



Jahrbuch
der Religionspädagogik

**Herausforderung
Mensch**

V&R

Herausgegeben von
Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel /
Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer



Herausforderung Mensch

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

Band 39 (2023)

herausgegeben von

Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel,

Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer

VANDENHOECK & RUPRECHT

Mit einer Abbildung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2023 Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink,
Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © VTT Studio/shutterstock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-70336-7

Inhalt

Schlaglichter

Was heißt es für dich, in diesen Zeiten ein Mensch zu sein? (<i>Texte von Schüler:innen – gesammelt in Lohne [Niedersachsen], Ochtrup, Rheine und Emsdetten [NRW]</i>)	8
---	---

Religionspädagogische Erschließungen

Riskantes Unterfangen. Annäherungen an eine religionspädagogische Anthropologie in den gegenwärtigen Transformationsprozessen der Spätmoderne (<i>Bernhard Grümme</i>)	14
--	----

Der Mensch – ein Schlüsselthema des Religionsunterrichts? Ökumenisch-didaktische Grundlegungen und Konkretisierungen am Beispiel der Theosis-Vorstellung (<i>Yauheniya Danilovich, Mirjam Schambeck sf und Henrik Simojoki</i>)	30
---	----

Interdisziplinäre Perspektiven

Gottebenbildlichkeit im Kontext biblischer Anthropologie und ihre gegenwärtige Orientierungskraft (<i>Andreas Wagner</i>)	48
--	----

Theologische Anthropologie im evangelisch-katholischen Gespräch (<i>Bertram Stubenrauch und Martin Hailer</i>)	61
---	----

Anthropologie – strittig zwischen Christentum und Islam? (<i>Muna Tatarski und Christian Ströbele</i>)	73
---	----

Die Visionen des Transhumanismus – zwischen Technologisierung, Virtualisierung und Digitalisierung (<i>Caroline Helmus</i>)	86
--	----

Freiheit und Determinismus – Anthropologie im Spiegel der Naturwissenschaften (<i>Sven Walter</i>)	96
---	----

Glauben im Namen der Menschheit. Über die Bindung der Religion an die Humanität (<i>Volker Gerhardt</i>)	107
---	-----

Das Anthropozän als Bedingung von Erziehung und Bildung (<i>Christoph Wulf</i>)	119
--	-----

Didaktische Konkretionen

Vom Nutzen anthropologischer Streitfragen für den Religionsunterricht – ein Plädoyer (<i>Peter Kliemann</i>)	132
Inklusionstheoretische und religionsdidaktische Reflexionen zur Anthropologie (<i>Ulrike Witten</i>)	143
Hetero und LGBTQIA+. Zur Geschlechtlichkeit des Menschen als Thema des RU (<i>Helga Kohler-Spiegel</i>)	154
Künstliche Intelligenz als Thema im Religionsunterricht (<i>Simon Kluge</i>)	165
Mensch und Menschenbilder als Thema des jüdischen Religionsunterrichts (<i>Mark Krasnov</i>)	176
Typisch westlich? Eine Auseinandersetzung mit Menschenbildern aus postkolonialer Sicht (<i>Britta Konz</i>)	189
Der vulnerable Mensch – der überflüssige Mensch. Menschenbilder im Kontext von Berufsschule (<i>Joachim Ruopp</i>)	200
Anthropologie mit Kindern zum Thema machen? Gemeindepädagogische Impulse (<i>Caroline Teschmer</i>)	211
Menschsein als Zuspruch und Anspruch – Anthropologie in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Eine kritische Analyse mit Blick auf die Sekundarstufe I (<i>Gabriele Otten</i>)	222
Bilanz	
Herausforderung: Mensch – Anstöße für eine religionspädagogische Anthropologie und den Religionsunterricht im Anthropozän (<i>Bernd Schröder</i>)	238

Schlaglichter

Was heißt es für dich, in diesen Zeiten ein Mensch zu sein?

*Texte von Schüler:innen – gesammelt in Lohne (Niedersachsen),
Ochtrup, Rheine und Emsdetten (NRW)*

Klassenstufe 5

»Ich finde es gerade schwer, ein Mensch zu sein, weil man vorgeschrieben bekommt, perfekt zu sein. Das kann aber niemand sein, weil jeder verschieden ist. Man soll sich nicht verändern, nur weil andere sagen, dass man ihnen nicht gefällt. Du bist du! Ich bin ich!« (Marie)

»Ein Mensch zu sein, das heißt für mich, die Natur zu genießen. Aber leider zerstören wir die Natur, und das finde ich blöd!« (Linus)

Klassenstufe 9

»Wir sind gleichzeitig Zerstörer und Schöpfer. Denn wir erfinden so viele neue Dinge, die uns den Alltag erleichtern. Aber wir zerstören auch die Umwelt, weil wir nicht gut genug mit unserem Planeten umgehen.« (Ella)

»Für mich bedeutet es, ein Mensch zu sein, leben zu können und das zu machen, was ich mag.« (Femke)

»Ein Mensch zu sein, bedeutet, in schweren Zeiten nicht den Verstand zu verlieren, sondern nach einer Lösung zu suchen für sich selbst, aber auch für andere Menschen, denen es schlecht geht. Denn ein Mensch zu sein, bedeutet auch, dass man nicht alles allein schaffen kann.

Ein Mensch zu sein, bedeutet, zu forschen und zu entdecken, an neues Wissen zu gelangen und dieses Wissen für einen guten Zweck zu nutzen, um beispielsweise unsere Umwelt zu schützen, denn auch diese schafft das nicht allein.

Ein Mensch zu sein, bedeutet, mit der Zeit zu gehen und sich dieser anzupassen, sich ein Smartphone zuzulegen und rund um die Uhr erreichbar zu sein. Denn sonst ist man altmodisch oder komisch.

Ein Mensch zu sein, bedeutet aber auch, zu lachen und zu weinen, zu siegen und zu scheitern, zu feiern und zu trauern, tapfer zu sein und ängstlich zu sein.« (Giulia)

»Ich fühle mich von der Gesellschaft, aber vor allem von den Alten ausgebeutet.

Ich bin zum falschen Zeitpunkt geboren. Schon jetzt haben die Alten die Macht über die Politik (politische Entscheidungen) und die Industrie [...]. Die interessieren unsere Wünsche nicht, da sie sich nicht um die Probleme kümmern müssen, die sie verursachen. Klimawandel passiert wegen denen und wir müssen es klären.

Feindlichkeit gegenüber Minderheiten wurde wegen deren Wahlstimme von der Politik befeuert.

Dass die Preise steigen (Immobilien), ist auch deren Schuld, weil sie das alles besitzen.

Und die Jugend muss darunter leiden.

Unsere Zeit ist scheiße!!!« (Leo)

Klassenstufe 11

»Ein Mensch zu sein, bedeutet, trotz der Krisen unserer Zeit zusammenzuhalten und für ein besseres Morgen zu kämpfen. Auch wenn die Situation oft aussichtslos erscheint, gibt die Menschlichkeit Grund zur Hoffnung.« (Thea)

»Ein Mensch zu sein, bedeutet für mich, fehlbar zu sein, Fehler zu machen und Fehler zu akzeptieren.« (Ida)

»In diesen Zeiten ein Mensch zu sein, bedeutet für mich, das ganze Leben darauf hinzuarbeiten, erfolgreich zu sein, um so aus der Masse zu treten und seinem Leben einen Sinn zu geben.« (Hanna)

»In dieser Zeit ein Mensch zu sein, bedeutet für mich, zu lernen, Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu hinterfragen und vor allem zu versuchen, dabei sich selbst zu finden, damit man in den negativen Ereignissen nicht untergeht. Es ist wichtig, sich einen Halt zu suchen, um weiterhin Freude zu spüren, gerade wenn man merkt, dass diese nicht selbstverständlich ist.« (Verena)

»Was heißt es, in dieser Zeit ein Mensch zu sein?

In diesen Zeiten – geprägt von Krieg, Corona, Klimakrise und das langanhaltende Problem der Digitalisierung. Was heißt es da überhaupt noch, ein Mensch zu sein? Wie ist man menschlich?

Menschsein heißt, Emotionen und Gefühle zu haben.

Aber sie regulieren können.

Menschsein bedeutet, Wünsche und Instinkte zu haben.

Aber sie regulieren können.

Menschsein ist eine Fähigkeit, logisch zu denken, vernünftig zu sein und zu überlegen, was sinnvoll ist.

Trotzdem ist die Welt oft grausam und der Mensch ekelig und kalt.

Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Menschenrechte und Menschenwürde.

Nett formulierte Ziele im GG [Grundgesetz].

Doch die Wahrheit bleibt: Der Mensch ist oft grausam, ekelig und kalt.

Die Jugend ist von einer grausamen Welt geprägt. Von der einen Krise ziehen wir direkt in die nächste. Von Corona direkt rüber zum Krieg, wobei Klimakrise und Digitalisierung schon immer mit dabei waren. Schaltet man die Nachrichten ein, wird man von Negativem nur so überschüttet. So naiv, wie der Mensch ist, wartet er trotzdem auf den Moment, in dem es heißt: »Jetzt ist alles gut.« Nach dem Gewitter die Sonne ...

Aber das kommt nicht mehr. Den Moment wird es eh nicht geben. Viele Leute denken immer noch so, weil wir halt Menschen sind und so ticken.

Der Mensch denkt immer, bald beginnt die gute Zeit. Bald beginnt das Leben. Wenn ich das erreiche, dann gehts mir gut. Wenn ich den Job bekomme, dann gehts los. Wenn ich den Studienplatz, die Ausbildung bekomme, dann ... Aber das geht ja immer so weiter. Der Moment trifft gar nicht ein.

Menschsein heißt also, Sinnfragen zu stellen, Ziele zu haben und sein Leben auf diese Ziele auszurichten. Und dabei das Hier und Jetzt nicht zu vergessen.

Menschsein heißt auch, mit anderen zusammen zu sein. In einer Gruppe Zusammengehörigkeit zu fühlen und dabei das Gemeinwohl vor das Individualwohl zu setzen.

Das Wichtigste jedoch: Es geht immer nur darum, glücklich zu sein.« (Leona, 17 Jahre)

»Als Mensch kann man mit gewissen Situationen bzw. Stress umgehen. Ich selber erlebe immer wieder in meinem Leben, dass es eine Grenze gibt. Irgendwann geht es einfach nicht mehr. Da kann man nicht mehr.

Angesichts der vielen Krisen, wie Pandemien oder Krieg, welcher extreme Folgen hat, steigt dieser Stress. Mehr Belastungsfaktoren treffen auf einen. Man merkt das, sehr dolle sogar.

Immer mehr Herausforderungen werden auch auf unsere Generation treffen. Unwetter, Wasserkriege, ... Man kann nur spekulieren, was alles passieren kann. Man weiß aber, es wird nicht weniger. Und das ist ein Problem.

Wenn wir jetzt schon zweifeln, ganz viele in unserer Generation auch am Menschsein, wo soll das hinführen?

Um es klar auszudrücken: Ich als Mensch leide.

Klar probiert man, auch positive Dinge zu sehen, Hoffnung zu haben und unter entsprechenden Umständen glücklich zu sein. Man schätzt Dinge mehr und lebt Gefühle intensiver. Aber klar, im Vordergrund stehen die negativen Aspekte.

Man kann nicht alles aushalten, trotzdem glaube ich, dass man sich in Zukunft anhand der menschlichen Anpassungsfähigkeit an die entsprechenden Situationen gewöhnen wird und mit der Stärke, die ein Mensch hat, die Dinge durchstehen kann. Ein Mensch ist stärker, als er denkt, wird immer gesagt. In Zukunft werden wir dies sehen. Ich glaube, wie gesagt, in Zukunft wird die ganze Situation nicht besser.

Deswegen hoffe ich, dass man lernt, mit Stress, Druck, Angst vor falschen Entscheidungen etc. zu leben und positiv durchs Leben zu gehen.

Um noch mal auf mich einzugehen:

Ich merke tausend Auswirkungen von Dingen, die auf der Welt passieren, zu Hause, in der Schule oder unterwegs.

Die Diskussion am Familientisch wegen der hohen Energie-, Gas- oder Treibstoffkosten. Die Thematisierung der Dinge in der Schule.

Viel, viel mehr gibt es noch. Aber es ist, glaub ich, klar geworden, dass ich darunter leide, einstecken muss, mich zurückhalte und zusammenreißt, aber ich schütze trotzdem mein Leben.

Mir geht es sehr gut, und es gibt zu viele Menschen auf der Welt, denen es so viel schlechter geht als mir. Deswegen finde ich, ich muss auch beschützen, was ich habe, und die Liebe, die ich von Personen in meinem Leben bekomme.«
(weiblich, 17 Jahre)

Religionspädagogische Erschließungen

Riskantes Unterfangen. Annäherungen an eine religionspädagogische Anthropologie in den gegenwärtigen Transformationsprozessen der Spätmoderne

Bernhard Grümme

Wenn es gefährlich wird, wenn Unsicherheiten entstehen, man keinen verlässlichen Boden unter den Füßen zu haben glaubt, wird die Anthropologie bemüht, die Reflexion (*logos*) auf den Menschen (*anthropos*). Begriffsgeschichtlich lässt sich zeigen, dass der Begriff Anthropologie erst seit dem 16. Jahrhundert gebräuchlich ist.¹ Wo die selbstverständliche Vertrautheit des Menschen mit sich selbst, mit der Welt und mit Gott zerstört wird, wo nach dem Zivisationsbruch der Pest und dann in den Konfessionskriegen religiöse Plausibilitäten radikal zerbrechen, wo die Annahme eines einheitlichen Seinsdenkens nicht mehr geteilt wird, wo der Mensch sich auch persönlich radikal verunsichert sieht, dort kommt es erstmals zu eigenständigen anthropologischen Bemühungen. Demnach ist »die Dringlichkeit anthropologischer Reflexionen [...] als Indikator einer gesellschaftlichen Krisensituation zu verstehen«². Anthropologie ist eine Krisenwissenschaft, eine Wissensform der Krise, in der man alle Kraft aufbietet, um diese Krise durchaus im Streit mit anderen Anthropologien kritisch wie konstruktiv zu bearbeiten. Deshalb eignet der Anthropologie ein »polemischer«, ja ein emanzipatorischer, kritischer Charakter.³

Eindrucksvoll erkennbar wird dies beispielsweise in den gegenwärtigen Dynamiken der Bioethik. Wenn Jürgen Habermas hier gattungstheoretisch argumentiert, also vom Menschsein her, und sich dabei in aufsehenerregender Weise auf das biblische Erbe der Gottesbildlichkeit bezieht,⁴ dann steht dies in einer ganz auffälligen Parallelität theologischer Anthropologien, die ihrerseits bemüht sind, in den jeweils gegenwärtigen Auseinandersetzungen Kraft, Sinn und Orientierung aus dem jüdisch-christlichen Traditionen zu gewinnen und – wie jüngst – die »Verteidigung des Heiligen« durch eine »Anthropo-

1 Vgl. Odo Marquard, Art. Anthropologie, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer/Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Darmstadt 1971, 362–374.

2 Jürgen Manemann, *Ende des Menschen. Reflexionen im Zeitalter der Posttraditionalität*, in: *Orientierung* 65 (2001), Bd. 1, 231–234, 242–246, hier 231.

3 Vgl. Otto Hermann Pesch, *Frei sein aus Gnade. Theologische Anthropologie*, Freiburg i. Br. 1983, 48.

4 Vgl. Jürgen Habermas, *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zur liberalen Eugenik?* Frankfurt a. M. 2001.

logie der digitalen Transformation« anzustreben.⁵ Ähnliche Dynamiken einer »Verteidigung des Menschen« finden sich in der Psychologie,⁶ aber auch in der Pädagogik⁷.

Und die Religionspädagogik? Begriffen als Verbundwissenschaft, dürfte man wie in den gerade genannten Bezugswissenschaften auch bei ihr eine kontextsensible Selbstverortung und damit einen orientierenden, sinnstiftenden wie begründenden Rückgriff auf anthropologische Kategorien erwarten, der bis in die Ebenen der Didaktik und Methodik greifbar wird. Bereits ihr axiomatischer Rückgriff auf Kategorien wie Bildung, Lernen, Freiheit, Glaube, Religion, aber nicht minder die Didaktik eines rationale, affektive und praktische Momente zusammenfügenden Lernens bis in die vorauslaufenden Unterstellungen eines lernenden, bildsamen oder gar religiös ansprechbaren Subjekts unter Absetzung von poststrukturalistischen Bestreitungen von Wahrheitsansprüchen, von Normativität und einem emphatischen Subjektbegriff – all dies verdeutlicht nur andeutungsweise die elementaren anthropologischen Implikationen in religionspädagogischen Prozessen.⁸

Ist es an der Zeit, innezuhalten, sich anthropologisch zu orientieren und angesichts neuer, vielleicht krisenhaft zugespitzter Herausforderungen Perspektiven zu entwerfen? Immerhin legt auch das Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) nach fast 20 Jahren nun erneut einen Band zur Anthropologie vor.⁹ In dieser Situation scheint es wichtig, nach (1) einer begrifflichen Klärung (2) den religionspädagogischen Diskurs analytisch zu untersuchen, inwiefern dort anthropologische Überlegungen relevant sind, und sodann (3) konstruktiv zu fragen, welche Gestalt und welchen Anspruch eine weiterführende Anthropologie aus der Logik der Religionspädagogik heraus haben könnte.

5 Johannes Hoff, *Verteidigung des Heiligen. Anthropologie der digitalen Transformation*, Freiburg i. Br. 2021, 3; grundlegend: Wolfhart Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983; Thomas Pröpper, *Theologische Anthropologie*, Freiburg i. Br. 2011; Erwin Dirscherl, *Grundriss Theologischer Anthropologie. Die Entschiedenheit des Menschen angesichts des Anderen*, Regensburg 2006.

6 Vgl. Thomas Fuchs, *Verteidigung des Menschen. Grundfrage einer verkörperten Anthropologie*, Berlin 2021.

7 Vgl. Jörg Zirfas, *Pädagogische Anthropologie*, Paderborn 2021.

8 Vgl. Bernhard Grümme, *Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven*, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religion subjektorientiert erschließen* (JRP 38), Göttingen 2022, 33–50.

9 Vgl. Christoph Bizer/Roland Degen/Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Norbert Mette/Friedrich Schweitzer/Folker Rickers (Hg.), *Menschen-Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse* (JRP 20), Neukirchen-Vluyn 2004.

1 Anthropologischer Zirkel. Zur Struktur anthropologischer Reflexionen

Religionspädagogische Anthropologie ist schon allein zur Begriffsklärung interdisziplinär auf andere Anthropologien angewiesen. Von prominenter Bedeutung sind solche Ansätze philosophischer Anthropologie, die bemüht sind, Anthropologie in der Vielzahl ihrer Einzelwissenschaften und der damit zusammenhängenden Zersplitterung eines Verständnisses dessen neu zu gewinnen, was es heißt, ein Mensch zu sein und als Mensch zu leben. Philosophen wie Max Scheler, Helmut Plessner und Arnold Gehlen deuten den Menschen von seiner Naturverhaftetheit, von seiner Leiblichkeit und seinem beobachtbaren Verhalten her. In dieser Hinsicht stellen die Biologie, Verhaltensforschung und Genetik wichtige Kategorien bereit. Diese Anthropologien aber gestehen dem Menschen eine Sonderstellung zu. Bei Scheler und Gehlen wird sie als »Weltoffenheit« bezeichnet, bei Plessner als »exzentrische Positionalität«. Der Mensch ist nicht nur Umwelt, nicht nur Natur. Sondern er hat seine Natur und er hat seine Umwelt, indem er durch seinen Geist bereits über die Natur auslängelt und sie noch einmal thematisieren kann.¹⁰

In kritischer Anknüpfung wird dafür die Anthropologie Kants reformuliert. Von hierher wird deutlich, inwiefern Anthropologie als Krisenwissenschaft verstanden werden kann: Sie denkt den Menschen als jemanden, der alle sektoralen, auf einen engen Bereich der Wirklichkeit begrenzten Zugriffe noch einmal überwindet, der – wie etwa in besonderer Verdichtung in den berühmten vier Fragen Kants (1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen? 4. Was ist der Mensch?) – sich als Ganzes thematisiert und über einzelne Bereiche hinaus nach dem Grund fragt, ja der die Frage nach dem Grund ist, die innergeschichtlich nicht still gestellt werden kann.¹¹ Genau darin liegt bereits eine Anschlussfähigkeit für Religion und damit auch für eine theologische und religionspädagogische Anthropologie.¹²

Allerdings ist eine solche philosophische Anthropologie unter den spätmodernen Bedingungen des »nachmetaphysischen Denkens« (Jürgen Habermas) ungleichzeitig und schwer verständlich geworden. Zu sehr wird hier »der Mensch« noch im Banne essenzialistischer Wesensphilosophie reflektiert, zu wenig wird er als kontingentes Individuum gesehen, das unlösbar in sprach-

10 Vgl. Daniel Martin Feige, *Die Natur des Menschen. Eine dialektische Anthropologie*, Berlin 2022, 266–280.

11 Vgl. Wolfgang Schoberth, *Einführung in die theologische Anthropologie*, Darmstadt 2006, 27.

12 Vgl. Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, 62–65.

lich vermittelten geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen lebt.

Daher wächst in der Spätmoderne die Einsicht in die zirkuläre Struktur der Anthropologie und in deren geschichtliche Verortung. Was ist damit gemeint? Im Unterschied zu anderen Erkenntnis- und Vernunftvollzügen ist das Nachdenken über den Menschen nicht in einer starren Subjekt-Objekt-Spaltung angesiedelt. Der Mensch denkt dabei nicht nur über etwas anderes nach. Er reflektiert vielmehr über den Menschen im erfahrungsgesättigten Wissen darum, dass er selbst Mensch ist und dies zugleich mit allen anderen Menschen auf eine jeweilige Weise teilt. Anthropologie geschieht also weder in einer reinen Introspektion, einer geschichtsabgewandten transzendentalen Reflexion noch in bloßer Verobjektivierung des Anderen. Über menschliche Existenz nachzudenken, bedeutet demnach, sich mit Blick auf andere und zugleich sich von ihnen her zu reflektieren und sich dabei unweigerlich mit den eigenen Erfahrungen, Begrenzungen, mit allen Beschränkungen und Unfreiheiten, Unvernünftigen und Sinnentwürfen ins Spiel zu bringen. Da dies aber in der unauslotbaren Heterogenität menschlicher Existenzweisen geschieht, die sich ihrerseits geschichtlich je neu und anders bestimmen, ist die Frage nach dem Menschen letztlich eine »ebenso offene und unbeantwortbare wie darin zugleich nicht aufgebare und unverzichtbare Selbstbefragung«¹³.

Anthropologie ist demnach von einer »anthropologischen Differenz« geprägt, insofern der Mensch nicht auf einen Begriff zu bringen ist und doch auf seine Selbstausslegung in selbstreflexiver verantwortlicher Praxis nicht verzichten kann.¹⁴ Dies unterscheidet ihn kategorial vom Tier.¹⁵ Anthropologie ist gerade in ihrer geschichtlichen Verwurzelung selbstreflexiv, weil sie in pädagogischen Praktiken in Anspruch genommen wird, praxeologisch angelegt, ist sich selbst entzogen wie zugleich orientierungsfähig. Anthropologie ist demnach selbst relational strukturiert und weist eine explizite wie implizite Seite auf. Menschen leben »immer anthropologisch«¹⁶, insofern sie sich inmitten geschichtlicher wie kultureller Bestimmungen in bestimmten Lebenspraktiken und Lebensformen selbst auslegen.

13 Norbert Ricken, Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension, in: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.), Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1, Stuttgart/Weimar 2011, 152–172, hier 154. Vgl. Feige, Natur des Menschen, 266.

14 Vgl. Dietmar Kamper, Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik, München 1973, 172.

15 Vgl. Feige, Natur des Menschen, 28–34.

16 Ricken, Menschen, 154.

Dies geschieht in zweierlei Weise: einmal explizit, indem sie sich dessen bewusst werden oder indem überhaupt Entwürfe von Anthropologie ein solches Nachdenken über den Menschen explizieren. Dies geschieht jedoch auch implizit, ohne dass ihnen dies voll bewusst ist. Auch ohne ein ausdrückliches Menschenbild können das Nachdenken und Handeln zugleich verborgene Bezüge auf den Menschen haben und sind »in Form und Struktur« Vollzug menschlicher Selbstausslegung.¹⁷ Das aber hat wichtige Konsequenzen für die Religionspädagogik, die wir beleuchten müssen, um Ansatz und Ziel einer religionspädagogischen Anthropologie zu verstehen.

2 Aspekte einer religionspädagogischen Anthropologie. Analytische Zugänge

Was aus Sicht einer religionspädagogischen Anthropologie an dieser Struktur der Anthropologie besonders interessant ist, sind drei Aspekte.

2.1 Relevanzen und Voraussetzungen

Es ist erstens die Einsicht in die religionspädagogische wie theologische Anschlussfähigkeit der anthropologischen Differenz zwischen Entzogenheit und Selbstaufgegebenheit, zwischen der geschichtlichen Dynamik menschlicher Existenz auf unbegreifbare Alterität und Unbedingtheit hin einerseits und sinngeleiteter, verantwortlicher Freiheit andererseits. Rudolf Englert hat darauf verwiesen, dass genau diese Spannung es ermöglicht, die Relevanz und den Ansatz von Anthropologie für die Religionspädagogik zu begründen.¹⁸

Diese Spannung impliziert die prinzipielle Rechtfertigungspflicht einer Verbindung von Anthropologie und Religionspädagogik. Nicht nur, dass diese angesichts der Infragestellungen bestimmter Menschenbilder im Allgemeinen und des christlichen Menschenbildes im Besonderen erst plausibilisiert werden müssen. Überhaupt wird es begründungsbedürftig, religionspädagogische Praxen in normativer Weise auf bestimmte anthropologische Vorannahmen oder gar normativ gesetzte Menschenbilder zu beziehen.

In dieser spannungsvollen Konstellation agiert nun Englert im Lichte einer Schnittfeldlogik zwischen anthropologischen und religionspädagogischen Fragen: Aus anthropologischer Hinsicht sind religionspädagogische Auseinander-

¹⁷ Ebd., 154.

¹⁸ Rudolf Englert, *Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens*, Freiburg 2008, 131–139.

setzungen mit den »großen Fragen«, mit der Unabschließbarkeit menschlicher Existenz und den Praktiken religiösen Lernens durchaus triftig; aus religionspädagogischer Sicht wiederum setzen religionspädagogische Konturierungen des Bildungsbegriffs, des Lernens, der Verantwortung anthropologische Reflexionen voraus, die diese ihrerseits befruchten können. Es sind demnach die Relevanzen der Religionspädagogik für die Anthropologie in der Vielfalt ihrer Disziplinen einerseits wie die anthropologischen Voraussetzungen andererseits, von denen aus sich Sinn und Grund religionspädagogischer Anthropologie erschließen.¹⁹

2.2 Menschenbilder

Es ist zweitens die Erkenntnis der Unausweichlichkeit von Menschenbildern. Eine Pädagogik ohne Menschenbilder stellt »eine Unmöglichkeit« dar,²⁰ was auch für die Religionspädagogik gilt.²¹ Und doch haben sie eine innere Dialektik. Jeder Bildungsprozess geht zumindest implizit von einer bestimmten Vorstellung vom Menschen aus, um Erfahrungen zu ordnen, sie besser zu verstehen, um eine Richtung zu haben und ein Kriterium dafür, was gute und was schlechte Bildungspraxis ist.

Außerhalb des anthropologischen Zirkels sind Menschenbilder jedoch nicht zu erlangen. Eckart Liebau unterscheidet deshalb drei Dimensionen pädagogischen Handelns, die mit drei Dimensionen pädagogischer Menschenbilder impliziter und expliziter Art korrelieren: 1. Implizites pädagogisches Handeln, wie es in privaten Erziehungs- oder traditionellen Verhältnissen zu finden ist; zu nennen ist hier die Familie. 2. Explizites intentional-zielgerichtetes, bewusstes pädagogisches Handeln wie insbesondere in der Schule sowie 3. sozialisatorische Einflüsse. In jeder dieser Dimensionen sind implizite Menschenbilder anzutreffen.

Kommt also Erziehung offensichtlich ohne Menschenbilder nicht aus, so zeigt sich dennoch eine tiefgreifende Problematik einer »Menschenbild-Pädagogik«²², die schließlich zu einer dezidierten pädagogischen Anthropologiekri-

19 Vgl. Rudolf Englert, Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, in: Erwin Dirscherl/Christoph Dohmen/Rudolf Englert/Bernhard Laux (Hg.), *In Beziehung leben. Theologische Anthropologie*, Freiburg i. Br. 2008, 131–189, hier 131. Vgl. Henrik Simojoki/Thomas Schlag, Eine Einleitung, in: Thomas Schlag/Henrik Simojoki (Hg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Gütersloh 2014, 16–31.

20 Zirfas, *Pädagogische Anthropologie*, 12.

21 Vgl. Reinhold Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt 2008, 41. Ähnlich Peter Biehl, *Art. Mensch, Menschenbild. 1. Theologisch*, in: *LexRP 2001*, 1314–1320, 1314 ff.

22 Jürgen Oelkers, *Der Mensch als Maß des Bildungswesens*, in: Eilert Herms (Hg.), *Menschenbild und Menschenwürde*, Gütersloh 2001, 118–137, hier 130.

tik führt.²³ Bilder neigen zu Verkrustungen und Festlegungen. Man meint, zu wissen, wer der Mensch ist, man meint, festlegen zu dürfen, wie der Mensch sein soll, man droht ihn auf die eigenen Vorstellungen festzulegen und formt ihn dementsprechend. Das hat mit Macht zu tun, mit Einordnung und Fixierung, ohne dass die Menschen selbst sich jeweils frei bestimmen und ihr Leben und ihre Sinnorientierung wirklich wählen können. Ideologiekritisch wäre dies noch zuzuspitzen mit der Beobachtung, dass häufig dabei gesellschaftliche wie kulturelle Kräfte etwas als in der menschlichen Natur verankert ansehen, dies als Forschungsergebnis wertfreier Wissenschaft deklarieren und von dort einen »Katalog anthropologischer Konstanten« als Norm suggerieren, was faktisch interessengeleitet ist.²⁴

Vor dem Hintergrund einer solchen Anthropologiekritik versteht es sich, dass die Rede von einem christlichen Menschenbild erst recht problematisch werden musste, zumal auch aus theologischer Sicht es deren »unendlich viele« gibt und das biblische Bilderverbot jedes Bild unter Vorbehalt stellt.²⁵ Deshalb bleibt für Friedrich-Wilhelm Graf die Rede von einem christlichen Menschenbild aporetisch, weil Menschenbilder pädagogisch oft als Schablone dienen, durch die Menschen andere Menschen auf ein »bestimmtes ›Menschenbild‹ zu formen versuchen: Menschenmissbrauch in pädagogischer Absicht«²⁶.

Aufgrund dessen alle Menschenbilder in einem Ikonoklasmus prinzipiell abzulehnen, birgt freilich erhebliche Schwierigkeiten.²⁷ Überlässt nicht eine anthropologisch bildlose, schwache Religionspädagogik die Praxis sich selbst, um sie dadurch in besonderer Weise für Ideologien anfällig zu machen? Alle pädagogischen Zielvorstellungen »manipulieren die Erziehung, aber ohne Bilder kann man nicht erziehen«²⁸. Menschenbilder können die Würde des Menschen gerade dort kritisch zur Sprache bringen, wo diese gefährdet ist.

So ergibt sich insgesamt eine dreifache Funktion von Menschenbildern, auch für die Religionspädagogik: 1. eine analytische Funktion, insofern sie

23 Vgl. Helmut Peukert, Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: Jürgen-Eckardt Pleines (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69–88, hier 79–82.

24 Vgl. Jürgen Habermas, Art. Anthropologie, in: Alwin Diemer/Ivo Frenzel (Hg.), Fischer Lexikon Philosophie, Frankfurt a. M. 1961, 18–35, hier 34 f.

25 Vgl. Karl Lehmann, Das christliche Menschenbild in Gesellschaft und Kirche, in: Reinhold Biskup/Rolf Hasse (Hg.), Das Menschenbild in Wirtschaft und Gesellschaft, Berlin/Stuttgart/Wien 2000, 51–78, hier 56.

26 Friedrich Wilhelm Graf, Missbrauchte Götter. Zum Menschenbilderstreit in der Moderne, München 2009, 173.

27 Vgl. Friedrich Schweitzer, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003, 127.

28 Jürgen Oelkers, Kinder sind anders, in: Waltraud Harth-Peter (Hg.), »Kinder sind anders«. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand, Würzburg 1997, 243–258, hier 255.

helfen können, vorhandene Menschenbilder zu entziffern und freizulegen; 2. eine normative Funktion, weil die in Bildungsprozesse eingebrachten Ziele und Methoden stets mit anthropologischen Hintergrundannahmen verbunden sind; 3. eine kritische Funktion, weil sie die vorhandenen Menschenbilder kritisieren und mit anderen normativ aufgeladenen Perspektiven auf den Menschen konfrontieren.²⁹

2.3 Explizite und implizite Anthropologien. Vier Spotlights

Drittens ist es die Unterscheidung von expliziter und impliziter Anthropologie, die auch für meine Analytik religionspädagogischer Anthropologien fruchtbar gemacht werden kann. Angesichts der angedeuteten Legitimationsbedürftigkeit von Anthropologie nimmt es nicht wunder, dass bislang elaborierte Ansätze expliziter Natur im gegenwärtigen Diskurs rar sind. Englerts »religionspädagogische Anthropologie« von 2008 war wohl die erste ihrer Art, wenngleich begrenzt auf religiöses Lernen.³⁰

Grümme und Müller-Friese hingegen legten aus unterschiedlicher Hermeneutik heraus jeweils elaborierte wie grundlegende Konturen einer religionspädagogischen Anthropologie vor. Während Ersterer einen alteritätstheoretisch begründeten, in den unterschiedlichen Dimensionen heterogener Erfahrungen situierten Anlauf wählt,³¹ gründet Letztere ihre Anthropologie in biblischen wie offenbarungstheologischen Vorannahmen, denen sie jeweils religionspädagogische Anregungen entnimmt.³²

Diese Grundlegungen werden inzwischen durch eine Vielzahl an partikularen anthropologischen Rückgründungen von Brennpunkten derzeitiger Religionspädagogik flankiert. So finden sich anthropologische Begründungen insbesondere zum interreligiösen Lernen, zur Inklusion, zur Kindertheologie, zur Empirie, zur Globalisierung oder auch zur Digitalität.³³

Daneben finden sich auf verschiedenen Feldern implizite anthropologische Rekurse. Wissenschaftstheoretisch durchaus auf unterschiedlichen Ebenen der

29 Vgl. Bernhard Grümme, *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*, Stuttgart 2015, 195–206. Mit anderer Akzentsetzung Zirfas, *Pädagogische Anthropologie*, 13: Menschenbilder sind »sowohl deskriptiv, optativ und normativ«.

30 Vgl. Englert, *Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens*.

31 Vgl. Bernhard Grümme, *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg 2012.

32 Vgl. Anita Müller-Friese, *Gott und Mensch. Orientierungswissen Anthropologie*, Stuttgart 2017.

33 Vgl. insgesamt Thomas Schlag/Henrik Simojoki (Hg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Gütersloh 2014.

Religionspädagogik angesiedelt, wähle ich aus Gründen einer gewissen Repräsentativität vier verschiedene Felder, die ich in kurzen Spotlights beleuchte:

a. Historische Religionspädagogik

Religiöse Bildungsprozesse werden vollkommen unterschiedlich konstruiert und normativ bestimmt, wenn man sie im Lichte eines ungebrochenen Gutseins des Kindes wie bei Rousseau oder im Lichte einer durch die Erbsünde geprägten Existenz ausrichtet. Konfessionelle Differenzen werden hierbei sicher nicht unwichtig sein.³⁴

b. Konstruktivistische Religionspädagogik

Diese derzeit didaktisch prominente und vielfältig institutionalisierte Religionspädagogik geht von einer starken Orientierung an selbsttätigen, frei agierenden und motivational engagierten Lernenden aus, wodurch auch die Rolle der Religionslehrkräfte als Moderator:innen und Arrangeure des Lernprozesses spezifisch strukturiert wird. Dies ist angesichts der Wende der Religionspädagogik zur Subjektorientierung und der normativen Ausrichtung am Bildungsbegriff zu begrüßen. Doch basiert die hier mitschwingende implizite Anthropologie schon allein durch die Universalisierung eines bürgerlichen Mittelstandskindes auf höchst legitimierungsbedürftigen Vorannahmen, die nicht ohne erhebliche Probleme sind.³⁵ Analoges gilt für die Kinder- und Jugendtheologie, die sich erst langsam auf ihre Dialektik kritisch besinnt.³⁶

c. Kompetenzorientierte Religionspädagogik

Normativ als Grundlage der Lehrpläne und Curricula verankert, wird ein kompetenzorientierter RU hinsichtlich des zugrundeliegenden Menschenbildes (noch immer) nicht hinreichend reflektiert.³⁷ So wäre danach zu fragen, wie denn ein Menschenbild aussehen könnte, das »so etwas wie eine ›religiöse Kompetenz‹ als ein wesentliches Moment menschlichen Ganz-Sein-Könnens enthält und das geeignet wäre, heutigen Kompetenzmodellen als Grundlage

34 Vgl. Reinhold Boschki, Menschenbild und hamartiologisch sensible Pädagogik: Paulus oder Rousseau, in: Helmut Hoping/Michael Schulz (Hg.), Unheilvolles Erbe? Zur Theologie der Erbsünde, Freiburg 2009, 77–97.

35 Vgl. Bernhard Grümme, Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br. 2021, 147–170.

36 Vgl. Hanna Roose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart 2019.

37 Vgl. Simojoki/Schlag, Eine Einleitung, 16.

zu dienen«³⁸. Oder es wäre noch grundsätzlicher, die Kompetenzorientierung überhaupt zu problematisieren, ob hier nicht eine Anthropologie des Homo oeconomicus und eines quantifizierbaren Selbst kultiviert wird, die im Banne einer Perfektibilitätsmentalität Bildung auf Anwendung und Verzweckung reduziert und Menschen vorrangig unter ökonomischen Funktionalisierungsaspekten thematisiert?³⁹

d. Digitalisierung

Einerseits zeigen sich in der Digitalisierung unbestreitbare Partizipationsmöglichkeiten, ungeahnte Dynamisierungen und Freisetzungen der Subjekte im RU. Digitalisierung eröffnet Kommunikationen, bahnt Lernwege, bietet nicht zuletzt im Horizont von Inklusion innovative wie adressat:innenorientierte Fördermöglichkeiten und offeriert Artikulations- und Suchräume für eigene Lebensdeutungen und eigene Formen von Religiosität vielfältigster Art – bis hin zu einer kreativen, transzendenzoffen und theologieproduktiven Theologie Jugendlicher.⁴⁰

Die Heranwachsenden rücken in die Rolle eines eigenmächtigen Akteurs, der souverän religiöse Inhalte montiert, gewichtet oder neu konstruiert. Sie werden unabhängig von religiösen oder kirchlichen Autoritäten, gründen neue religiöse Netzwerke mit einem niederschweligen, oft nur temporär wirksamen Grad an Verbindlichkeit oder individualisieren sich weiter religiös.⁴¹

Semantische Verschiebungen werden feststellbar. Glaube im Netz wird oft als »Lifestyle« und »Lebenshilfe sofort« präsentiert, eine »funktional-pragmatische Sicht auf Religion und Glaube« dominiert.⁴² Identitätsfragen werden zentral.⁴³ Problematische Momente sind dennoch nicht zu übersehen. Dazu zählen ins-

38 Rudolf Englert, Religion im Lehrplan der Schule: Eine Auseinandersetzung mit Modellen aus Geschichte und Gegenwart, in: Hans-Georg Ziebertz/Günter R. Schmidt (Hg.), Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Freiburg i. Br. Gütersloh 2006, 211–228, hier 228.

39 Vgl. exemplarisch Konrad Liessmann, Bildung als Provokation, Wien 2017.

40 Vgl. Thomas Schlag, »Turn of translation« – Öffentliche religiöse Bildung als individuell-intermediäre Übersetzungspraxis in digitalen Zeiten, in: Werner Haußmann/Andrea Roth/Susanne Schwarz/Christa Tribula/Manfred L. Pirner (Hg.), EinFach Übersetzen. Theologie und Regionpädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit, Stuttgart 2019, 45–52, hier 49.

41 Vgl. Anna Neumaier, Die Bedeutung digitaler Medien für gegenwärtige Religiosität, in: KatBl 3 (2018), 175–178, hier 178.

42 Elisabeth Hurth, Christliche Influencer. In der Aufmerksamkeitsspirale, in: HK 4 (2020), 38–40, hier 40.

43 Vgl. Hans Mendl/Rudolf Sitzberger/Alexandra Lamberty, Identitätsbildung in digitalen Welten. Ein Forschungsbericht, in: ÖRF 28 (2020), 143–160.

besondere (die durch die Implikationen für das komplexe Verhältnis von Körper-Leib-Ding-Seele verursachten) Verdinglichungsprozesse, Mechanismen von Virtualisierung, die Konstruktion und Simulation von Affekten, Entitäten und Identitäten oder auch Kommodifizierungsprozesse.⁴⁴

Diese vier Spotlights, die sicher noch weiter auszudifferenzieren und auch noch zu ergänzen wären, markieren a. Herausforderung, b. Relevanz und c. Ansatzpunkt einer religionspädagogischen Anthropologie.

- a) Insbesondere, wenn sie sich im genannten entwickelten Sinne als Krisenwissenschaft artikuliert, hätte sich die Religionspädagogik selbstkritisch wie ideologiekritisch mit ihren (oft unreflektierten) anthropologischen Voraussetzungen auseinanderzusetzen, um ihrer eigenen normativen Orientierung an Bildung zu entsprechen.⁴⁵ Hierzu wäre eine anthropologiekritische (Selbst-)Reflexivität zu kultivieren.
- b) Dafür muss sie die angedeuteten kontextuellen Herausforderungen für religiöse Bildungsprozesse analysieren und zum Ort ihrer Wahrheitsfähigkeit werden lassen, indem sie sich dort kritisch wie produktiv mit ihren anthropologischen Ressourcen einschaltet.
- c) Hierfür müsste sie ihre eigene Geschichtlichkeit und Kontextualität reflektieren und so sprachfähig sein, dass sie in dem Diskurs anderer, teilweise konfligierender Anthropologien einen verstehbaren, lernbereiten wie orientierungsfähigen Beitrag leistet. Dazu wäre ihr substanzieller Gehalt zu entfalten, der ohne (vormodernen) Vormachtanspruch durchaus mit dem Anspruch auf Normativität eingespielt wird.

44 Vgl. Christian Leineweber, Digitale Bildung und Entfremdung – Versuch einer normativ-kritischen Verhältnisbestimmung, in: Valentin Dander/Patrick Bettinger/Estella Ferraro/Christian Leineweber/Klaus Rummel (Hg.), Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtung der digitalen Transformation, Opladen/Berlin/Toronto 2020, 38–56; Eva-Maria Leven/Jens Palkowitch-Kühl, Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt, in: Ulrich Kropac/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 127–133.

45 Vgl. Bernd Schröder, Bildung – unverzichtbar für die Entfaltung des Menschseins wie für die Explikation von (christlicher) Religion, in: Bernd Schröder (Hg.), Bildung, Tübingen 2021, 221–235.

3 Skizzen einer religionspädagogischen Anthropologie

Vor diesem Hintergrund kristallisieren sich Ansatz und Status einer religionspädagogischen Anthropologie heraus, den wir nun besser verstehen können.⁴⁶ Dazu wären Anthropologiekritik und Normativität, Erfahrung und Vernunft, Empirie und Wahrheitsanspruch zu verschränken, womit deutlich wird, wie riskant eine solche religionspädagogische Anthropologie ist. In einem nachmetaphysischen Zeitalter darf sie nicht ohne Plausibilitätsverlust auf eine essentialistische, autoritativ (und sei es aus kirchlicher Dogmatik, Naturrecht oder Bibel) gesetzte Anthropologie zurückgreifen, die die geschichtlichen Prozesse unterschätzt, welche eben neben den materialen Gehalten auch die Begriffe prägen.⁴⁷ Ein solcher deduktiver Zug wäre schon deshalb höchst fragwürdig, weil er die eigene Handlungs- und Erkenntnislogik der religionspädagogischen Praxis unterschätzt.

Hingegen kann sie um ihres eigenen bildungstheoretischen Anspruchs willen nicht auf jegliche Normativität verzichten. Denn ohne diese würden »emanzipatorische und antiemanzipatorische«, dem Anspruch auf Freiheit und Bildung zuträgliche oder abträgliche Formen »ununterscheidbar«.⁴⁸ Die Herausforderungen gegenwärtiger Anthropologie, wie sie in Transhumanismus oder Ökonomisierung liegen, würden so nicht mehr kritisch bearbeitbar. Deshalb sind etwa eine pragmatisch-handlungsregulative Anthropologie genauso wie eine Negative, auf Performativität und Mimesis konzentrierte Anthropologie von ihrem Geltungsanspruch her zu schwach.⁴⁹

Weiterführend könnte hingegen eine alteritätstheoretisch begründete Anthropologie sein, die sich aus den personalen Erfahrungsvollzügen der Menschen heraus handlungstheoretisch grundiert und dabei durchaus universalisierbare, wenngleich historisch wandelbare Kategorien mit Geltungsanspruch entwickelt.⁵⁰ Dies ermöglicht religionspädagogischer Anthropologie die erforderlichen Begründungsleistungen sowie die Kraft selbstreflexiver Aufklärung, durch die sie sich ihrerseits prüfen kann, ob und inwieweit diese ihren eigenen normativen Ansatz freisetzender religiöser Bildung dementieren.⁵¹

46 Vgl. Begründungen Grümme, Menschen bilden, 70–155.

47 Vgl. Feige, Natur des Menschen, 172–257.

48 Feige, Natur des Menschen, 75.

49 Vgl. Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth, Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen, in: Zeitschrift für Pädagogik 53, Beiheft 52 (2007), 7–19; Zirfas, Pädagogische Anthropologie, 169–180.

50 Vgl. Grümme, Menschen bilden, 70–156.

51 Vgl. Grümme, Praxeologie, 361–425.