sein!«<sup>7</sup> Ähnlich wie bei Liebscher wirft Opie diese Fragen in seinen Kunstwerken auf, ohne jedoch den BetrachterInnen hierauf eine Antwort zu geben bzw. geben zu können; sie muss von diesen selbst gefunden werden.

## 2 Auf der Suche nach der Einheit von Körper und Geist, Realität und Virtualität

Einen gänzlich anderen Zugang zur Frage nach dem heutigen Selbstverständnis des Menschen wählt die im Libanon geborene palästinensische

7 Scheuermann, Opie, 251.



Künstlerin Mona Hatoum (\*1952), die seit vielen Jahren in London lebt und arbeitet. Die Wahrnehmung des (eigenen) Körpers ist zentraler Bezugspunkt vieler ihrer Performances, Installationen und Videos.<sup>8</sup> Dieses besondere Interesse am menschlichen Körper teilt sie mit einer Vielzahl zeitgenössischer KünstlerInnen.<sup>9</sup> »Corps étranger« (Fremder Körper) (1994) heißt eine ihrer eindrucklichsten Videoinstallationen. Sie besteht aus einem kleinen zylindrischen Raum, der durch zwei schmale Öffnungen zu betreten ist (vgl. Abb. 4). Auf dem Boden wird ein rundes Video projiziert, das man auf einem schmalen Gang umschreiten kann. Ton und Bild des Videos sind mit hochspezialisierten endoskopischen und echografischen Geräten aufgenommen, mit denen der Körper von außen und innen akribisch gefilmt wurde (vgl. Abb. 5). Die BetrachterInnen stehen somit in einem kleinen dunklen Raum und verfolgen eine Bilderfahrt durch gewöhnlich unsichtbare, unzugängliche Körperregionen, die von entsprechenden Körpertönen begleitet wird. Die Enge des Raums und die verschlungenen, schmalen Körpergänge, die gezeigt werden, bewirken ein sehr unbehagliches, nahezu klaustrophobisches Empfinden. Obwohl wir alle Körper sind, ist dieser Blick auf und in den Körper mehr als befremdlich – ein »Corps étranger«. Die Fahrt durch den Körper lässt diesen nicht vertrauter werden, sondern es tritt eine seltsame Distanzierung ein. Der Körper gleicht dort einem wissenschaftlichen Objekt, das mit medizinischen Apparaten erforscht wird. Die Wahrnehmung des Videos steht im Kontrast zu dem gewöhnlichen Körperempfinden: das, was dort zu sehen ist, entspricht nicht meiner Körperwahrnehmung. Der Körper scheidet in dieser Form als Bestandteil meines Selbstverständnisses aus. Doch was ist es dann? Was offenbart der detaillierte Blick auf den Körper? »Il nous faudra ainsi accepter: rien.«<sup>10</sup> Nichts! Nichts, was uns wirklich Aufschluss über den Körper geben könnte. Denn Hatoums Installation will natürlich kein medizinisches Lehrstück sein, sondern eben dieses Nachdenken über das Wesen des Körpers in Gang setzen. Und so bleibt die Frage bestehen, was ist der Körper, wenn nicht eine äußerst differenzierte organische Masse, die eindrucksvoll im Video zu

8 Vgl. Centre Georges Pompidou (Hg.), Mona Hatoum (Ausstellungskatalog), Paris 1994; De Appel Fondation (Hg.), Mona Hatoum (Ausstellungskatalog), Amsterdam 1996; Museum of Contemporary Art (Hg.), Mona Hatoum (Ausstellungskatalog), Chicago 1997; Kunsthalle Basel (Hg.), Mona Hatoum (Ausstellungskatalog), Basel 1998; Documenta und Museum Fridericianum (Hg.), Documenta 11\_Platform 5. Kurzführer, Ostfildern-Ruit 2002, 106f.

9 F. Rötzer (Hg.), Zukunft des Körpers (Kunstforum international 132 und 133), Ruppichteroth 1996; A. Kölbl u.a. (Hg.), Entgegen. ReligionGedächtnisKörper in Gegenwartskunst (Ausstellungskatalog), Ostfildern-Ruit 1997; H.-M. Herzog (Hg.), The Body/Le Corps (Ausstellungskatalog), Bielefeld 1994; D. Schuhmacher-Chilla (Hg.) Das Interesse am Körper. Strategien und Inszenierungen in Bildung, Kunst und Medien, Essen 2000, vgl. auch Anm. 2.

10 D. Philippi, Some Body, in: Centre Georges Pompidou (Hg.), Hatoum, 24–35 hier: 25.



sehen ist. Wie wird aus dem »Corps étranger« ein individueller Körper, ein Körper, der konstitutiv das Selbstbewusstsein prägt? Diese Frage wird durch die neurophysiologischen Forschungen, die Debatten um die Leib-Geist-Einheit des Menschen verschärft. Denn dort wird der Körper immer mehr als eine Instanz betrachtet, die unser – subjektiv empfundenes freies Handeln und Denken – initiiert und letztlich steuert.<sup>11</sup>

Trägt man diese Gedanken an Hatoums Installation heran, so entsteht bei mir ein starker emotionaler Widerstand. Dieser »Fremde Körper« kann nicht Sitz meines (vermeintlich?) freien Willens sein. Losgelöst von der Tatsache, dass emotionales Unbehagen kein zwangsläufig überzeugendes Argument ist, provoziert Hatoum bei mir dennoch eine gegenläufige Reaktion: Ich beginne auf, meinen Körper zu blicken und zu hören. Dabei betrachte ich ihn jedoch nicht mit medizinischem Blick als Objekt, sondern als *meinen* Körper, in dem mein Fühlen, Empfinden, Denken und Handeln eine, wenn auch subjektiv empfundene Einheit bildet.<sup>12</sup>

Hatoums schonungslose Darstellung des »objektiven« Körpers mit technisch-medizinischem Blick kann die BetrachterInnen somit zur Reflexion über die Leib-Geist-Einheit des Menschen führen. So kann sich ein Weg auf tun, der von einem »Corps étranger« zu *meinem* Körper führt.

Der Amerikaner Tony Oursler (\*1957) nähert sich dem Verhältnis von Körper und Geist aus einer anderen Perspektive. Seit mehreren Jahren projiziert der Künstler bewegte reale Gesichter auf Stoffpuppen oder eiförmige Fiberglasgebilde.<sup>13</sup> In »We Have No Free Will« (1995) sitzen zwei Püppchen auf einem Holzregal und erhalten durch die Projektion

11 Vgl. zu dem mittlerweile unüberschaubar gewordenen Diskurs G. Brüntrup, *Das Leib-Seele-Problem. Eine Einführung*, Stuttgart 1996; P. Bieri, *Analytische Philosophie des Geistes*, Bodenheim 1993; A. Newen u. K. Vogeley (Hg.), *Selbst und Gehirn. Menschliches Selbstbewusstsein und seine neurobiologischen Grundlagen*, Paderborn 2000; G. Roth, *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Frankfurt/M. 2001; ders., *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt/M. 1995; K. Vogeley, *Repräsentation und Identität. Konvergenz von Hirnforschung und Gehirn-Geist-Philosophie*, Berlin 1995. Zur religionspädagogischen Rezeption der Thematik vgl. KatBl 127 (2002) H. 5: *Gehirn und Geist*.

12 Zu diesem unhintergehbaren, für die Konstitution von Identität und Individualität unaufgebbarem Empfinden vgl. das von Thomas Nagel umrissenen Verständnis von »Meinigkeit«. Vgl. Th. Nagel, *Der Blick von Nirgendwo*, Frankfurt/M. 1992.

13 Vgl. Centre d'Art Contemporain Genève u. Kunstwerke Berlin (Hg.), *White Trash Phobic* (Ausstellungskatalog), Genf/Berlin 1993; IKON Gallery (Hg.), *Dummies, Flowers, Alters, Clouds and Organs* (Ausstellungskatalog), Birmingham 1994; F. Malsch (Hg.), Tony Oursler (Ausstellungskatalog), Frankfurt/M. 1994; E. Schneider (Hg.), Tony Oursler. *Viedotapes, Dummies, Drawings, Photographs, Viruses, Light, Heads, Eyes* (Ausstellungskatalog und CD-ROM), Hannover 1998; M., Tony Oursler, in: *Zweite* (Hg.), *Ich*, 282f; Ch. Blase, Tony Oursler, in: B. Riemschneider u. U. Grosenick (Hg.), *Art at the turn of the millenium*, Köln u.a. 1999, 370–374.



eine identische menschliche Physiognomie (vgl. Abb. 6)<sup>14</sup>. Ihre Unterhaltung, die philosophisch geprägt sein soll, ist kaum zu verstehen, da die beiden Figuren entweder simultan sprechen oder Verkehrslärm ihre Worte übertönt. Durch die runde Kopfoberfläche wirkt die Projektion des realen Gesichts seltsam verzerrt. Zudem sind die Gesichter überproportional groß, wie bei Kleinkindern schauen einen große Augen an, die den Figuren etwas Hilflases, Schutzbedürftiges verleihen. Trotz dieser befremdlichen Faktoren besitzen die Puppen »reale« Gesichtszüge. Ihre Mimik und Sprache irritieren immer wieder, sind sie doch die »lebensechten« Projektionen menschlicher Physiognomie. Diese vermeintliche »Echtheit« wird dennoch immer wieder unterlaufen, nicht zuletzt dadurch, dass die Quelle der Projektionen deutlich sichtbar ist. Mehr noch: Die Püppchen schauen teilweise selbst in den Projektor hinein. Sie betrachten somit das, was Ursprung ihres Schauens ist.

»We have no free will«, dies scheinen die beiden Gesichter in den Projektor hinein zu sagen. Denn trotz ihrer »realen« Gesichtszüge und Sprache sind sie nichts weiter als ein virtueller Widerschein einer digitalen Projektion. Das Gesicht als zentraler Ort menschlicher Selbstmitteilung entpuppt sich als entmaterialisierte, digitalisierte Oberfläche, die von außen mit Leben gespeist werden muss. Ein freier Wille wird hier den Figuren ebenso abgesprochen wie die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln und gelungener Kommunikation. Die Figuren zerfallen in unbelebter Materialität auf der einen und fremdbestimmter, virtueller Projektion auf der anderen Seite. Eine Einheit von Leib und Geist ist in Ourslers Installation nicht auszumachen. Handelt es sich hierbei um eine virtuelle Projektion des Selbst nach außen, um einen Versuch, das Menschliche in der Entäußerung zu erfassen? Oder hinterfragt er in seiner Gratwanderung zwischen Realität und Virtualität die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen, als freies Wesen zu einer authentischen Selbstexpression zu gelangen? Ist diese vermeintliche Fähigkeit gleichsam von außen auf den Körper projiziert? Und wer oder was ist die Quelle dieser Projektion?

Oursler stellt mit »We have no free will« das Selbstverständnis des Menschen radikal in Fragen, denn die Vorstellung selbst bloß eine virtuell, medial fremdbestimmte Puppe zu sein, provoziert. Mit diesen und ähnlichen Empfindungen und Fragen lässt der Künstler die BetrachterInnen ohne konkrete Antworten vor den hilflos wirkenden menschenähnlichen Püppchen zurück.

### 3 Auf der Suche nach Orientierung und Lebenssinn

Jugendliche und junge Erwachsene zählen zu den Hauptmotiven des Künstlerduos Adi Rosenblum (\*1962) und Markus Muntean (\*1962), die

14 Vgl. Z. Felix (Hg.), *Emotion. Junge britische und amerikanische Kunst aus der Sammlung Goetz* (Ausstellungskatalog), Ostfildern-Ruit 1998, 154.



seit 1992 in Wien und London zusammenarbeiten.<sup>15</sup> Neben Video, Fotografie und Zeichnungen schaffen Muntean/Rosenblum klassisch anmutende Tafelbilder. »Untitled (The great landscapes belong ...)« (2003) setzt sich wie viele ihrer Arbeiten aus einem Bild- und Textelement zusammen (vgl. Abb.7).<sup>16</sup> Im Bildvordergrund befinden sich drei Jugendliche, die jeweils in eine andere Richtung blicken. Während das Mädchen die BetrachterInnen von unten anschaut, geht der Blick der zwei erhöht auf einem Stein sitzenden Jungen ins Leere. Der Bildaufbau wird durch klare Kompositionslinien deutlich gegliedert. So ergibt die Verbindung der Köpfe ein Dreieck, dessen Schenkel teilweise durch das Bild hindurch verlängert werden können, so z.B. zu dem links oben hereinragenden Baum. Senkrechte und waagerechte Linien verleihen dem Bild eine große Ruhe, die an leblose Starre grenzt. Die aufrechte Sitzhaltung der Jugendlichen und die Seiten des Steins betonen die Senkrechte, der niedrige Horizont, die gleiche Kopfhöhe der Jungen sowie der horizontale Pinselduktus bei der Himmelgestaltung bilden dominante waagerechte Linien. Die Bildkomposition erzeugt so eine statische Wirkung, die durch die Farbwahl unterstützt wird. Durch Schwarz und Weiß werden die ursprünglichen Primär- und Sekundärfarben Rot, Blau und Grün getrübt, Leuchtkraft und Dynamik gehen verloren. Auch fehlende Interaktion und Kommunikation der Jugendlichen unterstreichen die Stille und Leblosigkeit des Gemäldes.

Muntean/Rosenblum greifen nicht nur in diesem Bild Gestaltungsprinzipien der abendländisch-christlichen Bildkultur auf. So knüpft die aufgezeigte Dreieckskomposition der drei abgebildeten Personen an eine lange christliche Bildgeschichte an. Und auch der weite Blick in die Landschaft hinein, der durch einen niedrigen Horizont und eine schwach erkennbaren Stadt begrenzt ist, ist in der christlichen (Landschafts)malerei häufig verbürgt.<sup>17</sup> Dort taucht zumeist auf einem Hügel eine Stadtsilhouette auf, die die BetrachterInnen – losgelöst von topographischer Genauigkeit – an Jerusalem erinnert. Entsprechend sehnsuchtsvoll schaut ein Jugendlicher in diese Richtung und scheint eine rote Blume dorthin reichen zu wollen. Doch entgegen den tradierten Bildtypen befindet sich dort eine Baustelle, große Kräne überragen die Landschaft. Hieran knüpft auch das Textelement des Bildes an. »The great landscapes belong to tomorrow, and we have already lived. Who would have thought life would turn out like this?« Die Baustelle scheint Teil der proklamierten »great landscapes« zu sein, die der Zukunft angehören. Doch der sehnsuchtsvollen Blick des Jungen ist das Einzige, was die Jugendlichen hiermit verbindet. Angesichts der Starre und Stille des Bildes liegt der Gedanke fern, sie könnten an der Gestaltung dieser Stadt oder Landschaft teilnehmen. Melancholisch, apathisch, kommunikationslos, im

15 Vgl. Schmidt, Muntean/Rosenblum, in: Stiftung Wilhelm Lehmbruck Museum (Hg.), Taktiken, 86–90; Vereinigung bildender KünstlerInnen Wiener Secession (Hg.), Where else. Muntean Rosenblum (Ausstellungskatalog), Wien 2000; De Appel Fondation (Hg.), To die for. Muntean/Rosenblum (Ausstellungskatalog), Amsterdam 2002.

16 Schmidt sieht hierin das im 16. Jahrhundert entstandene Emblem in seiner grundlegenden Struktur wiederbelebt. Vgl. Schmidt, Muntean/Rosenblum, 90.

17 Vgl. z.B. die Madonnenbilder von Rafael.



besten Fall sehnsüchtig beklagen sie ihr bereits gelebtes Leben in einem Alter, in dem die Zukunft eigentlich ihnen gehören müsste. Fernab jeglicher Attribute, die gemeinhin und undifferenziert der heutigen Jugend zugeschrieben werden – wie Spaß, Sport und Spontaneität – kommen hier Perspektivlosigkeit, Resignation und Apathie pointiert zum Ausdruck.

In vergleichbar altmeisterlicher Manier komponieren Muntean/Rosenblum »Untitled (Our curse ist that ...)« (2002) (vgl. Abb. 8). Auch dieses Gemälde zeichnet die trostlose Lebensperspektive der Jugendlichen. »Our curse is that we are forced to interpret life as a sequence of events and that when we can't figure out what our particular story is we feel lost somehow.« Ähnlich wie in »The great landscapes belong ...« werden die kommunikationslosen Jugendlichen orientierungslos dargestellt. Zentrum ist ein Fernseher, es bleibt offen, ob es die Medien sind, die die Jugendlichen zwingen, ihr Leben als eine Sequenz von Ereignissen zu interpretieren. Auch hier wird deutlich, dass die jungen Menschen scheinbar ihr Leben nicht aktiv gestalten, sondern sich bei dem Versuch, ihre eigene Lebensgeschichte zu entdecken, verloren fühlen.

Das Künstlerduo bringt in seinen Kunstwerken Aspekte jugendlicher Lebenswelten zum Ausdruck, die vielfach unter einer ästhetisierten Oberfläche verborgen bleiben. »Schonungslos werden der Hype von Jugendkulturen, Körperkult, Logo-Manie, Patchwork-Identität, Narzissmus, und ebenso emotionale (weniger soziale) Verwahrlosung, Ängste und Verletztheit ins Bild gerückt.«<sup>18</sup>

Muntean/Rosenblum beschäftigen sich als Künstler explizit mit Selbst- und Menschenbild von Jugendlichen. Damit leiten ihre Bilder zu der Frage über, wie zeitgenössische Kunst im Bereich der Religionspädagogik das Nachdenken über christliche Anthropologie bereichern kann. Ich möchte mich dabei auf den Religionsunterricht beschränken.

#### 4 Religionspädagogische Perspektiven

Die vorausgegangenen Analysen haben drei Themenschwerpunkte aufgezeigt, die zeitgenössische KünstlerInnen in ihren Werken bearbeiten.

Liebscher und Opie fragen nach *Identität und Individualität* angesichts von Patchwork-Biografien, divergierenden Rollenerwartungen und medial propagierter, erstrebenswerter Lebens- und Lifestylestandards. Hatoum und Oursler reflektieren den *Zusammenhang von Leib und Geist*. Während jedoch Hatoum durch einen »objektiven«, medizinischen Blick auf den Körper ein Nachdenken über die eigene Körperwahrnehmung anregt, thematisiert Oursler die Grenze zwischen *Materialität und Virtualität*. Unbelebte Körper werden durch digitale Projektionen »beseelt«, ihre Gesichter und ihr freier Wille erweisen sich als virtuell. Die Kunstwerke von Muntean/Rosenblum verdeutlichen eindrucksvoll die *Perspektiv- und Orientierungslosigkeit* heutiger Jugendlicher.

18 Schmidt, Muntean/Rosenblum, 88.



Fragt man nach dem Beitrag, den diese – und vergleichbare KünstlerInnen<sup>19</sup> – im Religionsunterricht leisten können, so muss man sich die Art und Weise vergegenwärtigen, wie diese »Themen« in den Kunstwerken bearbeitet werden. In der Analyse und Interpretation der Werke habe ich aus zweierlei Gründen vielfach Fragen formuliert. Zum einen sind Kunstwerke bekanntlich in ihrer vermeintlichen »Aussage« polysem, ihre komplexen visuellen Sinnstrukturen lassen sich nicht eindeutig in eine verbale Aussage überführen. Daher sind auch andere plausible Werkinterpretationen denkbar, ohne dabei in Beliebigkeit zu verfallen. Zum anderen markieren die vorgestellten künstlerischen Arbeiten pointierte, teilweise provokante Positionen, die weniger eine oder mehrere Intentionen besitzen, sondern vielmehr Fragen aufwerfen oder zur Reflexion anregen. Diese Charakteristika haben Auswirkung auf den religionspädagogischen Umgang mit den Kunstwerken.<sup>20</sup> Sie laden dazu ein, anthropologische Themen zu problematisieren, reflektieren, diskutieren und gegebenenfalls neu zu formulieren. Es widerspräche jedoch dem Spezifischen der Kunstwerke zutiefst, anhand der künstlerischen Arbeiten klar formulierte anthropologische Positionen zu erarbeiten, die anschließend analytisch untersucht und beurteilt werden. Um diese berechtigten Unterrichtsziele zu verfolgen, sind Sachtexte unabdingbar.

Der Einsatz (zeitgenössischer) Kunst im Religionsunterricht setzt somit ein offenes Unterrichtsgeschehen voraus, das aus der Polysemie der Werke ebenso resultiert wie aus der individuellen Rezeption der SchülerInnen. Und darin liegt m. E. die große Chance eines Religionsunterrichts, der sich auf solch offene Unterrichtssituationen einlässt.<sup>21</sup> Denn sie ermöglicht, dass die SchülerInnen die Kunstwerke vor ihrem individuellen Lebenshorizont wahrnehmen und zu Interpretationen gelangen können, in denen sich ihr eigenes Leben widerspiegelt. Denn nicht nur

19 Vgl. *Cl. Gärtner*, Kunst auf der Suche nach dem »REAL LIFE«, *KatBl* 127 (2002) 354–361.

20 Methodische Hilfestellungen zum Umgang mit Kunstwerken bieten zahlreiche Publikationen von Günter Lange. Vgl. exemplarisch *G. Lange*, Umgang mit Kunst, in: *G. Adam / R. Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, 247–261; *H. K. Berg / U. Weber*, *Kreativ mit Kunst arbeiten – 23 Ideen*, ru 29 (1999) 102–108. Grundlegende Überlegungen zu Kunst und Ästhetik im Religionsunterricht findet sich in: *P. Biehl*, *Religionspädagogik und Ästhetik*, JRP 5, Neukirchen-Vluyn 1988, 3–44; *R. Burrichter*, *Theologische Kunstvermittlung – fundamentaldidaktische Überlegungen*, JRP 13, Neukirchen-Vluyn 1997, 163–186; *dies.* (Hg.), *Bilder im Religionsunterricht*, Münster 2000; *C. Gärtner*, *Kunstwerke im Religionsunterricht – »Orte« unsichtbarer Religiosität, engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1/2000, 30–37; *dies.*, *Who's afraid of Red, Yellow and Blue III?*« (*B. Newman*) *Ungegenständliche Kunst im Religionsunterricht*, *rhs* 43 (2000), 45–52; *R. Hoeps*, *Ästhetische Wahrnehmung*, HRE Bd. 1, Düsseldorf 1987, 311–320.

21 Vgl. *C. Gärtner*, *Der Mensch im Bilde. Anthropologie in moderner und zeitgenössischer Kunst – eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II*, in: *B. Husmann* (Hg.), *Arbeitshilfe des religionspädagogischen Instituts Loccum* (im Druck).



im Bereich der Anthropologie ist diese persönliche Auseinandersetzung für (religiöse) Lernprozesse und die Ausbildung einer konsistenten Identität unabdingbar. Denn diese entsteht – insbesondere in Zeiten der Bricollage-Identitäten – erst durch die Kenntnisnahme und Aneignung von Fremden im »Souveränitätsgebiet des Selbst«.<sup>22</sup> Die offene Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst, die vielfach auf den ersten Blick sperrig und fremd erscheint, kann hierzu ihren Beitrag leisten.

*Dr. Claudia Gärtner* ist Studienrätin z.A. am Gymnasium Johanneum/Die Loburg in Ostbevern.

22 A. Feige, Religion in der »Selbst-Kultur«, *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1/2000, 5–14 hier: 11.







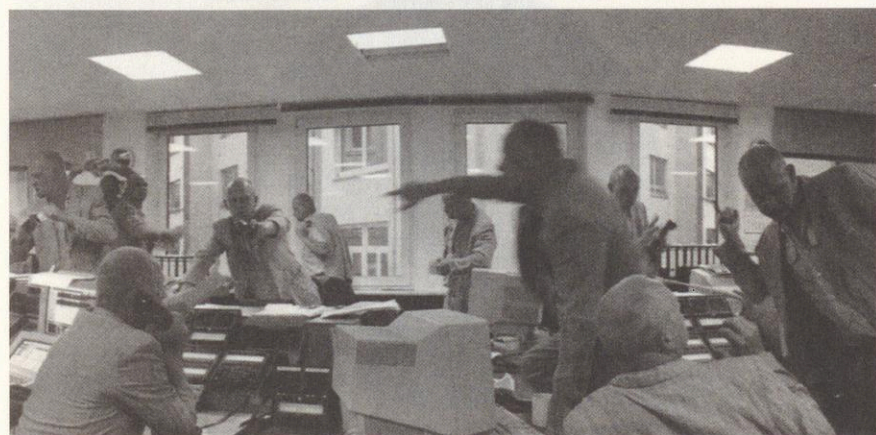
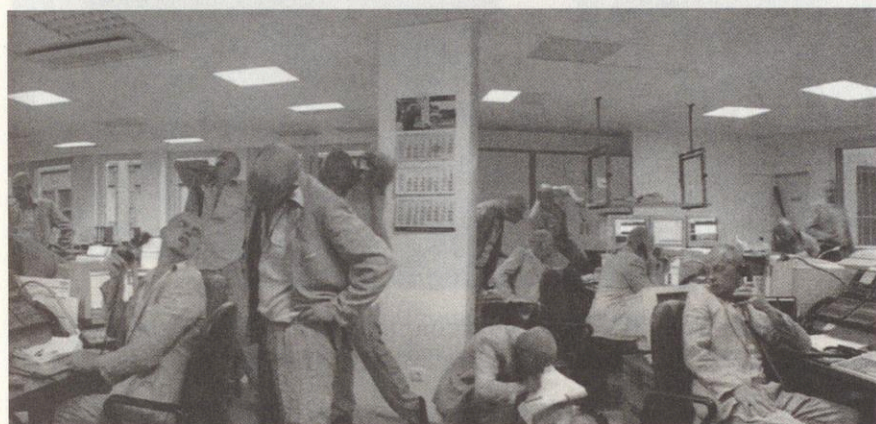
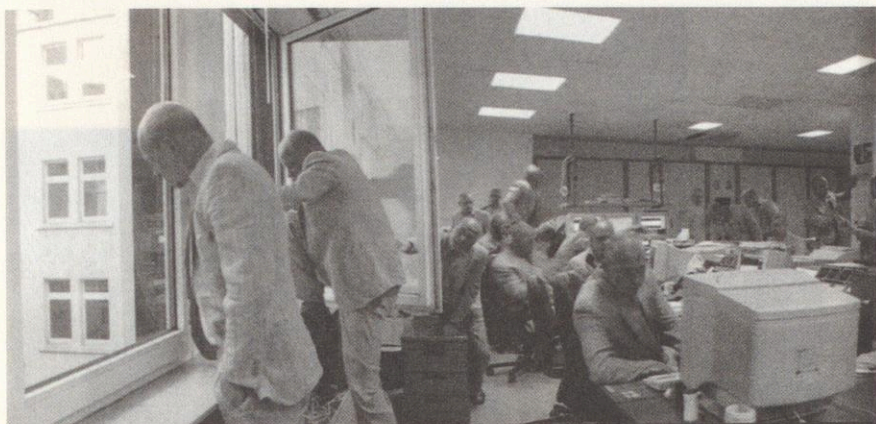


Abb. 2: Martin Liebscher, Termingeschäft, Frankfurt, 2001,  
C-print auf AluDibond, 99,5 x 630 cm



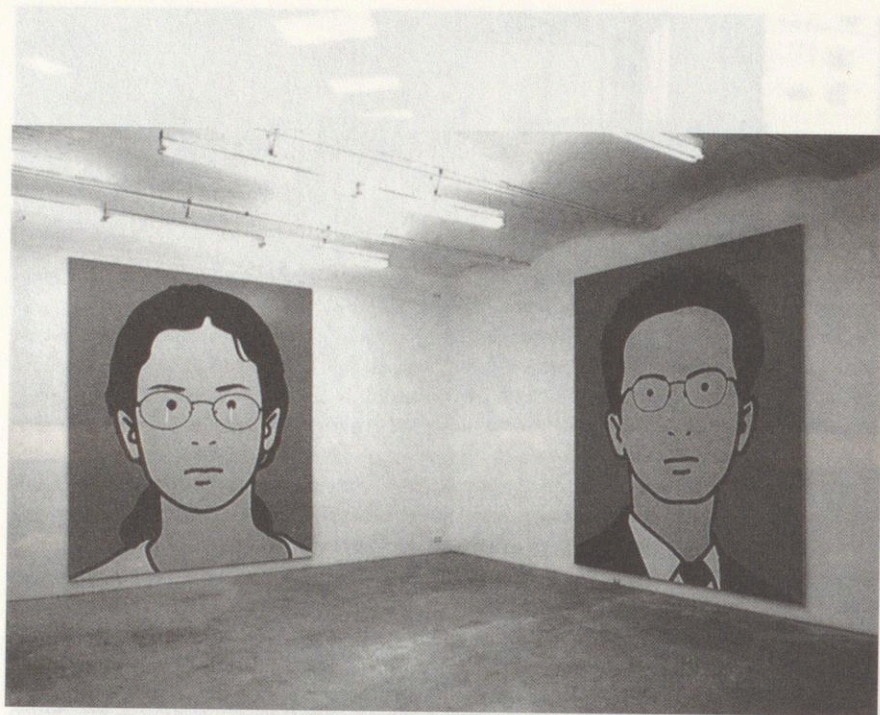


Abb. 3: Julian Opie, Porträt (Ada, Schulmädchen) und Porträt (Dino, Galerist), 1999, Vinyl auf Holzkeilrahmen, je 345 x 200 cm

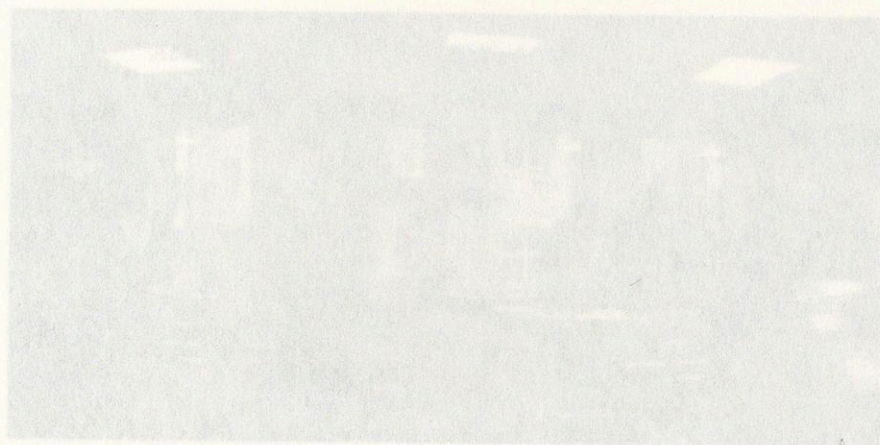


Abb. 3: Martin Eisecher, Teatinsgeschichte, Frankfurt, 2001, C-print auf Alu Dibond, 99,5 x 630 cm



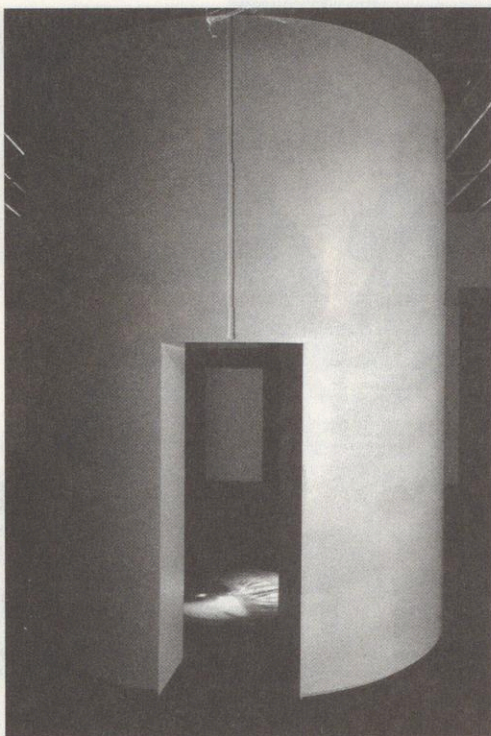


Abb. 4: Mona Hatoum, Corps étranger, 1994, Videoinstallation, 350 x 305 cm

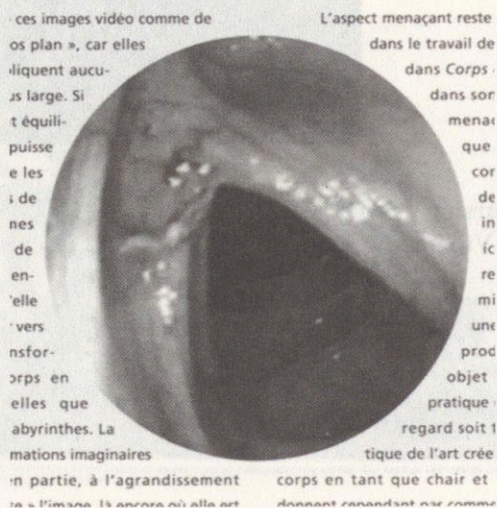


Abb. 5: Mona Hatoum, Corps étranger, 1994, Videoinstallation, Detail



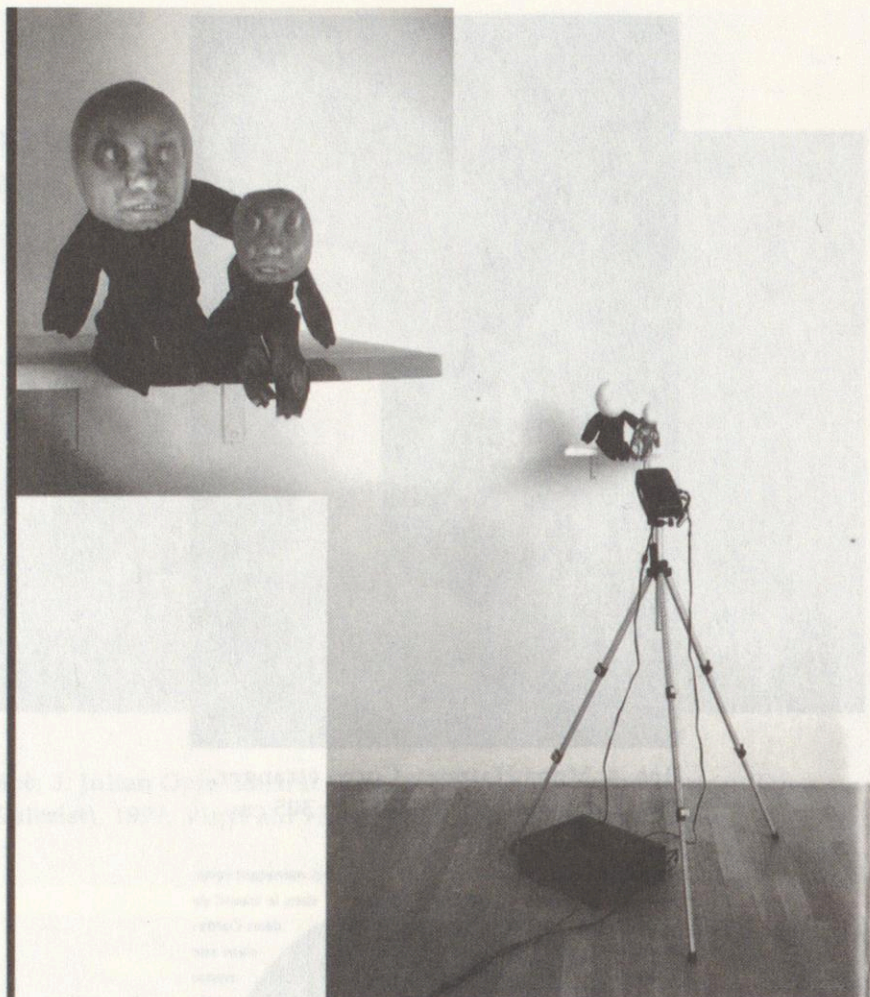
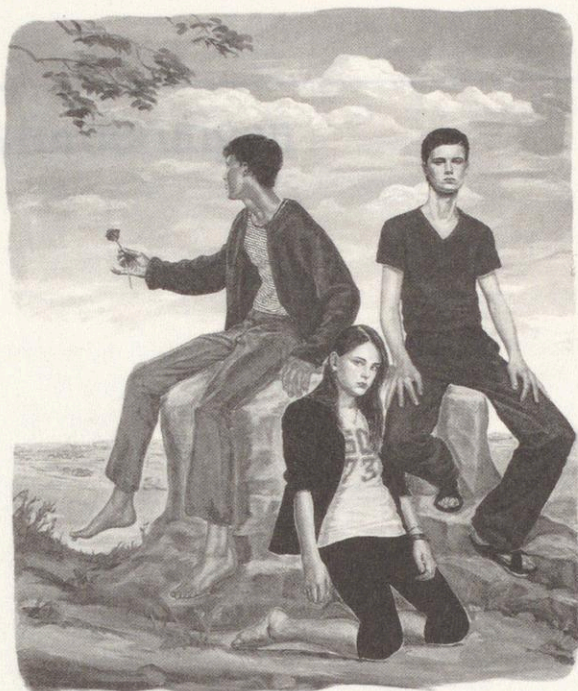


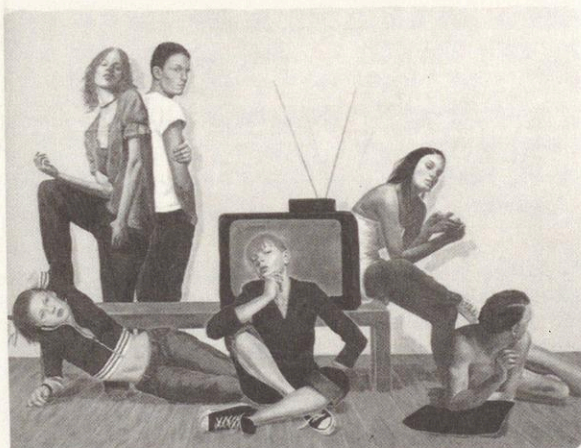
Abb. 6: Tony Oursler, *We Have No Free Will*, 1995,  
2 Stoffpuppen, Videoband, Videoprojektor, VCR, Holzregal, Maße  
variabel





THE GREAT LANDSCAPES BELONG TO TOMORROW, AND WE HAVE ALREADY LIVED, WHO WOULD HAVE THOUGHT LIFE WOULD TURN OUT LIKE THIS?

Abb. 7: Muntean/Rosenblum, Untitled (The great landscapes belong...), 2003, Acryl auf Leinwand, 200 x 155 cm



OUR COURSE IS THAT WE ARE FORCED TO INTERPRET LIFE AS A SEQUENCE OF EVENTS AND THAT WHEN WE CAN'T FIGURE OUT WHAT OUR PARTICULAR STORY IS WE FEEL LOST SOMEHOW

Abb. 8: Muntean/Rosenblum, Untitled (Our course is that...), 2002, Acryl und Graphit auf Leinwand, 200 x 250 cm







## Herausforderungen

### Vision und Schatten der Biomedizin...

#### Theologisch-ethische Überlegungen

Die Antike kennt einen Mythos, der durch die moderne Biomedizin wahr werden könnte. Gemeint ist eine Geschichte aus dem Kreis der Erzählungen um Medea, wie sie bei Ovid und Diodor überliefert ist.<sup>1</sup> Nach dieser Erzählung erweist Medea – in der antiken Mythologie Sinnbild für die Schrecken der Menschen nach ewiger Jugend – in den Töchtern des Pelias, des Königs von Iolkos, die Hoffnung, sie könnte deren schon alt gewordenen Vater durch ihre Zauberkünste verjüngen. Um das Vertrauen der Töchter zu gewinnen, lässt sie einen alten Widder bringen, tötet ihn und schneidet ihn in kleine Stücke, die sie anschließend in einem Sud aus geheimnisvollen Zauberkräften und Kräutern aufkocht. Schon nach kurzer Zeit entsteht ein junges Böcklein dem Kessel. Das Experiment scheint geglückt zu sein, und Medea gibt den Töchtern des Pelias das Rat, mit ihrem Vater in der gleichen Weise zu verfahren.

Die Parallele zwischen diesem Mythos und dem Anliegen der Biomedizin, insbesondere mit der derzeit ebenso forcierten wie umstrittenen Stammzellforschung, liegt auf der Hand.<sup>2</sup> Viele Wissenschaftler versprechen sich, durch die Behandlung mit Stammzellen kranken oder geschädigten Gewebe des Organismus wieder regenerieren zu können. Sie glauben, auf diese Weise Krankheiten, die bisher als unheilbar galten, zu heilen, wenn nicht gar heilen zu können, Krankheiten wie Parkin-

<sup>1</sup> Vgl. das Text bei *Publius Ovidius Naso*, *Metamorphosen*, Buch VII, Vers 294–306; *Antiquar* 1982, 249–251. Ein ähnlicher Text findet sich bei *Diodor* IV, 59–62.

<sup>2</sup> Hierbei wird zwar auf europäischer Ebene darüber gestritten, ob Projekte der Forschung mit humanen embryonalen Stammzellen mit EU-Geldern unterstützt werden sollen.

Die Sonderforschungsbereich 463 „Entwicklung und Manipulation pluripotenter Zellen“ der Universität Würzburg hat eine Vase aus der Staatlichen Antikensammlung München, auf der diese Erzählung dargestellt ist, als Logo gewählt. Auf der Vorderseite der Vase wird dabei diese Abbildung nach einer Beschreibung des Verfassers des 1985 erschienenen Kataloges wieder kommentiert: „Das Relief dieser Front ist teilweise überhöht, und so müssen die Würzburger Forscher im SFB 463 ihre eigenen Wege gehen.“





## Auf den Spuren Medeas? (Vision und Schatten der Biomedizin)<sup>viv</sup>

### Theologisch-ethische Überlegungen

Die Antike kennt einen Mythos, der durch die moderne Biomedizin wahr werden könnte. Gemeint ist eine Geschichte aus dem Kreis der Erzählungen um Medea, wie sie bei Ovid und Diodor überliefert ist.<sup>1</sup> Nach dieser Erzählung erweckt Medea – in der antiken Mythologie Sinnbild für die Sehnsucht der Menschen nach ewiger Jugend – in den Töchtern des Pelias, des Königs von Iolkos, die Hoffnung, sie könnte deren schon alt gewordenen Vater durch ihre Zauberkünste verjüngen. Um das Vertrauen der Töchter zu gewinnen, lässt sie einen alten Widder bringen, tötet ihn und schneidet ihn in kleine Stücke, die sie anschließend in einem Sud aus geheimnisvollen Zaubersäften und Kräutern aufkocht. Schon nach kurzer Zeit entsteht ein junges Böcklein dem Kessel. Das Experiment scheint geglückt zu sein, und Medea gibt den Töchtern des Pelias den Rat, mit ihrem Vater in der gleichen Weise zu verfahren.

#### I.

1. Die Parallele zwischen diesem Mythos und den Anliegen der Biomedizin, insbesondere mit der derzeit ebenso forcierten wie umstrittenen<sup>2</sup> Stammzellforschung, liegt auf der Hand.<sup>3</sup> Viele Wissenschaftler versprechen sich, durch die Behandlung mit Stammzellen krankes oder geschädigtes Gewebe des Organismus wieder regenerieren zu können. Sie glauben, auf diese Weise Krankheiten, die bisher als unheilbar galten, lindern, wenn nicht gar heilen zu können, Krankheiten wie Parkin-

1 Vgl. den Text bei: *Publius Ovidius Naso*, *Metamorphosen*, Buch VII, Verse 298–249, München 1983, 249–251. Ein ähnlicher Text findet sich bei *Diodor* IV, 50–52.

2 Derzeit wird etwa auf europäischer Ebene darüber gestritten, ob Projekte der Forschung mit humanen embryonalen Stammzellen mit EU-Geldern unterstützt werden sollen.

3 Der Sonderforschungsbereich 465 »Entwicklung und Manipulation pluripotenter Zellen« der Universität Würzburg hat eine Vase aus der Staatlichen Antikensammlung München, auf der diese Episode dargestellt ist, als Logo gewählt. Auf der Homepage des SFB wird dabei diese Abbildung nach einer Beschreibung des Verjüngungsvorgangs folgendermaßen kommentiert: »Das Rezept dieser Essenz ist leider nicht überliefert, und so müssen die Würzburger Forscher im SFB 465 ihre eigenen Wege gehen.«



son, Alzheimer, Diabetes, Leukämie und andere. Krankheiten, die bisher als unumgängliche Alterserscheinungen galten, könnten durch eine Stammzelltherapie aufgehalten oder gar rückgängig gemacht und so buchstäblich eine Verjüngung mindestens einzelner Partien des Körpers erzielt werden.

Die Vorstellung der Verjüngung wird dabei zusätzlich nahe gelegt, wenn die frischen Zellen, die dem gealterten und kranken Organismus zugeführt werden sollen, aus gerade entstandenen, am Anfang ihrer Entwicklung stehenden, also ganz jungen menschlichen Embryonen gewonnen werden. Noch deutlicher wird die Vorstellung der Verjüngung, wenn die gesunden Stammzellen durch das so genannte »therapeutische« Klonen gewonnen werden sollen, dadurch also, dass ein Zellkern des Patienten selbst, ein winziger Teil seines eigenen Körpers, neu als Embryo wiederersteht und als Lieferant der jungen, gesunden Zellen dient. Aber auch eine mögliche Therapie mit bereits differenzierten »adulten« Stammzellen, die dem erwachsenen Organismus entnommen werden, erfüllt die Vorstellung von der Verjüngung des eigenen Körpers durch die Kunst der Biomedizin. Denn auch diese Zellen müssen zunächst künstlich in das Embryonalstadium zurückversetzt werden. Und schließlich drängt sich auch bei der bereits gängigen Methode, das Blut der Nabelschnur einzufrieren und im späteren Krankheitsfall die darin befindlichen gesunden Stammzellen für die Heilung zu nutzen, die Vorstellung auf, in Alter und Krankheit noch einmal aus dem eingefrorenen Ursprung des eigenen Lebens, aus der eigenen Jugend also, Gesundheit und Kraft schöpfen zu können. Der Zauber der Medea, der Traum vom Jungbrunnen, scheint mit der Stammzellforschung in greifbare Nähe gerückt zu sein.

Doch nicht nur die Stammzellforschung bietet Anlass, die Parallele zum Mythos der Medea zu ziehen. Auch die anderen – zum Teil auch nur angedachten – Projekte der Biomedizin wie Klonen, Keimbahn-Gentherapie und Präimplantationsdiagnostik lassen den dahinter stehenden Wunsch nach möglichst langer, gleichsam immer währender Gesundheit erkennen, den Wunsch, die bisher natürlicherweise gesetzten Grenzen der Krankheit und des Alterns überwinden zu können. Sie lassen die Vision entstehen, dass sich der bisherige Fortschritt der Medizin, der unsere Lebenserwartung bereits enorm gesteigert hat, immer weiter fortführen ließe. Bisher noch bestehende, anscheinend unüberwindliche Unzulänglichkeiten der Natur wie Unfruchtbarkeit, Behinderung, Krankheit und schließlich auch Mangel an Schönheit, Intelligenz, Charakter könnten korrigiert werden.

2. Die Parallelität zwischen dem Verjüngungszauber der Medea und der Biomedizin geht aber noch weiter. Mit der Entscheidungssituation nämlich, in die die Töchter des Pelias durch Medea gebracht werden, schildert die Erzählung genau die Lage, in der wir selbst heute stehen. Die Biomedizin stellt uns derzeit mehr und mehr im Tiermodell vor Augen, was wunderbar zu sein scheint und geradezu magischen Kräften ent-



springt: die Regeneration und Verjüngung des Körpers, die mögliche Heilung schwerer Krankheiten und letztlich gesteigerte Gesundheit und längere Jugendlichkeit. Die meisten Projekte der Biomedizin sind freilich beim Menschen noch nicht in Anwendung, sondern werden bisher nur in Tierversuchen durchgeführt und erforscht. Doch die Frage stellt sich immer drängender, ob wir den Schritt der Übertragung auf den Menschen nicht doch gehen sollten. Wir müssen dabei – wie die Töchter des Pelias – entscheiden, ob wir uns auf die Kunst der Biomedizin einlassen wollen. Wir müssen entscheiden, ob wir das, was bisher im Tiermodell Heilungschancen verspricht, auch auf den Menschen anwenden wollen. Diese Frage stellt sich konkret politisch etwa dann, wenn es darum geht, ob das deutsche Embryonenschutzgesetz liberalisiert werden soll oder ob sich die Maßgaben dieses Gesetzes auch auf EU-Ebene durchsetzen lassen.

Doch noch mehr wird durch die Parallelisierung der modernen Biomedizin mit dem Mythos der Medea deutlich. Es geht nämlich auch etwas über das Wesen der Naturwissenschaften auf. Dabei ist weniger die Frage nach dem Selbstverständnis der Biomediziner, Zellforscher und Gentechniker gemeint, das der Vergleich mit der großen Magierin Medea nahelegen könnte. Gemeint ist vielmehr die Einsicht, dass die letzten Ziele der Naturwissenschaft selbst – im Unterschied zu einzelnen Erkenntniszielen auf dem Weg der Forschung – offenbar nicht wieder naturwissenschaftlich ableitbar sind und als notwendig aufgewiesen werden können. Diese letzten Ziele dieser ganz und gar rational und empirisch verfahrenenden Wissenschaften und der daran anknüpfenden Technologien lassen sich selbst nicht noch einmal rein rational und empirisch begründen. Sie stammen nicht aus dem Bereich des Logos, sondern aus dem Bereich des nicht mehr rein Rationalen: aus dem Bereich der menschlichen Wünsche, Träume und Visionen. Sie haben ihre Wurzeln in dem, was man letztlich nicht mehr mit den Mitteln der Logik vollständig rechtfertigen kann, sondern was erzählt werden muss und was wesentlich im Mythos erzählt wird.

Weil dies aber so ist, deshalb geben die Ziele der Naturwissenschaften Anlass zu kritischer Wachsamkeit. Gerade weil sie aus dem Bereich der nicht-rationalen Wünsche und Träume, der Begierden und Visionen der Menschen stammen, hat die Ethik allen Grund, die Projekte und Wege der Biomedizin immer wieder neu auf ihre Verantwortbarkeit und Humanität hin zu befragen. Schließlich macht auch der Mythos selbst deutlich, wie sehr diese Wachsamkeit gefordert ist. Denn die Erzählung vom Verjüngungszauber der Medea ist so, wie sie bisher vorgestellt wurde, noch nicht vollständig. Bisher kam lediglich die erste Hälfte des Mythos zur Sprache.

3. Die Erzählung vom Verjüngungszauber der Medea hat auch eine andere, eine dunkle Seite. Sie hat einen Schatten, den wir nur allzu gern verdrängen möchten. Ein Detail davon kam jedoch bereits zum Vorschein und ließ sich nicht ganz verstecken: Medea hat den alten Widder,



bevor sie ihn in den Kessel mit Zaubersäften und Kräutern wirft und in diesem magischen Sud aufkocht, in kleine Stücke geschnitten. Dies gehört zum Rezept der Medea wesentlich mit hinzu. Der Erfüllung des Traums von der wiederhergestellten Jugend geht ein Akt der Zerstückelung und Auflösung voraus. Dieses unscheinbare Detail aber wird dann für die weitere Erzählung des Mythos beherrschend: Die Töchter des Pelias werden vom Zauber der Medea überzeugt. Sie folgen tatsächlich ihrem Rat, auch den Vater in kleine Stücke zu schneiden, bevor sie ihn in den Kessel geben. Doch diesmal – so weiß die Erzählung – versagt der Zauber: Pelias entsteigt nicht in jugendlicher Frische dem Kessel, sondern bleibt – zum Entsetzen seiner Töchter – tot, als zerstückeltes Opfer einer grausigen Bluttat, im Kochtopf zurück.

In einem drastischen Bild erzählt der Mythos die Schattenseite, die die Vision von der ewigen Jugend begleitet. Doch was ist von dieser Wendung der Geschichte zu halten? Hört hier einfach die zunächst frappierende Parallele zur Biomedizin auf? Zeigt sich hier nicht eben doch die Unvergleichbarkeit zwischen antikem Mythos und moderner Wissenschaft und Technik? Oder wird hier endlich offen zur Sprache gebracht, was wir nur allzu gern verdrängen möchten? Weist der Mythos mit seinem drastischen Ende nicht doch auf eine problematische Seite der Biomedizin hin, die wir als Grenze des Humanen im Auge behalten sollten? Worin aber könnte dann der wahre Kern dieser Erzählung bestehen?

## II.

Ein erster Gesichtspunkt, der sich hier anführen ließe, könnte darin bestehen, dass all diejenigen Projekte problematisch sind, bei denen die Forschung und die angezielte therapeutische Anwendung mit dem »Verbrauch«, also mit der Zerstörung früher menschlicher Embryonen verbunden ist. Hier scheint die Parallele zum Medea-Mythos, in dem die neu gewonnene Jugend die Zerstückelung voraussetzt, sehr nahe zu liegen. Ja, der Mythos scheint sogar noch überboten zu werden. Denn man könnte sagen, nun solle die Jugend der *einen* sogar um den Preis gewonnen werden, dass *andere* geopfert werden.<sup>4</sup>

Allerdings setzt diese Argumentation voraus, dass – wie es das deutsche Embryonenschutzgesetz tut – bereits dem frühen Embryo von der Kernverschmelzung an derselbe Personstatus, dieselbe Würde und damit derselbe umfassende Lebensschutz zugeschrieben wird, den wir auch einem Erwachsenen oder auch schon einem gerade neu geborenen Kind zu-

4 Zum Begriff des »Opfers« in der Unterscheidung von »sacrifice« und »victim« im Zusammenhang mit der Biomedizin vgl. H.-J. Sander, Die neue Erfindung des Menschen und die humane Bedeutung der Opfer. Die prekäre Macht biowissenschaftlichen Wissens, in: St. Ernst (Hg.), Machbarkeit des Menschen? Theologie angesichts der Macht der Biomedizin, Münster 2002, 41–50.



erkennen. Nur dann kann man berechtigterweise davon sprechen, dass eine Güterabwägung, in der zwischen einer geringen Zahl von Embryonen und vielen tausend Menschen, denen durch die Stammzellforschung therapeutische Hilfe erwachsen könnte, abgewogen und zugunsten der Therapiemöglichkeiten entschieden wird, aus ethischer Sicht nicht akzeptabel ist. Genau diese Voraussetzung aber, nämlich der Personstatus des frühen Embryos, ist heute im gesellschaftlichen und auch im ethischen Diskurs<sup>5</sup>, ja sogar im interkonfessionellen Dialog der beiden großen christlichen Kirchen<sup>6</sup>, höchst umstritten.

Von Seiten der Befürworter des vollen Embryonenschutzes wird dazu eine Reihe von Argumenten angeführt, die sich gegenseitig ergänzen und stützen sollen. Zum einen wird auf die *Potentialität* der Zygote verwiesen, sich in der geeigneten Umgebung zu einem vollen Menschen zu entwickeln, wobei diese Potentialität – im Unterschied zu einer bloß passiven Fähigkeit – das *aktive* Vermögen meint, sich aus eigenem Prinzip heraus zu einem vollen menschlichen Organismus zu organisieren und zu entfalten. Zum zweiten wird auf die mit der Kernverschmelzung gegebene Etablierung eines neuen Genoms verwiesen, das die *Individualität* des entstehenden Menschen entscheidend prägt und das später in jeder einzelnen seiner unzähligen Körperzellen enthalten und wirksam ist. Es bildet die Grundlage für die *Identität* des erwachsenen Menschen mit der Zygote, aus der er entstanden ist. Zum dritten wird auf die *Kontinuität* der Embryonalentwicklung verwiesen, die nach der Kernverschmelzung ohne weitere signifikante Zäsuren verlaufe, so dass man von Anfang an von einem menschlichen Wesen sprechen könne. Der Embryo

5 Aus der Fülle von Publikationen zum Thema sei verwiesen auf: *Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages »Recht und Ethik der modernen Medizin«*, Stammzellforschung und die Debatte des Deutschen Bundestages zum Import von menschlichen embryonalen Stammzellen, Berlin 2002. – Einen guten Überblick über die kontroverse ethische Diskussion über den ontologischen und moralischen Status des Embryo bietet weiterhin: G. Damschen und D. Schönecker (Hg.), *Der moralische Status menschlicher Embryonen*, Berlin / New York 2003. – Verwiesen sei auch auf die über Wochen in der ZEIT geführte Debatte, deren Artikel zusammengestellt sind in: ZEIT dokument 1/2002: Stammzellen – Embryonen als Ersatzteillager?, Hamburg 2002.

6 Während die katholische Kirche in Deutschland in ihrer Erklärung »Der Mensch – sein eigener Schöpfer?« (*Die deutschen Bischöfe*, Hirtenschreiben und Erklärungen Nr. 69, hg. vom Sekretariat der BDK, Bonn, 7. Mai 2001) und die evangelische Kirche in Deutschland sowohl in der Erklärung des Rates der EKD zur aktuellen bioethischen Debatte »Der Schutz menschlicher Embryonen darf nicht eingeschränkt werden« (22. Mai 2001) und in der Stellungnahme der VELKD zu Fragen der Bioethik (VELKD Information Nr. 94 vom 9. April 2001) einhellig am unbedingten Schutz menschlicher Embryonen von der Kernverschmelzung an festhalten, haben eine Reihe von neun evangelischen Theologen massiv Zweifel an dieser Position erhoben. Vgl. dazu R. Anselm und U.H. Körtner (Hg.), Streitfall Biomedizin. Urteilsfindung in christlicher Verantwortung, Göttingen 2003, sowie die Stellungnahme derselben evangelischen Theologen »Starre Fronten überwinden« FAZ (23.1.2002) 8.



entwickele sich nicht erst zum Menschen, sondern entwickele sich von vornherein als menschliches Wesen. Auf der Grundlage dieser drei Argumente wird schließlich ein viertes Argument formuliert, dass dem Embryo bereits allein aufgrund seiner *Zugehörigkeit zur Spezies »Mensch«* die Menschenwürde und damit der unbedingte Lebensschutz zukomme wie jedem Erwachsenen auch.

Die Gegner weisen diese Gründe mit vielfältigen Argumenten zurück, von denen hier nur eine Auswahl der wichtigsten wiedergegeben werden kann. So wird dem Rückgriff auf die Potentialität entgegengehalten, dass die bloße Fähigkeit, irgendwann einmal die Fähigkeit zu bestimmten personalen Vollzügen (Selbstbewusstheit, Interessen, Wille, Vernunft ...) zu besitzen, noch nicht die Rechte begründen kann, die der aktuelle Besitz der Fähigkeit zu solchen personalen Selbstvollzügen beinhalte. Gegen die Annahme der Individualität der Zygote wird vorgebracht, dass bis zum Ausschluss der Zwillingsbildung noch nicht wirklich von einem individuellen menschlichen Lebewesen gesprochen werden könne. Im Blick auf die Annahme der kontinuierlichen Entwicklung wird auf die Notwendigkeit der Implantation und Nidation verwiesen, auf die notwendige Differenzierung in Plazenta und Embryo, vor der die Blastozyste noch nicht als »Embryo« angesprochen werden könnte, sowie schließlich auf die Ausbildung der neuronalen Zellen des Gehirns, die die notwendige biologische Grundlage für die Fähigkeit zu personalen Vollzügen überhaupt darstellen. Aufgrund solcher Überlegungen wird dann für eine Differenzierung zwischen dem frühen Embryo und einem menschlichen Wesen sowie zwischen einem menschlichen Wesen und einer Person plädiert. Letztlich führt dies im Urteil über den moralischen Status des Embryos zu einem *Gradualismus*, nach dem von der Kernverschmelzung an zwar ein gewisser, aber noch nicht der volle und unbedingte Lebensschutz bestehe. Dieser sei erst später im Verlauf der Embryonalentwicklung zuzusprechen, wobei die Angaben über den Zeitpunkt variieren. Sie reichen von der Nidation über die Ausbildung der Hirnzellen bis hin zur Geburt oder einige Zeit nach der Geburt.

Diese und weitere Argumente sind in der bereits seit längerem andauernden Diskussion ausgetauscht worden, ohne dass eine der Positionen die anderen hätte überzeugen können. Die Gründe, die vorgebracht wurden, sind im rationalen Diskurs von der jeweiligen Gegenpartei destruiert und die erhobenen Einwände jeweils mit ebenso rationalen Argumenten entkräftet und zurückgewiesen worden. Auf der Ebene der Rationalität ist es zu einem Widerstreit der Positionen gekommen, aus dem viele die Konsequenz ziehen wollen, nach pragmatischen Gesichtspunkten einen gesellschaftlichen Minimalkonsens zu bilden oder unter Rückgriff auf bisher plausible Intuitionen oder die bisher gängige Gesetzeslage weiterzuverfahren.<sup>7</sup>

7 Vgl. etwa N. Knoepffler, *Forschung an menschlichen Embryonen. Was ist verantwortbar?*, Stuttgart 1999.



Fragt man jedoch weiter, danach nämlich, wie es zu einem solchen Widerstreit rationaler Argumentation überhaupt kommen kann, so zeigt sich, dass es sich bei der Frage nach dem moralischen Status des frühen Embryos offenbar nicht um eine Frage rational zwingender Beweise handelt, sondern um eine Frage der Deutung und des Verstehens. Es handelt sich nicht um eine Frage der Analytik, sondern der Hermeneutik. Ob man die Argumente für den Personstatus des Embryos von Anfang an für plausibel und überzeugend hält oder nicht, scheint von der jeweiligen Sichtweise abzuhängen, in der man sich der Wirklichkeit des frühen Embryos nähert. Zugrunde liegt die Einsicht, dass die Weise, wie wir etwas betrachten, die Weise bestimmt, wie es sich uns zeigt. Es macht einen wesentlichen Unterschied in der Beurteilung des Embryos, ob man sich ihm in einer *empirisch-beobachtenden* Perspektive nähert, wie sie in den Naturwissenschaften etwa mit dem Blick durch das Mikroskop bestimmend ist, oder ob man ihn von vornherein in einer *kommunikativ-teilnehmenden* Sicht betrachtet, in der Sicht nämlich, wie sie etwa den Eltern eigen ist und in der man ein menschliches Wesen, das von sich her noch keine personalen Vollzüge zeigt, vorwegnehmend bereits so behandelt, als wäre es Person.<sup>8</sup>

Beide Sichtweisen haben ihre Plausibilität und Berechtigung. Problematisch erscheint es jedoch, wenn die empirisch-beobachtende Perspektive zur letztlich entscheidenden und grundlegenden Sichtweise erklärt wird, indem man sagt, der frühe Embryo sei ein Zellhaufen und sonst nichts, während zugleich die teilnehmende Sichtweise für irrelevant erklärt wird. Ein solcher Absolutheitsanspruch, nach dem die Naturwissenschaften die »wirkliche« Wirklichkeit erkennen, während jede andere Sicht ideologisch und subjektiv ist, lässt sich wissenschaftstheoretisch nicht aufrechterhalten. Sie erweist sich so gerade nicht als neutrale und objektive, sondern als den Embryo *neutralisierende* und *objektiverende* Sicht.<sup>9</sup>

Letztlich stellt sich damit die grundlegende Frage: Wollen wir aufgrund der empirisch-beobachtenden Sichtweise entscheiden, ab wann wir uns dem Embryo in der teilnehmenden Perspektive nähern wollen? Oder wollen wir die kommunikativ-teilnehmende Perspektive als die fundamentalere gelten lassen<sup>10</sup>, eine Perspektive, die zugleich die konsequente und umfassende Haltung menschlicher Solidarität beinhaltet, in der wir jedem menschlichen Wesen auch dann grundlegende Rechte einräumen und zugestehen, wenn dieses Wesen selbst sie von sich her noch nicht

8 Zur Unterscheidung dieser beiden Sichtweisen vgl. auch J. Habermas, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt/M. 2001, 80f.

9 Vgl. dazu auch den Beitrag von Chr. Hauskeller, Die Stammzellforschung und das ärztliche Selbstverständnis zwischen wissenschaftlicher und ethischer Perspektive, Ethica 8 (2000) 367–383.

10 Vgl. dazu St. Ernst, Habermas und die Biomedizin. Perspektiven für die theologische Ethik?, Stimmen der Zeit 220 (2002) 611–623.



oder nicht mehr zur Geltung bringen kann?<sup>11</sup> Solche menschliche Solidarität wird dann aber auch unterstützt und motiviert von der Gewissheit des christlichen Glaubens, dass wir Menschen unbedingt und damit auch unabhängig von jeder Leistung und jedem Entwicklungsstadium unserer Fähigkeiten von Gott angenommen und bejaht sind. Erst hier – und nicht schon dort, wo man meint, unter Bezug auf den Plan Gottes Grenzen des forschenden oder technischen Zugriffs auf die Natur ziehen zu sollen – liegt die Schnittstelle der Biomedizin zur Theologie.

### III.

Auf der Suche nach dem wahren Kern der Erzählung von der Zerstückelung des Körpers lässt sich – über den Hinweis auf den Embryonenverbrauch hinaus – aber noch auf einen weiteren Aspekt der Biomedizin verweisen, der bisher in der Öffentlichkeit weniger diskutiert wurde. Problematisch erscheint nämlich auch das Verständnis vom menschlichen Körper überhaupt, das der Biomedizin implizit und unthematisch zugrunde liegt und das durch sie vermittelt wird. Was damit gemeint ist, wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, mit welchem Interesse und welcher Methode die Biomedizin an den menschlichen Körper herangeht und wie diese Herangehensweise auch das Grundverständnis vom menschlichen Körper prägt.<sup>12</sup>

Entscheidend für die Sicht der Biomedizin nämlich ist die Analyse und Fragmentierung des Körpers. Was sie – gerade von ihrer Methode her geleitet und begrenzt – ins Auge fasst, sind jeweils immer nur einzelne Organe oder Gewebearten und darin einzelne Zellen, Chromosome oder Hormone und schließlich sogar nur einzelne Gene oder Genbausteine. Die Biomedizin isoliert diese Elemente und muss sie von ihrer Methode her isolieren und für sich betrachten, um deren Funktion verstehen und sie dann gezielt technisch verändern und gestalten zu können. Es geht etwa darum, Stammzellen so gezielt zu manipulieren und differenzieren zu lassen, dass sie wieder intaktes Gewebe eines bestimmten Organs bilden. Es geht darum, genetische Fehler zu beseitigen, das heißt – etwa im Rahmen einer Gentherapie – zu korrigieren oder – solange das noch Zukunftsmusik ist – im Rahmen der Präimplantationsdiagnostik auszuwählen. Der menschliche Körper wird dazu analysiert, er wird – me-

11 Vgl. dazu *M. Junker-Kelly*, Der moralische Status des Embryo im Kontext der Reproduktionsmedizin, in: *M. Düwell und D. Mieth* (Hg.), *Ethik in der Humangenetik. Die neuere Entwicklung der genetischen Frühdiagnostik aus ethischer Perspektive*, Tübingen/Basel 1998, 302–324. – Vgl. außerdem dazu *Th. Pröpper*, Autonomie und Solidarität. Begründungsprobleme sozialetischer Verpflichtung, in: *ders.*, *Evangelium und freie Vernunft. Konturen einer theologischen Hermeneutik*, Freiburg i.Br. 2001, 61.

12 Vgl. dazu auch *H. Haker*, Der perfekte Körper: Utopien der Biomedizin, *Concilium* 38 (2002) 115–123.



thodisch und auch buchstäblich – in seine kleinsten Elemente und Informationseinheiten zerlegt und *aufgelöst*, um ihn anschließend wieder neu *rekonstruieren* zu können. Dabei legt sich als das ideale Maß, nach dem solche Rekonstruktion erfolgt, im besten Fall – wenn es nicht Verbesserungsphantasien der Technokraten oder Eltern sind – das der Biomedizin allein zugänglichen Maß der genetische Normalität nahe. Dies gilt übrigens auch für die Selektion und Verwerfung von frühen Embryonen. Denn auch sie erfolgt nach dem Maß eines vorgestellten ideal rekonstruierten Körpers.

Mit diesem grundlegenden Zugang zum menschlichen Körper aber steht die Biomedizin in der Gefahr, den Körper des Menschen so, wie er ursprünglich und unmittelbar als Ganzheit erfahren wird, aus dem Blick zu verlieren. Der Mensch – dies hat die phänomenologische Anthropologie immer wieder herausgearbeitet – »hat« nicht nur einen Körper, dem er selbst wie einer Maschine dualistisch distanziert gegenübersteht. Der Mensch »ist« vielmehr ursprünglich und wesentlich körperlich da.<sup>13</sup> Der Mensch ist überhaupt nur vermittelt seines Körpers in der Welt und kann nur vermittelt über den Körper anderen begegnen. In diesem Sinne ist der Körper der »Leib« des Menschen. Der Leib ist »Realsymbol«<sup>14</sup> der Person des Menschen und seiner Freiheit. Zugleich ist der Leib damit wesentlich die Erscheinungsweise der einmaligen Individualität und der durchlebten Geschichte eines konkreten Menschen. Der Mensch gewinnt seine individuelle biografische Geschichte und Identität überhaupt nur durch seine leibliche Existenz in der Welt. Sie haftet seinem Leib wesentlich an und kann nicht beliebig abgestreift werden.

Indem aber die Biomedizin den Leib methodisch auf seine Materialität und genetische Programmierung reduziert und ihn im Blick auf die Vision vom jungen, gesunden und funktionstüchtigen Körper instrumentalisiert, verliert sie aus dem Blick, dass der Körper wesentlich unmittelbarer Ausdruck und Medium der Selbstwahrnehmung und der eigenen Identität eines Menschen ist. Der Körper wird in einzelne biologische Prozesse aufgelöst, ohne dass ihm nachher wieder seine ursprüngliche Ganzheit als unmittelbarer Ausdruck des Selbst zurückgegeben werden kann.<sup>15</sup> Dies aber kann zu schwerwiegenden Identitätsproblemen führen, die – in einer noch etwas anderen Wendung – der

13 Vgl. dazu grundlegend etwa H. Plessner, *Philosophische Anthropologie*. Lachen und Weinen; das Lächeln; *Anthropologie der Sinne*, Frankfurt/M. 1970, 43.

14 Vgl. dazu K. Rahner, *Zur Theologie des Symbols*, in: *ders.*, *Schriften zur Theologie* IV, Einsiedeln 1967, 275–311.

15 Vgl. Haker, *Körper*, 117: »Als ein erstes Ergebnis können wir festhalten, dass die Biomedizin den Körper als Ganzes sowie den Körper als einen Faktor der Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung des Menschen, dessen Komplement im Leib zu sehen ist, auflöst. Biologische Prozesse werden vom Körper abstrahiert, ohne dass jedoch diese Abstraktion am Ende der Handlungskette wieder zurückgenommen würde.«



französische Psychoanalytiker Jacques Lacan auch ausdrücklich als Erfahrung des »zerstückelten Körpers« thematisiert hat.

Jacques Lacan hat in seinen entwicklungspsychologischen Untersuchungen das sogenannte »Spiegelstadium«<sup>16</sup>, in dem sich das Kind erstmals im Spiegel selbst erkennt, als dramatischen Anfangspunkt in der Identitätsentwicklung herausgestellt, die sich in einer Dialektik zwischen dem objektivierten Ideal des Ich (moi) und des gespiegelten Körpers einerseits und dem unmittelbar erlebten Ich (je) mit seinem unmittelbar erlebten Körper andererseits vollzieht. Dabei kann im Vorgriff auf die Ganzheit des Körpers, wie er im Spiegel als Objekt sichtbar wird, der unmittelbar erlebte Körper im Vorfeld als Nicht-Identität erfahren wird, die Lacan auch als Erfahrung des »zerstückelten Körpers« anspricht. »In diesem Verständnis lässt nämlich die Spiegelphase erst rückwirkend die Phantasie des zerstückelten Körpers aufkommen. Im Wechselspiel von Spiegelbild und Körper entwirft das Kind sein Ich als psychische Einheit und seinen Körper als vollständig. Diese Phantasie einer erst noch zu erreichenden Vollständigkeit zerstückelt aber den gegenwärtigen und den vergangenen Körper und das vorgängige Ich.«<sup>17</sup>

Auf der Grundlage dieses Ansatzes lässt sich dann verständlich machen, was sich hinter den Psychosen verbirgt, die immer wieder nach Organtransplantationen beobachtet werden: »Die Durchdringung mit fremden Organen bedroht die Individuation. Der Preis der Operation kann hoch sein: Beahlt wird die Selbsterhaltung mit dem ganzen Selbst. Offenbar wird das in den schwersten Psychopathologien: Das Durchgangsstadium wie die Psychose sind das klinische Erscheinungsbild eines zerstückelten Ichs. Der Wunsch, durch zivilisatorische Techniken, durch die Umwandlung des gewordenen zum gemachten Körper, die Bedrohung durch die Vorzeit der Subjektentwicklung zu bannen, hat ein paradoxes Ergebnis: die nachhaltige Erschütterung oder gar Zerstörung des Ichs als Exponenten der Subjektivität.«<sup>18</sup>

Dann aber ist zu erwarten, dass die zunehmende Objektivierung und Idealisierung des Körpers durch die Biomedizin dazu führen kann, dass wir unseren eigenen Körper immer mehr und immer stärker als nicht-identischen und damit als »zerstückelten Körper« erfahren.

16 Zugrunde liegt: J. Lacan, Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion – wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint, in: *ders.*, Schriften, Bd. I, Berlin 1980, 61–70.

17 Vgl. dazu O. Decker, Die Gemachtheit des Menschen: Transplantationsmedizin als Versuch, die prometheische Scham zu überwinden, in: Chr. Hauskeller (Hg.), Humane Stammzellen. Therapeutische Optionen – Ökonomische Perspektiven – Mediale Vermittlung, Lengerich 2002, 119f.

18 Vgl. ebd., 120.



## IV.

Das Bild von der Zerstückelung des menschlichen Körpers, das die Medea-Erzählung als Preis für den Versuch seiner Verjüngung in den Blick rückt, hat also einen realen Kern. Angeregt durch diese Erzählung haben sich zwei ethisch problematische Aspekte der modernen Biomedizin gezeigt: zum einen auf den Embryonenverbrauch und die zugrunde liegende empirisch-beobachtende Sicht des Embryos, zum anderen die Auflösung des Körpers als Leib in seine bloße Materialität und in seine biologischen Fragmente. In beiden Aspekten wurde deutlich, dass die Biomedizin in der Gefahr steht, durch ihre grundlegende Sichtweise und ihren Zugang zur Wirklichkeit in bedenklicher Weise unser Bild vom Menschen und seinem Körper zu verändern und damit zugleich einen problematischen Umgang mit dem Körper des Menschen nahe zu legen und zu fördern.

Die dunkle Seite, die der Mythos erzählt, ist also nicht als Produkt irrationaler und in Wirklichkeit unbegründeter Ängste abzutun, das – wie viele Mythen und Bilder, die mit der Gentechnik und den Biowissenschaften in der Öffentlichkeit verbunden werden und hier das Unbehagen artikulieren – zu einer unkritischen, undifferenzierten und ideologischen Verteufelung und unbegründeten emotionalen Ablehnung der Biomedizin und Gentechnik im Ganzen führt.<sup>19</sup> Vielmehr wurde versucht, den emotional-intuitiv gefühlten und erzählten Schatten des Verjüngungswunsches im Diskurs zu bewähren, seine problematischen Seiten im Rahmen der Ethik argumentativ zu entfalten und plausibel zu machen. Es wurde versucht aufzuweisen, inwiefern und in welchen Bereichen die Projekte der Biomedizin, der Zellforschung und der Gentechnik in der Gefahr stehen, die Humanität in Frage zu stellen.

Umgekehrt aber hat der Mythos als heuristisches Prinzip geholfen, diese ethisch problematischen Seiten zu entdecken und nicht zu vergessen oder zu verdrängen. Darin liegt das eigentlich Entscheidende und Unverzichtbare des Mythos, dass er diese dunkle Seite erzählt, dass er sie nicht verschweigt, verdrängt, beschönigt oder mit »guten« Gründen zu vertuschen sucht. Dadurch, dass er diese dunklen Seiten aufdeckt und in aller Klarheit zur Sprache bringt, ist der Mythos mehr als nur eine unterhaltsame Geschichte aus längst vergangener Zeit, die aber keine Relevanz für unsere Gegenwart besitzt. Dadurch ist er vielmehr offenbarendes Wort – auch für uns.

Diese theologische Qualifizierung des Mythos als »Offenbarung« sei gewagt vor dem Hintergrund der Überlegungen René Girards<sup>20</sup>, wonach die Bedeutung der Bibel und vor allem der Evangelien als Texte der

19 Dies betont vor allem Chr. Schwarke, *Die Kultur der Gene. Eine theologische Hermeneutik der Gentechnik*, Stuttgart 2000.

20 Vgl. insbesondere R. Girard, *Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsverhältnisses*, Freiburg i.Br. 1983.



Offenbarung gerade darin besteht, dass sie alle Bemühungen, die im Sündenbockmechanismus sich auf das Opfer entladende Gewalttätigkeit der Verfolger mit guten Gründen zu vertuschen, schonungslos aufdeckt, als ungerechte Gewalttätigkeit beim Namen nennt und so den Boden für ihre Überwindung bereitet. Ausgehend von diesem Kriterium ließe sich die Erzählung der Medea in den Kreis solcher offenbarenden Erzählungen einbeziehen. Ausgehend von diesem Kriterium ist dieser Mythos offenbarendes Wort, weil er die Gewalttätigkeit und Inhumanität, die allzu oft unser Handeln als Nebenfolge begleiten und die wir uns nur allzu gern verbergen, eben nicht übergeht, sondern enthüllt und beim Namen nennt. Er ist offenbarendes Wort für uns, weil er sich nicht der halbierten Wahrheit einer Fortschrittsideologie fügt, die den eigenen Schatten vergisst, sondern weil er auf die Opfer hinweist, die damit verbunden sind.

In diesem Sinne hat der Mythos der Medea mahnende Bedeutung für uns, die wir vor der Entscheidung stehen, wie weit die Visionen der Biomedizin Wirklichkeit werden sollen und wo wir eine Grenze setzen wollen. Er kann skeptisch und nachdenklich stimmen angesichts ihrer wunderbar anmutenden Verheißungen, damit wir nicht, wie die Töchter des Pelias, dem Zauber der Medea erliegen.

#### *Hinweise für die Erarbeitung des Themas im Religionsunterricht:*

Im Anschluss an die vorliegenden Überlegungen lassen sich im Unterricht folgende thematische Zusammenhänge z.T. Fächer übergreifend in Zusammenarbeit etwa mit dem Biologie-, Deutsch-, Latein- und Philosophieunterricht erschließen:

1. Neben der Sachinformtaion über die verschiedenen Projekte der Biomedizin (Stammzelltherapie, Gentherapie, Präimplantationsdiagnose, Klonen) können die Visionen und Wünsche erarbeitet werden, die hinter diesen Projekten sichtbar werden. Dazu können Bilder und Metaphern, in denen in der Öffentlichkeit über Gentechnik und Lebenswissenschaften geredet wird, aufschlussreich sein.
2. Im Blick auf das Verständnis der Naturwissenschaften und deren Grenzen kann das wissenschaftstheoretische Problem erarbeitet und verdeutlicht werden, dass die Naturwissenschaften ihre letzten Forschungsziele selbst nicht mehr rational als notwendig begründen können, sondern von äußeren Interessen und Wünschen geleitet sind.
3. Wichtig wäre es auch, die Bedingtheit menschlicher Wahrnehmung einsichtig werden zu lassen. Die Weise, wie uns die Dinge erscheinen, hängt wesentlich davon ab, wie wir sie betrachten. Die Erkenntnis ist wesentlich von der Methode des Hinblicks abhängig. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Wahrnehmung des Menschen und auch des menschlichen Embryos.
4. Im Blick auf die Frage, inwieweit die Gentechnik und Biomedizin das Bild vom Menschen verändern, wäre ebenso von zentraler Bedeutung



die Klärung des Zusammenhangs von Körper, Leib und Identität des Menschen sowie der möglichen Gefahren der Versehrung dieses Zusammenhangs und der Ganzheitlichkeit der körperlichen Erfahrung.

5. Schließlich bietet sich für die Arbeit im Religionsunterricht an, nach dem Zusammenhang und der Differenz von Mythos und Offenbarung zu fragen. Als Kriterium für das Verständnis des Mythos als offenbarendes Wort wäre dabei auf die Entlarvung ungerechter Gewalttätigkeit zu verweisen. Ein wichtiges Ziel der Unterrichtsarbeit könnte es weiterhin sein, die wechselseitige Angewiesenheit von Erzählen und Argumentieren innerhalb der Ethik zu diskutieren.

Dr. Stephan Ernst ist Professor für Moralthologie an der Universität Würzburg.



## Der Homo Oeconomicus – Fakten, Fiktionen, Fehleinschätzungen

### 1 Die Geburt des Homo Oeconomicus

Thomas Hobbes darf mit einigem Recht als der Stammvater des Homo oeconomicus-Modells der modernen Ökonomik gelten. Doch erst Spinoza ist bereit, den Hobbes'schen Grundansatz kompromisslos zu seinem Ende zu führen. Bis heute hat niemand den Kern des Homo oeconomicus-Modells besser in seiner ganzen nachgerade majestätischen Konsequenz und Absurdität auf den Punkt gebracht als Spinoza:

»Es ist ein allgemein gültiges Gesetz der menschlichen Natur, daß niemand etwas, das er für gut hält, vernachlässigt, es sei denn in der Hoffnung auf ein größeres Gut oder aus Furcht vor einem größeren Schaden, ferner, daß niemand sein Übel erträgt, es sei denn, um ein größeres Übel zu vermeiden oder in der Hoffnung auf ein größeres Gut. Das bedeutet: jeder wählt unter zwei Gütern dasjenige, das er für das größere hält, und unter zwei Übeln, was ihm als das kleinere erscheint. Ich sage ausdrücklich, was ihm dem Wählenden, größer oder kleiner erscheint, nicht daß es sich notwendig so verhielte, wie er urteilt. Dieses Gesetz ist der menschlichen Natur so stark eingeprägt, daß man es unter die ewigen Wahrheiten rechnen muß, die niemand verkennen kann.

Aus diesem Gesetz folgt mit Notwendigkeit, daß niemand ohne Absicht der Täuschung versprechen wird, sich des Rechtes, das er auf alles hat, zu begeben und daß niemand ohne Ausnahme das Versprechen halten wird, es sei denn aus Furcht vor einem größeren Übel oder in der Hoffnung auf ein größeres Gut. Um das verständlicher zu machen, nehme ich an, ein Räuber zwingt mich zu dem Versprechen, ihm mein Hab und Gut zu übergeben, sobald er es wolle. Da nun, wie schon gezeigt, mein natürliches Recht bloß von meiner Macht bestimmt wird, so darf ich sicherlich, wenn ich es kann, mich von dem Räuber befreien, indem ich ihm verspreche, was er will, und zwar darf ich es nach dem Recht der Natur, darf ihm also, was er will, mit der Absicht der Täuschung versprechen. Oder angenommen, ich hätte jemandem ganz ehrlich versprochen, zwanzig Tage lang keine Speise und überhaupt keine Nahrungsmittel zu genießen, danach aber hätte ich eingesehen, daß mein Versprechen töricht war und daß ich es nur mit dem größten Schaden halten könnte; da ich nun aber nach dem natürlichen Recht von zwei Übeln das kleinere wählen muß, so kann ich mit höchstem Recht einem solchen Gelöbnis untreu werden und mein Wort als nicht gegeben ansehen. Dies sage ich, ist nach dem natürlichen Recht erlaubt, einerlei ob ich mit wirklichen und bestimmten Gründen einsehe oder ob ich mir nur einbilde einzusehen, daß mein Versprechen von Übel war. Ob ich dabei recht oder falsch sehe, jedenfalls fürchte ich ein sehr großes Übel und werde es somit nach dem Gesetz der Natur auf jede Weise zu vermeiden suchen. Daraus schließe ich, daß jeder Vertrag nur kraft seiner Nützlichkeit gültig ist; fällt diese weg, so wird auch der Vertrag hinfällig und verliert seine Gültigkeit. Darum ist es töricht, von einem anderen



ewige Treue zu fordern, wenn man nicht gleichzeitig dafür sorgt, daß ihm aus dem Bruch des abzuschließenden Vertrages mehr Schaden als Nutzen erwächst. Das gilt ganz besonders bei der Gründung eines Staates.«<sup>1</sup>

## 2 Reifer Homo oeconomicus

Zufolge des strengen Homo oeconomicus-Modells, so wie Spinoza es ganz zutreffend darstellt, entscheidet jeder Akteur in jedem Augenblick allein im Lichte der zukünftigen Kausalfolgen des Einzelaktes. Der rationale Akteur unterscheidet zwischen dem, was durch seinen einzelnen Akt bewirkt wird, und dem, was unabhängig von diesem Akt sich vollzieht. Nur dasjenige Individuum kann als im ökonomischen Sinne rational begriffen werden, welches derartige Unterscheidungen zu machen versteht und entsprechend handelt.

Die Implikationen dieser Annahme sind offenkundig: Es zählen allein die faktischen erwarteten Konsequenzen und nicht irgendwelche kontrafaktischen Erwägungen. Ob es gute Folgen für den Akteur *hätte*, wenn er sich selbst an eine allgemeine Regel binden und immer in einer bestimmten Weise handeln *würde*, ist irrelevant. Ob es gute oder schlechte Folgen *hätte*, wenn *alle* Akteure in einer bestimmten Weise handeln würden oder nicht handeln würden, ist für die Rationalität einer Handlung unbedeutend. Der Ausruf »Wenn jeder so handeln würde!« spielt im Motivationshaushalt eines zweckrational an den Kausalfolgen des eigenen Einzelhandelns orientierten Akteurs und damit des rational handelnden Homo oeconomicus keine Rolle.

Die Grundkonzeption des opportunistisch rationalen Verhaltens, welches den Homo oeconomicus kennzeichnet, hat zur Folge, dass die rationale Verfolgung des Eigeninteresses gerade nicht zwangsläufig zur Verwirklichung dessen beiträgt, was im Interesse des Akteurs liegt. Knapper formuliert kann man sagen, dass die Rationalität des Homo oeconomicus und seine individuelle Nutzenwahrung in Widerspruch zueinander geraten können. Diese zunächst erstaunlich klingende These war ursprünglich auch für Ökonomen schwer verdaulich. Sie lässt sich jedoch an Beispielen auf einfache Weise belegen; wobei für die gegenwärtigen Belange zwei solche Beispiele genügen: das des klassischen, schon Hobbes der Sache nach bekannten »Gefangenen-Dilemmas« und das des »unfähigen Geiselnahmers«.

Beginnen wir mit dem unfähigen Geiselnahmer: Stellen Sie sich vor, Sie seien gekidnappt worden. Ihr Kidnapper versucht, einen hohen Geldbetrag zu erpressen. Der Mann ist leider unfähig und lässt unprofessionell seine Maske fallen. Sie erkennen in ihm einen Nachbarn. Der Kidnapper weiß, dass Sie ihn erkannt haben. Sie wissen, dass er dies weiß. Sie beide wissen, dass der Kidnapper Sie lieber freilassen würde als eine noch höhere Strafe zu riskieren, falls er Sie umbringt, vorausgesetzt, er

1 B.d. Spinoza, Theologisch politischer Traktat (1670), Hamburg 1994, 235f.



könnte darauf vertrauen, dass Sie ihn nach Freilassung nicht verraten würden. Aber wie kann er einem rationalen Homo oeconomicus vertrauen?

Sie haben jeden Grund, dem Kidnapper heiligste Versprechungen zu geben, dass Sie ihn nach Freilassung nicht verraten würden. In heutigen Zeiten sind derartige heilige Versprechen allerdings nicht glaubwürdig zu machen. Denn ein religiöser Schwur mit Handauflegen auf ein heiliges Buch wird kaum noch jemanden davon überzeugen, dass der Schwur eingehalten werden wird (und tat er es je?). Aufgrund Ihrer Rationalität ist Ihnen eine Selbstbindung an Ihr Versprechen nicht glaubwürdig möglich. Der Kidnapper wird Sie rationalerweise in der Erwartung umbringen, dass Sie als Homo oeconomicus nach der Freilassung rationalerweise zur Polizei gehen werden, weil Sie mit Bezug auf die Zukunft dann nichts mehr zu befürchten hätten. Nur wenn Sie beispielsweise ein eigenes Verbrechen begangen hätten und dem Kidnapper Beweismittel an die Hand geben könnten, mit denen er Sie bei eigenem Verrat mit einem Gegenverrat bedrohen könnte, dann ließe sich Ihr Problem vielleicht lösen. Solange Ihnen solche außerrationalen Mittel jedoch nicht zur Verfügung stehen, bleiben sie Opfer ihrer eigenen Rationalität.

Das so genannte Gefangenen-Dilemma illustriert auf etwas andere Weise einen ähnlichen Punkt. Dieser Punkt lässt sich auf verschiedene Weise durch Geschichten illustrieren. Die klassische Anekdote verläuft wie folgt:

Zwei Gefangene, denen der Staatsanwalt eine unbedeutende Straftat wie etwa unerlaubten Waffenbesitz nachweisen kann, sitzen ein.<sup>2</sup> Der Staatsanwalt könnte sie beide für ein Jahr in staatlicher Pension belassen. Er weiß jedoch, kann es nur nicht beweisen, dass die beiden Gefangenen ein schweres Verbrechen gemeinsam begangen haben. Er braucht mindestens ein Geständnis, um den Beweis führen zu können. Er bietet daher nach der Kronzeugenregelung den Gefangenen an, durch ein Geständnis Strafmilderung zu erlangen, falls beide gestehen, und Straffreiheit für denjenigen, der allein gesteht. Er legt den beiden jeweils getrennt die Frage vor, ob sie nicht lieber gestehen wollen, da sie, falls sie allein geständig sind, überhaupt nicht ins Gefängnis müssen, während sie als allein nicht-geständiger Täter zehn Jahre absitzen müssten. Wenn beide gestehen, dann erhalten sie wenigstens eine einjährige Strafmilderung für das Geständnis. Der Staatsanwalt bemerkt noch, dass sich jeder der beiden klar machen möge, dass es in jedem Falle, egal, was der andere tut, besser sei, zu gestehen: Gesteht der andere, dann muss man nur neun anstelle von zehn Jahren in den Knast. Gesteht der andere nicht, so kann man als alleiniger Kronzeuge sogar frei ausgehen.

Da beide Gefangene rational sind, können sie sich der Logik dieses Argumentes schwerlich entziehen. Sie werden beide gestehen und neun Jahre in staatlicher Verwahrung verbringen, obschon sie beide mit einer einjährigen Strafe davonkommen könnten, wenn sie nicht rational wären. Die nachfolgende Tabelle fasst das Argument zusammen (der erste Eintrag bezieht sich auf den ersten Akteur, A, der zweite auf Akteur B):

2 Vgl. für ein reales Beispiel *D. Muzzio, Watergate Games – Strategies, Choices, Outcomes*, New York 1982.



|                   | B: Nicht gestehen | B: Gestehen |
|-------------------|-------------------|-------------|
| A: Nicht gestehen | -1, -1            | -10, 0      |
| A: Gestehen       | 0, -10            | -9, -9      |

*Sofern das Handeln des jeweils anderen unabhängig vom eigenen Handeln bestimmt wird, ist es – gleichgültig, was der je andere tut – besser zu gestehen.* Daher landen beide erst in der Rationalitätsfalle und dann im Knast. Sie werden zum Opfer ihrer eigenen Rationalität.

Nebenbei bemerkt gilt das Argument auch dann, wenn beide unschuldig wären. Das zeigt, wie fragwürdig eine Kronzeugenregelung ohne unabhängige – vom Geständnis unabhängige – Beweisnotwendigkeit ist. Sie ist, obschon möglicherweise zulässig, unter rationalen Menschen als Mittel der Wahrheitsfindung so wenig zuverlässig wie die Folter.

Da die Welt voll von gefangenendilemmaartigen Strukturen bzw. rein rational unlösbaren Selbstbindungsproblemen ist, hätte es der Homo oeconomicus sehr schwer, sich in der Welt zurechtzufinden bzw. in der Welt Ordnung zu schaffen. Das ist sehr früh von Kritikern des Homo oeconomicus-Modells erkannt worden. Vor allem die britischen Moralisten wussten es, und Talcott Parsons hat es später wieder aufgebracht.<sup>3</sup>

### 3 Parsons' Hobbessches Ordnungsproblem

Parsons meint, dass bei ausschließlich extrinsisch – durch äußere Anreize wie Einkommen motiviertem – opportunistischem Verhalten die Existenz normativer Ordnung nicht zu erklären sei. Es muss zumindest ein Element der »intrinsisch« motivierten Normbefolgung geben, will man die Existenz sozialer Ordnung erklären. Das heißt, Individuen müssen Normen befolgen, einfach weil es die Normen sind und sie diese akzeptiert haben.

Der Homo oeconomicus kann nicht als universell opportunistisches Verhaltensmodell die alleinige Erklärung der sozialen Realität bieten. Der sogenannte ökonomische Imperialismus, der auf den Spuren Spinozas die gesamte soziale Realität auf der Basis der Verhaltensannahmen des Homo oeconomicus-Modells erklären wollte, scheitert deswegen unweigerlich (woran auch das Folktheorem der mathematischen Spieltheorie, da es eine bloße Denkmöglichkeit benennt, real nichts ändert). Es ist absurd anzunehmen, dass jeder Richter und jeder Beamte in jedem Augenblick kalkuliert, ob es für ihn besser oder schlechter ist, Normen einzuhalten, um dann stets das für sich persönlich Bessere zu wählen. Angesichts dieser Absurdität ist erklärungsbedürftig, warum so viele exzellente Sozialtheoretiker so lange und so intensiv am Homo oeconomicus-

3 Vgl. T. Parsons, *Utilitarianism. Sociological Thought*, New York / London 1968.



Modell festgehalten haben und auch heute noch festhalten. Zwei Motive, die hier besondere Beachtung verdienen, will ich kurz ansprechen und dann mit einem abschließenden Blick auf ökonomische Experimente zum Homo oeconomicus-Modell enden.

#### 4. Homo oeconomicus-Verhalten als Ergebnis selektiver Anpassungsprozesse

So, wie die wunderbare Anpassung der Tiere und Pflanzen an ihre Umgebung heute nicht mehr als Ausfluss göttlicher Planung erklärt wird, so muss der moderne Ökonom für die Erklärung marktlicher Anpassungsprozesse und Optimierungen nicht auf bewusste, *opportunistische* Wahlhandlungen von Seiten der beteiligten Akteure zurückgreifen. Versuch und Irrtum, Selektion der erfolgreicherer Geschäftsmodelle und normale Wachstums- und Verdrängungsprozesse von ökonomisch agierenden Unternehmen oder Individuen reichen zur Erklärung vollkommen aus.

Den Kerngedanken dieser im weiteren Sinne evolutionistischen Argumentation hat Armen Alchian<sup>4</sup> in einem grundlegenden Artikel festgehalten. In diesem Aufsatz schlägt er vor, sich eine Welt vorzustellen, in der Firmen nach völlig zufällig konzipierten Verhaltensprogrammen vorgehen. Diese Firmen agieren auf Konkurrenzmärkten und müssen Kunden gewinnen, die ihre Leistungen nachfragen und honorieren. Jene Firmen, die aufgrund ihres zufällig gewählten Verhaltensprogramms den Nachfragegegebenheiten am besten nachkommen, werden florieren. Firmen, die die Nachfrager nicht zufrieden stellen können, werden untergehen. Das gilt jedenfalls dann, wenn es eine geordnete Gewinn- und Verlustrechnung auf den Märkten gibt und auf Dauer nur diejenigen Firmen zu überleben vermögen, die Gewinne machen.

Stellt man sich das vorgeschlagene Modell als Bild eines dynamischen Prozesses vor, dann ändert sich die Zusammensetzung der Population der Firmen von Runde zu Runde. Wie in modernen Simulationen evolutionärer Anpassungsprozesse setzen sich diejenigen durch, die »per Zufall« geeigneter sind. Diese optimieren, obschon niemand optimal geplant hat. Es entsteht eine Welt, die den Eindruck macht, als hätten alle Beteiligten zu allen Zeiten vollkommen opportunistisch rational im Sinne eines Homo oeconomicus-Modells gehandelt. De facto hat dies bewusst niemand getan, doch halten auf Dauer nur die durch, die sich so verhalten, als ob sie vom Typ des Homo oeconomicus seien.

Dieses Argument ist ingeniös, doch ist es zugleich auch verblüffend, dass es jemals als eine »Verteidigung des Homo oeconomicus-Modells« begriffen werden konnte. Die Erklärung für das beobachtete Verhalten ergibt sich nämlich aus den Struktureigenschaften eines selektiven Prozesses, in dem Zufall und Notwendigkeit zusammenwirken. Diese evo-

4 Vgl. A.A. Alchian, Uncertainty, Evolution, and Economic Theory, Journal of Political Economy 58 (1950) 211–221.



lutionäre Erklärung zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie ohne jegliche Annahme opportunistisch rationalen Verhaltens auf Seiten der agierenden Individuen auskommt. Die Welt, die von Als-ob-Maximierern bevölkert ist, die sämtlich so wirken, als seien sie *Homines oeconomici*, ist am Ende eine Welt, die ohne *Homo oeconomicus* zu verstehen ist. Warum also jenseits der geschilderten Markt- und Konkurrenzbedingungen, die erwarten lassen, dass sich Individuen verhalten, als ob sie vom Typ des *Homo oeconomicus* seien, den *Homo oeconomicus* annehmen?

## 5 Der *Homo oeconomicus* als nützliche Fiktion

Ohne Zweifel ist eine Institution, die von vornherein ein von den institutionell vorgesehenen Motivationen und Regeln abweichendes Verhalten in Rechnung stellt, robuster als eine Institution, die vollkommen darauf angewiesen ist, dass die Menschen sich intrinsisch motiviert nach ihren Regeln verhalten. Will man eine Institution maximal robust gegenüber opportunistischen Verhaltensweisen machen, dann sollte man offenkundig opportunistisches Verhalten insgesamt in Rechnung stellen. Wer so argumentiert, der akzeptiert in der Regel, dass die Menschen *de facto* nicht dem Modell eines *Homo oeconomicus* entsprechen. Er benutzt das *Homo oeconomicus*-Modell dennoch als kontrafaktisches Modell, um Institutionen zu konstruieren. Mit einem Test, der auf dem *Homo oeconomicus*-Modell beruht, kann man die Opportunismusresistenz von Institutionen gut einschätzen.

Zum einen muss man aber in Rechnung stellen, dass möglicherweise durch extrinsische Anreize, die Robustheit gegenüber abweichenden opportunistischen Motivationen erzeugen sollen, gerade intrinsische Motivationen zum Regelgehorsam verdrängt werden können. Solche Verdrängungseffekte sind seit langem aus der empirischen Organisationsforschung bekannt.<sup>5</sup> Wenn man beispielsweise intrinsisch motivierte Mitarbeiter zusätzlich durch extrinsische Motivation, insbesondere durch monetäre Belohnungen und Bestrafungen, zu kontrollieren sucht, dann läuft man Gefahr, die intrinsisch motivierte, freiwillige Einsatzbereitschaft für die Ziele der Organisation zu unterminieren. Dadurch, dass man das *Homo oeconomicus*-Verhalten fiktiv voraussetzt und entsprechende Sicherheitsmechanismen und Anreize einführt, induziert man möglicherweise erst eine entsprechende Motivationslage bei den Individuen. Man findet den *Homo oeconomicus* nicht vor, sondern schafft ihn. Zum zweiten muss man sich klarmachen, dass in vielen Kontexten die Annahme eines universell opportunistischen Verhaltens eine sehr opti-

5 Vgl. B.S. Frey, *Not Just For the Money. An Economic Theory of Personal Motivation*, Cheltenham 1997.



mistische Annahme ist. Die »merkwürdige Selbstlosigkeit der Massen«<sup>6</sup> (Arendt 1951) bildet eine ganz wesentliche Quelle politischer Risiken. Nicht Egoismus und Opportunismus sind die größten Gefahrenquellen für die Stabilität politischer Institutionen, sondern Opferbereitschaft und Altruismus für eine schlechte anstatt für eine gute Sache.

Ungeachtet der beiden zuletzt genannten wichtigen Einschränkungen ist es ein sinnvolles Vorgehen, wenn man im Gedankenexperiment Institutionen unter Annahmen eines Homo oeconomicus-Verhaltens durchtestet. Das Menschenbild, das wir zugrunde legen, sollte gerade dann nicht zu wohlwollend sein, wenn wir den Menschen wohl wollen. Wir sollten aufpassen, dass nicht eine Dauereinladung zum Trittbrettfahren auf Kosten derjenigen, die ihren Beitrag freiwillig leisten, von uns institutionell ausgesprochen wird. Das Gute tun wollen die meisten von uns, in der Rechtlosigkeit der anderen der Dumme sein will kaum jemand. Wenn wir die Sicherheit verlieren, fair behandelt zu werden, dann verliert unsere eigene Fairness für uns ihren Sinn. Die Tugend von Institutionen ist es, dass sie gerade nicht allzu sehr auf Tugend angewiesen sind. Wenn wir den Homo oeconomicus als Menschenbild zur Beurteilung von Institutionen zugrunde legen, wird uns dies dazu führen, insofern tugendsparsame gesellschaftliche und politische Regeln zu befürworten. Dieser meinungsbildende Gebrauch des Homo oeconomicus-Modells als vorsichtige Fiktion darf uns aber nicht dazu verführen, das Modell für reale Münze zu nehmen.

## 6 Das experimentelle Ende des Homo oeconomicus

Wir wissen in der experimentellen Ökonomik heute vieles, was die übrige empirische Sozialforschung nie und nimmer herausgefunden hätte, wenn die Ökonomen nicht angefangen hätten, den Homo oeconomicus realen Tests zu unterwerfen. Insofern hat der Homo oeconomicus wesentlich zum Erkenntnisfortschritt beigetragen, jedoch nicht durch seine Bestätigung, sondern eher durch seine Widerlegung.

Der wohl gradlinigste Test des Homo oeconomicus-Modells wurde von Werner Güth vorgeschlagen.<sup>7</sup> Dieses sogenannte Ultimatum-Spiel-Experiment hat zu einer geradezu unübersehbaren Fülle von Nachfolgeexperimenten und Untersuchungen geführt. Nicht nur Ökonomen haben diese durchgeführt, sondern entsprechende Experimente sind beispielsweise von Anthropologen in ganz unterschiedlichen Kulturen gemacht worden. Bei dem Experiment handelt es sich in der einfachsten Form um das folgende:

Einem Spieler A werden beispielsweise 10 Euro gegeben. Der Spieler A kann die 10 einzelnen Euro-Stücke, die vor ihm liegen, auf sich und einen Spieler B aufteilen.

6 Vgl. H. Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, New York 1951.

7 Vgl. W.R. Güth, R. Schmittberger u.a., *An Experimental Analysis of Ultimatum Bargaining*, *Journal of Economic Behavior and Organization* 3 (1982) 367–388.



Gibt er B einen Euro, so behält er 9 für sich. Gibt er B 2 Euro, so behält er 8 für sich usw. Jede Aufteilung ist grundsätzlich zulässig. Der Witz an der Sache ist, dass der Spieler A kein Diktator, sondern nur ein Ultimatum-Spieler ist: Den selbst zugeteilten Anteil an der Aufteilung erhält der Spieler A nur dann, wenn der Spieler B der Aufteilung zustimmt. Wenn B ablehnt, so erhalten beide nichts.

Das Spiel wird in der Regel so konzipiert, dass die beiden Spieler sich während des Spiels nicht sehen, nach dem Spiel nicht begegnen und sich zuvor nicht kennen gelernt haben. Weder ein Schatten der Vergangenheit noch der für den Homo oeconomicus wichtige Schatten der Zukunft können daher eine Rolle spielen.

Da etwas immer noch besser als gar nichts, sollte ein Homo oeconomicus jedes positive Angebot annehmen. Wir sollten also bei Homo oeconomicus-Verhalten ein minimales Angebot des Ultimatum-Bieters erwarten und die darauf folgende Annahme durch den Ultimatum-Nehmer. Spieler in der Rolle des Spielers A erwarten aber in der Regel nicht, dass ein Gebot von nur einem Euro angenommen wird. Die meisten bieten eine hälftige Aufteilung von 5 Euro für jeden an. Diejenigen von den Spielern in der Rolle des Spielers A, die beispielsweise nur 2 Euro bieten, erleben in der Regel eine unangenehme Überraschung. Denn die Individuen in der Rolle des Spielers B lehnen von ihnen als unfair aufgefasste Angebote in Abweichung vom Homo oeconomicus-Modell ab. Sie lassen es sich etwas kosten, den unfairen Anbieter zu bestrafen.

Die Ergebnisse dieser Experimente sind ungeachtet sehr hoher Geldbeträge, die bis in den Bereich mehrerer Monatslöhne reichten, ungeachtet kultureller Unterschiede und ungeachtet der Einbettung des Experimentes in verschiedenste Kontexte stabil. Die Annahmen eines Homo oeconomicus-Modells werden durchgängig verletzt. Weder erwarten normale Bürger, dass ihre Mitbürger sich wie *Homines oeconomici* verhalten, noch verhalten sich die betreffenden Individuen tatsächlich in dieser Weise. Sie verhalten sich wie der Homo sapiens.

## 7 Homo sapiens

Homo Sapiens ist offenkundig vom Homo oeconomicus ziemlich verschieden. Rationalität gehört zum Homo sapiens allerdings hinzu. Wenn der Homo sapiens sich klug verhalten möchte, dann muss er den möglichen Opportunismus der Menschen oder seine eigene zweite Natur als Homo oeconomicus in Rechnung stellen.<sup>8</sup> Er sollte angesichts der vielfältigen sozial und politisch von menschlichem Verhalten verursachten Übel dieser Welt nicht moralisieren und lamentieren, sondern analysieren, was der Grund für die Fehlentwicklungen sein könnte. So wie der Detektiv durch die Frage, wem etwas nützte, dem Täter auf die Spur kommt, so kommen wir häufig den Verursachern sozialer Probleme am besten auf die Schliche, wenn wir opportunistisches Verhalten systematisch in Rechnung stellen.

<sup>8</sup> Vgl. H. Ofek, *Second Nature*. Cambridge 2001.



Der Homo oeconomicus kann uns bei dieser detektivischen Arbeit helfen. Er zeigt uns, warum zu viel Geld für Brillen und Zahnregulierungen ausgegeben wird, warum mehr Abfall in unserer Umwelt herumliegt, als für uns gut ist, warum absurde Summen für Verteidigung verausgabt werden usw. Er ist es, der uns erkennen lässt, wie soziale Fallen und Dilemma-Situationen entstehen können und was man dagegen unternehmen könnte.

Der Homo oeconomicus zeigt uns, dass wir in die meisten sozialen Probleme geraten, nicht weil wir dumm, sondern weil wir rational sind. Der Homo oeconomicus macht uns zugleich gefasst auf die Stimme unserer Biologie, die dem Dreiklang nah, näher, nächster und nicht dem Gebot christlicher Nächstenliebe folgt. Wie das arabische Sprichwort bereits sagt: Ich gegen meinen Bruder, mein Bruder und ich gegen unsere Cousins, mein Bruder, ich und unsere Cousins gegen die anderen aus unserem Dorf, mein Bruder, ich, unsere Cousins, die anderen aus unserem Dorf gegen ... etc. Wenn wir in der Planung unserer Institutionen vom Homo oeconomicus ausgehen, dann stellen wir die arabische Weisheit und unsere Biologie automatisch in Rechnung. In dieser Weise auch den Mangel an Nächstenliebe zu berücksichtigen, ist wahre Nächstenliebe, wenn auch vielleicht nicht ganz auf der Linie mancher christlicher, zumal protestantischer Verlautbarungen.<sup>9</sup>

*Dr. Hartmut Kliemt* ist Professor für Praktische Philosophie an der Universität Duisburg-Essen.

9 Vgl. zum Ganzen als umfassendes Grundlagenwerk *M. Baurmann*, *Der Markt der Tugend*, Tübingen 1996; als kurzen Überblickartikel mit didaktischem Hintergrund: *H. Kliemt*, *Das Ricardosche Vergesellschaftungsgesetz und das Spezialisierungsdilemma*, *Wirtschaftswissenschaftliches Studium* 22 (1993) 335–341.



## Bin ich weiblich genug? Bin ich männlich genug?

[[Geschlechterzuschreibungen und Sexualität – gendertheoretisch betrachtet

Die ideale Konfektionsgröße für Frauen ist »Größe S«. Ein Mädchen, eine Frau soll »schlank« und »groß« sein und ein »hübsches Gesicht« haben. So die einhellige Meinung von neun befragten Mädchen, die 13 bzw. 14 Jahre alt, zwischen 1,55 und 1,76 m groß sind und zwischen 41 und 65 kg wiegen.<sup>1</sup>

Frauen gelten seit jeher als das »schöne Geschlecht« – und unter weiblicher Schönheit wird gegenwärtig Schlankheit, Jugend, Gesundheit und Fitness verstanden. Auch das Männlichkeitsideal wird heute verstärkt auf den Körper verlagert. Hier sind ein »Waschbrettbauch« und ein »knackiger Hintern« angesagt; der ideale männliche Körper ist ein stählerner, perfektionierter Körper. In den westlichen Industrienationen sind der Körper und die Sorge um ihn in den Mittelpunkt gerückt. Die Schönheitsindustrie boomt wie nie zuvor, die Medien konfrontieren uns mit einer Flut von Körper-Bildern, die darüber hinweg täuschen, dass fast keine Frau und kein Mann dem jeweils vorgegebenen Schönheitsideal gerecht werden können.<sup>2</sup>

Die Verpflichtung zum Schönsein bringt insbesondere Mädchen und Frauen, deren Äußeres den Schönheitsidealen nicht entspricht, dazu, mit ihrem Körper unzufrieden zu sein. Der Frauenkörper wird zur Problemzone. So erzählt jede der befragten Jugendlichen, dass sie Probleme mit ihrer Figur hat – nahezu jede findet sich zu dick, treibt Sport oder geht ins Fitnessstudio, um abzunehmen.<sup>3</sup> Aber auch Männer fühlen sich den Zumutungen eines perfekten Körpers unterworfen; als Folge nimmt etwa die

1 Vgl. R. Scheepers, Schönheitsideale der »Girlie-Generation«. Eine Konfirmandinnenstunde, in: Schlangenbrut 20 (2002) Nr. 78, S. 11–14, hier: 12f.

2 Vgl. B. Guggenberger, Einfach schön. Schönheit als soziale Macht, Hamburg 1995; N. Wolf, Der Mythos Schönheit, Hamburg 1993.

3 Vgl. ebd., 13. – 70% der 12–14jährigen Mädchen bevorzugen einen untergewichtigen Körperbau, aber nur 16% entsprechen diesem Wunschbild. 46% aller 12jährigen Mädchen wollen abnehmen, 11% geben an, bereits Diät zu halten (vgl. A. Boeger, Das Körperbild im Jugendalter. Eine geschlechtsspezifische Betrachtung unter entwicklungspsychologischer und klinischer Perspektive, in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [Hg.], »meine Sache«. Mädchen gehen ihren Weg. Fachtagung zur Sexualpädagogischen Mädchenarbeit, 19.–21. Juni 2000, Köln 2001, 48–52, hier: 52).



Nachfrage nach kosmetischen Behandlungen zu oder lassen sich bei Männern Formen von Essstörungen ausmachen.<sup>4</sup>

Untersuchungen belegen, welche Bedeutung darüber hinaus Schönheitsideale für die Entwicklung junger Menschen, ihr geschlechtliches Selbstbild und die Aneignung des weiblichen bzw. männlichen Körpers haben.<sup>5</sup> Da sich hinter dem Schönheitsideal die Verheißung von Spaß haben und »easy living«, von Anerkennung und Liebe verbirgt und »mangelnde« Schönheit als persönliches Versagen gilt – wer dick und unattraktiv ist, ist selbst schuld –, gestaltet sich das Erwachsenwerden als äußerer und innerer Kraftakt. Das Jugendalter stellt die Phase dar, in der sich die stärksten Körperveränderungen im gesamten Lebenslauf ereignen. Somit gewinnt der Körper auch unter dem Aspekt der Entwicklung eine besondere Bedeutung – es muss eine Anpassung an diesen veränderten Körper erfolgen und eine eigene sexuelle Identität aufgebaut werden.<sup>6</sup>

## 1 Körper(bilder) und Geschlecht

Der konkrete männliche und weibliche Körper ist immer auch sozialer Körper, der von Kindesbeinen an soziale Werte und Normen aufnimmt und der als soziales Kommunikations- und Ausdrucksmittel fungiert. Durch Körperhaltungen werden etwa soziale Beziehungen wie Nähe oder Hierarchie ausgedrückt, werden Absichten mitgeteilt, Beziehungen geknüpft oder abgebrochen. Vor allem jedoch werden soziale Unterschiede und die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen ausgedrückt.

Dem Umgang mit dem Körper in den westlichen Industriestaaten liegt heute die Vorstellung der Machbarkeit zugrunde: Der Körper ist das Ergebnis von Handlungen, die zu seiner Perfektionierung führen – oder eben nicht dazu führen und dann verstärkter Anstrengungen und neuer Strategien bedürfen bzw. Frustration oder gar psychische Probleme verursachen. Der »kulturelle« Körper gehorcht dem gesellschaftlichen Diktat, das einen unterschiedlichen Umgang der Geschlechter mit ihrem Körper prägt. In unserer von Bildern und visuellen Ikonen geprägten Ge-

4 Vgl. R. Amnicht-Quinn, »Eigentlich sollte ich doch jetzt wunderschön sein ...« Über die Schönheit und das »schöne Geschlecht«, in: Schlangenbrut 20 (2002) Nr. 78, 5–10, hier: 7.

5 Vgl. z.B. K. Flaake, Körper, Sexualität und Geschlecht. Studien zur Adoleszenz junger Frauen, Gießen 2001; J. Braun, Jungen in der Pubertät. Wie Söhne erwachsen werden, Hamburg 2003; P. Milhoffer, Wie sie sich fühlen, was sie wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf ihrem Weg in die Pubertät, Weinheim/München 2000; D. Schnack, Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Hamburg 1997.

6 Vgl. Boeger, Körperbild.



sellschaft ist der Körper ein Medium der Selbstdarstellung, eine Quelle für vergnügliche Erfahrungen und ein Experimentierfeld für die eigene soziale, kulturelle und geschlechtliche Identität. So dient auch die Kleidung nicht mehr dazu, den Körper zu verhüllen, sondern ihn zu modellieren, zu enthüllen und zu illustrieren<sup>7</sup>. Mode ermöglicht – unbeschadet jeweiliger Trends – aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Stereotypen<sup>8</sup> die Herstellung von Geschlechtsidentität – sie lässt sich »anziehen«.<sup>9</sup> Andererseits unterstützen die Einflüsse der modernen amerikanischen Kultur und der internationalen Popmusik-Trends einen instabilen Mix von maskulinen und femininen Ausdrucksformen. Untersuchungen belegen, dass zwei Drittel der Frauen zwischen 20 und 24 Jahren in den USA, Deutschland und Italien sowie mehr als 40% der jungen Männer in den USA, Deutschland und Großbritannien sich durchaus vorstellen können, sowohl maskuline als auch feminine Seiten zum Ausdruck zu bringen.<sup>10</sup> Kleidung und Styling stehen somit in Wechselwirkung zur Konstruktion von Identität und Geschlecht. »Aus dieser Sicht ist das Selbstverständnis ... als Mann oder Frau ... körperlich begründet, nicht aber biologisch-körperlich, sondern sozial-körperlich; es basiert auf komplementär gebildeten, geschlechtstypischen Habitusmustern, die ... unterschiedliche Haltungen des Körpers und zum Körper umfassen ...«<sup>11</sup>

Als erstrebenswert erklärte männliche und weibliche Körperbilder begegnen uns überall, sei es in Kinderzimmern, in Printmedien, in der Werbung oder im Film. Da finden sich z.B. »He-Man« oder »Barbie«; beide (nicht nur für Kinder und immer noch) Inbegriff des Männlichen bzw. des Weiblichen. Er, »He-Man«, der siegreiche und einsame Kämpfer, verkörpert den Mythos von Körperkraft und Potenz, sie, »Barbie«, nur aus Beinen, Haaren und Brüsten bestehend, verkörpert den Mythos von Schönheit. Dreidimensionale Bilder aus Hartplastik, nicht weniger einprägsam als die durch SchauspielerInnen und Models gesetzten Normen für Frauen- und Männerbilder.

Bedeutsam ist ebenfalls die Wechselwirkung zwischen den in der Werbung eingesetzten Körperbildern und der Vermarktung bestimmter Produkte.<sup>12</sup> Mit nahezu je-

7 Dies wird anhand der Untersuchung des International Research Institute On Social Change (RISC International), im Jahr 1999 in Großbritannien, Frankreich, Deutschland, Italien und Spanien durchgeführt, dokumentiert (vgl. Jugend 2000: Themenheft Lycra Juni 1999 <http://www.risc-int.com>).

8 Vgl. die Unterschiede bei Mädchen- und Damenmode bzw. Knaben- und Herrenmode, Damen- und Herrenfrisier-Salons etc.

9 Vgl. E. Gaugele u. K. Reiss (Hg.), Jugend, Mode, Geschlecht. Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur, Frankfurt/M. 2003.

10 Dies wird auch in der TV-Kultserie »Friends« dokumentiert; vgl. Jugend 2000, 6.

11 H. Brandes, Männlicher Habitus und Gesundheit, in: Blickpunkt DER MANN 2/2003, 10–13, hier: 10.

12 Vgl. z.B. H. Rechner, Geschlechterrollen in der Werbung. Ausarbeitung des Vortrags vom 23. Januar 2001, <http://home.t-online.de/home/Horst.Rechner/rollen/geschlechterrollen.html>.



dem Produkt wird ein entsprechender Männer- bzw. Frauentyp verkauft<sup>13</sup>: mit Parfüm der androgyne Mann, mit Pudding der liebevolle Familienvater, mit Kaffee der allein erziehende Vater etc. Darüber hinaus kreieren Handel und Wirtschaft auf diese Weise »moderne«, »neue« Männertypen wie etwa den »Metrosex-Man«<sup>14</sup>, den »e-Man«<sup>15</sup> oder den »Care-Man«<sup>16</sup>. Neben der Mutter und Hausfrau präsentiert die Werbung die erfolgreiche Frau, die partnerschaftliche Frau, die Alleskönnerin wie auch die Frau als Sex- und Dekorationsobjekt.<sup>17</sup> Sowohl die Darstellung von Männern als auch von jenen von Frauen bietet neue Facetten, die zu einer Annäherung der Geschlechterrollen zu führen scheinen. Traditionelle stereotype Eigenschaften von Frauen und Männern geraten in Bewegung: Der »neue« Mann zeichnet sich dadurch aus, dass ihm Gefühle, Zärtlichkeit, Treue und Kinderliebe wichtiger werden, während Karriere und Einkommen an Bedeutung verlieren. Die moderne Frau tritt nicht nur modisch und gepflegt auf, sondern zeigt Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Engagement und Ehrgeiz und verbindet mit leichter Hand Familie und Beruf.

Zu diskutieren ist allerdings die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Geschlechterbildern in Werbung und visuellen Medien und dem Geschlechterverständnis konkreter Frauen und Männer in unserer Gesellschaft: Stimmen die medial dargestellten Bilder mit der Selbstwahrnehmung der Geschlechter und den geschlechtlichen Rollenerwartungen überein? Eine genauere Analyse der Männerbilder in Medien und Realität zeigt, dass sich das gesellschaftlich relevante Bild des Mannes weiterhin schwerpunktmäßig durch Erfolg (im Beruf), Sachlichkeit und Kompetenz kennzeichnen lässt.<sup>18</sup> Mit Blick auf das Frauenbild lässt sich aufzeigen, dass Frauen immer noch weitaus häufiger in der Rolle »Hausfrau/Mutter/Sex-/Dekorationsobjekt« im privaten oder Freizeit-Bereich als in einer außerhäuslichen Berufsrolle gezeigt werden.<sup>19</sup> – und auch für sich beanspruchen, den im häuslichen und privaten Bereich anfallenden Aufgaben besser als Männer gewachsen sind.<sup>20</sup>

Auffällig ist dabei, dass Körperbild und Geschlechtsrolle deutlich miteinander korrelieren und die Geschlechterordnung der Ungleichheit darstellen. Frauen werden durchweg als kleinere, zierlichere, schwächere, kraftlosere und nur indirekt Macht

13 Vgl. ebd.; G. Zurstiege, *Mannsbilder – Männlichkeit in der Werbung*, Opladen/Wiesbaden 1998.

14 D.h. der gepflegte Mann, der lieber in Galerien geht als auf den Fußballplatz.

15 Der e-Man ist Weltmeister beim Surfen im Internet.

16 Der Care-Man ist gesundheitsbewusst, hat für sich die »Andropause« entdeckt und kümmert sich stärker um sein Aussehen – mit dem Ziel, sich von der Masse abzuheben und eine eigene Körperästhetik zu entwickeln.

17 Vgl. R. Bergler, B. Pörzgen u. K. Harich, *Frau und Werbung*, Köln 1992; G. Mühlen-Achs, *Frauenbilder – Männerbilder. Die Inszenierung der Geschlechterdifferenz in den visuellen Medien*, in: *Medienbildung 1999* (<http://www.learnline.nrw.de>); Chr. Schmerl (Hg.), *Frauenzoo der Werbung. Aufklärung über Fabeltiere*, München 1992.

18 Vgl. Rechner, *Geschlechterrollen*.

19 Vgl. ebd.; Mühlen-Achs, *Frauenbilder*.

20 Vgl. P. Döge / R. Volz, *Wollen Frauen den neuen Mann? Traditionelle Geschlechterbilder als Blockaden von Geschlechterpolitik*, St. Augustin 2002, 46–48.



wirkende Wesen konstruiert und legen wenig Wert auf die Teilhabe an Macht oder die Inanspruchnahme von Raum, während Männer sowohl im Bild als auch in der Realität selbstbewusst Kraft und Härte demonstrieren, viel Raum einnehmen und überlegende Gelassenheit mimen.<sup>21</sup>

Wenngleich also die medial vermittelten Geschlechterrollen einerseits einen Trend zu mehr Gleichheit und Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern aufweisen, so wird doch andererseits weitgehend an den traditionellen Stereotypen einer hierarchischen Geschlechterordnung festgehalten und diese somit weiter tradiert.<sup>22</sup>

Nicht nur unter dieser Perspektive stellt die Zweigeschlechtlichkeit unserer Gesellschaft eine Grenze dar. Auch der körpersprachliche Diskurs ist in unserer Kultur durch das jeweils vorherrschende Konstrukt von Geschlecht bestimmt, sodass der körperliche Ausdruck zum tertiären Geschlechtsmerkmal wird. Die Konstruktion des Geschlechts erfolgt somit durch den Körper bzw. durch eine entsprechend ritualisierte Körpersprache<sup>23</sup>. »Wer die Grenze zwischen den Geschlechtern überschreiten will, muss jede Geste, jeden Blick, jeden Schritt verändern, um als das andere Geschlecht wahrnehmbar zu werden. ... der ganze Habitus wird zum Zeichen für die Geschlechtsidentität.«<sup>24</sup>

## 2 Körper(bilder) und Sexualität

In unserer westlichen Gesellschaft wird suggeriert, dass ein im Fitnessstudio gestählter und durch Diäten schlanker Körper zum Glücklichen, zu beruflichem und privatem Erfolg führt und begehrenswert ist. Die äußere Erscheinung gilt als Schlüssel zu gelingenden Beziehungen: »Gesundheit, Attraktivität und körperliche Leistungsfähigkeit sind von enormer Bedeutung, nicht nur für die Selbstwahrnehmung, sondern auch im Hinblick auf FreundInnen und heterosexuelle Beziehungen.«<sup>25</sup> So sind »erotische Ausstrahlung« und »körperliche Schönheit« wesentliche Kennzeichen der »Traumfrau«, wie Männer sie sich vorstellen und

21 Dies hat sich in den mehr als 30 Jahren seit Beginn der entsprechenden Untersuchungen nur unwesentlich geändert (vgl. *Mühlen-Achs*, Frauenbilder; *M. Weiderer*, Das Frauen- und Männerbild im Deutschen Fernsehen, Regensburg 1993).

22 Dies mag auch an den spezifischen Machtverhältnissen innerhalb der Medien liegen. Die in der Regel männlichen »Macher« nutzen die Möglichkeiten der Medien weniger zur Auflösung als zur Aufrechterhaltung bzw. zur Verstärkung der Geschlechterverhältnisse (*Mühlen-Achs*, Frauenbilder).

23 In der amerikanischen Gender-Forschung wird dies durch den Begriff des *doing gender* ausgedrückt.

24 *S. Becker*, Unerhört weiblich leiblich? Phänomenologische Perspektiven auf Enttrivialisierung leiblicher Wahrnehmung als Methode feministischer Religionspädagogik, in: *RpB* 43/1999, 193–206, hier: 198; vgl. zum Ganzen auch *D. Alfermann*, Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten, Stuttgart 1996.

25 *Boeger*, Körperbild, 49.



Frauen sie sehen.<sup>26</sup> Die körperliche Attraktivität der Partnerin ist für Männer nach wie vor ein wichtiges Kriterium<sup>27</sup>. Nur ein Viertel der Männer (26 Prozent) stimmt der Aussage zu, dass »sexuelle Anziehungskraft« nichts mit »gutem bzw. hübschem Aussehen« zu tun habe.<sup>28</sup> Allerdings: »Der Attraktivität, der erotischen Ausstrahlung und der körperlichen Schönheit schreiben Frauen eine wesentlich größere Bedeutung für die Männer zu als diese selbst.«<sup>29</sup> Da Mädchen und Frauen häufig Misstrauen in die eigene physische Attraktivität haben, beurteilen sie ihren Körper negativ; vor allem Frauenkörper scheinen grundsätzlich ungenügend zu sein.<sup>30</sup>

Somit setzen Körperbild und Schönheitsideal nicht nur, wie gemeinhin angenommen, männliche, sondern ebenfalls weibliche Menschen unter Leistungsdruck. Bereits früh erfahren Mädchen, »dass eine hübsche Frisur, ein schönes Kleidchen ihnen wohlwollende Aufmerksamkeit sichert« – sie »sollen gefallen, und zwar mit und durch ihren Körper«<sup>31</sup>. Vielfach halten sich Mädchen und Frauen daher nur bei »richtigen« Körpermaßen für liebenswert und verinnerlichen damit auf viel strengere Weise, als männliche Menschen ihn anwenden, einen »männlichen Blick«. Entsprechend investieren sie in ihre körperliche Erscheinung und sind bestrebt, ihr Aussehen unter dem Druck ständiger Selbstkontrolle zu verändern.

Im Gegenzug ist Mädchen und Frauen das Äußere an Jungen und Männern entschieden weniger wichtig – obwohl sie Anfragen und Forderungen an ihr eigenes Äußeres akzeptieren. Umfragen zufolge rangiert bei Frauen noch vor Geld, Charme, Eloquenz und Schönheit des Mannes dessen »Macht«: Mehr als die Hälfte der Frauen erachtet das »gute Aussehen« eines Mannes als »nicht so wichtig«.<sup>32</sup> Etwa vier Fünftel der befragten Frauen dagegen betrachten »Macht« als ausschlaggebenden Faktor für das Verlieben und finden Gefallen am männlichen Beschützer.<sup>33</sup>

Auf diesem Hintergrund mag verständlich sein, dass – während Mädchen und Frauen ihre eigene Attraktivität im Vergleich mit Geschlechts-genossinnen zumeist unterschätzen – sich Jungen und Männer häufig at-

26 Vgl. Döge/Volz, Frauen, 28.

27 Eine Untersuchung von Bekanntschafts- und Heiratsanzeigen in Frankreich und Deutschland zwischen 1913 und 1993 bestätigt diesen Befund (vgl. M. Kraemer, Partnersuche und Partnerschaft im deutsch-französischen Vergleich 1913–1993. Eine empirische Analyse zum Wertewandel anhand von Heirats- und Bekanntschaftsanzeigen, Münster u.a. 1998).

28 Vgl. ebd., 42.

29 Ebd., 28.

30 Vgl. Boeger, Körperbild; R. Annicht-Quinn, Körper und Sexualität, in: I. Leicht u.a. (Hg.): Arbeitsbuch Feministische Theologie. Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde, Gütersloh 2003, 231–236.

31 A. Wilser / D. Preiß, Schönheitsideale zwischen Standards und Individualitätsansprüchen, in: Bundeszentrale (Hg.), »meine Sache«, 67–72, hier: 69.

32 Vgl. Döge-Volz, Frauen, 42.

33 Vgl. ebd., 43.



traktiver als ihre Geschlechtsgeossen betrachten. Lässt man männliche Menschen »ihr tatsächliches eigenes Aussehen, das gewünschte Aussehen und ... die vom Gegengeschlecht am meisten präferierte Figur einschätzen, dann überschneiden sich ... alle drei« im positiven Sinne.<sup>34</sup>

Interessant ist hier auch der Blick auf den männlichen Körperkult, wie er beispielsweise in der Werbung mit dem nackten Männerkörper praktiziert wird: »Dieser Männerkörper wird mit vorzugsweise fotografischen ... Mitteln re-mythisiert, es ist kein eiserner mehr, sondern ein »Lichtpanzer«, der seinen Körper überzieht ... Un-erreichbar und unerreicht, einzigartig und einsam ... Das Gegenüber ist ... keineswegs Partnerin oder Partner ...«<sup>35</sup> Erfolgt mit der öffentlichen Darstellung des nackten Männerkörpers auf den ersten Blick ein Ausgleich zur Sexualisierung des weiblichen Körpers, so deckt der zweite Blick auf, dass längst nicht Gleichheit angestrebt oder erreicht wird. Während die immer noch allgegenwärtige Darstellung des leicht oder nicht bekleideten Frauenkörpers zur Enttabuisierung der Sexualität beiträgt und seine Präsentation als Symbol für eine männliche Vorstellung steht, ist der dargestellte Männerkörper nicht Objekt der Begierde, sondern verweist auf sich selbst.<sup>36</sup>

### 3 Sexualität als Entwicklungsaufgabe

Zentrale Entwicklungsaufgabe junger Menschen ist die Entwicklung einer weiblichen bzw. männlichen Geschlechtsidentität, wobei die kulturelle Ausformung der Vorstellungen von einer erwachsenen weiblichen bzw. männlichen sexuellen Identität eine wichtige Rolle spielt. Darüber hinaus gilt es den Blick dafür zu schärfen, wie Mädchen und Jungen unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen ihre sexuelle Entwicklung gestalten. Unter gendertheoretischer Perspektive ist überdies der je subjektive Blick beider Geschlechter in den Mittelpunkt zu stellen, ihr aktives und kreatives Handeln zur Herstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit. Eine der wichtigen Praktiken zu deren Herstellung besteht darin, eine bestimmte Beziehung Frau – Mann zu inszenieren. Dazu bedienen sich Mädchen und junge Frauen – ebenso, wenn auch anders als Jungen und junge Männer – sowohl traditioneller Verhaltensmuster als auch neuer Handlungsoptionen, die biographisch ständig neu gemixt werden (müssen). Dies bedeutet einerseits neue Freiheiten, andererseits birgt es neues Konfliktpotential, verbunden mit Unsicherheiten und Ängsten.

Zunächst ist Sexualität, wie sie vor allem über die oben skizzierten Körperbilder vermittelt wird, gesellschaftlich geformt und damit patriarchal geprägt: Weibliche Sexualität orientiert sich in weiten Teilen an männlichen Bedürfnissen und Standards. Konkret heißt dies, dass Mädchen und Frauen Sexualität in einem nicht geringen Maß gewaltförmig erleben.

34 Vgl. Boeger, Körperbild, 51.

35 R. Amnicht-Quinn, Körper – Religion – Sexualität. Theologische Reflexionen zur Ethik der Geschlechter, Mainz 1999, 71.

36 Vgl. ebd., 71f.



Gerade im Bereich der Sexualität erfahren sie ein Machtgefälle, in dem sie als »eroberte« oder vergewaltigte Opfer den sexuellen (verbalen und körperlichen) Übergriffen durch Jungen und Männer weitgehend wehrlos ausgeliefert sind. Indem sie ihren Körper eher aus männlicher Perspektive betrachten und sich selbst – um begehrt zu sein und geliebt zu werden – den gängigen Schönheitsidealen unterwerfen, fügen sie sich überdies selbst Gewalt zu.

Männliche Sexualität ist entsprechend von »Männlichkeitsansprüchen« überfrachtet. Als männliche Domäne befördert sie das Bild einer aktiven, zielgerichteten und objekt-orientierten Sexualität. Jungen und Männer sollen Initiative ergreifen, es »machen«. Bei Befragungen teilen sie ein nahezu uneingeschränktes eigeninitiatives Engagement mit<sup>37</sup> – allerdings ohne aufzudecken, ob sie damit Wunschdenken oder konkrete Erfahrungen benennen. Werden diese überkommenen Strukturen und Anforderungen durch die Suche nach dem »neuen« Mann in Frage gestellt, gesellen sich Hilflosigkeit und Angst zum Anspruch, den Vorstellungen eines »richtigen« Mannes zu genügen.

Angesichts der postmodernen Zumutung, ständig flexibel sexuelle Identitäten zu bauen, die in sich stabil und doch beweglich sein müssen, ist jedoch auch eine aktiv und individuell gestaltete Sexualität notwendig. Aus sexualpädagogischer Perspektive betrachtet, kann es demnach nicht um den Erwerb einer sexuellen Identität im Sinne einer mechanistischen Übernahme von Geschlechtsrollenbildern gehen; vielmehr geht es darum, das eigene Selbst zu erkennen und die eigene Position zu klären. Ziel ist der eigenständige Entwurf einer sexuellen Identität in permanenter Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Gleichaltrigen und mit Erwachsenen.

In dieser Auseinandersetzung sind Mädchen und Frauen im Nachteil. Mit dem Eintritt in die Pubertät wird die bis dahin noch offene Identität von Mädchen weiterhin auf das klassische Weiblichkeitsbild der sexuell attraktiven, aber passiven und zurückhaltenden Frau eingeengt.<sup>38</sup> Hergestellt wird diese Beschränkung durch die Sexualisierung des Körpers, des Geschlechterverhältnisses und der persönlichen Wertschätzung. Dies führt zur Bestätigung der klassisch-männlichen Identität, die in Abgrenzung zur untergeordneten Weiblichkeit konstituiert wird. Dennoch – gestützt durch Initiativen sexualpädagogischer Mädchenarbeit – zeigen Mädchen und junge Frauen zunehmend Eigeninitiative und sind immer weniger gewillt, sich auf die Spielregeln von Jungen und Männern einzulassen. Zumeist liegen konkrete Erfahrungen zugrunde: Mädchen fühlen sich bedrängt, schätzen das Verhütungsverhalten der Jungen negativ ein oder haben massive Gewalterfahrungen gemacht. Allerdings:

37 Vgl. G. Schmidt u.a. (Hg.), Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder, Stuttgart 1993.

38 Vgl. C. Helfferich, Jugend, Körper und Geschlecht, Opladen 1994. – Auf diesem Hintergrund ist wohl auch der Wunsch von Mädchen zu verstehen, möglichst lange einen knabenhaften Körper zu behalten.



Trotz dieser Erfahrungen sind viele der Mädchen und jungen Frauen überzeugt, dass diese Probleme mit dem »Richtigen« lösbar sind, und träumen vom »Märchenprinzen«, der ihren Vorstellungen entspricht und sie erwidert.<sup>39</sup> »Sie reagierten dabei nicht offensiv, indem sie z.B. ... ihre Vorstellungen behaupteten, sondern defensiv und bekräftigten so indirekt die traditionellen Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder, indem sie diese nur im privaten Raum in Frage stellten.«<sup>40</sup>

Es legt sich nahe, hier eine Korrelation zur ambivalenten Botschaft der gesellschaftlich vermittelten Körperbilder von Frau und Mann herzustellen, die in aller Veränderung und Angleichung aneinander im Traditionellen verharren. Diese Bilder wecken bei Mädchen und Frauen den Wunsch, »ganz befreit und doch femininsexy« zu sein.<sup>41</sup> Somit wachsen Mädchen in eine Realität hinein, die ihnen eine Strategie abverlangt, mit deren Hilfe diese Gratwanderung relativ schadlos bewältigt werden kann. Zur näheren Beschreibung dieser Strategie kann der These von Anne Schwarz gefolgt werden: »Mädchen leben zunehmend in mindestens zwei, wenn nicht noch mehr sexuellen Erfahrungswelten, die sie kompetent handhaben und balancieren.«<sup>42</sup> Es ist dies zum einen die Welt der »normalen Realität«, zum anderen die Welt des »schönen Scheins«, in der Mädchen in »eine phantastische andere Identität« schlüpfen, initiiert durch Filme und Printmedien sowie die Welt der »geschlechtsungebundenen sexuellen Kicks«, in der sie sich selbst und ihren Körper inszenieren.<sup>43</sup> Schwarz geht davon aus, dass die Mädchen und jungen Frauen von heute »durch ihre Identitätsarbeit und ihr Bemühen um ein gleichberechtigtes Miteinander« dazu beitragen, »ihre geschlechtshierarchischen Lebensbedingungen zu verändern«<sup>44</sup>. Es stellt sich jedoch die Frage, ob über das Neue des »pragmatischen Umgangs« mit Realität, Schein und Phantasie hinaus<sup>45</sup> tatsächlich eine wirkliche Veränderung der zweigeschlechtlichen Ordnung herbeigeführt werden kann.

Ein durchgreifender Wandel der Geschlechterverhältnisse ist m.E. erst dann zu erreichen, wenn auch Jungen und Männer entsprechende Veränderungen initiieren. Bisher ist jedoch m.W. sexualpädagogische Jungenarbeit noch wenig etabliert und ein weitgehendes Fehlen entsprechender Konzepte, die männliche Jugendliche fordern und fördern, zu beklagen.

39 Vgl. A. Schwarz, Mädchen auf dem Weg zu einer selbstbestimmten Sexualität, in: Bundeszentrale (Hg.), »meine Sache«, 28–37, hier: 31f.

40 Ebd., 32.

41 Vgl. S. Düring, Manchmal wär ich gern ein bisschen geiler – Sexuell befreit und doch nicht glücklich, in: Pro Familia Magazin 1996 (Heft »Mädchen«).

42 Schwarz, Mädchen, 35.

43 Vgl. ebd., 35f.

44 Ebd., 37.

45 Vgl. ebd., 36.



#### 4 Religionspädagogische Aspekte

Religionspädagogisch Handelnde werden sich – so jedenfalls die Erfahrungen der Verfasserin<sup>46</sup> – sowohl mit den Auswirkungen der selbst noch in der jüngeren Theologiegeschichte vorhandenen und nahezu sprichwörtlichen Körperfeindlichkeit christlicher Traditionen auf die eigene Biographie auseinander setzen als auch die aktuellen Tendenzen des Umgangs mit dem Körper kritisch beleuchten müssen. Die Abwertung des Körperlichen bis hin zur Vorstellung, dass der »eigentliche«, geistige Mensch in einem Fremd-Körper lebt, ist jeweils kulturell bedingt – ob es sich nun um den platonisch-neuplatonischen Dualismus oder um die postmoderne Körperfeindlichkeit und -verachtung handelt, die ausgehend von der Vorstellung der Machbarkeit den Körper nach eigenen Kriterien zu gestalten sucht: In jedem Ansatz wird der Körper als »Einschränkung, Behinderung« erfahren, ist er das, »wodurch ich mit mir nicht eins, sondern uneins«, »mit mir selbst nicht identisch, gegen mich aufgebracht bin«<sup>47</sup>.

Heutige Jugendliche dagegen werden kaum noch mit »verletzten« Biographien behaftet sein. Sie betrachten ihren Körper als Ort des Experimentierens, an dem sie sich selbst suchen und finden können. Kleidung, Schmuck, Accessoires, Bewegung und Sport dienen der Inszenierung des eigenen Ichs – für sich selbst und für andere. Ob Girlie oder Vamp, Bubi oder Macho, geschlechtsspezifisch oder geschlechtsübergreifend: Alles ist drin im unbefangenen, spielerischen Erproben möglicher Rollen und ihrer Wirkungen. Bewusster und kreativer Umgang mit dem Körper kann somit der Identitätsfindung dienen.

Heranwachsende werden allerdings auch – sofern sie nicht den gängigen Körperbildern entsprechen – ihren Körper als Hindernis, auf jeden Fall als Herausforderung erleben, wenn sie nach ihrer Identität suchen. Ihnen bleibt u.U. der spielerische Umgang mit ihrem körperhaften Selbst vorenthalten. Ihr Umgang mit dem Körper wird eher durch ständiges Bemühen, den Körper – sich – entsprechend verändern zu müssen, um anerkannt und angenommen zu werden bzw. sich selbst annehmen zu können, gekennzeichnet sein.

Setzt sich religionspädagogisches Handeln zum Ziel, weibliche und männliche Menschen so zu begleiten, dass sie »sich selbst als einzigartig und unverwechselbar, nicht austauschbar erfahren«<sup>48</sup> können, also mit sich selbst identisch werden und »heil«

46 Sowohl in der Arbeit mit Studierenden der Theologie als auch in der Fortbildung von Religions-Lehrkräften wird immer wieder deutlich, dass insbesondere religiös sozialisierte (junge) Erwachsene vielfach ein problematisches Verhältnis zum eigenen Körper und zur eigenen Sexualität haben.

47 W. Herzog, Der Körper als Thema der Pädagogik, in: H. Petzold (Hg.), *Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven*, Paderborn 1986, 259–310, hier: 272.

48 N. Mette, Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: G. Bitter u.a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 31–35, hier: 34.



sein, dann lässt sich dies nicht ohne Beachtung des Körpers realisieren. Achtsamkeit gegenüber dem Körper schließt gleichermaßen das Bewusstsein der äußerst ambivalenten Körpergeschichte wie die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit der Konstruktion des kulturellen Körpers sowie dem daraus erwachsenden Umgang mit dem eigenen Körper ein.

Religionspädagogisches Handeln beinhaltet demnach sowohl das Bewusstmachen der Kehrseite heutigen Körperkults, der Körperverachtung, als auch das Reflektieren des Körpers als Männer- und Frauenkörper, die unterschiedlich bewertet werden und mit unterschiedlichen Lebensmustern verbunden sind.<sup>49</sup> »Körperarbeit« erweist sich auf diesem Hintergrund als ein geeigneter Weg, einerseits die Experimentierfreude der Jugendlichen aufzugreifen und zu fördern, andererseits durch bewusste Konfrontation mit dem eigenen Körper psychische Belastungen aufzudecken (und ggf. zu bearbeiten). Der Einbezug der Körperlichkeit, Respekt vor der eigenen Körperlichkeit sowie der Körperlichkeit anderer, Wahrnehmung von Verantwortung für sich und andere können schließlich dazu führen, dass Sexualität als »Mysterium« erkannt<sup>50</sup> und weder mit unerfüllbaren gesellschaftlichen Ansprüchen noch mit kirchlichen Moralvorschriften überfrachtet wird.

Aus theologischer Perspektive ist zu bedenken, dass der Tendenz zur Verdrängung und Missachtung des Körpers in der Tradition ebenso wie in der heutigen Gesellschaft die neutestamentliche Botschaft entgegensteht. Diese »zeigt sich als eine körperlich verwurzelte und körperlich erfahrbare Heilsverheißung«<sup>51</sup>, vornehmlich im erzählten Leben und Wirken Jesu. Der Blick auf die Heilungen Jesu zeigt die Intensität der Körperlichkeit des Heils. In den heilenden Berührungen Jesu »ereignet sich ein fühlbarer und greifbarer Kontakt zwischen Personen, eine wechselseitige körperliche Bestätigung, eine Bestätigung der Körperlichkeit des Personseins. Durch diese Geste geschieht hier das Heil in Gestalt der Heilung.«<sup>52</sup>

*Dr. Agnes Wuckelt* ist Professorin für Religionspädagogik an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abt. Paderborn.

49 Vgl. *Amnicht-Quinn* 1999, 352f.

50 Vgl. ebd., 349.

51 Ebd., 135.

52 Ebd., 134.



Anton A. Bucher

## An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kindbilder

Eine Vierjährige steht im Badezimmer auf einem Schemel, den sie ans Spülbecken geschoben hat; dieses hat sie randvoll mit Wasser gefüllt; eifrig schmeißt sie alles hinein, was gerade herumliegt: Papas Rasierpinsel, Mamas Lippenstift. Das Wasser verspritzt Fliesen und Frottiertücher ... die Mutter tritt ein.

Wie wird sie reagieren? Das kann ganz unterschiedlich sein, aber eines ist gewiss: Ihre Reaktion hängt ab von ihrem Bild dieses Kindes! Sieht sie in ihm eine boshafte Chaotin, dann wohl so: Runter, Klaps auf den Handrücken, erhobener Zeigefinger! Anders hingegen, wenn sie die Vierjährige als kleine Physikerin wahrnimmt, die durch ihr eigenes Experimentieren elementare physikalische Gesetzmäßigkeiten entdecken will: Was schwimmt, was nicht? Möglicherweise wird sie das Mädchen gewähren lassen.

Wie wir mit Kindern interagieren, hängt maßgeblich davon ab, über welches Bild von ihnen wir verfügen, und zwar *des* Kindes generell, aber auch des jeweiligen, individuellen Kindes. Deshalb war es angemessen, dass ein traditionelles Studium der (geisteswissenschaftlichen) Pädagogik nicht nur mit philosophisch-pädagogischer Anthropologie begann, sondern diese als »Schlüssel jedes pädagogischen Systems« würdigte. »Denn wir begreifen die Geschichte der Pädagogik ... von der ständigen Wandlung und Erneuerung des Menschenbildes her, aus dem sich ... das Ganze der pädagogischen Vorstellungen ... jedes Mal neu entfaltet.«<sup>1</sup>

Dennoch geriet die Pädagogische Anthropologie in den sechziger Jahren in eine Krise.<sup>2</sup> Nicht nur, dass ihr vorgehalten wurde, zu unspezifisch nach dem Wesen des Menschen gefragt und zu wenig bedacht zu haben, dass der Mensch sein Dasein als Kind beginnt, »vom Kind also abstammt«<sup>3</sup> – das lässt sich mit einer »Anthropologie der Lebensalter«<sup>4</sup> bzw. »des Kindes«<sup>5</sup> korrigieren. Folgenschwerer war Brezinkas Vor-

1 O.F. Bollnow, *Die Pädagogik der deutschen Romantik*, Stuttgart 1952, 25.

2 Exemplarisch der Diskussionsband von E. König und H. Ramsenthaler (Hg.), *Diskussion pädagogische Anthropologie*, München 1980.

3 H. Roth, *Pädagogische Anthropologie II: Entwicklung und Erziehung*, Hannover 1971, 41f.

4 I. Bock, *Pädagogische Anthropologie der Lebensalter. Eine Einführung*, München 1984.

5 M. Langeveld, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Stuttgart 1971, 11 beklagte das Fehlen einer Anthropologie des Kindes.



wurf, Pädagogische Anthropologie operiere mit unklaren Begriffen und Leerformeln, sodass sie »die kritische logisch-systematische Arbeit an der Erziehungswissenschaft eher behindere als fördere«;<sup>6</sup> aber auch der Vorwurf der Ideologiefälligkeit und A-Historizität von Menschenbildern.<sup>7</sup> Dennoch blieb die Menschenbild-Thematik virulent, wenn auch nicht immer explizit, sondern unter neuen, populäreren Begriffen, speziell »subjektive Theorie«<sup>8</sup> oder »(intuitive, implizite) Alltagstheorie«.<sup>9</sup> Manfred Tücke beginnt seine Pädagogische Psychologie, indem er herausstreicht, wie »massiv« unser pädagogisches Handeln von »Alltagstheorien« über die SchülerInnen beeinflusst wird.<sup>10</sup> Auch hinter dem von der Religionspädagogik zusehends stärker und wohlwollend aufgegriffenen (qualitativen) Forschungsprogramm »Subjektive Theorien« steht notabene ein entsprechendes Menschenbild: dass er/sie als »scientist« zu würdigen sei.<sup>11</sup>

Dieser Beitrag versucht zunächst eine definitorische Annäherung an »Kindbild«,<sup>12</sup> das oft schlagwortartig und ohne Präzisierungen verwendet wird (Abschnitt 1). Sodann ist zu fragen, wie solche Kindbilder entstehen (2), bevor einige Kindbilder im aktuellen religionspädagogischen Diskurs rekonstruiert (3)<sup>13</sup> und abschließende Überlegungen darüber angestellt werden, dass Kindbilder stets auch falsch und dennoch unverzichtbar sind.

6 W. Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim/Basel 1971, 40.

7 Dazu E. Weber, Pädagogik. Eine Einführung, Band 1, Teil 1: Pädagogische Anthropologie, Donauwörth 1995, 36–39.

8 Nachhaltig propagiert von N. Groeben, Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien, Tübingen 1988; für die Religionspädagogik rezipiert: u.a. N. Ammermann, Religiosität und Kontingenzbewältigung. Empirische und konstrukttheoretische Umsetzungen für Religionspädagogik und Seelsorge, Münster 2000, bes. 17–39.

9 H. Hierdeis und Th. Hug, Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung, Bad Heilbrunn 1992.

10 M. Tücke, Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule, Münster 1998, 25.

11 G. Kelly, Die Psychologie der persönlichen Konstrukte (Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften 33), Paderborn 1986, 19.

12 Ausführlicher: G. Scholz, Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit, Opladen 1994.

13 Rekonstruktionen von Menschen- bzw. Kindbildern, speziell im Werk bedeutender PädagogInnen, aber auch bei DichterInnen, sind ein klassischer Topos, exemplarisch: H. Roth, Pestalozzis Bild vom Menschen, Zürich 1985; Ch. Wulf (Hg.), Anthropologisches Denken in der Pädagogik, Weinheim 1996, mit Beiträgen zum Menschenbild bei Rousseau, Goethe, Campe, Wilhelm von Humboldt u.a.; Cl. Roesch, Das Bild des Kindes in der deutschsprachigen Lyrik nach 1945 unter besonderer Berücksichtigung der 70er und 80er Jahre (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik 2), Frankfurt/M. 1989.



## 1 Das Konstrukt »Kindbild«, seine Dimensionen

Es ist dem Menschen eigentümlich, seine Wahrnehmungen und Erfahrungen kognitiv zu modellieren und Begriffe, Konstrukte bzw. – so die GehirnforscherInnen – neuronale Netze zu bilden, die ihrerseits wieder präfigurieren, wie Wirklichkeit perzipiert und gedeutet wird. Auch zu »Kind« entwickeln Personen solche Konstrukte, die, in Anlehnung an »Menschenbild«, deshalb als »Kindbild« bezeichnet werden, weil man sich dieses »als etwas Gestalthaftes und Anschauliches, als ein inhaltlich konkretisiertes ›Bild‹ vorstellt«. <sup>14</sup> Kindbilder beinhalten mehr oder weniger explizierte Annahmen darüber, wie Kinder wesentlich oder typischerweise *sind*, aber auch darüber, wie sie idealiter *sein sollten*. Motivation für pädagogische Interventionen entsteht zumal dann, wenn zwischen der registrierten Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen und den »normativ sich auswirkenden Vorstellungen über Kindheit und Jugend« – als was Hornstein das Bild des Kindes bzw. des Jugendlichen definierte <sup>15</sup> – Diskrepanzen wahrgenommen werden.

Das Veto, das empirisch-analytische ErziehungswissenschaftlerInnen über Konstrukte wie »Menschen-« oder »Kindbild« aussprachen, ergab sich vor allem deswegen, weil in diese nahezu alles aufgenommen werden kann, was mit dem Menschen bzw. dem Kinde zu tun hat – und das ist »unüberschaubar«. <sup>16</sup> Um »Kindbild« zu präzisieren und eine gewisse Vergleichbarkeit der diversen Kindbilder zu ermöglichen, sind Dimensionen herauszuarbeiten, so: Dauer der Kindheit, ihre Wertung, typische Kompetenzen oder Inkompetenzen von Kindern. <sup>17</sup>

Kindbilder beinhalten Annahmen darüber, wie lange ein Kind Kind ist. In der Tat beurteilen wir ein Verhalten unterschiedlich, wenn wir als dessen Subjekt ein Kind, und nicht einen Jugendlichen oder (kleinen) Erwachsenen, identifizieren. Auch wurde (und wird) die Dauer der Kindheit unterschiedlich lang angesetzt, mit teils massiven Konsequenzen. Im Mittelalter seien die Kinder, sobald sie entwöhnt waren, voll und ganz in die Welt der Erwachsenen integriert und als »kleine Erwachsene« betrachtet <sup>18</sup> und auch so behandelt worden, schlimmstenfalls bis zur Todesstrafe. Dem jungen Ulrich Bräker wurde schon im Alter von sieben Jahren zugemutet, auf der Alm monatelang allein für eine Ziegenherde

14 Weber, Pädagogik, 25.

15 W. Hornstein, Kindheit – Jugend. In: Christoph Wulf (Hg.), Wörterbuch der Erziehung, München 1974, 316.

16 Brezinka, Erziehungswissenschaft, 40.

17 W. Hornstein, Das schutzbedürftige Kind. Zur historischen Entwicklung des Kindheitsbildes und der Praxis des Kinderschutzes. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten 1, Opladen 1994, 573–586 nennt zusätzlich: »Vorstellungen; was Kindern gut tut, ihnen schadet, sie gefährdet ...«

18 Ph. Ariès, Geschichte der Kindheit, München 1975.



verantwortlich zu sein.<sup>19</sup> Auch wenn die These, Kindheit sei dem Mittelalter fremd gewesen, so nicht zutrifft<sup>20</sup> – das bürgerliche Zeitalter brachte eine faktische Verlängerung der Kindheit. In den letzten Jahrzehnten sei diese aber wieder rückgängig gemacht worden. Zu Beginn der 80er Jahre alarmierte Neil Postman die pädagogische Öffentlichkeit mit der These, »bei vielen Erwachsenen (habe) sich die Auffassung von der Persönlichkeit des Kindes gewandelt und (sei) heute der im 14. Jahrhundert vorherrschenden Auffassung nicht unähnlich, nämlich dass Kinder kleine Erwachsene sind.«<sup>21</sup> Aber auch dahinter steht ein bestimmtes Bild des Kindes, nämlich dass ihm die Geheimnisse der Erwachsenenwelt noch verschlossen sein sollen; aber das Fernsehen habe sie »aus dem Garten der Kindheit« vertrieben, weil es ihnen »die Frucht des Erwachsenenwissens zugänglich macht.«<sup>22</sup> Wie lang Kindheit angesetzt wird, ergibt sich aus dem Bild des Kindes.<sup>23</sup>

Kindbilder sind »stark affektiv getönt«<sup>24</sup> und beinhalten *Wertungen*, speziell die, ob Kinder »gut« oder »böse« seien. Beide Topoi ziehen sich durch die gesamte abendländische Geschichte. Letzterer seit Gen 8,21 (»das Trachten des Menschen ist böse von Jugend an«) über Augustinus' Erbsündenkind (»Ist doch niemand vor dir von Sünde rein, auch kein Kindlein, das nicht älter ist als einen Tag«<sup>25</sup>), über die besessenen Hexen- und Teufelskinder des Spätmittelalters, die mitunter verbrannt wurden,<sup>26</sup> über die eigensinnigen und zu brechenden Kinder der Schwarzen Pädagogik<sup>27</sup> und die »schwierigen Kinder« des 19. Jahrhunderts<sup>28</sup> bis hin zu den verhaltensgestörten und aggressiven »Rambokindern« der Gegenwart.<sup>29</sup> Eine gleich lange Tradition weist das Bild des guten, ja heiligen Kindes auf, angefangen mit dem göttlichen Kind in der Antike,

19 U. Bräker, *Lebensgeschichte und natürliche Abenteuer des armen Mannes im Tockenburg*, Stuttgart 1985.

20 S. Shahar, *Kindheit im Mittelalter*, Zürich/München 1991; K. Arnold, *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance*, Paderborn 1980.

21 N. Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt/M. 1983, 154.

22 Ebd. 114.

23 M.S. Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt/M. 1999, bes. 192f.

24 R. Hagen, *Kinder, wie sie im Buche stehen*, München 1967, 8.

25 A. Augustinus, *Bekenntnisse*, Zürich 1950, 38.

26 H. Weber, *Die besessenen Kinder. Teufelsglaube und Exorzismus in der Geschichte der Kindheit*, Stuttgart 1999, bes. 111–149.

27 K. Rutschky, *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt/M. 1977; R. Pallah, *Die Kunst Kinder zu kneten. Ein Rezeptbuch der Pädagogik*, Frankfurt/M. 1997.

28 R. Göppel; »Der Friederich, der Friederich ...« *Das Bild des »schwierigen Kindes« in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts*, Würzburg 1989.

29 Spiegel 49 (1995), 40–63. Zum Überblick: D. Richter, *Hexen, kleine Teufel, Schwererziehbare. Zur Kulturgeschichte des »bösen« Kindes*. In: *Deutsches Jugendzentrum* (Hg.), *Was für Kinder? Aufwachsen in Deutschland*, München 1993, 195–203.



etwa bei Vergil,<sup>30</sup> über die gesunden und unschuldigen Kinder gemäß Pelagius zum heiligen Jesuskind des Spätmittelalters, das plastisch nachgestaltet und von Nonnen wie Margareta Ebner geherzt und gestillt wurde,<sup>31</sup> bis hin zum »von Natur aus guten« Émile des Jean-Jacques Rousseau und den unschuldigen und ahnungsvollen Kindern der Romantik, die ein »goldenes Zeitalter« (Novalis) brächten.<sup>32</sup>

Kindbilder beinhalten Annahmen darüber, welches die besonderen *Kompetenzen* bzw. Inkompetenzen von Kindern sind. Diese wurden und werden unterschiedlichst konkretisiert: Aristoteles beispielsweise hielt dafür, Kinder seien zum Gebrauch der Vernunft nicht in der Lage und könnten infolgedessen auch »noch nicht glücklich« sein.<sup>33</sup> Anders hingegen sahen dies die Romantiker, etwa Jean Paul, der in seiner »Levana« Kinder ausdrücklich als »Philosophen« wahr-nahm<sup>34</sup> und ihrer »wunderkräftigen Phantasie« attestierte, einen »kindlichen Himmel« entstehen zu lassen,<sup>35</sup> sodass ihre Einbildungskraft von »schöpferischer Allgewalt« sei (August Wilhelm Schlegel).<sup>36</sup> »Negative« Kindheitsbilder, gemäß denen Kinder nicht nur moralisch bedenklich bzw. böse, sondern auch unvollkommen und defizitär seien, muten ihnen in der Regel weniger wünschenswerte Kompetenzen zu, wenn überhaupt; die romantischen Bilder hingegen solche (göttlichen) Fähigkeiten, die die Erwachsenen, weil vom »Höchsten« (Kindheit) ins »kalte und enge Leben« heruntergekommen, längst verloren hätten.<sup>37</sup>

Es frappiert, wie unterschiedlichst Kinder gesehen wurden und werden. Aber warum?

30 E. Norden, *Die Geburt des Kindes. Geschichte einer religiösen Idee*, Berlin 1924; aus der Perspektive der Analytischen Psychologie C.G. Jungs: P. Schwarzenau, *Das göttliche Kind. Der Mythos vom Neubeginn*, Stuttgart 1984; neuerdings G. Gut, *Der neue Kindgott. Symbol der totalen Menschwerdung und Krönung des christlichen Gottesbildes*, Bern u.a. 2000.

31 L. Zenetti, *Das Jesuskind. Verehrung und Darstellung*, München 1987.

32 Die Literatur zum romantischen Kindbild ist Legion: M.S. Baader, *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Neuwied 1996; H. Ullrich, *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*, Bad Heilbrunn 1999; V. Gastreich, *Kindheit als absolute Mystik. Eine literaturwissenschaftliche Untersuchung romantischer Ideale*, Frankfurt/M. 2002.

33 Nikomachische Ethik 1144 b 8, 1099 b 32.

34 J. Paul, Jean Paul Friedrich Richters *Levana* nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken, Langensalza 1910, 62.

35 Ebd., 81f.

36 Aus: Baader, *Idee*, 118.

37 Jean Paul (Anm. 34), 61.



## 2 Wie Erwachsene Kindbilder konstruieren

Wie kommen Erwachsene dazu, solche Kindbilder zu entwerfen, die man auch als »Entwürfe und Vorstellungen« definieren könnte, »die sich eine Epoche, eine soziale Gruppe oder auch ein Einzelner von Kindern macht (und die individuell und gesellschaftlich außerordentlich wirksam sein und das Verhalten gegenüber »wirklichen« Kindern durchaus beeinflussen können)«?<sup>38</sup> Gewiss entwickeln auch Kinder intuitive Theorien über die Kindheit<sup>39</sup> und gehen sie eigenständig mit der von Hartmut von Hentig gestellten Frage um: »Wie lange dauert sie?«<sup>40</sup> – Vorschulkindern zufolge übrigens »sehr lang, bis 20 Jahre«.<sup>41</sup> Aber die erzieherisch wirksam werdenden Kindbilder liegen in der Definitionsmacht, die Erwachsene über Kinder haben. Lenzen unterstreicht zu Recht: »Über Kindheit zu reden heißt, dass Erwachsene reden«, sodass sich die Forschungsaufgabe ergibt, »danach zu suchen, wie sich in den Phasen des Erwachsenenlebens der Begriff von Kindheit herausbildet« und verändert.<sup>42</sup>

Damit ist ein höchst komplexes, pädagogisch relevantes Unterfangen angesprochen, das freilich erst noch zu realisieren wäre, zu dem aber einige Bausteine beigetragen werden können:

a) Kindbilder werden von unseren Kindheitserinnerungen beeinflusst. Wir alle sind Kinder gewesen und erinnern uns an diese Jahre, einige glasklar, andere trübe, einige mit nostalgischer Sehnsucht,<sup>43</sup> andere hingegen verbittert, beschämt, traumatisiert, so in den mannigfaltigen literarischen Gestaltungen »versehrter Kindheiten«,<sup>44</sup> die in den letzten Jahren Konjunktur hatten (bspw. Frank Mc Court<sup>45</sup>). In den narrativen Inter-

38 Dieter Richter, Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/M. 1987, 19.

39 Empirische Skizzen bei Ursula Arnold u.a., Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997, die Schulkinder auch danach fragten, was ihnen am Kindsein besonders gefalle, bspw. »Dass man nicht so arbeiten muss« (24), oder: »Also ich finde wirklich diese Phantasie von Kindern ... einfach schön« (36).

40 H. von Hentig, Vorwort. In: *Ariès*, Geschichte, 31.

41 A.A. Bucher, »Ein Kind, das ist man lang«. Kindheit und Kindsein aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen, *EvErz* 44 (1992), 214–227.

42 D. Lenzen, Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten, Reinbek 1985, 11f.; R. Kränzl-Nagl / H. Wintersberger, Über die Bilder von Kindheit, Medien – Impulse 25 (1998), 4–12, hier: 7.

43 So in den romantischen Kindheitsautobiographien: Zum Überblick: A.A. Bucher, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim 2001, 52–55.

44 H.-H. Ewers, Die Literatur der versehrten Kindheit. Von Jung-Stilling und Karl Philipp Moritz zu Franz Kafka und Rainer Maria Rilke – ein Überblick, in: R. Cordes (Hg.), Welt der Kinder – Kinder der Welt. Kindheitsbilder in der Kinder- und Erwachsenenliteratur, Schwerte 1989, 86–112.

45 F. Mc Court, Die Asche meiner Mutter. Irische Erinnerungen, Wiedenbrück 1996.



views, die Fuhs mit Eltern und LehrerInnen über ihre Kindheit und über heutige Kinder führte, fand er nicht nur, dass viele Erzählende dazu tendierten, ihre eigene Kindheit als »schön« zu verklären, sondern dass sie heutige Kinder auf der Hintergrundfolie ihrer eigenen Kindheit beurteilten.<sup>46</sup>

Bezeichnend ist die Aussage einer 47jährigen Erzieherin: »Sie (die heutigen Kinder) haben nicht die Freiheiten und Freiräume wie wir, sie stehen unter dem Druck, funktionieren zu müssen, und ihre Freizeit wird von den Eltern verplant.«<sup>47</sup> Deutlich nachweisen ließ sich die Prägung der Kindbilder durch eigene Kindheitserinnerungen in einer Studie darüber, was ErzieherInnen in ihrer eigenen Kindheit besonders beglückte und was sie als wichtig für das Glück heutiger Kinder einstufen. Erwachsene, als Kinder durch Haustiere oder spannende Bücher beglückt, attribuieren diese signifikant häufiger als wichtig für das Glück heutiger Kinder, auch bei Lob, Arbeit u.a.m.<sup>48</sup>

b) Kindbilder wurden und werden durch die massenmediale Berichterstattung über Kinder beeinflusst, durch Zeitschriften, Erziehungsratgeber, dies spätestens seit dem 18. Jahrhundert, als die Kinderzeitschriften aufkamen, so ab 1772 das »Leipziger Wochenblatt für Kinder«.<sup>49</sup> In diesen wurden oft gefräßige Nascher gesehen, die es mit Abschreckgeschichten zu »temperieren« galt, etwa der von einem Jungen, der zu viel Süßigkeiten zu sich nimmt, eine Blähung erleidet und stirbt.<sup>50</sup> Und vor allem eigensinnige Wesen, deren Trotz gebrochen werden musste, denn »Eigensinn ist auch ein hässliches Laster«.<sup>51</sup>

Ein Vergleich über die beiden letzten Jahrhunderte hinweg zeigt, dass viele Vorwürfe an die Kinder ähnlich blieben. Heutige Kinder werden zwar nicht mehr als naschsuchtig etikettiert, aber als »konsumsüchtig. Sie bewegen Milliarden, terrorisieren die Eltern, erobern die Märkte« – so das Magazin Stern.<sup>52</sup> Von daher erstaunt wenig, dass ErzieherInnen, als sie heutige Kinder mit der eigenen Kindheitskohorte verglichen, zu 95% der Meinung waren, erstere seien materiell anspruchsvoller geworden.<sup>53</sup>

c) Kindbilder wurden und werden durch (populär-)wissenschaftliche Theorien beeinflusst, insbesondere die Psychoanalyse Freuds, der, weil er dem Kinde sexuelle Libido zusprach, als »Schänder der Kinderstube«

46 B. Fuhs, *Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit*, Opladen 1999, bes. 136f, 174, 352.

47 Bucher, *Kinder*, 217.

48 Ebd., 226f.

49 Chr. Thoma, *Das »wohltemperierte Kind«*. Wie Kinderzeitschriften Kindheit form(t)en, Frankfurt/M. 1992.

50 Ebd., 204f.; vgl. Richter, *Hexen*, 41–70.

51 Ebd., 207.

52 Stern vom 26.3.1997, Titelcover.

53 Bucher, *Kinder*, 219. Ähnliche Befunde bei M. Fölling-Albers, *Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*, Weinheim 1992, bes. 36f.



gescholten wurde.<sup>54</sup> Ihm entging nicht: »Das Kind gilt als rein, als unschuldig, und wer es anders beschreibt, darf als ruchloser Frevler an zarten und heiligen Gefühlen der Menschheit verklagt werden.«<sup>55</sup> Nichtsdestoweniger hat er bewirkt, dass viele Eltern die Oralität des Kindes zulassen, in der Reinlichkeitserziehung auf ungebührlichen Zwang verzichten und genitale Betätigungen nicht bestrafen. Auch pädagogische Theorien beeinflussen Kindbilder, beispielsweise die Anthroposophie.

In einer unveröffentlichten Magisterarbeit zeigte Hubner, dass ErzieherInnen an Waldorfkindergärten ihre Kinder nicht nur für phantasievollere Wesen hielten, sondern »als typische Aktivitäten der Kinder ... häufig phantasievolles Spiel« angaben, wohingegen »die traditionellen Kindergärtnerinnen tendentiell geschlechtstypische Aktivitäten der Kinder schilderten«<sup>56</sup>. Das ist ein gewichtiges Indiz für den »Theoretikomorphismus«, wie ihn Dornes problematisierte: Das Kind hat zu sein, wie es die Theorie festlegt.<sup>57</sup>

d) Die meisten »unserer Vorstellungen vom Kind (sind) die selbstbezogenen Projektionen Erwachsener«.<sup>58</sup> Bei den negativen Bildern, gemäß denen Kinder sogar als geborene Verbrecher diskreditiert wurden,<sup>59</sup> projizierten Erwachsene vor allem Regungen und Impulse, die sie selber bedrängen, was zwar Erleichterung und Entlastung verschaffe, aber den empathischen Zugang zum Kind versperre.<sup>60</sup> Projektionen erfolg(t)en aber auch bei den Kindbildern der Romantik, denen es ohnehin weniger um die Kinder aus Fleisch und Blut ging – diese arbeiteten damals zu Millionen in den Bergwerken und Fabriken –, sondern vielmehr um das ideale Kind.<sup>61</sup>

Aber wie kommen Erwachsene dazu, Kinder, die faktisch auch toben und schreien, zu förmlichen Unschuldsengeln hochzustilisieren, die entweder im Spiel die Zeit vergessen oder tiefgründig-ahnungsvoll übers Meer in den dämmernden Morgen

54 A. Lorenzer, *Kindheit, Kindheit 1* (1979), 29.

55 S. Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* (Studienausgabe 1), Frankfurt/M. 1969, 308.

56 M. Hubner, *Das Bild des Kindes aus der Sicht von Kindergärtnerinnen verschiedener vorschulischer Einrichtungen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg 1987.

57 M. Dornes, *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*, Frankfurt/M. 1993, 23f.

58 G. Devereux, *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, München 1967, 227.

59 So von O. Mönkemöller, *Das pathologische Kind.*, in: M. Lobsien, *Experimentelle praktische Schülerkunde*, Leipzig/Berlin 1916, 246–282.

60 L. de Mause, *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*, Frankfurt/M. 1980, 20 nannte dies die projektive Reaktion von Eltern auf Kindern.

61 Bereits H. Kind, *Das Kind in der Ideologie und der Dichtung der deutschen Romantik*, Dresden 1936, 51 unterstrich: »Das Kind ist vor allem ein Phantasiegebilde, nicht aber eine durch den Verstand erschlossene Realität.«



blicken, so die kleine Perthes auf dem Gemälde von Otto Philipp Runge? Weil die erwachsenen AutorInnen unter der Enge der bürgerlichen und zusehends hektischer werdenden Lebenswelt litten und ihre Sehnsucht nach Glück, Unschuld, Zeitentho benheit in die Kinder hineinprojizierten. Der romantische Kindheitsmythos nährte ihre Hoffnung, die Schranken der »defizitären, entstellten Welt«<sup>62</sup> zu sprengen und zur »zweiten, höheren Kindheit« und damit ins »wiedergefundene Paradies« zu gelangen.<sup>63</sup> Das Kind, völlig »unbehülflich« (Pestalozzi) in die Welt tretend, wurde (und wird) zum Heilsbringer mystifiziert, dies auch in so erfolgreichen Geschichten des 20. Jahrhunderts wie »Momo« oder neuerdings in den Kind-in-uns-Therapien<sup>64</sup> sowie in Spielarten der New Age-Spiritualität, etwa bei Armstrong, der kleine Kinder als »spitrituelle Heiler« würdigt. Aber ob Kinder so sein wollen – es hat sie niemand gefragt!

### 3 Rekonstruktion von Kindbildern in der aktuellen Religionspädagogik

Auch religionspädagogische Entwürfe und Konzepte basieren auf entsprechenden Kindbildern; dies hat für die evangelische Religionspädagogik Friedrich Schweitzer in »Kind und Religion« ebenso umfassend wie eindrucksvoll herausgearbeitet.<sup>65</sup> Welches sind in der Religionspädagogik aktuell vorherrschende Kindbilder?<sup>66</sup> Weitestgehend verschwunden ist das Bild des bösen, ja teuflischen Kindes, wie es zu Beginn des 17. Jahrhunderts der Theologe Johann Arndt von der Kanzel verkündete: Das Kind als »Wust aller Laster ... gräulicher Wurm«, weil voll von »eigen Lob, eigen Rache ... Hoffahrt«.<sup>67</sup> Doch auch die jüngere Religionspädagogik problematisierte die Kinder, zwar nicht als »böse«, sondern zunächst als beschädigte Opfer entfremdender gesellschaftlicher Verhältnisse, denen der problemorientierte bzw. therapeutische Religionsunterricht zu begegnen versuchte; dieser erscheint umso plausibler, je therapiebedürftiger die Kinder gesehen bzw. oft geredet werden. Bedenkenswert ist vor allem die Anfälligkeit von (Religions-)LehrerInnen für das Bild des verhaltensgestörten, egozentrischen Kindes.<sup>68</sup> Die von Englert und Güth befragten ReligionslehrerInnen sagten Kindern mehr-

62 Richter, Hexen, 254.

63 Novalis, Werke in einem Band, München 1981, 378.

64 J. Bradshaw, Das Kind in uns, München 1994, bes. 352: »Das Kind als Imago Dei«.

65 F. Schweitzer, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

66 In der katholischen Religionspädagogik steht eine umfassende Rekonstruktion von Kindbildern aus. Gute Ansätze bei F.J. Bäumer, Religionspädagogische Vorstellungen vom Kind im Spiegel didaktischer Entwicklungen. Eine Problemanzeige, RpB 25/1992, 110–125.

67 Aus Richter, Hexen, 196.

68 Auch Fuhs, Kinderwelten, 109–114 fand, dass LehrerInnen ein deutlich düsteres Bild heutiger Kinder zeichnen als Eltern.



heitlich (um die 80%) nach, »unkonzentriert, gemeinschaftsunfähig, rücksichtslos« zu sein.<sup>69</sup>

Aber überwiegend sind die Kinder in der Religionspädagogik gut, oft geradezu romantisch erhöht, so in der von Montessori beeinflussten. Sofia Cavalletti, über die »Natur des Kindes« nachdenkend, gerät ins Schwärmen: »Denn das Kind hat einen besonders großen Reichtum an Liebe und ein ebenso großes Verlangen danach, geliebt zu werden, so als gäbe es hier eine Entsprechung der Natur des Kindes und der Natur Gottes, der die Liebe ist.«<sup>70</sup> Wiederum das göttliche Kind! Und wiederum wird die »Natur« des Kindes mit einem Bild verwechselt! Romantische Züge eignen auch dem Bild des Kindes bei Hubertus Halbfas, attestiert er ihm doch, eine »ursprünglich archetypischen Bildwelt« in sich zu tragen<sup>71</sup> und mit besonderen Intuitionskräften ausgestattet zu sein, sodass intellektuelle Anstrengungen (speziell an Symbolen) nachgeordnet seien.<sup>72</sup>

Vom romantischen Kindheitsmythos beeinflusst ist auch das aktuelle Programm einer »Kindertheologie«,<sup>73</sup> in dem der Wechsel hin zur Perspektive der Kinder<sup>74</sup> radikalisiert wird. Kinder werden nicht als leere Gefäße gesehen, in die die KatechetInnen das depositum fidei zu hinterlegen haben,<sup>75</sup> aber auch nicht als Adressaten, zu denen sich ReligionspädagogInnen herunterbeugen und die sie abholen müssten, sondern als eigenständige TheologInnen, die Erwachsenen zu denken und zu lernen geben. Allerdings ist auch hier unterblieben, Kinder selber zu fragen, ob sie sich als »TheologInnen« verstehen, was man ihnen ohnehin operational und verständlich umschreiben müsste.

Auch ein weiteres populäres Kindbild ist eine Setzung erwachsener ReligionspädagogInnen: das aktive Kind, das unbeirrt Stufen der Moral, der Kognition, des religiösen Urteils, der Perspektivenübernahme etc. erklimmt, nicht von Erwachsenen gezogen, sondern von ihnen allenfalls begleitet, aus eigenen Kräften und bestrebt, auf einer höheren Ebene »Äquilibria« (Gleichgewichte) herzustellen. Dabei lässt es, das »Kind

69 R. Englert und R. Güth, »Kinder zum Nachdenken bringen«. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1998, bes. 70.

70 S. Cavalletti, Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik, Freiburg i.Br. 1994, 11; dazu S. Heine, Montessori und die Vergottung des Kindes, in: W. Harth-Peter (Hg.): »Kinder sind anders«. Maria Montessoris Bild vom Kind auf dem Prüfstand, Würzburg 1997, 227–242.

71 H. Halbfas, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Düsseldorf 1989, 332.

72 Ders.: Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf 1983, 107 u.ö.

73 A.A. Bucher u.a. (Hg.), Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch der Kindertheologie 1), Stuttgart 2001.

74 Synode der EKD, Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.

75 Deutsche Bischofskonferenz 1924: Es sei »Aufgabe des Katecheten als Boten Gottes, den Kindern das Glaubensgut zu bringen, nicht Aufgabe der Kinder, es zu erarbeiten«, aus H. Fox, Katholische Religion, München 1986, 149.



des Fortschritts«, <sup>76</sup> Heteronomie und Egozentrität hinter sich und öffnen sich ihm, wie bei einer Gipfelwanderung, immer mehr die Weiten der Freiheit und Universalität.

Aber was ist mit jenen Kindern, die keine Stufen erklimmen wollen, sondern in einem dies anzielenden Religionsunterricht lieber Papierflieger falten und diese herumschießen, ihre angeblich »natürliche Dissidenz« <sup>77</sup> praktizierend? Und erst recht mit jenen, die es, weil vom Down-Syndrom betroffen oder aus anderen Gründen, nicht können? Der Prüfstein von Menschen- bzw. Kindbildern ist der behinderte Mitmensch. <sup>78</sup> Und spätestens hier zeigt sich, dass jedwede Rede von der »Natur des Kindes« eine ungebührliche Verallgemeinerung über die konkreten Kinder hinweg und damit auch falsch ist.

#### 4 Falsch und unverzichtbar

Kindbilder sind vielfach »weit entfernt von dem, was Kinder tatsächlich »sind««, <sup>79</sup> sie sagen ebenso viel, wenn nicht noch mehr darüber aus, wie die Erwachsenen sind. Schlimmstenfalls geraten sie zu einem Prokrustesbett, in das Kinder hineingezwängt werden, indem Verhaltensweisen, die dem Ideal nicht entsprechen, für Kinder aber sinnhaft sind, extinguiert werden. Mit den Füßen auf den Boden stampfen, Geschirr zerschlagen, schreien – das sieht das romantische Kindbild nicht vor, aber jedes Kind tut es, einmal oder öfter.

Wäre es von daher nicht angemessen, das biblische Bildverbot zumindest im Hinblick auf Kindbilder zu exekutieren und die Botschaft von Frischs Drama »Andorra« zu beherzigen: »Die Liebe befreit aus jeglichem Bildnis«? <sup>80</sup> Das lässt sich zwar plausibel fordern, aber nicht realisieren. »Ohne Bilder kann man nicht erziehen.« <sup>81</sup> Denn Erziehen ist als intentionales Handeln auf Ziele und Leitbilder angewiesen. Ohne die Leitlinien eines Kindbildes wären wir in pädagogischen Situationen, die Dauerreflexion nicht zulassen, sondern spontan Entscheidungen fordern, schlicht handlungsunfähig. Aber möglich ist, sich der eigenen Bilder – als Bilder – bewusst zu werden und der Gefahr der pädagogischen Idolatrie zu entgehen. »Das Kind hat das Recht«, forderte Korzcak, »so zu

76 Scholz, Konstruktion, 41f.

77 H. Saner, Geburt und Phantasie. Von der natürlichen Dissidenz des Kindes, Basel 2<sup>1987</sup>, bes. 103f, wo er auch auf die Angst der Erwachsenen vor dem Kind hinweist.

78 U. Haeberlin, Das Menschenbild für die Heilpädagogik, Bern 1986; W. Grüntgens, Menschenbilder in den Sonderpädagogiken, Frankfurt/M. u.a. 1996.

79 J. Oelkers, Kinder sind anders, in W. Harth-Peter (Hg), Kinder, 255.

80 M. Frisch, Tagebuch 1946–1949, Zürich 1970, 30.

81 Oelkers, Kinder, 255.



sein, wie es ist».<sup>82</sup> Keines unserer Kindbilder schöpft den Reichtum dieses »Es ist, wie es ist« aus – aber auch das ist ein Bild!

Dr. Anton Bucher ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Salzburg.

82 J. Korczak, Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1974, 74.



## Umgang mit behinderten Menschen im Umbruch

### Medizintechnische und ökologische Herausforderungen

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts fordern umbruchartige medizintechnische und ökologische Entwicklungen nicht zuletzt die Religionspädagogik dazu heraus, ihre Einstellung zum Umgang zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zu überprüfen. Mit den gegenwärtigen Unübersichtlichkeiten beim Verständnis von »Behinderung« und »Integration«, die auch nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 zur »sonderpädagogischen Förderung« noch bestehen<sup>1</sup>, geht eine intensive Auseinandersetzung mit den alten und neuen Bildern vom Menschen, auch den christlichen, einher. Diese stehen unabweisbar in Korrelation zu den Zugangsweisen, die »Behinderung« defizit- und kompetenzorientiert und/oder sozial bedingt, also diskriminierend und/oder respektierend beschrieben haben, aber auch zu den genetischen und ökologischen Aspekten, unter denen Behinderung neuerdings diagnostiziert, operativ behandelt und teilweise präventiv vermieden bzw. beseitigt werden kann. Darüber hinaus sind technische Weiterentwicklungen und damit verbundene Herausforderungen der geltenden Welt- und Menschenbilder möglich, sodass neue bisher unbekannte Formen von »Behinderung«, »Förderung« und »Integration« entstehen können, die nicht nur den Umgang miteinander verändern, sondern auch die Religionspädagogik zu konzeptionellen und konkreten Stellungnahmen provozieren.

### 1 Die Herausforderungen

#### Medizintechnik und ihre Schatten

Der medizintechnisch bedingte Umgang zwischen Menschen mit und ohne Behinderung hat seine Geschichte, besonders in Deutschland. Die ersten »Eugeniker« traten um 1900 und in der Weimarer Republik als Sozialutopisten oder Sozialhygieniker auf, die Behinderung, emotionales und finanzielles Leid durch Sterilisation, Vermeidung von Elternschaft und »rationale« Partnerwahl verhindern wollten. Es ist zu beachten, dass ihr Denken auch in liberalen Demokratien weiterlebt. Danach waren es

<sup>1</sup> Vgl. A. Sander, Ansätze einer ökosystemischen Sichtweise in den KMK-Empfehlungen von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung, in: R. Stein / O. Brilling (Hg.), Ökologische Perspektiven, Paffenweiler 1996, 55–66.



die rassistisch, faschistisch und »eugenisch« eingestellten Nationalsozialisten, die vor allem geistig behinderte Menschen und andere als »lebensunwert« aus dem Kreis der »Lebenswerten« ausgesondert und konsequent beseitigt haben. »Humangenetiker« nannten sich nun in der Bundesrepublik die zuvor in der Medizin der Nazis verantwortlichen Ärzte und Forscher. Dieser Sachverhalt belegt bis heute die deutsche Genforschung mit dem »historischen Vorbehalt«, vor allem wenn sie beansprucht, bestimmte genetisch bedingte Krankheiten und Behinderungen durch Gentherapie heilen zu können. Auch wenn dieser Anspruch von Fachleuten bestritten wird<sup>2</sup> und die kritische Zurückhaltung nach der nationalsozialistischen Zeit in Deutschland anhält, ist die Frage der »Eu-Genik« wieder offen. Der heilsame Einsatz ist schon fast alltäglich geworden, und zwar bei jeder Schwangerschaft, bei jeder möglicherweise genetisch bedingten Behinderung in der Familie, bei jeder Krankheit und bei jedem Organversagen, wenn Transplantationen fremden menschlichen Gewebes, geklonter oder tierischer Organe anstehen.

Es sind heute gentechnische Verfahren, durch deren Verfeinerung neue Möglichkeiten der Verbesserung des menschlichen Erbgutes und der Verhinderung von Leid, Krankheit und Behinderung erwartet werden. »Menschsein im biologischen Sinne wird durch die Chance des direkten Eingriffs in die Erbsubstanz technologisch beeinflussbar und zumindest begrenzt planbar.«<sup>3</sup> Die Präimplantationsdiagnostik ermöglicht sowohl die gezielte Gestaltung eines gewünschten Erbgutes als auch die Verhinderung nicht erwünschter Erbanlagen. Ziel kann sein die »positive Eugenik«, beispielsweise die Zeugung eines Knochenmarkspenders für ein schon geborenes krankes Kind. Ziel kann auch sein die »negative Eugenik«, etwa der Ausschluss der Bluterkrankheit in der Enkelgeneration. Die gentechnischen Eingriffe sollen gezielt zur Verhinderung von Behinderung das menschliche Erbgut, die Keimbahn, verändern. Obwohl Fachleute die Möglichkeit für die nächsten Jahrzehnte ausschließen, rechnen viele mit der technischen Zeugung des Menschen nach Maß und ohne Behinderung. »So ist etwa der Erfinder der Pille, Carl Djerassi, überzeugt, dass in 50 Jahren in den Industrieländern die Fortpflanzung von dem Wunsch der Eltern dominiert werde, das »bestmögliche Kind zu zeugen.«<sup>4</sup> Was aber ist mit den »schlechten« Kindern?

Es ist zu befürchten, dass der behinderte Mensch zum Störfaktor in einer perfektionierten Wohlstandsgesellschaft wird, weil schon früh erkannte und erst spät in der Lebensgeschichte des betroffenen Menschen ausbrechende Krankheiten ihr nicht zugemutet werden können. Krank und behindert ist schon der, der das Risiko für Krankheit und Behinderung bereits in seinem Erbgut besitzt. Bereits auf der genetischen Ebene kann jetzt ein Leben als minderwertig oder lebensunwert eingestuft werden.

2 Vgl. H. Kuhlmann, Technologien des Humanen als ethische Herausforderung, in: LexRP II, 1320–1326, hier: 1320.

3 Ebd., 1321.

4 T. Prüfer u. V. Stollorz, Bioethik, Hamburg 2003, 87.



Die heutige Schwangerenberatung auf Kassenrezept hat zum »Zweck, jedes auch noch so geringe genetische Risiko auszuschließen«<sup>5</sup>. Die Versicherungen werden reagieren. Es ist damit zu rechnen, dass sie die prädikative (vorhersagende) Diagnostik verbindlich machen und Risikozuschläge verlangen, wenn der spätere Ausbruch einer Erkrankung oder Behinderung zu erwarten ist.

### Die dunkle Seite der Ökologie

Weitere Herausforderungen ergeben sich aus den »ökologischen Bewegungen«. Aber warnen die nicht zu Recht vor dem drohenden Ende der für das Leben notwendigen Ressourcen? Wollen sie »Behinderungen« nicht gerade verhindern?

Die neu entstehenden ökologischen Krisenherde der Verkehrstechnik, der Klimaveränderung, der Luftverschmutzung und des Ozonlochs, der gen-manipulierten Nahrungsmittel, der ungleichen Verteilung von Lasten und Nutzen zwischen Nord und Süd und bisher unbekannte und spontan auftretende Epidemien erweitern den Kontext der Bestimmung von Behinderung. Vorrangig wird Behinderung jetzt durch latente und versteckte Idealisierung des Vitalen, durch Dominantsetzung des Gesunden und durch überzüchtete Erwartungen an die »Natürlichkeit« der Umwelt bestimmt. Wenn diese die Vorstellung von der zu erstrebenden Welt als störungsfrei funktionierendem System, von der leidfreien Menschheit, vom Menschen ohne Krankheit bewirken, wird »Behinderung« schnell zu einer »ökologischen Belastung«.

Insofern hat die ökologische Bewegung ihre dunkle Seite, die von vermeintlich guten Absichten verdeckt und unbewusst bleibt. Sie kann Einfluss nehmen insbesondere auf die Selbsteinschätzung von Behinderten, und es besteht die Gefahr der Schaffung neuer Behinderungsformen, je nach Definition des ökologischen Gesundheitsmaßes.

Werden Vitalität und Leidfreiheit zum dominanten Weltbild, muss der Rückschlageffekt auf das Selbstbild der Menschen mit Behinderung vernehmlich sein. Sich fühlen, als würde einem das Existenzrecht entzogen, eine Last für sich selbst und andere zu sein, kann nur dazu führen, sich dieser Lage zu entziehen: »Ich bin wertlos. Ich sollte nicht existieren. Ich bin nicht rechtzeitig erkannt worden, meine Eltern waren verantwortungslos.«

Es ist die unreflektiert ansetzende Philosophie vom gesunden Menschen in der gesunden Natur, die zur Verschärfung des sozialen Klimas für Behinderte oder Kranke bereits beigetragen hat. Nach dieser Auffassung sollen Krankheit und Behinderung aus der Welt verschwinden, Menschen mit Behinderungen müssen nicht mehr geboren werden.

Hintergrund ist der Wunsch nach lebenslanger Freiheit von allem Leid. Fakt ist aber, dass durch ansteigendes Lebensalter bedingt für aufwendige Medizin und Pflege Altersbegrenzungen notwendig werden. Hinzu kommt, dass in Zukunft »mit der Entstehung von bisher unbekannten – etwa umwelt- und medienbedingten oder durch



schleichende Entmoralisierung ausgelöst – Behinderungsformen zu rechnen (ist), die sich als Folge z.B. von Veränderungen der Wirklichkeitswahrnehmung (Virtualität der Erfahrung) oder der Politik (Anonymität der Großsysteme) ergeben können<sup>6</sup>.

## 2 Ambivalenzprobleme

Lässt sich die Bedrohung mit der Wunschvorstellung vom »perfekten Menschen« noch abwenden? Was bedeutet es für die Selbsteinschätzung des Menschen mit Behinderung, wenn neue Formen von Anthropotechnik ihn vor neue Ambivalenzen stellen und wenn in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses und der medizinischen Machbarkeit jetzt das Ziel der Verbesserung der individuellen Leistungsfähigkeit und sogar der Natur des Menschen tritt (statt »Schicksal« jetzt »Machsal«)? Ist ein Prozess der Mitbestimmung von Menschen mit Behinderungen denkbar, die ihren Anspruch durch Demonstrationen in Verbänden und Nicht-regierungsorganisationen erkämpfen und durchsetzen?

Es ist anzunehmen, dass sich die gegenwärtigen Umbrüche für den Menschen mit Behinderung in neuen und schwer ertragbaren Ambivalenzen verschärfen werden. Die Gründe liegen in medizinischen und biologischen Menschenbildern und sind etwa durch praktizierte Diagnostik und politisch sanktionierte Selektion behinderten Lebens in und vor der Schwangerschaft bereits alltäglich geworden.

### Gentechnische Ambivalenz

Die Umbruchprozesse verschärfen sich, wenn neu gewonnene Selbst-werteinschätzungen der Betroffenen von politisch institutioneller Seite nicht in die offiziellen Stellungnahmen einbezogen werden und wenn stattdessen ausschließlich von der Fremdeinschätzung durch Nicht-Behinderte ausgegangen wird. Dann entstehen neue Ambivalenzen, die durch die so genannte »Zumutbarkeitsethik« unterstützt werden. Diese besagt, dass ein Leben mit einem behinderten Kind eine unzumutbare Belastung ist bzw. dass insofern eine Abtreibung zugemutet werden kann. Die Unzumutbarkeit wird aus distanzierter Sicht auf die Gesellschaft bezogen, deren Nutzen oder Schaden (wie im traditionellen Sozialdarwinismus und in der utilitaristischen Ethik) als letzter Maßstab gilt. Selektion durch Diagnostik kann so zur Diskriminierung und Selektion ganzer Menschengruppen führen, denen zuerst das Recht auf Fortpflanzung, dann das Recht auf Leben bestritten wird.

Es besteht die Gefahr, dass die letztlich inhumane Fiktion einer Welt ohne Krankheiten und Behinderungen zunimmt und »die Toleranz der

6 R. Kollmann / O. Püttmann, Behinderung, in: LexRP I, 119–129, hier: 121. Vgl. die Grundlagenforschung zu einer Ethik der Ökologie und zum ethischen Handeln unter Ungewissheitsbedingungen H.-J. Höhn, Ökologische Sozialethik. Grundlagen und Perspektiven, Paderborn 2001, 128.



Gesellschaft gegenüber schwer behinderten und unheilbaren Menschen stetig abnimmt und dass der »Zwang zur Gesundheit« sich zur Bedrohung des Lebensrechts und zur Selektion der Schwächsten ausweitete<sup>7</sup>. Sie stehen vor dem fragwürdigen Novum in der Medizin, dass auf die (Prä-natal-)Diagnose nicht die therapeutische Einstellung zu Schutz und Prä-vention folgt, sondern die Bereitschaft zur Abtreibung.

### Ökologische Ambivalenz

Aus ökologischer Sicht ist darauf hinzuweisen, dass es ein hohes Risiko ist, in einer gesundheitsbesessenen Gesellschaft behindert zu sein. Wenn die Vision vom gesunden Alltag angesichts zunehmender Umweltprobleme verabsolutiert wird, kann oder muss dies zur Bedrohung alles Ungesunden führen.

Die Gegenforderung muss lauten: Respektierung der Begrenztheit des Menschen und des Menschen mit Behinderung. Unter den Menschen mit und ohne Behinderung sollte ihre Gleichstellung und Gleichberechtigung im Umgang miteinander höchstes Gebot sein.<sup>8</sup> Toleranz und Integration können Gesellschaften humanisieren. Wie ein Umbruch zur Toleranz in manchen Staaten bereits die Armen zu finanzstarken Konsumenten und Unterdrückte zu selbstständigen Bürgern gemacht hat, so könnte ein Umbruch zu Toleranz und Integration bei uns Behinderte als anerkannt authentische Menschen ansehen, die allen anderen zeigen, wie menschliches Leben innerhalb seiner Grenzen und mit seiner Endlichkeit möglich ist.

Es sei daran erinnert, dass diese Rechnung auch finanzpolitisch aufgeht, denn die ökologischen Wissenschaften und die Umweltpolitik konnten sich politisch durchsetzen, als die kommerziellen Gewinne sichtbar wurden, die im ökologischen Umbau steckten.

### Zwischenfazit

Eine grundsätzliche Trennung bzw. Unterscheidung zwischen »Behinderten« und »Nichtbehinderten« ist anthropologisch nicht zulässig. Menschsein kann ohne Behinderung nicht erfahren und gedacht werden. Behinderung wird immer als eine speziell somatische oder geistige und gesellschaftlich bedingte Beeinträchtigung und zugleich als allgemein-

7 U. Eibach, Menschenwürde an den Grenzen des Lebens. Einführung in Fragen der Bioethik aus christlicher Sicht, Neukirchen-Vluyn 2000, 118. Vgl. auch die Stellungnahme evangelischer Ethiker zur Embryonenforschung: »Die Medizin kann nicht den »neuen Menschen« versprechen«, in: R. Anselm u. U. H.J. Körtner (Hg.), Streitfall Biomedizin. Urteilsfindung in christlicher Verantwortung, Göttingen 2003, 197–208, 205.

8 Vgl. Behindertengleichstellungsgesetz BGG v. 1. Mai 2002. Dazu der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, K.H. Haak, in seiner Presseerklärung v. 29. April 2003: »Mit diesem Gesetz haben wir auf der Ebene des Bundes einen wichtigen Schritt ... zur Beseitigung von Diskriminierungen und Barrieren für behinderte Menschen getan.«



menschliche Begrenztheit und Kontingenz erlebt, die bezeichnet, was nicht notwendig aus sich selbst existiert.<sup>9</sup> Menschen können aber nicht aus sich heraus ein perfektes und von Beeinträchtigungen freies Leben führen.

In christlicher Sicht ist davon auszugehen, dass selbst eine Ausmerzung jeder Behinderung die Menschen nicht menschlicher machen könnte.<sup>10</sup> Die Menschen sind weiterhin »bedürftig, sie werden krank, sie versagen, sie begehen Fehler, sie werden schuldig ... Sie bedürfen der Förderung und Unterstützung anderer und der Chance eines Neuanfangs.«<sup>11</sup> In diesem Sinne sind alle Menschen »behindert« und bedürfen der Förderung.

### 3 Integration

#### Integrationspädagogische Selbstnormalisierung

»Die Frage nach der Integration ist ganz wesentlich eine Frage nach dem Verständnis des Menschen. Erfolg oder Misserfolg von Integration hängen entscheidend davon ab, wie wir Menschen definieren und was wir unter gelungenem menschlichen Leben verstehen.«<sup>12</sup> »Integration« als Signum für den hier angesprochenen Umbruch hat sich eindeutig aus dem Gegensatz gegen eine bewusstseinsgemäße und institutionelle Selektion und Segregation gebildet. Sie steht allerdings immer noch in Gefahr, als »Integrationspädagogik« zu einer neuen Form von »Sonder-Pädagogik« zu werden, die im Kern selektierend bleibt und eine radikal kindzentrierte und basale Pädagogik verhindert.<sup>13</sup> Als integrativ kann eine Allgemeine Pädagogik bezeichnet werden, »in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die »nächste Zone ihrer

9 Vgl. Kollmann/Püttmann, Behinderung, 122.

10 Vgl. H. Grewel, Lizenz zum Töten. Der Preis des technischen Fortschritts in der Medizin, Stuttgart 2002, 122.

11 Kuhlmann, Technologien, 1322.

12 G. Adam / A. Pithan, Vorwort, in: Dies. (Hg.), Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns. Dokumentationsband des Dritten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1993, 9–11, hier: 11.

13 Vgl. G. Feuser, Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 1995, 165. Der Umbruch zu einer radikalen Integration ist in Ansätzen in einigen Bundesländern bereits anzutreffen (für NRW vgl. G. Mauer-mann, Stand und Perspektiven der integrativen Förderung. Schulorganisatorische Strategien am Beispiel Nordrhein-Westfalen, in: A. Pithan / G. Adam / R. Kollmann (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh 2002, 231–244; zum Bundesländervergleich vgl. J. Boenisch, Modelle und Konzepte der schulischen Integration, in: ebd., 245–260.



Entwicklung«, an und mit einem »gemeinsamen Gegenstand« spielen, lernen und arbeiten«<sup>14</sup>.

Es waren vor allem die Eltern von behinderten Kindern, die gegen diskriminierende Institutionalisierung bereits in den 70er Jahren angetreten waren. Wie die Kinder sich selbst erlebten und sahen, ihr Selbstbild, stand dabei im Vordergrund. Die Eltern und ihre behinderten Kinder verlangten auch in der Öffentlichkeit mehr Respektierung. Mehr Entscheidungs- und Kontrollkompetenz sollte ihnen zugesprochen werden, um ihr Recht bei zuständigen Institutionen einfordern zu können.

Die mit einer Behinderung Geborenen kennen ihr Leben nicht anders und haben sich längst eine eigene Normalität gebildet. Entscheidend sind also die Selbstnormalisierungsprozesse. Durchaus ähnlich verlaufen Prozesse der Selbstnormalisierung bei Behinderungen nach Unfall, also bei einer relativ plötzlichen Konfrontation mit völlig neuen und anderen Lebensbedingungen. Konflikte entstehen, wenn in der Gesellschaft diese Formen der Selbstnormalisierung nicht die notwendige Akzeptanz finden.

### Integration und Öko-Ethik

Der ökologische Umbruch ist im vollen Gange, aber untergründig. Integration braucht ökologische und ethische Sensibilität. Inzwischen wird von Ökologievertretern das Verführerische des allein ökologischen Denkens in Bezug auf Behinderung erkannt. Denn ökologisches Denken und Handeln ist noch nicht per se »human«, es kann auch zu einem Denken und Verhalten motivieren, »das die Umwelt dem Diktat destruktiven Verfügens ausliefert«<sup>15</sup>. Es sind kritisch denkende und nicht ideologisierte ökologische Reformkräfte, die dieses Bewusstsein in breite Bevölkerungsschichten hineingetragen haben.

Auch die offizielle Ökologie-Bewegung müsste sich eindeutig zu Behinderung und Krankheit bekennen. »Das wäre der notwendige erste Schritt aus einem Trugschluss, der ökologisches Denken automatisch mit humanem Denken gleichsetzt. Die Liebe zur Natur beinhaltet nicht zwangsläufig die Liebe zum Menschen, sondern vielmehr die zum vitalen Menschen.«<sup>16</sup> Die Ökologie muss die natürliche Umwelt schützen und entscheiden, inwieweit sie die nicht-idealen Zustände tolerieren kann oder will. Wie ist umzugehen mit den nicht-idealen Zuständen in der Welt?

Die Ethik steht hier vor vielen noch ungeklärten Fragen.

14 Feuser, Behinderte, 168.

15 N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 145.

16 U. Sierck, Ökologie und Behinderung. Kritik an der Macht der Gesundheit, in: H. Wocken u.a. (Hg.), Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen, Hamburg 1988, 489–500 (zit. n. [www2.uibk.ac.at/bidoc/library/schule/sierck-oekologie.bdkb](http://www2.uibk.ac.at/bidoc/library/schule/sierck-oekologie.bdkb), 1–5).



Wie soll der Mensch im 21. Jahrhundert mit seiner Natur umgehen? Ist jeder Mensch ein Mensch?<sup>17</sup> Nach welchem Ethik-Kompass kann er sich ausrichten? Wie soll der »antiquierte« menschliche Mensch gesteuert werden? Woher die Maßstäbe nehmen? Geht es doch nach dem deutschen Grundgesetz um die »unantastbare Würde« des Menschen, nicht in erster Linie um die Unantastbarkeit seines Lebens allein. Das Beunruhigende an den Neuerungen könnte in der einseitigen Auslieferung der menschlichen Würde an die Technik und eine ihr dienende Nützlichkeits-Ethik sein. Kann es angehen, den Menschen mit seiner besonderen Würde an eine anonyme Technik auszuliefern, die *conditio humana*, die schwer erträglich, schmerzhaft und immer tödlich ist, abzuschaffen und ein Wesen herzustellen, »das die Kunst des Leidens und des Genießens nicht mehr lernen muss«<sup>18</sup>?

Bioethik kann in einer ethisch anspruchsvollen Gesellschaft Integration fördern durch drei wichtige Aufgaben: Sie muss vor Ängsten und Misstrauen schützen, wenn beispielsweise Spender durch die Einrichtung von Biobanken (mit menschlichen Körpersubstanzen in Verbindung mit personenbezogenen Informationen) befürchten müssen, dass ihre Daten unkontrolliert verwendet werden. Entsprechende Regelungsvorschläge hat der »Nationale Ethikrat« in einer Stellungnahme vom 17. März 2004 vorgelegt.<sup>19</sup> Zweitens muss sie eine »Ethik der Anerkennung« des Anderen auch bei ungleichen Bedingungen schaffen und z.B. für den Umgang zwischen Menschen mit und ohne Behinderung ein »Handeln dem Behinderten gemäß« ermöglichen. Drittens soll sie für das Zusammenleben folgende Regeln zur Geltung bringen: Die Menschen sollen Differenzen zwischen sich wahrnehmen, tolerieren und schätzen lernen, auf Macht verzichten, wenn diese dem anderen schadet, keine Demütigung ausüben oder zulassen, selbstachtend handeln und dem Anderen zugewandt sein und bleiben.

In anthropologischer Sicht

Integrationsprozesse werden häufig gestört, wenn bestehende Menschenbilder von wissenschaftlich-technischen und medizinischen Entwicklungen »direkt« und »indirekt« in Frage gestellt und unkontrolliert der Dynamik ökonomischer Interessen ausgeliefert werden.

Zwei Beispiele können den Sachverhalt der indirekten Herausforderung verdeutlichen: Routiniert angewandte Präimplantationsdiagnostik, nach der im Fall des Nachweises einer schweren Erbkrankheit die Schwangerschaft abgebrochen wird, stellt an sich schon einen entscheidenden Schritt der Selektion dar und trägt zur Diskriminierung von Behinderten und ihrer Eltern bei sowie zur Illusion, angeborene Behinderungen seien vermeidbar.<sup>20</sup> Ebenso ist zu beobachten, dass in Ethik-Kommissionen<sup>21</sup>

17 Zur Diskussion um die Europäische Bioethikkonvention 1999 vgl. Grewel, Lizenz, 175ff. Vgl. auch Höhn, Sozialethik, 98f.

18 Prüfer/Stollorz, Bioethik, 83.

19 Vgl. Informationsdienst Wissenschaft idw PM 03/2004; ebenso Anselm/Körtner (Hg.), Streitfall.

20 Vgl. Kuhlmann, Technologien, 1322.



bestehende philosophische und theologische Deutungen des Menschen (hier »Sterben lassen gehört zum Leben«), je nach Situation, Forschungsziel und politischer Absicht – ohne sie auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen – fallen gelassen, verändert und praktisch ignoriert werden.

Zwei Formulierungen stehen für diese neue Lage: Peter Sloterdijk spricht kritisch von den »Regeln für den Menschenpark«, und nach Jürgen Habermas überrollt die »Biomacht« die zeitraubenden Selbstverständigungsprozesse der Gesellschaft, wenn diese ihre moralischen Ziele reflektieren will.

Gegen diese Tendenz der indirekten Veränderung von Menschenbildern ist noch einmal auf die direkte Bewusstmachung eines erweiterten Menschenbildes hinzuweisen, das dazu in der Lage sein müsste, neue Entwicklungen zu provozieren, statt immer nur nachträglich auf sie zu reagieren.

Einen Weg in diese Richtung geht die neue Ästhetik der Behinderung.<sup>22</sup> Dieses Beispiel für eine ästhetische Selbstnormalisierung und Abarbeitung gesellschaftlich fraglos gebilligter Bilder vom Menschen mit Behinderung kann als Versuch verstanden werden, den »Menschen in Grenzen« gegen den »perfekten Menschen« künstlerisch zur Geltung zu bringen und seine Akzeptanz zu erhöhen.

### In theologischer Sicht

Kirche und Theologie müssen sich auf die Frage nach ihrer eigenen Flexibilität bzw. ihrem Beharrungswillen in Bezug auf ihre tradierten Menschen- und Gottesbilder einlassen.<sup>23</sup> Ist – so lautet etwa eine wichtige religionspädagogische Frage – die so genannte Integrationspädagogik in ihren verschiedenen Formen<sup>24</sup> theologisch-religionspädagogisch verantwortbar?

Die dieser Pädagogik zu Grunde liegende sozial-systemische Anthropologie<sup>25</sup> erweitert das Menschenbild um die soziale und Umwelt-Dimension der konstitutiven Vermitteltheit des Menschen zum anderen Menschen und zu allem Lebendigen. Eine in diesem Punkt kompatible theo-

21 Grewel, Lizenz, 71f führt als Beispiel die Hirntod-Schwangerschaft 1992 in Erlangen an.

22 Z.B. Aktfotos behinderter Körper von *Rasso Bruckert* – Querschnittslähmung seit Autounfall 1972 – in seinem Buch »Ganz unvollkommen. Perfect – imperfect«, München 2003. Die Bilder verstecken Behinderung nicht. Sie stellen sie aber auch nicht in den Vordergrund. Die künstlerisch anspruchsvollen Fotos lassen die Kraft, Schönheit, Erotik sichtbar werden, die behinderten Menschen wie nichtbehinderten Menschen gleichermaßen zueigen sind.

23 Vgl. P. Biehl, Mensch, Menschenbild, in: LexRP II, 1314–1320, hier: 1315.

24 Vgl. O. Speck, System Heilpädagogik 1987; Feuser, Behinderte; H. Eberwein / S. Knauer (Hg.), Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer (sonder-)pädagogischen Diagnostik 1998; u.a.

25 Vgl. Feuser, Behinderte, 117: »Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind« (M. Buber); vgl. U. Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Stuttgart 1981.



logische Anthropologie müsste ihr schöpfungstheologisches Potenzial hinterfragen, ob der Mensch in seiner biblisch verankerten Gottebenbildlichkeit »anthropozentrisch«, also allein den Selbststand des Individuums betonend, zureichend beschrieben ist.

Das relationale Menschenbild enthält eine zusätzliche Ausweitung in ökologischer Hinsicht: »Gibt es nicht noch eine weiter ausgreifende Gemeinsamkeit des Menschen mit den übrigen Geschöpfen, die ethisch belangvoll sind? Verlangt eine universale Solidarität, deren Ernstfall die Solidarität mit den Schwächsten ist, nicht auch eine Solidarität mit jenen Geschöpfen, deren Überlebenschancen dramatisch bedroht sind?«<sup>26</sup>

Anthroporelationalität bedeutet weder Desensibilisierung gegenüber außermenschlichem Leben noch Degradierung der Natur zum bloßen Rohstofflager.

Für eine integrative Pädagogik und Religionspädagogik eröffnen sich hier neue Sichtweisen von Behinderung. Mit Blick auf die Zukunft droht beispielsweise die Gefahr der Ignorierung von Nachhaltigkeit und Begrenzbarkeit der Folgen, der Güter- und Übelabwägung.<sup>27</sup> Die biblische Schöpfungstradition bringt deshalb zur Geltung, »dass das Leben Bedingungen hat – sich einem Grund verdankt, den es nicht selbst setzt«<sup>28</sup>. Machbarkeit und »Machsals« steht gegen den Schöpfungsglauben und überfordert den postmodernen Menschen mit dem »Größenwahn«, eine heile Welt sei herstellbar und neues »Schicksal« sei vermeidbar. Letzter Maßstab kann nach christlichem Verständnis nur die Gotteserfahrung in der Zuwendung zum Schwächsten sein.<sup>29</sup>

»Recht« auf Gesundheit

Integration steht und fällt auch mit dem Recht auf ihre praktische Umsetzung in allen Bereichen des Lebens. Ist dann die radikale Rechtsforderung auf Gesundheit nicht eine sinnvolle Konsequenz?

Gibt es aber ein Recht auf ein »gesundes Kind« mittels Präimplantationsdiagnostik? Gibt es ein Recht auf Gesundheit? Gibt es ein Recht auf »Nichtwissen«<sup>30</sup>, vor allem im Fall einer chronischen Erkrankung? Wie ist dem Zwang zum leidfreien Menschen zu entkommen, wenn die Freiheit von Krankheit und Behinderung medizintechnisch als immer wahrscheinlicher hingestellt wird. Damit aber werden die Würde und das Lebensrecht behinderter oder unheilbar kranker Menschen bedroht. Dies ist in sich unmoralisch, inhuman und rechtlich verwerflich. Menschenwürde und Menschenrecht würden unterhöhlt, weil sie auf empirische Qualitätsfeststellung (lebenswert oder lebensunwert) reduziert wären.<sup>31</sup>

26 Höhn, Sozialethik, 105.

27 Vgl. ebd., 140ff.

28 F. Johanssen, Schöpfung, in: LexRP II, 1921–1927, hier: 1922.

29 Vgl. R. Kollmann, Theodizee und Integration, in: Pithan u.a. (Hg.), Handbuch, 144–154.

30 Vgl. Eibach, Menschenwürde, 120.

31 Vgl. ebd., 134.



Ethischer Maßstab des Rechts kann nur der Schutz der Schwachen sein und bleiben. Eine »Ethik der Würde« muss uneingeschränkten Vorrang haben vor einer »Ethik der Interessen«. Als praktische Regel kann gelten, dass eine medizinisch informierende Beratung zwar notwendig ist, sie soll sich selbst aber eines ethischen Urteils enthalten und das Recht auf Entscheidung den Betroffenen und ihren Eltern überlassen. Die Qualität eines humanen Rechtsstaats bemisst sich an der eindeutigen Positionierung für den Menschen mit Behinderung und für eine entsprechende humane Integration.

#### 4 Neue Aufgaben für die Integrative Religionsdidaktik

Die Chancen und Gefahren der beschriebenen Entwicklungen sind religionspädagogisch relevant. Es geht um die konkreten Menschen und ihre Lebensorientierung, denen durch medizintechnische und ökologische Fortschritte geholfen werden kann, und um solche, die deren Opfer werden können und unter ihnen zu leiden haben bzw. durch sie beeinträchtigt werden. Sich um diese Menschen und ihre religiöse Erziehung und Bildung zu kümmern, ist eine genuine Aufgabe der Religionspädagogik von heute und morgen.

Ein internationaler Austausch innerhalb der Religionspädagogik zu diesen Fragen scheint angesichts der ausgreifenden Internationalisierung medizinischer und ökologischer Forschung von besonderer Dringlichkeit zu sein.

Der Umbruch im Umgang zwischen Menschen mit und ohne Behinderung vollzieht sich gegenwärtig im Perspektivenwechsel vom Fremd- zum Selbstbild der Betroffenen und gleichzeitig zu einem relationalen Verständnis des Menschen. Am Anfang stehen jetzt Fragen, wie die betroffenen Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen sich selbst fühlen, sich wertschätzen und welche religiösen Bedürfnisigkeiten sich aus ihren Lebenssituationen ergeben<sup>32</sup> und wie Mitmenschlichkeit gelebt werden kann.

#### Arbeit am Selbstbild

Aus der veränderten Sicht des »Menschen mit Behinderung« ergeben sich neue didaktische und religionsdidaktische Sichtweisen.<sup>33</sup> Angesichts

32 Vgl. den ersten Ansatz zum Selbst- und Gottesbild bei sprachgestörten Kindern bei G. Daniel, Selbst- und Gottesbild. Entwicklung eines Klärungsverfahrens bei Kindern mit Sprachstörungen, Essen 1997.

33 Zu den didaktischen Sichtweisen vgl. z.B. H. Eberwein / S. Knauer (Hg.), Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Basiswissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen, Stuttgart 2003. Zur Religionsdidaktik vgl. z.B. H.-J. Röhrig, Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, und A. Mül-



der Tatsache, dass die Didaktik-Diskussion in der so genannten Integrationspädagogik<sup>34</sup> und die Integrations-Diskussion in der Religionspädagogik<sup>35</sup> erst gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts in Gang gekommen sind, müssen Debatten über die hier angeschnittenen Fragen (z.B. Behinderung, Integration, Fortschritt, Ethik) nicht nur in den Fachdisziplinen, sondern bereits im (Religions-)Unterricht der Schulen und in den Gemeinden forciert werden. Fragen, die die öffentlich tabuisierten Probleme um den Lebensbeginn, die Behinderung und das Lebensende betreffen, sind erlaubt und ausdrücklich erwünscht.

Für Lehrende bedeutet das, bewusst zu machen, dass Fortschritt im sozialen Verhalten und im Miteinander mit Behinderten nur als Durchbrechung von Tabus möglich und Enttabuisierung von Behinderung erlernbar ist (z.B. »Ich will laut sagen, was ich über Behinderung und Religion denke. Wie denkst du darüber?«).

### Kommunikative Religionsdidaktik

Kommunikative Religionsdidaktik geht aus vom Menschen mit einer Behinderung, wie sie auch immer aussieht und von den Betroffenen empfunden wird.<sup>36</sup> Sie nimmt die speziellen behinderungsbedingten religiösen Bedürftigkeiten wahr und versucht, auf sie einzugehen, indem sie entsprechende pädagogische und theologische Angebote bereitstellt.

Eine kommunikative Religionsdidaktik, die den Vorrang der sachstrukturellen Erkenntnisvermittlung vor dem subjektiven Erkenntnisgewinn des Schülers bestreitet, setzt ein bei der menschlichen Begegnung auf gleichem Niveau zwischen Lehrer und Schüler (ganzheitlich-gleichstufige Begegnung), der Klärung der religiösen Lernausgangslage (entwicklungspsychologische und pädagogische Analyse) und der Bedeutung, die die zu vermittelnden religiösen und theologischen Inhalte in dieser Situation haben können (religionsdidaktische Erschließung). Dies bedeutet, dass der Religionsunterricht an Sonderschulen bzw. der religionsdidaktische Bestandteil des integrativen Unterrichts<sup>37</sup> eine auf die religiösen Bedürftigkeiten abgestimmte Didaktik und Methodik benötigt, die sich einer gegenstandsgleichen und zieldifferenten inneren Differenzierung mit Vorrang der Individualisierung verpflichtet weiß.<sup>38</sup>

*ler-Friese, Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte, Stuttgart 2001.*

34 Vgl. *Feuser, Behinderte*, 134.

35 Vgl. die »Würzburger Sonder- und Religionspädagogischen Symposien« seit 1988 und in der Folge das »Forum für Heil- und Religionspädagogik«.

36 Vgl. den Ansatz einer Integrativen Pädagogik bei Eberwein u. Knauer, der wie die KMK seit 1999 vom je spezifischen Förderschwerpunkt ausgeht (vgl. *Eberwein/Knauer* [Hg.], *Behinderungen*, IX).

37 Vgl. *Köbberling / W. Schley, Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*, Weinheim u. München 2000.

38 Vgl. *Kollmann/Püttmann, Behinderung*, 125.



## Informationen

Die Religionspädagogik hat sich auf einen besonders heimtückischen Sachverhalt einzustellen: die ökonomische Ausschlachtung medizintechnischen Fortschritts. Deshalb muss im Unterricht darüber informiert werden, dass Leben und Selbstwert der Menschen mit Behinderungen bedroht sind und dass in der Gesellschaft Autonomie, Gleichheit und Gerechtigkeit verloren gehen, wenn erbliche Ausstattung zur käuflichen Ware wird.<sup>39</sup>

Unter mehr ethisch-theologischem Aspekt sind Diskussionen darüber anzuregen, woran sich die Humanität einer Gesellschaft erkennen lässt. Als Antwort wäre zu empfehlen: Der Schutz der schwächsten Menschen ist immer wichtiger als therapeutische Fortschritte, die auch wichtig sind. In welchem Maße ist die Gesellschaft zur Solidarität mit allen unheilbaren und behinderten Menschen bereit und bleibt es?<sup>40</sup> Damit verbunden ist die Frage: Wann kann eine »Autonomie« wirklich »Freiheit« genannt werden? Antwort: Wenn sie von Liebe und Verpflichtung zur Solidarität mit Menschen mit Beeinträchtigungen getragen ist.

## Sprachspiele

Besondere Sensibilität ist beim Umgang mit der Sprache angezeigt.

Wie wirken die Begriffe ›hirnrissig‹, ›blindes Vorgehen‹, ›Idiot‹, ›schwachsinnig‹, ›absolut blödsinnig‹ auf Betroffene? Umweltaktivisten werben mit dem Slogan »Bei uns ist alles gesund!« Was ist mit den Nicht-Gesunden? Ein Fernsehspot für ein Vitamin-Bonbon lautet: »Die Welt ist schön für gesunde und aktive Kinder.« Das Pendant heißt unausgesprochen: »Die Welt ist trostlos für behinderte und pflegeabhängige Kinder.« Ökologisch eingestellte Humangenetiker werben mit diesem Menschenbild und mit der Behauptung, sie könnten Leiden – d.h. solche Kinder – verhindern. Oder: »Das Übel an der Wurzel packen«, wobei mit ›Übel‹ behinderte oder kranke Kinder gemeint sind.

## Wissenschaftliche Forschung

Ausgehend von der integrativen Normalismusforschung verdienen in Zukunft die Verschiebungen zwischen Selbst- und Fremdnormalisierung bei Menschen mit Behinderung auch unter geschlechtsspezifischem Aspekt besondere Beachtung.<sup>41</sup> Die neuere systemische Entwicklungs- und Biografieforschung<sup>42</sup>, die vor allem in Längsschnittsuntersuchungen den Prozesscharakter in der Korrelation zwischen Selbst- und Fremdbildern beschreibt, verdient mehr Aufmerksamkeit. Die Veränderung des Selbst- und Fremdungangs zeigt sich etwa in der »Konstruktion eigener

39 Zu Organtransplantation, Ersatzteilmedizin, Biopatente vgl. *Grewel*, Lizenz, 123ff.

40 Vgl. *Eibach*, Menschenwürde, 135.

41 Vgl. *U. Schildmann*, Forschungsfeld Normalität. Reflexionen vor dem Hintergrund von Geschlecht und Behinderung, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51 (2000) 90–94.

42 Vgl. *Bronfenbrenner*, Ökologie.



Normalität« des Menschen mit Behinderung.<sup>43</sup> Die für den Religionsunterricht der Zukunft zu ziehenden Konsequenzen beginnen die Religions- und Allgemeindidaktiker gerade zu beachten.<sup>44</sup>

Für die Weiterentwicklung der Religionsdidaktik ist die Erforschung des Ausgangs bei den Lernenden, auch bei den »religiös Lernenden«, wichtig.

Es sind im Zuge der beschriebenen Umbrüche neue und religiöse Bedürfnisse zu erwarten. Zur Gewinnung »gesunder« Religiosität sind – auch im Sinne psychischer Hygiene – Zuschreibungsprozesse zu analysieren, die von innen und von außen durch Eltern, Lehrer und viele andere vollzogen werden. Auch sind Forschungen von ausdrücklich nicht christlichen Positionen einzubeziehen.<sup>45</sup>

Ein bisher für den Lernprozess defizitär behandeltes Gebiet ist die Analyse von Tabus, die auf ethische Entscheidungen (auch christliche) einwirken. Welche Methoden der Tabu-Analyse in Bezug auf Behinderung gibt es?

Weiterhin ist aus pastoraltheologischer Sicht zu untersuchen, ob und wie praktisches Verhalten in Bezug auf Behinderung in Gesellschaft und Gemeinden didaktisch und präventiv vorbereitet und eingeübt werden kann.

Wie sich verhalten, wenn der Paradigmenwechsel konkret wird? Etwa bei der Organspende an einen Verwandten? Gibt es eine verallgemeinerbare Grundregel, einen kategorischen Imperativ für Menschen mit und ohne Behinderungen und den Umgang miteinander? Oder bleibt es bei der Geschichtlichkeit aller Menschen-, Welt- und Gottesbilder, die keinen Imperativ verträgt? Praktische Regeln könnten sein: Akzeptanz von Behinderung lernen! Selbst- und Fremdtoleranz reflektieren und praktizieren! Den relativen Ökologie-Blick einüben! Gemeinsamkeit und Eigenständigkeit trainieren! Standpunkte überprüfen und einen eigenen finden!

Aus ethischer bzw. moraltheologischer Sicht sollten in der Religionspädagogik konkrete Forschungsprojekte angeregt werden. Wie kann für die religiöse Erziehung und Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher didaktisch umgesetzt und entsprechend elementarisiert werden, dass weder die utilitaristischen Folgeabschätzungen (Nutzenethik) noch die deontologischen Reflexionen der Bedingungen sittlichen Handelns (Pflichtenethik) den Herausforderungen der neuen Anthropotechniken wirksam begegnen können. Es müsste untersucht werden, ob vielleicht Modelle eine Zukunft haben, die beachten, dass Ansprüche aus tradierten Menschenbildern, Kontextualisierungen in Geschichte, Kultur und Gesellschaft sowie Zukunftsfiktionen der Kunst mit den neuen Fakten, die durch die Naturwissenschaften hergestellt werden, im Dialog bleiben bzw. gehalten werden.<sup>46</sup>

43 Vgl. M. Schultebrucks, Biographisches Wissen an den Grenzen von Normalität und Behinderung, Diss.masch. Dortmund 2003.

44 Vgl. Mauermann, Stand; Daniel, Selbst- und Gottesbild; Müller-Friese, Vom Rand in die Mitte.

45 Vgl. Feusers Begriff »der entwicklungslogischen Pädagogik« (Feuser, Behinderte, 117ff).

46 Vgl. Prüfer/Stollorz, Bioethik, 92f.



Schließlich sind Umpolungen in der theologischen und religionspädagogischen Ausbildung notwendig. Die aufgezeigten Förderaspekte sollten Bestandteile der Ausbildungsprogramme sein.

Mit einer sozial-anthropologischen Grundlegung ihres Tuns, die sonder- und integrationspädagogische Fragestellungen konstitutiv einbezieht und so die Entwicklung einer differentiellen und integrativen Religionsdidaktik fördert (z.B. Ich-Stärkung, Ermutigung, Elementarisierung u.a.<sup>47</sup>), leistet die Religionspädagogik ihren Beitrag – angefangen in Schule und Gemeinde – zur Schaffung eines gesellschaftlichen Klimas, in dem Menschen mit und ohne Behinderung miteinander leben können.

*Dr. Roland Kollmann* ist emeritierter Professor für Religionspädagogik an der Universität Dortmund.

47 Vgl. dazu Beispiele aus *R. Kollmann, Theologie im Fernkurs, Lehrbriefe 22 und 22a* (demn. 26) sowie den »Grundlagenplan für Schulen für Geistigbehinderte«, Bonn 1999.



## Virtuelle Welten und ihre Folgen

### 1 Zur Religionskritik der Virtualität

Wirft man mit dem Interesse an der Diskussion über die Relevanz neuer Technologien für die Bildung einen Blick auf die Denkschrift der EKD »Maße des Menschlichen«, die ausdrücklich »Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft«<sup>1</sup> verspricht, so wird man enttäuscht. So gut wie alles, was mit neuen Technologien zu tun hat, wird dort pejorativ konnotiert. Das geht von der plakativen Gegenüberstellung von realer und virtueller Wirklichkeit über die vorgeblich »vollständige informationstechnologische Vernetzung« der Welt und die Computerisierung der Zeit bis hin zur durch die Entgrenzung und Beschleunigung in Raum und Zeit bedingten Entwertung der Dinge. Bildung ist – glaubt man den Verfasser/innen der Denkschrift – das totaliter aliter zu den im Netz und in den virtuellen Welten ablaufenden Erkenntnisprozessen. Bei aller durchaus angebrachten Skepsis zur oft zu euphemistisch eingeschätzten Leistungsfähigkeit neuer Technologien für Bildungsprozesse geht das doch entschieden zu weit.<sup>2</sup>

Dass eine im Jahr 2003 erscheinende Denkschrift zur Bildung es sich leisten kann, auf alle Diskussionen des E-Teaching und E-Learning zu verzichten, ja sich zu der mehr als kühnen Behauptung versteigt, Fernkurse erschweren das Lernen, ist schon erschreckend. Die Frage wäre dann doch, warum jene Länder in der PISA-Studie gut abgeschnitten haben, die auf die computerunterstützte Bildung setzen.<sup>3</sup> Bildung und neue Technologien schließen sich nicht aus.

Was aber besonders irritiert, ist der oberflächliche Gebrauch des Begriffs »virtuell«. In der Denkschrift heißt es: »Virtuelle Wirklichkeit kann nicht ersetzen, etwas wirklich erfahren zu haben. Die künstliche digitale Welt bietet zwar enorme Möglichkeiten des Zugriffs auf Informationen; sie schafft jedoch zugleich einen fiktiven Spielraum für Phantasien über menschliche Möglichkeiten, die von einer konkreten, in bestimmten Lebenserfahrungen gegründeten Lebenswirklichkeit nicht mehr gedeckt sind. Virtuelle Wirklichkeiten nähren den Traum, Zeit und Raum zu

1 Vgl. Maße des Menschlichen. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh 2003

2 Vgl. vom Verf., Internet im Religionsunterricht, Göttingen <sup>2</sup>2001, insbes. 10ff.

3 Vgl. St. Aufenanger, Internationale Aspekte des Computereinsatzes in Schulen, in: medien praktisch 4/02, 13ff.



überqueren, bald alles zu erschließen und so über alles verfügen zu können. Solchen unrealistischen Bildern gegenüber wird in dieser Denkschrift ein Bildungsansatz vertreten, der eine nüchterne Analyse der Wirklichkeit einschließt. Sie nimmt die Natur des Menschen in ihren Möglichkeiten und Grenzen, im Guten wie in den Abgründen des Bösen, ehrlich und unverstellt wahr.« Wie immer man zu konstruktivistischen Theorien steht, derart naiv können Virtualität und Realität am Anfang des 21. Jahrhunderts sicher nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden. Kritisch ist in diesen Sätzen vor allem die unterstellte Substitution des Realen durch das Virtuelle, die man doch genauso gut als Ergänzung und Bereicherung des Realen beschreiben könnte.

## 2 Die Entwicklung virtueller Kulturen

Allucquere Rosanne Stone, Professorin am Institut für Radio-Fernsehen-Film der University of Texas in Austin und Direktorin der Advanced Communication Technologies Laboratories, hat unter dem Titel »Würde sich der wirkliche Körper bitte erheben?« die Ursprungsgeschichten virtueller Systeme nachgezeichnet.<sup>4</sup> Ihr Interesse gilt den sozialen Räumen im Cyberspace, den Gemeinschaften und ihrer Funktionsweise in einer virtuellen Kultur, also einer Form der Kommunikation, die nicht auf der unmittelbaren körperlichen Präsenz der Beteiligten beruht. Stone unterscheidet dazu vier Epochen in der Entwicklung der virtuellen Kulturen.

Die erste Epoche beginnt im 17. Jahrhundert mit der Entwicklung der akademischen Abhandlung durch Robert Boyle. Diese erlaubte es Gelehrten, wissenschaftliche Experimente so zu beschreiben, dass sie auch von nicht anwesenden Wissenschaftlern auf der Basis der reinen Textlektüre nachvollzogen werden konnten. Das Ergebnis war der akademische Stil wissenschaftlicher Texte, der sich bis heute erhalten hat.

»Boyle entwickelte eine Methode der zwingenden Zustimmung ... Er rief eine von ihm sogenannte ›Gemeinschaft von ähnlich denkenden Herren‹ ins Leben, um seine wissenschaftlichen Experimente zu validieren.«<sup>5</sup> Es ist nicht unwichtig, sich diese Lesart der Genese virtueller Kultur zu vergegenwärtigen.

Die zweite Epoche ist die der frühen elektronisch vermittelten Gemeinschaften am Anfang des 20. Jahrhunderts, die über Telegraph, Phonograph, Radio, Film und Fernsehen generiert wurden. Politiker wie Franklin Delano Roosevelt nutzten das Radio, um virtuelle soziale Gemeinschaften zu konstituieren. Später bildeten die so genannten »Trek-

4 Vgl. A.R. Stone, Würde sich der wirkliche Körper bitte erheben, in: Kunstforum 133 (1996)

5 Ebd., 71.



kies« rund um die Science-Fiction-Serie »Star Trek« eine virtuelle Gemeinschaft, die weit über Amerika hinaus reichte.

Mit dem Computer entwickeln sich dann völlig neue Möglichkeiten virtueller Gemeinschaften. Zwischen 1960 und 1984, der Epoche der Informationstechnologie, entstehen die ersten Computernetze, die bereits Versuche darstellen, über den reinen Austausch technischer Informationen hinauszugehen.

Das Gedankengut zu Beginn der dritten Epoche, der online Bulletin Board Systeme (BBS), war stark spirituell inspiriert, wie zum Beispiel die Anfänge des Computernetzes der CommuniTree-Gruppe zeigen. Orientiert am Filmzyklus »Star Wars« ging es darum, mit technologischen Mitteln Gutes zu schaffen. Die Zukunft gewinnt, wer lernt, »seinen Gefühlen zu vertrauen«. Regelmäßig sollten Konferenzen zu allgemein interessierenden Fragen veranstaltet werden: »Der erste Satz in der Ankündigung der ersten Konferenz lautete: ›Wir sind wie Götter und könnten darin ganz gut werden‹. Diese technospirituelle Anmaßung, angefüllt mit den Verheißungen der erlösenden Macht der Technologie und durchdrungen von dem ungezwungenen, alle fesselnden östlichen Mystizismus, der in den höheren Schichten Nordkaliforniens weit verbreitet war, charakterisierte die frühen Konferenzen. Wie man bereits vom Stil der Ankündigung vermuten kann, ging die erste Konferenz mit dem Titel ›Ursprünge‹ um künftige Religionen.«

Ein anderes Netz, Habitat, war für den legendären C64 entworfen worden und entwickelte sehr schnell ein ausgeprägtes soziales Leben: »Habitat hat sich in seinem Charakter als eindeutig sozial erwiesen. Während Habitats Betatest entstanden spontan verschiedene soziale Institutionen. [So] gab es Heiratszeremonien und Scheidungen, eine Kirche (zusammen mit einem griechisch-orthodoxen Priester aus der wirklichen Welt), einen lockeren Verband von Dieben, einen gewählten Sheriff (um die Diebe zu bekämpfen), eine Zeitung mit einem ziemlich exzentrischen Herausgeber und bald auch zwei Rechtsanwälte, die ihre Schilder aufhängten, um ihre Geschäftsbereiche aufzuteilen. All das geschah mit nur 150 Menschen«.

Die dritte Epoche der virtuellen Kulturen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmer der Netze lernen, ihre Körper im System durch Repräsentanten vertreten zu lassen. »Soziale Räume beginnen zu entstehen, die gleichzeitig natürlich, künstlich und durch Einschreibung konstituiert sind.«

Die Entwicklung der vierten Epoche der virtuellen Realität und des Cyberspace hat gerade erst begonnen. Ihre sozialen und anthropologischen Folgen sind noch kaum absehbar. Aber auch hier zeichnen sich Tendenzen zu bestimmten Veränderungen der Sozialformen ab. Am Anfang dieser vierten Epoche stand weniger eine konkrete technologische Entwicklung als vielmehr eine literarische Vision von einer neuen sozialen Interaktion und von der Rückgewinnung zentraler menschlicher Fragen im technologischen Ambiente.

Als Gibson seine Romantrilogie über den Cyberspace schrieb, noch bevor es den Cyberspace gab, widmete er sich in allen drei Romanen der Frage nach dem Leben und dem Sterben im virtuellen Raum. Während der erste Cyberpunkroman »Neuromancer«<sup>6</sup> der Frage nach der möglichen Subjektivität (und damit auch dem Leben

6 Vgl. W. Gibson, Neuromancer, München 1987.



und Sterben) von künstlichen Intelligenzen nachgeht, stellt der zweite Roman »Biochips«<sup>7</sup> die Frage nach dem absoluten Kunstwerk und nach dem Leben des Absoluten, also nach Gott. Lebt Gott im Netz, und wenn, kann er dort auch sterben? Gibsons drittes Epos »Mona Lisa Overdrive«<sup>8</sup> stellt die Frage, ob sich menschliches Leben in den Cyberspace überführen lässt und so der Einzelne dem Tod entgehen kann. Gibsons Antwort darauf lautet, dass der Cyberspace »die Differenz zwischen Leben und Tod aufhebt und damit Ausgänge nach beiden Seiten schafft«.<sup>9</sup> William Gibsons Cyber-Punk-Trilogie bildet den Ausgangspunkt vieler Fantasien von Netz-aktivisten über die Neudefinition von Menschenbildern bis hin zu Mensch-Maschine-Hybriden und der Überführung menschlicher Identitäten in virtuelle Welten.

### 3 Was heißt: Virtualisierung des Erlebens?

Parallel zu den großen Entwicklungsschritten der virtuellen Kulturen und ihren sozialen und spirituellen Implikationen lassen sich aber auch lebensweltliche Veränderungen beobachten. So entwickeln sich mit den virtuellen Welten der dritten Epoche neue Kommunikationsformen, bei denen die Unterscheidung von Geschlecht, Rasse und Religion innerhalb des Systems aufgehoben ist. Die neuen Technologien eröffnen neue Möglichkeiten der Fiktion und Simulation. Vermutlich ist es gerade dieser Tatbestand, der viele Menschen beunruhigt.

Legendar geworden ist Julie, eine körperbehinderte ältere Frau, die Mitte der 80er Jahre in einem New Yorker Netz intensive Beziehungen zu anderen Userinnen aufbaute. Mit der Zeit vertrauten ihre elektronischen Kommunikationspartnerinnen ihr die intimsten Probleme an, worauf sie ihnen Ratschläge aus ihrem reichen Erfahrungsschatz erteilte. Erst nach einigen Jahren stellte sich heraus, dass Julie nicht existierte. Sie war die – zunächst unbeabsichtigt entstandene – Simulation eines männlichen Psychiaters mittleren Alters gewesen. Die Netzgemeinde war schockiert. Insbesondere die Kommunikationspartnerinnen waren wie vor den Kopf geschlagen. Allucquere Stone zitiert eine Teilnehmerin, die sich geradezu vergewaltigt fühlte.

Was aber war eigentlich geschehen? Die Kommunikationspartner hatten unter unterschiedlichen Voraussetzungen kommuniziert. Während die einen den Realitäten der Virtualität entsprechend kommunizierten, hatten die anderen die Kommunikationsformen der Alltagswelt in die Virtualität hinein prolongiert – mit für sie fatalen Folgen. Denn ebenso wie es im Zeitalter der Digitalisierung keine wahren Fotos gibt, gibt es im Netz keine Wahrheit im lebensweltlichen Sinn. Für den Gebrauch eines emphatischen Wahrheitsbegriffs sind die Subjekte auf die Alltagswelt ver-

7 Vgl. ders., *Biochips*, München 1988 (Erstausgabe unter dem Titel »Count Zero« 1986).

8 Vgl. ders., *Mona Lisa Overdrive*, München 1989 (Erstausgabe unter dem gleichen Titel 1988).

9 So *M. Nagula*, Die Nullstelle der Wahrnehmung. William Gibson und der Cyberpunk; in: *W. Gibson*, *Mona Lisa Overdrive*, München 1995, 337–361, hier: 357.



wiesen. Daran ändern die neuen Medien nichts. Ihre Domäne ist die Erweiterung.

Durch neue Verbindungen von Mensch und Maschine können die neuen Technologien in einem bisher ungewohnten Ausmaß Erfahrungen simulativ vermitteln, den Körper erweitern, seine Begrenzungen überwinden.

»Im Cyberspace ist jeder eine multiple Persönlichkeit, wechselt seine Identität und seinen Körper, und damit auch die Art der Interaktion mit anderen wie seine Kleidung, probiert Verhaltensweisen aus, vor denen man in der »wirklichen Welt« zurückschrecken würde, spielt man mit sich und den anderen – und hat stets den Rückzug offen. Fest in einer Identität, in einer Gemeinschaft oder an einen Raum gebunden zu sein, wird für die Netzflaneure zum Anathema. Ungebundenheit, Intimität auf Distanz, Abenteuer und die Ferne locken. Der Cyberspace mit seinen technischen Schnittstellen, eine ganz und gar künstliche Welt, die immer mehr zum Gesamtkunstwerk wird, fordert ein experimentelles Verhalten heraus.«<sup>10</sup>

Zugleich machen uns diese neuen Möglichkeiten nachhaltig auf die Konstruktivität aller von uns produzierten Bilder, Räume und Texte aufmerksam. Sie werfen damit die Frage auf nach dem Verhältnis der unterschiedlichen mehr oder weniger virtuellen Welten.

Aktuell ist es aber eher weniger die Frage der Identitätsbildung als vielmehr die Frage der Gewaltbereitschaft, an der sich die Diskussion um die Folgewirkungen virtueller Welten entzündet.<sup>11</sup> Die Virtualisierung des Gewalterlebens durch Computerspiele wie Counterstrike wird – mit begrenzter Berechtigung – als potentielle Abstumpfung realen Erlebens interpretiert. Wer in virtuellen Welten tötet, stehe in der Gefahr, das im realen Leben auch zu tun. Kulturbürger sollten es aber besser wissen: Der Besuch der Orestie macht niemanden zum Schlächter. Nur wer Fiktion/Virtualität mit Realität verwechselt, kommt hier auf falsche Gedanken. Es kommt also vor allem darauf an, die Differenzen herauszustellen.

#### 4 Virtualisierung von Religion?

Überträgt man die vorstehenden Überlegungen auf das Gebiet der Religion, so wird schnell deutlich, dass man auch hier mit Substitutionsideen nicht weiterkommt. Trotz diverser Bemühungen, trotz bereits etablierter Kirchen im Netz wie der »First Church of Cyberspace«, trotz verschiedener Andachtsräume gibt es keine überzeugenden Modelle, die das substituieren könnten, was religiöse Räume wie Kirchen oder Gemeinden in der Alltagswelt charakterisiert. Atmosphäre ist etwas, das noch den

10 F. Rötzer, Aspekte der Spielkultur in der Informationsgesellschaft; in: G. Vatimo / W. Welsch (Hg.): Medien-Welten. Wirklichkeiten, München 1998, 149–172, hier: 149f.

11 Vgl. dazu vom Verf., Mord und Totschlag. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen zum Verhältnis von Medien und Gewalt; in: I. Kirsne / M. Wermke (Hg.), Gewalt. Filmanalysen für den Religionsunterricht, Göttingen 2004.



kargsten calvinistischen Raum auszeichnet, und das bildet die Differenz zu allen anderen Räumen. Wie Michel Foucault hervorgehoben hat, sind religiöse Räume bis in die Gegenwart hinein notwendig »Heterotope«, fremde Räume. Es ist zweifelhaft, ob es gelingen kann, dies auch auf die sozialen Räume des Internets anzuwenden.

Nehmen wir als Beispiel die von der EKD und der EKdR eingerichtete Adresse [webandacht.de](http://webandacht.de), die allgemein als vorbildliches Angebot eines religiösen Impulses im Netz gilt. Aktuell bietet die Adresse drei als besonders herausgestellte Modelle an: eine Meditation über das Sehen (Gottes), eine Multiple-Choice-Adaption des Kinofilms »Matrix« zum Thema Erlösung und die Softgrafik-Gestaltung einer virtuellen Kapelle zum Beten. Wer einmal diese Webandachten im Netz am eigenen Körper und dem eigenen Gefühlsleben miterlebt hat, ist in der Regel doch eher peinlich berührt, ob der oberflächlichen Religiosität, die hier angeboten wird. Hier handelt es sich um die Depravation religiöser Kommunikation, und das nur deshalb, weil man versucht, umstandslos lebensweltliche Phänomene in virtuelle Welten zu übertragen. Ein paar Flashfilme, pseudointeraktive Dateien, Multiple-Choice-Kästchen, ein bisschen Zeitgeist schöpft bei weitem nicht das Potential religiöser Kommunikation in den virtuellen Welten aus.<sup>12</sup>

Stattdessen gilt es, die Stärken virtueller Welten – Kommunikation, Simulation, Austausch, Aktualität, Nicht-Linearität – zur Geltung zu bringen. Was wären dem Internet angemessene religiöse Akte? Vor allem geht es um Kommunikation und Simulation. Internet-Seelsorge per Email als Ergänzung der schon vorhandenen Angebote hat sich zwischenzeitlich durchaus bewährt. Zudem, auch das zeigen die bisherigen Erfahrungen, gelingen bestimmte interreligiöse Kommunikationsprozesse in den virtuellen Welten besser, oder sagen wir präziser: Sie verlaufen anders als in Gemeindegruppen oder in der Schule. Kommunikation über Religionsgrenzen hinweg findet etwa im Internet wesentlich intensiver statt als in den sporadischen Veranstaltungen von Kirchengemeinden. Sie haben einen deutlich konfessorischen Charakter, sind aber in ihrer Offenheit, ihrer Härte und Polemik oftmals gewöhnungsbedürftig. Sie erörtern unter religiösen Aspekten aktuelle Fragen des eigenen Lebens wie der Gesellschaft. Hier äußern sich weder die religiös Virtuosen noch die Kerngemeinde, aber auch nicht die so genannten »Außenstehenden«, sondern in der Regel die allgemein religiös und an freier religiöser Kommunikation interessierten Nutzer des Netzes. Im Sinne der Cultural Studies zeigen sich hier die populären und daher theologisch nicht immer korrekten Lesarten des Religiösen.

12 Ähnliches gilt übrigens auch für analoge Einführungsseiten anderer Religionen, etwa zum Zen-Buddhismus.



## 5 Virtualisierung in religiösen Lehr- und Lernprozessen?

Nun ist die Begrenztheit der Virtualisierung religiöser Erfahrungsprozesse noch kein Beleg dafür, dass nicht wenigstens Teile religiöser Lehr- und Lernprozesse mit Gewinn virtualisiert werden könnten. Wenn es stimmt, dass das Internet vor allem als Informationsmedium, als Kommunikationsmedium, als Kooperationsmedium, als Präsentationsmedium und als Simulationsmedium genutzt wird,<sup>13</sup> dann liegt es nahe, die Produktivität der virtuellen Welten für die religionspädagogische Fortbildung wie für den Religionsunterricht gerade in diesen Bereichen zu entdecken.

Das mit der Unterstützung der EKD im Internet entstandene religionspädagogische Institut (<http://www.rpi-virtuell.net>) nimmt deshalb das Wort »virtuell« explizit in seine Programmatik auf. Virtuell ist dieses Institut in einem trivialen Sinne darin, dass es – anders als ein »reales« RPI – nur im Netz, also virtuell existiert. Schon nicht mehr so trivial ist der Tatbestand, dass, anders als bei notwendig regional agierenden religionspädagogischen Instituten, das virtuelle RPI potentiell alle im deutschsprachigen Raum agierenden ReligionspädagogInnen miteinander vernetzt, und zwar exakt als Informationsmedium, als Kommunikationsmedium, als Kooperationsmedium und als Präsentationsmedium. Natürlich sind nicht alle ReligionspädagogInnen schon über das rpi-virtuell vernetzt, aber über 6000 eingetragene Nutzer innerhalb kürzester Zeit zeigen, wie groß die Nachfrage nach übergreifender Vernetzung ist.

Das virtuelle RPI dient als Informationsmedium, insofern es für die NutzerInnen in der Bibliothek alle relevanten Daten rund um den Religionsunterricht sammelt und bereitstellt, Impulse vermittelt und die Arbeit durch Hinweise erleichtert. Es dient als Kommunikationsmedium, insofern es den NutzerInnen ermöglicht, über die vorhandenen Angebote zu kommunizieren und über die verbundene Mailingliste für ReligionspädagogInnen sich auszutauschen. Es dient als Kooperationsmedium, als es nicht nur die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern oder Fachgruppen erleichtert, sondern gerade für die schulische religiöse Bildungsarbeit Seminarräume für Unterrichtsprojekte bereitstellt und Schülerinnen und Schülern die Arbeit an religiösen Themen über die einzelne Unterrichtsstunde hinaus ermöglicht. Es dient als Präsentationsmedium, insofern Unterrichtende und Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Arbeits- und Seminarräume erstellte Materialien rund um das Thema Religion gleich über die Bibliothek publizieren und einer allgemeinen virtuellen Öffentlichkeit zugänglich machen können.

Das Menschenbild im konventionellen Sinne wird von all dem scheinbar nicht berührt, hier geht es zunächst um Information, Kommunikation, Kooperation und Präsentation. Insoweit dies alles sich aber letztlich zusammenschließt zur Simulation eines religiösen Lehrhauses (mit realen

13 So S. Bobert-Stützel, »The medium is the message«? Zum medialen Wandel der Predigt im Internet, in: Magazin für Theologie und Ästhetik Heft 7 (<http://www.theomag.de/7/sbs1.htm>).



Personen und Angeboten), verändert sich auch religiöses Lernen. Im Idealfall könnte jemand, der sich für ein religiöses Thema interessiert, sich im rpi-virtuell einloggen, sein Interessensgebiet bestimmen und benennen und dann die vorhandenen Informationen abrufen, darüber mit ebenfalls Interessierten kommunizieren und kooperieren, eigene Ansichten präsentieren und – viel mehr als in der realen Welt – auch simulieren, das heißt experimentieren.

So müsste sich nach und nach eine aktuelle Onlineversion der *Institutio christianae religionis* ergeben. Religion lehren und lernen würde zu einem dauerhaften prozessualen Geschehen. Dabei kann es gar nicht darum gehen, »die« Lehre darzustellen – was immer das auch sein sollte. Zumindest im Rahmen eines fröhlichen protestantischen Pluralismus war Divergenz und Streit immer auch eine kulturelle Tugend. Und im ökumenischen und interreligiösen Gespräch wird Offenheit für unterschiedliche Positionen immer selbstverständlich sein müssen. In einem derartigen virtuellen Kommunikationsraum könnte daher zwischen Beteiligten verschiedener Konfessionen und Religionen vehement zum Beispiel über das Gottesbild gerungen werden. Das beste Argument etwa für oder gegen die Verabschiedung eines theistischen Gottesbildes soll dann die Besucher/innen überzeugen und zur Diskussion einladen. Gerade an der Auseinandersetzung über religiöse Fragen erweist sich die Lebendigkeit von Religion. Genau das aber wäre das Ziel eines virtuellen religiösen Bildungsinstituts. Die so beschriebene Aufgabe ist nicht gering, beinhaltet sie doch letztlich die Darstellung der religiösen Lehren und Lebensdeutungen mehrerer Kirchen und religiöser Spektren. Sie ist umfassend, denn sie muss das Lehrangebot deutschsprachiger Schulen abdecken und sich auf die gesamte religiöse Lehre erweitern. Sie muss zugleich wissenschaftlichen Standards entsprechen. Handlungsorientierung, Problemorientierung, Diskursorientierung, Wissenschaftsorientierung und exemplarisches Lernen wären die zentralen didaktischen Prinzipien zur Strukturierung des Angebots. Eine derartige Konzeption eines religiösen Bildungsportals gemäß der Idee eines religiösen »Lehrhauses« ist zur Zeit erst in Ansätzen vorhanden, zeichnet sich aber für die Zukunft bereits ab.<sup>14</sup>

Wirklich umfassend selbst gesteuertes Lernen in Sachen Religion ist jedoch etwas, das noch länger auf sich warten lassen wird. Zum einen deshalb, weil technisch wie ökonomisch die Voraussetzungen noch kaum gegeben sind. E-learning ist – im Unterschied zum E-Teaching – zur Zeit etwas, das zwar produktiv die Phantasie freisetzen und so die technische und pädagogische Entwicklung vorantreiben kann, aber noch nicht so ausgereift ist, dass es in die religionspädagogische Praxis umgesetzt werden könnte. E-Learning setzt erheblich mehr an Personal und Material voraus. Ein weiteres Problem vor allem auf Seiten der Nutzer ist vermutlich die problematische Selbsteinschätzung in Sachen Religion. Selbst gesteuertes Lernen, so schreibt Karlheinz Rebel, »führt bei anspruchsvollen Inhalten, Aufgaben und Zielen ohne qualifizierte Voraussetzungen auf Seiten des Lernenden mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Lerndefiziten, fehlerbehafteten Kenntnissen und Misserfolgserlebnis-

14 Für die jüdische Religion in Europa ist etwa [www.haglit.com](http://www.haglit.com) eine derartige vorbildliche Adresse.



sen.«<sup>15</sup> Eine Introspektion, die uns sagt, »ich bin gerade auf Stufe drei der sechsstufigen Leiter religiöser Urteile«, gibt es nicht. Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen wäre aber, ein »Metawissen über das eigene Lernen zu erwerben und eine Art Bewusstsein über ablaufende Lern- und Denkprozesse zu erlangen«. Ob und wie dies für die Aneignung religiöser Erfahrungsprozesse möglich ist, bedarf noch eingehender Untersuchung. Vermittelt werden kann zur Zeit, was – mit Martin Luther gesprochen – »jeder vernünftige, einigermaßen zum Verstehen befähigte und gebildete Mensch erfassen kann« – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

*Dr. Andreas Martin* ist freiberuflicher Publizist, Ausstellungskurator und Medienpädagoge in Hagen.

15 K. Rebel, Selbstgesteuertes Lernen – Eine Real-Utopie mit Augenmaß, <http://www.zfu.de/Texte/sl.html>.







## (Neu-)Orientierungen in Wissenschaft und Unterricht

Zur religionspädagogischen Relevanz der Pluralität und Differenz  
von Menschenbildern

### Menschenbilder – Die Grundidee vom Menschen in Pluralität

«Die Grundidee vom Menschen, mit der man sich identifiziert, hat enorme produktive Auswirkungen für das Leben.» So begründeten die Religionspädagogen Werner Trutwin, Reiner Kaczmarski und Günter Wischmann schon 1974 einleitend ihre Herausgabe von Quellenreizen «Menschenbilder» in einer der meist benutzten Reihen von Textausstellungen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II.<sup>1</sup> Die dort getroffene Aussage, bei der Auseinandersetzung mit Menschenbildern handle es sich «eigentlich nur um eine rational-theoretische Beschäftigung», dürfte kaum auf Widerspruch stoßen, ebenso wenig wie die Einsicht «kleine philosophische Anthropologie, eine Rechts- nicht eine theologische Anthropologie und der christliche Glaube können sich ohne die Kenntnis der Erfahrungen, Einsichten und Selbstentwürfe anderer Zeitgenossen begründen. Der Religionsunterricht sollte ein Ort sein, an dem dieses fächerübergreifende, fundamentale Gespräch ermöglicht wird.»<sup>2</sup>

Ich kann mich noch gut an meine Obersechster «Anthropologie» im Grundkurs Religion des zweiten Halbjahrs der Jahrgangsstufe II erinnern, der mit dieser (heute gar nicht mehr!) Maximalanforderung begonnen wurde, ich weiß noch, dass ich das Thema «angenehm fand» – aber das ist 30 Jahre her!

Muss die Religionspädagogik sich eher in regelmäßigen Abständen mit bestimmten Themen (neu) beschäftigen, oder gibt es am Beginn des 21. Jahrhunderts tatsächlich neuen religionspädagogischen Klärungsbedarf für ein so altes Thema wie die «Frage nach dem Menschen»? Und wenn ja, wozu besteht der? Die Vorgabe des Texts für diesen Beitrag seitens der Herausgeber deutet an, wie die neue Herausforderung gesehen wird: «Aufwachen im Necessi. Diktator nicht die Überzeugung, der nachzugehen sein wird, dass Kinder und Jugendliche gegenwärtig in einer Situation verschwindender Menschenbilder aufwachen.»

1 Vgl. W. Trutwin, R. Kaczmarski / G. Wischmann (Hg.), Menschenbilder. Quellenreizen, Düsseldorf 1974, 5.

2 Ebd., 10.

3 Ebd.







## »Aufwachsen im Nebel?«

Zur religionspädagogischen Relevanz der Pluralität und Diffusität von Menschenbildern

### 1 Menschenbilder – Die Grundidee vom Menschen in Pluralität

»Die Grundidee vom Menschen, mit der man sich identifiziert, hat eminent praktische Auswirkungen für das Leben.« So begründen die Religionspädagogen Werner Trutwin, Reimar Kakuschke und Günter Wischmann schon 1974 einleitend ihre Herausgabe von Quellentexten »Menschenbilder« in einer der meist benutzten Reihen mit Textsammlungen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe II.<sup>1</sup> Die dort getroffene Annahme, bei der Auseinandersetzung mit Menschenbildern handle es sich »keineswegs nur um eine rational-theoretische Beschäftigung«<sup>2</sup>, dürfte kaum auf Widerspruch stoßen, ebenso wenig wie die Einsicht: »Keine philosophische Anthropologie, erst Recht nicht eine theologische Anthropologie und der christliche Glaube können sich ohne die Kenntnis der Erfahrungen, Einsichten und Selbstdeutungen heutiger Zeitgenossen begründen. Der Religionsunterricht sollte ein Ort sein, an dem dieses fächerübergreifende, fundamentale Gespräch ermöglicht wird.«<sup>3</sup>

Ich kann mich noch gut an meinen Oberstufenkurs »Anthropologie« im Grundkurs Religion des zweiten Halbjahrs der Jahrgangsstufe 11 erinnern, der mit dieser (damals ganz neuen!) Materialsammlung bestritten wurde; ich weiß noch, dass ich das Thema spannend fand – aber das ist 30 Jahre her!

Muss die Religionspädagogik sich eben in regelmäßigen Abständen mit bestimmten Themen (neu) beschäftigen, oder gibt es am Beginn des 21. Jahrhunderts tatsächlich neuen religionspädagogischen Klärungsbedarf für ein so altes Thema wie die Rückfrage nach dem Menschen? Und wenn ja, worin besteht der? Die Vorgabe des Titels für diesen Beitrag seitens der Herausgeber deutet an, wie die neue Herausforderung gesehen wird: »Aufwachsen im Nebel«. Dahinter steht die Überzeugung, der nachzugehen sein wird, dass Kinder und Jugendliche gegenwärtig in einer Situation verschwimmender Menschenbilder aufwachsen.

1 Vgl. W. Trutwin / R. Kakuschke / G. Wischmann (Hg.), Menschenbilder. Quellentexte, Düsseldorf 1974, 9.

2 Ebd., 10.

3 Ebd.



Diese sind zum einen vielfältig und konkurrierend; das waren sie aber in den 70er Jahren auch, wenn man der Gliederung der alten (und seither vielfach bearbeiteten und neu aufgelegten) Quellensammlung folgt. Da wird im ersten Kapitel ein »Kaleidoskop von Problemen« aufgeworfen, von Martin Buber bis Max Scheler, gefolgt von einer reichhaltigen Zitatensammlung, die Menschenbilder vorstellen. Die reichen von Protagoras »Der Mensch ist das Maß aller Dinge«, über Augustinus »Unruhig ist unser Herz ...«, Blochs Erwiderung »Homo homini homo« auf Feuerbachs »Homo homini Deus« bis zu Foucaults »Der Mensch ist tot«<sup>4</sup>, die den SchülerInnen zumindest den spontanen Eindruck vermittelt, über den Menschen sei schon eine ganze Menge gedacht, gefühlt und gesagt worden und zudem allerhand Widersprüchliches. Die sich anschließenden »literarischen Miniaturen«, »Momentaufnahmen gegenwärtigen Menschseins«, »Ideologischen Zerrbilder« (vom Nationalsozialismus über den Sozialismus bis zur autoritären Religion), die »Blickpunkte der Humanwissenschaften«, die die Pluralität der Perspektiven in Natur- und Sozialwissenschaften repräsentieren, die »Menschenbilder heutiger Philosophie« bis endlich zur jüdisch-christlichen Anthropologie »Der Mensch – das Bild Gottes« und zum biblischen Bilder- und Bilderverbot untermauern diesen Eindruck materialreich und bestärken die Notwendigkeit eines Religionsunterrichts, der nach seinem eigenen Selbstverständnis Entscheidungen in Sachen Religion und Glauben ermöglichen will, in der Spannung von »Identität und Verständigung«, zugleich identitätsstiftend, kulturgeschichtlich reflektiert und gesellschaftskritisch.

Diese Seite der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit der spannungsvollen Pluralität (konkurrierender) Menschenbilder bildet mithin eine der Grundaufgaben religiöser Erziehung und Bildung, die der Religionsunterricht Kindern und Jugendlichen zugute kommen lässt. Sie stellt darüber hinaus eine der schulpädagogisch verlangten und verantworteten, nur fächerübergreifend zu leistenden Aufgabe dar, Schülerinnen und Schülern im Blick auf Urteils-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (W. Klafki) zu begleiten. Diese Herausforderung an Schule und ihren Unterricht bildet eine bleibende an eine humane Schule in einer sich freiheitlich-demokratisch begreifenden Gesellschaft. Sie stellt sich dauerhaft und in besonderer Weise dem Religionsunterricht, weil dieser gleichzeitig Sachwalter des biblisch verbürgten jüdisch-christlichen »Bildes« vom Menschen ist<sup>5</sup>, seinem eigenen Selbstverständnis nach also nicht bei der Präsentation und Diskussion der Pluralität von Menschenbildern stehen bleiben kann, die es am Ende der Kreativität der Kinder und Jugendlichen überlassen muss, wie sie mit ihr umgehen, vielleicht auch nur »fertig werden«.

4 Ebd., 15f.

5 Auf die formelhafte und weithin inhaltsleere Rede vom »christlichen Menschenbild« wird hier vorläufig verzichtet zugunsten der theologisch gefüllten biblischen Rede vom Menschen. Vgl. bes. Ch. Dohmen, Ebenbild, in: Neues Bibellexikon Bd. 1, 454f; W. Groß, Gen 1,26.27; 9,6: Statue oder Ebenbild Gottes? Aufgabe und Würde des Menschen nach dem hebräischen und dem griechischen Wortlaut, in: Jahrbuch für Biblische Theologie 15, Neukirchen-Vluyn 2000, 11–38; H.-P. Mathys (Hg.), Ebenbild Gottes – Herrscher über die Welt. Studien zu Würde und Auftrag des Menschen, Neukirchen-Vluyn 1988.



Die Auseinandersetzung mit Menschenbildern als Dauerbrenner schul- und religionspädagogischen Handelns ernst zu nehmen, bildet eine wesentliche Voraussetzung dafür, den neuen Reflexions- und Handlungsbedarf zu sehen und produktiv anzunehmen.<sup>6</sup>

## 2 Diffusität hautnah – Menschenbilder und jugendliche Lebenswelt

Was also ist neu an der Pluralität von Menschenbildern im Horizont der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen? Auf dem Hintergrund der eben exemplarisch für die grundlegende pädagogische und religionspädagogische Situation besprochenen Quellentexte zu den Menschenbildern wird der entscheidende Unterschied brennpunktartig deutlich.

Daher sei noch einmal kurz an sie erinnert. Die vorgelegten Menschenbilder von Nietzsche und Sartre, von Schnackenburg, Grabner-Haider und Pannenberg, von Gehlen bis Buber, selbst von Sölle und Frisch, sind Bilder, die an Jugendliche im Kontext des Religionsunterrichts herangetragen werden. Sie lernen sie dort kennen und setzen sich im günstigen Fall, in einem strukturierten und religionsdidaktisch gestalteten Prozess, intensiv mit ihnen auseinander. Wenn es hoch kommt, entdecken Schülerinnen und Schüler hier und da Anknüpfungspunkte dieser Menschenbilder, in den Auswirkungen, die ihnen gesellschaftlich, politisch oder kirchlich bekannt sind – oder aber ihnen wiederum angeboten werden müssen. So erschließt sich womöglich die Bedeutung des nationalsozialistischen Menschenbildes in der Quelle Hitlers über Jugenderziehung, oder Jugendliche bekommen eine Ahnung davon, was es hieß, unter den Bedingungen der DDR aufzuwachsen, wenn sie »die zehn Gebote sozialistischer Moral« aus »Neues Deutschland« vom 12. Juli 1958 lesen.<sup>7</sup>

Die Menschenbilder aber, die Kindern und Jugendlichen wirklich nahe kommen, mit denen sie aufwachsen und von denen sie in ihrer Sozialisation intensiv beeinflusst werden, sind heute andere und anders! Sie sind medial vermittelt, allgegenwärtig und unausweichlich. Sie bilden den sozialisatorischen Rahmen eines »Aufwachsens im Nebel« eben nicht nur pluraler und konkurrierender Menschenbilder, sondern gleichzeitig mit- oder nebeneinander existierender widersprüchlicher, oft diffuser, nicht selten dabei mit geradezu absolutem Geltungsanspruch auftretender Bilder. Ihre Wirksamkeit beziehen sie aus der Glaubwürdigkeit des Mediums, das dieses auf Kinder und Jugendliche ausstrahlt: der breite Zeitschriftenmarkt für Kinder und Jugendliche ... Diese Medien sind konkret, ja sogar personal, in der Gestalt der (ebenfalls) jugendli-

6 Das Thema Menschenbilder löst entsprechend immer wieder Bemühungen um eine didaktisch angemessene Aufbereitung aus. Vgl. R. Bade / I. Pickerodt / I. Schmiederer / J. Wolf, Menschenbilder. Ein Arbeitsbuch für den Unterricht im Fach Ethik/Werte und Normen in den Klassen 9 und 10, Göttingen 1986.

7 Vgl. Trutwin u.a., Menschenbilder, 36f. In ähnlicher Weise, wenngleich selbstverständlich mit neueren Texten, arbeitet das Arbeitsbuch »Menschenbilder«; das grundlegende Muster, dass Texte und Bilder an Jugendliche herangetragen werden, bleibt dasselbe.



chen Moderatorinnen und Moderatoren, die die Video-Clips der Musiksender präsentieren, der Showmaster, der Sportstars, von der NBA-Basketballliga bis zur Fußballbundesliga oder auch quasi-personal etwa in der Gestalt einer Lara Croft. Die Menschenbilder, die sie transportieren, laden weit weniger zur Auseinandersetzung als vielmehr zur Identifikation ein.<sup>8</sup> Dabei erleben auch Kinder und erst recht Jugendliche die Pluralität und Diffusität der Menschenbilder, die ihnen täglich entgegenkommen. Zwei Grundmuster des Umgangs mit den verschwimmenden Bildern, bei aller individuellen Differenziertheit des Erlebens und Umgehens mit Menschenbildern, lassen sich unterscheiden und fordern pädagogisches und religionspädagogisches Handeln heraus.

Ein erstes Grundmuster möchte ich, im Anschluss an eine Diskussion zwischen Dorothee Sölle, Kuno Füssel und Fulbert Steffensky als die »Sowohl-als-auch-Falle«<sup>9</sup> bezeichnen. Ein Zweites lässt sich als die »Nicht-als-Falle« charakterisieren.

### 3 Menschenbilder zwischen »Sowohl-als-auch« und »Nichts-als«

Über die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen hat die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland schon vor zehn Jahren unter dem Titel »Aufwachsen in schwieriger Zeit«<sup>10</sup> nachgedacht und damit die Sozialisationsbedingungen als bedeutsam, wenn nicht entscheidend für die Entwicklung von Menschenbildern ins Bewusstsein gerückt. Dass, wie gesehen, über Menschenbilder nur noch im Plural geredet werden kann, dass das Insistieren auf einem gültigen Menschenbild ideologisch geworden ist, mithin auch die Rede vom »christlichen Menschenbild« vor diesem Ideologieverdacht nicht gefeit ist, ruht auf dem Verlust übergreifender Weltbilder, die mit Menschenbildern korrespondiert haben. Um den Horizont der veränderten Sozialisationsbedingungen in aller Schärfe vor Augen zu haben, kommt man um eine Vergegenwärtigung der sozialisatorischen Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft nicht herum.

Noch immer lohnt eine neuerliche Lektüre der Hegel-Preisrede von Jürgen Habermas »Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?«<sup>11</sup> Habermas entwickelt die Probleme, »für komplexe

8 Dabei bleibt vorläufig offen, wie mit diesen Phänomenen religionspädagogisch umzugehen ist; gewiss ist schon hier: Eine »Quellensammlung« oder ein »Arbeitsbuch« kommen hier stets »zu spät«!

9 Vgl. K. Füssel / D. Sölle / F. Steffensky, Die Sowohl-als-auch-Falle. Eine theologische Kritik des Postmodernismus, Luzern 1993.

10 Synode der EKD (Hg.), Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, passim.

11 Vgl. J. Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: Ders., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M. 31982, 92–126.



Gesellschaften eine vernünftige Identität auch nur zu denken«<sup>12</sup>, die zwar nicht dazu veranlassen sollten, »das Konzept der hoch kulturell ausgebildeten, um den Staat zentrierten, in Weltbildern artikulierten und zugleich festgeschriebenen Identität als überholt zu erkennen«.<sup>13</sup> »Die neue Identität einer erst im Entstehen begriffenen Weltgesellschaft kann sich nicht in Weltbildern artikulieren.«<sup>14</sup> Sie braucht zwar Inhalte, aber eben keine festgelegten oder feststehenden: »Identitätsverbürgende Deutungssysteme, die heute die Stellung des Menschen in der Welt verständlich machen, unterscheiden sich von traditionellen Weltbildern nicht so sehr in ihrer geringeren Reichweite, als vielmehr in ihrem revisionsfähigen Status. Zum Teil werden diese Deutungen aus einer kritischen Aneignung der Tradition gespeist ... Zum Teil gehen die globalen Deutungen auch auf popularisationsfähige wissenschaftliche Grundideen zurück, die das Selbstverständnis der Menschen berühren ... Zum Teil handelt es sich auch um Populärsynthesen aus vorhandenen wissenschaftlichen Informationen, die zu Zwecken der Globaldeutung hergestellt werden: Ich denke etwa an das Menschenbild mancher Tierverhaltensforscher.«<sup>15</sup>

Die Weltreligionen, unter ihnen besonders das Christentum, das für Habermas unter diesen »vielleicht am vollständigsten rational durchgebildet ist«<sup>16</sup>, konnten mit ihrem allgemeinen und universalistischen Anspruch identitätsverbürgend ihr Menschen- und Weltbild zur Geltung bringen. Mit dem Eintritt in die Moderne kommen sie dagegen im Konzert der identitätsstiftenden Deutungssysteme höchstens noch vor. »Jede Religion ist ursprünglich ›Weltbild‹ oder ›comprehensive doctrine‹ auch in dem Sinne, dass sie die Autorität beansprucht, eine Lebensform im ganzen zu strukturieren. Diesen Anspruch auf Interpretationsmonopol und umfassende Lebensgestaltung musste die Religion unter Bedingungen der Säkularisierung des Wissens, der Neutralisierung der Staatsgewalt und der verallgemeinerten Religionsfreiheit aufgeben.«<sup>17</sup> In dieser Analyse scheint die Position von Joseph Kardinal Ratzinger der von Habermas skizzierten nahe zu kommen: »Interkulturalität erscheint mir heute eine unerlässliche Dimension für die Diskussion um die Grundfragen des Menschseins zu sein, die weder rein binnenchristlich noch rein innerhalb der abendländischen Vernunfttradition geführt werden kann. Beide sehen sich zwar ihrem Selbstverständnis nach für universal an und mögen es de jure auch sein. De facto müssen sie anerkennen, dass sie nur in Teilen der Menschheit angenommen und auch nur in Teilen der Menschheit verständlich sind. ... Mit anderen Worten, die rationale oder die ethische oder die religiöse Weltformel, auf die alle sich einigen, und die

12 Ebd., 115.

13 Ebd.

14 Ebd., 117.

15 Ebd., 117f.

16 Ebd., 99.

17 J. Habermas, Vopolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates. Ein Gespräch mit Joseph Kardinal Ratzinger, in: zur debatte 34 (2004) Heft 1, 2–4, hier: 4.



dann das Ganze tragen könnte, gibt es nicht. Jedenfalls ist sie gegenwärtig unerreichbar.«<sup>18</sup>

Die zwischen der Rückfrage nach der Identität komplexer Gesellschaften in den 70er Jahren und dem 2004 geführten Gespräch zwischen Habermas und Ratzinger geführte Diskussion um die Postmoderne, auch als »zweite« oder »entfaltete« Moderne charakterisiert, zeigt die Konsequenzen für die Sozialisationsbedingungen im Blick auf Welt- und Menschenbilder: »In Anlehnung an den berühmten Imperativ von Ch. Baudelaire – Es gilt, absolut modern zu sein! – könnte das Motto der Postmoderne lauten: Es gilt, absolut plural zu sein! ... Doch worin das einigende Band der Pluralität zu finden sei, wird nirgends mehr angegeben, im Gegenteil, der Dissens gilt als die erstrebenswerteste Form der menschlichen Beziehungen. Kritische BeobachterInnen des Zeitgeschehens werden daher nicht erstaunt sein, dass nach der Ästhetisierung des Alltags dessen Brutalisierung nicht mehr lange auf sich warten ließ.«<sup>19</sup> Aufwachsen im Horizont verschwimmender Menschenbilder wird bestimmt durch eine Ästhetisierung der Lebenswelt, die für Dorothee Sölle in die »Sowohl-als-auch-Falle« mündet: »Ökonomie, Politik, Sexualität, Ethik, ja alle Lebensformen, auch Religion werden im Rahmen der postmodernen Beliebigkeit einer umfassenden neuartigen Ästhetisierung unterworfen. Die Wertfreiheit und der religiöse Pluralismus führen zu einer Haltung, in der Auswahl, Akzentuierung und Emphase allein den ästhetischen Geschmacksurteilen folgen. Does it feel good? wird zur Leitfrage, die aus dem Anything goes folgt. ... Ästhetisierung der Lebenswelt bedeutet nicht, dass alles immer schöner wird, sondern lediglich, »dass uns die Fundamente des Realen zu entgleiten scheinen im Hagel der Bilder, Simulationen und Symbole.«<sup>20</sup> Mit der Selbstreferentialität des Ästhetischen verbunden ist der Verzicht auf die Wahrheitsfrage und auf (kritische) Utopie, die Überführung der Transzendenzfähigkeit des Menschen in die Ästhetik und mündet in Handlungsunwilligkeit, die J. Habermas als »Neue Unübersichtlichkeit«<sup>21</sup> charakterisiert hat, die für Kuno Füssel »eher von einer »neuen Unverbindlichkeit« sprechen«<sup>22</sup> lässt und die »Aufgabe jeder Normativität«<sup>23</sup> nach sich zieht. Als einer der Hauptvertreter des Postmodernismus kritisiert J.-F. Lyotard: »Eklektizismus ist der Nullpunkt zeitgenössischer Bildung: Man hört Reggae, schaut Western an, isst mittags meist bei Mc Donald und

18 J. Kardinal Ratzinger, Vropolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates. Ein Gespräch mit Jürgen Habermas, in: zur debatte 34 (2004) Heft 1, 5–7, hier: 6f.

19 K. Füssel, Vorwort, in: Ders. u.a., Postmodernismus, 7–9, hier: 8.

20 D. Sölle, Die Sowohl-als-auch-Falle, in: ebd., 12–34, hier: 26.28.

21 Vgl. J. Habermas, Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M. 1985, passim.

22 K. Füssel, Es gilt, absolut plural zu sein. Kritische Überlegungen zum Diskurs der Postmoderne, in: Ders. u.a., Postmodernismus, 35–81, hier: 60.

23 Ebd.



kostet zu Abend die heimische Küche, trägt französisches Parfüm in Tokyo, kleidet sich nostalgisch in Hong Kong, und als Erkenntnis tritt auf, wonach das Fernsehquiz fragt. Es ist leicht, für eklektische Werke ein Publikum zu finden. Indem die Kunst zu Kitsch wird, schmeichelt sie dem Durcheinander, das den Geschmack des Liebhabers beherrscht. Künstler, Galerist, Kritiker und Publikum gefallen sich in schierer Beliebigkeit; es ist die Zeit der Erschlaffung. Aber dieser Realismus der Beliebigkeit ist der des Geldes: In Ermangelung ästhetischer Kriterien ist es möglich und nutzbringend, den Wert der Werke am Profit zu messen, den sie erbringen.«<sup>24</sup> Im Kern bedeutet das, wenn denn diese Gesellschaftsanalyse zutrifft, die Verunmöglichung von Welt- und Menschenbildern.

Wenn das grenzenlose »Sowohl-als-auch« in die beschriebene Falle führt, wenn also »ein Unternehmen, das aus einer Gesamtschau heraus eine Weltinterpretation und darin eine einleuchtende Handlungsanweisung geben möchte«<sup>25</sup>, nicht mehr möglich ist, mithin keine »Nichts-als«-Ideologie oder Weltanschauung, so bedeutet das aber, anders als manche postmoderne Denker behaupten, nicht notwendig auch das Ende von Menschenbildern! Diese allerdings bleiben gebunden an »große Erzählungen«, an Geschichten über die Geschichte, die die Gegenwart im Horizont der Ursprünge und der Vergangenheit deuten und Orientierung für die Zukunft anbieten: »Die großen Erzählungen, um die es hier geht (z.B. die Schöpfungserzählungen der Genesis) sind immer metahistorisch angelegt, d.h. sie sind eine Geschichte (warum nicht eine fiktionale?) über die Geschichte als Ansammlung von Fakten, Taten, Ereignissen usw. Die große Erzählung gibt der Faktengeschichte erst Sinn und Kohärenz; ihre Prinzipien ermöglichen es, gesellschaftliche Institutionen zu organisieren, Ideale zu entwickeln und dem Handeln der Individuen und Institutionen Autorität zu verleihen.«<sup>26</sup> Es gilt, angesichts der bleibenden Menschheitsfragen, die im Jahr des 200. Geburtstags von Immanuel Kant auf der Tagesordnung stehen wie eh und je, »Was können wir wissen? Was sollen wir tun? Was dürfen wir hoffen!«, ihr Potential wieder zu entdecken.<sup>27</sup>

#### 4 Gottesbildlichkeit des Menschen als Programm biblisch-theologischer Anthropologie

Tatsächlich rekurriert christliche Anthropologie, wenn sie ihr Menschenbild explizieren soll, stets zuerst auf die Schöpfungserzählungen der Genesis und die »Bestimmung des Menschen als Geschöpf und

24 J.-F. Lyotard, hier zit. nach: ebd., 61.

25 A. Gehlen, hier zit. nach: ebd., 74.

26 Ebd., 75.

27 Vgl. ebd., 73f.



Ebenbild Gottes«.<sup>28</sup> Damit die Rede von der »Gottebenbildlichkeit« nicht zur kontextlosen Leerformel verkommt, bedarf es eben des von Kuno Füssel angemahnten Bezugs auf die »großen Erzählungen«, in denen von der Ebenbildlichkeit des Menschen gehandelt wird. Ohne hier detailliert auf die exegetische Diskussion, die seit einigen Jahren wieder intensiv um Aufgabe und Würde des Menschen im Anschluss an die Schöpfungserzählungen der Genesis geführt wird, eingehen zu können, sollen wesentliche Momente des biblischen Menschenbildes herausgearbeitet werden. Mit ihrer Hilfe kann der religionspädagogische Horizont von Bildung und Sinn in seinem notwendigen Bezug zur Frage nach dem Menschen erschlossen werden.

Walter Groß macht zunächst darauf aufmerksam, dass die für die theologische Anthropologie so zentrale Gottebenbildlichkeit des Menschen »ein junges, wohl früh-nachexilisches, isoliertes Theologumenon« darstellt, »beschränkt auf ein einziges Werk, die Priesterschrift, dort allerdings an strukturell herausragende Stelle gesetzt: Erschaffung des Menschen (Gen 1,26.27; 5,1) und Einsetzung der nachsintflutlichen Lebensordnung (Gen 9,6). Es charakterisiert somit Konstitution, Würde, Aufgabe aller Menschen ...«.<sup>29</sup> Der Mensch wird als Bild, genauer »Statue«, Gottes benannt; die aus der ägyptischen Königsideologie herrührende exklusive Vorstellung, der König sei Gottesstatue, wird auf alle Menschen übertragen.<sup>30</sup> Zugleich bildet das »Bilderverbot eine Sperre für jede Rede vom Bild Gottes«<sup>31</sup>, so dass Gen 1,26ff tatsächlich in »einmaliger Weise anthropologische (der Mensch als Bild Gottes) und theologische (der bildlose Gott) Aussagen«<sup>32</sup> miteinander verbindet: »Der Mensch als Stellvertreter und Repräsentant Gottes in der Schöpfung weist auf seinen Schöpfer zurück, der selbst – unsichtbar und bildlos – auf sein Geschöpf, den Menschen, hinweist.

Hier wird in einmaliger Weise ein Programm von theologischer Anthropologie im ureigensten Sinn des Wortes vorgelegt, insofern die theologische Aussage in absolute Relation zur anthropologischen gestellt wird, so dass über Gott nur reden kann, wer über den Menschen redet, und über den Menschen nur reden kann, wer über Gott redet.«<sup>33</sup> Die Rede von Gott erweist sich als Ermöglichung der Rede vom Menschen, wie umgekehrt die Rede von Gott an die Rede vom Menschen gebunden bleibt; darin liegt die Sinnspitze der priesterschriftlichen Rede von der Gottesbildlichkeit des Menschen.

Liest man die Texte von Gen 1–3, wie Christoph Dohmen überzeugend mit dem intendierten Textsinn begründet, als Einheit, in der Gen 1 die

28 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft*, Gütersloh 2003, 59.

29 *Groß*, *Statue*, 11.

30 Vgl. ebd., 12–18; *Dohmen*, *Ebenbild*, 454.

31 Ebd.

32 Ebd.

33 *Ch. Dohmen*, *Ebenbild Gottes oder Hilfe des Mannes? Die Frau im Kontext der anthropologischen Aussagen von Gen 1–3*, in: *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften* 34 (1993), 152–164, hier: 160.



»creatio prima« thematisiert, während Gen 2 und 3 sich der »creatio continua« zuwenden, kristallisieren sich weitere Konstitutiva eines biblischen Menschenbildes heraus: Die kleine Episode der Erschaffung der Tiere als Gegenüber des Menschen sind Dohmen zufolge nicht als »Experimentieren Gottes« zu verstehen, sondern als »narrativ entfaltete Suche« nach dem Wesen des Menschen durch ein ihm entsprechendes Gegenüber.<sup>34</sup> Damit wird im protologischen Kontext das »Proprium humanum« entwickelt: Der Mensch ist Gemeinschaftswesen, »ens sociale«, und er ist geschlechtlich differenziertes Wesen als Frau und Mann.<sup>35</sup> Dabei setzt die geschlechtliche Ausdifferenzierung, die in altorientalischen Schöpfungstexten völlig singular ist, die Wesensgleichheit und -einheit von Frau und Mann voraus.<sup>36</sup> Eine Gottähnlichkeit erweist sich in der Erkenntnis von Gut und Böse und »kommt dem Menschen, Mann und Frau gemeinsam, zu«<sup>37</sup>; der Mensch ist sittlich autonom, eben weil er gut und böse erkennen kann. Schließlich steht er bleibend unter der Fürsorge Gottes, »die in Gen 3,21 sehr anschaulich dadurch zum Ausdruck gebracht wird, dass Gott für die Menschen Kleider anfertigt«.<sup>38</sup>

Die Rede vom christlichen Menschenbild macht bleibend nur dann Sinn, wenn sie ernst genommen wird als biblisch-theologisches Programm der Gottesbildlichkeit. Sie ist in ihrer Verortung in der Protologie zukunfts-eröffnend, wenn ihre konstitutiven Momente korrelativ erschlossen werden: die Verwiesenheit der Gottrede auf die Rede vom Menschen et vice versa; der eben nicht zufällig geschlechtlich differenzierte Mensch als Gemeinschaftswesen; seine Gottähnlichkeit, die sich gerade in seiner sittlichen Autonomie erweist, und zuletzt die Zusage, dass er bleibend unter der Fürsorge Gottes steht.

## 5 Menschenbilder im Horizont von Bildung und Sinn

Gerade angesichts der Pluralisierung der Lebensstile, der Pluralität von Wertüberzeugungen, einem Markt an Weltanschauungs- und Sinnangeboten, angesichts der »riskanten Freiheiten«<sup>39</sup>, die das Schwinden der Normal- zugunsten von Bastelbiographien mit sich bringen, indem das Individuum sich zunehmend Glücken und Scheitern selbst zurechnen muss, stellt sich die religionspädagogische Herausforderung der Thematisierung von Menschenbildern neu und anders!<sup>40</sup> Wie deutlich gewor-

34 Vgl. ebd., 157.

35 Geschlechtliche Differenzierung wird in Wesenseinheit und -gleichheit konzipiert.

36 Vgl. ebd., 157.

37 Ebd.

38 Ebd., 158.

39 Vgl. U. Beck / E. Beck-Gernsheim (Hg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt/M. 1994, passim.

40 Vgl. zur Diskussion ausführlich M. Blasberg-Kuhnke, *Menschen in Lebensereignissen und -situationen. Lehrbrief im Pastoralen Basiskurs*, Würzburg 2003, 33–49.



den sein dürfte, kann weder auf das Monopol eines Menschenbilds gesetzt werden, noch hilft eine beliebige Konfrontation mit möglichst vielen der konkurrierenden Menschenbilder weiter.

Ersteres Vorhaben scheitert an der Erfahrung der Schülerinnen und Schüler, dass ein einziges exklusives Menschenbild, außer durch den Rückzug in einen fundamentalistischen Kontext, wie auch immer dieser näher aussehen mag, ihrer pluralistischen Lebenswelt nicht genügt. Ein Religionsunterricht, der sich exklusiv und kontextlos für »das christliche Menschenbild« zuständig fühlte, würde damit Tendenzen zu fundamentalistischen Orientierungen (ungewollt) Vorschub leisten, vor denen Jugendliche in der Schule, die sich einer freiheitlich-demokratischen, rechtsstaatlichen Gesellschaft verdankt und Mündigkeit, Verantwortung und Entscheidungsfähigkeit (auch und gerade in Sachen Religion und Glaube) fördern will, geschützt werden müssen.

Mehrheitlich scheint mir diese Gefahr gegenwärtig aber deutlich seltener gegeben als die zu einem unverbindlichen und »Orientierungswaisentum« fördernden »Pluralismus«, der konkurrierende Menschenbilder keinem Maßstab mehr aussetzt. Nun hat aber gerade die Rückfrage nach einem biblisch begründeten Menschenbild einen Ausweg aus dem Dilemma der Diskussion um Menschenbilder zwischen Fundamentalismus und Beliebigkeit, zwischen »nichts als« und »sowohl als auch« gewiesen. Das Programm der Gottesbildlichkeit eröffnet einen eben nicht beliebigen Rahmen, der in der Verwiesenheit des Menschen auf Gott, in der Sozialität, gerade in der Anerkennung der anderen, in der Verantwortung für das Handeln und der Annahme der Zuwendung und Fürsorge Gottes nicht zur Disposition steht, zugleich aber auf »kommunikative Verflüssigung« (J. Habermas) angewiesen bleibt, auf die bleibende Zusage der Zuwendung und Selbstmitteilung Gottes indikativisch setzen darf und damit Handlungsfähigkeit zutraut, aber eben auch ein Handeln einfordert, das Verantwortung und Solidarität zumutet.

Wenn Individualisierung und Pluralisierung in der entfalteten Moderne gerade auch bedeuten, dass »auf den einzelnen neue institutionelle Anforderungen, Kontrollen und Zwänge zukommen«<sup>41</sup>, wenn Bastelbiographien eben nicht nur neue Freiheiten eröffnen, sondern immer auch »Risikobiographie«, ja »Drahtseilbiographie«, einen Zustand der (teils offenen, teils verdeckten) Dauergefährdung bedeuten<sup>42</sup>, so stellt sich die Rückfrage nach einem christlich verantworteten, biblisch fundierten Menschenbild im Horizont von Bildung und Sinn. Diese Frage kommunikativ zu stellen und wach zu halten, gehört damit wesentlich, wenn auch nicht ausschließlich, in das Programm schulischer Bildung, auch und gerade in das Programm des schulischen Religionsunterrichts.

Es darf als hoffnungsvolles Zeichen gewertet werden, dass zumindest einzelne Beiträge aus beiden großen christlichen Konfessionen diese Herausforderungen erkannt

41 Beck/Beck-Gernsheim, Freiheiten, 11.

42 Vgl. ebd.



haben und gewillt sind, sie anzunehmen. Drei Beispiele seien abschließend angeführt, zur Ermutigung und zur Reflexion auf den eigenen Kontext.

Einen gewichtigen Beitrag zur Bildungsdiskussion »nach Pisa«, der wesentlich auf der Thematisierung des zugrunde liegenden biblisch fundierten Menschenbildes aufruft, liefert die in diesem Band noch ausführlich rezensierte Denkschrift der EKD »Maße des Menschlichen«<sup>43</sup>, wenn sie den Rekurs auf das biblische Menschenbild als »zunächst sperrig«<sup>44</sup> bezeichnet, aber auf seinen grundlegenden Sinn in der befreienden »Bedingung der Möglichkeit menschlich maßvollen, der eigenen Grenzen bewussten Denkens und Tuns«<sup>45</sup> verweist. Bildung im Horizont des biblischen Menschenbilds darf unter das Niveau eines mehrdimensionalen geistesgegenwärtigen Problembewusstseins einschließlich Handlungsfähigkeit<sup>46</sup> nicht fallen. Bildung hat (mit Pisa zu Recht) Basiswissen und Grundbildung zu sichern, bedeutet aber eben viel mehr, nämlich genauso ethische, soziale, religiöse, interkulturelle, ästhetische, medienkritische, ökologische, geschichtliche, zukunftsfähige und lebensphasengerechte Bildung.<sup>47</sup> Es geht um eine Bildung im Medium des Allgemeinen (W. Klafki), die wesentlich auch auf den Beitrag des Religionsunterrichts setzen muss und darf.

Diesen thematisiert auch der neue »Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II«<sup>48</sup>, wenn die »gebotene Haltung der Toleranz«<sup>49</sup> an Voraussetzungen gebunden gesehen wird, die sich dem biblisch begründeten Menschenbild verdanken und die »nicht dem Belieben des einzelnen anheim gestellt werden, sondern unbedingte Geltung beanspruchen: die Anerkennung der Würde und der Gewissensfreiheit des einzelnen«.<sup>50</sup> Schulische Bildung hat Toleranz zu vermitteln, die »nicht jene weiche Variante der Beliebigkeit meint, in der alles gleichgültig wird, sondern jene starke Gestalt, welche die Andersheit des anderen zu wahren beansprucht«.<sup>51</sup>

Als einen Ernstfall des Einstehens für das biblisch-christliche Menschenbild stellt Roland Kollmann den Religionsunterricht in Sonderschulen<sup>52</sup> vor Augen: »Wenn man nach der gesellschaftlichen Einschätzung von Behinderung in Bezug auf die Integration fragt, geht es auch um das Menschenbild: Wird sie vom Integrationsgedanken getragen, wenn nach dem Ausbau der Sonderschulen in den 70er Jahren die Zahl

43 Vgl. oben Anm. 28.

44 Ebd., 60.

45 Ebd.

46 Vgl. ebd., 14.

47 Vgl. ebd., 15.

48 Herausgegeben vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2003.

49 Ebd., 21.

50 Ebd.

51 Ebd., 21f.

52 Vgl. R. Kollmann, Religionsunterricht in Sonderschulen?, in: Stimmen der Zeit 222 (2004) 370–382 (vgl. auch seinen Beitrag in diesem Band).



dieser Schulen zwar um etwa 10% abgenommen hat, aber die Schülerzahl um etwa 25% gestiegen ist? ... Warum schwindet das Vertrauen in die Integration an den allgemeinbildenden Schulen? Aus welchem Menschenbild heraus setzen Eltern und Lehrer ihre Erwartungen und Hoffnungen allein auf die Sonderschulen?«<sup>53</sup> Mit dem Insistieren auf einem biblisch verbürgten christlichen Menschenbild ist ein kritischer Einspruch gegen alle Tendenzen der Ausgrenzung und Gettoisierung geboten: »Religionspädagogik und Theologie haben in Zukunft die Aufgabe, den differentiellen, gemeinsamen und ökumenisch offenen Religionsunterricht an den Sonder- und Förderschulen zu entwickeln, um der Integration zu mehr gesellschaftlicher Akzeptanz zu verhelfen. Das politische Element des christlichen Glaubens ist ein weiteres Angebot: Es besteht darauf, dass die christliche Annahme des Mitmenschen ohne Bedingungen in konkrete Integrationspolitik umgesetzt wird.«<sup>54</sup>

Die gewählten Beispiele sind exemplarisch zu verstehen für die religionspädagogische Relevanz der Thematisierung einer biblisch fundierten christlichen Rede vom Menschen im Horizont von Bildung und Sinn. So verstanden wird sie zum Bündnispartner all derer, die wie Hans Magnus Enzensberger gegen eine inhalts-leere, sinn-lose und zynische Beliebigkeit kämpfen und damit gegen ein »Aufwachsen im Nebel«:

Immer kleiner werdende Unterhaltungen

»Wohl dem, der nicht wandelt

im Rat der Gottlosen ...«

Man wechselt taktvoll das Thema.

»Der Sinn des Lebens ...«

Peinlicher Ausrutscher!

»Alle Verhältnisse gilt es umzuwerfen,

in denen der Mensch

ein erniedrigtes Wesen ist ...«

Alles gähnt, geniert sich, lacht.

Dagegen Genome nach Maß,

Unsterblichkeit auf der Festplatte –

o Wissenschaft! Ecstasy! Euthanasie!

Manchmal ist man froh,

daß manche der Ewiggestrigen

unter den Jüngeren

noch ein paar Fragen haben.<sup>55</sup>

*Dr. Martina Blasberg-Kuhnke* ist Professorin für Pastoraltheologie und Religionspädagogik an der Universität Osnabrück.

53 Ebd., 377f.

54 Ebd., 378.

55 *H.M. Enzensberger*, Immer kleiner werdende Unterhaltungen, in: Ders., *Die Geschichte der Wolken. 99 Meditationen*, Frankfurt/M. 2003, 62.



## Ecco homo – sehet, welch ein Mensch!

(Vom christlichen Menschenbild, wahrnehmend gestaltet

### I.

Hat die christliche Religion ein Menschenbild? Wenigstens in Umrissen? Ein Menschenbild, das die christlichen Lebensäußerungen von innen her bestimmt? An dem die christliche Religion denjenigen Mitmenschen, die nicht dazu gehören, nach außen vermittelt, wofür sie – eben als Religion – in der Gesellschaft steht, wo hinein sie Menschen sich bilden lässt, womit sie lockt oder Angst macht oder beides zugleich? Am Menschenbild müsste herauskommen, was die christliche Religion für ihre jeweilige Gesellschaft bringt, womit sie den Zeitgenossen, die von Gott, Himmel und Kirche keine Ahnung haben, plausibel erscheinen könnte. Womöglich hätte der Wettbewerb unter den Religionen an ihren Leitbildern vom Menschen eine Vergleichsebene, an der sie sich messen ließen, ohne dass erst religiöse Praktiken und Vorstellungen nachvollzogen werden müssten. Hat die christliche Religion ein Menschenbild?

Die Frage wiederholt sich für den schulischen Unterricht in der christlichen Religion. Religion wird von profaner Alltäglichkeit her für Lernende erschlossen, ohne dass für sie eine vorgängige Berührung mit expliziter christlicher Religion veranschlagt werden kann. Didaktisch sind die Schwellen zu suchen, auf denen Lernende noch nicht in die christliche Religion involviert sein müssen, es dennoch authentisch mit ihr zu tun bekommen. Könnte nicht das Menschenbild des Christentums der archimedische Punkt sein, an dem die Religion ganz bei sich ist und zugleich von außen betrachtet werden kann? Die didaktische Konstruktion liefe darauf hinaus, dass Lernende auf das christliche Bild vom Menschen zugehen – wahrnehmend, fragend, prüfend –, dabei ihre lebensweltlichen Erfahrungen in ihre Auseinandersetzung mit diesem Bild eintragen und sich auch nach sich selbst fragen lassen, probeweise Stellung beziehen und reflexive Kompetenzen ausbilden.

Didaktisch ist die *Bildlichkeit* des Bildes verlockend. Ein *Menschenbild* ist in Bildern repräsentiert. Die ästhetische Verschränkung der Bewegungen vom individuellen Betrachter hin zum Bild und vom Bild zum Betrachter sowie der sich mühelos ergebende Übergang zu Mitteilung und Reflexion in der Sozialität der Lerngruppe versprechen lebendigen Unterricht. Von Fall zu Fall könnte das objektivierend rezipierende Sehen in den vorgegebenen Sehordnungen von einem Sehen unterbrochen werden, durch das sich die Sehenden berühren lassen und am Bild für sich produktiv Neues entdecken. Im Grundriss wäre das ein religiöses Verhalten.



## II.

Aber *hat* die christliche Religion ein Menschenbild? Wenigstens normative Grundlinien, deren Umrisse eine verbindliche Festlegung auf das ausmachen, was *der Mensch* in christlicher Sicht ist und woraus dann »Werte« und »Normen« für das gesellschaftliche Zusammenleben abgeleitet werden können? Wird die Frage nach dem christlichen Menschenbild dogmatisch gestellt, erweist sie sich didaktisch als Falle. Als dogmatisches Postulat wäre das »christliche Menschenbild« von Voraussetzungen abgeleitet, die in der gelebten christlichen Religion selbst liegen und erst an religiösen Vollzügen vermittelt werden müssten. Die Grundaussage: »Das Bild vom Menschen als eines Geschöpfes Gottes macht dies und das verbindlich und erlaubt die oder jene Abweichung unter keinen Umständen ...« erschließt, als Basis-Satz genommen, schwerlich religiöse Qualität. Die Aussage setzt das Verhältnis zum Schöpfergott voraus und müsste sich erst zu religiöser Anschauung und Gestimmtheit entfalten, bevor Prozesse in Gang kommen, die produktiv nach Konsequenzen für das Menschenbild fragen. Deshalb erscheinen Berufungen, meist kirchlich-gesellschaftspolitische, auf *das* christliche Menschenbild als ideologische Setzungen. Von Galilei angefangen liegen viele Fälle auf der Hand, wo vollmundige Beschwörungen christlicher Normativität von der wissenschaftlich-technischen und politischen Entwicklung rasch überholt wurden und nicht einmal kleinlaut widerrufen, sondern schlicht vergessen gemacht wurden.

Auch historisch wäre es unmöglich, konstante Linien in den Menschenbildern von altkirchlichen Märtyrern, von Kreuzrittern, von aufklärerischen protestantischen Pfarrern des 18. Jh.s und den Konzilsvätern des 2. Vatikanum auszumachen. Historisch ist das christliche Menschenbild nicht als objektiv vorgegebene Größe aufweisbar, die darauf wartet, dass Christen sich darauf beziehen. Wenn es überhaupt so etwas gibt, besteht es vielmehr *im Prozess seiner jeweiligen Gestaltung, und zwar in religiösen Vollzügen, deren Wahrnehmungen und Konsequenzen unter den Beteiligten offen kommuniziert werden.*

In dieser These liegt eine religionspädagogische Zumutung. Das scheinbar vor Berührung mit christlicher Religionsausübung so sicher geschützte Terrain anthropologischer Erörterungen verlangt didaktisch, dass Lernende nachvollziehend *hinter* die Prozesse der Gestaltung eines christlichen Menschenbildern kommen. Wenn die Frage nach dem christlichen Menschenbild für entwerfendes und gestaltendes Lernen konzipiert wird, muss das religiöse Potential zugänglich sein, aus dem sich die Gestaltungsprozesse speisen. Für jeden Unterricht sei betont, dass Lernen, auch im Einlassen auf Religion, immer von reflexiver Distanzierung begleitet sein muss; der Unterricht schlosse andernfalls das pädagogisch konstitutive *θαυμάζειν* aus, das Sich-Wundern, das sich seiner selbst bewusst wird und somit Unterricht bildend macht.



### III.

Die Bibel gilt als die Instanz, an der Orientierung über die christliche Religion gewonnen wird. Sie figuriert als »Vorgabe«, an der sich das christliche Menschenbild unter wahrnehmenden Gestaltungsprozessen zur Geltung bringt und sich *in actu* christlich verbindlich macht. Die Bibel ist jetzt weniger historisches Dokument als vielmehr »Heilige Schrift«. An zwei einschlägigen Texten versuche ich mir aufzuschlüsseln, wie das christliche Menschenbild zustande kommt. Dabei stehen eigene Erfahrungen mit der Heiligen Schrift auf dem Spiel, die kritische Prüfung verlangen und vielleicht Anstoß zu weiteren Versuchen und Wahrnehmungen geben. Präzision gleichermaßen im Umgang mit den Sachverhalten als auch in der Selbstwahrnehmung bedingen sich wechselseitig und gehören zum didaktischen Handwerkszeug.

»Seht, welch ein Mensch!« sagt Pilatus auf Jesus hinweisend (Joh 19,1f). Der römische Gerichtsherr ist bei Johannes von der Unschuld Jesu überzeugt und gibt ihn dennoch zur Hinrichtung frei; er ist ein problematischer Gewährsmann. Zudem ist die Aussage nicht klar: Meint Pilatus mitleidig: »ein erbärmlicher Mensch, keiner Hinrichtung wert«? Oder lässt ihn der Evangelist sagen: »Hier, der Mensch schlechthin, wie er von euerm Gott von Anbeginn gemeint war!«?

Zuvor hatte Pilatus Jesus foltern lassen. Zur Folterung gehörte das Auspeitschen und die Verhöhnung durch Schläge ins Gesicht. Die Folter bricht den Menschen körperlich und seelisch. Dem »König der Juden« wurde zu Spott und Hohn ein Purpurmantel umgelegt und eine lächerliche Krone aus Dornengestrüpp über den Kopf gezogen. So wird er aus der Tortur dem Pöbel vorgeführt. »Seht, welch ein Mensch!«

Unter dem Hörakt der Darstellung entstehen Bilder. Wie der johanneische Zusammenhang nahe legt, stellt die christliche Ikonographie den zur Schau Gestellten in stummer Gebrochenheit und gleichwohl *hoheitsvoll* dar. Im Anschluss an die geschilderte Szene fertigt Jesus Pilatus kurz ab: Du hättest nicht die Macht, mich kreuzigen zu lassen, wenn sie dir nicht »von oben her«, von Gott, »gegeben wäre« (19,11). Nach Johannes klagt Jesus am Kreuz nicht über seine Gottverlassenheit (vgl Mk 15,34); bis zuletzt ist er der souveräne Gottessohn (19,25ff).

Eine unerbittliche Frontalität strukturiert das Bild: Jesus steht, wie auf einer Bühne (?), von Pilatus präsentiert, wehrlos, in grausam parodierter Würde, vor dem Volk, das ihm sein fanatisches »Kreuzige!« (V 6) entgegenschreit, und: »weg, weg, mit dem« (V15). Wer sich auf dieses Bild einlässt, bekommt seinen Platz unter der schreienden Menge angewiesen: Er schaut in das stumme Angesicht Jesu und entrinnt ihm nicht. Der Hinschauende wird, je ihm angemessen, wiederum von dem Betrachteten angeschaut. Subjektivität und Objektivität verschränken sich. Selbst wer als zivilisierter Mensch nicht mitschreit und sich zu distanzieren versucht, spürt in seinem Inneren die satanische Lust, das verhöhnte Opfer zu Tode zu bringen.

Diesem Bild Stand halten! Dem zur Schau Gestellten und sich selbst! Unter dem tosenden Geschrei der Menge ringsum nicht weglaufen! Das ist der Zugang des



christlichen Unterrichts *in puncto* Menschenbild. Hier haben wir es mit einer christlichen Religion zu tun, die den Zugang zu ihr nicht einschmeichelnd-gefällig organisiert, sondern in schroffer Konfrontation. Sie schafft unter den jeweiligen lebensweltlichen Bedingungen Verbindlichkeit. Unmöglich, sich im Frühjahr 2004 auf Jesus einzulassen, ohne in ihm zugleich jenen misshandelten Iraker zu sehen, einen seiner »geringsten Brüder« (Mt 25,31–46): von vorne, in einem schwarzen Kapuzengewand, mit verhülltem Haupt und hilflos abgespreizten Armen, wehrlos auf einem Podest einer Kamera präsentiert; an jeder Hand ein Finger und vermutlich auch der Penis mit Drähten versehen, die im nächsten Moment den Körper unter elektrische Stromstöße setzen. »Sehet, welch ein Mensch!«<sup>1</sup>

Die Szene steht in der Peripetie der Passionsgeschichte. Pilatus hat über Jesus noch nicht entschieden. Er steht unter dem Druck des fanatisierten Pöbels. Da zählt die eigene Meinung des Machthabers schlussendlich nicht. Die Leser, die in der Passionsgeschichte mitgehen, wissen längst, dass sie sich mit Jesus auf dem Weg zur Hinrichtung befinden. Für sie nimmt der verspottete König im Purpurmantel die Gestalt des nackten Gekreuzigten vorweg. Sie sehen den Verhöhnerten still da stehen und zugleich den, der mit angenagelten Armen stirbt. »König der Juden« hat Pilatus über das Kreuz Jesu schreiben lassen, und damit den Protest der Hohenpriester hervorgerufen (Joh 19,21f). Die kultischen Darstellungen zeigen Christus auch noch am Kreuz mit jener Krone aus Dornen, die noch in der Vernichtung den Herrscher sichtbar macht. Das Bild des von Pilatus Präsentierten macht für die religiöse Anschauung mehr sichtbar, als es zeigt.

#### IV.

Im Zusammenhang der christlichen Bibel führt vom Alten Testament die Linie der leidenden Propheten auf die Passionsgeschichte zu: Jesaja, Jeremia ..., dann auch Johannes der Täufer, der vor Jesus hingerichtet wurde. Auch das geheimnisvolle Lied vom leidenden Gottesknecht (Jes 53,2–12) weist im Zusammenhang beider Testamente auf das Sterben Jesu hin, dessen Darstellung dieses Lied aufnimmt. Der Gottesknecht und Jesus von Nazareth stehen in einem Entsprechungsverhältnis.<sup>2</sup>

Auch der Gottesknecht ist zum Anschauen dargestellt; das Lied von ihm verlangt vom Leser das Verhalten bildlicher Imagination. »Wir *sahen* ihn, aber da war keine Gestalt, die uns gefallen hätte. Er war der Aller-*verachtetste*, ... so verachtet, dass man das Angesicht vor ihm verbarg«

1 In den Printmedien etwa das Titelbild des Spiegel 2004, Nr.19 vom 3.5.04. Die Photographie hat die politisch gewollte decouvrierende Wirkung durch die häufigen Wiederholungen im Fernsehen entfaltet. Der Zusammenhang mit dem leidenden Christus war ausgeblendet, dennoch eine der Voraussetzungen für die Wirkung.

2 Jes 53 wird in den Passionsgeschichten von Mk und Mt. in Einzelzügen aufgenommen (vgl. etwa Mk 14,61 und 15,5 mit Jes 53,7 und Mt 27,38 mit Jes. 53,12).



(Jes 53,2f). Der Anblick ist zum Anschauen, aber er ist physisch nicht auszuhalten. In bemerkenswerter Identifikation werden »unsere Krankheit« und »unsere Schmerzen« in ihn hineingesehen. Ich fasse dieses »unser« christlich im weitesten Sinn, so dass es die aktuell wehtuenden Schmerzen potentiell *aller* Menschen in dieses Leiden einzutragen erlaubt. Er ist für uns geopfert und begründet somit unter denen, die ihn sehen, eine Verantwortung für alles Leiden von Menschen. »Er ist um unserer Missetat willen verwundet und um unrer Sünde willen zerschlagen. Die Strafe liegt auf ihm, auf dass wir Frieden hätten«. »Man gab ihm sein Grab bei den Gottlosen und bei den Übeltätern, als er gestorben war, wiewohl er niemandem Unrecht getan hat und kein Betrug in seinem Munde gewesen ist.«

Ich lasse mich jetzt nicht auf die Fragen der historisch-kritischen Interpretation ein: Handelt es sich um ein nicht mehr fassbares Einzelschicksal oder um Israel als Volk, das die Sühne leistet? Unter welchen Bedingungen wäre ein stellvertretendes Opfer überhaupt denkbar; was für ein Gottesbild wäre impliziert? Das alles sind (zum Teil rationalisierende) Fragen, die dem Hinsehen auf den Geplagten nachgeordnet sind. Sie sind auf »Sachverhalte« aus, zu denen sich freie Subjekte aus eigener Machtvollkommenheit verhalten. So wird die Wahrnehmung religiöser Vorgänge neutralisiert, weil sie den Wahrnehmenden erspart, sich selbst zu stellen. Was mit ihnen geschehen kann, kommt vor allem in einem merkwürdigen »Umschlagen« des Geschauten heraus:

Der gesehene Gottesknecht ist tot und begraben (V 9). Aber der Tote wird »das Licht schauen und die Fülle haben«. Gott nennt ihn meinen »Knecht« und den »Gerechten«, der »den Vielen Gerechtigkeit schaffen wird«, indem er ihre Sünden trägt (V 11). Der Tote und Begrabene ohne Gestalt und Schöne, der angeschaut wird, steht in lebendiger Gegenwart vor Augen; Gott wird ihm die Starken zum Raube geben (V 17). Im Sehakt, auf den ich mich programmatisch konzentriere, oszilliert das Bild. Der Geschundene, Verachtete, ja durchaus, der als Opferlamm (7) »unsere« Sünde gleichsam an sich zieht – drastisch: einsaugt – und zugleich der von Gott eingesetzte lebendig Herrschende, der Gerechtigkeit schafft. Beide Bilder überblenden sich. Im Toten wird der Lebendige sichtbar, und im Lebendigen führt die Strafe zum Tode. Kontemplation: Beide Bilder sind im Sehakt gleichzeitig und nicht rationalisierend in eine Abfolge zu bringen.

Das Gottesknechtslied stiftet für den Hörend-Sehenden eigenartige Zeit- und Raumverhältnisse. In der Präsenz des leidenden Opferlammes, das »der Herr zerschlagen« (V 10) hat, ist der Zukunftsraum eröffnet, in dem es lebt und über die Vielen herrscht, deren Sünde es trägt. Der Raum bei den Gottlosen, in dem der Verstoßene und Getötete begraben liegt (V 9), ist zugleich Raum der Gerechtigkeit und des Heils. Und umgekehrt, der Heilsraum bleibt durchweg im Raum der Verachtung und des Todes geerdet. Die Überblendung, das »hin- und her Kippeln« beider Bilder, löst die Spannung nicht auf; die Gegenwart des Heils, anzuschauen und sich vom Heilsbringer anschauen zu lassen, ist reale Gegenwart und steht gleichwohl in ihrer vollen Realisierung *endzeitlich-eschatologisch* noch aus.



Die Überblendung der beiden Bilder vollzieht sich ebenso in der Passionsgeschichte. Von der hoheitsvollen Würde des Gefolterten war bereits die Rede. Der Auferstandene macht das Sterben am Kreuz nicht zum Vorstadium eines dann endlich erzielten Ergebnisses, sondern beide Zustände sind für die religiöse Anschauung im Bild gleichzeitig und bedingen sich gegenseitig. Das Wechselspiel der beiden Bilder hin und her konstituiert die christliche Grunderfahrung.

## V.

Für die didaktische Konkretion verweise ich zunächst auf den Isenheimer Altar von Matthias Grünewald in Colmar<sup>3</sup>. Meine didaktische Erzählung lautet im Grundriss so: Im Antoniterkloster werden die am Antoniusfeuer (der Gürtelrose) leidenden Menschen gepflegt. Bevor die Kranken ins Spital kommen, werden sie vor den Altar der Klosterkirche geführt. Dort stehen oder knien sie vor dem überdimensionierten Bild des Gekreuzigten, allein, Stunde um Stunde. Sie sind dort hart mit dem Tod konfrontiert, mit dem eigenen und mit dem Tod des Gottessohnes, der sich der Menschennatur annimmt. »Er muss größer werden, ich aber geringer« (Joh 3,30), sagt Johannes der Täufer zu den vor dem Bild Knieenden und weist mit langem Zeigefinger auf den eben Gestorbenen. Am Fuß des Kreuzes sinkt Maria ohnmächtig in die Arme des Lieblingsjüngers, Maria Magdalena ringt die Hände. Synästhetischer Wahrnehmung hallt die Klage laut in den Ohren. Der Kelch und das Behältnis für das Abendmahlsbrot zeigen, wie dieser Tod im Kloster eingeleibt wird.

Links auf den Seitenflügeln stehen statuarisch zwei Gestalten, beide in überirdischer Gelassenheit: Sebastian, der heilige Märtyrer, der durchbohrt von den Pfeilen des Hinrichtungskommandos im Tod als Befreiter den Himmel offen sieht, und der Hausherr Antonius, der mit dem Abtsstab in der Hand unerschütterlich aushält, obwohl ein Teufel von außen so heftig an die Fensterscheibe der Halle hämmert, dass die bleigefassten Butzenscheiben ins Innere poltern: Die beiden Heiligen sind Vorbilder, gereift an der Erfahrung des Kreuzes.

Am Sonntag wird der Altar aufgeklappt, von der Mittellinie des Mittelbildes nach außen. Die jetzt sichtbare Rückwand enthüllt ein neues Triptychon. Die Kreuzigung zeigt, was *in ihr* steckt. Das geöffnete Bild versetzt in einen Farbenrausch. Maria hält im geschützten Garten ihr neugeborenes Kind auf den Armen, übergossen vom Glanz des himmli-

<sup>3</sup> Unter den zahlreichen Bildbänden hebe ich *G. Scheija*, *Der Isenheimer Altar*, Köln 1969, hervor; zum theologischen Gesamtprogramm des Altars vgl. S. 65f. Auf der Abbildung der dritten Ebene fehlen noch die beiden bäuerischen Figuren im Schrein, die zu Füßen des Heiligen Huhn und Schwein als Gaben bringen. Sie sind erst in jüngerer Zeit in den Altarsschrein zurückgekehrt.



schen Wohlgefallens. Indem sie auf ihr Kind blickt, tritt, visionär geschaut, die Himmelskönigin segnend auf sie zu, hinter ihr erfüllt das Orchester des himmlischen Hofstaates die ganze Kirche mit seiner Musik. Auf dem einen Seitenflügel kommt der Erzengel Gabriel mit wehenden Gewändern soeben vom Himmel herab, um Maria die Schwangerschaft anzusagen, die der Heilige Geist in Gestalt einer ätherischen Taube zugleich bewirkt. Die Herabkunft des Heils in Christus wird auf dem Seitenflügel gegenüber von der berühmten Darstellung der Auferstehung flankiert: Die Wächter liegen geblendet am Boden, aus dem offenen Grab steigt Christus auf, vor dem Sternenhimmel, in eine kreisrunde Gloriole von Licht, gelb, orange, grünblau.

Die himmlische Herrlichkeit bleibt von der Passion begleitet. Sie ist gleichzeitig mit dem Kreuz, sozusagen dessen Innenseite. Marias Kind liegt auf zerrissenem Linnen, das vom Kreuz stammt. Die Predella, am Fuß der Bilder, die unter dem ersten Zustand die Grablegung Jesu zeigt, kontrastiert wohl auch die Darstellung von Advent, Weihnachten und Ostern.

Zur Frage nach dem Menschenbild noch die dritte Ebene: Noch einmal wird der Altar aufgeklappt, denn auch die Christusgeschichte hat wiederum eine Innenseite. Wer vor dem Kreuz dem Leiden Stand hält und wahrnimmt, wie der Himmel auf die Erde kommt; wer sich von der himmlischen Wirklichkeit hat wahrnehmen lassen, der steht in kosmischer Harmonie, in Verantwortung für das Leben der Mitmenschen in der Welt. Wie sich das in der Lebensführung niederschlägt, ist offen. Aber das menschliche Leben hat nunmehr eine Richtung. Es verläuft nicht mehr nur von der Zeugung und Geburt zum Tod, sondern in der spirituellen Dimension gegenläufig, vom erfahrenen Tod in der Kreuzesbetrachtung zum Leben aus der Kraft Gottes: christliche Anthropologie. Das Leben erhält durch die Ebene hinter dem Kreuz eine soziale Gestalt.

In Isenheim war das die klösterliche Gemeinschaft unter Antonius, der am Festtag des Heiligen, geschnitzt, im Schrein der dritten Ebene vor dem Klosterkonvent thront. Er verbürgt den Geist der Gemeinschaft, nimmt die Gelübde ab und richtet. Nichts Menschliches ist ihm fremd; aus dem Saum seines Gewandes schaut ein Schwein auf die Klosterbrüder herab. Und wer ist Antonius? Wieder geben die Seitenflügel Auskunft. Er lehrt durch sein Beispiel, den Dämonen körperlich Stand zu halten. Denn wo sich ein menschlicher Leib befindet, der sich dem Geist von Christus öffnet, müssen Dämonen um ihre Herrschaft fürchten und wüten umso schrecklicher. Aber schon naht sich der rettende Christus vom Himmel her, und die Geister lassen ab. Antonius vorwurfsvoll zu seinem Heiland: »Fast wärest du zu spät gekommen!« Antonius ist der, zu dessen Füßen die Heilkräuter sprießen, die das Kloster zur Pflege der Kranken benutzt, während er den noch heiligeren Paulus, den Eremiten, in einer Oase besucht.

Der Präzeptor des Klosters hat mit dem Maler Matthias Grünewald für sein Kloster bei Elsässer Riesling in langen Diskussionen ein christliches Menschenbild entwickelt. Es muss für uns nicht das Ergebnis sein, aber das Vorgehen ist beispielhaft. *Das christliche Menschenbild entspringt*



*der Erfahrung mit dem gekreuzigten Christus, in der das von Gott geschenkte Leben vom Kreuz her entgegenkommt.*

## VI.

Die christliche Religion geht nicht in Erfahrung auf; aber ohne Erfahrung wäre sie nicht Religion. Es mag durchaus fraglich sein, ob der heutige Religionsunterricht Raum für Erfahrung mit dem Gekreuzigten und deren Verbalisierung ermöglichen kann. Aber ist es dann christliche Religion, die unterrichtet wird, wenn anders deren Zentrum darin liegt, dass sich der auferstandene Christus am Kreuz wirksam macht? Der Schaden liegt für die Unterrichteten darin, dass sie möglicherweise ihrer Lebtag mangels Sensibilität und Sprachvermögen die christliche Grunderfahrung nicht realisieren können, wenn sie zu ihrer Zeit auf sie zukommt. Elementare Potentiale von Kraft und geistlicher Gesundheit blieben ihnen möglicherweise verschlossen; christliche Menschenbilder würden für die Schüler zu didaktisch unableitbaren ideologischen Konserven. Zumindest ist die entsprechende religiöse »Wahrnehmungskompetenz« in der Lehreraus- und fortbildung anzubahnen, sodass wenigstens die Unterrichtenden die Vorgänge ihrer Religion an sich selbst wahrnehmen. Auf diesem Hintergrund füge ich nun noch zwei Abschnitte über eigene Erfahrungen an.

1. Ein kleines religionspädagogisches Seminar in Mainz, im SS 2002<sup>4</sup>. Zuletzt waren Kruzifixe aus der eigenen Biographie mit Worten so geschildert worden, dass sie von den Teilnehmenden »gesehen« und auf Verhaltensweisen abgetastet werden konnten, die sie etwa induzieren. Eine kleine bronzene Kreuzesfigur ist mir im Gedächtnis geblieben, die eine Kommilitonin von ihrer Erstkommunion auf einem schwierigen Weg in die Evangelische Kirche begleitet hat.

Die Anschlusssitzung, wie üblich im Stuhlkreis, begann mit einem Arbeitsauftrag für eine Studentin: »Bitte gehen Sie nach nebenan ins Zimmer des Dekans, schließen Sie auf und holen Sie dort das Medium für diese Sitzung. Schauen Sie sich in Ruhe um, Sie werden dabei auf einen Stuhl klettern müssen!« Den Stuhl hatte ich unter ein Kruzifix gestellt, das an der Wand hing. Die Kommilitonin kam sichtlich verlegen zurück. Das Kreuz war gut 30 cm lang, mit zierlichem Korpus. Sie trug das Kreuz behutsam auf ihren Armen wie einen Säugling. In der Tür blieb sie stehen und schaute sich irritiert um. Wohin mit dem befremdenden Gegenstand? Schließlich machte sie fünf entschlossene Schritte auf mich zu und legte mir den Gekreuzigten in die Arme. Ich war so verlegen wie sie. »Was soll *ich* mit dem Ding?« Aber du kannst einen Jesus, den Dir eine junge Frau auf die Arme legt, nicht einfach weitergeben! So schaute ich ihn an, mit Schauern.

Am gotisierenden Kruzifix ist Jesus mit zwei Nägeln durch die Handflächen und einem dritten durch die übereinandergelegten Füße auf das Holz genagelt. Qual prägt die Gesichtszüge. Gerade neigt er das Haupt unter der Dornenkrone, um zu sterben. So hängt er *senkrecht* an der

4 Die Leiter waren Stephan Weyer-Menkhoff und ich.



Wand. Jetzt aber halte ich ihn *waagrecht*. In dieser Position reckt er mir das Haupt entgegen, schaut mich verzweifelt an und schreit: »Hilf mir da raus!« Ich kann ihm aber nicht helfen ... Schließlich lege ich den Ge-kreuzigten bedächtig in die Mitte unseres Kreises auf den Fußboden. Jetzt nimmt die ganze Runde die Umkehrung wahr: Er kann nicht sterben! Eine phänomenologische *εποχή* wie im Lehrbuch: Plötzlich wird Gewohntes mit neuen Augen gesehen. Es folgt ein stockendes Gespräch über die ratlos machende Hilflosigkeit.

Schließlich nimmt ein Student, zur großen Erleichterung aller, das Kreuz vom Boden auf und stellt es am Ende der Längsachse des Raumes auf einen Stuhl, angelehnt an die Lehne. Der Raum ist jetzt geradezu gottesdienstlich geordnet. Wir loten in stockendem Gespräch aus, worin die Veränderung besteht: »Er ist ruhig gestellt«. – »Es ist vollbracht!« (Joh 19,30) – »Ich selber werde auch ruhig.« – »Wo ist Gott derweilen?« – »Von woher könnte Gottes Kraft wirken?« – »Das Kreuz als Ort der Offenbarung?« »Was ist Kult?« »Sollten wir jetzt beten?« Wir probieren es mit dem 22. Psalm. »Irgendwie stimmt das alles nicht!« ... Zum Ende der Stunde holte mein Kollege aus seinem Arbeitszimmer Hammer und Nagel (was so ein Professor alles im Schreibtisch hat!). Wir erwägen, wo unser Jesus hängen müsste, nicht zu nahe, aber auch nicht ganz weg, wir wollen ihn jetzt behalten. Dort oben? Ja, aber nicht im Himmel! Und auf keinen Fall auf einer Raumachse. Das ganze Semester hatten wir ein gutes Verhältnis zu dem Mann dort oben.

2. Immer wieder zieht es mich für einen Nachmittag in den Dom zu Lucca in der Toscana, zum *Volto Santo*, zum Heiligen Angesicht. Das erste Mal kam ich touristisch-absichtslos. Im Hauptschiff, etwas seitlich, fiel mir eine Art Tempel auf, fast drei Mannshöhen hoch, sechs Bogen, im Sechseck angeordnet, von einer Kuppel überdeckt.. Die Rückwand purpurn, die Bogen mit engmaschigen schmiedeeisernen (?) Gittern versehen. Achselzucken, wohl irgendeine Devotionale da drin. Ich gehe vorbei. Da trifft mich ein Blick aus dem Gehäuse. Ich schaue zurück, gleite dann auf eine Kniebank nieder und sehe jetzt die Gestalt von vorn. Es waren die Augen, diese großen Augen, die mich getroffen hatten: asymmetrisch gestellt, weit geöffnet, wissend, traurig und gütig-streng. Sie sehen mich, der Blick geht durch und durch und – er sieht auch an mir vorbei. Christus am Kreuz. Seine Haut ist von einem tiefen Braun, das Gesicht umrahmt von gepflegtem schwarzem Haupthaar, in der Mitte gescheitelt, und von einem ziseliert gelegten Vollbart. Der Mund ist leicht geöffnet, ich glaube einige weiße Zähne zu sehen. Der Christus ist von oben bis unten in einen Talar mit weit geschnittenen Ärmeln gekleidet. Die Falten fallen in sorgsam geordneten Bahnen herab, fast kaneliert wie griechisch-klassische Säulen. Der Körper darunter hebt sich ab, als ob er atmete. Um die Hüften ist ein schmales Band gegürtet, das die Falten verschiebt. Seine Enden hängen vor dem Bauch in zwei gleich langen, parallel geordneten Bahnen herab. Nackte Füße hängen parallel zueinander nach unten, als befände sich der Körper in der Luft. Die fein



gegliederten Hände sind segnend ausgebreitet; sie wirken nicht angengelt, weil sie keine Last tragen; die Nägelmale sind jedoch sichtbar. Die ganze Gestalt schwebt in Leichtigkeit. Der Kopf ist mit Anmut leicht zur Seite und nach unten geneigt.

Ich halte mit diesem Christus lange stumme Zwiesprache. Fast ist mir, als lasse sein Schweben auch mich schweben. Seine Leichtigkeit und Klarheit gehen auf mich über. Gerade in seiner orientalisch anmutenden Fremdheit, verstärkt durch das Gitter, das ihn mir entzogen hält, ist er mir ganz nah. Er lebt ...! Er nimmt mich auf! Wir verstehen uns gut. Theologisch könnte ich sagen: So tritt er mir im Endgericht entgegen. Als ich mich erhebe, komme ich wie aus einer anderen Welt. Mich wundert nun gar nichts mehr. Auf einer Säule lese ich, dass ich mir mit meiner Zwiesprache einen Ablass von allen Sündenstrafen erworben habe. Und was das Erstaunlichste ist, jedes Mal wenn ich nach Jahren wieder vor das Heilige Angesicht trete, geht es mir wieder wie beim ersten Mal. »Sehet, welch ein Mensch!«<sup>5</sup>

5 Das Beste, was ich kunstgeschichtlich zum Volto Santo gelesen habe, ist: R. Hausherr, Das Imervardkreuz und der Volt Santo-Typ, in: Zeitschrift für Kunstwissenschaft XVI, 1962, 129–170.



## Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?

### 1 Das Problem

Dass alle Pädagogik mit Menschenbildern zu tun hat, ist ebenso trivial wie aufregend. In allem pädagogischen Handeln stecken wenn nicht explizite, so doch immer mindestens implizite Menschenbilder, Bilder davon also, was der Mensch und was seine Bestimmung sei, und Bilder davon, welche Gestalt der Entwicklungsweg des Menschen habe bzw. haben solle. Menschenbilder haben dementsprechend immer empirische und normative Elemente; sie dienen als komplexe Entwürfe menschlicher Lebenspraxis im Alltag ebenso wie in der Wissenschaft der Orientierung über gut und böse, wahr und falsch, schön und hässlich, gesund und krank etc.<sup>1</sup> In ihnen spiegeln sich, in unterschiedlichen Graden der Bewusstheit und der Reflexion, Erfahrungen, Befürchtungen und Hoffnungen nicht nur der Gegenwart, sondern vor allem auch der Vergangenheit. Implizite Menschenbilder sind dementsprechend unausweichlich; sie bilden eine wesentliche Grundlage nicht nur allen pädagogischen Handelns, sondern allen Handelns überhaupt, weil sie die Erwartungen strukturieren, die mit Handeln verbunden sind. Sie sind, gewissermaßen als Tiefenstruktur, ein genuiner Teil des »normalen« menschlichen Bewusstseins – und sie sind in Geschichte und Gegenwart genauso different wie die historischen Seins- und Bewusstseinsformen von Menschen. Die impliziten Menschenbilder enthalten immer auch eine implizite Pädagogik, mit entsprechenden Aussagen über die richtige Entwicklung des Menschen und ihre Anleitung bzw. Beförderung, über die Lebensphasen und den Lebenslauf, über den richtigen Umgang mit Zeit, Raum und Sozialität und, natürlich, über den richtigen Umgang mit dem Anderen, der Transzendenz. Normalerweise bleiben implizite Menschenbilder implizit und dementsprechend stabil; in Krisen (existentielle Erfahrungen, unerwartete Kulturkontakte u.ä.) können sie freilich aufbrechen und mehr oder minder neu strukturiert werden.<sup>2</sup>

1 Vgl. E. Meinberg, Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1988; E. Weber, Pädagogik. Eine Einführung. Bd. I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio- und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung, Donauwörth, 81995; C. Wulf, Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim/Basel 1997.

2 Vgl. E. Liebau, Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann, Weinheim/München 1987.



Der bei weitem größte Teil pädagogischer Interaktionen im Alltag wird wesentlich durch implizite Menschenbilder reguliert, denen die beteiligten Erzieher folgen. Dementsprechend sind im Blick auf die sozialen Einflüsse, mit denen Menschen im Prozess des Aufwachsens zu tun haben, nicht nur, wie üblich, die »funktionale« (= Sozialisation) und die »intentionale« (= Erziehung) Dimension, sondern drei Dimensionen systematisch zu unterscheiden:

- die implizite Pädagogik, die interessiert und zielgerichtet beeinflusst, ohne sich dessen bewusst sein zu müssen (insbesondere in Primärbeziehungen, aber z.B. auch in traditionellen Gesellschaften);
- die explizite Pädagogik, die mit Bewusstsein interessiert und zielgerichtet beeinflusst (insbesondere in institutionell verfassten Sekundärbeziehungen, aber auch in Primärbeziehungen);
- die Sozialisation, die darüber hinaus alle »übrigen« Einflüsse umfasst, einschließlich der ganz normalen Alltagserfahrungen, der peer-Beziehungen und der Medien-Einflüsse, in die selbstverständlich alle impliziten und expliziten Menschenbilder eingehen, die in diesen Einflüssen auf unterschiedlichste Weise zur Geltung kommen.

Bereits diese schlichte Unterscheidung verdeutlicht die moderne Situation der Pluralität. Der Zögling trifft unter modernen Bedingungen immer auf Situationen, in denen höchst unterschiedliche implizite oder auch explizite Menschenbilder gleichzeitig oder auch nacheinander präsent sind, ohne dass über ihren Rang, ihre Legitimität und Plausibilität entschieden wäre; er muss dementsprechend unausweichlich in irgendeiner Weise mit dieser Pluralität umgehen und sich in ihr orientieren.<sup>3</sup>

In jeder der drei Dimensionen spielen die impliziten Menschenbilder eine wichtige, wenn auch im Einzelnen durchaus unterschiedliche Rolle. Explizite Menschenbilder können überall eine Rolle spielen; für die zweite Dimension stellen sie indessen eine *conditio sine qua non* dar – explizite Pädagogik ruht ihrer Tradition nach immer auch auf der expliziten Frage nach dem Menschen; sie hat diese Frage zur Voraussetzung, so historisch und kulturell different die Antworten auch immer ausfallen mögen.<sup>4</sup>

Dass die Frage nach dem Menschenbild daher immer wieder neu in den Diskursen der expliziten Pädagogik aufgeworfen wurde und wird, kann nicht überraschen. Denn es macht einen Unterschied, ob man mit Rousseau glaubt, dass alles gut sei, »wie es aus den Händen des Schöpfers kommt«, und dann erst alles »unter den Händen des Menschen« verderbe<sup>5</sup>, und sich deshalb auf die Suche nach einer der guten menschlichen Natur entsprechenden Erziehung macht, oder ob man mit August-Her-

3 C. Wulf, Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim/Basel 2001.

4 O.F. Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Essen <sup>3</sup>1975; A. Flitner (Hg.), Wege zur Pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963; B. Gerner, Einführung in die Pädagogische Anthropologie, Darmstadt <sup>2</sup>1986.

5 J.-J. Rousseau, Emil oder Über die Erziehung, Paderborn <sup>11</sup>1993, 9.



mann Francke an die durch die Erbsünde bestimmte abgründige Sündigkeit jedes einzelnen Menschen glaubt und Erziehung als reinigenden Weg zur Buße denkt.

## 2 Menschenbilder – eine historische Skizze

Man kann die Geschichte der Pädagogik daher auch als Geschichte pädagogischer Menschenbilder lesen. Und man kann auch den aktuellen Streit über die richtige Pädagogik als Auseinandersetzung über das richtige Menschenbild verstehen.<sup>6</sup> Die Wurzeln der westlichen Gesellschaften und der mit ihnen verbundenen Menschenbilder liegen bekanntlich in der aus den Kulturen des östlichen Mittelmeerraums hervorgegangenen griechisch-römischen Antike und in der jüdisch-christlichen Tradition. Schon in der griechischen Klassik findet sich eine Situation großer Heterogenität und Differenz: Platons radikaler Idealismus setzt sich bewusst und in aller Schärfe von dem utilitaristisch-realistischen Menschenbild der Sophisten, aber auch von der sokratischen Skepsis ab; Aristoteles setzt dem wiederum eine pragmatisch-ästhetische Orientierung entgegen, mit einer durchaus individualistischen Tendenz, die sich nicht zuletzt gegen das – von Platon hoch geschätzte – in Sparta kultivierte Bild der absoluten Unterordnung des Individuums unter die Staatszwecke richtet. Dementsprechend unterscheiden sich die pädagogischen Konzepte: Die Sophisten bieten alltags- und lebensorientierten Unterricht; Sokrates entwickelt das skeptische Konzept der radikalen Frage und Selbstbefragung; Platon bietet die an der Idee des Idealstaates orientierte reine Welt des Geistes und der Ideen in der Akademie; Aristoteles fordert und fördert die ästhetische Erziehung, während in Sparta eine hypertrophe Kollektiverziehung den Untergang des Staates beschleunigt. Der Hellenismus bringt diese Botschaften im römischen Reich in verschiedenster Weise zur Geltung; dabei entstehen nicht zuletzt neue, ganz eigene Amalgamierungen zwischen griechisch-idealistischen und römisch-pragmatischen Konzepten. Die Gotteskindschaft der jüdischen und die Liebesbotschaft der christlichen Tradition bringen das Konzept des Gewissens in die pädagogisch-anthropologische Entwicklung ein, das bei Augustinus zur Grundlage nicht nur der Zwei-Reiche-Lehre, sondern auch einer radikalen Lehre der religiösen Selbstbefragung wird. Die mittelalterliche christliche Mystik betont die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und legt damit den Grundstein der späteren Bildungstheorie.

6 Die folgende historische Skizze stützt sich i.w. auf H. Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982; H.I. Marrou, *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum* (1948), München 1977; A. Reble, *Geschichte der Pädagogik*, Würzburg 201999; H. Scheuerl (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, 2 Bde., München 1979.



Damit sind immerhin einige Ausgangspunkte markiert, die in den pädagogischen Menschenbildern immer wieder aufgegriffen und in unterschiedlichster Form miteinander kombiniert werden.

Der Renaissance-Humanismus z.B. vertraute auf die Kraft der menschlichen Natur; er wollte die Harmonie zwischen Körper und Geist und die Moralität durch das Studium der schönen Künste, der Wissenschaften und durch sittliche Lehren stärken. Das leitende Menschenbild ist der *uomo universale*, der sich an den relevanten gesellschaftlichen Aufgaben und Tätigkeiten, an Kunst, Wissenschaft, Geselligkeit, Liebe, Politik kompetent und ehrenhaft je nach den Anforderungen wechselnder Situationen beteiligen und dabei zugleich seine wesentlichen Bedürfnisse befriedigen kann. Das muss in Kindheit und Jugend nach den Möglichkeiten der Altersstufe schon gelebt und zugleich damit für die Zukunft vermittelt und angeeignet werden. Hier ist der Mensch als handlungs- und gestaltungsfähiges Subjekt gedacht, das aus eigenen Motivationen im Blick auf Ruhm und Ehre handelt und handeln kann. Deswegen wird Erziehung zum tugendhaften und gelehrsamem öffentlichen Leben zugleich möglich und nötig.<sup>7</sup>

Dieser weltzugewandten Konzeption setzen die protestantische und in der Folge dann auch die katholische (Gegen-)Reformation erneut religiöse Konzepte einer Erziehung zum Seelenheil entgegen, die freilich die epochale Differenz zwischen Mittelalter und Neuzeit aufnehmen und reflektieren. Luther, Melancthon, Erasmus, Comenius sind, bei allen mittelalterlichen Spuren, neuzeitlich-moderne pädagogische Denker, weil in ihren pädagogischen Menschenbildern nicht nur die religiöse, sondern auch die weltliche Bestimmung des Menschen zur Geltung gebracht wird. Pietismus und Aufklärung werden daran anknüpfen. Und zugleich werden in der und durch die Aufklärung die weltliche und die christliche Pädagogik sich in Teilen bis zur scharfen Konkurrenz trennen und auseinander entwickeln: Die Pädagogik emanzipiert sich in heftigen Auseinandersetzungen von der Theologie. Weltliche und christliche Pädagogik treten auseinander; die deutlichste Manifestation dieser Differenzierung ist die Durchsetzung der staatlichen Schulaufsicht.

In der weltlichen modernen deutschen Pädagogik gewinnen die pädagogischen Traditionen der Aufklärung, des Idealismus und der Romantik besondere Bedeutung.<sup>8</sup>

Die Aufklärung hat sich ausführlich dem Erziehungsbegriff gewidmet; die Verbindung von politischer Mündigkeit und gesellschaftlicher Brauchbarkeit bzw. Nützlichkeit ist dabei als zentrale Zielvorstellung einer an Vernunft orientierten Erziehung erarbeitet worden. Dem hat die

7 Vgl. z.B. P. Burke, Die Renaissance in Italien. Sozialgeschichte einer Kultur zwischen Tradition und Erfindung. Berlin 1992; N. Mout (Hg.), Die Kultur des Humanismus, München 1998.

8 Zum Folgenden vgl. ausführlicher: E. Liebau, Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim/München 1979.



Bildungstheorie der deutschen Klassik in verschiedenen Variationen und Entwicklungsschritten das Modell der ästhetischen Vervollkommenung von Selbst und Welt entgegengestellt. Nicht die Befähigung zur (fremd-definierten) Leistung oder zum vernünftigen Rasonnement in der politischen Öffentlichkeit, sondern die lebenslange Arbeit an der Vervollkommenung der eigenen Person liegt im Kern dieses Bildungskonzepts. Die Reflexion der objektiven Kultur hat hier ihr höchstes Ziel in der subjektiven Kultur, in der Persönlichkeitsentwicklung. Die Überzeugung, dass der Mensch sich selbst Auftrag und Auftraggeber sei und dass Bildung als Selbstvervollkommenung zugleich der beste Dienst an der Gesellschaft bzw. dem Staat sei, bildet den Kern dieses Bildungsverständnisses. Bildung realisiert sich vor allem in der freien Sphäre des alltäglichen Umgangs, in Freundschaft, Liebe und geselligem Verkehr, in der lebendigen Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt.

Den Konzepten der Vervollkommenung, sei es wie in der Aufklärung durch Arbeit und Politik, sei es wie im Neuhumanismus durch Sprache, Kultur und Geselligkeit, bringt die Romantik entschiedene Skepsis entgegen. Sie sucht im Kind den vollständigen, den nicht-entfremdeten, gesellschaftlich nicht deformierten Menschen. Die zentrale Aufgabe der Erziehung liegt hier in der Entfaltung der immer schon gegebenen inneren Anlagen; Erziehung soll dem Menschen helfen, das auszubilden, was von Natur aus schon auf je einmalige Weise in ihm steckt. Dementsprechend betont die Romantik den Eigenwert jeder Altersphase, also auch der Kindheit, und den Gegenwartsbezug aller Pädagogik.

In den Konzepten der politischen und ökonomischen Mündigkeit, der Bildung als Selbstvervollkommenung im Dienste der Humanität, der Entfaltung der inneren Anlagen und der individuellen Ausdrucksformen in leiblicher Gegenwärtigkeit stecken offensichtlich sehr unterschiedliche Vorstellungen vom Menschen. Dahinter stehen konkurrierende und konfligierende Menschenbilder, die unterschiedliche Antworten auf die Herausforderungen der Moderne geben.

Diese Entwicklung setzt sich im 19. Jahrhundert fort und spitzt sich u.a. in den Gegensätzen zwischen einer radikal gesellschaftstheoretischen (Marx), einer radikal naturwissenschaftlichen (Darwin), einer radikal religiösen (Kierkegaard) und einer radikal kulturtheoretischen (Nietzsche) Perspektive zu – mit teils expliziten, teils impliziten entsprechenden Pädagogiken. Das 20. Jahrhundert bietet neue Variationen zu den bekannten Motiven; dabei resultieren qualitativ neue Herausforderungen für pädagogische Menschenbilder einerseits aus den menscheitsgeschichtlich extremen historischen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, insbesondere des Nationalsozialismus und des Stalinismus, andererseits aus den mit den Globalisierungsprozessen verbundenen Herausforderungen im Blick auf Politik, Religion, Kultur, Ökonomie, Demographie, Ökologie, Medizin, Naturwissenschaft und Technologie etc. Häufig werden je nach Akzentuierung dieser Herausforderungen entsprechende Pädagogiken einschließlich einschlägiger Menschenbilder kreiert: Poli-



sche Bildung also, (inter-)religiöse Erziehung, inter- bzw. neuerdings transkulturelle Bildung, Schlüsselqualifikationen, Familienbildung, ökologisches Lernen, Gesundheits- /Bewegungserziehung, naturwissenschaftlich-technologische Grundbildung sind dann Stichworte, die jeweils eine Dimension hervorheben und zur zentralen erheben. Manchmal werden sie in übergreifenden, allgemeinen Konzepten wiederum integriert – ein neues Stichwort lautet z.B. »globales Lernen«.

Schon diese knappe Skizze der Entwicklung der Grundlagen der westlichen pädagogischen Menschenbilder von der Antike bis zur Gegenwart macht darauf aufmerksam, dass Menschenbilder in hohem Maße historisch und kulturell variabel sind und ihre Entwicklung immer im historischen und kulturellen Kontext zu sehen ist. Im Zeitalter der Globalisierung kann und darf man freilich nicht bei einer solchen eurozentristischen Perspektive stehen bleiben. Bezieht man außereuropäische Entwicklungen ein, radikalisiert sich die Varianz und die Situation der Pluralität um ein Vielfaches; besonders deutlich wird dies an der religiösen Vielfalt. Dabei endet die Vielfalt keineswegs bei der Vielfalt der Kulturen, der Multikulturalität; entscheidend sind vielmehr die transdifferenten Prozesse der Überlagerung, Mischung, Amalgamierung, die zu zahllosen Hybrid-Formen führen und die Individualisierung immer stärker vorantreiben.<sup>9</sup>

Bereits aus dieser Skizze lässt sich daher der Schluss ziehen, dass sich unter modernen Bedingungen keine Pädagogik mehr denken lässt, die sich auf ein einziges, geschlossenes Menschenbild beziehen oder gar aus einem solchen deduzieren ließe. Die historischen Erfahrungen des vergangenen Jahrhunderts haben solche Ableitungen endgültig diskreditiert und desavouiert; geschlossene Gesellschafts- und Menschenbilder sind a priori antipädagogisch. Eine positive Bestimmung des Menschen ist also allein schon aus historisch-anthropologischen Gründen nicht möglich. Andererseits zeigt die Skizze aber auch, dass Pädagogik ohne Menschenbilder oder vorsichtiger: die Suche nach Menschenbildern offensichtlich nicht auskommt.

### 3 Negative Anthropologie?

Vor diesem Hintergrund diskutiert die aktuelle pädagogische Anthropologie.<sup>10</sup> Sie stellt nach wie vor die Frage nach der menschlichen Natur unter dem pädagogischen Aspekt. Aber sie hat sich von der Idee der Möglichkeit eines geschlossenen, verbindlichen Menschenbildes bewusst verabschiedet und sich zu einer Umkehrung entschlossen: Nicht der positive Entwurf, sondern allein die negative Perspektive scheint

9 Vgl. grundlegend: H. Breinig / J. Gebhardt / K. Lösch (Hg.), *Multiculturalism in Contemporary Societies: Perspectives on Difference and Transdifference*, Erlangen 2002.

10 C. Wulf / D. Kamper (Hg.), *Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie*, Berlin 2002.



weiterzuführen. Dass die menschliche Natur sich nicht positiv bestimmen lässt, bildet dabei den Ausgangspunkt aller Überlegungen – gleich, ob sie eher vor einem biologisch-naturwissenschaftlichen oder einem philosophisch-kulturwissenschaftlichen Hintergrund entwickelt werden.<sup>11</sup> Als positive Bestimmung lässt sich allerdings festhalten, dass jedes Wesen Mensch ist, das, auf welche Weise auch immer gezeugt, von Menschen abstammt und dementsprechend dem Lebenszyklus bis zum Tod in seiner Entwicklung unterworfen ist. Daraus folgt, dass sich die menschliche Natur – ganz im Gegensatz zu manchen Aufklärungsvorstellungen – nicht durch das Reflexions- oder das Sprachvermögen bestimmen lässt: »Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer«, lautet eine mit Recht berühmte Sentenz von Janusz Korczak. Das lässt sich für jede, auch jede von der Normalität differente Form menschlicher Existenz verallgemeinern. Diese allgemeinste anthropologische Bestimmung ist notwendig, weil sie nach modernem Verständnis eine zentrale ethische Implikation hat – sie schließt die Möglichkeit aus, Normabweichungen als nicht menschlich zu klassifizieren und damit zu dehumanisieren: Menschliches Leben gilt per se als wertvoll und damit als ein schützenswertes Gut.

Mit dieser grundlegenden Bestimmung ist zwar bereits Entscheidendes gewonnen; für die Fragen einer pädagogischen Anthropologie bildet sie jedoch nur einen notwendigen, aber keineswegs hinreichenden Horizont: Sie muss ja im Blick auf pädagogische Grundstrukturen und Aufgaben nach den Dimensionen des Menschlichen fragen. Aus dem oben skizzierten negativen Verfahren folgt methodisch ein Ausschlussprinzip: »Man fragt nicht danach, was die menschliche Natur ist, sondern danach, was ihr nicht fehlen darf, was also mindestens zu ihr gehört.«<sup>12</sup>

Für eine pädagogische Anthropologie stellt sich dabei grundlegend die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Handelns, die die Frage nach dem homo educandus aufwirft. Heinrich Roth hat in den 1960er Jahren seine auf der abendländischen pädagogischen Tradition ebenso wie auf der modernen empirischen Wissenschaft ruhende Antwort mit der Doppelperspektive der »Bildsamkeit« und der »Bestimmung« gegeben, wobei Bildsamkeit zugleich auf die Lern- und Entwicklungsfähigkeit wie auf die Sozialisierbarkeit aufmerksam macht und Bestimmung auf die Frage der normativen Orientierung, der pädagogischen Ziele also.<sup>13</sup>

Auch wenn Roths großer Entwurf in den Einzelheiten heute gewiss nicht mehr zu überzeugen vermag, so ist doch die Kernaussage nach wie vor plausibel: Eine pädagogische Anthropologie muss davon ausgehen, dass Menschen in einem empirischen Sinn bildsam, also entwicklungsfähig

11 Die folgenden Überlegungen führen ein von Johannes Bilstein und mir entwickeltes Konzept weiter. Vgl. *J. Bilstein / E. Liebau* u.a., Einleitung, in: *E. Liebau / H. Peskoller / C. Wulf* (Hg.), *Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven*, Weinheim/Basel/Berlin 2003, 7–10.

12 Ebd., 7.

13 *H. Roth*, *Pädagogische Anthropologie*. 2 Bde., Hannover 1966/1971.



und entwicklungsbedürftig sind und dass pädagogisches Handeln zur Bildung und Entwicklung in gezielter Weise beitragen kann. Dass das heute keine selbstverständlichen Annahmen mehr sind, zeigen die Diskurse des radikalen Konstruktivismus und der mit ihm verbundenen Systemtheorie; sie konzedieren zwar Entwicklungsfähigkeit und Entwicklungsbedürftigkeit, negieren jedoch mit der Autopoiesis-These die Möglichkeit kommunikativer Verständigung und damit auch direkt einwirkenden pädagogischen Handelns. Was dann bleibt, ist Sozialtechnologie, also eine von vornherein unfruchtbare »Anti-Pädagogik« neuen Typs. So hilfreich der konstruktivistische Hinweis auf die konstitutiven Eigenleistungen der Subjekte im Entwicklungs- und Bildungsprozess auch sein mag, so sehr führt die Zuspitzung in die Irre: Die Autopoiesis-These stammt aus der Biologie und nicht aus den Humanwissenschaften. Sie übersieht die konstitutive Doppelnatur des Menschen, der von allem Anfang an ein zugleich natürliches wie kulturelles Wesen ist. Ohne Kultur entwickelt sich kein menschliches Gehirn. Im Übrigen hat der Hinweis auf die Selbsttätigkeit nicht gerade Neuigkeitswert in der Pädagogik! Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit, jeweils empirisch verstanden, stellen also die Grundlage aller pädagogischen Anthropologie dar; diese Annahmen sind schon aus logischen Gründen notwendig.

Aber es lassen sich durchaus weitere Bestimmungen finden, wenn man dem Ausschlussverfahren folgt. Dabei sind für eine pädagogische Anthropologie nur jene Dimensionen interessant, in denen sich pädagogisch beeinflussbare Entwicklungen abspielen können. Dementsprechend geht es nicht um die allgemeinsten apriorischen Bedingungen (Raum, Zeit, Kontingenz), sondern immer um historisch und kulturell näher bestimmte Konstellationen.

Nach gegenwärtigem Diskussionsstand sind dabei wenigstens fünf Dimensionen in den Blick zu nehmen: »Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität des Menschen.«<sup>14</sup>

Pädagogisch-anthropologisches Denken braucht *erstens* von vornherein den Blick auf die Leiblichkeit des Menschen, die mit der doppelten Konstitution (genetisch-naturegegebene Anlagen, kulturelles Lernen) gegeben ist. Die Leiblichkeit des Educandus bildet die Grundlage allen pädagogischen Handelns; der biologisch disponierte Lebenszyklus, der von der Zeugung über die Geburt durch die Lebensalter bis zum Tod führt, wird von einem seinen Körper wahrnehmenden (und dadurch den Leib konstituierenden) kulturellen Wesen durchlaufen. Die leiblichen Zustände (Wachheit, Schlaf; Bewusstheit, Rausch, Traum; Gesundheit, Krankheit etc.) sind immer mit sichtbarer oder unsichtbarer körperlicher Bewegung und (bewusster oder unbewusster) Wahrnehmung verbunden; sinnliche Wahrnehmungen, Gefühle, Denk- und Urteilsvorgänge sind konstitutiver Teil menschlichen Handelns, ja allen menschlichen Verhaltens und menschlicher Existenz.



Die Dimension der Leiblichkeit weist also auf die Einheit von Körper, Seele und Geist hin: »In der Bestimmung des Menschen als zugleich natürlichem und kulturellem Wesen ist die doppelte Fundierung allen pädagogischen Geschehens in Natur und Kultur enthalten, zugleich also die Fundierung des Menschlichen mit und in Natur und Kultur ... Auch alles pragmatisch-gestalterische Nachdenken über mögliche Verbesserungen der tatsächlichen erzieherischen Verhältnisse bleibt auf den Leib bezogen, und zwar ebenso auf die leiblichen Bedingungen derer, die erzogen werden, wie derer, die erziehen.«<sup>15</sup>

*Zweitens* geht es in pädagogisch-anthropologischer Hinsicht immer um Sozialität. Menschen leben in Beziehungen; sie können gar nicht anders. Wie immer die menschlichen Beziehungen organisiert sein, auf welcher historischen Entwicklungsstufe sich Gesellschaften auch befinden mögen – konstitutiv ist Kollektivität, die aufeinander bezogene und miteinander verwobene Mehrzahl. Gemeinschaften, Familien, Gruppen, Organisationen, Gesellschaft, Staat bilden die Rahmen, in denen sich das einzelne Leben vollzieht. Jedes Kind wächst in diese Rahmen hinein; jedes Kind braucht dabei pädagogische Hilfen, die durch die Art der Vergesellschaftung und den Stand der gesellschaftlichen Entwicklung näher bestimmt werden. Um sozial werden zu können, muss das Kind Soziales lernen; es ist zum Aufwachsen nicht nur in materieller Hinsicht auf andere Menschen elementar angewiesen und von der Sorge anderer Menschen elementar abhängig.

»Als ›zoon politikon‹ (Aristoteles) ist der Mensch von seiner Grundanlage her auf aktives und praktisches Zusammensein mit seinesgleichen verwiesen ... Pädagogik definiert sich geradezu über die anthropologisch begründete Tatsache, dass der Mensch zwar als Einzelner geboren wird, lebt und stirbt, dass er aber nicht alleine ist und dass auch alle Verbesserungen und alles Weiterdenken von Erziehung und Bildung sich auf ein menschliches Miteinander richten: Individualität und Sozialität bilden von vornherein ein wechselseitiges Bedingungspar.«<sup>16</sup>

Die *dritte* Dimension bildet die Historizität, die Geschichtlichkeit von Gesellschaften und Menschen. Zeit und Zeitlichkeit sind in mehrerer Hinsicht konstitutiv für alle pädagogischen Prozesse. Ontogenese und Phylogenese folgen unterschiedlichen temporalen Ordnungen. Die Endlichkeit des individuellen Lebens und die Unendlichkeit der Geschichte bilden die Grundlage aller Kultur und aller Pädagogik. Sie machen die Weitergabe und Weiterentwicklung des kulturellen Erbes sowohl nötig wie möglich.<sup>17</sup> Die historische Differenz der Lebenszeiten und der Erfahrungen von älterer und jüngerer Generation bilden den Stoff, aus dem die pädagogische Tatsache als anthropologisch-allgemeine hervorgeht. Durch Pädagogik sichern Primärgruppen, sichern aber auch komplexe Gesellschaften ihren Bestand. Dabei geht es um die Tradierung zentraler

15 Ebd., 7f.

16 Ebd., 8.

17 Vgl. W. Sünkel, *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, Weinheim und München 2002.



Kompetenzen (Haltungen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) und Wissensbestände. So wird auch das kollektive Gedächtnis mit seinen Mythen, Erzählungen und Erinnerungen durch Pädagogik konstituiert.

Was für die Gesellschaft im Großen gilt, gilt analog auch für die Primärgruppen. Die Differenz der Perspektiven, die aus der Differenz in der Zeit resultiert, konstituiert den Generationenzusammenhang als Zusammenhang von Tradierung und Umgestaltung, Tradition und Innovation.<sup>18</sup> Dabei »rückt der Prozesscharakter allen erzieherischen Handelns in den Blick. Erziehung hat es immer mit Veränderung, mit dem Werden und dem Werdenden zu tun. Das bezieht sich zunächst auf das Kind, das im Laufe des Erziehungsprozesses per definitionem irgendwie »wird«, jedenfalls nachher anders ist als vorher ... Dabei ist es keineswegs nur die Entwicklung des Kindes, die aus einer historisch-genetischen Perspektive in den Blick kommt, sichtbar werden vielmehr auch die Veränderungen und Entwicklungen von Gesellschaft und Kultur mit ihren spezifischen Habitus-Formen, Mentalitäten, Denkmustern und Konventionen.«<sup>19</sup>

Die *vierte* Dimension der Pädagogischen Anthropologie ist die Subjektivität. Auch sie steht unter der doppelten Frage des empirischen und des normativen Zugangs. Empirisch geht es um alles das, was dem einzelnen Menschen in seiner Entwicklung und seiner Gegenwart eigen ist, was seine Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsformen vor dem Hintergrund von Biographie und Lebenslauf als unverwechselbar und einmalig kennzeichnet. Auch wenn Trieb, Begehren, Sehnsucht, Wunsch und wohl auch Interesse allgemein menschliche Aspekte bezeichnen, so ist doch die besondere Konstellation immer eine je einmalige; auch Handlungen, Rituale, Gesten sind in Produktion und Rezeption immer an die Subjektivität gebunden. Subjektivität ist nicht hintergehbär – alles menschliche Empfinden, Denken, Handeln wird von einzelnen Menschen vollzogen und geht mit ihrem Tod unter, soweit es sich nicht objektiviert hat. Alles Lernen, alle Bildung, alle Gewohnheit und alle Erfindung muss subjektiv vollzogen werden. Die Erfahrung von Glück – wie immer es verstanden werden mag: Schönheit, Weisheit, Tugend, Liebe, Frieden, Zukunft, Gesundheit, Dauer, Unsterblichkeit – ist per definitionem nur subjektiv möglich.

In normativer Hinsicht steht die Frage nach der Subjektivität und dem Subjekt in der deutschen Pädagogik seit der Aufklärung im Zentrum des Interesses. Sie hat »seit etwa 1800 unter dem emphatisch aufgeladenen Begriff der Bildung den Blick auf die zugleich unhintergehbaren und unauflösbaren Paradoxien einer Bildung zur Mündigkeit gelenkt, einer Kultivierung der »Freiheit bei dem Zwange« (Kant), einer kontrafaktisch unterstellten Autonomie, die nicht erreichbar, deren Unterstellung aber

18 Vgl. E. Liebau (Hg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München 1997; E. Liebau / C. Wulf (Hg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung, Weinheim 1996.

19 Bilstein u.a., Einleitung, 8.



denk-notwendig für die Erziehung modern-aufgeklärter Individuen sei.«<sup>20</sup> Im bildungsidealistischen Entwurf der deutschen Klassik wird Subjektivität mit dem autonomen Subjekt enggeführt. Den Bezugspunkt bildet der erwachsene, mündige Mensch und Bürger. »Diese Konstruktion ist indessen mit normativen Ansprüchen überladen, die dann sofort auftauchen, wenn die Menschen, um die es geht, aus welchen Gründen auch immer noch nicht, nicht mehr oder von vornherein nicht in der Lage oder willens sind, diese Autonomie zu erreichen. Subjektivität lässt sich also gerade nicht durch Autonomie definieren; Subjektivität kommt vielmehr von vornherein und von allem Anfang an jedem Menschen zu, in welchem tatsächlichen Zustand er oder sie sich auch befinden mag.

Nur unter dieser Perspektive der apriorischen Anerkennung der Tatsache der und des Rechts auf Subjektivität lässt sich dann auch ein pädagogisches Konzept der Entfaltung von Subjektivität fundieren.«<sup>21</sup> Die Frage nach der Subjektivität wirft also zugleich die Frage nach dem Verhältnis des empirisch-subjektiv-einmaligen Menschen zum normativen Entwurf des Menschen auf, und die Frage nach der Entwicklung und der pädagogischen Beeinflussbarkeit dieses Verhältnisses – das Kernproblem aller Pädagogik.

Pädagogische Anthropologie kann *fünftens* nicht ohne die Annahme der Kulturalität des Menschen auskommen. Menschen sind Symbol gebrauchende Wesen, die auf den Bühnen der Welt mit Bildern und Sprachen auftreten, die sich mit Hilfe von sprachlichen, bildlichen, klanglichen, gestischen Symbolen ausdrücken und verständigen und die für ihre Sinnverständigung auf eben diese Symbole angewiesen sind.

»Die kulturell-symbolische Perspektive richtet die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie Symbole die topologische Verschränkung von innen und außen, unten und oben und die chronologische Verkettung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft leisten. Daraus ergibt sich eine besondere Aufmerksamkeit für die Funktion und die zentrale Position von Sprache und außersprachlicher Symbolik in Erziehungsprozessen, und zwar nicht nur als Medium der Verständigung, sondern darüber hinaus als wesentliches Mittel und Element aller menschlichen Weltaneignung: und der Erfahrung ihrer Grenzen in der Konfrontation mit dem Anderen des Alltags und der Normalität, das nur geahnt, gespürt, gefühlt, aber nicht gesagt und nicht ausgedrückt werden kann.«<sup>22</sup>

Spätestens an dieser Stelle kommt die Religion ins Spiel; die Erfahrung der Grenze und des Unsagbaren verweist auch auf das Heilige, das Transzendente, das nicht Erfahrbare jenseits der Grenze. Die Erfahrung von Anfang und Ende, von Zufall und Geschick führt auf die Frage nach dem Sinn und damit zur religiösen Dimension. Auch sie gehört, trotz aller Säkularisierung, zu den ubiquitären Erscheinungen, die dementsprechend im Rahmen einer pädagogischen Anthropologie von vornherein einzubeziehen ist. Es ist daher nicht überraschend, dass nach langem

20 Ebd., 9.

21 Ebd.

22 Ebd.



Schweigen die religiöse Dimension nun auch von Seiten der Pädagogischen Anthropologie und damit der Allgemeinen Pädagogik wieder ins Spiel gebracht wird.<sup>23</sup>

Dass der Mensch ein natürlich-kulturelles Doppelwesen ist, dass er ein leibliches, sterbliches, sich selbst spürendes (oder mit Plessner: exzentrisch positioniertes<sup>24</sup>) Wesen ist, dass er nicht allein ist, sondern mit anderen Menschen, mit der Natur und den Dingen und mit dem Anderen, auch dem Heiligen lebt, dass er ein Gewordener und Werdender ist, dass er durch Subjektivität gekennzeichnet ist und dass er ein sich ausdrückendes und sich verständigendes Wesen ist – über solche empirischen pädagogisch-anthropologischen Aussagen lässt sich wohl Konsens erzielen. Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität (einschließlich Religiosität) können also als unverzichtbare Dimensionen pädagogisch-anthropologischen Denkens anerkannt werden. Daraus folgen gewisse normative Implikationen für das pädagogische Denken und Handeln: »Pädagogisches Denken und Handeln wird nur dann zu tragfähigen Ergebnissen führen, wenn die pädagogisch-anthropologischen Dimensionen hinreichend berücksichtigt werden.«<sup>25</sup>

\*\*\*

Ob die Pädagogik ein Menschenbild brauche, lautete die Ausgangsfrage. Es ist evident, dass diese Frage nur in einem sehr allgemeinen Sinn positiv beantwortet werden kann. Explizite Pädagogik braucht als Theorie und als Praxis – mindestens implizite – Menschenbilder zu ihrer eigenen Orientierung. Wenn und soweit sie sich als Handlungswissenschaft befreift, muss sie auf die Fragen nach dem Menschen, nach seiner Entwicklung und seiner pädagogischen Förderungsfähigkeit antworten. Als Praxis muss sie wissen, was sie will. In der Situation der radikalen Pluralität, gekennzeichnet durch kulturelle und soziale 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 konsensfähigen positiven Entwurf vorlegen; dafür sind die pädagogischen Überzeugungen und Haltungen zu different.

Anthropologische Mindestbedingungen einer vertretbaren Pädagogik freilich sind vor dem Hintergrund einer mehrperspektivischen, von vornherein nur inter- bzw. transdisziplinär denkbaren Forschung durchaus benennbar. Dass dabei einerseits einer auch naturwissenschaftlich aufge-

23 Vgl. zuletzt: C. Wulf / H. Macha / E. Liebau (Hg.), *Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen*, Weinheim/Basel 2004.

24 H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin / New York 1975.

25 Bilstein u.a., a.a.O., 10



klärten historisch-anthropologischen Perspektive besondere Bedeutung zukommen muss, andererseits aber die für alle pädagogische Orientierung konstitutiven ethischen Fragen nicht ausgeklammert werden können, ist evident. Dass diese anthropologischen Mindestbedingungen dann eine gewisse Nähe zu den traditionellen abendländischen Werten, Haltungen und Vorstellungen haben und dass die pädagogischen Implikationen, alles in allem, auf reformpädagogische Spuren führen, mag man trotz aller eingebauten Vorsichtigkeit und Relativierung als Tendenz zu einer kulturellen Hegemonie kritisieren. Indessen bleibt nur eine Pädagogik, die sagt, was sie und warum sie etwas will, auch kritisierbar. Die Frage nach dem Menschen offen zu halten und die Pädagogik so zu gestalten, dass diese Frage offen gehalten werden kann, ist daher auch dann eine entscheidende Aufgabe, wenn genau dies Ausdruck eines aufgeklärten, gebildeten christlich-abendländischen Bewusstseins und Menschenbildes ist.

#### Weitere Literatur zum Thema:

- M. Baader*, Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit, Neuwied u.a. 1996.  
*J. Bilstein / E. Liebau / M. Winzen* (Hg.), Mutter Kind Vater – Bilder aus Kunst und Wissenschaft, Köln 2000.  
*B. Dieckmann / S. Sting / J. Zirfas*, Gedächtnis und Bildung, Weinheim 1996.  
*H. Diem / M.J. Langeveld*, Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes, Heidelberg 1960.  
*J. Huizinga*, Homo ludens, Reinbek 1956.  
*E. Lichtenstein*, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966.  
*E. Liebau / D. Schuhmacher-Chilla / C. Wulf* (Hg.), Anthropologie pädagogischer Institutionen, Weinheim 2001.  
*E. Liebau / G. Miller-Kipp / C. Wulf* (Hg.), Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie, Weinheim 1999.  
*K. Meyer-Drawe*, Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer Theorie der Inter-Subjektivität, München 21987.  
*K. Mollenhauer*, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Weinheim/München 1983.  
*K. Mollenhauer / C. Wulf* (Hg.), Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein, Weinheim 1996.  
*H.-R. Müller*, Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert, Würzburg 1997.  
*D. Richter*, Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/M. 1987.  
*C. Rittelmeyer*, Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, Weinheim/München 2002.  
*G. Schäfer / C. Wulf* (Hg.), Bild – Bilder – Bildung, Weinheim 1999.  
*F. Schweitzer*, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003.  
*C. Wulf* u.a., Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften, Opladen 2001.



## Den eigenen Ängsten und Hoffnungen Bilder, Raum und Sprache geben

- 1 Christliche Anthropologie als Grundmuster für die Kursplanung und Kursgestaltung des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II

### 1 Akzentsetzungen im Unterricht

Die Frage nach sich selbst, der Blick nach innen, die Aufforderung, Emotionen Ausdruck zu geben, sie in Bildern oder Worten darzustellen, im Standbild zu inszenieren, all das ruft im ersten Augenblick Kopfschütteln oder Irritationen hervor, wenn ich als Religionslehrer in Klasse 12 oder 13 die »erwachsenen« Schüler/innen in ihrer üblichen Distanziertheit zum Unterrichtsgeschehen dazu auffordere, ihre eigene Lebensgeschichte in den Blick zu nehmen, Tagebuch zu führen, mit sich selbst ins Gespräch zu kommen, sich über sich selber Rechenschaft abzulegen oder sogar »in sich zu gehen«. Wie denn das?

Innerer Monolog als Interpretationsaufgabe zu literarischen Texten, überhaupt kein Problem. Aber von sich selber reden, über sich selber nachdenken, wer gerät da nicht ins Stottern, in Verlegenheit und weicht dem gerne aus? Ich? Ich lege doch nicht mein Innerstes auf den Tisch! Das käme ja einer Entblößung, einer ungewollten Bloßstellung gleich. Ich, nein danke! Ich mich zeigen? Höchstens ein kleines Stückchen, das mich nicht gefährdet. Höchstens ein bisschen, um nicht zu viel von mir preiszugeben. Und schon hat der Religionsunterricht sein Thema: der Mensch, der sich versteckt; die Suche nach den versteckten Menschenbildern, den Überlagerungen des Menschlichen im Alltag. Adam, wo bist du? Schüler/innen sind im Religionsunterricht dabei in ihrem ganzen Personsein gefragt. *Tua res agitur!*

Wer bin ich? Diese Frage nicht bei Bonhoeffer in dem viel zitierten Gedicht belassen, sondern an sich heranholen, über sich Auskunft geben, miteinander über sich selbst ins Gespräch kommen, so lautet mein Ansatz, wenn ich die Frage nach dem Menschenbild zu einem Grundmuster im Religionsunterricht mache und einen Religionsunterricht einfordere und selber zu gestalten versuche, der das eigene Menschsein, das menschliche Antlitz in Zeiten zunehmender Funktionalisierung und Methodisierung in der Schule nicht aus dem Blick verliert.

Immer wieder die Überraschung am Anfang des Schuljahrs: Religion hat mit dem Menschen, hat mit mir, mit mir persönlich zu tun, ist nicht allein »Theologie«, etwa »nur« die Rede von Gott, lästiges Lesen in einer als verstaubt betrachteten Bibel. Kain und Abel, zwei Seiten meiner selbst, eine elementare Ich-Erfahrung. Es ist in Religion vom Men-



schen die Rede, dem elementar Menschlichen, den Grundfragen meiner Existenz: Hass und Wut, Enttäuschung und Anerkennung, Gewalt und Macht, vor allem von Ohnmacht, meiner Angst, meinen Ängsten, meinen Wünschen und Hoffnungen. Theologie hat mit mir zu tun, mit meiner Beziehung zu mir selbst, zu den Menschen um mich herum. Religion wird zu einer Beziehungskiste.

Und dann ist da natürlich auch von Gott die Rede, in aufregendem und aufwühlendem Sinn, wenn es da um Gerechtigkeit und Freiheit geht, um Heil und Erlösung, um Tod und Leben; wenn von meinen Gottesvorstellungen, von meiner Beziehung zu Gott die Rede ist, mein Lebensentwurf auf dem Plan steht, meine Lebensgeschichte interessant wird, für mich und für andere. Wie definiere ich in diesem Zusammenhang mein Leben, meine Beziehung zu Gott und zum Nächsten? Wie spreche ich von mir als Mensch im Gegenüber zu einem Gott, den es erst begreifen zu lernen gilt? Wie rede ich davon, dazu vielleicht sogar noch öffentlich im Klassenzimmer vor anderen, mit den anderen? Mein Mut ist hier gefragt.

Wenn Menschenbild und Gottesbild einander bedingen, stellen sich diese Fragen unweigerlich. Weihnachten wird dann eine Beziehungsgeschichte, Ostern eine Herausforderung. Auf die Frage, wie wir Auferstehung ausdrücken und gestalten können, antwortet ein Schüler ganz elementar: »mit einem Ausrufezeichen!« Es entsteht im Kurs ein ganzes Bilderbuch zur Auferstehung, Ausgangspunkt für die weitere gemeinsame Verständigung untereinander, was Auferstehung meint, bedeutet, bewirkt. Eine Reihe von Aufstehgeschichten sind die Folge, geprägt von Erfahrungen gegen den Tod und das Tödliche in der Parteinahme für das Leben und das Lebendige. Die Erfahrung von Ostern hat einen ersten Akzent gesetzt. Und die Frage nach dem vorherrschenden Weltbild, die eigene Welt-»Anschaung«, sie bleibt nicht mehr abstrakt, sie wird in Beziehung gesetzt, ich werde in die Verantwortung genommen. Adam, wo bist du? Es ist von meinem Aufstehen die Rede.

Von welchem Menschenbild reden wir, wenn wir versuchen, in den Spiegel zu schauen, uns selber zu befragen, für die eigenen Bilder im Kopf Worte oder Äquivalente zu finden? Im Religionsunterricht von sich selber berührt, angestoßen werden: eigene Erfahrungen des Menschseins einbringen; von Menschlichkeit und Unmenschlichkeit mit eigenen Bildern reden; Gerechtigkeit einfordern und Ungerechtigkeit anklagen; eigene Glaubensvorstellungen artikulieren und diskutieren: Das ist erst der Anfang, der Rahmen.

Aber dieser Anfang ist mir wichtig, wenn ich mir zugestehe, dass die Jugendlichen für diese Fragen und Erfahrungen ihre eigenen Bilder und Begriffe haben, davon in ihrer eigenen Sprache reden, wenn man sie lässt. Die Rede vom Traditionsabbruch, das Sich-Mokieren über eine Patchworkreligion oder die Anmaßung, Kinder erst mal religiös alphabetisieren zu wollen, ist hier wenig hilfreich. Die Jugendlichen haben eigene Buchstaben, eigene Worte, eigene Bilder für ihre ihnen gar nicht unbedingt als religiöse Fragen bewussten Überzeugungen. Auch wenn sie nicht religiös oder kirchlich sozialisiert oder gar »konfessionslos«



sind, können sie von ihren Sehnsüchten, ihrem Glauben, ihren Zweifeln an Gott und der Welt ganz eloquent reden. Ihnen dabei ihre eigene Sprache belassen, heißt auch, sie in ihren persönlichen Fragen und Zweifeln ernst nehmen, sie zu weiter fragenden Menschen zu machen. Die Kompetenz, religiöse Fragen entdecken und stellen zu können, ist gar nicht hoch genug einzuschätzen. Wenn es hier um einen Lernprozess geht, dann für Lehrer und Schüler gleichermaßen: im Dialog, im gemeinsamen Ringen um die Sache, in der gegenseitigen Achtung des Anderen. All das braucht Raum und Zeit und Vertrauen. All das will langfristig gelernt und eingeübt werden.

Davon soll hier die Rede sein, wenn ich zwei Jahre Unterricht in den Blick nehme (Kurstufe), meine Schüler/innen ins Abitur begleite, wenn ich neben den Anforderungen des Curriculums und den üblichen Lernfeldern in den Rahmenrichtlinien diesen Zeitraum als Einheit zu planen, diese Einheit bereits in 11 (Grundstufe) vorzubereiten und im Gespräch mit den beteiligten Schülern auszuhandeln beginne. Meine Überlegungen hier sind lediglich eine Skizze für eine mögliche Kursplanung, aus mehrjährigen eigenen Unterrichtserfahrungen in der gymnasialen Oberstufe einer Integrierten Gesamtschule gewachsen. Anthropologie bleibt dabei nicht nur ein Lernfeld unter anderen, sondern wird in ihrem biblischen und christlichen Selbstverständnis zu einem Unterrichtsprinzip, das die Schüler/innen in ihrem Menschsein ernst nimmt, diese in sich selbst erlebte Menschlichkeit in all ihrer Vorläufigkeit und Brüchigkeit zum Thema macht und sich damit zugleich auch in den anderen zu behandelnden Lernfeldern zu vermitteln weiß.

## 2 Zwischen Zeit und Ewigkeit

Sich Zeit nehmen, die elementaren Dinge des Lebens zu besprechen: Ist der Religionsunterricht dafür nicht der geeignete Ort? Lebensfragen sind Glaubensfragen. Und Glaubensfragen sind Lebensfragen. Wie oft gestaltet sich der Stundenplan in der Oberstufe zu einem Terminplan: Lernziele, Klausuren, Punktgerangel, Abiturstress. Es ist stets von der Reifeprüfung die Rede. Aber wie steht es mit dem »Heranreifen« im Kontext zunehmender Leistungsanforderungen? Reifen braucht seine Zeit. Und hat das Reifen in der Schule denn seine Zeit, auch genügend Zeit?

Ich mache die Zeit zum Thema im Religionsunterrichts, die eigene Zeit, die Ereigniszeit, den Zyklus des Festkalenders, die Zeitknappheit in ihrer Bedrohlichkeit, die Arbeitsmoral des »time is money«; die Zwänge der Uhrzeiten, zwischen denen der Mensch im Stau steckt; die Freizeit, über die wir als freie Zeit frei zu verfügen meinen; setze die Rede von der Ewigkeit als der anderen Seite der Zeit dagegen, mache Sabbat und Sonntag zum Unterrichtsthema, die Ruhe, das Zur-Ruhe-Kommen, das Zu-sich-selber-Kommen.

Ich nehme mir durchaus Zeit für die auch außerhalb der vorgegebenen Themen aufkommenden Fragen meiner Schüler/innen, mache den Religionsunterricht zum Ort des Zeitgewinns, des Nachdenkens über die



eigene Zeit, das eigene Tun, die Erfahrung von Zeit als Geschenk, stelle die Frage nach der Verantwortung in der uns vorgegebenen Zeit, stelle die Frage nach der eigenen Vergänglichkeit, mache das Bewusstsein von der Endlichkeit des Menschen und damit seiner Erlösungsbedürftigkeit zur eigenen und damit zur zentralen religiösen Frage. Der zeitlich gebundene Mensch, welche Chancen und Perspektiven hat er, sein Leben bewusst und verantwortungsvoll zu gestalten? Welche Möglichkeiten habe ich als Schüler/in, mich einzubringen, mich zu engagieren, anderen meine Zeit und Aufmerksamkeit zu schenken, mit am Reich Gottes zu bauen und zu basteln, selber dabei frei und mündig zu werden, mich für eine gerechtere und menschlichere Welt einzusetzen? Was sind meine Zeiten? Was ist der richtige Augenblick, mein Kairos?

Die Erinnerung an die Schöpfung und ihre bewusste Wahrnehmung auch im Alltag, die Erinnerung an den Exodus und der daraus resultierende Protest gegen jede Form von Unterdrückung, die sonntägliche und österliche Feier der Auferstehung – sie münden in ein Bewusstsein für sich selbst: Ich habe Zeit, ich bin frei, ich weiß mich aufgehoben, geborgen, anerkannt. Die Frage nach meiner Zukunft bekommt eine Perspektive, nicht nur die des Geldverdienens und der Berufsausbildung. Wer bin ich? In welche Zeit bin ich hineingestellt? Und was fordert die Zeit, der Augenblick von mir? Über Zeit verfügen, eine elementare anthropologische Dimension, eine zentrale religiöse Frage, die eine Ahnung von dem aufkommen lässt, was es heißt, Geschöpf zu sein, sich in der Schöpfung Gottes mit allen Widersprüchlichkeiten des Lebens eingebunden zu wissen.

Betrachte ich als Lehrer Schule nicht nur als Lernanstalt, sondern versuche ich auch dem ursprünglichen Begriff von σχολή als Ort der Muße und Zeit des Nachdenkens gerecht zu werden, so hat das für die Gestaltung des Schulalltags Konsequenzen. Der Religionsunterricht lebt auch von seinen Festen und vom Sonntag, der wöchentlichen Erinnerung und Feier der Auferstehung. Dies in den Blick zu nehmen, heißt, das Menschenbild nicht nur vom Arbeitsrhythmus, den Leistungsanforderungen und der Lohntüte her zu bestimmen, sondern nach der Ausrichtung des Alltags zu fragen, den kleinen Sinnabschnitten, z.B. der Freude auf das Wochenende, seine theologische Dimension (wieder) zu geben. Mein Selbstverständnis und mein Menschenbild als Lehrer prägen den Unterricht, nicht nur durch meine Person und die eigene Art des Unterrichtens, sondern vor allem in der Inszenierung, dem Arrangement von Lernabschnitten, von Lern- und Arbeitseinheiten, von Zeiten und Räumen, die auch durchlebt werden dürfen, auf ein Ziel hin ausgerichtet sind. Darin liegt ein eigener, prägender Lerneffekt. Somit definiert sich Religionsunterricht nicht nur von seinen Lehr- und Lernzielen, den didaktischen und methodischen Zugängen her, sondern wesentlich auch und gerade durch sein soziales und spirituelles Gefüge. Das Lernen von Auferstehung, um diesen Akzent wieder aufzunehmen, erschöpft sich eben nicht in der Analyse und Interpretation entsprechender Geschichten, Texte und



Bilder, bleibt nicht nur ein christologisches Thema. Auferstehung will nicht nur zu Ostern und in der Jesusgeschichte begriffen und gefeiert werden. Auferstehungslernen bedarf der Spiritualität des Sonntags, der bewussten und auch stetigen Wiederholung von »Sonntagsübungen« im Unterricht, braucht einen spirituellen Atem.

Zeit geben heißt somit auch, einen Rhythmus finden, einen Rhythmus vorgeben. Was eignet sich dabei besser als der in allen drei Oberstufenjahren wiederholte und in der Wiederholung sich vertiefende Festkalender, auch im interreligiösen Dialog mit den jüdischen Festen, den Feiertagen in der islamischen Religion und Kultur. Was liegt näher als die Frage nach den theologischen Grundschichten dessen, was die Erwartung im Advent verlangt und aufzudecken verheißt, um an das Geschehen von Weihnachten heranzukommen; die Passionszeit mit ihrer Ausrichtung auf Karfreitag und das Kreuzesgeschehen in den Mittelpunkt zu stellen; den Bußtag durch Projekte frei zu halten, die so die jährliche Friedensdekade oder andere Vorhaben zur Schulangelegenheit machen. Das bewusste Wahrnehmen des Feierns und Agierens im christlichen Kalender, auch in der Gestaltung des Schullebens (Fastenaktionen, Martinssingen, Schöpfungsfeste, um hier nur einige wenige Projekte anklängen zu lassen); sich kreativ mit der Grundidee des Sabbats beschäftigen und den Sonntag in den Unterricht mit eigenen liturgischen Gestaltungselementen hineinnehmen, das kann zur Entschulung des Religionsunterrichts beitragen, ihm ein Stück von dem Glanz des Sabbats und Sonntags verleihen. Ein Religionsunterricht ohne Feste und Feiern? Ich kann ihn mir nicht vorstellen.

### 3 Zwischen Angst und Hoffnung

Die Parallelität von Religionsunterricht in der Sek I und der Sek II ist für das Unterrichten immer sehr aufschlussreich, für mich sogar oft Anlass, sich gegenseitig Arbeitsergebnisse zu zeigen, diese für die anderen auszustellen, den Kleinen von den Großen zu erzählen und umgekehrt: Was sagen die anderen z.B. zum Krieg, zu Gewalt, und wie reden die darüber, wenn sie Angst haben. Auch große Schüler haben Angst, können diese Angst beschreiben, zum Ausdruck bringen, ein wichtiger Lernprozess für alle Beteiligten, wenn wir in einem gemeinsamen Friedensgottesdienst während des Golfkrieges (März 2003) gemeinsam unsere Ängste in die Gemeinde tragen, im wörtlichen Sinne: mit einer Wäscheleine und den daran aufgehängten und formulierten Ängsten, mit verschiedenen Gegenständen, mit Bildern, Texten, Briefen, Fragezeichen, wenn wir unsere Fragen und Sorgen auf den Altar legen, unsere Nöte und Ängste der Nachbargemeinde anvertrauen, gemeinsam mit ihr gegen die Angst singen und protestieren. Der ängstliche Mensch, der Mensch in seiner Angst, er bleibt nicht allein, eine elementare Erfahrung, die über den Unterricht hinaus Raum braucht.

Ich sehe den Unterricht in der Sek I und Sek II als Einheit, lege Wert auf die Verzahnung der beiden Stufen, der Wahrung des Gesamtschulspezifischen auch im Oberstufenbereich, unterrichte selber gerne parallel in beiden Stufen. Voneinander lernen, miteinander lernen, im Team lernen und arbeiten und Verantwortung übernehmen,



scheinbar lauter Selbstverständlichkeiten, die es aber erst mal abzusichern gilt. Und es gilt auch, thematische Einheiten herzustellen, Anknüpfungspunkte, damit die Schüler sich mit ihren Fragen wiederfinden. Versteht sich Religionsunterricht auch als Wegbegleitung, sind Angst und Hoffnung solche thematischen Klammern.

Eigene Ängste benennen, Ängste unterscheiden lernen, begründete von unbegründeten Ängsten trennen, der Angst ins Gesicht gucken, der Angst überhaupt erst 'mal ein Gesicht geben, das ist ein möglicher Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Thema: Arbeitsergebnisse zum Thema Angst aus dem Kunstkurs gleichaltriger Schüler/innen aus der Nachbarschule wurden z.B. zum Unterrichtsgegenstand meines Religionsunterrichts: in Beziehung treten, Briefe schreiben, diskutieren, zurückfragen, miteinander ins Gespräch kommen, sich den eigenen Ängsten annähern, sie zulassen, sich von der Scheu lösen, Ängste anzusprechen und auszusprechen, sie im Stuhlkreis zu besprechen. Wege aus der Angst überdenken. Der ängstliche, der in Angst verstrickte Mensch, er bedarf der Erlösung, der Befreiung. Und was heißt das nun konkret im Schulalltag?

Damit ist das Thema für den Religionsunterricht vorgegeben: Wege aus der Angst, Hoffnungsgeschichten, Erlösungsgeschichten, Loslösungsgeschichten, ganz konkret. Auch und gerade Geschichten aus dem eigenen Alltag, der eigenen Lebensumwelt und Lebensgeschichte sind gefragt. Und immer wieder aktuelle und versteckte Zukunftsängste in 12 und 13 direkt vor dem Abitur! Themen und Texte in den Lehrbüchern sind oft austauschbar, bieten den üblichen Rahmen, bedürfen jedoch der Ergänzung durch eigene Erfahrungen und Bilder. Aufgabe dabei bleibt es, Vertrauen aufzubauen und Raum zu geben, eigene Ängste auch angstfrei artikulieren zu können. Es bietet sich an, damit schon im 5. oder 6. Schuljahr zu beginnen, in der wachsenden Kontinuität Gelegenheit zu geben, über Ängste zu reden, entsprechende Rituale einzuüben, die Erfahrung zu machen, damit auch ernst genommen zu werden. Die Religionslehrer/innen bleiben somit nicht nur Unterrichtende, sie sind als Wegbegleiter/innen und Ansprechpartner/innen, vielleicht sogar auch in ihrer seelsorglichen Kompetenz gefragt. Ängste und Nöte von Schüler/innen wahrzunehmen, gehört zunehmend zu den Erziehungsaufgaben von Schule in der heutigen Gesellschaft. Der Religionsunterricht kann und muss dazu einen entscheidenden Beitrag leisten, will die Rede vom Menschen nicht nur ein beliebiges Thema unter vielen anderen bleiben.

#### 4 Zwischen Erinnerung und Versöhnung

Rosh Hashana, Chanukka, Pessach: Der wiederholt im Unterricht eingebrachte jüdische Festkalender bietet eine Fülle von Anlässen, jüdisches Denken, jüdische Religion, jüdische Theologie zu lernen, oder zumindest im Ansatz kennen zu lernen.



Nicht nur der 9. November oder der 27. Januar allein sind Erinnerungsdaten, das Erinnern will als eine theologische Grundkategorie gelernt werden, verbunden mit der Geschichte Israels, verbunden mit dem Feiern der Feste: erinnern und bewahren, gedenken und halten; Erinnerung an die Schöpfung, Bewahrung der Freiheit: theologische Standards, die inhaltlich gefüllt werden wollen: mit Geschichte und Geschichten. Sich mit Schülern auf den 9. November einlassen, heißt: Lebensgeschichten erzählen, das Leiden in den Blick nehmen, die menschliche Dimension der Shoah so zu erfassen versuchen, dass der eigenen Emotionalität in der Auseinandersetzung damit der notwendige Raum zugestanden wird. Es gehört dazu, Tränen zuzulassen und aufzufangen, Begegnungen zu ermöglichen, jüdisches Leben heute sichtbar zu machen: entdecken, fragen und staunen. Gerade die Beschäftigung mit der anderen Religion rückt den Menschen in den Mittelpunkt, lässt das Jüdischsein, das Christsein sichtbar werden, lässt Religiosität als zum Menschsein dazugehörig erfahren.

Das Motto von Yad Vashem: »Das Geheimnis der Versöhnung heißt Erinnerung« wird zum roten Faden in der Beschäftigung mit jüdischer Religion und Kultur im Unterricht. Erinnerung bleibt dabei etwas Gegenwärtiges, will weitergegeben werden, erschöpft sich nicht in Daten und Fakten, benennt auf der einen Seite das unmenschliche Antlitz des Grauens und macht sich andererseits zur Aufgabe, zugleich die Hoffnungsperspektiven zu erarbeiten, theologisch herauszuarbeiten, entsprechend zu akzentuieren. Die Sinnlichkeit und Anschaulichkeit jüdischer Feste kann dabei hilfreich sein und die Achtung und Achtsamkeit fremder Religiosität gegenüber fördern. Es lassen sich dabei nicht nur Zusammenhänge zwischen den Religionen entdecken, die Frage nach Struktur, Gestalt und Bedeutung der eigenen Feste, der eigenen Religiosität rückt dabei neu in den Vordergrund, lässt auf das Eigene neugierig werden. Das Menschenbild der Hebräischen Bibel, Grundbestandteil des anthropologischen Diskurses, bedarf der sichtbaren Einbettung im Unterricht.

## 5 Zwischen Schuld und Vergebung

Vergebung, Versöhnung, Erlösung: lauter Fremdworte im Alltag Jugendlicher, die es zu entschlüsseln gilt, denen es sich anzunähern gilt. Lernziel Vergebung, Lernziel Versöhnung, das bedarf konkreter Alltagsgeschichten, der Offenlegung von Erfahrung, der Einübung von Gesten, des Bewusstwerdens von Schuld und Verschuldung, der eigenen Verstrickung in Schuld. Der schuldig gewordene Mensch, der erlösungsbedürftige Mensch: Menschen wie du und ich! Das Thema an sich herankommen lassen; Verdrängung und Entlastung, Entschuldigung und Entschuldung in ihren Mechanismen begreifen; Rechtfertigung und Gnade; Erlösung und Befreiung als theologische Grundmuster verstehen lernen; individuell und gesellschaftlich: Schuld, Schuldenfalle, Schuldenerlass. Die politische Dimension: den Kreis von Gewalt und Gegengewalt durchbrechen, es gibt konkrete Anlässe genug, in das Thema einzusteigen, die Handlungsperspektiven aufzuzeigen, Probandeln zu ermöglichen: z.B. im Engagement für eine Menschenrechtsgruppe, in der Betei-



ligung bei Friedensdemonstrationen, in der Kooperation mit Umweltgruppen oder EineWeltAktionen, durchgängig als Prinzip, als fester Bestandteil des Religionsunterrichts, auch und gerade in der Oberstufe. Handlungsorientierter Religionsunterricht beschränkt sich nicht auf ein vielfältiges Methodenrepertoire, um den Unterricht lebendig und anschaulich zu gestalten. Der Religionsunterricht lebt davon, nach draußen zu gehen, mitzumischen, Verantwortung zu übernehmen und Erfahrungen zu machen, um auf diesem Hintergrund das Spannungsfeld zwischen Schuld und Vergebung, Verfeindung und Versöhnung, Verstrickung und Erlösung möglichst hautnah mitzuerleben und zu reflektieren, sich selbst in das Geschehen mit hinein zu nehmen.

Mit Religion den Alltag gestalten, den Unterricht durchbrechen, nicht nur auf die nächste Klausur, die zu erreichende Punktzahl, die Aufgabenbereiche im Zentralabitur hinarbeiten: Der Religionsunterricht hat vielfältige Handlungsfelder, sei es der selbst gestaltete Jugendgottesdienst, das Mitgehen von Kreuzwegen oder die Einmischung in politische Fragen, die Anklage von Ungerechtigkeiten und das Engagement für bestimmte Mitmenschen: die Obdachlosen vor Ort oder die Straßenkinder in Brasilien.

Religionsunterricht hat Handlungskompetenzen zu vermitteln, wenn Vergebung und Versöhnung ihr menschliches Antlitz zum Vorschein bringen wollen.

Anthropologie im Religionsunterricht meint den konkreten Menschen, hat konkrete Gesichter und Geschichten vor Augen. Das »zwischen« in der Formulierung hier angekündigter Kursthemen für die vier Semester in 12 und 13 deutet in der Tat die möglichen »Zwischenräume« des Lernens an, hier nur kurz skizziert in der Nennung von theologisch weiter auszufüllenden Begriffen, verstanden als Eckpfeiler, die für das Profil des Religionsunterrichts unverzichtbar bleiben.

Geht es auf der einen Seite darum, durch das »zwischen« den Prozesscharakter des Lernens zu skizzieren und zu betonen, dass dieser Zeit und Raum braucht, den Schüler / die Schülerin mit seiner/ihrer Individualität und seiner/ihrer Fragehaltung und Lernbereitschaft einzubinden hat, eher als Weg als vom Themenkatalog des Curriculums her zu verstehen ist, so geht es auf der anderen Seite um das christliche, das theologische Profil eines Religionsunterrichts, der seiner Sache gerecht werden will, um das konkrete Antlitz eines Menschenbildes, das sich biblischen Traditionen verpflichtet weiß.

Die Verknüpfung anthropologischer Fragestellungen mit theologischen Standards gilt es zu diskutieren. Während in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion der Begriff der Standards im Sinne von zu erreichenden Lernkompetenzen eher einen formalen, fast technizistischen Aspekt erhält und herausstellt, gilt es für den Religionsunterricht, theologische Standards, theologisch gefüllte Standards (und ich rede hier gerne weiter von Eckpfeilern) zu formulieren, sei es das Ringen im Begreifen dessen, was Auferstehung meint und wie sich von daher unser



Menschenbild versteht; oder sei es in der konkreten Gestaltung dessen, was eine aus dem jüdisch-christlichen Kontext gewachsene Hoffnungsperspektive im Einzelnen, im konkreten Alltag ausmacht.

Um nicht missverstanden zu werden: Es geht mir hier nicht um einen Kanon von Pflichtthemen im Curriculum für das Fach Religion oder um seine Konfessionalität; es geht mir um theologische Linien, Grundprinzipien, eben unverzichtbare Eckpfeiler des Religionsunterrichts, die sein Profil ausmachen, die in den anthropologischen Grundfragen immer wieder durchscheinen, anstößig sind im doppelten Sinne: als Reibungsfläche der Auseinandersetzung ebenso wie als Anstoß zu einem offenen Lernprozess, der sich vom Diskurs aller Beteiligten her versteht. Ich nenne es gerne auch das »Auferstehungslernen«, habe an anderer Stelle eine »Auferstehungsdidaktik« für den Religionsunterricht gefordert, die sich von der Bewegung des Aufbrechens her versteht.

Ob Kreuz und Auferstehung, Schuld und Vergebung, Angst und Hoffnung, es geht immer um den Menschen in seiner Widersprüchlichkeit, in seiner Brüchigkeit, in seiner Endlichkeit. Hierfür im Unterricht Sprache und Perspektive zu gewinnen, setzt bei den Lebenserfahrungen Jugendlicher an, eröffnet neue Horizonte, lädt zu Grenzüberschreitungen ein. Der Religionsunterricht versteht sich als Einladung, neue Wege zu beschreiten, eigene Wege zu finden, sich zu befragen, sich zu finden, sich zu orientieren und auch umorientieren zu können, im Miteinander über die letzten und vorletzten Dinge zu streiten, die Rede von Gott im Alltag zu entdecken, für das eigene Leben Perspektiven zu entwickeln. Den eigenen Ängsten hinreichend Raum geben, den eigenen Hoffnungen starke Bilder geben, der eigenen Religion eine mächtige und kompetente Sprache geben, das macht für mich gerade die spannende Dynamik dieses Faches aus, auch wenn eine Stunde mal nicht gelingen, ein Lernziel nicht erreicht werden sollte, der Diskurs im Zwischenraum stecken bleibt.

Ein Religionsunterricht, der sich in seinem Grundmuster von den Entwürfen biblisch und christlich geprägter Menschenbilder her getragen weiß, lebt von der Offenheit im Lernprozess. Dass Offenheit nicht Beliebigkeit meint, garantieren die theologischen Standards, die hier nur in aller Knappheit skizziert werden konnten. Modell für einen so verstandenen Unterricht war und ist der Konziliare Prozess für die Bewahrung der Schöpfung, für Frieden und Gerechtigkeit. Gerade ein handlungsorientierter Religionsunterricht versteht sich vom Engagement und der Verantwortung her. Die religiöse Frage zur eigenen Frage machen heißt für den Unterricht auch, sich in christlich verstandene Handlungsmuster einbinden zu lassen, sich zu engagieren und Verantwortung übernehmen zu lernen. Dafür braucht der Unterricht Zeit und Raum, will er seine Schüler/innen kompetent und handlungsfähig entlassen.

*Wilhelm Behrendt* ist Religionslehrer an der Integrierten Gesamtschule in Göttingen-Geismar und Fachmoderator für Evangelische Religion an den niedersächsischen Gesamtschulen.



# Literatur

## Was ist, wer von Bildung redet, ein Menschenbild?

### Ein Blick auf die EKD-Denkchrift *Wohin das Menschenbild*

Die im Jahr 2007 erschienene Bildungs-Denkchrift der EKD ist bereits in vielen Medien und Fachzeitschriften vorgestellt und gewürdigt worden. Der Redaktor war fast durchweg freundlich, wenn auch nicht ganz so begeistert.

Die Denkchrift ist als Legitimation aufgenommen, aber auch nicht literarisch gewürdigt worden. Man ist wohl mit ihrer argumentativen Ausdrucksform zufrieden. Man kann sich eine Idee machen, man kann es aber auch als Zerknirschtheit bezeichnen. Die Stellungnahme der AKD, der Fachverbände evangelischer Theologen (Evangelische Akademien), Aufgeboten gibt es in einer Kirche und einer Gesellschaft, die nicht mehr so einfach zu verstehen bestimmt sind, natürlich kann eine Gruppe, die ihr bestmögliche Anliegen durch eine thematisch darauf breit angelegte Denkchrift argumentativ darstellt. Das einen geht es in Bezug auf die Genderfrage ein, ein anderer schaut auf die Herausforderung von Migrantenkindern, wieder andere halten die Forderung der religiösen Erwachsenenbildung gerne stärker herausgestellt gegenüber, was wiederum einen Hinweis bringt auf die protestantische Bildungsarbeit (S. 11), andere fragen sich, ob die Kontextsensibilität in der Bildungsarbeit nicht zu weit gehen muss und warum man hier als evangelische Kirchen nicht die eigene Kultur noch konkreter setzen sollte (S. 10 unten).

Man darf schon erfahren, dass in einer solchen kirchlichen Stellungnahme der Charakter des Kritikers versucht werden muss. Sie soll nicht nur eine sein, darf aber auch nichts und niemanden vergessen. Sie soll nicht ausschließlich sein, aber diese konfessionelle Tradition so plausibel darstellen, dass sie möglichst alle annehmen können. Dafür, dass dies nicht unmöglich ist, hat es der Denkchrift aus meiner Sicht ganz gut gelungen.

Die Wirkung der EKD-Denkchrift auf dem Hintergrund ihrer eigenen Verankerung in der Kirche ist schon in vielen Einzelaspekten referiert worden. Die Auseinandersetzung mit der Denkchrift zeigt sich vor allem auf der Ebene der Themen, denen sie folgen. Wie hat sich das Menschenbild und dessen Ordnungswissen verändert? Zur allgemeinen Bildungswelt, welche ich denken und leben die Aufgabe der Erwachsenenbildung zu sein hat, gehören auch die Themen.

<sup>1</sup> Vgl. auch die verschiedenen Evangelische Perspektiven zur Bildung, in der Zeitschrift *Evangelische Bildung*, S. 100, Denkchrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 11. Februar 2007.







## Braucht, wer von Bildung redet, ein Menschenbild?

Ein Blick auf die EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen«

Die im Jahr 2003 erschienene Bildungs-Denkschrift der EKD ist bereits in vielen Medien und Fachzeitschriften vorgestellt und gewürdigt worden.<sup>1</sup> Die Resonanz war fast durchweg freundlich, wenn auch nicht gerade enthusiastisch.

Dass die Denkschrift nicht begeisterter aufgenommen, aber auch nicht kontroverser diskutiert wurde, hängt wohl mit ihrer argumentativen Ausgewogenheit zusammen. Darin kann man eine Stärke sehen, man kann es aber auch als Zahnlosigkeit beklagen (so die Stellungnahme der AEED, des Fachverbands evangelischer Religionspädagog/innen). Außerdem gibt es in einer Kirche und einer Gesellschaft, die stark durch organisierte Interessen bestimmt sind, natürlich kaum eine Gruppe, die ihr besonderes Anliegen durch eine thematisch derartig breit angelegte Denkschrift angemessen repräsentiert sähe: Den einen geht sie zu wenig auf die Genderfrage ein, anderen zu wenig auf die Benachteiligung von Migrantenkindern, wieder andere hätten die Bedeutung der religiösen Erwachsenenbildung gerne stärker herausgestellt gesehen. Die einen vermissen einen klareren Bezug auf die protestantische Bildungstradition (FAZ), andere fragen sich, ob die Konfessionalität in der Bildungsdiskussion so stark betont werden muss und warum man hier als »protestantisch« firmieren lässt, was unter Christ/innen Konsens sein sollte (RU heute).

Das lässt schon erahnen, dass in einer solchen kirchlichen Stellungnahme eine Quadratur des Kreises versucht werden muss: Sie soll nicht zahnlos sein, darf aber auch nichts und niemanden vergessen. Sie soll genuin protestantisch sein, aber diese konfessionelle Tradition so plausibilisieren, dass ihr möglichst alle zustimmen können. Dafür, dass dies eigentlich unmöglich ist, ist es der Denkschrift aus meiner Sicht ganz gut gelungen.

Die Wortmeldung der EKD braucht auf dem Hintergrund ihrer breiten Rezeption hier nicht noch einmal in allen Einzelaspekten referiert werden. Die Auseinandersetzung mit ihr soll vielmehr zugespitzt werden auf das Thema dieses Jahrbuches: die Frage nach dem Menschenbild und dessen bildungstheoretischer Relevanz. Zur allgemeinen Orientierung möchte ich Struktur und Inhalt der »Maße des Menschlichen« zuvor aber wenigstens kurz skizzieren.

1 Vgl. Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003.



## 1 Kurzer Abriss von Struktur und Inhalt der Denkschrift

Die Schrift geht zunächst auf die aktuellen *Herausforderungen* ein, die sich im gegenwärtigen Bildungsdiskurs artikulieren. Natürlich ist hier von PISA die Rede und dessen die deutsche Öffentlichkeit aufstörenden Befunden. Natürlich ist von der seither intensivierten Diskussion um bildungspolitische und schulische Reformen die Rede: von früherer Lernförderung, größerer Autonomie der Einzelschulen, Verbesserung der schulischen Lernkultur, Ausgleich sozialer Benachteiligungen, von Kerncurricula, Qualitätsstandards, empirischer Evaluation usw. Die neuralgischen Punkte werden sehr sachkundig angesprochen, mangelnde Vertrautheit mit der Diskussionslage wird man den Verfasser/innen der Denkschrift sicherlich nicht vorhalten können.

Die hinlänglich bekannten Reform-Anliegen werden jedoch nicht einfach nur aufgerufen, sondern mit durchaus kritischen Akzentuierungen versehen: Engere Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem: Ja – aber entscheidender Maßstab muss letztlich eine auf die individuellen Bedürfnisse abgestellte Förderung sein; Forderung nach größerer Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen für die Organisation seiner bildnerischen Ressourcen: Ja – aber keine einseitige Ökonomisierung der Bildungslandschaft; lebenslanges Lernen: Ja – aber kein »Diktat der lebenslänglichen Anpassung an sich ständig verändernde wirtschaftliche Erfordernisse« (Vorwort M. Kock). Usw.

Auch wenn die Argumentation hier in der Tat recht vorsichtig ist, wird doch schon in diesem ersten Kapitel deutlich, warum die EKD sich überhaupt mit dieser Denkschrift zu Wort meldet: Es geht bei der Reform des Bildungswesens nicht nur um frühere Förderung, effizienteres Lernen, mehr Wissen usw., sondern über solche Forderungen und die ihnen zugrunde liegenden formalen Steigerungsprinzipien hinaus um die Fragen: Lernen, Wissen, Bildung wozu? Was sind die Maßstäbe, »an denen Bildung in ihrer humanen Qualität zu messen ist« (9)?

In den Kapiteln zwei und drei sollen solche *Maßstäbe* entfaltet werden. Hier kommt die Denkschrift zu ihrem eigentlichen Anliegen, und hier entscheidet sich, ob sie in die gegenwärtige Bildungsdiskussion etwas einzubringen hat, was den Aufwand einer solchen Stellungnahme lohnt. In Fortführung früherer Verlautbarungen (insb. »Identität und Verständigung« von 1994) wählt die Denkschrift einen »subjekt- und biographieorientierten Ansatz« (vgl. 11). Das hat in diesem Falle die Konsequenz, dass die Maßstäbe des Menschlichen nicht einfach aus einem »biblischen« oder »christlichen« Menschenbild direkt abgeleitet werden, sondern dass man zunächst einmal »Lebenslagen« besichtigt: Lebenslagen von Kindern, von Jugendlichen, von Erwachsenen.

Auch in diesen Ausführungen zeigt sich durchgängig die hohe fachliche Kompetenz der Verfasser/innen, die sehr genau wissen, inwiefern Kindheit sich verändert hat, mit welchen Belastungen Jugendliche heute fertig werden müssen und dass die Entwicklungsaufgaben, denen sich Erwachsene heute zu stellen haben, sehr verschieden sind.



Erst nach diesem eher beschreibend-analytischen Zugriff stellt man sich die Frage: »Was ist der Mensch?« (48ff) Gerade an diesem Punkt bleiben die Ausführungen allerdings erstaunlich knapp. Zudem umkreisen sie eher die Schwierigkeit, diese Frage zu beantworten, als dass sie selbst schon eine Antwort wären. Die Überlegungen werden dann in »Grundsätze evangelischen Bildungsverständnisses« hinein ausgezogen. Und auch in diesem Punkt fasst man sich außerordentlich kurz. Von den inhaltlichen Optionen, die hier getroffen werden, wird noch die Rede sein. Das vierte und (von den abschließenden Thesen abgesehen) letzte Kapitel macht an ausgewählten Schlüsselproblemen klar, dass dieses evangelische Bildungsverständnis *Konsequenzen* hat: Konsequenzen für das Verständnis von Bildung, die über die heute im Vordergrund stehenden »Kompetenzen«, »Standards« und »Qualifikationen« hinaus auf die personale Integration all dessen abzielen hätte; Konsequenzen für die Relativierung ökonomischer Leistungserwartungen, weil es letztlich nicht um »die Frage nach dem erfolgreichen Leben, sondern die nach dem »guten Leben«« (74) geht; Konsequenzen für die Gestaltung des Globalisierungsprozesses, der das (Bildungs-)Problem stellt, wie »Interkulturalität als innere Einstellung in der Bevölkerung« (78) verankert werden kann. Darüber hinaus werden Konsequenzen des evangelischen Bildungsverständnisses für Zeit-Bewusstsein, Geschichts-Bewusstsein und Transzendenz-Bewusstsein aufgezeigt. Bei alledem wird deutlich, dass Wissen und Können nie anders als »im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens« (66) entwickelt werden können. Und am Ende steht der Satz: »Unter diesem Blickwinkel ist die Frage nach Gott geradezu als Schlüsselproblem zukunftsfähiger Bildung anzusprechen – nicht so, dass es zum Gottesglauben bildungstheoretisch keine Alternativen gäbe, wohl aber so, dass die mit der Gottesfrage verbundenen Fragen bildungstheoretisch unausweichlich sind.« (88)

## 2 Was sagt die Denkschrift zum Thema »Menschenbild«? Versuch einer Rekonstruktion

Schon dieser Versuch, die Überlegungen der Denkschrift abrisshaft vorzustellen, lässt, bezogen auf die Menschenbild-Thematik, mindestens zweierlei erkennen: 1. Die Verfasser/innen sehen, dass ein spezifisch evangelischer Beitrag zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion, der über Tagesfragen hinaus das Grundsätzliche im Blick hat, nicht umhin kommt, auf so etwas zu rekurren wie ein biblisches, christliches oder gar protestantisches Menschenbild. 2. Sie tun sich nicht leicht mit einer solchen anthropologischen Fundierung ihrer »Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft« (vgl. Untertitel); ja, man könnte sagen: Sie tun sich so schwer, dass ihre Darstellung an diesem entscheidenden Punkt höchst spannungsreich ausfällt.



Auf der einen Seite erweckt man den Eindruck, dass es nicht möglich sei, zu einem substantiellen Bildungsbegriff zu gelangen, ohne sich dabei auf ein bestimmtes Menschenbild zu beziehen; so bemängelt man etwa, dass viele »Programme und Konzeptionen der Wissens- und Lerngesellschaft ... auf eine Explikation des zugrunde liegenden Menschenbildes ... verzichten« (28). Auf der anderen Seite ist die Argumentation der Denkschrift selbst ein guter Beleg dafür, dass selbst eine konfessionell gebundene Kirche heute große Mühe hat, eine solche Explikation zu leisten; so räumt man ein: »Was den Menschen ausmacht, ist strittig. Sichere Pfade der Erkenntnis gibt es nicht, weder empirisch noch normativ« (48).

Nun könnte man, frei nach dem zivilgesellschaftlichen Grundsatz, dass kultiviert ausgetragener Streit mehr Kohäsion zu stiften vermag als schneller Konsens, sagen: Dass in einer Gesellschaft unterschiedliche Auffassungen über das ›Wesen‹ des Menschen bestehen, müsste, für sich genommen, nicht unbedingt ein Problem sein. Ein solcher Streit setzte allerdings das Vorhandensein kraftvoller positioneller und gleichwohl verständigungsfähiger Perspektiven zum Thema ›Menschenbild‹ voraus; gerade an solchen Perspektiven aber fehlt es gegenwärtig. Warum eigentlich? Vermutlich hängt dies mit der nur allzu gut begründeten Besorgnis zusammen, dass man sich bei der Rede von einem ›Menschenbild‹ dazu verführen lassen könnte, durch Ideologie und Anmutung zu ersetzen, was die »sicheren Pfade der Erkenntnis« anthropologisch nicht hergeben.

Diese Besorgnis wird von den Verfasser/innen der Denkschrift geteilt. An diesem Punkt werden sie sogar erstaunlich deutlich: Sie sprechen von »sogenannten Menschenbildern«, die ausdrücklich zu propagieren oder verdeckt zu infiltrieren »die umfassendste Versuchung dar(stelle), über Menschen zu verfügen – besonders dann, wenn sie im Mantel hehrer Werte und religiöser Überzeugungen daherkommen, für deren Durchsetzung im Extrem jedes Mittel recht ist« (50). Im Hintergrund steht das Erste Gebot. Ist dann aber in Anbetracht dieser Schwierigkeiten ein begründetes Menschenbild überhaupt noch möglich? Liegt es dann nicht tatsächlich nahe, genau das zu tun, was die Denkschrift den »Konzeptionen der Wissens- und Lerngesellschaft« vorhält, nämlich sich an die Sachfragen zu halten und pragmatische Klärungen anzustreben?

Das nun freilich ist entschieden nicht der Weg der Denkschrift. Sie will ja gerade »zu erwägen geben, welche humanen Verluste eine Gesellschaft erleidet, wenn sie Grundlagenfragen von Bildung und Erziehung vernachlässigt« (60) – und zu diesen Grundlagenfragen zählt sie eben auch die Frage nach dem einem bestimmten Bildungskonzept zugrundeliegenden Menschenbild. Wenn also der Rekurs auf diese Ebene einerseits nicht ausgespart bleiben darf, wenn man sich andererseits bei der Begründung eines Menschenbilds aber weder auf wissenschaftliche Erkenntnis verlassen kann noch auf hehre Ideale stützen soll, muss die Denkschrift zeigen, wie von einem Menschenbild dann heute noch verwortet gesprochen werden kann.



Eines der schwierigsten in diesem Zusammenhang zu lösenden Probleme ist die Frage, inwieweit anthropologische Aussagen universale Geltung beanspruchen können. Die Denkschrift spricht hier vom »Dilemma von Partikularität und Universalität« (48): Auf der einen Seite lasse sich vom Menschen als solchem, das heißt jenseits seiner jeweiligen geschichtlichen, gesellschaftlichen und biographischen Lebensbedingungen, schlecht reden. Auf der anderen Seite dürfen Maßstäbe des Menschlichen natürlich auch nicht einfach nur Ausdruck dessen sein, was im Rahmen bestimmter Bedingungen faktisch gerade als »menschlich« gilt. Wenn man in Anbetracht dieses Dilemmas dennoch zu einem halbwegs konsensfähigen Bestand einer über Zeit und Raum hinweg gültigen Anthropologie gelangen will, scheint der Weg über die konstitutionellen Grundrechte heute noch am gangbarsten. (Vgl. 48) Dieser Weg führt zu den Menschenrechten und damit zur Anerkennung einer jedem Menschen als Person unterschiedslos zukommenden Würde. In dieser Anerkennung konvergieren grundgesetzliche Normierung und die reformatorische Einsicht, »wonach nicht das Werk die Person macht, sondern dank göttlicher Anerkennung die Person das Werk« (49).

Es wäre nun gewiss möglich, diesen Weg weiter zu beschreiten und genauer nach den Voraussetzungen zu fragen, unter denen menschliche Würde überhaupt nur als unantastbar gelten kann. Diesen Weg schneidet die Denkschrift jedoch ab – mit der lapidaren Auskunft: »Bei der Frage nach dem Menschenbild helfen ... abstrakte Antworten nicht weiter.« (49) Offensichtlich möchte man den Formalismus prinzipienethischer Abduktionen und Deduktionen vermeiden. Deshalb versucht man, das Partikularitäts-Universalitäts-Dilemma anders zu lösen.

Entscheidend an dem nun beschrittenen (in der Denkschrift selbst nicht weiter explizierten) Argumentations-Weg scheint mir zu sein, dass er eine positionelle Perspektivik (das »biblische Menschenbild«) dadurch verständigungsfähig zu machen versucht, dass er zeigt, was sie für den Umgang mit konkreten gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen heute austrägt; dies aber eben nicht im Sinne einer Deduktion situativer Handlungsorientierungen aus allgemeinen Prinzipien, sondern im Sinne einer Erinnerung an Erfahrungen, welche »die Kirche« im Horizont des biblischen Menschenbildes gemacht hat. Das biblische Menschenbild wird also nicht zuerst einmal »als solches« präsentiert, sondern es wird von den Erfahrungen her zugänglich zu machen versucht, zu denen es Menschen verholfen hat; und zwar von Erfahrungen her, die, weil sie im Zusammenhang mit »weltgeschichtlichen Veränderungen« (55) stehen, von mehr als nur partikularer Bedeutung sind.

Die Denkschrift unterscheidet vier Ebenen, auf denen sich solche weltgeschichtlichen Veränderungen vollziehen: eine räumliche, eine zeitliche, eine sachliche und eine soziale Ebene. Auf jeder dieser Ebenen hat die Kirche Erfahrungen gemacht, die für den Streit um die Maßstäbe des Menschlichen von Interesse sind. Beispiel: Die zeitliche Ebene. »In zeitlicher Hinsicht werden alle globalen Entwicklungen von dem Diktat der Beschleunigung beherrscht. Bildung aus christlicher Sicht lebt ... hier von anderen Einsichten. Die Kirche hat seit ihren Anfängen gegenüber der chronologischen Zeitmessung Erfahrung mit rhythmisierter Zeit in Lebenslauf und Kirchenjahr gemacht« (56). Hier wird an die Unterscheidung von Werktag und Sonntag, an die Zeiten des Kirchenjahres und an die auf biographische Zeit-Wenden bezogenen



kirchlichen Kasualien erinnert. Man könnte sagen: Wenn Menschen unentwegte Beschleunigung nicht als Fortschritt, sondern als unmenschlich, und wenn sie im Gegenzug dazu ein Leben im Rhythmus erfüllter Zeiten als beglückend erfahren, kann dies als ein Indiz für die mit der ›conditio humana‹ gegebenen Möglichkeiten und Grenzen genommen werden: als Indiz für einen Maßstab des Menschlichen. Auch wenn diese Argumentation nicht auf allen vier Ebenen ganz konsequent durchgehalten wird, geht es doch durchweg um zwei Momente: 1. weltgesellschaftliche Veränderungen auf die mit ihnen verbundenen Gefährdungen für ein »gutes Leben« hin zu bedenken; und 2. in der Begegnung mit vom biblischen Menschenbild inspirierten Praxisformen (im Umgang mit dem Raum, mit der Zeit, mit den Sachen und mit den Anderen) Maßstäbe des Menschlichen zu erschließen.

Erst auf diesem Hintergrund werden dann »grundsätzliche Momente im biblischen Menschenbild« (59) direkt angesprochen: »die Bestimmung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes«, die Einsicht, dass der Mensch »nicht nur zum relativ Guten, sondern auch zum abgrundtief Bösen fähig ist«, die Erkenntnis, dass gelungene Beziehungen nicht durch die »Logik des Geldes« oder der »aufrechnenden Moral« (59) ermöglicht werden, sondern nur durch die alle Vernunft sprengende Gewährung von Gnade, schließlich: dass der Mensch von Gott her Person ist »in unveräußerlicher Menschenwürde« (60).

Wenn man es auf diese Weise aus seinen konkreten Entstehungszusammenhängen und seinen narrativen und doxologischen Entfaltungen herausdestilliert, wirkt dieses biblische Menschenbild keineswegs wie die ›Antwort auf alle Fragen‹. Für nicht-christliche Leserinnen und Leser der Denkschrift ist es in dieser konzentrierten Form auch wohl zu voraussetzungsreich. Gerade der so wichtige dritte Punkt, der der »Logik des Geldes« die Un-Logik der Gnade gegenüberstellt, ist ohne eine gewisse Vertrautheit mit der christlichen Tradition und der sich an sie heftenden Vision erfüllten Lebens nur schwer nachvollziehbar. Auch von daher waren die Verfasser/innen der Denkschrift gut beraten, das biblische Menschenbild erst einmal von den Erfahrungen her zu entfalten, die in seinem Horizont möglich sind: mit den räumlichen, zeitlichen, sachlichen und sozialen Beziehungen, in denen Menschen stehen.

Im weiteren wird, wieder bezogen auf die schon genannten vier Ebenen, gezeigt, wie die am biblischen Menschenbild gewonnenen Maße des Menschlichen in die konkreten Lebensverhältnisse der Menschen heute umzusetzen wären. Von besonderen Interesse ist dabei natürlich die Frage: Was bedeuten diese Perspektiven für das Verständnis von Bildung?

Auch an diesem Punkt argumentiert man, sehr zu Recht, wieder ausgesprochen vorsichtig: »Bilder vom Menschen und die Bildung des Menschen hängen zwar miteinander zusammen, aber für die komplizierten bildungspolitischen Probleme und pädagogischen Aufgaben lassen sich aus den biblischen Grunderfahrungen des Glaubens und aus theologischen Glaubenslehren konkrete Folgerungen nicht einfach deduzieren. ›Grundsätze‹ haben eine andere Funktion, sie bezeichnen positiv allgemeine Richtlinien und markieren negativ Grenzen« (60). Sie müssen auf konkrete Situationen hin immer wieder neu ausgelegt werden.



### 3 Die wichtigsten Merkmale des von der Denkschrift geltend gemachten Menschenbildes

Soweit der Versuch, den – aus meiner Sicht sehr interessanten – anthropologischen Argumentationsgang der Denkschrift in seinen wesentlichen Bestandteilen zu rekonstruieren. Abschließend möchte ich die wichtigsten Merkmale des auf diese Weise in die Bildungsdiskussion eingebrachten Menschenbildes noch einmal herausstellen:

Es betont die dem Menschen zugetraute und zugemutete *Selbstständigkeit*. Gerade in diesem Punkt sieht man sich als Sachwalter eines spezifisch reformatorischen Erbes. Wer in dessen Sinne mündig sein soll, muss freilich auch in der Lage sein, sich selbst und seine Ziele zu reflektieren. Von daher stellt sich Selbstreflexivität als unaufgebbare Dimension des Bildungsbegriffes dar.

1. Es betont die dem Menschen übertragene *Verantwortung*. Dass der Mensch Verantwortung zu übernehmen hat für seine Mit- und Umwelt, ist eine der wesentlichen Implikationen des Gedankens der Gottebenbildlichkeit. Aus dieser Sicht hat Bildung auch mit dem Aufbau »fürsorglicher Lebensverhältnisse« zu tun: »einer Kultur des Mitgefühls, der Barmherzigkeit und der Hilfsbereitschaft« (63).

2. Es fordert, dass *Systeme und Ordnungen* den Menschen dienen und nicht umgekehrt den Menschen in mehr und mehr überfordernder Weise zugemutet wird, sich den Anforderungen der Systeme anzupassen. Die den Menschen in immer höherem Umfang abverlangte Flexibilität und Mobilität führen vielleicht zu größerer Produktivität, drohen aber gleichzeitig den »inneren Menschen« zu beschädigen: seine Behaustheit im Raum, seine Erfahrung erfüllter Zeit, sein Empfinden für den Wert der Dinge und seine Einsicht, dass er sich ein »gutes Leben« letztlich nicht verdienen kann.

3. Es fordert, der *ideellen Seite des Daseins* mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden bzw. »zwischen »Oberfläche« und »Tiefe«« (49) zu unterscheiden. Materielle Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Dasein sind von großer Bedeutung, ermöglichen aber nicht von sich aus ein sinn erfülltes Leben. Denn alles, was der Mensch erfährt, ist der Deutung bedürftig, und erst im Horizont solcher Deutungen gewinnen Räume Bedeutung, Zeiten Struktur, Dinge Wert und andere Menschen einen bestimmten Aufforderungscharakter.

4. Es verweist auf das Erfordernis, dass sich der Mensch zu den vielfältigen Bezügen, in denen er steht, in ein bewusstes Verhältnis setzt. Zu diesen Bezügen gehört auch *der Bezug auf das, was den Menschen umgreift* und übersteigt. Indem er so nach Gott fragt, kann sich der Mensch gewahr werden: »Das Menschliche ist in der Menschlichkeit Gottes, die Möglichkeiten des Menschen sind in den Möglichkeiten Gottes gegründet« (60).

5. Es verweist auf *die Grenzen des Menschen Möglichen*. Die *conditio humana* stellt nicht nur ein ungeheures Potential unterschiedlichster



Entwicklungsmöglichkeiten dar, es setzt auch Grenzen. Dies gilt auch für den Wunsch zu lernen und das Bemühen um Bildung.

6. Und schließlich lässt es keinen Zweifel, dass der Mensch *beständig gefährdet* ist, sich selbst zu verfehlen: indem er Unfrieden sät, indem er gigantomanischen Machtgelüsten nachgibt, indem er sich unrealistischen Fortschrittshoffnungen hingibt, indem er sich zum Funktionselement anonymer Systeme reduzieren lässt, indem er die Opfer der Geschichte vergisst, indem er die Verantwortung für zukünftige Generationen nicht ernst genug nimmt.

Was kann eine derartige Denkschrift ausrichten? Man wird sich nicht täuschen dürfen: So beeindruckend diese »Evangelischen Perspektiven« sind – in ihrem Sachverstand, in der Umsichtigkeit ihrer Argumentation, in ihrer gedanklichen Tiefe, so wenig werden sie jemandem Eindruck machen, der nicht schon sensibilisiert ist für die hier geltend gemachten »Maße des Menschlichen«. Mit derartig differenzierten Darstellungen lässt sich politisch wohl kaum Landgewinn erzielen. Man mag ein solches Zurückschrecken vor dem Plakativen Zahnlosigkeit nennen – der Klärung der Frage, inwiefern ein Menschenbild braucht, wer über Bildung redet, kommt solche Besonnenheit sehr zustatten. Dafür muss man den Verfasser/innen dieser Denkschrift danken.



## Bildung – Didaktik – Empirie. Und Historisierung

( Religionspädagogische Literatur 2003

### I.

Des Büchermachens und des Aufsätzeschreibens ist kein Ende. Das scheint für die Religionspädagogik in besonderem Maße zu gelten. Die Religionspädagogische Jahresbibliothek des Comenius-Instituts erfasst in der Rubrik Monographien und Sammelwerksbeiträge für das Jahr 2003 auf 165 Seiten ca. 680 Titel; in der Rubrik Zeitschriftenaufsätze auf 120 Seiten ca. 850 Titel. Wer soll das alles lesen? Kein Rückblick auf die religionspädagogischen Veröffentlichungen des vergangenen Jahres darf auch nur halbwegs den Anschein von Vollständigkeit erwecken. Nun ist jede Lektüre selektiv, gleichviel, um welches Maß an Vollständigkeit oder Intensität sie bemüht ist. Mein Fazit nach einigen Wochen einer diese Einsicht ignorierenden Lesebemühung und der Einsicht in deren Vergeblichkeit: Aus dieser *faktischen* Grenze kann man nur einen *taktischen* Gewinn ziehen – indem nämlich die Selektivität offen gelegt wird. Ich stelle in diesem Rückblick auf das Jahr 2003 die Veröffentlichungen vor, die mir – höchst subjektiv – persönlich besonders wichtig erschienen sind. Wichtig in der Zustimmung wie im Widerspruch. Manches wird dadurch fehlen. Manches wäre von anderen Berichterstattern sicher völlig anders gewichtet worden. Zumindest gibt es einen Vorteil: Redundanzreduktion.

Aber zunächst verlangt der ja nicht erst 2003 festzustellende Befund des schier unüberschaubaren Umfangs religionspädagogischer Publikationen doch einen Augenblick des Innehaltens. Was treiben wir da eigentlich als Angehörige der Zunft? Das Mengenwachstum an Lesestoff ist das eine. Die andere Seite ist der auf längere Sicht ziemlich dramatische Auflagenrückgang renommierter Fachzeitschriften (freilich nicht nur in unserem Fachgebiet). Könnte es sein, dass immer mehr geschrieben wird und immer weniger es lesen? Der Verdacht beschleicht jemanden, der an diesem Geschäft seinen Anteil hat, als mulmiges Gefühl. So viel Selbstdisziplinierung, so viel Aufwand an Lebenszeit für das Beschreiben von Papier – mit welchem Effekt? Könnte die bloße Beschränkung der Menge bedruckten Papiers nicht helfen, den Fachdiskurs zu konzentrieren und zu intensivieren? Andererseits: Wachsende Vielfalt ist auch ein Gewinn und nicht zuletzt ein Zeichen für die Vitalität der Szene.

Eine Entwicklung scheint mir besonders durchzuschlagen, nämlich der vor allem in den letzten ca. 10 Jahren zu beobachtende Bedeutungszuwachs regionaler Zeitschriften (der »Entwurf« aus dem Südwesten, der



»Loccumer Pelikan« aus dem Hannöverschen, »Schule und Kirche« aus dem Rheinland, die »Aufbrüche« aus den neuen Bundesländern, um nur die wichtigsten zu nennen). Diese Zeitschriften haben im Gehalt wie im outfit das Image des Provinziellen oder gar der »grauen Literatur« längst hinter sich gelassen. Ihre Auflagenhöhe beträgt ein Vielfaches der eher wissenschaftlich orientierten Fachzeitschriften. Diese Entwicklung schlägt sich nicht zuletzt darin nieder, dass ehemals regionale Magazine von renommierten Fachverlagen übernommen wurden (so etwa schon seit längerem das »forum religion« des PTI Kassel durch den Kreuz-Verlag).

Zugleich differenziert sich die Zeitschriftenszene aus. »Lernort Gemeinde«, vormals erschienen im Ev. Zentrum Rissen, hat sich als »Zeitschrift für theologische Praxis«, nun im Lutherischen Verlagshaus, inzwischen mit einem klaren Konzept und interessanten Heften gut etabliert und besetzt das Feld zwischen den im weiteren Sinne praktisch-theologischen und den im engeren Sinne religionspädagogischen Fachzeitschriften, ohne sich auf das Label »Gemeindepädagogik« reduzieren zu lassen. Die Muster möglicher Arbeitsteilung sind indes nicht ganz klar. Sicher, die landeskirchlich verankerten Regionalzeitschriften konzentrieren sich auf regionale Themenschwerpunkte, bemühen sich um regionale Klientele (vor allem auch um Fortbildungskundschaft). Aber mancher theoretische Beitrag z.B. im »Loccumer Pelikan« stünde auch einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift gut zu Gesicht und verdiente entsprechende Beachtung. Immerhin: Dass die Regionalzeitschriften, stärker als überregionale Publikationen, es können oder wollen, unterrichtspraktische Anregungen weitergeben, ist eine ihrer wichtigen und spezifischen Funktionen; und ein Vorteil.

Der Typus des auch theoretisch interessierten Religionslehrers, der wenigstens eine wissenschaftliche Fachzeitschrift abonniert und darüber Anschluss an die scientific community hält, scheint allerdings, man mag es bedauern oder nicht, zur eher seltenen Randfigur im religionspädagogischen Publikum zu werden.

Man kann die Diskrepanz zwischen der im Vergleich zu anderen Fächern und Fachwissenschaften – auf die Schule bezogen und in puren Zahlen gemessen – geringen Bedeutung der Religionspädagogik und dem enormen, von kaum einem anderen Fach annähernd erreichten Umfang religionspädagogischer Literatur auch noch anders deuten. Dass kein anderes Schulfach eine derart ausdifferenzierte Literaturproduktion anregt, wird daran liegen, dass kein anderes Schulfach sich wie der Religionsunterricht auf eine Lebensform bezieht, auf einen außerschulischen Referenz- und Resonanzraum. Kein anderes Fach verfügt über eine ähnlich lebendige, nicht allein staatlich finanzierte Fortbildungsszene, die nicht zuletzt auch das Schreiben und Veröffentlichen fachdidaktischer Beiträge und Unterrichts Anregungen stimuliert. Natürlich hat das auch etwas mit den konfessionellen Bindungen und Positionierungen des Religionsunterrichts zu tun. Die können im Blick auf den hier verhandelten Sachverhalt als eine Stärke und nicht, jedenfalls nicht nur, als eine Restriktion des Faches anerkannt werden. Der sich manchmal aus der De-



ckung wagende Wunsch, diese Bindungen zu kappen, sollte jedenfalls den Preis bedenken, der für den vermeintlichen Freiheits- und Offenhheitsgewinn zu zahlen wäre.

Die Extension der religionspädagogischen fachliterarischen Szene könnte sich freilich auch als Grenze ihrer Vitalität und Ausdifferenziertheit erweisen. Die Redundanzen sind – im doppelten Wortsinn – unübersehbar. Bestimmte Themen und Problemstellungen tauchen ohne nennenswerte Modifikationen in längeren Abständen immer mal wieder auf, ohne ihre Vorläufer hinreichend zur Kenntnis zu nehmen. Das Gedächtnis der Fachszene ist lückenhaft und reicht nicht sehr weit zurück. Es lebt gleichsam in einigen wenigen Personen, die als *grand old men* am meisten zu sagen haben. Und nicht jede Wiederkehr eines alten Themas ist mit Erkenntnisfortschritten verbunden. Auch stößt man gegenwärtig kaum auf ein großes Kontroversethema, an dem sich die Geister scheiden. Die religionspädagogischen Debatten sind nicht gerade steril, aber längst nicht so intensiv – schon gar nicht so kontrovers – wie etwa in dem Jahrzehnt zwischen 1965 und 1975. Die Zeit der Grabenkriege ist vorbei, nicht zuletzt weil der Paradigmenwechsel von der Säkularisierung zur Pluralisierung<sup>1</sup> auch die fachinterne Meinungs- und Konzeptionspluralität in ein Licht rückt, in dem nicht jede Differenz Streit provoziert.

Was sich schon einige Zeit abzeichnet, bleibt auch für 2003 charakteristisch: Die (über ein Jahrzehnt lange) Dominanz fachpolitischer bzw. verfassungsrechtlicher Fragen scheint zu Ende zu sein und der wieder ungeteilten Aufmerksamkeit für didaktische Fragen und inhaltliche Qualitätskriterien neuen Raum zu lassen. Die Zukunft des Religionsunterrichts scheint in der öffentlichen Diskussion weniger an seinem schulrechtlichen und -organisatorischen Regelungsrahmen zu hängen als an der Verbesserung des Unterrichts. Das lag nicht zuletzt daran, dass der nun mit der Kompromissempfehlung des Bundesverfassungsgerichts an ein (vorläufiges?) Ende gebrachte LER-Streit so lange im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stand.<sup>2</sup> Schließlich macht es auch wenig Sinn, ein Jahrzehnt lang ohne ersichtlichen Fortschritt über die »Fächergruppe« oder über konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu reden (zum letztgenannten Thema auch mit interessanten Ergebnissen zu forschen), wenn die Kirchenleitungen sich darüber nicht verständigen können bzw. wenn den evangelischen Landeskirchen dafür der katholische Partner fehlt. Die in der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« von 1994 – meines Erachtens immer noch: überzeugend – begründete Fächergruppe gleicht einem jener im Fußball so genannten »ewigen Talente«, die ohne nennenswerte Spielpraxis ihre Karriere beenden. Allerdings ist die Situation nicht völlig blockiert: Es zeichnet sich eine wachsende regionale Vielfalt ab. Die Zeit der Globallösungen ist vorbei.

1 Vgl. Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg i.Br. 2002.

2 Vgl. quasi als einen Epilog: Wolfgang Huber / Steffen-R. Schultz: Wird endlich gut, was lange währt? Zum Religionsunterricht in Brandenburg, in: ZPT 55 (2003) 2–17.



Eine Ausnahme von dieser Aufmerksamkeitsverschiebung weg von eher rechtlich-organisatorischen hin zu eher inhaltlichen Themen bleibt die Debatte um den islamischen Religionsunterricht. Hier liegt der Ball aber in der Spielhälfte der staatlichen Kultusadministrationen. Die Kirchen und die religionspädagogischen Fachleute haben recht klar Position bezogen. Völlig neue Argumente sind nicht zu erwarten. Lange Hängepartien in den einzelnen Ländern wären verhängnisvoll. Immerhin könnte auch hier die Zeit genutzt werden, von den ausdiskutierten rechtlichen Themen den Blick auf inhaltliche Fragen der zukünftigen Gestaltung eines islamischen Religionsunterrichts zu richten.

Welche Trends sind mir nun 2003 besonders ins Auge gefallen?

*Erstens:* Das Thema *Bildung*, das die Religionspädagogik schon eine ganze Weile intensiv beschäftigt, hat noch einmal mehr an Gewicht gewonnen. Dabei fällt insgesamt auf, dass kaum anderswo dem immer glatteren Plastikjargon der *Bildungspolitik*, die unter dem Bildungsetikett fast nur noch Fragen wirtschaftlicher und technologischer Konkurrenzfähigkeit abhandelt, so geschlossen begegnet wird wie in der religionspädagogischen Fachszene, aber auch in den einschlägigen kirchlichen Verlautbarungen – mit welcher Aussicht auf Erfolg auch immer.

*Zweitens:* Unter der Perspektive der *Didaktik* geraten wieder verstärkt Formen, Inhalte und Qualitätskriterien religiöser Lehr-Lern-Prozesse in den Blick, und zwar so, dass die »Schülererfahrungen« – bzw. die dafür gehaltenen Konstrukte der Erwachsenen – nicht mehr unmittelbar normative Bedeutung für didaktische Entscheidungen beanspruchen. Aber der Lebensweltbezug wird deshalb nicht aufgekündigt. Es zeichnet sich eine neue Didaktik der Erschließung des Fremden ab (und zwar auch des fremden Eigenen) und im Zusammenhang damit ein Interesse nicht mehr nur an religiösen Semantiken, schon gar nicht nur an deren ethischen Schrumpfformen, sondern an den Vollzugsformen von Religion – unter dem Stichwort der *Performanz* wird Religion auch syntaktisch, pragmatisch und ästhetisch wahrgenommen. Hierzu gehören auch Impulse für eine postmoderne, die Sprache Kanaans ebenso wie die moralisierende Instrumentalisierung biblischer Texte hinter sich lassende Bibel-didaktik.

*Drittens:* 2003 setzt sich der Trend fort, mit dem ein lange zurückliegendes Desiderat – 1968 forderte Klaus Wegenast eine »empirische Wendung« der Religionspädagogik! – seit einigen Jahren endlich verwirklicht wird. Regelmäßig, mit wachsendem Erkenntnisgewinn und mit wachsender Qualität bei den methodologischen Standards gehören empirische Untersuchungen zu den interessanteren Publikationen, zunehmend häufig in Verbindung mit Fragestellungen, die für die gerade genannten neuen bibeldidaktischen Impulse belangvoll sind (Stichwort: »Kindertheologie«).

Mit diesen Trends verbinden sich für mich Fragen, die auch als Problemanzeigen zu lesen sind:

- Wie lassen sich die Entwicklungen in der empirischen Forschung und die Wiederentdeckung von Bildung verbinden – ohne dass Bildung



dabei, wie schon einmal nach dem Ausrufen der empirischen Wende in den Erziehungswissenschaften, in der Perspektive und unter dem Druck empirischer Themen in einen Funktionalisierungs- und Instrumentalisierungssog gerät und sich damit als Bildung selbst durchstreicht?

- Wie lässt sich das neue Interesse an der Didaktik *bildungstheoretisch* anschlussfähig halten, um vor der Verflachung zur Methodik, vor der bloßen aktionistischen Beschwörung auch kreativer Handlungskonzepte bewahrt zu werden?

Schließlich fällt mir 2003 *viertens* etwas auf, was diagnostisch auch dann bemerkenswert ist, wenn es sich nicht als neuer »Trend« bestätigen sollte: Die Religionspädagogik der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts, und hier insbesondere der letzten drei Jahrzehnte, wird sich nun selbst historisch. Und wird darüber wohl auch fast unvermeidlich ein Stück weit *historisiert*. Die Turbulenzen, in denen sich in engsten Zeiträumen und in Debatten von höchster Intensität die Religionspädagogik nach der Zwischenphase der Evangelischen Unterweisung gleichsam noch einmal selbst neu erfand, werden nun – noch unter den Augen der damaligen Protagonisten und auch nicht ohne deren Beteiligung – zum Gegenstand historischen Urteils. Vermutlich können sie das werden, weil seit Beginn der 80er Jahre eine Phase vergleichsweise kontinuierlicherer und weniger kontroverser Entwicklungen hinter uns liegt und die damaligen Kontroversen heute (fast) gegenstandslos geworden sind. Umso schwieriger, wenn die historische Rekonstruktion strikt jeder Historisierung auszuweichen sucht und die unverminderte Aktualität beispielsweise des »problemorientierten Religionsunterrichts« behauptet. Ich komme darauf zurück.

## II.

Im Weiteren mein Durchgang durch ausgewählte Veröffentlichungen zu einzelnen Stichworten:

### 1. Bildung:

*Albrecht, Christian*: Bildung in der Praktischen Theologie, Tübingen.

*Biehl, Peter* und *Nipkow, Karl Ernst*: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive (Schriften aus dem Comenius-Institut 7), Münster/W.

*Böhm, Günter*: Zum Verständnis der EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen«, in: Religion heute, Heft 55, 172–173.

*Böhm, Günter*: Bildung mit menschlichem Maß: Herausforderung für Schule und Kirche nach PISA und Erfurt, in: Schule und Kirche, Heft 2; 4–13.

*Dressler, Bernhard*: Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: EvTh 63, Heft 4; 261–271.

*Englert, Rudolf*: Was bringt uns Bildung?, in: *Pohl-Patalong, Uta* (Hg.): Religiöse Bildung im Plural, Schenefeld, 19–29.

*Evangelische Kirche in Deutschland, Rat der*: Maße des Menschlichen. Evangelische



- Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft – eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- Götzelmann, Arnd: Die Bildungsverantwortung evangelischer Kindertagesstätten, in: PrTh 38, Heft 1; 41–52.
- Korsch, Dietrich: Gelebte und gelehrte Religion in Kirche und Schule, in: ZPT 55, Heft 1; 28–39.
- Korsch, Dietrich: Religion – Identität – Differenz: ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts, in: EvTh 63, Heft 4; 271–279.
- Kumlehn, Martina: Selbstbegrenzung, Dialog und Begegnung. Religionspädagogische Optionen in der pluralen Gesellschaft, in: EvTh 63, Heft 1; 60–70.
- Kunstmann, Joachim: Selbstentfaltung und Sinn für das Leben. Was hat das Christentum mit Bildung zu tun?, in: Pohl-Patalong, Uta (Hg): Religiöse Bildung im Plural, Schenefeld, 49–64.
- Meyer-Blanck, Michael: Konfession – Kompetenz – Kultur. Wofür qualifiziert der Religionsunterricht? in: Loccumer Pelikan, Heft 2; 65–69.
- Meyer-Blanck, Michael: Tradition – Integration – Qualifikation: Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen, in: EvTh 63, Heft 4; 280–288.
- Meyer-Blanck, Michael: Sünde – Gericht – Freiheit: Über die christliche Fundierung einer Bildung zur Mündigkeit, in: Schule und Kirche, Heft 1, 4–9.
- Nipkow, Karl Ernst: Religion im Ethikunterricht. Schulpädagogische, bildungstheoretische und methodologisch-wissenschaftstheoretische Überlegungen, in: Ethik und Unterricht (edition ethik kontrovers 11); 15–24.
- Pirner, Manfred: Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinbildung und christlicher Lebenshilfe, in: www.theo-web.de.
- Pohl-Patalong, Uta (Hg.): Religiöse Bildung im Plural: Konzeptionen und Perspektiven. Ein Lernort Gemeinde-Buch, Schenefeld.
- Scharer, Matthias: Die »Wozu-Falle« in der (religiösen) Bildung: ein kultureller Grenzgang, in: RPädB Heft 50; 39–48.
- Schmid, Hans: Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem »Wozu« religiöser Bildung heute, in: RPädB Heft 50; 49–57.
- Schreiner, Peter: Evangelische Bildungsverantwortung in Europa, in: PrTh 38, Heft 1; 15–30. und ZPT 55, Heft 1; 28–39.
- Schröder, Bernd: Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität, in: www.theo-web.de.
- Schweitzer, Friedrich: Evangelische Bildungsverantwortung – neue Herausforderungen, in: PrTh 38, Heft 1, 5–15.

Schon Rainer Preul hat in seiner »Kirchentheorie« von 1997 die »Kirche als Bildungsinstitution« zu verstehen gegeben. Ähnlich grundsätzlich bringt Chr. Albrecht den Bildungsbegriff in Anschlag, wenn er nach »Bildung in der Praktischen Theologie« fragt: »Bildung ist die zentrale, aber stets gefährdete Reflexionskategorie der Praktischen Theologie.« »... die neuzeitlich-protestantische Praktische Theologie als ganze ist ... ein Realisat des protestantischen Bildungsgedankens, insofern sie an die Stelle pastoraler Kasuistik ... das Ideal urteilsfähiger und sachgemäßer Selbständigkeit gesetzt hat.« Albrecht spielt den Bildungsbegriff in kulturtheoretischer Perspektive an den Themen Kulturhermeneutik, Biographiereflexion, Seelsorgelehre und Predigthilfeliteratur durch. Bildungsprozesse im engeren Sinne (z.B. als Unterrichtsgeschehen) kommen nicht vor. Jedoch kann ein solcher weit ausholender Rekurs auf Bildung der Religionspädagogik als einer Teildisziplin der Praktischen Theologie



nur gut tun. In dieser Grundsatzperspektive können die Analogien nicht nur zwischen der individualitätsfördernden protestantischen Reflexionskultur und dem neuzeitlichen Bildungsbegriff ins Licht rücken, sondern auch die Analogien zwischen der Religion als »Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren« (H. Lübke) und der ebenfalls nicht auf operationalisierbare Zwecksetzungen zu verengenden Bildung. Das muss in einer Zeit betont werden, in der es auch in der Religionspädagogik einzelne Stimmen gibt, die in die »Wozu-Falle« (M. Scharer) tappen und religiöse Bildung dem Staat und der Gesellschaft z.B. als Werteerziehungs-Medium andienen.

Die Gefahr, Bildung bestimmten Zwecksetzungen auszuliefern und darüber zu vergessen, dass »Bildung nur dann funktional ist, wenn sie nicht nur funktional ist« (Helmut Peukert) – diese Gefahr ist schon deshalb immer wieder zu bedenken, weil Bildung, auch religiöse Bildung, realistischerweise nicht ohne jeden Bezug zu *Ausbildung*, also zur Vermittlung von Kenntnissen, Kompetenzen und Qualifikationen zu denken ist. Konkret stellt sich die Aufgabe sorgfältiger Unterscheidungen, weil auch der Religionsunterricht sich nicht der insgesamt für die schulischen Fächer obligatorischen Formulierung von Qualitätsstandards entziehen kann. Diesem Problem gehen B. Schröder und M. Pirner in zwei ursprünglich auf der AfR-Tagung in Berlin vorgetragenen Texten in der Internetzeitschrift [www.theo-web.de](http://www.theo-web.de) nach.

Ich konzentriere mich auf Schröder. Er hält dafür, dass »religiöse Grundbildung« so, wie es der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner »für jede Form von Allgemeinbildung« verlangt, »zum ›szientifischen‹ Umgang mit Welterfahrung und zwischenmenschlicher Begegnung befähigen, letztlich auch wissenschaftspropädeutisch funktional sein« solle. Wenn ich es richtig sehe, zielt Benners Begriff von Allgemeinbildung allerdings auf den *Perspektivenwechsel* zwischen szientifischem Weltumgang und »alltäglichen Umgangsverhältnissen«, und damit auf deren wechselseitigen Bezug zugleich mit deren Unterscheidung. Eben in einer solchen Unterscheidungsfähigkeit, die zugleich die Voraussetzung von Anschlussfähigkeit ist, sehe ich auch ein wesentliches Spezifikum religiöser Bildung.

Schröder wirft einen Blick auf die Geschichte des Bildungsbegriffs in der Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte. Den »religionsdidaktische(n) Abschied vom Leitbild operationalisierbarer Lernziele und vom Ideal eines Lerngefüges, der anhand empirischer Unterrichtsforschung konstruiert wird«, hält er »für bemerkenswert still«. Mir ist nicht ganz klar, wie viel Bedauern in dieser Feststellung mitschwingt. Jedenfalls scheint mir Schröder etwas zu umstandslos die Ziele »Überprüfbarkeit und Qualifikationsorientierung« für »unverzichtbar« zu halten (101). In seiner Perspektive »(beschreiben) Standards ... religiöse Grundbildung kompetenz-orientiert« – sie lasse sich »also weder unter Absehung von Inhalten erwerben noch ist sie auf den Erwerb von Kenntnissen bzw. Wissen beschränkt« (103). Freilich räumt Schröder ein – und findet darin meine Zustimmung: »Je länger ich über die Herausforderung ›religiöser Grundbildung‹ nachdenke, desto ablehnender stehe ich diesem Begriff gegenüber«, weil er das »unverkürzte, nicht operationalisierbare Verständnis von Bildung nur verundeutlichen« könne (104). Ist es vor diesem Hintergrund hilfreich, die Erschließung der christlichen Religion an einem Kompetenzenkatalog zu orientieren? (»Deutungskompetenz«, »Ausdruckskompetenz«, »Kommunikationskompetenz«, »Reflexionskompetenz«, »(ethisch/soziale) Handlungskompetenz«) (108f)?



Zwei gerade genannte Gesichtspunkte bringt *D. Korsch* (»Religion – Identität – Differenz«) zusammen: Als systematischer Theologe setzt er (1.) am *Bildungsbegriff* ähnlich grundsätzlich an wie *Albrecht* und entfaltet dann den Zusammenhang von Religion und Bildung im Blick auf grundlegende Differenzmuster in unserem Selbst- und Weltverhältnis. Überraschend: *Korsch* macht einen »ganz praktischen und durchschlagenden Grund für die Unverzichtbarkeit« des umstrittenen Begriffs der »Religion« geltend: »das ist der Religionsunterricht an unseren öffentlichen Schulen«. Religion bezeichne den Ort, an dem »individuelle Evidenz und Verbindlichkeit der haltungsprägenden Tradition« zusammen kommen. »Wie immer und mit welchem Begriff wir diese Funktionsstelle bezeichnen wollen, für die Aufgabe eines allgemeinen Schulsystems in einer demokratischen Gesellschaft ist die Wahrnehmung und Ausfüllung derselben unverzichtbar«. *Korsch* schlägt »einen bildungsbezogenen Religionsbegriff vor, der einerseits an Deutungsprozesse allgemeiner Art anknüpft, andererseits in die religiöse Bestimmtheit hinein führt.« Die mit unserer leibseelischen Konstitution verbundene Unerlässlichkeit des Deutens stellt uns vor (2.) »unüberwindliche Differenzen des Lebens«, die wir nur dann deuten können, »wenn wir uns auf eine Kraft des Zusammenhangs des Verschiedenen beziehen, über die wir nicht selbst verfügen.« In dieser Perspektive wird Religion (1.+2.) als *Bildungskategorie* zur »Differenzkompetenz des eigenen Lebens.«

Im Anschluss an eine systematische Auswertung (»Gelebte und gelehrte Religion in Kirche und Schule«) der niedersächsischen ReligionslehrerInnen-Studie (A. Feige u.a.) kommt *Korsch* – statt wie sonst üblich, die Schule und ihr Personal am kirchlichen Standard zu messen und für defizitär zu erklären – zu dem Schluss, dass das, was für die Religionslehrerschaft gilt, nun auch deutlich für die Pfarrerschaft zu sagen ist, nämlich »dass es nur eine akademische Bildung ist, die genügend Distanz zu und Aneignungsmöglichkeiten von religiösen Traditionsbeständen schafft, um den Beruf erfolgreich zu bestehen. Gerade die Praxis fordert ... die Wissenschaft« (39) – man könnte daraus die Forderung nach einer bildungstheoretisch fundierten religiösen Professionstheorie herauslesen.

Kontinuitäten und neue Aktualitäten im Zusammenhang von Bildung und Religion rücken ins Bewusstsein durch einen bemerkenswerten Sammelband, den zwei Nestoren des Faches, *K.E. Nipkow* und *P. Biehl* herausgegeben haben: »Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive«. Man muss wohl sagen, dass hier noch einmal an die Maßstäbe erinnert wird, die theologisch nicht unterboten werden dürfen, wenn über Bildung geredet wird. Das Thema *Bildung* verschränkt sich in diesem Band mit dem beobachteten Trend zur Rekonstruktion der *jüngeren Geschichte* der Religionspädagogik. Zunächst wird ein geradezu klassisch zu nennender Text der neueren Religionspädagogik wieder abgedruckt: *Biehls* »Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive« (9–102) aus Derselbe, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik,



1991. Geschrieben wurde diese große Studie zu einer Zeit, in der gerade begonnen werden konnte, auf die nicht lange zuvor erfolgte Wiederaufnahme des bildungstheoretischen Diskurses zurückzublicken. Biehl beschränkte sich nicht auf eine ideengeschichtliche Rekonstruktion, sondern schloss religionspädagogische Theorie unmittelbar an systematisch-theologische Überlegungen an. Weil »allgemeine und religionspädagogische Bildungstheorien ... mit dem kritischen Bildungsbegriff eine *gemeinsame* normative pädagogische Kategorie (haben), die die *Unverfügbarkeit* der Person im Prozess der Menschwerdung des Menschen sichert«, deshalb muss eine religionspädagogische Bildungstheorie mehr sein als eine Theorie religiöser Bildung (11) – diese These ist 2003 womöglich noch bedeutsamer als 1991. Sodann der im Anschluss an E. Jüngel formulierte Satz: »*Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon*. Bildung ist also *Folgephänomen* des Personseins« (40).

Was könnte man aus dem Abstand von heute anders sehen? Vielleicht wäre Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme angesichts zeitdiagnostischer Veränderungen und einer größeren Skepsis gegenüber der Möglichkeit, Bildung intentional auszurichten, heute vorsichtiger zu rezipieren. Theologisch vervollständigt Biehl den Rekurs auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen mit einem Hinweis auf die im »Streit um das Freiheitsverständnis« zur Geltung zu bringende Rechtfertigungslehre (42, v.a. 44ff). Das könnte man heute wohl noch schärfer akzentuieren: Durch den Gedanken der Rechtfertigung des Gottlosen erhält das Theologumenon der Gottebenbildlichkeit ein noch deutlicheres Profil, wird noch strikter vor substanzialistischen Missverständnissen bewahrt und gewinnt zugleich als Deutekategorie – soweit das für Glaubenssätze überhaupt gesagt werden kann – günstigere Anschlussmöglichkeiten an die neueren Debatten um Menschenwürde. Kurz: Die Rechtfertigungslehre verspricht Plausibilitätsgewinne für theologische Argumente in säkularen Kontexten. Auch hier ist eine Analogie stark zu machen: Da die Personwürde nicht an empirische Eigenschaften des Menschen gebunden ist, sondern unverdient und unverdientbar zugesprochen wird, kann Bildung die Würde einer Person nicht konstituieren – aber das Personsein ist als Bedingung der Möglichkeit von Bildung zu denken.

Schließlich: »Die Formulierung des Bildungsziels hält gegen bestimmte postmoderne Tendenzen an der Unhintergebarkeit des Subjekts fest« (67) – ja, aber müssen wir das Subjekt in Bildungsprozessen heute nicht doch etwas stärker zusammen mit der Brüchigkeit von Subjektivität, mit ihrem Mangel an Selbsttransparenz, mit der Grenze der Selbstverfügung denken? Und wir können das doch, ohne das Subjekt dem Prozess der postmodernen Dekonstruktionen auszuliefern, weil wir es theologisch immer schon entgegen allen modernen Selbstermächtigungsansprüchen als ein »Sein aus unverfügbarem Grunde« denken. Didaktisch spiegelt sich das in der Möglichkeit, in regelgeleitete Lehr-Lernprozesse einzutreten und zugleich die Grenze der empirischen Erfassbarkeit und technischen Operationalisierbarkeit von Lernen stark zu machen. In dieser Hinsicht gilt dann weiter uneingeschränkt die These, »Religionspädagogik« sei zu verstehen als eine »*Sprachlehre des christlichen Glaubens*« (69).

Ein Kommentar von Nipkow (103–110: »Die Bildungsfrage der Kirche nach innen und außen im Spiegel der bildungstheoretischen Reflexionen



Peter Biehls<sup>3</sup> würdigt Biehls Ausführungen u.a. mit einem Seitenblick auf die Pädagogik als Wissenschaft, die, sofern sie überhaupt über Bildung im emphatischen Sinne nachdenkt, über ihre normativen Grundlagen nur selten klar Rechenschaft ablegt.

Ein neuer Beitrag von *Biehl* schließt sich an: »Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht« (111–152), der die einschlägige theologische, erziehungswissenschaftliche und religionspädagogische Literatur bis 2002 durchmustert. »Die Entwicklung einer allgemeinen Bildungstheorie ist die Aufgabe einer säkularen Pädagogik, die unter den Bedingungen der Neuzeit ohne theologische Prämissen arbeitet und jede theologische Bevormundung strikt ablehnt. Die Theologie kann nur erwarten, dass es sich bei der Bildung um eine offene Interpretationskategorie handelt, die nach dem *Modell von Analogie und Differenz* weiter ausgestaltet werden kann« (111). Helmut Peukert arbeite demnach die »Analogien zwischen Pädagogik und Theologie klar heraus« (112); Dietrich Benner könne »auf überzeugende Weise zeigen, dass sowohl Religion der Bildung als auch Bildung der Religion bedarf« (114); schließlich Jürgen Oelkers: »Wenigstens ist bislang keine Pädagogik entstanden, der es gelungen wäre, die Verwendung religiöser Deutungsmuster zu vermeiden« (118). Ganz so religionsabstinent agiert die Pädagogik also doch nicht.

In systematisch-theologischer Hinsicht wird nun tatsächlich die »Rechtfertigungslehre« zur »zentralen Interpretationskategorie«: »Es bietet sich an, Bildung als Norm der Pädagogik und Rechtfertigung allein aus Glauben in ein kritisches Verhältnis zu setzen« (120). Ein »unentdeckter« Beitrag von Korsch<sup>4</sup> findet Biehls besondere Würdigung und darin die »bildungstheoretische Pointe«, »dass auch der Glaube selbst nichts Unmittelbares ist, sondern sich nach dem Muster kategorialer Bildung als wechselseitig vermittelt begreifen lässt ... Der Beitrag von Korsch entwickelt ein Bildungsverständnis, das pädagogischen wie theologischen Herausforderungen entspricht, den von Oelkers betonten Zukunftsaspekt der Bildung durch den Verheißungscharakter, der mit Bildung verbunden ist, unterstreicht und der damit für die Religionspädagogik wichtige Kategorien bereitstellt« (125f).

Der Band wird abgeschlossen durch einen aufschlussreichen Beitrag von *Nipkow* (»Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie«, 153–251): Ein historischer Rückblick, in dem Nipkow einen schmalen Grat als Historiker und als Zeitzeuge begeht (vom Beginn der »Weimarer Republik bis zur EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen«), deckt Ambivalenzen auf: Es hat lange gedauert, bis die evangelische Kirche in der Moderne ankam und bereit und imstande war, das, was ihr als das Erbe der eigenen Tradition in den modernen Bildungstheorien begegnete, als legitim anzuerkennen und sich (wieder) anzueignen – eine historische Einsicht, die vor allzu vollmundigen Deutungsansprüchen auf dem Feld der Bildungstheorie wie der Bildungspolitik schützen sollte. Auch bei Nipkow könnte mit einer gewissen inhaltlichen Verschiebung von »Differenz-Kompetenz« die Rede sein: »Bildung ist ein Prozess, bei dem sich Sachverhalte in der *Dialektik der*

3 Zuerst erschienen in: *Bernhard Dressler* u.a. (Hg), *Hermeneutik – Symbol – Bildung. Perspektiven der Religionspädagogik seit 1945*, Neukirchen-Vluyn 1999.

4 »Bildung und Glaube«, in: *NZfStH* 36 (1994), 190–214.



*Wahrnehmung von Differenz und Integration* in ihrer Bedeutung erschließen: Bildendes Lernen ist Lernen an Differenzen und durch sie hindurch« (205). Diese Formulierung enthält – ohne dass Nipkow das selbst in der gebührenden Schärfe betont – auch eine kritische Spitze gegenüber allzu glatt projizierten Konzepten von interreligiösem Lernen, nicht zuletzt, wenn sie zudem noch werterzieherisch funktionalisiert werden.

Einen nicht vergleichbar in die Tiefe bohrenden, sondern das Feld in die Breite ausmessenden Sammelband hat *Uta Pohl-Patalong* herausgegeben: »Religiöse Bildung im Plural«. Der Band folgt der Konzeption der Zeitschrift »Lernort Gemeinde«. Die thematische Breite der Beiträge umfasst das ganze Feld religiöser Bildungsbereiche in- und außerhalb der Kirche; sie sind überwiegend gut lesbar geschrieben und um elementare Klärungen ohne Simplifizierungen bemüht. Hervorzuheben ein Beitrag von *Rüdiger Sachau*: »Der schlafende Riese. Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Moderne« (7–18).

Meine Zustimmung und meinen Widerspruch findet *Rudolf Englert* (»Was bringt uns Bildung?« 19–29). Englert moniert an den bildungspolitischen Diskursen der Gegenwart zu Recht, dass in ihnen die »wesentlichen Gehalte« des Bildungsbegriffs überwiegend »ganz unter den Tisch« fallen.

Neben der »Digitalisierung« und der »Ökonomisierung« erregt die »Postmodernisierung« von Bildung (22f) Englerts Einwände, die insgesamt in einem gewissen kulturkritischen Tonfall formuliert werden: »An die Stelle einer Vermittlungs-Didaktik, die bei den Intentionen der Lehrenden ansetzt, tritt mehr und mehr eine Aneignungs-Didaktik, die davon ausgeht, dass jede lernende Person selbst Konstrukteurin ihrer Bedeutungswelt ist.« So aber bleibe die Vernunft instrumentell und das Wahrheitsverständnis aktualistisch. Abgesehen davon, dass die Behauptung, in dieser Perspektive hätte Adolf Eichmann als gebildet gelten müssen, abwegig ist: Englerts Folgerung ist nicht zwingend! Es ist ja gerade ein »schwaches« postmodernes Denken, das die Herrschaftsansprüche einer starken instrumentellen Vernunft unterlaufen kann. Und: In Bildung ist eine Hoffnung auf Humanität lebendig, sie ist aber keine Garantie für moralische Güte. Eingängig charakterisiert *Englert* den »Mehr-Wert von Bildung als Prozess«: »Bildung ist In-duktion und E-duktion« (24). Wenn es dagegen zum »Mehr-Wert von Bildung als Ziel« im Anschluss an E. Weniger heißt, Bildung sei der »Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann«, wäre genauer zu prüfen, ob diese ethische Akzentuierung nicht eine Vereinseitigung des Bildungsgedankens nach sich ziehen könnte.

*J. Kunstmann* (»Selbstentfaltung und Sinn für das Leben. Was hat das Christentum mit Bildung zu tun?«, 49–64) positioniert sich mit seinem ästhetisch zugespitzten Begriff religiöser Bildung scharf gegen Nipkow (53f), bei dem »Bildung« ... vor allem als die »Bildungsmitverantwortung« der Kirchen«, also institutionalistisch statt individuell, verstanden werde: Die einzige wirklich spitz formulierte Grundsatzkontroverse, die ich gegenwärtig in der Religionspädagogik beobachte. Für Kunstmann bleibt es »fraglich, ob Nipkow den Gehalt des Bildungsgedankens überhaupt einlöst«, denn recht eigentlich ziele er »christliche Sozialisation



unter spätmodernen gesellschaftlichen Bedingungen« an. Starker Tobak, der auch dann überzogen erscheint, wenn man dem ethischen bzw. moralerzieherischen Akzent, wie er im Verlauf von Nipkows Lebenswerk unterschiedlich stark hervortritt, eher reserviert gegenübersteht.

Bildung und Rationalität werden hier so gegeneinander in Stellung gebracht, dass Bildung als Gegenbegriff zur Aufklärung erscheint, was auch dann historisch überzeichnet ist, wenn man bei Schleiermacher, einem der Gewährsleute Kunstmanns, eine aufklärungskritische Position einräumt. Aber Schleiermacher bezog sich eben doch dialektisch derart auf die Aufklärung, dass er sie überbot, nicht aber hinter sie zurückfiel. So erscheint auch die Kritik an Klafki – die ich im Grundsatz nachvollziehbar finde – überzogen: »Der Bildungsgedanke, der ursprünglich der freien Entfaltung der Person galt, ist hier in einer Weise auf die Effektivität eines *Ausbildungssystems* eingeengt, die ihren funktional-technokratischen Zug kaum noch verleugnen kann« (55). So sehr ich mit Kunstmann die »ästhetische Parallele zwischen Bildung und Religion« (63) ziehe, so sehr ich die »Dialektik der Aufklärung« zeitdiagnostisch nicht für folgenlos ignorierbar halte – sie einfach zu hintergehen, als könnten wir die Moderne hinter uns lassen, ist sie nicht. Und kann man einfach an die postmoderne Vernunftkritik anknüpfen und zugleich am starken Subjektbegriff festhalten wollen (»Entfaltung der Person«, »autonome Freiheit der Person« etc.)? Die gleichsam vorkritisch gedachte »Anbahnung« und »Erschließung« von »Evidenzen« im Raum der Religion ist nicht so undialektisch wie in einem Phasenmodell zu trennen von einer als zweitem Schritt folgenden »rationalen Verständigung und Überprüfung«: Reflexivität ist heute – das ist ja gerade das Signum der »zweiten Moderne!« – in die Erschließungsvorgänge selbst eingelagert.

Und ein letzter Einwand: Kunstmanns emphatischer Zugriff aufs »Leben« (im Gegensatz zur »Lehre«) wird an der Schule, die das Leben immer nur ästhetisch-reflexiv gebrochen in ihren Mauern beherbergen kann, ins Leere laufen – und er scheint dies mit seiner Gegenüberstellung von Bildung nicht nur mit »Erziehung«, sondern auch mit »Unterricht« (62) zu ahnen. Wer Schleiermacher so weit folgt, muss ihm dann auch bis zum Verzicht auf den schulischen Religionsunterricht folgen. Ich formuliere diese Kritik in dieser Schärfe, weil ich es bedauerlich finde, dass der von *Kunstmann* in vieler Hinsicht so überzeugend geforderte Paradigmenwechsel – weg von einer moralisch begründeten religiösen Erziehung, hin zu einer ästhetisch begründeten religiösen Bildung – durch zu plakative Frontstellungen diskreditiert wird.

Wer von *Elisabeth Naurath* (»Von der Bilderflut zum Bildungsprozess«, 65–79) den soundsovielten Aufguss eines kulturkritischen Lamentos à la Neil Postman (Stichwort »Reizüberflutung«) erwartet, wird angenehm überrascht durch ein Plädoyer für die »Stärkung der Wahrnehmungskompetenz in der religiösen Bildung«, das im Blick auf »Leiblichkeit« und »Gender« nicht die für Bildung konstitutive Reflexivität (»Blick in den Spiegel«) ausblendet.

Anregend auch und den Bildungsdiskurs in ein neues Licht rückend: *U. Pohl-Patalong*, die Herausgeberin, (»Impulse setzen und Perspektiven erweitern«, 137–155) bringt Bildung mit Denkansätzen aus dem Bereich der systemischen Therapie und Beratung in Zusammenhang, ohne Bildung zu therapeutisieren. Ihre konstruktivistische Position etwa hinsichtlich der »Wahrheitsfrage« könnte auch als Antwort auf *Englerts* skeptische Warnung im gleichen Band vor postmoderner Beliebigkeit



verstanden werden: »Systemisches Denken mündet gerade nicht in ›Beliebigkeit‹, sondern nötigt dazu, die – den Erkenntnisprozess mit bestimmenden – persönlichen Entscheidungen und Vorlieben bewusst zu verantworten, weil die Verantwortung nicht mehr auf die ›objektive Realität‹ abgewälzt werden kann« (141).

Bei *Johannes Rehm* (»Ökumenisches Lernen im 21. Jahrhundert«, 171–182) wird mir nicht klar, was er als Lernziel verstehen will: gegenseitige »Bereicherung« (und damit die Gefahr, alles Fremde, Verstörende am Anderen auszublenden und einzuverleiben)? Gar die Entdeckung, dass in der »interkonfessionellen Ökumene« die »Unterschiede keineswegs von kirchentrennender Bedeutung sind« – als hätten sich die Katholiken von Rom getrennt? (178f) Und der Rekurs auf Künigs Weltethos (im Blick auf die »interreligiöse Ökumene«) ist mir weder in der Zeitdiagnose (»Zeit ohne Ethos«) einleuchtend noch in handlungspraktischer Hinsicht wünschenswert: Ich fürchte die Funktionalisierung der Religion zu einem Welttretungsprogramm, das in seiner Hybris gerade jeder Religion widerspricht und das zudem angesichts der Komplexität der globalen Situation hoffnungslos unterkomplex ist.

Schließlich *Hubert Klingenberg* (»LebensManagement konkret. Ein Konzept zur Persönlichkeitsbildung«, 237–252): Ich finde es unglücklich, diesen interessanten, Zustimmung und Widerspruch evozierenden Band mit einem Beitrag abzuschließen, in dem Bildung und Konditionierung kaum noch zu unterscheiden sind: Geradezu als technizistisch operationalisierbar gedachte Kompetenzkataloge sollen dazu helfen, das Leben zu »managen«. Es begegnet eben jener bildungsfeindliche Jargon aus Organisationsberatung und Managementtheorien, der schon in bildungspolitischen Kontexten kaum noch erträglich ist, nun gar mit Anspruch auf die individuelle Lebensführung. Was diese Art Verfügungsdenken mit Religion zu tun hat, ist mir, mit Verlaub, unerfindlich. Aber vielleicht muss ein solcher Sammelband auch einen solchen ärgerlichen Beitrag enthalten, wenn er das Spektrum des Bildungsdiskurses einigermaßen vollständig abbilden will.

Ein letzter Titel in dieser Rubrik: die Denkschrift »Maße des Menschlichen« – leicht zu kritisieren (so etwa von *Chr. Grethlein* in *EvTh*, Heft 4), denn solche Texte tragen ja immer die Spuren schwieriger Kompilationsprozesse und Kompromisse in der Sache wie im Stil. Ich muss sagen: Ich finde es beruhigend, dass sich in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion eine weitere Stimme gegen die leider vorherrschenden bildungsutilitarischen Verflachungen erhebt – nicht nur eine einzelne wissenschaftliche Stimme, sondern die einer nicht ganz bedeutungslosen Institution. Deutlich ist: Wer für *religiöse* Bildung als eine öffentliche Aufgabe eintritt, muss etwas zur Bildung *allgemein* sagen. Damit muss sich die Evangelische Kirche in Deutschland (und konkret: die evangelischen Landeskirchen) aber auch behaften lassen: Öffentliche Bildungsverantwortung kann nur eine Kirche übernehmen, die im binnenkirchlichen Kräftespiel um knappe Ressourcen Bildung nicht zugunsten eines engen Verständnisses von »Kernaufgaben« der Verkündigung zurücksetzt und der Vorherrschaft parochialer Strukturen zum Opfer fallen lässt. Wie heißt es in Nipkows Analyse zur »Bildungspolitik der evangelischen Kirche«?: »Das Verhältnis von ›Verkündigung‹ und ›Bildung‹ ist in Kirchenleitungen und Gemeinden noch nicht überall vor einem



schiefen Prioritätenbewusstsein als Erbe der Vergangenheit geschützt« (209).

## 2. Didaktik:

*Alkier, Stefan:* Die Wunderfrage als offene Frage, in: Schönberger Hefte 33 Heft 3, 18–23.

*Alkier, Stefan:* Fremdes Verstehen. Überlegungen auf dem Weg zu einer Ethik der Interpretation biblischer Schriften, in: ZNT 6 Heft 11, 48–59.

*Bizer, Christoph:* Kirchliches: Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen, in: *Klie, Thomas* u.a. (Hg), *Schauplatz Religion*, Leipzig, 23–46.

*Boschki, Reinhold:* »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik: Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen; 13) Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr.

*Fenske, Wolfgang:* Ein Mensch hatte zwei Söhne: das Gleichnis vom verlorenen Sohn in Schule und Gemeinde. (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Thema) Göttingen.

*Hanisch, Helmut:* Religiöse Begriffsentwicklung als Impuls zur Glaubensentwicklung, in: *RL-Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 32, Heft 3; 3–7.

*Heil, Stefan* und *Ziebertz, Hans-Georg:* Abduktive Korrelation: Der dritte Weg, in: *KatBl* 128, Heft 4; 290–297.

*Klie, Thomas:* Performativer Religionsunterricht: von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, in: *Loccumer Pelikan*, Heft 4; 171–177.

*Klie, Thomas* und *Leonhard, Silke* (Hg.): *Schauplatz Religion: Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*. Leipzig.

*Leonhard, Silke:* Bei Leibe: Religion zu Wort kommen lassen: Körperlichkeit in religionspädagogischer Wahrnehmung, in: *Klie, Thomas* u.a. (Hg.), *Schauplatz Religion*, Leipzig; 166–191.

*Leonhard, Silke:* Mit dem Körper Religion lernen?: Ein Plädoyer für eine leiborientierte Wahrnehmung, in: *Wege zum Menschen* 55, Heft 6, 353–360.

*Kropac, Ulrich:* Schülerinnen und Schüler als »Exegeten« oder als »Raumfahrer« im biblischen Zeichenuniversum?: Bibeldidaktische Suchbewegungen zwischen Entwicklungspsychologie und Semiotik, in: *rhs* 46, Heft 2, 107–114.

*Kropac, Ulrich:* Bibelarbeit als Dekonstruktion: neue Perspektiven für das biblische Lernen, in: *KatBl*; 128, Heft 5, 369–374.

*Kropac, Ulrich:* Sperrige Texte für Jugendliche: Grundsätze einer Wunderdidaktik, in: *ru*; 33, Nr.4; 127–130.

*Meurer, Thomas:* Der »ausgelutschte« Klassiker: wozu und zu welchem Zweck sollen Schüler noch die Bibel kennenlernen? in: *Kontexte*; Heft 1, 4–10.

*Theißen, Gerd:* Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik. Gütersloh.

*Ziebertz, Hans-Georg, Heil, Stefan, Prokopf, Andreas* (Hg): *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*. (Empirische Theologie 12), Münster/Hamburg/London.

Der Korrelationsdidaktik hat R. Englert schon vor einigen Jahren einen ehrenvollen Abgang gewünscht. Nun bringt *H.-G. Ziebertz* mit seinen Mitarbeitern das Konzept der »abduktiven Korrelation« als einen neuen, »dritten Weg« ins Spiel, auf dem die religionsdidaktischen Aporien zwi-



schen Deduktion (material-kerygmatische Didaktik) und Induktion (erfahrungsorientierte Didaktik) überwunden werden sollen. Der gehaltvolle und anregende Band (»Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog«) veröffentlicht die Beiträge einer interdisziplinären wissenschaftlichen Fachtagung, die im Dezember 2001 in Würzburg stattfand und auf der die Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes vorgestellt wurden. Einführungen der Herausgeber in die drei Themenkomplexe »Abduktion in der Religionspädagogik«, »Abduktion und empirische Methodologie« und »Abduktion im professionellen Handeln« folgt eine Fülle interessanter, teils kommentierender, teils weiterführender Diskussionsbeiträge.

Nun gibt es inzwischen in der akademischen religionspädagogischen Szene gewiss noch konfessionelle Differenzen, aber kaum noch separate katholische und evangelische Diskurse. Umso erstaunlicher, dass an diesem Band evangelische Religionspädagogen nicht nur unbeteiligt sind. Die in ihm versammelten Beiträge nehmen auch keine Notiz davon, dass im Zusammenhang mit der Rezeption semiotischer Konzepte auf evangelischer Seite seit einiger Zeit ganz ähnliche Überlegungen, vor allem im Blick auf die Möglichkeit einer postmodernen Bibeldidaktik, vorliegen. Liegt das vielleicht daran, dass zwischen der empirischen Forschung und der didaktischen Konzeptentwicklung noch zu wenig Verbindungslinien existieren – ein Desiderat für die Religionsunterrichtsforschung? Jedenfalls ist hier ist eine Gesprächschance – hoffentlich nicht auf Dauer – verpasst. Das ändert nichts an dem Gewicht dieser Publikation. Es geht – wie gesagt – darum, die Schwächen der Korrelationsdidaktik »durch eine »abduktive Weiterführung« theoretisch wie praktisch aufzuheben« (13). Korrelationsdidaktisch »sollte eine Wechselbeziehung zwischen zeitgenössischen Erfahrungen und biblisch-christlichen Erfahrungen aufgedeckt werden« (22), was aber immer seltener gelinge, »weil sich die beiden Erfahrungsbereiche immer weniger entsprechen«: »Die ... Korrelationsdidaktik ist dort gescheitert, wo sie sich in den Sackgassen der Induktion (von der Schülererfahrung her) oder der Deduktion (von der christlichen Offenbarung her) verhakt hat« (25).

Worum geht es bei der Abduktion? Es handelt sich um eine v.a. von Charles S. Peirce in seiner Semiotik entwickelten Form des Schließens. Man kann den Sachverhalt etwas vereinfacht so formulieren: Während beim deduktiven Schluss die Anwendung einer Regel auf einen Fall zum Ergebnis führt, bei der Induktion von einem Fall und einem Ergebnis auf eine Regel geschlossen wird, werden bei der Abduktion Regeln hypothetisch auf ein Ergebnis angewandt, um zu ermitteln, was der Fall ist. Anders gesagt: Eine Abduktion ist eine »gewagte Hypothese«, und als solche ist sie »keine Verifikation von Aussagen, keine Definition, sie formuliert keine Wahrheit. Sie ist eine Hypothese, mit der hermeneutischer Spielraum entsteht, der kommunikativ aufgegriffen und gefüllt werden kann« (27). Der abduktive Schluss »stellt einer gegebenen Erfahrung nicht »die« Deutung zur Verfügung, sondern bereitet den Boden, dass gedeutet werden kann. Zugleich ist ihr Inhalt ein Deutungsangebot, das induktiv und deduktiv überprüft werden kann« (ebd.). In anderen – z.B. »zeichendidaktischen« – Zusammenhängen wird in dieser Hinsicht von Räumen für »Probendenken« und »Probearbeiten« gesprochen, in denen eine »als-ob-Perspektive« (z.B.: »als ob es Gott gäbe«) im Blick auf die Welt ausprobiert wird.

R. Englert (»Neues aus Altem verstehen«, 67–78) kommentiert die Ausführungen der Herausgeber. Sie vermögen zu zeigen, so Englert, »inwie-



fern die Abduktion eine kreative Kombination sowohl von (Deduktionen ermöglichendem) Regelwissen als auch von (Induktionen eröffnendem) Beobachtungswissen darstellt« (75). Er nimmt dieses Konzept mit »Sympathien« zur Kenntnis, wäre doch demnach, »statt vorrangig auf die Herstellung von Korrelationen abzielen ... stärker darauf zu schauen, wo sich bereits vollzogene Korrelationen so rekonstruieren lassen, dass religiöses Lernen geschieht« (76). Englert äußert allerdings grundlegende Zweifel an der Methodisierbarkeit des abduktiven Schließens. Ich vermute, diese Zweifel werden unnötigerweise durch einen zu unvermittelten Übersprung von Ziebertz u.a. erzeugt: Von Fragen und Beobachtungen aus der empirischen Forschung (rekonstruktiv-qualitative Interviewanalysen) kann man nicht direkt auf die didaktische Ebene gelangen. Didaktik als Kunstlehre muss sich angesichts komplexer Lerngruppensituationen einer ähnlichen Methodisierbarkeit, wie sie für rekonstruktive Forschung in Anschlag zu bringen ist, entziehen. Gleichwohl liegt mit dieser Veröffentlichung ein Beispiel dafür vor, wie empirische Forschung zu unterrichtspraktischen Impulsen führen könnte – der Weg verlangt nur noch ein paar Zwischenschritte mehr.

Ein sich schon in den vergangenen Jahren abzeichnender Erneuerungsimpuls erhält 2003 einen kräftigen Schub: In dem von S. Leonhard und T. Klie herausgegebenen Sammelband zum »Schauplatz Religion« erhalten »Grundzüge einer performativen Religionspädagogik« eine deutliche Kontur. Insgesamt geht es darum, dass sich *die semantischen Gehalte* von Religion – und der christlichen Religion insbesondere! – nicht kommunizieren lassen, ohne *die performativen Gestalten* von Religion in der Unterrichtsinszenierung genauso sorgfältig zu beachten. Mit Rekurs auf die klassische Formulierung Schleiermachers: Religion kann nicht mitgeteilt werden, ohne dargestellt zu werden. Dass dieser elementare Sachverhalt dann (wieder) zu entdecken ist, wenn Religion in der Schule nicht mehr reflektiert werden kann, ohne zuvor *als* Religion erschlossen worden zu sein, ist nicht erstaunlich. Didaktisch wird eine Grenze wortsprachlicher Diskursivität neu markiert, zugleich aber werden neue Möglichkeiten leib-räumlicher Kommunikation eröffnet. Wo diese bisher nicht zum Zuge kamen, beteiligte sich der Religionsunterricht eher daran, Religion zum Verschwinden zu bringen, als dass er zu ihrer Erschließung beitrug.

Ein besonderes Verdienst dieses Bandes ist es, drei unterschiedliche Muster, in denen Performanz religionspädagogisch bedacht und inszeniert wird, zusammenzustellen. So werden Übereinstimmungen und Unterschiede deutlicher als bisher erkennbar. Zum einen ist da die ursprünglich von der *Symboldidaktik* gemachte Entdeckung, dass Symbole nicht ohne Rücksicht auf ihren handlungspraktischen »Sitz im Leben« verstanden und kommuniziert werden können. *Zeichendidaktisch* wird dieser Aspekt aufgegriffen und prononciert: Symbolhermeneutik sprengt die Möglichkeiten herkömmlicher Textthermeneutik und schließt neben den semantischen auch die syntaktischen und pragmatischen Dimensionen des *Zeichengebrauchs* ein. Dieser von M. Meyer-Blanck seit Mitte der 90er Jahre im Anschluss an Homiletik und Liturgik



in die Religionspädagogik eingebrachte *semiotische* Impuls wird im vorliegenden Band u.a. von *Klie* (»Geräumigkeit und Lehrkunst. Raum als religionsdidaktische Kategorie«, 192–208) und *Dressler* (»Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch«, 152–165) vertreten.

Zu unterscheiden ist davon eine *poststrukturalistisch-dekonstruktivistische* Perspektive, die in der *performance* nicht nur die Unabschließbarkeit der Lesarten gewahrt wissen will, sondern der fortlaufenden Abdrift der Bedeutungen Raum geöffnet sieht. Diese Linie wird – gleichsam selbstwidersprüchlich formuliert: präzise – erkennbar in *Dietrich Zilleßens* Beitrag: »Raumbeschreibungen. Wie Didaktik der Religion bei Sinnen ist« (67–91).

Schließlich der maßgeblich von *Chr. Bizer* vertretene *gestaltpädagogische* Ansatz einer *Worttheologie*, der für eine dem Gotteswort angemessene Inszenierung der Heiligen Schrift in religiösen Lernprozessen eintritt: Das Wort erschließt sich nicht als papierener Text, sondern in der Performanz des *Wortlautes* tritt das Heilige gleichsam hervor und in den Kommunikationsraum ein – die Nähe zu Luthers Sakramentsverständnis ist nicht zufällig. Bizer ist denn auch mit einem sachlich wie umfänglich besonders gewichtigen Beitrag vertreten: »Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen« (23–46).

Vielleicht nicht ganz zu Unrecht bezeichnet Biehl den Sammelband in einer ZPT-Rezension als »heimliche Festschrift« für Bizer, dessen gleichsam – mit Bedacht anspielungsreich zu verstehende – »schulbildende« Wirkung nun am Ende seiner akademischen Lehrtätigkeit (doch noch) Raum gewinnt. Erfreulich, dass neben einigen altbekannten Namen (u.a. *H.-M. Gutmann*, *A. Mertin*) auch einige neue AutorInnen mit interessanten Beiträgen ans Licht treten (neben der Mitherausgeberin *S. Leonhard* u.a. *Stephan Schaede*, *Christian Stäblein*, *Carolin Schaper* und *Barbara Hanusa*).

Als Diskussionsbeteiligter ist mein Blick auf die – bei allen natürlich zuvörderst zu würdigenden Gemeinsamkeiten! – in diesem Band zu erkennenden Differenzen nicht unvoreingenommen. Zwei kurze Fragen und eine Bemerkung gestatte ich mir trotzdem: *Zilleßens* »Entscheidungsdidaktik« (so R. Englert), so sehr sie mir der Sache der Religion auch theologisch gerecht zu werden scheint, läuft unterrichtspraktisch auf eine heikle Gratwanderung zwischen Subjektdekonstruktion und didaktisch »unumgänglicher Ermächtigung des Subjekts« hinaus.<sup>5</sup> Ist unter den konkreten schulischen (nicht zuletzt: personellen) Bedingungen des Religionsunterrichts die erforderliche Gleichzeitigkeit von Selbstrelativierung und Subjektstärke auszubalancieren? Ähnlich prekär scheint mir im Blick auf die Schulwirklichkeit Bizers Erwartung zu sein, die Präsenz des Heiligen unterrichtlich zu evozieren. Nicht nur, dass Liturgik und Didaktik hier bis an die Grenze ihrer Unterscheidbarkeit verschränkt werden – wo ist der Raum für die Herstellung jener von Bizer ja nicht zufällig besonders herausgestellten »Atmosphären«, deren Störanfälligkeit jeder Kirchgang, von den Schulgängen zu schweigen, vor Augen und Ohren stellt? Schließlich im Blick auf die Herausgeber:

5 Vgl. *D. Zilleßen*, Die Freiheit religiöser Didaktik; in: JRP 18/2002, 216–229.



Ich würde davon abraten, von »performativer Religionspädagogik« zu sprechen und statt dessen »performative Religionsdidaktik« vorschlagen. Nicht nur, weil die Zeit der großen Paradigmenwechsel vorbei ist und kein Gesamtkonzept der ausdifferenzierten Schulwirklichkeit mehr gerecht werden kann. Vor allem auch, weil der Religionsunterricht Religion nicht nur zu erschließen hat – so sehr dies seine primäre und von dem hier besprochenen Sammelband dankenswerterweise besonders herausgestellte Aufgabe ist. Aber im Religionsunterricht ist, analog zum Verhältnis der Mitteilung zur Darstellung oder der theologischen Lehre zum gottesdienstlichen Vollzug, auch elementare theologische Reflexion zu betreiben, Urteilsfähigkeit zu fördern, also *über* Religion zu reden und nicht nur *religiös* zu kommunizieren.

Beides, Abduktion und Performanz, ist bibeldidaktisch aktuell. Der performative Impuls kann auch textdidaktisch produktiv werden. Biblische – wie andere – Texte sind dann nicht mehr nach dem vermeintlich »in ihnen« steckenden »gemeinten« Sinn (*intentio auctoris*) zu befragen. Man kann sich in ihnen wie in fremden Räumen aufhalten und dabei Lesarten freisetzen, die den garstigen Graben der Geschichte nicht ignorieren, aber auch nicht vor ihm kapitulieren. Die Lehrpersonen haben dabei exegetische Methoden aus dem Unterricht – sofern es sich nicht um wissenschaftspropädeutische Kurse der Oberstufe handelt – herauszuhalten, sich selbst aber exegetisch so weit zu informieren, dass sie gegenüber allzu weit den Text überspringenden Abduktionen als Anwälte des Textes (im Sinne der regulativen Idee einer *intentio operis*) agieren und für die Grenzen der Interpretation einstehen können.

Auf katholischer Seite hat es in den letzten Jahren eine intensive Diskussion im Anschluss an die von Stefan Alkier und mir vorgeschlagene Metapher der »fremden Welten«<sup>6</sup> gegeben, an der sich u.a. Christina Kalloch, Thomas Meurer und Thomas Ruster beteiligt haben. Sie fand auch 2003 ihre Fortsetzung mit drei Beiträgen von U. Kropac und einem neuen Aufsatz von T. Meurer. S. Alkier hat in den »Schönberger Heften« die »Wunderfrage« noch einmal »als offene Frage« aufgeworfen. Auch wenn es sich nicht um einen im engeren Sinne religionspädagogischen Text handelt, gehört in diesen Zusammenhang der Hinweis auf weitere Überlegungen von Alkier (»Fremdes Verstehen. Überlegungen auf dem Weg zu einer Ethik der Interpretation biblischer Schriften«). An ihnen kommt keine Bibeldidaktik vorbei, die hermeneutisch auf der Höhe sein will, ohne den Schülerinnen und Schülern den Text zu vergällen, indem sie auf eine – und *nur* eine – »richtige« Interpretation verpflichtet werden: »Die exegetische Praxis kann nicht länger einen wahren Textsinn suchen, sondern muss von einer prinzipiellen Pluralität möglicher Textsinne ausgehen« (55); und: »Die Rezeption der Äußerung eines Anderen

6 Stefan Alkier / Bernhard Dressler, Wundergeschichten als fremde Welten lesen lernen. Didaktische Überlegungen zu Mk 4,35–41; in: B. Dressler / M. Meyer-Blanck, Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 163–187.



ist nicht nur ein hermeneutisches, sondern immer auch ein ethisches Problem« (49).

Nebenbei bemerkt: Die von Alkier mit herausgegebene »Zeitschrift für Neues Testament«<sup>7</sup> ist vorbildlich dafür, wie die Diskussion eines theologischen Fachgebiets ohne Niveauverlust auch für Religionslehrerinnen und -lehrer zugänglich gehalten werden kann. Es wären aus religionspädagogischer Sicht mehr solcher Fachzeitschriften zu wünschen.

Die »professionelle Bibelwissenschaft (soll) die Lektüre von Laien fördern und nicht im Keim ersticken« – dieser Forderung Alkiers (53) würde sicher auch *G. Theißen* zustimmen. Das neueste Buch des so erstaunlich produktiven Heidelberger Neutestamentlers (»Zur Bibel motivieren: Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik«) zeigt freilich, wie weit mit der Ausdifferenzierung der theologischen Fachgebiete auch deren Standards sich hinsichtlich der jeweils zugehörigen Praxisfelder noch weiter professionalisiert haben. Wegen lesenswerter Anregungen sollte das Buch auch von den Religionspädagogen zur Kenntnis genommen werden, die sich über seine pädagogisch-didaktischen Mängel eher wundern werden.

Heute ist damit zu rechnen, dass auch biblische Dauerbrenner in der Schule für fremd gehalten werden. Interessant, was *W. Fenske* einem so »ausgelutschten« Text wie Lk 15,11–32 an didaktischen Möglichkeiten abgewinnen kann (»Ein Mensch hatte zwei Söhne: das Gleichnis vom verlorenen Sohn in Schule und Gemeinde«). An diesem Büchlein ist auch exemplarisch nachzuvollziehen, in welcher Hinsicht die Bibeldidaktik von empirischen (z.B. strukturalistischen) Erkenntnissen zu lernen und Anstöße zu empfangen hat.

### 3. Empirie:

*Bucher, Anton A.*: Ein paar normative Zutaten?: konstruktive Anmerkungen zum Forschungsüberblick »Religiöses Lernen in der Grundschule« von Rudolf Englert und Friedrich Schweitzer, in: *Speck-Hamdan, Angelika* (Hg.): Kulturelle Vielfalt, religiöses Lernen, Seelze/Velber; 90–93.

*Bucher, Anton A.* u.a. (Hg.): »Im Himmelreich ist keiner sauer«: Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2), Stuttgart.

*Bucher, Anton A.*: Zwischen bescheuert und cool: Schülerinnen und Schüler erleben Religionsunterricht, in: *Lernort Gemeinde*, Heft 4; 35–38.

*Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra*: »Eigentlich gibt Gott Verwarnungen, dass sie sich ändern!«: kindertheologische Überlegungen zur »Pädagogik Gottes«, in: *Bizer, Christoph* u.a. [Hg.], *Die Gewalt und das Böse*, JRP 19, Neukirchen-Vluyn, 145–152.

<sup>7</sup> Untertitel: »Das Neue Testament in Universität, Kirche, Schule und Gesellschaft«. ZNT erscheint mittlerweile im 6. Jahr.



- Englert, Rudolf; Schweitzer, Friedrich: Religiöses Lernen in der Grundschule. Ein Forschungsbericht, in: *Speck-Hamdan, Angelika* (Hg.), *Kulturelle Vielfalt, religiöses Lernen*. Seelze/Velber; 60–89.
- Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker / Schöll, Albrecht (Hg.): *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster / Wien / New York.
- Gramzow, Christoph: Das Gottesbild von Religionslehrerinnen und -lehrern: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung, in: *Pastoraltheologie* 92, Heft 6; 252–270.
- Hanisch, Helmut: Religiöse Begriffsentwicklung als Impuls zur Glaubensentwicklung, in: *RL-Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 32, Heft 3; 3–7.
- Heyen, Heye: Biographie-Faktor Höllenglaube: eine qualitativ-empirische Studie aus religionspädagogischer Perspektive (*Religion und Biographie* 10), Münster.
- Hofmann, Renate: Geschlechtergerecht denken und leben lernen: religionspädagogische Impulse (*Forum Theologie und Pädagogik* 5), Münster/Hamburg/London.
- Hoyningen-Huene, Stefan von: *Religiosität bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen*. (*Religion und Biographie* 7), Münster/Hamburg/London.
- Huber, Stefan: *Zentralität und Inhalt: ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*. (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 9), Opladen.
- Hütte, Saskia und Mette, Norbert unter Mitarbeit von Rainer Middelberg und Sonja Pahl: *Religion im Klassenverband unterrichten: Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen*. (*Theologie und Praxis / Abteilung B* 16), Münster.
- Lehmann, Christine: *Heranwachsende fragen neu nach Gott: Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie*, Neukirchen-Vluyn.
- Lehmann, Christine: *Wie heute von Gott sprechen? Ein Plädoyer, feministische Gottesrede für den RU fruchtbar machen*, in: *ru* 33, Nr. 2; 42–47.
- Petzold, Klaus: *Religion und Ethik hoch im Kurs: repräsentative Befragung und innovative Didaktik*. Leipzig.
- Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? in: *Bucher, Anton A.* u.a. (Hg.), *»Im Himmelreich ist keiner sauer«*, Stuttgart, 9–18.
- Schweitzer, Friedrich: *Postmoderner Lebenszyklus und Religion: eine Herausforderung für Kirche und Theologie*. Gütersloh.
- Ziebertz, Hans-Georg / Kalbheim, Boris / Riegel, Ulrich; Unter Mitarb. von Andreas Prokopff.: *Religiöse Signaturen heute: ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. (*Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft* 3), Gütersloh.

Empirische Untersuchungen haben es an sich, dass ihre Ergebnisse unverkürzt nur schwer darzustellen sind. Die genannten und nicht im Einzelnen vorzustellenden Titel stellen nur einen Ausschnitt aus der auch thematisch immer breiter werdenden empirischen Religionspädagogik dar. Insgesamt fällt auf, dass rekonstruktiv-hermeneutische (sog. »qualitative«) Forschung einen rasch größer werdenden Anteil einnimmt und methodologisch an Qualität gewinnt. So sind es denn auch die Untersuchungen mit qualitativen bzw. qualitative und quantitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren kombinierenden Zugängen, die nach meinem Eindruck am meisten zu lernen geben (Heyen, Hoyningen-Huene), insbesondere wenn sie auf Fragen religiöser Wahrnehmungs- und Urteilmuster abzielen und dabei von besonderem Belang für didaktische Fragen sind (Bucher, Büttner / Freudenberger-Lötz, Hanisch). Untersuchungen wie die von S. Huber dagegen, die mit naturwissenschaftsana-



logischen Messtechniken Exaktheit zu erreichen beanspruchen, bleiben mir auf dem Gebiet der Religion eher suspekt. Demgegenüber werden die in den letzten Jahren etablierten, im Wesentlichen an die strukturalistisch-stufentheoretischen Grundlagenforschungen anschließenden Untersuchungen zur »Kindertheologie« (u.a. von *Bucher, Büttner*) nun von *F. Schweitzer* in einen aufschlussreichen Reflexionskontext gerückt (»Was ist und wozu Kindertheologie?«). Wie sehr die empirische Wendung inzwischen gleichsam selbstreflexiv wird, zeigen auch die »Anmerkungen zum Forschungsüberblick« von *A. Bucher, Chr. Lehmann* gewinnt der empirischen Frage nach einer »Kindertheologie« aus feministischer Sicht systematischen Erkenntnisgewinn ab; im Vergleich dazu bleibt die abstraktere Untersuchung von *R. Hofmann* über Genderfragen in der Religionspädagogik eher blass. Besonderes Interesse verdient (und besondere Erwartungen an eine künftige Religionsunterrichtsforschung weckt) der auf den »Arbeitskreis Religionsunterrichtsforschung« beim Comenius-Institut zurückgehende, von *D. Fischer, V. Elsenbast* und *A. Schöll* herausgegebene Sammelband »Religionsunterricht erforschen«; darin sind neben einigen Beiträgen zu »Grundlagen« (*S. Heil, H. Bauersfeld, B. Dressler*) sehr interessante (ausnahmslos aus rekonstruktiv-hermeneutischen Projekten stammende) »Beispiele« (*B. Asbrand, M. Rothgangel, S. Heil, H.-G. Ziebertz, D. Fischer, A. Schöll, N. Collmar, G. Büttner, A.-K. Szagun*) veröffentlicht; schließlich noch einige an empirische Fragestellungen direkt anschließende »systematische« Überlegungen (*U. Baumann, R. Englert, R. Biewald*). Eine der gewichtigeren Publikationen des Jahres und ein Beispiel für die Fruchtbarkeit der vom Comenius-Institut organisierten Diskussions- und Austauschprozesse.

*F. Schweitzer* ergänzt seine bewährten jugendsoziologisch und entwicklungspsychologisch fundierten Grundlagenbände zur Religion in der Lebensgeschichte mit einem auf die Höhe der Zeit gebrachten Buch: »Postmoderner Lebenszyklus und Religion: eine Herausforderung für Kirche und Theologie«. Es ist keine gewagte Prognose, dass auch dieses Buch rasch als Standardwerk gelten wird.

#### 4. Historie:

*Kaufmann, Hans Bernhard*: Mein Weg zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht, in: *Rickers, Folkert* u.a. (Hg), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn, 13–35.

*Knauth, Thorsten*: Das unabgeholte Potenzial problemorientierten Religionsunterrichts, in: *Rickers, Folkert* u.a. (Hg), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn, 117–142.

*Knauth, Thorsten*: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion (Arbeiten zur Religionspädagogik 23), Göttingen.

*Kühl-Freudenstein, Olaf*: Evangelische Religionspädagogik und völkische Ideologie: Studien zum »Bund für deutsche Kirche« und der »Glaubensbewegung Deutsche Christen« (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion / N F 1), Würzburg.



- Rickers, Folkert / Dressler, Bernhard* (Hg.): Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht: Aufbruch, Bewährung in der Praxis, Impulse, Neukirchen-Vluyn.
- Meyer-Blanck, Michael*: Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh.
- Wiedenroth-Gabler, Ingrid*: Religionspädagogische Konzeptentwicklung zwischen Integration und Pluralität. Exemplarische Untersuchungen zu Peter Biehls Ansatz, (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 8), Münster/Hamburg/London.

Die »Evangelische Unterweisung« der Nachkriegszeit (»Nie wieder Religionsunterricht!« – H. Kittel) ist nur als Reaktion auf das zu verstehen, was ihr als Instrumentalisierung von Religion unter dem Nationalsozialismus vorausging. Das gilt es gerade in Zeiten zu bedenken, in denen der anti-religiöse Affekt der Wort-Gottes-Theologie kaum noch nachvollziehbar ist. O. Kühl-Freudensteins Untersuchung über »Evangelische Religionspädagogik und völkische Ideologie« füllt eine Lücke. Nicht mehr recht nachvollziehbar ist vielen Jüngeren auch jene Gemengelage von links-barthianischer Religionskritik und emanzipatorisch-politischer Aufbruchsstimmung, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre den Kontext für eine in dieser Intensität wahrscheinlich einmalige religionspädagogische Debatte um den »problemorientierten Religionsunterricht« bildete. Die Studie von T. Knauth, eine Hamburger Habilitationsschrift, zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, über die bloße ideengeschichtliche Rekonstruktion hinaus diese Debatte sorgfältig im Blick auf den kulturellen Modernisierungsschub seit den 1960er Jahren zu kontextualisieren. Es kommt dabei ein geradezu spannend zu lesendes Stück religionspädagogischer Zeitgeschichte heraus. Höchst plausibel erscheint mir Knauths These, dass sich der »problemorientierte Religionsunterricht« aus dem Versuch entwickelt habe, »das Anliegen des hermeneutischen RU ... stärker *didaktisch* zu bedenken« – wodurch der Perspektivenwechsel von der Traditionsorientierung zur Gegenwarts- und Schülerorientierung erzwungen wurde. Der Umbruch nach 1966 wurde demnach als »Modernisierungsversuch des hermeneutischen RU« angestoßen (164), dem anfangs nur noch eine konkrete sozialwissenschaftlich-empirische Grundlage gefehlt habe. Im Lichte dieser These kann dann die besondere Rolle Hans-Bernhard Kaufmanns gewürdigt und profiliert werden – und zwar, was manche überraschen mag, auch und gerade als eines *Theologen*. Diese These hat über ihre Plausibilität hinaus den Vorzug, den »problemorientierten Religionsunterricht« stärker, als es bisher möglich schien, in religionspädagogische Kontinuitäten einzuordnen und ihm im Rahmen eines integrativen Konzeptionspluralismus auch weiterhin in den schulischen Kontexten, in denen es angemessen erscheint, Raum zu geben.

Das genügt Knauth allerdings nicht. Er hält das Erbe des »problemorientierten Religionsunterrichts« für so weit »unabgegolten«, dass es auch heute wieder mit wenigen Korrekturen (v.a. Umstellung von strukturellen auf kulturalistische sozialwissenschaftliche Begründungen und Bezug auf interreligiöses Lernen) zur religionspädagogischen Leitkategorie werden könne und solle.



Knauths Plädoyer für die ganz ungebrochene Rückkehr zu Konzepten einer emanzipatorischen politischen Theologie kann ich – trotz oder wegen der eigenen Involviertheit in jene Um- und Aufbruchjahre? – nicht nachvollziehen. In meiner Sicht geht die Unterscheidung zwischen Gesetz und Evangelium verloren. Und Knauths sonst so vorbildliche historische Rekonstruktion nimmt aufgrund dieser positionellen Verpflichtung gegenüber ihrem Gegenstand Schaden: Die religionspädagogische Entwicklung nach 1975 kann er nur – nahezu verschwörungstheoretisch – mit einer »neokonservativen Wende« begründen.

Noch näher an ihren Gegenstand rückt die Darstellung und Würdigung des religionspädagogischen Werkes von Peter Biehl – oft mit Recht, aber nicht erschöpfend, als der »Systematiker« unter den Religionspädagogen titulierte – in *I. Wiedenroth-Gablers* Braunschweiger Dissertation. Hier wird sich die aktuelle Religionspädagogik gleichsam selbst historisch. Ich kann nicht jedem theoretischen Urteil folgen. Ob das mit meinem geringeren Abstand zusammenhängt? Der Bedeutung Biehls wird die Untersuchung aber sicher gerecht.

H.-B. Kaufmann und P. Biehl sind die schon als Zeitgenossen in die Reihe der »Klassiker« gestellten Religionspädagogen in *M. Meyer-Blancks* »Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik«. Als sachliches Darstellungsprinzip, das der Beherrschung der Fülle des Stoffes dient, erkenne ich die Entwicklung des von Martin Luther her zu lernenden theologischen Unterscheidungsvermögens im Blick auf Bildung, und zwar im Reflex auf die sich wandelnde Rolle der Religion im Kontext funktionaler Ausdifferenzierung. Dem Rahmen dieses kultur- und modernisierungstheoretischen Ansatzes entspricht die gleichfalls von Luther über Schleiermacher bis zu Biehl erkennbare Entwicklungslinie eines immer stärker gefassten Gedankens von der Selbsttätigkeit des Kindes, mit der sich dieses auch die Religion aneignet. Die bislang zu wenig bekannte Eva Heßler, maßgeblich für die Entwicklung des Konzepts »Gemeindepädagogik« in Ostdeutschland, gehört an die Seite der in diesem Band dargestellten Zeitgenossen. Eva Heßler starb kurz nach der Veröffentlichung. Ein Berührungspunkt zwischen Meyer-Blanck und Knauth: Die *Kontinuitäten* werden stärker betont als die Brüche – bei Meyer-Blanck nicht nur im Blick auf die Übergänge vom hermeneutischen zum problemorientierten Religionsunterricht, sondern auch von der Evangelischen Unterweisung zum hermeneutischen Religionsunterricht. Das trifft sich mit Nipkows Feststellung in seiner oben vorgestellten bildungspolitischen Studie: Die Evangelische Unterweisung sei »vor einem beliebten Missbrauch als anscheinend in jeder Hinsicht und für jeden Zweck geeigneten Negativfolie zu schützen« (a.a.O., 242). Und nach dem Intermezzo der Evangelischen Unterweisung »(verlassen) alle weiteren religionsdidaktischen Ansätze ... nicht den hermeneutischen Grundansatz« (243). Zeichnet sich hier ein neuer Blick auf die bislang zu stark akzentuierten Paradigmenwechsel der Fachgeschichte ab? Gleichsam als Motto der Verschränkung von historischer Rekonstruktion und bildungstheoretischer Ambition ist jedenfalls auch



Nipkows Feststellung zu lesen, es sei »(bereits) ein wissenschaftlicher Vorzug von Vorausschau durch Rückschau ..., dass man erkennt, in wie vielen Hinsichten die Religionspädagogik das Rad nicht neu erfinden muss. Dies entlastet, stimmt aber manchmal auch leicht ironisch. ... Treiben wir mehr Geschichte der Religionspädagogik, dann wird sie auf jeden Fall zukunftsfähiger.« Für die Religionspädagogik bleibt dann nur »die Konsequenz, nicht weniger, sondern bessere Theologie zu treiben, als wir aus der älteren Generation es versucht haben. ... Die Religionspädagogik steht der Theologie nicht als etwas ihr Fremdes gegenüber. Religionspädagogik ist selbst Theologie« (237).

## 5. Interreligiöses Lernen:

*Dressler, Bernhard:* Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte, in: ZPT 55, Heft 2; 113–124.

*Baumann, Ulrike:* Islam in der Fortbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, in: ZPT 55, Heft 2; 181–194.

*Bochinger, Christoph:* Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive, in: PrTh 38, Heft 2; 86–96.

*Dialog der Religionen – eine Illusion.* Themenheft GILern 18, Heft 2.

*Englert, Rudolf:* Vom Umgang mit Tradition im Zeichen religiöser Pluralität: Ein katholischer Beitrag, in: ZPT 55, Heft 2; 137–150.

*Gottwald, Eckart und Mette, Norbert (Hg.):* Religionsunterricht interreligiös: Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag, Neukirchen-Vluyn.

*Kaul-Seidman, Lisa R., Nielsen, Jorgen S. und Vinzent, Markus:* Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen: Empfehlungen für die Praxis, Bad Homburg v.d. Höhe.

*Langenhorst, Georg:* »Interreligiöses Lernen« auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen, in: RpädB, Heft 50; 89–106.

*Mihciyazgan, Ursula:* Tradition und Kritik. Zu Erziehungs- und Bildungskonzepten im Islam, in: ZPT 55, Heft 2, 124–136.

*Nipkow, Karl Ernst:* Zur konfessionellen und interreligiösen Profilierung des evangelischen Religionsunterrichts: Vortrag in Düsseldorf auf Einladung des Landeskirchenamtes der Ev. Kirche im Rheinland – Tagung und 60. Geburtstag von OKR Harald Bewersdorff, in: Schule und Kirche, Heft 2, 27–34.

*Scheilke, Christoph Th.:* Interreligiöses Lernen in der Schule, in: PrTh 38, Heft 2, 109–116.

*Speck-Hamdan, Angelika (Hg):* Kulturelle Vielfalt, religiöses Lernen. Seelze/Velber.

*Zilleßen, Dietrich:* Transkulturalität als Problem für Religionspädagogik und Theologie, in: Siedler, Dirk Chr. (Hg.): Religionen in der Pluralität, Berlin, 69–86.

*Zilleßen, Dietrich:* Identität und Pluralität: Probleme interreligiösen Lernens, in: ZPT 55, Heft 2; 170–181.

Die Forderung nach interreligiösem Lernen hat aus nahe liegenden Gründen Konjunktur. Sie ist leichter formuliert als ausreichend bedacht. Wie sind aus der Perspektive des Christentums an der Schule interreligiöse Dialoge zu führen, wenn das Christentum selbst zur »Fremdreligi-



gion« geworden ist? Was wird muslimischen Schülerinnen und Schülern abverlangt, wenn sie als »Experten« für den Islam in Anspruch genommen werden? Handelt es sich beim »interreligiösen Dialog« nicht ohnehin eher um eine Phantasie Erwachsener, noch dazu aus einem schmalen Segment des Bildungsmilieus? Und was geschieht mit der Religion, wenn sie in diesem Zusammenhang moralerzieherisch verengt, zuweilen wohl auch funktionalisiert wird? Weitgehend ungeklärt ist auch der Bezug zum interkulturellen Lernen. Die Beiträge im Themenheft »Interreligiöses Lernen« der ZPT (Heft 2) bürsten das Thema eher gegen den Strich. Das parallele Themenheft von »Glaube und Lernen« erklärt dagegen den »Dialog der Religionen« umstandslos für »eine Illusion«, geht aber leider auf die pädagogischen und bildungstheoretischen Zusammenhänge, in die das Thema gehört, überhaupt nicht ein.

Die von *Kaul-Seidmann* u.a. vorgelegten »Empfehlungen« zielen auf europäischer Ebene auf eine stärkere Vermittlung religiös-kulturellen Grundwissens in *allen* schulischen Fächern. »Die untersuchten Länder in Europa zeigen eine erstaunliche Ignoranz oder geringe Reflexionsstufe« hinsichtlich des in den »abrahamitischen Religionen« wurzelnden religiösen Erbes und seiner aktuellen, nicht nur historischen Bedeutung. Überraschend, dass am stärksten in den Schulen des katholisch dominierten Italiens Toleranz und Thematisierung jüdischer und islamischer Kultur nachweisbar sind, gefolgt von Großbritannien, Spanien, Schweden und Deutschland.

## 6. Islamischer Religionsunterricht:

*Aslan, Adnan*: Ein mühsamer Weg zum islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: *Isak, Rainer* u.a. (Hg.), *Christen und Muslime in Deutschland*, Freiburg i.Br., 97–105.

*Anhelm, Fritz Erich* und *Dressler, Bernhard* (Hg.): *Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. Perspektiven seiner Einführung. Dokumentation einer Konsultation der Evangelischen Akademie Loccum in Kooperation mit dem Religionspädagogischen Institut vom 6. bis 8. August 2002 (Loccumer Protokolle 2002, 91)*, Rehbürg-Loccum.

*Gesamtverband Evangelischer Erzieher und Erzieherinnen in Bayern*: *Plädoyer für einen islamischen Religionsunterricht*, Nürnberg.

*Hasenfratz, Hans-Peter*: Islam und islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: *Beyer, Franz-Heinrich* (Hg.), *Religionsunterricht in den Wandlungsprozessen der Lebenswelt*, Waltrop, 107–113.

*Marggraf, Eckhart*: Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: *Isak, Rainer* u.a. (Hg.), *Christen und Muslime in Deutschland*, Freiburg i.Br., 107–123.

*Rastätter, Renate* und *Petermann, Hans Bernhard*: Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen?: Pro und contra, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, Heft 10; 50–51.

*Schneider, Karl*: Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht an staatlichen Schulen, in: *GiLern* 18, Heft 2, 154–165.



Manchen Vertretern eines eher »interreligiösen« Religionsunterrichts geht die Forderung nach einem islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage von Art. 7.3 GG gegen den Strich. Das sog. »Hamburger Modell« eines Religionsunterrichts »für alle« unter evangelischer Ägide wäre sofort obsolet, bestünden in Hamburg die Muslime auf einem eigenen Religionsunterricht. Wenn kirchenoffizielle Verlautbarungen inzwischen eindeutig Stellung nehmen, darf das also nicht darüber hinweg täuschen, dass das Gelände noch vermint ist. In manchen Bundesländern scheint der Verfassungsschutz mit ungünstigen Dossiers über Milli Görös den Kultusadministrationen im Weg zu stehen. In Niedersachsen hat 2003 immerhin ein Pilotprojekt begonnen, mit dem erklärten Ziel, islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage eines Staatsvertrages mit einem sich im Laufe des Projekts herausbildenden Vertragspartner in naher Zukunft einzurichten. Bemerkenswert an der Loccumer Konsultation im Vorfeld war nicht nur, dass die staatlichen türkischen Vertretungen (ditip) sich nun mit einem deutschsprachigen und transnationalen Unterricht einverstanden erklärten. Interessant auch der Gedanke, den Organisiertheitsanspruch an den islamischen Staatsvertragspartner niedrig zu halten – es reiche im Blick auf Art. 7.3 die Bildung einer »Religions(unterrichts)gemeinschaft«, die den Moscheegemeinden und ihren Verbänden keine ihnen fremde zentralisierte Organisationsform abverlange.

## 7. Religionspädagogisch Vermischtes:

- Bedford-Strohm, Heinrich* (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmung im Schnittfeld zwischen Kirche und Gesellschaft, Neukirchen-Vluyn.
- Bosold, Iris und Kliemann, Peter* (Hg.): »Ach, Sie unterrichten Religion?«: Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart.
- Dressler, Bernhard*: Religion unterrichten – als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität, in: Lernort Gemeinde, Heft 4; 39–42.
- Englert, Rudolf*: Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen: Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: RPädB Heft 50; 5–18.
- Frank, Jürgen*: Religionsunterricht in der EKD. Diagnosen und Perspektiven, in: *Bedford-Strohm, Heinrich* (Hg.): Religion unterrichten, Neukirchen-Vluyn, 119–129.
- Gerts, Dietmar*: Katechetik. Leben lernen für Schule und Gemeinde, Berlin.
- Grethlein, Christian*: Religionspädagogik ohne Inhalt?: oder: Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können? in: ZThK 100, Heft 1, 118–145.
- Hahn, Matthias*: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Entwicklungen – Probleme – Aussichten, in: *Bedford-Strohm, Heinrich* (Hg.), Religion unterrichten, Neukirchen-Vluyn, 13–24.
- Hahn, Matthias*: Wende und Wandlung. Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 12), Münster.
- Kalmbach, Wolfgang*: Zwischen Fachunterricht und Fächerverbundsunterricht. Neue Optionen für den RU an Hauptschulen? in: entwurf, Heft 2, 14–18.



- Koerrenz, Ralf: Evangelium und Schule. Studien zur strukturellen Religionspädagogik, Leipzig.
- Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung (Arbeiten zur Praktischen Theologie 25), Leipzig.
- Meyer-Blanck, Michael: Modelle des Religionsunterrichts im Überblick, in: Lernort Gemeinde, Heft 4; 31–34.
- Meyer-Blanck, Michael: Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft: Praktisch-theologische Standortbestimmung, in: Bedford-Strohm, Heinrich (Hg.): Religion unterrichten, Neukirchen-Vluyn, 96–106.
- Rothgangel, Martin: Religionspädagogik heute – Trends und Tendenzen, in: Lernort Gemeinde; Heft 4; 26–30.
- Scheilke, Christoph Th.: Von Religion lernen heute. Befunde und Perspektiven in Schule, Gemeinde und Kirche (Schriften aus dem Comenius-Institut 6), Münster.
- Schweitzer, Friedrich (Hg.): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn.
- Themenheft »Schöpfung«. ZPT 55, Heft 3.

Neben einigen Monographien bzw. Aufsatzsammlungen einzelner Autoren (D. Gerts, R. Koerrenz, M. Hahn, Chr. Lück, Chr. Th. Scheilke) und einigen Zeitschriftenaufsätzen sind in dieser Rubrik die zunehmend auf dem Markt erscheinenden Sammelbände zu vermerken (H. Bedford-Strohm, I. Bosold / P. Kliemann), deren Beiträge sich gelegentlich etwas disparat zueinander verhalten. Hervorzuheben finde ich besonders Hahns Sammlung »Wende und Wandlung«, bei deren Lektüre der Westler sehr viel Eindrückliches über die – leider muss man das für ihn oft immer noch so sagen – *terra incognita* der ostdeutschen Länder lernen kann. Hat hier die westdeutsche Religionspädagogik die eigene Zukunft vor Augen, wie manchmal behauptet wird? Ich habe meine Zweifel. Auf lange Sicht, das zeigen differenzierte Analysen wie die von Hahn, werden wir in Deutschland mit sehr verschiedenen religiösen Situationen und Kulturen leben. Dafür brauchen wir eine Religionspädagogik ohne monokulturelle Ambitionen.

Besondere Beachtung verdient auch das Heft 4 von »Lernort Gemeinde« mit dem Thema »Schule und Religion«. Es ist inhaltsreicher als manch umfangreicher Sammelband. M. Rothgangel gibt einen kundigen, im Urteil zurückhaltenden Überblick über gegenwärtige »Trends und Tendenzen«, M. Meyer-Blanck über »Modelle des Religionsunterrichts«.

H. Bedford-Strohm versammelt mit dem Anspruch »aktueller Standortbestimmungen« die Beiträge einer Tagung der Gesellschaft für Ev. Theologie vom Oktober 2001. Hier stoßen die Beiträge hart aufeinander – und hinsichtlich der Problematik solcher Sammelbände sei der Band etwas genauer in den Blick genommen: Hahn fasst das andernorts von ihm weiter Ausgeführte hier noch einmal präzise zusammen (13–24), mit dem alles andere als lamentösen Schluss, der Religionsunterricht in Ostdeutschland gehöre einer »Minderheit mit Zukunft«. Die Notwendigkeit, einer ignoranten Mehrheit zu zeigen, »dass ... Glaube nicht Dummheit ist« (24), dürfte im Westen nur wenig dringender sein. Die sich im Osten spezifisch stellende Hauptfrage, so verstehe ich es, lautet:



»Wie kann Religionsdidaktik Lehrerinnen und Lehrern, die erst nach 1989 ihre Kirchlichkeit (wieder-)entdecken konnten, Impulse für einen Religionsunterricht mit einer religiös heterogenen Schülerschaft geben, die entweder ohne Voraussetzungen in den Unterricht einsteigt oder tief verwurzelte Erfahrungen aus Christenlehre und Elternhaus mitbringt, aber ein und dieselbe Lerngruppe besucht?«

Die Charakterisierung der Lage des Religionsunterrichts im Westen durch *M.J. Raden* (25–43) ist eigenwillig. Ich lese sie weit überwiegend als ein Lamento, das ich nur sehr bedingt durch verallgemeinerbare Erfahrungen abgedeckt sehe: »Allkompetenzwünsche« fördern eine »Neutralisierungstendenz«, »Immunsierungen gegen christliche Rückbindungen« gründen auf der Orientierung an den Erwartungen der Schülerschaft und »religiös indifferenter Eltern« (32f.). »An den Schulen herrscht *Theologieenthaltssamkeit*«, der »methodenzentrierte Ansatz wirkt *antikanonisch*« (40f) – als sei ein fester Bildungskanon nicht nur wünschbar, sondern auch noch denkbar. Hier werden vorschnell Wahrnehmungen hochgerechnet, die – z.B. was die Okkultfaszination bei Jugendlichen oder die Theologieabstinenz der Religionslehrerschaft betrifft – längst durch seriöse Forschungen empirisch anders einzuordnen wären.

Eben dies zeigt dann im direkten Anschluss *D. Fischers* Darstellung wesentlicher Befunde aus der niedersächsischen ReligionslehrerInnen-Studie (*A. Feige* u.a.) (44–55). Den weitaus größten Umfang in diesem Band nimmt eine »systematisch-theologische Standortbestimmung« von *M. Petzoldt* unter dem Titel »Außen- und Innensicht« ein (56–95!). Der Titel verspricht in bildungs- und religionstheoretischer Hinsicht eine interessante Perspektive.

Eher erstaunlich dann die Abstinenz des Systematikers gegenüber den religionspädagogischen bzw. praktisch-theologischen Grundsatzdiskussionen. Kein Gedanke wird ausgeführt, der nicht schon irgendwo religionspädagogisch bedacht worden wäre, ohne aber auch nur an einer Stelle auf den religionspädagogischen Kontext einzugehen! Die Zielbestimmung läuft freilich der gegenwärtigen Religionspädagogik auch direkt entgegen: »Die Besinnung des christlichen Glaubens auf seine personale Grundebene hebt ins Bewusstsein, dass Religion – zumindest in der Gestalt von religiöser Bildung und von religiös geprägter Kultur – keine Lebensbedingung für ihn darstellt«; die »gewachsene christliche Kultur und Bildung« sei allenfalls »hilfreich« für die »weitere Tradierung des Glaubens«, der nur aus der Begegnung mit der Person Jesu erwachsen könne (94f). Wenn es am Ende heißt, es gebe gute Perspektiven für den christlichen Glauben auch unter »Bedingungen zunehmender Auflösung religiöser Bildung und Kultur in der Gesellschaft« (95), bleibt man etwas ratlos mit der Frage zurück, ob das trotz oder wegen der Bedeutungslosigkeit eines religiöser Bildung verpflichteten Religionsunterrichts gelten soll.

*Michael Meyer-Blancks* »praktisch-theologische Standortbestimmung« des »Religionsunterrichts in der pluralistischen Gesellschaft« (96–106) vermag dann im Anschluss noch einmal zu klären, warum sich »gerade der *Bildungsbegriff* ... als geeignet (erweist), das Verhältnis von Religion und Pluralismus zu beschreiben« (97). Ob es ratsam erscheint, mit Rekurs auf *Fulbert Steffensky* auch im Zusammenhang des Religions-



unterrichts wieder von »Mission« zu reden, ist angesichts der Missverständlichkeit und Belastetheit dieses Begriffs auch dann fraglich, wenn man in der Sache voll zustimmen mag: Es gehe nicht um einen »Bekehrungsunterricht«, wohl aber um »das Zeigen der fremden Welt evangelischen Glaubens« (101f), und es gelte, sich »über Religion verständigen zu können, auch wenn wir uns religiös nicht verständigen können« (105) – eine auch gegenüber manchem interreligiösen Verständigungsüberschwang realistischere, aber immer noch hinreichend ehrgeizige Zielformulierung. *Friedrich Schweitzer* plädiert für einen »Religionsunterricht als Recht des Kindes« (107–118): Kinder sollen nicht um Antworten auf ihre großen Fragen betrogen werden, die sie auch dann stellen, wenn sie nicht religiös erzogen werden – aber die dann eben unbeantwortet bleiben. *Jürgen Frank* formuliert aus Sicht der EKD »Diagnosen und Perspektiven« (119–129): Der Religionsunterricht soll kein »Lernort des Glaubens« sein, er rufe »nicht in die Entscheidung, aber er hilft zur Erkenntnis, dass ich – ob ich will oder nicht – Entscheidungen treffe ... Man kann nicht unbehelligt von der Gretchenfrage durch unsere Gesellschaft kommen« (129). Ansonsten bietet Frank noch einmal einen genauen Überblick über die politische und rechtliche Lage nach dem LER-Kompromiss. *Ulrike Link-Wieczorek* fragt unter dem bemerkenswerten Titel »Zwischen ›Voll‹-Theologie und theologischem Durchlauferhitzer« nach dem »Potenzial des Lehramtsstudiengangs Theologie« (130–142): »Resümierend wäre also zu sagen, dass das Lehramtsstudium neben dem Pfarramtsstudium ein zunehmend unverzichtbarer Zweig der akademisch-theologischen Ausbildung« ist (142). Tatsache ist, dass inzwischen manche große (»klassische«) theologische Fakultät ihren Bestand nur noch wegen des Lehramtsstudiums halten kann, auf dessen Bedarfslagen etwa hinsichtlich der Verzahnung von Fachwissenschaft und Didaktik einzugehen aber manchen Fachwissenschaftlern immer noch als Zumutung erscheint. Angesichts dieser Tatsache mag man gar nicht entscheiden, ob die zitierte Feststellung dankbar zu begrüßen oder als längst überfällige Selbstverständlichkeit abzuhaken sei.

Von ganz anderer Kohärenz ist der von *Friedrich Schweitzer* herausgegebene und neben eigenen Beiträgen um Ausführungen von *Karl Ernst Nipkow*, *Albert Biesinger*, *Norbert Mette*, *Regine Froese*, *Oliver Kliss* und *Tobias Ziegler* ergänzte Band »Elementarisierung im Religionsunterricht«, mit dem zutreffenden Untertitel »Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele«. Auch wenn nicht alle Beiträge aus Tübingen stammen: Es ist das Tübinger Konzept der Elementarisierung, das hier ein weiteres Mal Kontur gewinnt. Der Band könnte, würde er nicht auch auf schulische Rahmenbedingungen eingehen (*Biesinger/Schweitzer*: »Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht«), ebenso gut der Rubrik didaktischer Veröffentlichungen zugeordnet werden. Allerdings werden, das ist Tübinger Tradition, auch empirische Fragen aufgegriffen. Mir hat am stärksten der Beitrag von *Oliver Kliss* zu denken gegeben (»Hat Gott die Welt erschaffen? Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft in Klasse 9«,



47–69). Er zeigt, welche Mühe Schülerinnen und Schüler noch am Ende der Sekundarstufe I mit dem *Übergang* und der wechselseitigen *Anschlussfähigkeit* unterschiedlicher (hier religiöser und theologischer sowie naturwissenschaftlicher) Sprachspiele haben – und wie sehr der Religionsunterricht im Kontext des schulischen Fächerensembles einer wissenschaftstheoretischen Bildung seiner Lehrkräfte bedarf. Zunehmend frage ich mich, ob es bei der Behandlung schöpfungstheologischer Themen nicht ratsam ist, kosmologische Bezüge (und zumal deren vorschnelle Verbindung mit der ökologischen Thematik) zunächst ganz zurückzustellen und von einer Schöpfungsästhetik und der dazu gehörenden Poesie auszugehen. Auch im Themenheft »Schöpfung« der ZPT (Heft 3) kommt diese Überlegung noch zu kurz.

Nur aufs erste Hinsehen erinnert *Christian Grethleins* Aufsatz »Religionspädagogik ohne Inhalt?« an vormalige Polemiken, wonach der Religionspädagogik ihre »Sache« abhanden gekommen sei. Man muss *Grethleins* Sorge, die Religionspädagogik, insbesondere der schulische Religionsunterricht, verliere die gelebte christliche Religion als ihren Referenzrahmen und damit zugleich auch ihren konkreten Inhalt, nicht teilen. Einleuchtend ist trotzdem, dass sich religiöses Lernen auf Religion *als eine Praxis* richten soll. Es ist anders als im Blick auf die Ermöglichung der Wahrnehmung des Grundrechts auf positive Religionsfreiheit (und das heißt eben: im Blick auf eine Praxis) gar nicht mehr denkbar, den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen eines weltanschaulich neutralen Staates zu begründen – eines immer schon konfessionell heterogenen, nun auch zunehmend religiös pluralen Staates, dessen Integrität nicht zuletzt auf Art. 4 GG beruht.

## 8. Vereinzelt:

*Biehl, Peter / Johannsen, Friedrich*: Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn.

*Bizer, Cristoph / Degen, Roland / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich* (Hg.): Die Gewalt und das Böse, Neukirchen-Vluyn (Jahrbuch der Religionspädagogik 19).

*Klie, Thomas*: Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie (Praktische Theologie und Kultur 11), Gütersloh.

*Schweitzer, Friedrich*: Pädagogik und Religion: eine Einführung (Grundriß der Pädagogik 19), Stuttgart.

*Oelkers, Jürgen / Osterwalder, Fritz / Tenorth, Heinz-Elmar* (Hg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 25), Weinheim/Basel.

Abschließend ein Blick auf Veröffentlichungen, die thematisch nur schwer einzuordnen sind, die aber – z.T. gerade deswegen – von besonderem Gewicht sind. Die »Einführung in die Ethik« von *P. Biehl* und *F. Johannsen* ist ein weiterer Band aus der inzwischen bewährten Zusammenarbeit beider Autoren, nicht weniger sorgfältig und anspruchsvoll geschrieben als die vorausgegangene »Glaubenslehre« (2002). Für das Lehramtsstudium als Kompendium ebenso geeignet wie für die Reli-



gionslehrerfortbildung oder einfach nur als Orientierungshilfe in unübersichtlichen Gefilden der Unterrichtsvorbereitung.

Von der »Wiederkehr des Bösen« hat Rüdiger Safransky schon am Anfang der 1990er Jahre geredet. Nach dem 11. September 2001 erhält das Thema für die Religionspädagogik zusätzliche Brisanz. Das 19. »Jahrbuch der Religionspädagogik« weitet die Bezüge darüber hinaus: In den Blick genommen werden rechtsextreme Gewalt und der Massenmord von Erfurt, aber auch Mobbing, verbale Gewalt etc. Man kennt das aus den Diskussionen der 70er Jahre über »strukturelle Gewalt«: Das Thema so einzuordnen, dass man es einigermaßen konsistent diskutieren kann, ist nahezu unmöglich. Und wenn dazu noch »das Böse« ins Blickfeld tritt ... Überraschend immerhin, wie besonders in einigen kurzen Textminiaturen die thematischen Facetten funkeln. Unterbelichtet bleiben die das pädagogische Allzuständigkeitsphantasma besonders kränkenden Kontingenzen der Gewalt, die niemand, auch nicht der gutmeinendste Erzieher, in den Griff bekommt.

Bemerkenswert kommt mir die Tatsache vor, dass bei den theologischen Klärungen (»Die Religion und das Böse«) weit überwiegend Katholiken zu Wort kommen (*J. Werbick, O. Fuchs, H. Waldenfels und K. Hilpert*). Die einzige evangelische Stimme (*Sibylle Rolf*) zu diesem Thema bringt aber auf sehr interessante Weise Didaktik (und zwar *performative* – ohne den Begriff zu benutzen) und Segenshandlungen so zusammen, dass die »Unterscheidung des verborgenen vom anwesenden Gott« (131) einen Raum zwischen Präsenz und Entzug des Heiligen erschließt und auf falsche Sicherheiten verzichten hilft. Ein kleines Kabinetstück entwicklungspsychologischer Deutungen von Kinderäußerungen zum Bösen legen *G. Büttner* und *Petra Freudenberger-Lötz* vor (»Eigentlich gibt Gott Verwarnungen, dass sie sich ändern!«, siehe auch unter »Empirie«). Ihre didaktischen Folgerungen sind sehr behutsam und ohne den bei diesem Thema so häufig zu vernehmenden moralpädagogischen Unterton formuliert. Der wiederum tritt in den Vordergrund bei *E. Starke* unter dem ansonsten in der Religionspädagogik m. W. kaum bedachten Thema »Gewalt gegen Tiere« (164–169). Warum gegen die angeblich »anthropozentrische« Position Kants eine den Tieren von Gott zugesprochene »Würde« notwendig ist, verstehe ich allerdings nicht. Könnte das nicht zu leicht auf eine Trivialisierung der »Menschenwürde« hinauslaufen? Und reicht nicht als »anthropozentrische« Begründung dafür, dass Tierquälerei unzulässig ist, die Erfahrung, dass sie auf den Menschen verrohend zurückwirkt?

An einfache Wahrheiten erinnert der Beitrag von Fulbert Steffensky (179–183), dass nämlich die Erlösung von dem Bösen nicht gemacht, sondern nur von Gott erbeten werden kann: »Was ist, wenn diese Sprache verstummt? ... dann werden vielleicht auch bald die Wünsche verblasen, und die pure Gegenwart hat ihren Triumph.« Wie gut, gegenüber all den moralpädagogischen Selbstausslieferungen der Religionspädagogik an die sozialtechnologischen Gewaltpräventionsprojekte, eine solche Stimme zu hören!

Nur teilweise zur Religionspädagogik gehört die Habilitationsschrift von *Th. Klie*, »Zeichen und Spiel«. Ich halte dieses Buch gleichwohl für eine der auch religionspädagogisch bedeutendsten Publikationen des Jahres.



*Klie* bringt zwei bislang in der Praktischen Theologie nebeneinander herlaufende theoretische Diskurslinien – Spieltheorie und Semiotik – zusammen. Er rekonstruiert verschiedene spiel- und theatertheoretische Entwürfe (Johan Huizinga, Edward Gordon Craig, Jean Piaget) sowie die kulturtheoretische Semiotik Umberto Ecos und verbindet beide Stränge zu einem eigenständigen theoretischen Konzept, das er dann auf die pastoralen Arbeitsfelder Homiletik, Liturgik, Poimenik und Religionspädagogik bezieht. Die Religionspädagogik kann in diesem theoretischen Zusammenhang zusätzlich zum konzeptionellen Gewinn auch noch deutlicher wieder in den Gesamtkontext der Praktischen Theologie integriert werden. Die gängige, aber unbefriedigende Alternative zwischen Wahrnehmungs- und Handlungstheorie kann unterlaufen werden, denn »indem die Spieltheorie den Handlungsbegriff im Sinne eines moralneutralen Sich-Verhaltens zu auslegt, relativiert sie die abstrakte Opposition von ›Wahrnehmungstheorie‹ und ›Handlungstheorie‹. Vollzug und Deutung bilden im Spiel eine ästhetische Einheit« (18). Die Religionspädagogik gewinnt zudem Spielräume für abduktives Schließen, während die Semiotisierung der Unterrichtsgegenstände die Gefahr referentieller Kurzschlüsse in Bezug auf die biblisch-christliche Gottesrede verhindert. Gefragt wird nicht nach der Wirklichkeit hinter den Zeichen, sondern nach der Wirklichkeit als Zeichen.

Ebenfalls nicht zur religionspädagogischen Literatur zu rechnen und gleichwohl von besonderem religionspädagogischen Interesse ist *F. Schweitzers* Beitrag zur Reihe »Grundriss der Pädagogik«. *Schweitzer* gibt – hier gleichsam nicht als Religionspädagoge, sondern als religiös kundiger Erziehungswissenschaftler schreibend – einen gut lesbaren historischen und systematischen Überblick über das Verhältnis von Pädagogik und Religion. Nach dessen Lektüre gibt es eigentlich für beide Seiten keine Gründe mehr für die gelegentlich zu beobachtende wechselseitige Sprachlosigkeit oder gar Ignoranz. Dem Buch sind also viele Leserinnen und Leser zu wünschen – und wenn der von *J. Oelkers*, *F. Osterwalder* und *H.-E. Tenorth* herausgegebene Sammelband über »Das verdrängte Erbe – Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie« an dieser Stelle ebenfalls angezeigt werden kann, lässt sich vielleicht für die Gesprächssituation der Religionspädagogik zwischen Erziehungswissenschaften und Theologie in Zukunft mehr als in der jüngsten Vergangenheit erwarten.

Dr. Bernhard Dressler ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik in Marburg/L.













