

»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.¹ Die dort getroffene Annahme, bei der Auseinandersetzung mit Menschenbildern handle es sich »keineswegs nur um eine rational-theoretische Beschäftigung«², 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.«³

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«⁴, 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 ist⁵, 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.⁶

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.⁷

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.⁸ 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«⁹ 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«¹⁰ 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?«¹¹ 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«¹², 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«.¹³ »Die neue Identität einer erst im Entstehen begriffenen Weltgesellschaft kann sich nicht in Weltbildern artikulieren.«¹⁴ 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.«¹⁵

Die Weltreligionen, unter ihnen besonders das Christentum, das für Habermas unter diesen »vielleicht am vollständigsten rational durchgebildet ist«¹⁶, 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.«¹⁷ 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.«¹⁸

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.«¹⁹ 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.«²⁰ 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«²¹ charakterisiert hat, die für Kuno Füssel »eher von einer »neuen Unverbindlichkeit« sprechen«²² lässt und die »Aufgabe jeder Normativität«²³ 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.«²⁴ 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«²⁵, 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.«²⁶ 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.²⁷

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«.²⁸ 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 ...«.²⁹ 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.³⁰ Zugleich bildet das »Bilderverbot eine Sperre für jede Rede vom Bild Gottes«³¹, so dass Gen 1,26ff tatsächlich in »einmaliger Weise anthropologische (der Mensch als Bild Gottes) und theologische (der bildlose Gott) Aussagen«³² 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.«³³ 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.³⁴ 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.³⁵ Dabei setzt die geschlechtliche Ausdifferenzierung, die in altorientalischen Schöpfungstexten völlig singular ist, die Wesensgleichheit und -einheit von Frau und Mann voraus.³⁶ Eine Gottähnlichkeit erweist sich in der Erkenntnis von Gut und Böse und »kommt dem Menschen, Mann und Frau gemeinsam, zu«³⁷; 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«.³⁸

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«³⁹, 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!⁴⁰ 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.), Riskante 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«⁴¹, wenn Bastelbiographien eben nicht nur neue Freiheiten eröffnen, sondern immer auch »Risikobiographie«, ja »Drahtseilbiographie«, einen Zustand der (teils offenen, teils verdeckten) Dauergefährdung bedeuten⁴², 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«⁴³, wenn sie den Rekurs auf das biblische Menschenbild als »zunächst sperrig«⁴⁴ bezeichnet, aber auf seinen grundlegenden Sinn in der befreienden »Bedingung der Möglichkeit menschlich maßvollen, der eigenen Grenzen bewussten Denkens und Tuns«⁴⁵ verweist. Bildung im Horizont des biblischen Menschenbilds darf unter das Niveau eines mehrdimensionalen geistesgegenwärtigen Problembewusstseins einschließlich Handlungsfähigkeit⁴⁶ 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.⁴⁷ 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«⁴⁸, wenn die »gebotene Haltung der Toleranz«⁴⁹ 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«.⁵⁰ 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«.⁵¹

Als einen Ernstfall des Einstehens für das biblisch-christliche Menschenbild stellt Roland Kollmann den Religionsunterricht in Sonderschulen⁵² 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?«⁵³ 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.«⁵⁴

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.⁵⁵

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.