

Zur Notwendigkeit eines differenzierten Umgangs mit Trans- und Posthumanismus im Religionsunterricht: Religionspädagogische Überlegungen und didaktische Leitlinien

Mariusz Chrostowski^a / Elisabeth Fock^b

^aKatholische Universität Eichstätt-Ingolstadt; ^b Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Kontakt: mariusz.chrostowski@ku.de / elisabeth.fock@theol.uni-freiburg.de

eingereicht: 12.03.2025; überarbeitet: 17.04.2025; angenommen: 29.04.2025

Zusammenfassung: Angesichts aktuell präsenter post- und transhumanistischer Narrative, die in Form von Technologien auch die Lebenswelt von Jugendlichen zunehmend beeinflussen, wäre ein differenzierter Umgang mit solchen Strömungen notwendig. Der Religionsunterricht kann ein Ort sein, an dem sich Jugendliche v.a. mit deren anthropologischen und eschatologischen Aspekten kritisch-konstruktiv auseinandersetzen könnten, um sich zu diesen Phänomenen begründet zu positionieren. Vor diesem Hintergrund will der Beitrag eine begriffliche Klärung des Trans- und Posthumanismus aus theologischer Perspektive vornehmen, um anschließend religionspädagogische Überlegungen und didaktische Leitlinien für eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen zu entwerfen.

Schlagwörter: Transhumanismus, Posthumanismus, Religionsunterricht, anthropologisch, eschatologisch

Abstract: Given the current prevalence of post- and transhumanist narratives, which also increasingly influence young people's lives in the form of technologies, a nuanced approach to such insights would be necessary. Religious education can be a place where young people can critically and constructively engage with these ideas, especially their anthropological and eschatological aspects, to be able to take a reasoned position on these phenomena. Against this background, this article aims to clarify the concept of trans- and posthumanism from a theological perspective to then develop religious education considerations and didactic guidelines for a differentiated examination of these phenomena.

Keywords: transhumanism, posthumanism, religious education, anthropological, eschatological

I. Einleitung

Auch wenn trans- und posthumanistische Positionen vielen Menschen zunächst fremd oder unrealistisch erscheinen mögen, sind sie in vielerlei Hinsicht längst keine abstrakten Zukunftsbilder mehr, sondern ein integraler Bestandteil der heutigen „Upgradekultur“ (Spreen, 2015). Beispiele hierfür sind u. a. die Bestrebungen von Elon Musk im Bereich des Human Engineering (Zeit Online, 2020), die Fortschritte im Genome Editing (Khalil, 2020) oder die Arbeiten der Singularity University zur Verschmelzung von Mensch und Maschine (Hurth, 2016). Inzwischen hat sich in der Theologie ein Diskurs über Trans- und Posthumanismus (weiter T- und PH) etabliert (zum Forschungsüberblick: van Oorschot, 2023), der in der Religionspädagogik bislang nur als Nischenthema behandelt wird (Fabricius, 2021; Gärtner, 2022; Fock, 2022; Chrostowski, 2024), aber angesichts fortschreitender Technologisierung (etwa im Zusammenhang mit Künstlicher Intelligenz; vgl. u. a.: Pöder, 2024) zunehmend an Relevanz gewinnt.

Ein lebenswelt- und gegenwartsorientierter Religionsunterricht kann daher daran gewinnen, wenn er hermeneutische Kompetenzen bzw. Dialog- und Urteilsfähigkeit an aktuellen Herausforderungen wie beispielsweise dem T- und PH aufbaut (Heger, 2020, S. 44–49). Hinzu kommt, dass sich an diesen Konzepten theologische Fragen entzünden – u. a. auf dem Feld der Anthropologie und der Eschatologie, denen auch im Kontext religiöser Bildung nachgegangen werden kann.

Dieser Aufgabe stellt sich der vorliegende Beitrag, indem er zunächst eine Begriffsbestimmung von T- und PH vornimmt und diese kursorisch aus theologischer Perspektive diskutiert, um die eigene Position offen zu legen. Darauf aufbauend werden – unter Berücksichtigung der damit einhergehenden Chancen und Herausforderungen – didaktisch-inhaltliche Leitlinien skizziert, die einen differenzierten Umgang mit T- und PH im Religionsunterricht ermöglichen können. Aufgrund ihres vorläufigen Charakters werden diese jedoch noch nicht in ein konkret umsetzbares praktisches Setting überführt. Anschließend wird ein Rück- und Ausblick formuliert.

2. Trans- und Posthumanismus im Blick: Theologische Perspektivierung

Der Terminus „Transhumanismus“ wurde 1951 von J. Huxley (1887–1975) in seiner Vorlesungsreihe „Knowledge, Morality and Destiny“ populär gemacht, in der er den Begriff von W. D. Lighthall (1857–1954) aufgriff (Spreen, 2024, S. 346). In seinem 1957 erschienenen Sammelband „New Bottles for New Wine“ beschreibt Huxley dieses Konzept als eine Philosophie, die darauf abzielt, die menschlichen Begrenzungen zu überwinden und die menschliche Existenz weiterzuentwickeln, sowohl auf individueller als auch sozialer Ebene (Huxley, 1957, S. 13–17, 260). Diese Idee geht jedoch mit der Annahme einher, dass der Mensch als „unfertiges Wesen“ betrachtet wird, was eine negative anthropologische Sichtweise impliziert (Spreen, 2024, S. 346). Diese implizite Degradierung des Menschen ist insofern als paradoxal zu bezeichnen, als der Transhumanismus sich ideengeschichtlich in der Tradition der Aufklärung bzw. des Humanismus wähnt (Pöder, 2024, S. 3).

An Huxleys Gedanken knüpft der technologische bzw. postbiologische Posthumanismus an, der oft als „radikalere Variante“ (ebd.) des Transhumanismus bezeichnet wird. Diese Denkrichtung, vertreten von Philosophen wie N. Bostrom (geb. 1973) und R. Kurzweil (geb. 1948), legt weniger Gewicht auf genetische Optimierung, sondern vielmehr auf den Übergang von einer biologischen zu einer technischen Evolution. Ein zentrales Element dieser Strömung ist die Idee der „Singularität“ (Kurzweil, 2014); ein Punkt, an dem sich der technische Fortschritt exponentiell beschleunigt. Kurzweil geht davon aus, dass der menschliche Geist in einen Computer übertragen werden kann, wodurch der Mensch seine biologischen Grenzen hinter sich lässt und sich in eine „menschliche“ Maschine verwandelt (Kurzweil, 2014, S. 10, 17–34; Spreen, 2024, S. 347). Neben dieser technologischen bzw. postbiologischen Perspektive entwickelt der kritische Posthumanismus eine alternative Sichtweise. Er zielt auf die Überwindung der humanistischen Sicht des Menschen und ist stärker von postmodernen Diskussionen in den Geistes- und Sozialwissenschaften geprägt als von den Naturwissenschaften oder der Informatik. Wichtige Vertreter sind u. a. R. Braidotti (geb. 1954), D. Haraway (geb. 1944) und B. Latour (geb. 1947). Wie der Transhumanismus setzt auch der kritische Posthumanismus auf die Offenheit des Menschen, stellt jedoch seine hybride, relationale Verbundenheit mit der Welt stärker in den Mittelpunkt. Die zunehmende Hybridisierung von Mensch und Maschine wird hier nicht als Perfektionierung des Humanen, sondern als Auflösung von dichotomischen Denkmustern (z. B. Mensch/Nichtmensch, Natur/Technik) verstanden. Dabei werden das anthropozentrische Weltbild und die damit verbundenen hierarchischen Strukturen kritisiert, während die tief verwobene Relationalität zwischen Menschen und Nichtmenschen betont wird (Pöder, 2024, S. 3–4; vgl. auch: Haraway, 1985; Bruno, 1987; Braidotti, 2013).

Die hier summarisch skizzierten trans- und posthumanistischen Ansätze weisen eine innere Vielfalt auf, die sich gemäß der „Transhumanist Declaration“ der globalen Organisation Humanity+ auf drei Haupt-

ziele reduzieren lässt: 1. die Überwindung des Alterns, 2. die Erweiterung der Kognition und 3. die Steigerung des Wohlbefindens (Humanity+, 2009, Pkt. 1). Diese Ziele sind als Human Enhancement (= technische Verbesserungen des menschlichen Körpers) zu interpretieren und sollen durch verschiedene technologische Maßnahmen wie Nanotechnologie, Genetik, Kryonik, digitale (Neuro-)Implantate, Cyborgs, Künstliche Intelligenz oder Virtuelle Realität – teilweise auch durch Mind Uploading – erreicht werden (Pöder, 2024, S. 3). Darüber hinaus gibt es Bestrebungen, psychische Zustände durch pharmakologische, genetische oder nanorobotische Eingriffe zu modulieren, um negative Gefühle zu eliminieren und positives Erleben zu fördern (happy souls), mit dem Ziel, einen Zustand ewigen Glücks zu erreichen (Kass, 2003). Auch die Schaffung von Mensch-Roboter-Hybriden wird diskutiert. J.-M. Truong (geb. 1950; Mitbegründer von Cognitech, einem führenden Unternehmen im Bereich der KI) charakterisiert den Prozess der Posthumanisierung mit der Feststellung, dass Computer zuerst in großen Hallen präsent waren, dann in Büros, dann in der Hand lagen, jetzt in die Tasche passen und schließlich in uns selbst ankommen werden (Muszala, 2024, S. 78; vgl. auch: Truong, 2001).

Der Hauptunterschied zwischen Transhumanismus und technologischem Posthumanismus liegt in der Zielbestimmung des Menschen (Puzio, 2022a, S. 44). Der technologische Posthumanismus strebt die Ablösung der menschlichen Spezies durch eine künstliche Superintelligenz, also eine qualitativ neue Gattung des Menschen, an, während der Transhumanismus als Zwischenschritt zu diesem posthumanen Stadium verstanden wird (Loh, 2020, S. 277). Auf dem Weg dorthin transformiert sich der Mensch mittels Human Enhancement (Sorgner, 2018, S. 156; Fabricius, 2021) zu einer transhumanen Existenz, die zwar der Spezies Mensch noch angehört, aber das Vermögen besitzt, den nächsten „evolutionären Schritt zu einer neuen Art einzuleiten“ (Sorgner, 2016, S. 127).

Diese Ideen sind allerdings keineswegs nur theoretischer Natur: Vor allem das Human Enhancement ist im Alltag vieler Jugendlicher präsent – etwa durch Ernährung, Mode, Fitness, Body-Tracking und Schönheitsoperationen (Puzio, 2023, S. 75). Jugendstudien zeigen zudem eine wachsende Akzeptanz von Schönheitseingriffen (Scharmanski & Hessling, 2021, S. 8) und eine zunehmende Nutzung von Tracking-Geräten (Techniker Krankenkasse, 2022, S. 40), was auf das Interesse junger Menschen an Körperoptimierung und Leistungsquantifizierung hinweist. P.-I. Villa interpretiert diese individuelle „Körperarbeit“ als Ausdruck von Selbstfürsorge und als Zeichen von Mobilität und Disziplin (Villa, 2013, S. 69–71). Positiv betrachtet können Jugendliche durch Self-Tracking ein besseres Körperbewusstsein entwickeln oder sich durch Schönheitsoperationen von Makeln befreien, was ihr Selbstwertgefühl stärkt (Puzio, 2023, S. 77). In diesem Sinne kann Enhancement als eine Form von körperlichem Empowerment verstanden werden, da es das Recht auf Veränderung des eigenen Körpers betont (Thweatt, 2018, S. 365–366). Doch diese Freiheit ist ambivalent: Wo ist Enhancement eine echte Wahl, und wo wird es zum technologischen und marktwirtschaftlichen Imperativ, der den Menschen und seinen Körper unter Druck setzt (Villa, 2013, S. 69–70; Puzio, 2023, S. 74–75)?

Solche und ähnliche Bestrebungen, die mit dem T- und PH einhergehen, entscheiden sich in internationaler theologischer Reflexion an der Bewertung von Technik und werden tendenziell aus zwei Perspektiven bewertet: Technolatrie oder Technophobie (Muszala, 2024, S. 79). Die erste, die Technolatrie, akzeptiert die moderne technologische Entwicklung und betrachtet sie als Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden. Für die Vertreter dieser Strömung stehen die trans- und posthumanistischen Postulate im Einklang mit dem Auftrag Gottes, sich die Erde untertan zu machen und mit ihm an der Vollendung der Schöpfung zu arbeiten im Sinne einer creatio continua. Die Überwindung von Krankheit, Leiden und möglicherweise sogar des Todes sowie das Streben nach Glück und vollkommener Zufriedenheit des Menschen werden als ein hohes Gut angesehen, das jeder Person zugutekommen soll (ebd.). Ein Beispiel hierfür ist die Christian Transhumanist Association, die versucht, transhumanistische und biblische Anthropologie zu vereinen. Die zweite Position, die Technophobie, vertritt eine gegenteilige Auffassung: Technologischer Fortschritt wird als Ausdruck der

Sünde, insbesondere des Hochmuts, angesehen – als Versuch, den Menschen an die Stelle Gottes zu setzen („playing god“; Mackinnon, 2004, S. 45). Daraus resultiert ein tiefes Misstrauen gegenüber allen Veränderungen, die das trans- und posthumanistische Denken vorschlägt. Auch unter Berufung auf die Offenbarung ziehen die Vertreter der technophoben Position die gegenteilige Schlussfolgerung, dass nämlich die heutigen Versuche, den Menschen zu verbessern, den Anfang vom Ende der Menschheit, ja der ganzen Welt markieren (Muszala, 2024, S. 79). Dies hängt auch u. a. mit dem von F. van Oorschot identifizierten Topos der Kritik am T- und PH „als Religion oder Ideologie mit einer starken transzendenten Dynamik“ (van Oorschot, 2023, S. 147) zusammen, die – vor allem aus biblischer Perspektive – „der christlichen Religion diametral gegenübersteht und als ‚biopolitisches Programm‘ machtvoll agiert“ (ebd., S. 147–148).

Die beiden dargestellten Perspektiven stellen zwei Gegensätze dar und werden der Komplexität des T- und PH nicht gerecht. Technik bzw. Technologie ist – um unsere Position transparent zu machen – weder ausschließlich „Fluch“ noch „Segen“. Wenn sie richtig eingesetzt wird, kann sie das menschliche Leben erheblich verbessern, z.B. durch die Behandlung von Krankheiten, die Verlängerung des Lebens oder die Verbesserung der Lebensqualität (Muszala, 2024, S. 79). Dennoch wäre es zu kurz gegriffen, in der Technik bzw. Technologie die endgültige Lösung aller existenziellen Probleme zu sehen. Insofern sind aus theologischer Sicht bei der Beurteilung des T- und PH mindestens zwei grundlegende Aspekte zu berücksichtigen: a) anthropologischer Aspekt: Was zeichnet Menschsein aus und unter welchen Kriterien kann (technologische) Optimierung lebensdienlich sein? b) eschatologischer Aspekt: Wie sind technologische Versprechungen vor dem Hintergrund einer christlichen Eschatologie bzw. Soteriologie zu bewerten? (ebd., S. 80) Diese Fragen können natürlich nicht pauschal beantwortet werden und bedürfen einer ausführlichen theologischen Reflexion, die hier nicht erschöpfend geleistet werden kann.

3. Förderung des differenzierten Umgangs mit Trans- und Posthumanismus im Religionsunterricht: Didaktisch-inhaltliche Leitlinien

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen lässt sich feststellen, dass in den trans- und posthumanistischen Positionen vor allem anthropologische und eschatologische Aspekte aufscheinen (Chrostowski, 2024a, S. 8–10). Dies wirft die grundlegende Frage auf, wie Lernende im Rahmen religiöser Bildungsprozesse zu einem differenzierten und begründeten Umgang mit dem Post- und Transhumanismus befähigt werden können. Dabei geht es nicht nur um die Bewertung einzelner technischer Innovationen, sondern um die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie. Konkret zeigt sich dies beispielsweise in der Debatte um (Human) Agency im Hinblick auf Mensch-Maschine-Interaktionskontexte. Die christlich-theologische Perspektive fordert dazu auf, einerseits die tatsächlichen Verflechtungen des Menschen mit Technik bzw. Technologie in ihre anthropologischen Erwägungen einzubeziehen. Andererseits gilt es vor dem Hintergrund einer freiheitstheoretisch basierten Anthropologie heraus, in (bildungsbezogenen) Diskursen über solche technologischen Entwicklungen Stellung zu beziehen – insbesondere dort, wo technologische Entwicklungen die personale Freiheit und Würde des Menschen bedrohen oder in ihrer Entfaltung begrenzen (vgl. Nord, 2024, S. 136–139; Chrostowski & Heger, 2025). Religiöse Bildung hätte dann die Aufgabe, unbewusste und damit quasi-indoktrinierende Mechanismen aufzudecken, sodass sich Lernende der mittelbaren Implikationen der Technik bzw. des Enhancement bewusstwerden können. Hierfür bieten Religion bzw. Tradition einen Denk- und Resonanzraum, indem sie die Frage des Menschen nach sich selbst in einem kohärenten Kontext bearbeitbar machen und so eine Deutung und Positionierung ermöglichen.

Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass eine differenzierte Behandlung trans- und posthumanistischer Themenkomplexe im Religionsunterricht eine besondere didaktische Herausforderung darstellt. Dies gilt umso mehr angesichts dreier aktueller Beobachtungen: 1. Trans- und posthuma-

nistische Ideen sind im Bewusstsein vieler Religionslehrkräfte kaum präsent, sodass es ihnen oft schwerfallen dürfte, diese Inhalte nicht nur im Lehrplan zu verorten, sondern sie auch aktiv im Unterricht aufzugreifen. 2. Zudem dürfte Schüler*innen der Zusammenhang von Religion und Post-/Transhumanismus nicht unmittelbar einleuchten; gerade vor dem Hintergrund des Rückgangs religiöser Sozialisation (Chrostowski, 2024b, S. 76). 3. Religionslehrkräfte verfügen häufig nur über begrenzte sprachliche Kompetenzen, wenn es um die Auseinandersetzung mit anthropologischen und eschatologischen Fragen geht, was jedoch eine Voraussetzung darstellt, um Phänomene wie T- und PH theologisch gehaltvoll zu bearbeiten (Dressler, 2010, S. 138).

Gleichwohl bietet die Auseinandersetzung mit dem T- und PH für religiöse Bildung ein erhebliches Potential. Sie fordert das Denken heraus und ermöglicht das kreative Gedankenspiel über zukünftiges Menschsein. Zudem lädt sie zum Philosophieren und Theologisieren ein und fördert damit reflexives Denken (Kropač, 2022, S. 145). Zugleich lässt sich Theologisieren – und erst recht Philosophieren – auch „jenseits konfessioneller Zugehörigkeiten oder religiöser Glaubenshaltungen“ (Schlag, 2021, S. 236) realisieren. Dies eröffnet Möglichkeiten für interdisziplinäre kooperative Bildungsformate, insbesondere mit dem Fach Ethik/Philosophie, um die Auseinandersetzung mit existenziellen und zukunftsbezogenen Fragestellungen zu vertiefen.

Ausgehend von diesen Überlegungen werden im Folgenden didaktisch-inhaltliche Leitlinien für den Umgang mit PH/TH im Religionsunterricht skizziert. Diese sind insofern als innovative Impulse zu verstehen, als sie eine nuancierte Neu-Buchstabierung des Bisherigen darstellen (Duden, 2025). Sie greifen etablierte Ansätze auf, erweitern diese jedoch gezielt um spezifische Perspektiven und Zugänge, um eine differenzierte Auseinandersetzung mit T- und PH in religiösen Bildungsprozessen anzuregen. Dabei ist zu beachten, dass sich diese Überlegungen – insbesondere aufgrund der Komplexität post- und transhumanistischer Ideen – vorrangig auf religiöse Lehr- und Lernszenarien der Sekundarstufen I und II beziehen, aber auch in anderen Bildungskontexten (z. B. im Rahmen der Erwachsenenbildung) aufgegriffen werden könnten.

Die diesbezüglichen Thesen können wie folgt formuliert werden:

These 1: Um der Dichotomie von Technolatrie und Technophobie im Blick auf T- und PH entgegenzuwirken, wäre es wünschenswert, deren kritisch-reflexive Re- und Dekonstruktion im Religionsunterricht intensiver an die Religionsphilosophie und Fundamentaltheologie als Referenzdisziplinen zu orientieren.

F. van Oorschot hat elf Topoi theologischer Rede über Künstliche Intelligenz sowie T- und PH herausgearbeitet, die sich im Spannungsfeld zwischen Technolatrie und Technophobie bewegen; u. a. der Mensch als Schöpfer der Maschine oder der Transhumanismus als Religion oder Ideologie (van Oorschot, 2023, S. 131, 141–148). Eine Re- und Dekonstruktion dieser Topoi zeigt, dass sie häufig sowohl einen starken anthropologischen als auch einen eschatologischen Fokus aufweisen. Damit stellen sie eine fortwährende Herausforderung für das theologische (Nach-)Denken dar (ebd., S. 148–151), die auch im Religionsunterricht aufgegriffen werden könnte. Unter einer christlichen Perspektive und im Horizont der Vernunft ließe sich reflektieren, welche trans- und posthumanistischen Positionen theologisch vertretbar sind. Das christliche Selbstverständnis betont dabei die Verantwortung vor der Vernunft, die im Religionsunterricht durch die Einbeziehung von Religionsphilosophie bzw. Fundamentaltheologie als wissenschaftlichem Referenzrahmen unterstützt werden könnte (Kropač, 2022, S. 151–152; Kropač, 2017).

Ein solcher religionsphilosophischer bzw. fundamentaltheologischer Unterrichtsansatz würde weniger auf dogmatische Vermittlung setzen, sondern vielmehr auf eine hermeneutische bzw. mäeutische Zugangsweise, die den Schüler*innen ein tieferes Verständnis der christlichen Botschaft angesichts des T- und PH eröffnet. Dies wäre eine wesentliche Voraussetzung, um zu einer reflektierten eigenen

Positionierung zu gelangen (Mette, 2021, S. 102; Novakovits, 2023, S. 75). Inhaltlich wäre an lebensweltliche Erfahrungen der Jugendlichen anzuknüpfen – etwa an ihre Sehnsucht nach Anerkennung, Liebe und Selbstbestimmung (Novakovits, 2023, S. 76). Eben solche Grundfragen des Menschseins spielen auch im Kontext des Human Enhancement eine Rolle (Puzio, 2023, S. 75). Im Staunen, Zweifeln und (Nach-)Denken über Grenzsituationen könnten die Schüler*innen dazu angeregt werden, sich vertieft mit ihrem eigenen Dasein, mit Fragen der Freiheit und Verantwortung im Umgang mit Technik bzw. Technologie auseinanderzusetzen (Kropač, 2022, S. 155–157).

Allerdings sind dabei auch kritische Aspekte zu beachten. Erstens könnte ein stark religionsphilosophisch bzw. fundamentaltheologisch ausgerichteter Religionsunterricht weniger leistungsfähige Lernende benachteiligen, da nicht alle Schüler*innen gleichermaßen zur kritischen Reflexion befähigt sind. Zweitens stellt sich die Frage der klaren Abgrenzung zum Ethik-/Philosophieunterricht, da viele Fragestellungen sowohl (religions-)philosophisch als auch theologisch relevant sind. Der spezifische Horizont des Philosophierens im Religionsunterricht ergibt sich jedoch aus seiner Verankerung in Religion, Glaube und der Gottesfrage (ebd., S. 157–158).

Schließlich stellt sich auch die Frage nach der Lehrkräfteausbildung. Um den Anforderungen eines solchen Religionsunterrichts gerecht zu werden, müsste die Ausbildung von Religionslehrkräften erweitert werden, da (religions-)philosophische Perspektiven derzeit weitgehend unberücksichtigt bleiben (LMU, 2025).

These 2: Sinnvoll wäre es, zeit- und kontextsensitive „Prüfsteine“ mit hohem theologischem Gehalt (wie z.B. das „Memento mori“) intensiver als bisher in religiöse Bildungsprozesse einzubeziehen, um einen freiheitstheologischen Perspektivenwechsel angesichts der Ideen des T- und PH vollziehen zu können.

Mit Blick auf die anthropologischen und eschatologischen Vorstellungen des Trans- und Posthumanismus ist zunächst zu konstatieren, dass der christliche Glaube den Menschen als endliches, zur Freiheit berufenes Geschöpf versteht. Seine Vollendung sieht er nicht im technischen Fortschritt, sondern in der von Gott verheißenen Hoffnung auf Auferstehung. Beide Perspektiven widersprechen einer Sichtweise, die menschliches Leben primär als optimierbar oder überwindbar konzipiert (vgl. u. a. Pöder, 2024; Maio, 2024; Marschler, 2023; Schärfl, 2010). Gerade in diesem Spannungsfeld entwickeln viele Jugendliche vage, d. h. sowohl positiv als auch skeptisch gefärbte Vorstellungen von körperlicher Optimierung (Brüggen & Schober, 2020) und vom Leben nach dem Tod (Schweitzer, 2024). Diese müssten als Ausgangspunkt für einen offenen Dialog genutzt werden, ohne sie vorschnell zu verurteilen oder mit abstrakten theologischen oder moralisierenden Erklärungen zu überfrachten. Gerade der Religionsunterricht als anerkannter Ort einer „Theologie von und mit Kindern und Jugendlichen“ (Pohl-Patalong, 2010, S. 209) könnte in diesem Sinne ein Forum sein, in dem sie ihre eigenen (oft bildhaften) Vorstellungen bewusst wahrnehmen, zur Sprache bringen und entfalten können (ebd., S. 208–209). Hierfür könnten – aus freiheitstheologischer Perspektive – auch solche religionsdidaktisch oft in Vergessenheit geratenen Konzepte wie das „Memento mori“ eine Schlüsselrolle spielen und als zeit- und kontextsensitive „Prüfsteine“ mit hohem theologischem Gehalt gegenüber existenzieller Plausibilität des T- und PH fungieren. Oder anders formuliert: „Die Endlichkeitserinnerung – und dafür steht das Memento mori – bewahrt menschliche Existenz vor Illusionen, vor tödlichen Illusionen, wenn man die gezeigte Dynamik einer die eigene Konstitution verdrängenden Sicht auf den Menschen ernst nimmt. Das Verhältnis hat sich also umgedreht: das Nicht-Ausweichen vor der Endlichkeit menschlicher Autonomie muss nun nicht mehr als Beschneidung des Lebens im Interesse der Demütigung, sondern kann als Befreiung des Lebens im Interesse der Würde begriffen werden“ (Goertz & Striet, 2004, S. 406).

Dieser (de)konstruktive Perspektivwechsel geht über selbstproduziertes theologisches Wunschdenken hinaus. Das „Memento mori“ erfüllt heute eine zentrale kritische Funktion, indem es die menschliche

Freiheit und Selbstbestimmung in einer technisierten Gesellschaft betont (ebd., S. 407) und darf dabei nicht mit der seit dem 17./18. Jahrhundert kritisierten kirchlichen Machtfiguration gleichgesetzt werden (Ricken, 2005, S. 152–154). Die Verdrängung des Todes förderte traditionsgeschichtlich eine emanzipatorische Bewegung, indem der Tod aus dem gesellschaftlichen Bewusstsein entfernt wurde (Goertz & Striet, 2004, S. 407) und man sich gegen die kirchlich geprägte Kultur stellte, in der das „Memento mori“ zentral war. Gleichzeitig hat die Moderne durch technologische und medizinische Fortschritte das Leben verlängert und neue Sicherheitsmechanismen etabliert, während die Auseinandersetzung mit dem Tod zunehmend ins Private verbannt wurde. Diese Entwicklung erschwert die Reflexion über den eigenen Platz in der sozialen Ordnung und beeinträchtigt die individuelle Freiheit. Die gesellschaftliche Verdrängung des Todes steht somit für eine verdrängte Freiheit, da wahre Freiheit die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung von als selbstverständlich wahrgenommenen Normen beinhaltet. Ein öffentliches „Memento mori“ könnte diese Distanz ermöglichen und die Frage nach dem Sinn des Lebens aufwerfen. Der Tod fordert das Individuum zu existentieller Reflexion auf, während eine Gesellschaft ohne gemeinsame Sinngebung diese Reflexion nicht leisten kann (ebd., S. 407–408). Heute hat das „Memento mori“ seine entmündigende Funktion verloren und trägt vielmehr zur existenziellen Spannung bei: „Nur wenn wir bereit sind, unser Dasein unter dem Gesichtspunkt des Todes zu betrachten, erreicht unsere Existenz ihre wahre humane Dimension“ (ebd., S. 408).

Darüber hinaus ist anzumerken, dass das „Memento mori“ aus christlicher Sicht ohne den Hinweis auf die Auferstehung nicht denkbar ist (ebd. S. 401–406). Der Religionsunterricht kann hier ein Ort sein, sich mit soteriologischen Fragen verstärkt auseinanderzusetzen, insbesondere im Hinblick auf lebensweltliche und theologische Zugänge zur Eschatologie (Heger, 2024). Dabei ist die Skepsis gegenüber der christlichen Auffassung von Tod und Auferstehung verständlich und legitim, da diese Phänomene einer rein rationalen bzw. empirischen Logik widersprechen. Zugleich bieten sie aber auch die Chance, die Tiefe der Glaubensbotschaft besser zu verstehen. Durch das Zulassen von Zweifel und Kritik wird der Religionsunterricht zu einem Ort, an dem der Glaube nicht nur als feststehende Wahrheit, sondern auch als dynamischer Prozess erfahren werden kann (Pohl-Patalong, 2010, S. 209–210). Ferner lässt sich festhalten, dass eine Wahrnehmung des „Memento mori“ als zeit- und kontextsensitiver „Prüfstein“ trans- und posthumanistischer Ideen keine Überkonzentration auf Sterben und Tod bedeutet (Nord, 2016, S. 124). Vielmehr könnten die Schüler*innen darin befähigt werden, die Reflexion über das „Memento mori“ mit Fragen menschlicher Vulnerabilität in allen Lebensphasen sowie die damit verbundene christliche (Auferstehungs-)Hoffnung als multiperspektivische Deutungsressource zu erschließen, die ihnen Orientierung und Sinnperspektiven für ihre individuelle Lebensgestaltung bieten kann (Heger, 2024).

These 3: Sowohl die inhaltliche Ausrichtung der Curricula als auch das religionsdidaktische (Methoden-) Repertoire bieten ein breites Spektrum an Thematisierungsoptionen, die es auszuschöpfen gilt.

Eine Synopse der gymnasialen Curricula für das Fach Katholische Religionslehre der drei größten Bundesländer in Deutschland (Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen) zeigt eine Vielfalt an Anknüpfungsmöglichkeiten, post- und transhumanistische Fragestellungen im Religionsunterricht einzubringen und unter dem anthropologischen sowie eschatologischen Aspekt zu reflektieren.

In der Sekundarstufe I geht es in den Curricula um die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität in Bezug auf den Körper und Freiheitsvorstellungen im Kontext gesellschaftlicher Maßstäbe. Laut Lernbereich 1 für Klasse 7/8 (Bayern) sollen Schüler*innen die christliche Vorstellung der Gottebenbildlichkeit reflektieren und lernen, „ihre Persönlichkeit anzunehmen“ (ISB, Klasse 7 Lernbereich 1). Sie setzen sich dabei mit Menschenbildern auseinander, die durch soziale Medien, Computerspiele, Kunst oder Literatur geformt werden (ISB, Klasse 8 Lernbereich 1). Ähnlich formuliert der Bildungsplan

Baden-Württemberg für Klasse 5/6 die Kompetenz, sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen und Fragen nach der eigenen Geschöpflichkeit und Relationalität zu klären (MKJS BW, 2016, S. 12). Entsprechende inhaltsbezogene Kompetenzen finden sich auch im Curriculum Niedersachsens für Klasse 5–8 (NK, 2016, S. 18). Damit können trans- bzw. posthumanistische Topoi im Religionsunterricht thematisiert werden: Gehören eigene Schwächen, Mängel oder Beeinträchtigungen zum Menschsein? Unter welchen Kriterien besitzt der Mensch auch die (morphologische) Freiheit, seinen Körper technologisch zu transformieren (James Hughes)? Wann sind transhumanistische Enhancementvorstellungen Ausdruck körperlicher Kreativität und Empowerment, und wann führen sie zu persönlichem Druck oder Belastung (Thweatt, 2018, S. 365–366; Puzio, 2023, S. 82)?

Für die Klassen 9/10 werden in allen Curricula Fragen der persönlichen Sinnsuche und Erlösung im Kontext der christlichen Eschatologie behandelt (ISB, Lernbereich 2 und 4; MKJS BW, 2016, 32; NK, 2016, S. 18–19), die auch Resonanzräume für Post- und Transhumanismus bieten. Schüler*innen sollen u. a. „unterschiedliche Formen des Umgangs mit der Sterblichkeit des Menschen“ (ISB, Klasse 10 Lernbereich 2) wahrnehmen. Beispiele wie Konservierungstechniken aus dem Transhumanismus, die Verdrängung des Todes oder „Jugendwahn“ werden dabei genannt (ISB, Klasse 10 Lernbereich 2). Eine vertiefte Auseinandersetzung könnte trans- und posthumanistische Visionen der Lebensverlängerung oder Unsterblichkeit kritisch beleuchten (zu philosophischen Einwänden: Loh, 2023, S. 46–47) und mit dem christlichen Versprechen der leiblichen Auferstehung vergleichen. Dies sollte einerseits aus der Perspektive der persönlichen Glücksvorstellungen der Jugendlichen geschehen, um lebensweltlich relevante Bildungsprozesse zu fördern. Andererseits sollten auch gesellschaftliche Aspekte, z. B. Selbstoptimierung, Körperkult oder Künstliche Intelligenz, wie sie im Lehrplan von Bayern genannt werden (ISB, Klasse 10 Lernbereich 4), in den Blick genommen werden, um der politischen Dimension religiöser Bildung gerecht zu werden.

In der Sekundarstufe II werden diese inhaltsbezogenen Kompetenzen vertieft. Schüler*innen „beschreiben die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen als einen lebenslangen Prozess der Identitätsbildung und Selbstfindung“ (NK, 2017, S. 17) und „vergleichen die Grundannahmen des biblischen Menschenbildes mit anderen anthropologischen Entwürfen“ (ebd.). Als Herausforderungen werden u. a. die Naturalisierung und Ökonomisierung des Menschen, Körperkult und Enhancement genannt (ebd.). Auch der Lehrplan von Bayern fordert eine Auseinandersetzung mit der christlichen Vorstellung von Menschsein im Vergleich mit anderen (z. B. Künstliche Intelligenz, Transhumanismus, ISB, Klasse 12 erhöhtes Anforderungsniveau, Lernbereich 1.2). Daran schließen sich anthropologische Fragen wie der Umgang mit Kontingenz, Leistungsgedanken und Körperlichkeit an. Post- und transhumanistische Menschenbilder könnten mit den Charakteristika eines christlichen Menschenbildes verglichen und auf ihre Tragfähigkeit für die Selbstdeutung der Jugendlichen untersucht werden. Ziel ist es, die Menschenbilder der Schüler*innen, der Theologie und des T- und PH in einen wechselseitigen Dialog zu bringen, um diese zu befruchten, zu kritisieren und zu aktualisieren. Schließlich bieten sich trans- und posthumanistische Fragestellungen an (NK, 2017, S. 21; ISB, Klasse 13 erhöhtes Anforderungsniveau, Lernbereich 1.2; MKJS BW, 2016, S. 50–51), um digitale Technologien christlich-ethisch zu beurteilen.

Unter Berücksichtigung der curricularen Möglichkeiten zur Integration des T- und PH in den Religionsunterricht erscheint deren Zuordnung zum Themenfeld ethische Bildung/Wertebildung sowohl naheliegend als auch fachlich gut begründet (u. a. Lindner & Zimmermann, 2021). Besonders in Verbindung mit dem oben erwähnten Theologisieren und Philosophieren könnten solche Ansätze dazu beitragen, einen argumentativen Austausch über ethische, anthropologische, theologische und philosophische Perspektiven auf Phänomene des Trans- und Posthumanismus zu ermöglichen – etwa über Fragen wie: Was macht den Menschen im Kern aus? Wo liegen die Grenzen technologischer Selbstoptimierung? Oder: Ist ein digital unsterblicher Mensch noch ein Mensch? Solche Diskussionen eröffnen Zugänge, ohne eine definitive Fixierung auf „richtige“ oder „falsche“ Sichtweisen zu

implizieren (Kuld, 2021, S. 314–315). Hierzu eignet sich auch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Filmen und literarischen Texten, die als Erfahrungserweiterung und Zugang zu unterschiedlichen Vorstellungen von T- und PH gesehen werden könnten (Langenhorst, 2009). Ein Beispiel hierfür wäre die Analyse von Science-Fiction-Literatur (z.B. *Autonom* von Annalee Newitz, *Das Ministerium für die Zukunft* von Kim Stanley Robinson, *Ich bin Gideon* von Tamsyn Muir oder *Ein Psalm für die wild Schweifenden* von Becky Chambers) sowie von Filmausschnitten, die trans- und posthumanistische Zukunftsvisionen thematisieren (z.B. *Transcendence*, *The Substance*, *The Beyond*, *Ghost in the Shell* oder *Altered Carbon*). Dabei könnten die Schüler*innen mit Unterstützung der Religionslehrkraft trans- und posthumanistische Motive in diesen Werken identifizieren und mögliche Bezüge zu christlichen Perspektiven auf Menschsein, Tod und Auferstehung diskutieren (Gärtner, 2022, S. 121–122; Rüter, 2022, S. 286–291). Schließlich bietet die mediale Auseinandersetzung mit dem T- und PH den Schüler*innen eine Projektionsfläche, über die sie sich mit benannten anthropologischen und eschatologischen Fragen auseinandersetzen und für die eigene Selbstdeutung fruchtbar machen können.

Darüber hinaus finden sich viele Ideen des T- und PH auch in Computerspielen, die auf Virtual Reality und Augmented Reality basieren. Diese Spiele könnten es ermöglichen, trans- und posthumanistische Konzepte interaktiv erfahrbar zu machen und zu reflektieren. Sie böten damit ein Experimentierfeld für mögliche Erweiterungen menschlicher Erfahrung im Religionsunterricht (Lohmann, 2014, S. 217). K. P. Lohmann beschreibt diese Potentiale folgendermaßen: „Sie lassen uns erahnen, wie es sich womöglich anfühlen wird, ein Übermensch zu sein, und sie erlauben uns, vom bequemen Sessel aus die gesamte Palette der gesellschaftspolitischen Ambivalenzen unserer Gegenwart und nahen Zukunft, unserer Stellung darin und Haltung dazu zu reflektieren“ (ebd.). Dabei ist eine sorgfältige Auswahl geeigneter Spiele – insbesondere unter Berücksichtigung von Kriterien wie Gewaltfreiheit und Vermeidung rassistischer oder extremistischer Inhalte – notwendig. Eine weitere zentrale Herausforderung stellt die Finanzierungsfrage dar, da die Implementierung solcher Technologien im schulischen Kontext seit Jahren mit erheblichen Hürden verbunden ist (Hellriegel & Čubela, 2018, S. 61).

4. Rück- und Ausblick

Aus den bisherigen Überlegungen lässt sich folgern, dass der Religionsunterricht vor der Aufgabe steht, begründete und nachvollziehbare Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit den Konzepten des T- und PH zu entwickeln. Dies impliziert eine differenzierte Herangehensweise, die sowohl eine didaktische als auch eine inhaltliche Neuorientierung des Faches mit sich bringt. Notwendig wäre daher eine Vertiefung dieser Problematik sowohl bei den Religionslehrkräften als auch in der Scientific Community. Dabei könnte der T- und PH als Impuls verstanden werden, darüber nachzudenken, wie gegenwärtiges und zukünftiges Menschsein im Kontext von Technik und Technologisierung theologisch so entfaltet werden könnte, dass es mit den Anforderungen an ein lebensdienliches Verständnis von Humanität vereinbar bleibt (Puzio, 2022b, S. 70). Dabei sollte es in beide Richtungen keine zu schnellen Verurteilungen oder Polarisierungen geben. Vielmehr wäre es das Ziel der Religionspädagogik wie auch der Theologie als ihrer Hauptreferenzwissenschaft, ein dynamisches und offenes Menschen- und Körperbild zu vertreten, indem sie an technologischen Prozessen aktiv mitwirkt und so auch das gesellschaftliche Menschenverständnis mitkonstruiert. Damit würde sie sich als offen für technologische Entwicklungen und Körperoptimierungen verstehen, gleichzeitig aber auch ihr eigenes Narrativ von Schönheit jenseits von Körpermaßen und -idealen in den Diskurs einbringen (Puzio, 2023, S. 85–87). Schließlich wäre die Religionspädagogik als theologische Disziplin gefordert, sich selbst immer wieder kritisch zu befragen, „ob ein technologisches Selbst- und Weltbild eines dieser *loci alieni* darstellt, die sie noch nicht berücksichtigt hat und derart die Möglichkeit bietet, sich den Menschen und der Welt in dieser Zeit zuzuwenden und zu einem tieferen (Selbst-)Verständnis zu gelangen“ (Helmus, 2023, S. 108).

Der Religionsunterricht könnte hier ein lohnenswerter Ort sein, um mit jungen Menschen über diese Fragen ins Gespräch zu kommen und gerade durch didaktische Formate wie das Theologisieren und Philosophieren in einen sich gegenseitig befruchtenden Dialog zu treten. Dabei lassen die curricularen Vorgaben eine Vielzahl an Thematisierungsoptionen des T- und PH zu. Daraus folgert keine zusätzliche inhaltliche Überfrachtung des Religionsunterrichtes, sondern vielmehr eine zeitgemäße Kontextualisierung der Kompetenzen und Inhalte des Religionsunterrichtes, um junge Menschen in einer postdigitalen Gesellschaft in Sachen Religion sprachfähig werden zu lassen.

Literaturverzeichnis

- Bostrom, Nick (2014). *Superintelligenz. Szenarien einer kommenden Revolution*. Suhrkamp.
- Braidotti, Rosi (2013). *The Posthuman*. Polity Press.
- Brüggen, Niels & Schober, Maximilian (2020). *Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Self-Tracking im Freizeitsport. Explorative Studie im Rahmen des Projekts „Self-Tracking im Freizeitsport“*. StMUV.
- Christian Transhumanist Association (o.J.). *About*. Christian Transhumanist Association. Abgerufen am 05.03.2025 von <https://www.christiantranshumanism.org/about/>
- Chrostowski, Mariusz (2024a). Anthropologische, ethische und theologische Problemzonen der Künstlichen Intelligenz als Lerngegenstand im Religionsunterricht. In Michael Klöcker, Udo Tworuschka & Martin Rötting (Hg.) *Handbuch der Religionen 82*, (S. 1–20). Westarp Science. <https://doi.org/10.5771/9783866175150-XIV-5.1.2.7>
- Chrostowski, Mariusz (2024b). Sprachlich-kulturelle Vielfalt im Religionsunterricht wahrnehmen: Zum vernachlässigten Potential der ‚Sprache des Herzens‘ von Lernenden mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 47(3), 73–85. <https://doi.org/10.20377/rpb-311>
- Chrostowski, Mariusz & Heger, Johannes (2025). „Nun sag, wie hast du’s mit KI?“ – Wissenschaftstheoretische und kartographische Orientierungen zur religionspädagogischen Forschung über Künstliche Intelligenz. In Carolin Kreisbeck, Christina Pfeuffer & Tobias Holischka (Hg.), *Herausforderungen, Chancen, Risiken Künstlicher Intelligenz*. transcript (i. E.).
- Dudenredaktion (o.J.). Innovation, die. In *Duden Online*. Abgerufen am 05.03.2025 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Innovation>
- Englert, Rudolf; Hennecke, Elisabeth & Kämmerling, Markus (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. Kösel.
- Fabricius, Steffi (2021). Art. Transhumanismus. *WiReLex*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Transhumanismus.200883>
- Fock, Elisabeth (2022). Der menschliche Körper in der Krise? Gesellschaftliche Krisen als anthropologische Krisen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(2), 30–48. <https://doi.org/10.25364/10.30:2022.2.3>
- Ganguin, Sonja & Elsner, Anneke (2023). Von Level zu Level–Identitätsarbeit Jugendlicher durch Computerspiele. In Ralf Biermann, Johannes Fromme & Florian Kiefer (Hg.), *Computerspielforschung: Interdisziplinäre Einblicke in das digitale Spiel und seine kulturelle Bedeutung* (S. 271–290). Barbara Budrich.
- Gärtner, Claudia (2022). „Digitales ‚Ich‘? Trans- und Posthumanismus als theologische und religionspädagogische Herausforderung. In Britta Konz, Karl-Heinrich Ostmeyer & Marcel Scholz (Hg.), *Gratwanderung künstliche Intelligenz. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Mensch und KI* (S. 111–124). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042055-7>
- Goertz, Stephan & Striet, Magnus (2004). Ein Gott der Lebenden! Systematisch-theologische Überlegungen zum Gelingen endlichen Lebens. In Martin Ebner et al. (Hg.), *Leben trotz Tod* (Jahrbuch für Biblische Theologie, 19) (S. 391–408). Neukirchener Verlag.

- Haraway, Donna (1985). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. *Socialist Review*, 80, 65–108.
- Heger, Johannes (2020). Digital, medial, egal? Religiöse Kompetenz angesichts einer mediatisierten Welt. In Markus Tomberg & Winfried Verburg (Hg.), *RU 4.0. Religiöse Bildung und Digitalisierung. Dokumentation des 15. Arbeitsforums für Religionspädagogik* (S. 33–60). Theologische Fakultät Fulda. <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2048/file/RU4.0.pdf>
- Heger, Johannes (2024). Art. Eschatologie. *WiReLex*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.100164>
- Hellriegel, Jan & Čubela, Dino (2018). Das Potenzial von Virtual Reality für den schulischen Unterricht – Eine konstruktivistische Sicht. *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 58–80. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2018.12.11.X>
- Helmus, Caroline (2023). Im Angesicht von Technik – der Mensch als Produkt und Produzent. In Sebastian Kistler, Anna Puzio, Anna Maria Riedl & Werner Veith (Hg.), *Digitale Transformationen der Gesellschaft. Sozialethische Perspektiven auf den technologischen Wandel* (Forum Sozialethik, 24) (S. 95–110). Aschendorff.
- Humanity+ (2009). *The Transhumanist Declaration*. <https://www.humanityplus.org/the-transhumanist-declaration>
- Hurth, Elisabeth (2016). Die Heilsversprechen des Transhumanismus. Ewig leben. *Herder Korrespondenz*, 12, 40–44.
- Huxley, Julian (1957). *New Bottles for New Wine*. Chatto & Windus.
- Huxley, Julian (1965). *Ich sehe den künftigen Menschen*. *Natur und neuer Humanismus*. Paul List.
- Kass, Leon (2003). Ageless Bodies, Happy Souls: Biotechnology and the Pursuit of Perfection. *The New Atlantis: A Journal of Technology and Society*, 1, 9–28.
- Khalil, Ahmad M. (2020). The genome editing revolution. *Journal of Genetic Engineering and Biotechnology*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s43141-020-00078-y>
- Kropač, Ulrich (2017). Vernünftigkeit des Glaubens oder religiöse Rationalität? Zur bildungstheoretischen Transformation einer fundamentaltheologischen Grundaufgabe. *Religionspädagogische Beiträge*, 76, 17–27. <https://doi.org/10.20377/rpb-1703>
- Kuld, Lothar (2021). Lernen an Dilemmata. In Konstantin Lindner & Mirjam Zimmermann (Hg.), *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 311–317). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838556048>
- Kurzweil, Ray (2014). *Menschheit 2.0. Die Singularität naht* (2. Auflage). Lola Books.
- Langenhorst, Georg (2009). Homo Legens – der Mensch als Lesewesen. Zur Lebensbedeutung von Literatur und Film. *BiblioTheke: Zeitschrift für Bücherei- und Medienarbeit*, 4, 7–14.
- Latour, Bruno (1987). *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Harvard University Press.
- Lindner, Konstantin & Zimmermann, Mirjam (Hg.) (2021). *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838556048>
- Loh, Janina (2020). Transhumanismus und technologischer Posthumanismus. In Martina Heßler & Kevin Liggieri (Hg.), *Technikanthropologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 277–282). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845287959-277>
- Loh, Janina (2023). *Trans- und Posthumanismus zur Einführung* (4. Auflage). Junius.
- Lohmann, Karl Philip (2014). Transhumanismus als Spiel. In Sven Kluge, Ingrid Lohmann & Gerd Steffens (Hg.), *Menschenverbesserung. Transhumanismus* (Jahrbuch für Pädagogik, 1) (S. 205–218). Lang. https://doi.org/10.3726/265764_205
- Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) (2025). *Modulhandbuch für den Studiengang Katholische Religionslehre für ein Lehramt an Gymnasien*. https://cms-cdn.lmu.de/media/01-kaththeol/fakultaetsweb-site-der-katholischen-theologie/downloads/studium/0_modulhandbuch_gy_v02_26-06-12_final.pdf
- Mackinnon, Barbara (2004). Playing God. In Stephen G. Post (Hg.), *Encyclopedia of Bioethics* (S. 456–457). Macmillan Reference.

- Maio, Giovanni (2024). *Ethik der Verletzlichkeit*. Herder.
- Marschler, Thomas (2023). Vollendung der ganzen Schöpfung? Eschatologie und Anthropozentrik im Licht einer Passage der Enzyklika *Laudato si'*. *Theologie und Glaube* 113(2), 114–118.
- Mette, Norbert (2021). Religiöse Bildung in einer religiös sich transformierenden Gesellschaft. In Andrea Lehner-Hartmann & Viera Pirker (Hg.), *Religiöse Bildung – Perspektiven für die Zukunft. Interdisziplinäre Impulse für die Religionspädagogik und Theologie* (S. 81–105). Mathias Grünewald Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (MKJS BW) (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums – Bildungsplan 2016. Katholische Religionslehre*. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_RRK.pdf
- Muszala, Andrzej (2024). Posthumanizm czy plushumanizm [Posthumanismus oder Plushumanismus]. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum. The Ignatianum Philosophical Yearbook*, 30(2), 75–87. <https://doi.org/10.35765/rfi.2024.3002.6>
- Naurath, Elisabeth (2009). „Wer früher stirbt, ist länger tot?“. Was sich christliche und muslimische Kinder nach dem Tod erwarten. In Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz & Martin Schreiner (Hg.), *„In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“*. *Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen* (Jahrbuch für Kindertheologie, 8) (S. 60–70). Calwer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (NK) (2016). *Katholische Religionslehre. Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10*. <https://cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=59>
- Niedersächsisches Kultusministerium (NK) (2017). *Katholische Religionslehre. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Kolleg*. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=218>
- Nord, Ilona (2016). Diesseits von Sterben und Tod. Das Thema Alter(n) im Religionsunterricht und seine Bedeutung für den Ausbau eines inklusiven Religionsunterrichts. In Miriam Beier, Holger Gabriel, Hans-Martin Riegel & Michael Wermke (Hg.), *Religion und Bildung – Ressourcen im Alter? Zwischen dem Anspruch auf Selbstbestimmung und der Einsicht in die Unverfügbarkeit des Lebens* (Studien zur religiösen Bildung, 11) (S. 109–126). Evangelische Verlagsanstalt.
- Nord, Ilona (2021). Die Bedeutung der Digitalisierung für die religiöse Bildung. Religionspädagogische Diskussionshorizonte und Konkretionen. In Caroline Helmus & Anna Maria Riedl (Hg.), *Theologie und Technik. Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz* (S. 125–148). Herder.
- Novakovits, David (2023). Eine religionsphilosophische Religionspädagogik? Gedanken über Religionsphilosophie als (theologische) Bezugsdisziplin der Religionspädagogik ausgehend von einer Überlegung Norbert Mettes. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(2), 71–87. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.2.5>
- Palm, Rachel 'Preppikoma' (2022). Teogonia technologiczna. Nominalistyczna koncepcja bóstwa dla transhumanizmu i posthumanizmu. In Kamila Grabowska-Derlatka, Jakub Gomułka & Rachel 'Preppikoma' Palm (Hg.), *PhilosophyPulp*, (Bd. 2) (S. 129–143). Wydawnictwo Libron.
- Pöder, Johann-Christian (2024). Posthumanismus und Künstliche Intelligenz. In Franz Gmainer-Pranzl, Judith Gruber, Andreas Heuser, Klaus Hock, Claudia Jahnel, Anja Middelbeck-Varwick (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Theologie* (S. 1–12). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66324-0_78-1
- Pohl-Patalong, Uta (2010). Kaum zu glauben und doch so wichtig. Auferstehung als Thema im Religionsunterricht. In Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel, Norbert Mette, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Was letztlich zählt – Eschatologie* (Jahrbuch der Religionspädagogik, 26) (S. 205–214). Neukirchener. <https://doi.org/10.13109/9783788734220.205>
- Puzio, Anna (2022a). *Über-Menschen. Philosophische Auseinandersetzung mit der Anthropologie des Transhumanismus*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839463055>
- Puzio, Anna (2022b). Der berechenbare Mensch im Transhumanismus. Der neurowissenschaftliche Diskurs in der transhumanistischen Anthropologie als philosophisch-theologische Herausforderung. In Eva-Maria Endres, Anna Puzio & Carolin Rutzmoser (Hg.), *Menschsein in einer*

- technisierten Welt. *Interdisziplinäre Perspektiven auf den Menschen im Zeichen der digitalen Transformation* (S. 53–74). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36220-1_5
- Puzio, Anna (2023). Mensch, gut siehst du aus! Betrachtung der heutigen Körperoptimierung: Balancing Ethische Autonomie und Fremdbestimmung. In Sebastian Kistler, Anna Puzio, Anna Maria Riedl und Werner Veith (Hg.), *Digitale Transformationen der Gesellschaft. Sozialethische Perspektiven auf den technologischen Wandel* (S. 73–93). Aschendorff.
- Ricken, Norbert (2005). „Memento Mori“ - oder: Zum Zusammenhang von Bildung und Tod. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81(2), 149–161. <https://doi.org/10.30965/25890581-081-02-90000004>
- Rüster, Johannes (2019). Prometheus München oder: Wer ist hier das Monster? Transhumanismus und Religionsunterricht. *ET-Studies*, 10(2), 271–294. <https://doi.org/10.2143/ETS.10.2.3286803>
- Scharmski, Sara & Hessling, Angelika (2021). *Im Fokus: Körperbild. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)*. https://doi.org/10.17623/BZgA_SRH:fb_IUS9_Koerperbild
- Schärtl, Thomas (2010). Was heißt „Auferstehung des Leibes“? In Godehard Brüntrup, Matthias Rugel & Maria Schwartz (Hg.), *Auferstehung des Leibes – Unsterblichkeit der Seele* (S. 59–81). Kohlhammer.
- Schlag, Thomas (2021). Kinder- und Jugendtheologie. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 232–238). Kohlhammer.
- Schweitzer, Friedrich (2024). (End-)Zeit und religiöse Bildung. Junge Menschen und das Leben nach dem Tod. *Wege zum Menschen. Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln*, 76(5), 365–378. <https://doi.org/10.13109/weme.2024.76.5.368>
- Sorgner, Stefan L. (2016). *Transhumanismus. Die gefährlichste Idee der Welt?! Herder*.
- Sorgner, Stefan L. (2018). Was wollen Transhumanisten? In Benedikt P. Göcke & Frank Meier-Hamidi (Hg.), *Designobjekt Mensch. Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 153–179). Herder.
- Spreen, Dierk (2015). *Upgradekultur. Der Körper in der Enhancement-Gesellschaft*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839430088>
- Spreen, Dierk (2024). Transhumanismus. In Markus Dederich & Jörg Zirfas (Hg.), *Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 345–350). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67307-2_49
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o.J.). *LehrplanPLUS Gymnasium. Katholische Religionslehre*. Abgerufen am 05.03.2025 von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/fach/katholische-religionslehre/inhalt/fachlehrplaene>
- Techniker Krankenkasse (2022). *Beweg dich, Deutschland!* <https://www.tk.de/resource/blob/2137718/e36e0c1b6bf74908d1c8e541eaa4a0c3/tk-studie-bewegungsstudie-2022-data.pdf>
- Thweatt, Jennifer J. (2018). Cyborg-Christus: Transhumanismus und die Heiligkeit des Körpers. In Benedikt P. Göcke & Frank Meier-Hamidi (Hg.), *Designobjekt Mensch. Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 363–376). Herder.
- Truong, Jean-Michel (2001). *Totalement inhumaine*. Éd. du Seuil.
- Van Oorschot, Frederike (2023). Theologische Positionen zu Transhumanismus und KI – ein Überblick. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 75(2), 139–151. <https://doi.org/10.1515/zpt-2023-2003>
- Villa, Paula-Irene (2013). Prekäre Körper in prekären Zeiten - Ambivalenzen gegenwärtiger somatischer Technologien des Selbst. In Ralf Mayer, Christiane Thompson & Michael Wimmer (Hg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 57–73). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1_3
- Zeit Online (2020, 29. August). Elon Musk demonstriert Minicomputer fürs Gehirn. Zeit Online. <https://www.zeit.de/wissen/2020-08/neuralink-elon-musk-gehirn-chip-verbinding-smartphone-funktioniert>