

Selbst- und Fremdwahrnehmung im Religionsunterricht

Der Beitrag religiöser Bildung zu einer ‚gelingenden Identitätsarbeit‘

„Wie würden Sie reagieren, wenn ich Sie zum Beispiel ständig als atheistischen Mitbürger und Sie als Menschen mit katholischen Wurzeln bezeichnen würde?“ Ganz gleich, wie eine Antwort auf diese Frage auch ausfallen mag: Sie verweist auf die Differenz zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung einer religiösen und nichtreligiösen Lebensform in einer von *political correctness* geprägten Alltagskommunikation. Die Frage, mit der die Chefin eines Jüdischen Zentrums im Münchner Tatort „Ein ganz normaler Fall“ (BR 2011) auf die Verunsicherung der beiden Kommissare Leitmayr und Batic reagiert, ist dabei von dem Wunsch geleitet, den Mord in ihrer Gemeinde wie einen ganz normalen Fall behandelt zu sehen – ein Wunsch, der angesichts zahlreicher Verunsicherungen der staatlichen Ermittlungsbehörden gegenüber „den“ Juden leider keine (Film-)Wirklichkeit ist. Der Wunsch nach Normalität verkehrt sich gerade durch seine Artikulation in sein Gegenteil, wie auch Leitmayr in der Filmhandlung zutreffend zu formulieren weiß: Denn normal sei „es nicht, wenn man über Normalität extra reden muss.“

Die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, die immer in der Spannung von Anspruch und Wirklichkeit steht, begleitet den Prozess der Identitätsbildung ein Leben lang. Der Begriff der Identitätsarbeit, wie er im Folgenden vorausgesetzt wird, ist damit als ein Prozess- und Relationsbegriff zu verstehen, der auf vier idealtypische Kombinationen verweist: Erstens die Identität bzw. Differenz von „I“ und „me“ in der empirischen Selbstwahrnehmung („ich bin so, wie ich mich sehe“), zweitens von „I“ und „me“ in der normativen Selbstwahrnehmung („ich bin so, wie ich sein will“), drittens von Selbst- und empirischer Fremdwahrnehmung („ich bin so, wie mich andere sehen“), und viertens von Selbst- und normativer Fremdwahrnehmung („ich bin so, wie mich andere sehen wollen“).¹

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Konfessionen und Religionen bezieht sich im Kindes- und Jugendalter vor allem auf äußere Lebensformen wie die Kleidung (z. B. bei Muslimen), die Feierpraxis (z. B. zu Weihnachten) oder die Ausstattung von

¹ Zur Polarität von „I“ und „Me“, die sich an den Arbeiten von Georg Herbert Mead orientiert, vgl. Christopher Zarnow, *Identität und Religion. Philosophische, soziologische, religionspsychologische und theologische Dimensionen des Identitätsbegriffs*, Tübingen 2010, 209: „Selbstbewusstsein ist eine sozial vermittelte Größe. Das Individuum wird sich seiner selbst bewusst im Horizont seiner Interaktionsbeziehungen und zwar insofern, als es innerhalb dieser Interaktionsbeziehungen den Standpunkt anderer annimmt und sich sein eigenes Verhalten aus ihrer Perspektive vergegenwärtigt.“

Kirchengebäuden (z. B. das Weihwasserbecken in katholischen Kirchen).² Die Identitätsarbeit im Religionsunterricht wird daher bei äußeren Lebensformen einer Religion oder Konfession beginnen müssen. Bezogen auf die Kinder und Jugendlichen, die keiner Religions- oder Konfessionsgemeinschaft angehören, stellt sich dabei die Frage, was der Religionsunterricht zu ihrer Identitätsentwicklung beitragen kann. Der folgende Beitrag wendet sich daher dieser Frage in drei Schritten zu: Zunächst ist der Begriff der Identität in sozialpsychologischer, theologischer und bildungstheoretischer Perspektive näher zu bestimmen (1.). Anschließend steht die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Konfessionen und Religionen in Konzepten ökumenischen und interreligiösen Lernens im Mittelpunkt (2), um die didaktischen Einsichten – so das leitende Erkenntnisinteresse des Beitrags – auf das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen beziehen zu können (3.).

1. Der Begriff der Identität in sozialpsychologischer, theologischer und bildungstheoretischer Perspektive

Die sozialpsychologische Diskussion ist sich heute darin einig, dass der Begriff der Identität ein Ideal beschreibt, da Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Anspruch und Wirklichkeit nie dauerhaft zur Deckung kommen. So mag es bei unterschiedlichen Sachaspekten (z. B. Freizeit und Beruf), zu unterschiedlichen Zeiten (z. B. vor und nach dem Studium) und gegenüber unterschiedlichen Personen (z. B. gegenüber der besten Freundin und Arbeitskollegen) unterschiedliche Grade an Identität und Differenz geben. Mit Heiner Keupp, der den kontinuierlichen Wandel moderner Lebensformen u. a. rollentheoretisch beschrieben hat, gehören Differenzen (und daraus resultierende Diskontinuitäten) jedoch zum Alltag eines modernen Menschen:

„Angesichts der partikularistischen Lebenssituation des modernen Menschen ist ein ständiges Umschalten auf Situationen notwendig, in denen ganz unterschiedliche, sich sogar gegenseitig ausschließende Personanteile [sic] gefordert sein können. Diese alltäglichen Diskontinuitäten fordern offensichtlich ein Subjekt, das verschiedene Rollen und die dazugehörigen Identitäten ohne permanente Verwirrung zu leben vermag.“³

Identität sei, wie Keupp in der Zeitschrift des Bundesverbandes katholischer Religionslehrerinnen und -lehrer an Gymnasien fortführt, „keine Bekenntnisfrage, sondern eine unverzichtbare Selbsteinordnung des Subjektes, dem von seiner existenziellen Basis

² Vgl. dazu Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-koooperativen Religionsunterricht*, Freiburg im Breisgau/Gütersloh 2002, 80.

³ Heiner Keupp, *Jeder nach seiner Fassung? Lebensformen und Identitäten im Wandel*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 53 (2010), 178–183, 178 f. Zu den Aufgaben und (sozialen, materiellen etc.) Ressourcen einer ‚gelingenden Identitätsarbeit‘ vgl. Heiner Keupp, *Identitäten – befreit von Identitätszwängen, aber nicht von alltäglicher Identitätsarbeit*, in dieser Ausgabe der *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* (2/2012), 100–111, sowie ausführlich Heiner Keupp u. a., *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek bei Hamburg ⁴2008, 272–293.

keine naturhafte Seinsbestimmung mitgegeben ist.“⁴ Keupp bringt damit einen Begriff ins Spiel, der für die Frage nach einer konfessionellen Identität von grundlegender Bedeutung ist: den Begriff des Bekenntnisses. In seinem Artikel bleibt allerdings offen, was genau unter einer Bekenntnisfrage zu verstehen ist, wie auch sonst die Pluralität religiöser und nichtreligiöser Lebensformen nicht weiter ausgeführt wird.⁵

Eine konfessionelle Lebensform ist die Konkretion einer religiösen und einer christlichen Lebensform. Nicht jede religiöse Lebensform ist so gesehen eine christliche in einer bestimmten konfessionellen Spielart, aber jede konfessionelle Lebensform ist zugleich eine religiöse und christliche. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Lebensformen (und damit die Identitätsarbeit im Religionsunterricht) kann sich damit auf unterschiedliche Leitdifferenzen beziehen: die Differenz zwischen einer religiösen und nichtreligiösen Lebensform (religiöse Identität), die Differenz zwischen christlichen und nichtchristlichen Lebensformen (christliche Identität) und schließlich die Differenz zwischen evangelischen, katholischen, orthodoxen und weiteren Lebensformen (konfessionelle Identität). Jede Lebensform umfasst Zeichenprozesse, deren Gehalt sich nur durch die Gestalt ihrer Kommunikation erschließt. Eine religiöse oder nichtreligiöse Lebensform wird des Weiteren von ökonomischen, sozialen, politischen etc. Lebensformen bestimmt:

„Insofern ist Leben nicht nur durch *Zeichenprozesse* charakterisiert, sondern durch Zeichenprozesse von verschiedener *Bestimmtheit* in unterschiedlicher Kombination, also als eine u. U. hochkomplexe *Form von Formen*. Es existiert in einer Vielfalt mehr oder weniger stabiler *Lebensformen*, in denen Interpretationsprozesse verschiedener Art, Form und Dichte in unterschiedlichen Möglichkeitshorizonten und Komplexitätsrahmen ablaufen. Leben gibt es daher nicht ohne Lebensform und höherstufiges Leben nur als komplexe Lebensform von Formen, in denen verschiedenartige Zeichenprozesse in unterschiedlicher Intensität integriert und aufeinander bezogen werden.“⁶

Eine Schwierigkeit, Gehalt und Gestalt einer konfessionellen Lebensform in theologischer Perspektive näher zu bestimmen, besteht darin, dass ein Bekenntnis den Akt des Bekennens („Bekenntnis als *confessio*“), dessen Inhalt („Bekenntnis als Credo“) und die bekennende Gemeinschaft („Bekenntnis als Konfession“) meinen kann.⁷ Für die theologische Beschreibung einer konfessionellen Lebensform (z. B. einer evangelisch-

⁴ Keupp, Jeder nach seiner Fassung?, 179.

⁵ So konstatiert Keupp, Jeder nach seiner Fassung?, 179, dass die „großen ‚Meta-Erzählungen‘, also die fertig zusammengestellten ‚Packagetouren‘ der Religionen und Ideologien [...] zunehmend ihre Glaubwürdigkeit“ verlieren und „nicht mehr zu einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft“ passen; so zutreffend diese Beobachtung für einzelne religiöse Richtungen auch sein mag: Die insgesamt undifferenzierte (und in der Tendenz pejorative) Rede von „den“ Religionen und Ideologien hat jedenfalls nicht die Tiefenschärfe, die der Pluralität religiöser und nichtreligiöser Lebensformen angemessen ist.

⁶ Ingolf U. Dalferth, Die Wirklichkeit des Möglichen. Hermeneutische Religionsphilosophie, Tübingen 2003, 9f. Zum Begriff der (ökonomischen, sozialen, politischen etc.) Lebensform, der in der Pädagogik vor allem von Eduard Spranger geprägt wurde, vgl. Jürgen Straub, Eduard Sprangers geisteswissenschaftliche Psychologie der Lebensformen, in: Burkhard Liebsch/Jürgen Straub (Hg.), Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften, Frankfurt/New York 2003, 217–296.

⁷ Wilfried Härle, Dogmatik, Berlin/New York 2007, 148.

lutherischen) ist diese Bedeutungsvielfalt kein Nachteil, da mit ihr die Zusammengehörigkeit von Gehalt und Gestalt religiöser Kommunikation erfasst werden kann. Da sich, wie noch näher zu zeigen sein wird, die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Konfessionen zunächst auf die äußere Gestalt einer konfessionellen Lebensform (z. B. die Gebetspraxis, die Liturgie, den Talar einer Pfarrerin etc.) bezieht, besteht eine Aufgabe religiöser Bildung darin, Kindern und Jugendlichen den theologischen Gehalt dieser Gestaltungsformen zu erschließen.

Die Zusammengehörigkeit von Gehalt und Gestalt gilt auch für den Umgang mit der Identitätsthematik im evangelischen Glauben. Sie hat vor allem – wie zuletzt Christopher Zarnow ausführlich begründet hat – ihren „Niederschlag in den Symbolen des christlichen Glaubens und seiner lehrmäßigen Ausgestaltung gefunden“.⁸ Als ein Beispiel, das auch im Religionsunterricht anschaulich thematisiert werden kann, sei die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Sündenlehre genannt, wie sie in Anschluss an Paulus formuliert werden kann: „Das Gute, das ich will, das tue ich nicht, sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich“ (Röm 7,19). Ohne den Sündenbegriff einer ethischen Engführung zuführen zu wollen, lässt sich im Anschluss an Zarnow sagen, dass die „Identität des Sünders“ gerade darin besteht, dass er sich solcher „Deprivations-, Entfremdungs- und Entzweiungspotenziale“ bewusst ist und sie als eine *conditio humana* (z. B. im Sündenbekenntnis) bekennt.⁹ Mit seinen Liedern, Gebeten, Seelsorge- und Bildungsangeboten eröffnet der evangelische Glaube also Möglichkeiten, mit diesem Lebensthema umzugehen.

Anspruch und Wirklichkeit klaffen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung ein Leben lang auseinander. Leben ist daher auch unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten nur als Fragment denkbar. Die prinzipielle „Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen“, die Henning Luther mit der Metapher des Fragments beschrieben hat, ist damit in der Unabschließbarkeit der Identitätsentwicklung begründet.¹⁰ Wie bei jedem Fragment bleibe dabei die gewünschte Ganzheit (im Sinne eines ‚Zusammenpassens‘ von Anspruch und Wirklichkeit bzw. Selbst- und Fremdwahrnehmung) als Ideal bzw. Lebensziel im Blick; der Begriff der Identität hat damit eine kritische Funktion in Bildungsprozessen: Er hilft, das Lernen „von belastenden Vollkommenheitsforderungen“ zu befreien, Brüche im eigenen Leben zu erkennen und – im Licht der biblischen Sünden- und Rechtfertigungslehre – anzuerkennen.¹¹

Henning Luthers Bild vom Fragment setzt einen Identitätsbegriff voraus, der anschlussfähig an Keupps Ausführungen ist. Auch in der Systematischen und Praktischen Theologie sind Luthers und Keupps Analysen wiederholt aufeinander bezogen

⁸ Zarnow, Identität und Religion, 303.

⁹ Zur „Identität des Sünders“ vgl. Zarnow, Identität und Religion, 324–338, hier 318, in Anlehnung an Gunda Schneider-Flume, Die Identität des Sünders. Eine Auseinandersetzung theologischer Anthropologie mit dem Konzept der psychosozialen Identität Erich H. Eriksons, Göttingen 1985.

¹⁰ Henning Luther, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: Henning Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 160–182.

¹¹ Luther, Identität und Fragment, 178.

worden. So hat Gunda Schneider-Flume in Anlehnung an beide Identitätskonzepte gegen „die Tyrannei des gelingenden Lebens“ und für einen Glauben „ohne Sinntotalität“ argumentiert, und Jürgen Ziemer integriert beide Konzepte in sein Seelsorgeverständnis, um die unabschließbare Suche nach Identität als ein Lebensthema unter anderen auszuweisen.¹² Die Frage nach einer *konfessionellen* Identität kann damit einen allgemeinen, sozialpsychologischen Identitätsbegriff voraussetzen und den theologischen Umgang mit diesem Lebensthema (z.B. in der Seelsorge und im Religionsunterricht) in den Mittelpunkt rücken; konfessionell ist also nicht der *Begriff* der Identität, sondern der *Umgang* mit dem Problem der Selbst- und Fremdwahrnehmung.

2. Identitätsarbeit beim konfessionell-kooperativen und interreligiösen Lernen

Der Begriff der Identität, wie er im vorangegangenen Abschnitt in sozialpsychologischer, theologischer und bildungstheoretischer Perspektive entwickelt wurde, ist nicht dazu geeignet, die Identitätsentwicklung heutiger Kinder und Jugendlicher zu beschreiben. Wer sich dieser Aufgabe in empirischer Perspektive zuwendet, hat vielmehr danach zu fragen, wie Kinder und Jugendliche Differenzen zwischen einer religiösen und nichtreligiösen Lebensform (religiöse Identität), zwischen christlichen und nichtchristlichen Religionsformen (christliche Identität) sowie zwischen evangelischen und katholischen Konfessionen (konfessionelle Identität) wahrnehmen.¹³

Kinder und Jugendliche identifizieren eine religiöse und nichtreligiöse Lebensform vor allem an der erkennbaren Zugehörigkeit zu einer Konfession und den damit verbundenen äußeren Gestaltungsformen. So beginnt die „Entwicklung eines Konfessionsbewusstseins“¹⁴ bei Grundschulkindern mit der Unterscheidung unterschiedlicher Kirchengebäude (z.B. mit und ohne Weihwasserbecken) und unterschiedlicher Amtspersonen (z.B. mit und ohne Talar); erst im Jugendalter gehen sie auch auf Unterschiede in den liturgischen Vollzügen, im alltagsethischen Handeln, in der Geschichte und in den Glaubensüberzeugungen ein. Insgesamt lassen sich auf der Basis der Untersuchungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sechs Dimensionen der Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden:

- „äußere Erscheinung (*phänomenale Dimension*): Gebäude, Wahrzeichen, Kleidung usw.
- die Beteiligten (*soziale Dimension*): Personen, Gruppen, Gemeinde, Kirche (vor Ort und weltweit, sichtbar und unsichtbar usw.)

¹² Gunda Schneider-Flume, *Leben ist kostbar. Wider die Tyrannei des gelingenden Lebens*, Göttingen ³2008, 114f. Jürgen Ziemer, *Seelsorgelehre. Eine Einführung für Studium und Praxis*, Göttingen ³2008, 198.

¹³ Zur wechselseitigen Wahrnehmung von evangelischen und katholischen Kindern und Jugendlichen im Religionsunterricht liegen inzwischen empirische Untersuchungen vor. Vgl. dazu Schweitzer/Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken*, und Friedrich Schweitzer/Albert Biesinger/Jörg Conrad/Matthias Gronover, *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 2006. Auch die wechselseitige Wahrnehmung von christlichen und nichtchristlichen Religionsmitgliedern hat Aufmerksamkeit in der empirischen Religionspädagogik gefunden. Ein Desiderat stellt demgegenüber die Frage nach der wechselseitigen Wahrnehmung religiöser und nichtreligiöser Lebensformen im Kindes- und Jugendalter dar.

¹⁴ Schweitzer/Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken*, 75.

- Herkunft der Konfession bzw. Konfessionszugehörigkeit (*genetische Dimension*): biografisch (Taufe, Bekehrung usw.), historisch (Reformation usw.)
- Glaubensüberzeugungen und -lehren (*doktrinale Dimension*): Theologie, Dogma, kirchliche Verlautbarungen usw., wobei noch einmal zwischen dem kirchlichen und dem persönlichen Glauben unterschieden werden muss.
- liturgische Vollzüge (*rituelle Dimension*): Gottesdienst, Fest und Feier, Andacht, Gebete, Segnungshandlungen usw.
- Orientierung an ethischen Maßstäben im Handeln (*ethische Dimension*): Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden, Diakonie usw.¹⁵

Die vorgestellten Dimensionen eines Konfessionsbewusstseins im Kindes- und Jugendalter lassen sich auch auf die Entwicklung eines christlichen Selbstbewusstseins (im Unterschied zu nichtchristlichen Religionen) beziehen. Die phänomenale Dimension von Religion kann sich dabei auf unterschiedliche Gebäude (Kirche, Moschee usw.), unterschiedliche Zeichen (Kreuz, Halbmond usw.) oder unterschiedliche Kleidung (z. B. das Kopftuch bei einer Muslima) beziehen; die soziale Dimension umfasst u. a. die am Kultus beteiligten Personen und Gruppen, die genetische Dimension der biografischen und historischen Gründe einer bestimmten Religionszugehörigkeit, die doktrinale Dimension unterschiedlicher theologischer Vorstellungen, die rituelle Dimension unterschiedlicher Gebets-, Fest- und Feierformen, und die ethische Dimension schließlich Fragen der konkreten Lebensgestaltung (z. B. Partnerschaftsvorstellungen).

Schweitzer und Biesinger, von denen diese Zusammenstellung entlehnt ist, haben selbst die Grundsätze konfessionell-kooperativen Lernens auf das interreligiöse Lernen übertragen: Das gemeinsame, zunächst auf äußere Gestaltformen bezogene Lernen ist dabei „als Beitrag zu Frieden, Toleranz und Verständigung“ zu verstehen, setzt „Wissen und Information über verschiedene Religionen“ voraus, ermöglicht „persönliche Begegnungen, sowie ein gemeinsames Lernen mit Angehörigen anderer Religionen“, achtet „Selbstinterpretation der Religionen“ und vermeidet die „Ebene von (theologischer) Dogmatik oder Religionsgeschichte“, um die „tatsächlich gelebten Formen der Religionen im Alltag“ thematisieren und altersgemäße Zugänge im Unterricht praktizieren zu können.¹⁶ Die Autoren haben damit Grundsätze formuliert, die sich auf das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen übertragen lassen.

3. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung religiöser und nichtreligiöser Lebensformen

Der Religionsunterricht hat im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags die Identitätsentwicklung *aller* Kinder und Jugendlicher (im Sinne einer reflektierten Selbst- und Fremdwahrnehmung) zu unterstützen. Für das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Konfessionen und Religionen stehen dabei, wie gezeigt, die Begriffe des konfessionell-kooperativen und des interreligiösen Lernens; für das gemeinsame Lernen mit

¹⁵ Schweitzer/Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken*, 80.

¹⁶ Vgl. Schweitzer/Biesinger/Conrad/Gronover, *Dialogischer Religionsunterricht*, 176–178.

Kindern und Jugendlichen, die keiner Konfession bzw. Religionsgemeinschaft angehören, hat sich demgegenüber bislang kein Leitbegriff etablieren können. Ausgehend von den vorgestellten Modellen zum konfessionell-kooperativen und interreligiösen Lernen soll daher im Folgenden danach gefragt werden, was das gemeinsame Lernen für die Bildung einer konfessionellen Identität und für die Identität der Konfessionslosen bedeuten kann.

Da die Identitätsarbeit ein Prozess der wechselseitigen Wahrnehmung ist, wie sie Schweitzer und Biesinger für das konfessionell-kooperative Lernen beschrieben haben, bietet es sich für die Identitätsarbeit mit Konfessionslosen an, die Dimensionen eines konfessionellen Bewusstseins im Kindes- und Jugendalter auf die Unterscheidung einer religiösen und nichtreligiösen Lebensform zu beziehen. In Anlehnung an die Untersuchungsergebnisse im Religionsmonitor 2008 kann des Weiteren eine intellektuelle Dimension, sowie eine öffentliche und private rituelle Dimension unterschieden werden.¹⁷ Aus zwei Gründen soll die Dimensionierung religiöser und nichtreligiöser Lebensformen zudem um die soziale, genetische und phänomenale Dimension erweitert werden: Zum einen haben die Untersuchungsergebnisse zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gezeigt, dass Kindern und Jugendlichen eine familiäre, (meist) biografische Selbstverortung wichtig ist und sich ihr Konfessionsbewusstsein an (vermeintlichen) Äußerlichkeiten festmachen lässt; und zum anderen gehört mit Keupp die „Selbsteinordnung des Subjektes“¹⁸ in vorhandene Lebensformen und die äußerliche Erkennbarkeit einer Lebensform zu den unverzichtbaren Aufgaben einer gelingenden Identitätsarbeit. Bezogen auf die religiöse Selbsteinordnung (und die damit einhergehende Selbstabgrenzungen von religiösen Lebensformen) ergibt sich die folgende Gegenüberstellung¹⁹:

¹⁷ Vgl. Stefan Huber, Der Religionsmonitor 2008: Strukturierende Prinzipien, operationale Konstrukte, Auswertungsstrategien, in: *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2009, 17–52, hier 30–32.

¹⁸ Keupp, *Jeder nach seiner Fassung?*, 179.

¹⁹ Die Gegenüberstellung definiert nichtreligiöse Lebensformen *ex negativo*; auch wenn diese (mit jeder Selbstabgrenzung einhergehende) Definitionsart die Vielfalt nichtreligiöser Lebensformen nur unzureichend erfassen mag, bedeutet sie keine Abwertung (so kann etwas auch die Gesundheit *ex negativo* als ein Zustand ohne Krankheiten definiert werden, ohne sie mit dieser Definitionsart als defizitär abwerten zu wollen). Auch Jugendliche, die ihrem eigenen Selbstverständnis nach kein Interesse an religiösen Themen haben, die nicht an Gott glauben, die keine religiöse Praxis aus eigenem Erleben kennen, die der Religion keine Alltagsrelevanz zuschreiben und die sich keiner Religionsgemeinschaft zuordnen, empfinden ihre Lebensform in der Regel nicht als defizitär, sondern eher als einen Gewinn an intellektueller Redlichkeit, ethischer Mündigkeit und sozialer Unabhängigkeit.

	<i>religiöse Lebensform</i>	<i>nichtreligiöse Lebensform</i>
<i>intellektuelle Dimension</i>	Interesse an religiösen Themen	kein Interesse an religiösen Themen
<i>doktrinale Dimension</i>	Glaube an Gott oder etwas Göttliches	kein Glaube an Gott oder etwas Göttliches
<i>öffentlich-rituelle Dimension</i>	Gottesdienst, Kasualien, Gemeinschaftsgebet, Tempelbesuch etc.	keine öffentliche religiöse Praxis
<i>private-rituelle Dimension</i>	Gebet, Meditation, Lesen der Herrnhuter Losungen etc.	keine private Praxis (z. B. kein Tischgebet)
<i>ethische Dimension</i>	allgemeine Alltagsrelevanz einer Religion (z. B. im wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und sozialen Denken und Handeln)	keine Alltagsrelevanz einer Religion
<i>soziale Dimension</i>	Selbstzuordnung zu einer ‚lebendigen‘ religiösen Gruppe oder Religionsgemeinschaft vor Ort bzw. weltweit	keine Selbstzuordnung zu einer ‚lebendigen‘ religiösen Gruppe oder Religionsgemeinschaft
<i>genetische Dimension</i>	biografische oder historische Selbstverortung in einer religiösen Gruppe oder Religionsgemeinschaft (z. B. durch Taufe, Bekehrung, Familientradition)	keine biografische oder historische Selbstverortung in einer religiösen Gruppe oder Religionsgemeinschaft
<i>phänomenale Dimension</i>	Symbole und Kleidung als Bekenntnis (z. B. Taize-Kreuz, Kopftuch)	keine Zeichen etc. als Bekenntnis zu einer Religion

Abb. 1 Kerndimensionen einer religiösen und nichtreligiösen Lebensform

Die Pluralisierung und Individualisierung religiöser und nichtreligiöser Lebensformen zeigt sich heute darin, dass die einzelnen Formen und Dimensionen mehr oder weniger frei miteinander kombiniert werden können. So gibt es Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht, die Interesse an religiösen Themen haben, aber nicht an Gott glauben, ohne darin eine inkonsistente Haltung zu sehen; andere besuchen regelmäßig Gottesdienste, ohne dem christlichen Glauben eine Alltagsrelevanz zuzuschreiben; wieder andere ordnen sich einer religiösen Gruppe oder Religionsgemeinschaft zu, ohne an einer religiösen Praxis zu partizipieren. Die individuelle Kombination religiöser und nichtreligiöser Lebensformen hinterlässt damit ein Bild von Inkonsistenz, das „als Inkonsistenz aber letztlich nur demjenigen erscheint, der tatsächlich eine unmittelbare Übertragung religiöser/konfessioneller Lehrmeinungen in individuelle Glaubensformen erwartet.“²⁰

²⁰ Armin Nassehi, Erstaunliche religiöse Kompetenz. Qualitative Ergebnisse des Religionsmonitors, in: Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 113–132, hier 118. Vgl. dazu ausführlich den Beitrag von Bernhard Dressler, Inkonsistenz und Authentizität. Ein neues religiöses Bildungsdilemma? Bildungstheoretische Überlegungen zu Armin Nassehis religionssoziologischen Beobachtungen, in diesem Heft (121–135).

Religiöse und nichtreligiöse Lebensformen sind damit nicht deckungsgleich mit der formalen Mitgliedschaft bzw. Nichtmitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft. Gleichwohl gibt es, wie empirische Untersuchungen gezeigt haben, eine hohe Korrelation: Denn „70 Prozent der Konfessionslosen teilen keine religiösen Überzeugungen (etwa den Glauben an Gott oder an ein Leben nach dem Tod), 96 Prozent haben keine öffentliche (z.B. Gottesdienstbesuch) und 85 Prozent keine private religiöse Praxis (z.B. Gebet oder Meditation), und 81 Prozent der Konfessionslosen machen keinerlei religiöse oder spirituelle Erfahrungen, z.B. von Gott angesprochen zu werden oder mit der Welt eins zu sein.“²¹ Der Religionsunterricht sollte auch Konfessionslosen die Möglichkeit eröffnen, ihre Lebensform in der Spannung von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu reflektieren: Nicht, um ihre Lebensform als defizitär zu erweisen, sondern ihnen gegenüber ‚Christsein als eine mögliche Lebensform‘ zu kommunizieren und sie zu einer begründeten Teilnahme oder Nichtteilnahme an einer religiösen Lebensform zu befähigen.²²

Eine Beschreibung der Identität konfessionsloser Schülerinnen und Schüler ist auf der Basis der Daten des Religionsmonitors nicht möglich, da der Begriff der Identität den Perspektivenwechsel von Fremd- und Selbstwahrnehmung voraussetzt und sich der Religionsmonitor nicht auf das Kindes- und Jugendalter bezieht. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass die Identitätsarbeit im Religionsunterricht (und die damit einhergehende Didaktik des Perspektivenwechsels) nicht nur auf unterschiedliche Konfessionen und Religionen, sondern auch auf unterschiedliche nichtreligiöse Lebensformen bezogen werden sollte. Der Religionsunterricht kann so nicht nur einen Beitrag zum Aufbau einer konfessionellen Identität (im Sinne eines konfessionellen Selbstbewusstseins), sondern auch zu einer gelingenden Identitätsarbeit konfessionsloser Kinder und Jugendlicher leisten. Die Identitätsarbeit im Religionsunterricht (im Sinne einer *reflektierten* Selbst- und Fremdwahrnehmung) hat dabei nicht das Ziel, Differenzen zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu überwinden oder in einer höheren Einheit aufzulösen.²³

²¹ Monika Wohlrab-Sahr, Das stabile Drittel – Religionslosigkeit in Deutschland, in: Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 151–168, hier 154.

²² So der religionsdidaktische Anspruch von Christian Grethlein, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 267–280, der allerdings vom ‚Christsein als einer attraktiven Lebensform‘ spricht. Stärker, als es bei Grethlein zur Geltung kommt, sei im Blick auf Konfessionslose hervorgehoben, dass auch die begründete Nichtteilnahme an einer religiösen Praxis bzw. Lebensform eine Kompetenz ist, die im Religionsunterricht erlernt werden sollte. Dazu Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 17.

²³ Bezogen auf das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen bedeutet dies freilich, dass deren Selbst- und Fremdwahrnehmung stärker, als es in diesem Beitrag möglich ist, beschrieben werden müsste. Hinweisen möchte ich in diesem Zusammenhang auf meine Habilitationsschrift, in der ich ‚die‘ Konfessionslosen und den Beitrag des Religionsunterrichts zu ihrer Identitätsentwicklung ausführlich beschreibe.

4. Zusammenfassung

Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer gelingenden Identitätsarbeit sollte darin bestehen, dass er das Problem der Selbst- und Fremdwahrnehmung auf religiöse *und* nichtreligiöse Lebensformen in interkonfessionellen, interreligiösen *und* konfessionslosen Kontexten bezieht. Als Teil einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik kann sich die Identitätsarbeit im Religionsunterricht also nicht nur auf das konfessionell-kooperative und interreligiöse Lernen beschränken. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung religiöser und nichtreligiöser Lebensformen muss dabei die beschriebene Mehrdimensionalität von Religion berücksichtigen, wenn sie nicht zu simplifizierenden Identitäts-Etikettierungen führen soll. So mag die genetische Dimension von Religion durchaus zutreffend erfasst sein, wenn Katholiken, die ihrer Kirche fernstehen, als „Menschen mit katholischen Wurzeln“ angesprochen werden; diese Aussage gibt jedoch, wie das eingangs beschriebene Filmbeispiel anschaulich zeigt, keine Auskunft über die tatsächlich gelebten Gestaltungsformen einer Religion. Die Identität von Konfessionslosen wird ebenfalls nur unzureichend erfasst, wenn sie als „atheistische Mitbürger“ angesprochen werden, da diese Bezeichnung ein doktrinäres Bekenntnis zu „dem“ Atheismus voraussetzt, das kaum dem Selbstverständnis von Konfessionslosen entspricht.²⁴

Aus den genannten Gründen soll abschließend für eine differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung religiöser und nichtreligiöser Lebensformen als Bildungsziel im Religionsunterricht plädiert werden – ein Anliegen, für das sich in den vergangenen Jahren der Begriff des Perspektivenwechsels und der Differenzkompetenz etabliert hat.²⁵ Eine Didaktik des Perspektivenwechsels kann so eine „Selbsteinordnung des Subjektes“ in religiöse und nichtreligiöse Lebensformen ermöglichen, wie sie Heiner Keupp für eine gelingende Identitätsarbeit in einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft für unverzichtbar hält, den Religionen selbst jedoch kaum zutraut.²⁶

Stärker, als es im Rahmen dieses Artikels möglich ist, wird man bei dieser Aufgabe eine globale, regionale und lokale Ebene der Identitätsarbeit unterscheiden müssen, da Mobilität, Migration und neue Medien die Selbst- und Fremdwahrnehmung religiöser und nichtreligiöser Lebensformen nachhaltig verändern. So kennen Kinder und Jugendliche katholische Kirchengebäude oft nur aus dem Italienurlaub, identifizieren muslimische Migranten ausschließlich an ihrer Kleidung und werden auch sonst in Fernsehen und Internet mit religiösen Lebensformen konfrontiert, die in ihrer Region oder an ihren Lernorten keine Rolle spielen.²⁷ Die Differenz zwischen Selbst- und

²⁴ So auch Friedrich Schweitzer/Rudolf Englert/Ulrich Schwab/Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg im Breisgau 2002, 21, die ihren Entwurf jedoch nur am Beispiel des ökumenischen und interreligiösen Lernens konkretisieren.

²⁵ Vgl. Bernhard Dressler, Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), 27–31.

²⁶ Keupp, Jeder nach seiner Fassung?, 179.

²⁷ Zu den Lernherausforderungen der Globalisierung vgl. Barbara Asbrand/Annette Scheunpflug, Zum Verhältnis von interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen, in: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 268–281, hier 271.

Fremdwahrnehmung wird durch die ‚Glokalisierung‘ heutiger Lebenswelten also noch einmal verschärft. Für eine an Differenzen orientierte Identitätsarbeit im Religionsunterricht ergeben sich damit die folgenden Dimensionen:

	Identitätsarbeit		
	in interkonfessionellen Kontexten (Leitdifferenz: katholisch/evangelisch/freikirchlich etc.)	in interreligiösen Kontexten (Leitdifferenz: Christentum/Islam/Buddhismus etc.)	in konfessionslosen Kontexten (Leitdifferenz: Religion/Nicht-Religion)
global			
regional			
lokal			

Abb. 2 Dimensionen der Identitätsarbeit im Religionsunterricht

Der Beitrag des konfessionellen Religionsunterrichts zu einer gelingenden Identitätsarbeit kann nicht nur darin bestehen, *dass* er das Problem der Selbst- und Fremdwahrnehmung auf religiöse und nichtreligiöse Lebensformen in den genannten Kontexten bezieht; sein Beitrag ist vielmehr auch darin zu sehen, *wie* er Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, mit dem Problem der Selbst- und Fremdwahrnehmung umzugehen. Im ersten Teil des Artikels wurde in diesem Zusammenhang dargelegt, dass es keinen konfessionellen *Begriff* der Identität, sondern nur einen konfessionellen *Umgang* mit dem Problem der Identität (z. B. in der Seelsorge und in der kirchlichen Bildungsarbeit) gibt. Ohne die dazu nötigen didaktischen und methodischen Überlegungen an dieser Stelle ausführen zu können, lässt sich zusammenfassend sagen, dass eine Identität von Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht das Ziel religiöser Bildung sein kann, alle Identitätsarbeit also fragmentarisch bleibt. Evangelische Schülerinnen und Schüler müssen in einer sich pluralisierenden und globalisierenden Gesellschaft vielmehr erkennen und anerkennen, dass ihre medial vermittelte Sicht auf andere Religionen und Regionen (z. B. den Islam im Iran) in der Regel nicht deren Selbstbild entspricht, so wie auch Konfessionslose oft ein Bild vom Leben einer Religion haben, das für Mitglieder einer bestimmten Konfession oder Religion schwer erträglich ist. Eine Überwindung der grundlegenden Perspektivendifferenz ist dabei so wenig möglich wie die Überwindung der Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Identitätsarbeit, die unter dieser Voraussetzung die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht thematisiert, kann damit nicht nur einen „Beitrag zu Frieden, Toleranz und Verständigung“ in ökumenischen und interreligiösen, sondern auch in konfessionslosen Kontexten leisten.²⁸

²⁸ Dazu nochmals Schweitzer/Biesinger/Conrad/Gronover, Dialogischer Religionsunterricht, 176–178.