

Fock, Elisabeth

## Der Körper im Religionsunterricht. Religionspädagogische Vergewisserungen in systematisierender Absicht

*Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 12 (2024) 12, S. 63-83*



Quellenangabe/ Reference:

Fock, Elisabeth: Der Körper im Religionsunterricht. Religionspädagogische Vergewisserungen in systematisierender Absicht - In: Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 12 (2024) 12, S. 63-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317839 - DOI: 10.25656/01:31783; 10.35468/jfad-12-2024-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-317839>

<https://doi.org/10.25656/01:31783>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Der Körper im Religionsunterricht**

### **Religionspädagogische Vergewisserungen in systematisierender Absicht**

#### **Zusammenfassung**

Mit dem in den Wissenschaften vorherrschenden Interesse am Körper ist auch eine religionspädagogische Entdeckung des Körpers zu konstatieren. Diese vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen und verortet sich häufig vor allem in der Schöpfungs- und Rechtfertigungstheologie. Angesichts soziokultureller Trends im Kontext des Transhumanismus sowie Einschätzungen von Jugendlichen gegenüber dem Körper, wie sie gegenwärtige Jugendstudien nahelegen, braucht es eine neue Rede von Körperlichkeit, die es vermag, den Körper im Horizont von Technik theologisch zu konturieren. An dieser Frage setzen die folgenden Überlegungen an, die eine religionspädagogisch verantwortete Rede von Körperlichkeit andeuten wollen. Hierfür wird zunächst aufgezeigt, inwiefern Körperlichkeit gesellschaftlich und theologisch ein brisantes Thema darstellt, um dann das weite religionspädagogische Feld im Hinblick auf Körperlichkeit systematisierend zu erfassen. Anschließend sollen ausgewählte Jugendstudien daraufhin untersucht werden, inwiefern der Körper für Jugendliche eine Rolle spielt und welche Konsequenzen sich daraus für eine religionspädagogisch verantwortete Rede von Körperlichkeit ergeben.

**Schlüsselwörter:** Transhumanismus, Religionspädagogik, Vulnerabilität, Technik

## The body in religious education

### Systematic pedagogical assurances in religious education

#### Abstract

With the prevailing interest in the body in science, there is also a discovery of the body in religious education. This discovery occurs on different levels and is often situated primarily within the context of creation and justification theology. Given the sociocultural trends in the context of transhumanism and the evaluations of the body of adolescents suggested by current youth studies, there is a need for a new discourse on corporeality that can theologically contour the body within the horizon of technology. The following considerations address this question by proposing a religious-educationally responsible discourse on corporeality. To this end, it will first be demonstrated how corporeality represents a contentious topic both socially and theologically. Subsequently, the broad field of religious education will be systematically examined concerning corporeality. Selected youth studies will then be analyzed to determine the significance of the body for adolescents and the implications for a religious-educationally responsible discourse on corporeality.

**Keywords:** transhumanism, religious education, vulnerability, technology

## 1 Relevanzen, die sich in der Frage nach Körperlichkeit bündeln

Der Körper erfährt seit geraumer Zeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften ein gesteigertes Interesse. Ist bis ins 20. Jahrhundert hinein eher von einer Absenz des Körpers in den Wissenschaften zu sprechen, so erfolgte ab den 1970er/80er-Jahren der sogenannte *body turn* in der Soziologie. Dieser Paradigmenwechsel lässt sich an der Herausbildung einer Soziologie des Körpers zeigen (Gugutzer, 2022, S. 43–60), die die Interdependenz von Körper und Gesellschaft untersucht. Ausgangspunkt solcher Überlegungen ist die Feststellung, dass der Körper im Kontext postmoderner Entwicklungen (u. a. Konsumkultur, Massenmedien, soziale Medien, Individualisierung) mehr und mehr an Bedeutung gewonnen hat. Auch die Bildungswissenschaften haben diesen Turn mitvollzogen und die eigenen epistemischen Annahmen hinsichtlich des Körpers neu überdacht. In Rezeption reformpädagogischer Ansätze und konstruktivistischer Lerntheorien bildete sich beispielsweise der handlungsorientierte Unterricht, der die ganzheitlich-personale Erfahrung in den Mittelpunkt stellt (Bovet & Huwendiek, 2014, S. 49–54).

In diesem Zuge hat auch der Religionsunterricht seine eigenen Lernvoraussetzungen kritisch überdacht und neue didaktische Formen entwickelt, die die lernpsychologischen Erkenntnisse ernst nehmen und dem Körper eine tragende Rolle in Lernprozessen einräumen. Der Körper hat damit als Erkenntnisinstrument und Medium im Unterricht seinen Platz gefunden. Angesichts eines veränderten Mediennutzungsverhaltens, neuer Formen der Ästhetisierung und des Körpertrackings sind bereits erste religionspädagogische Reflexionen angestellt worden, die ethische und anthropologische Implikationen kritisch diskutieren (Bienert & Fuchs, 2019; Gojny et al., 2016). Die Frage, inwiefern und in welchem Kontext der Körper eine Rolle für Jugendliche spielt, wird dabei eher affirmativ vorausgesetzt. Die (religions-)pädagogischen und didaktischen Konsequenzen werden dabei jedoch unterschiedlich ausfallen und benötigen daher differenzierte empirische Vergewisserungen.

Hier setzen die folgenden Überlegungen an, die sich der Frage stellen, welchen Platz der Körper im Religionsunterricht aktuell einnimmt und wie dagegen eine gegenwartssensible Rede vom Körper für religiöse Bildung aussehen könnte. Hierfür wird zunächst aufgezeigt, inwiefern Körperlichkeit gesellschaftlich und theologisch ein brisantes Thema darstellt, um dann das weite religionspädagogische Feld im Hinblick auf Körperlichkeit systematisierend zu erfassen. Anschließend sollen ausgewählte Jugendstudien daraufhin untersucht werden, inwiefern der Körper für Jugendliche eine Rolle spielt und wel-

che Konsequenzen sich daraus für eine religionspädagogisch verantwortete Rede von Körperlichkeit ergeben. Damit wird ein dezidiert religionspädagogischer Zugriff auf die Thematik gewählt mit der Perspektive, dass sich daraus auch Bezüge zur Allgemeinen Didaktik ergeben können.

### **1.1 Soziokulturelle Relevanzen: Post- und Transhumanismus als gesellschaftliche Phänomene, die sich in den Körper einschreiben**

Der Körper ist präsent: medial, im eigenen Alltag, für die eigene Selbstwirksamkeit. Er wird digital inszeniert, an ihm werden Schönheitsnormen aufgegriffen, verkörpert und verworfen, er wird zum Mittel gesellschaftlicher (Nicht-)Anerkennung und Teilhabe; er bildet eine Form der körperlichen Selbstermächtigung bei gleichzeitiger Selbstunterwerfung unter gesellschaftliche Normen und Konventionen (Karle, 2018, S. 66). Auf der anderen Seite erfahren wir gesamtgesellschaftlich gesehen eine Verdrängung des Körpers. Laut des Soziologen Sven Lewandowski ist Körperlichkeit immer weiter aus modernen Funktionssystemen verdrängt worden, was sich beispielsweise an veränderten Kommunikationsweisen, Fortbewegungsmitteln oder den Transformationsprozessen unserer Arbeitswelt ablesen lässt. Paradoxerweise drängt sich dadurch der Körper in anderen Feldern wie der Medizin, dem Sport oder der Sexualität umso mehr auf (Lewandowski, 2004, S. 143–196). Der Körper „stellt eine Art nicht-virtuelle, *nicht hinterfragbare Identitätsvergewisserung* dar“ (Karle, 2014, S. 97), durch die die menschliche Körperlichkeit gesteigert wird.

In dieser Ambivalenz von Körpererfahrung und -verdrängung wirken die Grenzverschiebungen zwischen Technik und Körper, wie sie sich in post- und transhumanistischen Diskursen wiederfinden, treibend mit. Transhumanist:innen stellen den materiellen Körper durchaus ins Zentrum ihrer Überlegungen, denken ihn allerdings als störanfällige Maschine, die es technisch zu warten und aufzuwerten gilt. Er wird als „gebrochener, als krankhafter, weil endlicher Körper wahrgenommen“ (Helmus, 2023, S. 93). Ein solch mechanisiertes Körperbild misst den Menschen an seiner Nützlichkeit und Funktionalität. Gleichzeitig wird an den Metaphern wie Maschine oder Auto sichtbar, dass der Körper regulierbar ist, und mithilfe von Technik weiterentwickelt werden kann. Technik wird damit zum Emanzipationsmittel, um sich von der menschlichen Natur zu lösen (Helmus, 2023, S. 88). Der Transhumanismus plädiert demnach für „genetische, neurotechnologische oder prothetische Eingriffe in den biologischen Organismus des Menschen zum Zwecke der Optimierung bestimmter Funktionen“ oder gar zur Aufhebung der physischen

oder psychischen Grenzen des Menschen (Göcke & Meier-Hamidi, 2018, S. 11). Ziel ist eine posthumane Existenz, in der Leiden, Krankheit und sogar Sterben vermieden werden können. Der transhumane Mensch stellt dabei eine Art Übergangsstadium zur posthumanen Existenz dar, da er zwar noch Mensch (und damit Körper) ist und gleichzeitig „mittels der Technik Fähigkeiten besitzt, die über die Eigenschaften des bisherigen Menschen hinausgehen“ (Fabricius, 2021). Die Fantasien des Post- und Transhumanismus gehen weit – von Kryokonservierung (i.e. das Einfrieren des Körpers) über Cyborgs, also Hybriden aus Mensch und Technik, bis hin zum Mind-Uploading (i.e. dem Abspeichern und Herunterladen der im Gehirn verankerten Persönlichkeit). Sie alle versprechen einen technischen Übermenschen, bei dem der Intellekt technologisch erweitert wird, körperliche Gesundheit verewigt wird und Alterungsprozesse aufgehoben werden (Helmus, 2023, S. 88–89).

Nun könnte man sich fragen, inwiefern solche Utopien die gegenwärtigen Lebenswelten von Jugendlichen überhaupt tangieren. Jenseits solcher technofuturischer Spekulationen steht, so Stefan Sorgner, der transhumanistische Wunsch, die Lebensqualität, wie wir sie vorfinden, maßgeblich mit technischen Fortschritten zu erhöhen und das (körperliche) Leben zu vereinfachen (Sorgner, 2018, S. 178). Dies erfolgt mittels technologischen Enhancements, also der Optimierung der körperlichen, geistigen und emotionalen Leistungsfähigkeit. Enhancement ist hier nicht als Potenzialität oder Option zu verstehen; es ist ein Imperativ (Helmus, 2023, S. 89), fortwährend die eigenen (körperlichen) Grenzen zu überschreiten. Dabei lassen sich unterschiedliche Formen des Enhancements differenzieren (Sorgner, 2018, S. 158), die teilweise bereits in unserer Gesellschaft angekommen sind und damit auch von Jugendlichen genutzt werden:

- Genetisches Enhancement: das Recht und die morphologische Freiheit (James Hughes), seine Nachkommen und sich selbst genetisch zu gestalten, Gentechniken wie CRISPR/cas19
- Cyborg-Enhancement: Gehirn-Computer-Schnittstellen, Künstliche Intelligenz, digitale Selbstvermessung, wie sie über Tracking-Apps bei Jugendlichen mittlerweile selbstverständlich ist
- Morphologisches Enhancement: Schönheitschirurgie
- Pharmakologisches Enhancement: Doping im Sport, Ritalin oder Modafinil zur Konzentrationssteigerung

Auch wenn solche Enhancement-Technologien den Menschen noch nicht oder kaum in einem qualitativen Sinne verändern, also „die prinzipiellen durch das Genom unserer Spezies vorgegebenen körperlichen und geistigen Tätigkeits-

möglichkeiten und Fähigkeiten“ (Göcke, 2018, S. 125), so zielen sie doch auf eine quantitative Steigerung des menschlichen Körpers ab. Jugendliche setzen sich mit solchen Machbarkeits- und Optimierungsansprüchen auseinander und werden dabei in ihren Körperkonstruktionen beeinflusst, wie später empirisch herausgestellt werden wird.

## 1.2 Theologische Relevanzen: Jesus Christus als inkarnierter Mensch

Auch wenn die Theologie lange Zeit an einem anthropologischen Dualismus festhielt, dabei den Geist gegenüber dem Körper priorisierte und auch jetzt noch mit dem Erbe der Leibfeindlichkeit zu kämpfen hat, so ist demgegenüber zu konzedieren, dass Körper und Religion religionswissenschaftlich betrachtet eng miteinander verbunden sind. Beispielsweise nimmt der Körper in rituellen Praktiken und liturgischen Vollzügen eine zentrale Rolle ein. Hier kann er zum Ort der Erfahrung von Sinn und Halt werden in Situationen äußerster Trauer und Sinnlosigkeit oder es wird an ihm in asketischen oder ekstatischen Praktiken das vollzogen, was für das Subjekt transzendental erfahrbar geworden ist. Auch die aus der christlichen Nächstenliebe motivierte Zuwendung hin zu armen, kranken und ausgegrenzten Menschen versteht sich als ganzheitliche Sorge und schließt damit das körperliche Wohl mit ein (Goertz, 2021, S. 145). Neben dieser praktisch-theologischen Bedeutung des Körpers wird die zentrale Rolle des Körpers christlich gesprochen in der Christologie greifbar. Gott schreibt sich als Mensch in die Geschichte ein; er inkarniert sich – wird also Fleisch: „Die Fleischwerdung verdeutlicht, dass nicht einmal Gott ohne einen Körper wirklich menschlich sein kann. Man könnte noch wagemutiger sein und spekulieren, dass selbst Gott es für notwendig befand, Fleisch zu werden, um sich (heilbringend) mit den Menschen bestmöglich identifizieren zu können.“ (Thweatt, 2018, S. 373–374). Damit macht er sich die kontingente, körperliche Existenz eines Menschen zu eigen. Er hungert und durstet, er empfindet Freude und Wut, er leidet. Die Evangelien stellen einen zerschundenen und leidenden Körper in ihr Zentrum, der christlich geglaubt in der leiblichen Auferstehung seine Vollendung findet. Entgegen gesellschaftlicher Optimierungsansprüche und Ökonomisierungstendenzen des Körpers hält die Theologie damit entlastende Lesarten von Körperlichkeit hoch, in denen der Mensch als körperliches Wesen immer schon von Gott geliebt und hervorgebracht ist und sich gerade in seiner Schwäche und Fragmentarität angenommen weiß (Karle, 2018, S. 68).

### 1.3 Religionspädagogische Relevanzen: Körperlichkeit als Referenzrahmen auf unterschiedlichen Ebenen

Haben die ersten Überlegungen gezeigt, dass Körperlichkeit ein gesellschaftlich brisantes Thema darstellt, das auch theologisch reflektiert wird, nimmt der Körper in religiösen Lern- und Bildungsprozessen eine ambivalente Rolle ein. Hier lassen sich meines Erachtens nach drei verschiedene Ebenen (Lernformen – Lerndimensionen – Forschungsdiskurse) ausmachen, auf denen Körperlichkeit je unterschiedlich einen Referenzrahmen darstellt.

#### 1.3.1 Religionsdidaktisch körperorientierte Lernformen (Erste Ebene)

Auf einer ersten Ebene finden sich all diejenigen religionsdidaktischen Lernformen, die den Körper in das Zentrum von Lehren und Lernen stellen. Bei aller Unterschiedlichkeit eint sie ein gemeinsames Religionsverständnis, das Religion als leibliches Geschehen konturiert, die didaktische Rezeption lernpsychologischer Erkenntnisse, indem Bewegung das Lernen steuert und ein somatischer Wissensbegriff, der auch nicht-propositionale Aspekte von Wissen einschließt. Zudem greifen sie handlungsorientierte Methoden der Allgemeinen Didaktik auf und machen sie für religiöses Lernen fruchtbar. Exemplarisch seien hier drei Lernformen (ästhetisches Lernen, leibliches Lernen, performative Religionsdidaktik) in ihren zentralen Charakteristika kurz dargestellt, um daran den Bezug zu Körperlichkeit zu klären.

Unter dem ästhetischen Lernen firmieren verschiedene religionspädagogische Ansätze, die der sinnlichen Wahrnehmung im Sinne der *aisthesis* zentrale Bedeutung einräumen. Ästhetisches Lernen zielt demnach auf die „sinnenhafte Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung“ (Hilpert, 2020, S. 109) und macht es sich zum Anliegen, einer rationalistischen Engführung religiöser Bildung entgegenzuwirken. Zudem beinhaltet es das religionsdidaktische Bemühen, Religionsunterricht erfahrungshermeneutisch zu konzipieren und lebensweltlich zu situieren (Hilger et al., 2010, S. 334). Aus der Vielzahl an Spielarten ästhetischen Lernens lassen sich laut Claudia Gärtner drei Formen differenzieren, die unterschiedlich auf das Prinzip der Körperlichkeit Bezug nehmen. Die erste Form bezeichnet Gärtner als kunstorientiertes Lernen, dem ein enges Verständnis von Ästhetik zugrunde liegt. Die Auseinandersetzung mit Kunst kann dabei zu theologischem Erkenntnisgewinn führen. Darüber hinaus verfolgen Vertreter:innen des kunstorientierten Ansatzes eine Schulung der sinnlichen Wahrnehmung, da bildhermeneutische Lernwege ein hohes Maß an sinnlicher Konzentration und Aufmerksamkeit erfordern. Damit einher geht die Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins. In dieser Lesart ästhetischen Ler-

nens wird auf den Körper als materielle Voraussetzung für sinnliche Wahrnehmung referiert. Das Befassen mit Kunst erfordert sinnliche Aufmerksamkeit, die es körperlich zu erlernen gilt (Gärtner, 2011, S. 53–58). Die zweite Form bezeichnet Gärtner als wahrnehmungsorientiertes Lernen. Vertreter:innen dieses Ansatzes knüpfen an einen weiten Begriff von Ästhetik an und entfalten ihn oftmals entlang seines antiken Verständnisses. Dieses umfasst die Sinneswahrnehmung (aisthesis), die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit (poiesis) sowie die Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit (katharsis). Ästhetisches Lernen trägt dann im Sinne der aisthesis zur Kultivierung von Achtsamkeit und Aufmerksamkeit bei, im Sinne der poiesis sollen Schüler:innen befähigt werden, Leben und Glauben in einen kreativen Ausdruck zu überführen und schließlich sollen sie im Sinne der katharsis zu Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit ausgebildet werden (Gärtner, 2011, S. 73–74). Leitendes Prinzip eines solchen Lernens ist für Georg Hilger die „produktive Verlangsamung“, die insbesondere bei der Bildbetrachtung „auf verlangsamte Wahrnehmung hinwirkt, die ein offenes, neues Sehen und Erfahren ermöglichen soll“ (Hilger, 2000, S. 208). Ästhetisches Lernen, diesem Ansatz folgend, wirkt einer rationalistischen Einführung von Unterricht entgegen, will ein erfahrungsgesättigtes Lernen mit allen Sinnen sein und ist auf die Schüler:innen, „ihre Sinn- und Leiblichkeit sowie ihren subjektiven Erfahrungshorizont bezogen“ (Gärtner, 2011, S. 74). Insofern wird hier auf den Körper im Sinne der Leiblichkeit als Ausgangspunkt für ästhetische Erfahrung Bezug genommen. Eine dritte Variante ästhetischen Lernens ist das ästhetisch-performative Lernen, das auf die leib-räumliche Darstellung von Religion Bezug nimmt und als Ausgangspunkt die gelebte Religion hat. Religion ist in diesem Verständnis in tätiger Aneignung erfahr- und lernbar. Hierfür braucht es angemessene Wahrnehmungs- und Handlungsräume, um ein offenes Lernen zu ermöglichen (Gärtner, 2011, S. 81–83). Religion entsteht damit erst im performativen Akt der daran beteiligten Subjekte. In dieser letzten Lesart ästhetischen Lernens stellt Körperlichkeit im Sinne der Leiblichkeit den Referenzrahmen für das Religionsverständnis dar. Religion ist ein leib-räumliches Geschehen, das sich performativ ereignet und die Leiblichkeit der Lernenden ernst nimmt.

Leibliches Lernen stellt den Oberbegriff für unterschiedliche Lernformen dar, die den Körper als Lern- und Erkenntniswerkzeug in ihr Zentrum stellen. Dahinter steht die neurophysiologische Erkenntnis der Allgemeinen Didaktik, dass ein solches Lernen zu umfassenderen Erkenntnissen führt und nachhaltiger ist. So intensiviert Bewegung beispielsweise die synaptische Vernetzung von Neuronen. Zudem werden Informationen vielschichtiger repräsentiert und können leichter abgerufen werden (Fricke & Riegel, 2010, S. 260). Damit

stellt das Körpergedächtnis eine besonders nachhaltige Gedächtnisform dar. In der Religionspädagogik prominent geworden ist der Ansatz von Elisabeth Buck zum Bewegten Religionsunterricht (Buck, 2005). Im Bewegten Religionsunterricht begegnen Schüler:innen dem Unterrichtsthema unmittelbar mit dem Körper, indem sie durch Bewegungsspiele den Lerngegenstand erfassen. Der Körper bildet dabei „die Brücke zwischen dem Unterrichtsinhalt und der eigenen Lebenserfahrung“ (Buck, 2005, S. 10), die darüber hinaus noch in der Klassengemeinschaft reflektiert wird. Die leiblichen Erfahrungen im bewegten Spiel werden mit menschlichen Grunderfahrungen und religiösen Fragen in Beziehung gesetzt und ermöglichen so Veränderungen in den eigenen Lebenserfahrungen. Religionsunterricht sei laut Buck immer schon in Bewegung: Wenn vom Kommen des Reiches Gottes gesprochen wird oder an die Inkarnation Gottes geglaubt wird, die zur Lebenswende von Menschen wird, umfasst all das Bewegung. Zudem zeugen die biblischen Geschichten von Erfahrungen zwischen Gott und Menschen, die immer auch einen leiblich-sinnlichen Ausdruck erfahren. Andersherum beschäftigen sich Menschen mit Vorstellungen von Gott auch auf eine leiblich-sinnliche Weise. Somit knüpft der Bewegte Religionsunterricht nicht nur an reformpädagogische Ansätze an, sondern ist theologisch anschlussfähig und begründbar (Buck, 2005, S. 11). In solch einem Verständnis von Religionsunterricht können Bewegungsspiele zum Möglichkeitsraum werden, in dem sich Glauben entwickeln kann und religiöse Orientierung ermöglicht wird. Grundlegend für den Bewegten Religionsunterricht ist ein weiter Erkenntnisbegriff, der den Menschen in seiner „leib-seelisch-geistigen Einheit“ (Buck, 2005, S. 10) umfasst. Somit wird der Körper maßgeblich in den Lernprozess miteinbezogen. Dabei geht es vor allem um das Nachspüren von Sinneseindrücken und das körperliche Nachvollziehen von Veränderungen, die in einem selbst stattgefunden haben. Hierfür braucht es die Körpererfahrung, da ein rein kognitiver Erkenntnisbegriff restringiert. Die Methoden des Bewegten Religionsunterrichtes greifen auf etablierte Bewegungskünste der Allgemeinen Didaktik zurück wie Pantomime, Theaterspiel, modernes Tanztheater, aktives Gestalten mit Musik, symbolische Bewegungsinszenierungen oder Wahrnehmungsspiele. Grundlegend bei jeder Methode ist, dass das Bewegungsspiel mit sprachlichem Handeln verwoben wird, um so das Erlebte erfahrbar zu machen und (religiöse) Sprachkompetenz zu fördern. Elisabeth Buck schafft es mit ihrem Ansatz nicht nur, mehr Bewegung im Religionsunterricht zu integrieren und damit lernförderlichere Bedingungen zu gestalten, sondern auch Bewegung theologisch zu begründen. Somit erfährt der Körper als möglicher Ort für religiöse Erfahrung eine theologische und lernpsychologische Aufwertung.

Mit der Darstellung des ästhetischen und leiblichen Lernens sind wichtige Etappen auf dem Weg hin zu einer performativen Religionsdidaktik markiert. Beide Lernformen stellen nämlich die Erfahrungsorientierung und Leiblichkeit als zentrale Kernelemente in ihr Zentrum. Diese Aspekte werden im Kontext der performativen Wende in den Kulturwissenschaften nun auch religionsdidaktisch rezipiert. Vertreter:innen einer performativen Religionsdidaktik gehen von einem Religionsverständnis aus, das Religion als leib-räumliches Geschehen und im sozial-praktischen Vollzug konturiert. Deshalb kann es im Religionsunterricht nicht allein bei einem Reden über Religion bleiben, sondern es braucht auch Räume, in denen sie erlebt und „Einstellungen, Haltungen, ein religiöses Verhalten körperlich erprobt werden können“ (Leonhard, 2003, S. 186). Schon hier zeigt sich eine enge Verwobenheit zwischen Religionsverständnis und Körperlichkeit. Neben diesem Religionsverständnis verortet sich die performative Religionsdidaktik wissenschaftstheoretisch in der Sprechakttheorie von John R. Searle und John L. Austin, die hervorhebt, dass es bestimmte Aussagen gibt, die im Sprechen eine bestimmte Handlung implizieren und die ohne dessen Vollzug unvollständig bleiben. Besonders die religiöse Sprache sei performativ geprägt, da in der Sprachhandlung bereits Wirklichkeit und Wirkungszusammenhang gesetzt sind (Mendl, 2016, S. 12). Und schließlich versuchen die unterschiedlichen Ansätze performativer Religionsdidaktik soziologischen und bildungstheoretischen Herausforderungen gerecht zu werden. Angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit bringen Schüler:innen kaum noch religiöse Erfahrungen in das Unterrichtsgeschehen mit ein, was ein Reden über Religion erschwert. Daraus resultiert die Frage, wie religiöse Erfahrungen didaktisch ermöglicht werden können, ohne dabei die Grenzen des Religionsunterrichtes zu überschreiten. Als bildungstheoretische Aufgabe weist Mendl zudem auf die Notwendigkeit des Aufbaus intelligenten Wissens hin. Dies sei durch die Vernetzung verschiedener Wissensdomänen möglich (Mendl, 2016, S. 10–12). Aus der Vielzahl an performativen Lernformen lassen sich laut Mendl grob skizziert zwei Spielarten unterscheiden. Evangelische Vertreter:innen (u. a. Thomas Klie, Silke Leonhard, Bernhard Dressler) verstehen Performativität im Sinne der Performanz als Inszenierung. Hier wird im Modus des Ausprobierens mit religiösen Vollzügen experimentiert; sie werden spielerisch in Gebrauch genommen. Der Moment der Inszenierung stellt dabei die zentrale Dimension religionsunterrichtlichen Handelns dar. Diese Inszenierung fußt auf einem Religionsverständnis, das sie als Performanz-Phänomen kennzeichnet. Religion ist das, was im aktiven Vollzug gegenwärtig wird, und braucht daher eine leib-räumliche Gestalt(ung). Religion in Schule zu inszenieren darf dabei nicht mit authentischem religiösen Handeln

verwechselt werden. Es ist vielmehr ein spielerisches Probehandeln, eine reflektierte Performance, die die Grenzen des Lernortes wahrt (Hilpert, 2020, S. 125–137). Katholische Varianten performativer Religionsdidaktik (Albert Biesinger, Hans Schmid, Hans Mendl) laden dagegen zum ernsthaften Vollzug religiöser Praxis ein. Mendl versteht Religion als ein performatives Phänomen, das didaktisch Erfahrungsorientierung und Praxisvollzug im Religionsunterricht erfordert. Entgegen einer Probe-Realität wird auf das eigene Erleben von Religion verwiesen und auf eine hierfür notwendige Partizipationskompetenz. Daher werden Lernanlässe notwendig, die erfahrungsorientiert religiöse Praxis inszenieren. Diese sei selbstverständlich von Katechese abzugrenzen, da keine Einübung in religiöse Vollzüge stattfindet (Hilpert, 2020, S. 147–160). In aller Kürze wurde damit auf zwei Varianten performativer Religionsdidaktik eingegangen. Beide stellen sich der Herausforderung, Religion in ihrer Vielgestaltigkeit als Lebensvollzug ansichtig zu machen, ohne dabei die Grenzen schulischen Lernens überzustrapazieren, und setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Bei aller Unterschiedlichkeit weisen sie in ihrer Referenz auf Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit gemeinsame Charakteristika auf. Religion wird als leib-räumliches Geschehen konturiert, das durch und am Körper (probeweise) inszeniert wird. Unterricht ist, diesem Verständnis folgend, ein „leiblich gebundenes Handlungsgeschehen, das sich situativ ereignet“ (Hilpert, 2020, S. 120). Leiblichkeit ist somit die Grundvoraussetzung des Unterrichts, der daher wahrnehmungs- und handlungsorientiert stattfinden muss. Wie religiöse Lern- und Bildungsprozesse dann didaktisch gestaltet sein müssen, um dem jeweiligen Religions- und Performativitätsverständnis Rechnung zu tragen, fällt freilich heterogen aus.

### **1.3.2 Anthropologische Dimensionen religiöser Lern- und Bildungsprozesse (Zweite Ebene)**

Auf einer zweiten Ebene werden Lern- und Bildungsprozesse auf ihre anthropologischen Voraussetzungen hin befragt, lernpsychologische und pädagogische Erkenntnisse eingebracht und religionspädagogisch gewendet. Allen voran ist hier die Konzeption einer religionspädagogischen Anthropologie (Grümme, 2012) zu nennen. Bernhard Grümme entwirft darin in Anlehnung an pädagogische Anthropologien wie etwa die von Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Wulf & Zirfas, 2014), die auch für die Allgemeine Didaktik leitend sind, einen genuin religionspädagogischen Zugang zu der Frage, wer der Mensch ist. Dabei untersucht er anthropologische Dimensionen religiöser Lern- und Bildungsprozesse und lotet sie humanwissenschaftlich, philosophisch und theologisch aus, um daraus religionspädagogische Konsequenzen zu ziehen. Eine solche

Anthropologie bestimmt sich aus den personalen Erfahrungsvollzügen des Menschen (also beispielsweise aus der Dimension Freiheit oder Leiblichkeit), ist handlungstheoretisch grundiert und entwickelt „dabei durchaus universalisierbare, wenngleich historisch wandelbare Kategorien mit Geltungsanspruch“ (Grümme, 2023, S. 25). Sie ist zum einen für die Religionspädagogik notwendig zur reflexiven Klärung der eigenen impliziten anthropologischen Annahmen und Praktiken und zum anderen bringt sie sich explizit kritisch widerständig in die gegenwärtigen Debatten um den Menschen ein. Grundlegend für Grümme's Anthropologie ist die alteritätstheoretische Denkform, die die vorgängige Andersheit von Subjekt und Objekt bestimmt (Grümme, 2012, S. 124–126). In Bezug auf die Dimension von Körperlichkeit und Leiblichkeit macht er dabei auf folgende zentrale Aspekte aufmerksam: Der Mensch existiert zuallererst körperlich; Körper, Leib und Seele bilden dabei den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit. Als Ebenbild Gottes ist er Geschöpf Gottes und unbedingt gewollt. Er ist ein zeitliches, endliches und sterbliches Wesen, das grundsätzlich in Beziehung lebt; „vom Anderen her – vom anderen Menschen und letztlich von Gott, der ihm im anderen Menschen als seinem Bild ähnlich nahe sein will“ (Grümme, 2023, S. 26).

### **1.3.3 Körperlichkeit in verschiedenen religionspädagogischen Forschungsdiskursen (Dritte Ebene)**

Die dritte Ebene umfasst all jene religionspädagogischen Forschungsdiskurse, die die Frage nach dem Körper berühren. Hier zeigt sich, dass vor allem der Digitalitäts-, der Intersektionalitäts- sowie der Sexualitätsdiskurs innerhalb der Religionspädagogik höchst produktiv in Sachen Körperlichkeit wirken.

Im Kontext des Digitalitätsdiskurses wird beispielsweise anerkannt, dass Jugendliche social media als Ort des körperlichen Experimentierens erleben und den digitalen Raum nutzen, um sich körperlich zu inszenieren. Dabei werden auch ethische und anthropologische Implikationen in Bezug auf die Selfie-Kultur diskutiert. (Gojny et al., 2016). Zudem zeigt sich eine zunehmende Beschäftigung mit Virtualität und ihren Implikationen für körperliches Selbsterleben (Pirker & Pisonic, 2022). Im Anschluss daran werden Fragen nach einer körperorientierten religiösen Bildung gestellt, die den Religionsunterricht als Ort der körperlichen Selbstannahme auszeichnet.

Im Intersektionalitätsdiskurs stellt der Körper ein „Querschnittsthema“ (Wolf, 2020, S. 332) dar, das viele unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen betrifft. Um dies an einem Beispiel ansichtig zu machen, sei auf die Kategorie Dis/ability verwiesen. Je nachdem, wie sie inhaltlich gefüllt wird, wie also Behinderung verstanden wird, ergeben sich unterschiedliche inklusions-

theoretische Konsequenzen. Hat sich zunächst gezeigt, dass Körperlichkeit in der Kategorisierung von Dis/ability eine notwendige Differenzierungs-facetten darstellt und bleibend vor Verharmlosungstendenzen schützt, so war im Kontext der Inklusionsdebatte eine Perspektivenerweiterung bzw. -verschränkung notwendig. So machen die Dis/ability Studies als Bezugsrahmen auf eine reduktionistische Sicht auf Behinderung aufmerksam und haben zur Abwendung von binären Zuschreibungen wie „normal“ versus „behindert“ beigetragen (Grasser, 2020, S. 204). Behinderung als kulturelle Konstruktion zu verstehen, wirft Fragen auf, wie beispielsweise Behinderung hergestellt wird oder welche Machtdiskurse damit einhergehen. Hier liegt nun der Fokus nicht nur auf disabled, sondern auch auf abled people (Pithan, 2017, S. 185). In diesem Sinne sind alle verschieden und haben das gleiche Recht, in ihrer Verschiedenheit gewürdigt zu werden. Die Fragen und Herausforderungen von Inklusion können daran anschließend nicht allein körperbezogen bearbeitet werden, indem beispielsweise Barrierefreiheit oder binnendifferenzierte Lernangebote geschaffen werden. Es geht eben auch um gesellschaftliche Exklusivismen und Normierungen sowie soziale Beeinträchtigungen in Verschränkung mit weiteren Differenzkategorien.

Schließlich wird im sexualpädagogischen Diskurs abhängig vom jeweiligen Verständnis von christlicher Sexualpädagogik unterschiedlich auf den Körper verwiesen. Zunächst geht es bei der Thematisierung von Sexualität im Religionsunterricht um eine Wissensvermittlung im Sinne einer naturwissenschaftlichen Aufklärung. Dabei wird betont, dass es nicht ausreicht, Sexualität nur in naturwissenschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. Denn so wird Sexualität auf eine Körperfunktion reduziert (Nord, 2017). In dieser Lesart von Sexualpädagogik gilt es, enzyklopädisches Wissen über körperliche Veränderungsprozesse zu vermitteln, um informiert mit Sexualität umgehen zu können. Zweitens wird Sexualität vor allem im Horizont von Liebe und Ehe und damit als ethisches Thema behandelt (Lütze, 2020, S. 201–202). Hier kommt Körperlichkeit dahingehend zum Ausdruck, dass Partnerschaften von ethischen Leitbegriffen, wie der personalen Würde des Anderen, die auch seine Körperlichkeit miteinschließt, und der Liebe im Sinne von einvernehmlicher Sexualität, getragen werden sollen. Bei dieser Lesart von Sexualität werden ethische Fragestellungen wie Verhütung und Familienplanung auch im Horizont von Körperlichkeit diskutiert. Als dritte Lesart wird christliche Sexualpädagogik mehr und mehr als Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen Identität verstanden. Aspekte wie die eigene Geschlechtszugehörigkeit oder die Auseinandersetzung mit gender roles sind Identitätsfragen und betreffen das (körperliche) Selbstverständnis von Menschen (Breckenfelder,

2015, S. 110). In dieser Lesart von Sexualität wird der Körper als eine Facette von Identität verstanden, die maßgeblich von Sexualität geprägt wird. Zudem tritt hier der Körper als besonderer Ort des Erlebens und als Aushandlungsort für Schönheitsnormen in den Vordergrund.

In all diesen Diskursen werden implizit gewisse Körperbilder vertreten und teilweise kritisch reflektiert. Mit Bernhard Grümme gesprochen, finden sich in der Religionspädagogik jedoch wenig explizite Anthropologien (Grümme, 2023, S. 21), also konkrete theologische Deutungsangebote für Jugendliche, die sie in ihrer Auseinandersetzung mit dem Körper unterstützen. Vor allen weiteren (religions)didaktischen Überlegungen ist daher zunächst die Frage zu klären, welche Theologie des Körpers religiöser Bildung zugrunde gelegt werden und inwiefern sie für juvenile Körperwelten anschlussfähig werden kann.

## **2 Die Bedeutung des Körpers für Jugendliche – Wie nehmen Jugendliche ihren Körper wahr?**

Hierfür braucht es meines Erachtens nach empirische Vergewisserungen darüber, welche Bedeutung Jugendliche dem eigenen Körper einräumen und inwiefern sie in ihren Körperkonstruktionen von soziokulturellen Trends beeinflusst werden. Ausgewählte Jugendstudien zeigen dabei ein weitaus differenzierteres Bild als weithin angenommen, das religionspädagogisch zu denken gibt.

Zunächst ist zu konstatieren, dass das eigene Körperempfinden vom Alter und Geschlecht der Befragten abhängt. So fühlen sich laut der BzGA-Repräsentativstudie „Jugendsexualität. 9. Welle“ nur 56 % der Mädchen/jungen Frauen in ihrem Körper wohl, während der Wert bei Jungen/jungen Männern bei 70 % liegt. Dies liegt unter anderem daran, dass Mädchen und junge Frauen vorherrschende Schönheitsideale ernster nehmen und eher versuchen, ihnen gerecht zu werden. „Sich zurechtmachen“ spielt bei den weiblichen Befragten (72 %) eine größere Rolle als bei den männlichen Befragten (56 %) (Scharman-ski & Hessling, 2021a, S. 2–3). Entgegen der Annahme, dass mit steigendem Alter die Körperzufriedenheit zunähme, wie es die Bravo Dr. Sommer-Studie konstatiert (Bauer Media Group, 2016, S. 26), konnte die Studie der BzGA sowohl für ihren letzten Befragungszeitraum von 2015 (Heßling & Bode, 2015, S. 86) wie auch für den gegenwärtigen zeigen, dass mit zunehmendem Alter nicht unbedingt mehr Gelassenheit in Bezug auf den eigenen Körper entsteht: Während sich bei den 14- bis 17-Jährigen 21 % als „zu dick“ bezeichnen, ist der Wert unter den volljährigen jungen Frauen um drei Prozentpunkte gestiegen

(Scharmanski & Hessling, 2021a, S. 4). Zu denken gibt schließlich auch, dass im Vergleich zu den letzten 15 Jahren die Zustimmung zu Schönheitsoperationen langsam aber stetig zugenommen hat. So lag bei minderjährigen Mädchen 2005 die Zustimmung bei 17 %, aktuell sind es 22 %. Unter den Jungen stiegen die Zahlen im selben Zeitraum von 6 % auf 9 % (Scharmanski & Hessling, 2021a, S. 8). Dabei sind die Zustimmungswerte bei den weiblichen Befragten insgesamt höher als bei den männlichen. Zudem scheint die Offenheit für Schönheitsoperationen eng mit dem eigenen Körperempfinden zusammenzuhängen: Wer sich grundsätzlich wohler in seinem Körper fühlt, lehnt solche Eingriffe auch eher ab. Dieses Wohlbefinden wiederum hängt stark mit dem Elternhaus zusammen: Bei einer positiven Kommunikationskultur in Bezug auf Sexualitätsfragen berichten die Befragten beider Geschlechter (64 % weiblich, 73 % männlich) von einer überdurchschnittlich hohen Körperakzeptanz (Scharmanski & Hessling, 2021a, S. 6). Darüber hinaus lässt sich anhand der Sinus Jugendstudie ein Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten der Jugendlichen und einer möglichen Bedeutung des Körpers ablesen: In bildungsfernen Lebenswelten werden Jugendliche in ihrer Selbstwahrnehmung oft von einem stark medial geprägten Körperideal dominiert. Sie sehen in Sport eine mögliche Steigerung der Attraktivität, die Prestige und einen vermeintlich höheren Sozialstatus verspricht. Dagegen sind Jugendliche, die aufgrund ihrer Werteinstellungen als sogenannte Experimentalist:innen oder Postmaterielle bezeichnet werden, sehr selbstbewusst in ihrer Selbstwahrnehmung und dem Umgang mit gesellschaftlichen Körperidealen. (Mediale) Vorbilder werden demnach kritisch hinterfragt und eigene Bewertungsmaßstäbe angeführt (Calmbach et al., 2020, S. 302–303).

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen empirischen Vergewisserungen für (religiöse) Bildung? Meines Erachtens nach lassen sich hier drei zentrale Kernaspekte ausmachen: Erstens spielt – und das mag nicht verwunderlich erscheinen – der Körper bei Jugendlichen für ihre Lebenswelt eine zentrale Rolle. Dies beschränkt sich nicht nur auf die Phase der Pubertät, bei der entwicklungspsychologisch bedingte Gründe dies sowieso nahelegen. Vielmehr scheint er auch bei (jungen) Erwachsenen ein „Dauerthema“ zu bleiben. Für (religiöse) Bildung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Jugendliche in ihren Körperkonstruktionsprozessen kritisch-produktiv zu begleiten und dies als lebenslangen Weg zu verstehen. Es geht darum, Schüler:innen zu befähigen, vorherrschende Körpernormen wahrzunehmen, sie kritisch zu reflektieren und eine begründete Position zu beziehen, inwiefern solche Normen in der eigenen Körperkonstruktion lebensdienlich oder -gefährdend sein können. Proprium eines religionspädagogischen Zuganges wäre es dann, Schüler:innen

theologische Deutefolien anzubieten, die beim Finden der eigenen Position unterstützend wirken können. Zweitens entscheiden unterschiedliche Faktoren, wie kritisch Jugendliche mit dem eigenen Körper umgehen. Wesentlich scheinen das Alter und Geschlecht zu sein, aber auch die Werteorientierung und das Elternhaus. So tragen eine positive und offene Kommunikationskultur der Eltern im Kontext von Sexualität zu einem wertschätzenden Umgang mit dem Körper bei. Auch wenn damit der Schluss naheliegt, dass Schule für Jugendliche womöglich nicht der primäre Ort sei, um sich mit dem eigenen Körper auseinanderzusetzen, macht die BzGA ebenso darauf aufmerksam, dass immer noch der Schulunterricht die wichtigste Quelle der Sexuaufklärung ist (Hessling & Scharmanski, 2021b, S. 2). Für (religiöse) Bildung bedeutet dies, Lernräume zu schaffen, in denen sensibel und achtsam der eigene Körper auch angesichts von Sexualität zur Sprache kommen kann. Gleichzeitig sind die Grenzen schulischen Lernens anzuerkennen und die Freiheit der Subjekte zu achten. Körperliche Achtsamkeitsübungen können zwar zu einem positiveren Körpergefühl führen, auf der anderen Seite jedoch auch überwältigend oder grenzüberschreitend sein. Drittens scheinen Optimierungsanforderungen und technische Machbarkeitsfantasien, wie sie im Kontext des Transhumanismus aufgezeigt wurden, zunehmend auch in juvenilen Körperwelten eine bedeutende Rolle zu spielen. So lässt sich an der steigenden Zustimmung zu Schönheitsoperationen ablesen, dass Jugendliche den eigenen Körper auch als störanfällig und vergänglich erleben. Jugendliche setzen sich in diesem Kontext mit seiner technischen Machbarkeit auseinander und halten sie für zunehmend plausibel. Anknüpfend an die vorherige Überlegung ergibt sich hier die Notwendigkeit, mit Schüler:innen kritisch ins Gespräch zu kommen, wie das Verhältnis von Mensch und Technik theologisch zu bestimmen ist und wo sich gefährliche Grenzüberschreitungen oder lebensdienliche Potenziale befinden.

All diesen religionspädagogischen Überlegungen liegt letztendlich die Frage zugrunde, welche Körpertheorie/-theologie dem Lernprozess implizit wie explizit zugrunde gelegt wird. Nachdem hierfür die Bedeutung des Körpers für Jugendliche empirisch geklärt worden ist, sollen im Folgenden erste Überlegungen hin zu einer gegenwartssensiblen Theologie des Körpers entworfen werden. Sie versteht sich in ihren pädagogischen Annahmen als Fortschreibung einer religionspädagogischen Anthropologie (Grümme, 2012) und verfolgt das Anliegen, eine Theologie des Körpers zu entwerfen, die an juvenile Körperwelten anschlussfähig ist und zum konkreten Deutungsreservoir für Jugendliche werden kann.

### 3 Erste Überlegungen hin zu einer religionspädagogisch verantworteten Rede von Körperlichkeit

Eine religionspädagogisch verantwortete Rede von Körperlichkeit wird demnach erstens Körperkonstruktionen von Jugendlichen empirisch heben und sie zum Ausgangspunkt und Maßstab aller weiteren theologischen Überlegungen machen. Ihre normative Kraft wird sich daran entfalten, inwiefern sie Jugendlichen in deren Körperkonstruktionen Halt und Orientierung zu geben vermag. Zweitens muss sie sich daran anknüpfend selbst anfragen lassen und beständig kritisch fortgeschrieben werden, damit sie ihre Relevanz für juvenile Körperkonstruktionen aufzuzeigen vermag. Mit Blick auf den umrissenen sozio-kulturellen Kontext und die aufgeführten Jugendstudien scheinen sich juvenile Körperkonstruktionen an der Frage der technischen Machbarkeit des Körpers abzuarbeiten. Dabei sind solche Theologien des Körpers skeptisch zu betrachten, die an einem vermeintlich natürlichen Körper festhalten, der aufgrund seiner „Heiligkeit“ (Thweatt, 2018, S. 376) nicht verändert werden darf. Vielmehr müsste Technik im Sinne einer *creatio continua* als Möglichkeit, sich aus eigenen widrigen körperlichen Unzulänglichkeiten zu befreien, ohne dabei lebensgefährdende Grenzen zu überschreiten, ethisch verantwortet reflektiert werden.

Sie wird drittens theologische Deutefolien bildungswirksam zur Verfügung stellen, die für Jugendliche und deren Körpererfahrungen hilfreich, entlastend oder eine Form des Empowerments sein können. Hier wird oftmals der Gedanke der Gottebenbildlichkeit angeführt. Jugendliche müssen sich demnach körperlich nicht erst beweisen, sondern sind „vor aller Körperinszenierung bereits so gewollt und angenommen“ (Fock, 2022, S. 40). Angesichts der Frage nach der technischen Machbarkeit des Körpers könnte durch die Erschließung des Vulnerabilitätsdiskurses eine weitere Körpertheologie religionspädagogisch fruchtbar gemacht werden. Hildegund Keul macht in diesem Kontext zunächst auf die Unterscheidung von Wunde (Vulneranz) und Verwundbarkeit (Vulnerabilität) aufmerksam: Wunden sind bereits geschehen, während Verwundung eine Potenzialität und damit eher eine Zukunftskategorie darstellt (Keul, 2021b, S. 38). In verschiedenen Wissenschaften gilt Vulnerabilität dabei eher als etwas Negatives, was es zu vermeiden gilt: In der Medizin sollen Schmerzen gelindert und Wunden geheilt werden (Keul, 2021b, S. 43). „Informatik, Natur- und Ingenieurwissenschaften betreiben die Vulnerabilitätsforschung entsprechend als Schwachstellenanalyse, die Schadensanfälligkeiten aufspürt und Gegenstrategien entwickelt“ (Keul, 2021b, S. 79). Dagegen ist aber auch einzuwenden, dass Vulnerabilität konstruktive Machtwirkungen erzeugen kann

(Keul, 2021b, S. 80). So setzen sich Menschen bewusst Schmerzen aus; beispielsweise Extremsportler:innen, Aktivist:innen, junge Frauen mit einem Kinderwunsch, Menschen, die einen Suizid verüben, Märtyrer:innen, Soldat:innen im Krieg. Hier sind Menschen nicht darauf bedacht, Verwundungen zu vermeiden, sondern durchaus bereit, ihre Verwundbarkeit für die eigenen Interessen im Sinne einer freiwilligen Opferbereitschaft zu erhöhen (Keul, 2021b, S. 99–100). Neben dieser ersten Begriffsdifferenzierung muss weiterhin zwischen der ontologischen und der situativen Dimension von Vulnerabilität unterschieden werden. Die situative Dimension von Vulnerabilität ist bereits angeklungen und spätestens seit der Corona-Pandemie gesamtgesellschaftlich wohl bekannt. Aufgrund konkreter sozialer, kultureller sowie ökonomischer Bedingungen und Faktoren werden einzelne Gruppen der Gesellschaft als vulnerabel gekennzeichnet, die es dann im Besonderen zu schützen gilt (Springhart, 2021, S. 205). Meines Erachtens nach werden Jugendliche wahrscheinlich eher solche Assoziationen zu Vulnerabilität einbringen und sie damit als körperliche Schwäche und Defizit markieren. Als ontologische Kategorie – und das scheint für eine religionspädagogisch verantwortete Körpertheologie ertragreich zu sein – umfasst Vulnerabilität durchaus Krankheit, Schmerz, Sterben, „aber auch Liebe, Vertrauen und das Streben nach Verbesserung des Lebens“ (Springhart, 2021, S. 203). In diesem Sinne ist Verletzlichkeit nicht defizitär oder Unterscheidungskategorie, sondern *conditio humana*, die menschliches Leben per se ausmacht. Unverwundbares Leben gibt es nicht: „Menschliches Leben ist anfällig für Schmerz und empfänglich für Liebe, für Transformation und Gewalt, für Krankheit und Vergehen.“ (Springhart, 2021, S. 205) Der Mensch ist ohne seinen Körper nicht denkbar; an ihm zeigen sich Wunden, schreiben sich die Narben der Biographie ein, vollzieht sich Krankheit und Gewalt, aber auch die „lustvolle Fülle des Lebens“ (Springhart, 2021, S. 210). Vulnerabilität gibt damit einen realistischen Blick auf menschliches Leben, das sich zwar als fragil erweist, sich darin aber nicht erschöpft. Gleichzeitig beinhaltet das Diktum der Vulnerabilität die Potenzialität zu negativer oder positiver Transformation (Springhart, 2021, S. 206). Religiöse Bildung unterstützt dann Jugendliche darin, die eigenen körperlichen Grenzen, die Fragmentarität menschlichen Daseins, anzunehmen, ohne sie schönzureden (Stockinger, 2022, S. 179). Gleichzeitig betont sie den prozessualen Charakter der eigenen Körpergeschichte. Theologisch ansichtig wird Vulnerabilität gerade am christlichen Glauben der Inkarnation: „Während Menschen nicht verletzt werden wollen und viel für ihren Selbstschutz investieren, geht Gott den umgekehrten Weg mitten in die Verwundbarkeit hinein“ (Keul, 2021a, S. 82). Und diesem verwundbaren, kontingenten, zerschundenen Körper kommt im

Christentum Heilsbedeutung zu (Keul, 2021a, S. 83). Dieses Paradoxon von Menschwerdung und Menschsein könnte Jugendlichen als theologisches Angebot zu gegenwärtigen soziokulturell bestimmten Unverwundbarkeitsstrategien entgegengehalten werden. Schließlich rückt Vulnerabilität den Menschen als relationales Wesen in den Vordergrund. Sie beschreibt sowohl die „riskante Verwundbarkeit und prinzipielle Verletzlichkeit als auch die Möglichkeit, affiziert und berührt zu werden“ (Springhart, 2021, S. 210). Der Mensch ist in diesem Sinne grundsätzlich offen auf den Anderen hin. Dann aber erscheint das Erstreben von Unverwundbarkeit nicht sinnvoll, weil es bedeuten würde, unberührbar zu sein (Keul, 2021b, S. 84). Vulnerabilität ist demnach einerseits anthropologische Kategorie und andererseits ethischer Imperativ: „Vertrauen bilden, Sensibilität für die Bedürfnisse, Leidenschaften, Aktivitäten Anderer entwickeln, sich füreinander einsetzen, miteinander offen kommunizieren erfordert und erzeugt Vulnerabilität“ (Keul, 2021b, S. 85). Für religiöse Bildung bedeutet dies, Jugendliche in der Anerkennung der eigenen Vulnerabilität zu motivieren, Solidarität mit den Anderen zu zeigen und ethische Verantwortung zu übernehmen (Stockinger, 2022, S. 179).

## Literatur

- Bauer Media Group. (2016). *Bravo Dr. Sommer Studie 2016*.
- Bienert, M. & Fuchs, M. (Hrsg.). (2019). *Ästhetik – Körper – Leiblichkeit: Aktuelle Debatten in bildungsbezogener Absicht* (1. Auflage). Kohlhammer.
- Bovet, G. & Huwendiek, V. (2014). *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Sekundarstufe I (7. Aufl.). Cornelsen.
- Breckenfelder, M. (2015). „Let’s talk about gender...“ – Was, das auch noch im Religionsunterricht? In M. Breckenfelder (Hrsg.), *Homosexualität und Schule: Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven* (S. 93–112). Barbara Budrich.
- Buck, E. (2005). *Religion in Bewegung: Sekundarstufe I*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? 2020: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Eine Sinus-Studie im Auftrag von: Bundeszentrale für politische Bildung, Barmer, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Deutscher Fußball-Bund, Deutsche Sportjugend, DFL Stiftung. *Schriftenreihe Band: Bd. 10531*. bpb.
- Fabricius, S. (2021). *Art. Transhumanismus*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200883/>
- Fock, E. (2022). Der menschliche Körper in der Krise? Gesellschaftliche Krisen als anthropologische Krisen. *ÖRF*, 30(2), 30–48. <https://doi.org/10.25364/10.30:2022.2.3>
- Fricke, M. & Riegel, U. (2010). Leibliches Lernen im Religionsunterricht. *ZPT*, 62, 257–266.
- Gärtner, C. (2011). *Ästhetisches Lernen: Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG): Bd. 16*. Herder.
- Göcke, B. P. (2018). Designobjekt Mensch? Ein Diskursbeitrag über die Probleme und Chancen transhumanistischer Menschenoptimierung. In B. P. Göcke & F. Meier-Hamidi (Hrsg.), *Designobjekt Mensch: Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 117–152). Herder.

- Göcke, B. P. & Meier-Hamidi, F. (2018). Einleitung: Der Transhumanismus auf dem Prüfstand. In B. P. Göcke & F. Meier-Hamidi (Hrsg.), *Designobjekt Mensch: Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 11–24). Herder.
- Goertz, S. (2021). Sexual- und Körperethik. In K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Ethische Bildung: Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 144–150). Mohr Siebeck.
- Gojny, T., Kürzinger, K. & Schwarz, S. (Hrsg.). (2016). *Selfie – I like it: Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung. Religionspädagogik innovativ: Bd. 18*. Kohlhammer.
- Grasser, P. (2020). Dis/Ability in der Religionspädagogik. In T. Knauth, R. Möller, A. Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkrektionen. Religious Diversity and Education in Europe* (S. 203–212). Waxmann.
- Grümme, B. (2012). *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*. Herder.
- Grümme, B. (2023). Riskantes Unterfangen: Annäherungen an eine religionspädagogische Anthropologie in den gegenwärtigen Transformationsprozessen der Spätmoderne. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik: Bd. 39. Herausforderung Mensch* (S. 14–29). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gugutzer, R. (2022). *Soziologie des Körpers* (6. Aufl.). transcript.
- Helmus, C. (2023). Die Visionen des Transhumanismus – zwischen Technologisierung, Virtualisierung und Digitalisierung. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik: Bd. 39. Herausforderung Mensch* (S. 86–95). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heßling, A. & Bode, H. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen: Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Hilger, G. (2000). Wahrnehmen und gestalten: Ästhetisches Lernen. *MthZ*, 51, 201–210.
- Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.). (2010). *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl.). Kösel.
- Hilpert, A. (2020). *Tanz im Dazwischen: Neuformulierung einer performativen Religionspädagogik. Religionspädagogik innovativ: Bd. 36*. Kohlhammer.
- Karle, I. (2014). *Liebe in der Moderne: Körperlichkeit, Sexualität und Ehe*. Gütersloher Verlags-haus.
- Karle, I. (2018). Schönheit, Fitness und Geschlecht: Die Arbeit am eigenen Körper als Herausforderung für die Praktische Theologie. *Evangelische Theologie*, 78(1), 59–70.
- Keul, H. (2021a). Migration im Spannungsraum von Vulnerabilität, Vulneranz und Resilienz: Was Inkarnation zum interdisziplinären Diskurs beiträgt. In H. Keul (Hrsg.), *Theologische Vulnerabilitätsforschung: Gesellschaftsrelevant und interdisziplinär* (S. 75–96). Kohlhammer.
- Keul, H. (2021b). *Schöpfung durch Verlust: Band I: Vulnerabilität, Vulneranz und Selbstverschwendung nach Georges Bataille*. Würzburg University Press.
- Leonhard, S. (2003). Bei Leibe: Religion zu Wort kommen lassen: Körperlichkeit in religionspädagogischer Wahrnehmung. In T. Klie & S. Leonhard (Hrsg.), *Schauplatz Religion: Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik* (S. 166–191). Evangelische Verlagsanstalt.
- Lewandowski, S. (2004). *Sexualität in den Zeiten funktionaler Differenzierung: Eine systemtheoretische Analyse*. transcript.
- Lütze, F. (2020). Ein Leib, viele Glieder: Sexuelle Identität und Bildung im Religionsunterricht. In A. Schüle (Hrsg.), *„Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei!\": Partnerschaft, Ehe und Sexualität als Themen der Theologie* (S. 199–212). Evangelische Verlagsanstalt.
- Mendl, H. (2016). Eine kurze Geschichte des Performativen – ein kritischer Literaturbericht. In H. Mendl (Hrsg.), *Religionspädagogik innovativ: Bd. 16. Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (S. 10–49). Kohlhammer.
- Nord, I. (2017). *Art. Sexualität*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100290/>

- Pirker, V. & Pisonic, K. (Hrsg.). (2022). *Virtuelle Realität und Transzendenz: Theologische und didaktische Erkundungen*. Herder.
- Pithan, A. (2017). Dis/Ability, Geschlecht und inklusive Religionspädagogik. In T. Knauth & M. A. Jochimsen (Hrsg.), *Einschließungen und Ausgrenzungen: Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung* (S. 181–204). Waxmann.
- Scharmanski, S. & Hessling, A. (2021a). *Im Fokus: Körperbild: Jugendsexualität 9. Welle. BzGA Faktenblatt*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. [https://doi.org/10.17623/BZGA\\_SRH:FB\\_JUS9\\_KOERPERBILD](https://doi.org/10.17623/BZGA_SRH:FB_JUS9_KOERPERBILD)
- Scharmanski, S. Hessling, A. (2021b). *Sexualaufklärung in der Schule. Jugendsexualität 9. Welle. BzGA-Faktenblatt*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. [https://doi.org/10.17623/BZGA\\_SRH:fb\\_JUS9\\_Schule](https://doi.org/10.17623/BZGA_SRH:fb_JUS9_Schule)
- Sorgner, S. L. (2018). Was wollen Transhumanisten? In B. P. Göcke & F. Meier-Hamidi (Hrsg.), *Designobjekt Mensch: Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 153–179). Herder.
- Springhart, H. (2021). Vulnerabilität als Kernkategorie einer realistischen Anthropologie: Grundsätzliche Erwägungen aus Sicht der evangelischen Theologie. In H. Keul (Hrsg.), *Theologische Vulnerabilitätsforschung: Gesellschaftsrelevant und interdisziplinär* (S. 199–218). Kohlhammer.
- Stockinger, H. (2022). Konturen einer verletzlichkeitsensiblen Religionspädagogik. *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, 170, 174–182.
- Thweatt, J. J. (2018). Cyborg-Christus: Transhumanismus und die Heiligkeit des Körpers. In B. P. Göcke & F. Meier-Hamidi (Hrsg.), *Designobjekt Mensch: Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 363–376). Herder.
- Wolf, J. (2020). Körper. In Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt (Hrsg.), *Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Religious Diversity and Education in Europe* (S. 330–339). Waxmann.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer.

## Autorin

Elisabeth Fock | Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Theologische Fakultät,  
Lehrstuhl für Religionspädagogik | Platz der Universität 3, 79098 Freiburg |  
E-Mail: [elisabeth.fock@theol.uni-freiburg.de](mailto:elisabeth.fock@theol.uni-freiburg.de) |  
ORCID-ID: 0009-0008-7604-8373