

Vom Säkularisierungsparadigma zum Pluralitätsparadigma – eine Herausforderung für die religiöse Identitätsfindung

von Richard Schlüter

Die Religionspädagogik war und ist seit den 60er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts bestimmt durch die Krise, welche durch die Entflechtung von Gesellschaft und Kirche ausgelöst wurde. Die Neuorientierung religionspädagogischen Handelns war durch den Begriff der Säkularisierung als zentraler Deutungskategorie dieser Zeitepoche geprägt. Neben diese tritt gegenwärtig die Kategorie „Pluralität“. Beide Kategorien implizieren bildungstheoretische, didaktische und organisatorische Konsequenzen für den Religionsunterricht. Der Beitrag skizziert zunächst die unterschiedliche Reaktion auf diese Herausforderung auf evangelischer und katholischer Seite. Exemplarisch wird dann an der Frage der (religiösen) Identitätsfindung aufgezeigt, dass diese im Kontext von Pluralität, Individualisierung und Privatisierung von Religion nicht mehr primär durch Besinnung auf das Eigene geschieht bzw. geschehen kann, sondern in gleicher Weise über den Lernweg der Interpretation der Pluralität erfolgen muss. Die Konfrontation mit der Pluralität ist somit pädagogisch aus Gründen der Bildung und Identitätsfindung unausweichlich.

Wer sich heute nur ein wenig in der religionspädagogischen Literatur umschaute, bekommt schnell den Eindruck, dass es geradezu einen Boom von Codewörtern gibt, die (fast) überall auftauchen – manchmal nur als Problemanzeige, als Herausforderung oder als Gebot der Stunde für (religions)pädagogische Arbeit, manchmal tiefgründiger durchdacht. Gemeint sind die Worte „interkulturell“, „interreligiös“, „interkonfessionell“. Hinter diesem Boom verbirgt sich – didaktisch gesprochen – die Frage: Wie ist (religions)pädagogisches Handeln angesichts der kulturellen, religiösen, konfessionellen und individuellen Vielfalt der Menschen möglich? Die Codewörter implizieren die Aufforderung, nach einer Religionspädagogik der Vielfalt zu suchen, nach einer Religionspädagogik in der Pluralität.¹

In den folgenden Überlegungen, welche voraussetzen, die religiöse Pluralität als die zentrale religionspädagogische Herausforderung der Gegenwart zu begreifen, wird der Wandel vom Säkularisierungs- zum Pluralitätsparadigma thematisiert. Während einige sich auftuende Aufgaben- und Problemfelder eher kurz erwähnt werden, sollen exemplarisch an der Frage der religiösen Identitätsfindung Konsequenzen ausführlicher thematisiert werden, die sich aus den veränderten Rahmenbedingungen ergeben und bisherige diesbezügliche Grundannahmen auf den Prüfstand stellen.

¹ Vgl. die Problemanzeige von M. Jäggle, Inter-kulturell, -religiös, -konfessionell, in: Keryks 1/2002, 175-187.

1. Zum Säkularisierungsparadigma

Ohne hier auf die Paradigmenentwicklung in der Praktischen Theologie generell ausführlicher eingehen zu können,² wird von der These ausgegangen, dass sich gegenwärtig in der Religionspädagogik ein Wandel vom Säkularisierungsparadigma hin zum Pluralitätsparadigma abzeichnet. Der Begriff „Paradigmenwechsel“ besagt einen grundlegenden Wandel des gesamten Reflexionshorizontes von Wirklichkeit bis hin zu den erkenntnistheoretischen Annahmen. Er wird weniger aus wissenschaftlichen Gründen notwendig als vielmehr durch Entwicklungen in den Handlungsfeldern, mit denen es die Religionspädagogik zu tun hat.

Die Religionspädagogik war und ist seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bestimmt durch die Krise, welche durch die Entflechtung von Gesellschaft und Kirche ausgelöst wurde. Diese Krise machte eine Neubestimmung religionspädagogischen Handelns erforderlich, die im Grunde von den Polen „Glaube – Nichtglaube“ geprägt war. Sie implizierte die Säkularisierungsthese für das Verständnis von Religion und Moderne, sah die Säkularisierung als zentrale Kategorie der Gegenwartsdeutung an und entwickelte entsprechende Aufgabenbestimmungen für das religionspädagogische Handeln. Im Mittelpunkt stand bei der Neubestimmung religionspädagogischen Handelns die Annahme einer Parallelität zwischen der Herausbildung der Moderne einerseits und der Schwächung des kirchlich vertretenen Christentums andererseits.³ Für die Didaktik des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in den vergangenen 30 Jahren hat sie eine entscheidende Rolle gespielt. Einige Diskussionsbeiträge aus dem evangelischen und katholischen Raum können dies verdeutlichen.⁴

In seinem 1968 veröffentlichten Beitrag „Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität“, der zu den Grundtexten für die Begründung eines problemorientierten Religionsunterrichts gehört, versteht K.E. Nipkow Säkularität in einem doppelten Sinn, und zwar sowohl als zunehmende Säkularität des wissenschaftlichen Denkens wie auch als Rückläufigkeit aller religiösen Bedürfnisse: „Die Säkularität unserer Zeit äußert sich nicht nur in der selbstgenügsamen, religionsunbedürftigen Weltlichkeit des Denkens, einschließlich seiner ideologischen Anfälligkeit, sie zeigt sich auch in einer ebenso selbstgenügsamen, religionsunbedürftigen Weltlichkeit des Verhaltens“ (252).⁵ Angesichts dieser Sachlage muss der Religionsunterricht drei Herausforderungen gerecht werden: der „Rationalität unserer Zeit“, den „wissenschaftlichen Ergebnissen der Theologie“ und einem „modernen pädagogischen Stil“ (236). Nipkow fordert den „Mut zu wissenschaftlicher Be-

² Vgl. zu Marksteinen sowie Inhalten der Paradigmenentwicklung und zum Begriff selbst: *N. Mette*, *Praktisch-theologische Erkundungen*, Münster 1998, 20-37.

³ Zum Verständnis und zur Problematik der Säkularisierungsthese vgl. *H.-G. Ziebertz*, *Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung*, Stuttgart 1999, 33ff.; *Ders.*, *Grenzen des Säkularisierungstheorems*, in: *F. Schweitzer; R. Englert; U. Schwab; H.-G. Ziebertz*, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh – Freiburg 2002, 51-73.

⁴ Im Folgenden einige Anlehnungen an *F. Schweitzer*, *Religionspädagogische Theoriebildung im Zeichen der Pluralitätsproblematik*, in: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, a.a.O. 75-85.

⁵ *K.E. Nipkow*, *Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts*, in: *Ders.*, *Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik*, Heidelberg – Düsseldorf 1971, 236-263 (Zitathinweise in Klammern).

trachtung und kritischer Überprüfung der eigenen Grundlagen“ (236) im Horizont einer „wissenschaftlichen Zivilisation“ und einer Rationalität als dem „Signum der gegenwärtigen Bewusstseinslage“ (237). Im Grunde wird hier eine Versöhnung von „Glauben und Denken“ angestrebt, wobei die notwendige Freiheit und Offenheit – auch für kritische Fragen – der religionsunterrichtlichen Kommunikation herausgestellt wird. Insgesamt gesehen sollen die Religionspädagogik und der Religionsunterricht ihren Ort in einer „religionsunbedürftigen“ Welt finden und eine entsprechende wissenschaftliche Profilierung und situationsgerechte Zielsetzung anstreben.

Auf katholischer Seite ist für das Säkularisierungsparadigma der bis heute als Grundlagentext gewertete Würzburger Synodenbeschluß zum „Religionsunterricht in der Schule“ signifikant.⁶ Das Dokument führt die damalige Krisensituation in erster Linie auf die veränderten gesellschaftlichen und theologischen Verhältnisse zurück, u.a. auf die relative Bedeutungslosigkeit des christlichen Glaubens für die Gesamtgesellschaft, den spürbaren Säkularisierungsprozess in allen Lebensbereichen (1.2.1). Die Synode zieht durchaus ähnliche Konsequenzen für das Profil des Religionsunterrichts in dieser Situation wie Nipkow. Sie betont dessen Wissenschaftsorientierung und fordert eine Theologie als Bezugswissenschaft, die sich als Reflexion kritischer Verantwortung des Glaubens in den Forderungen, Fragen und Verhaltensweisen der säkularen Gesellschaft versteht. Mit ihrer Hilfe sollen den Schülern die Bedeutung und die Funktion von Religion und Glauben im gesellschaftlichen, sozialen und anthropologischen Bereich aufgewiesen werden. Es geht also um Reflexion, Erkenntnis- und Wissenszuwachs.

In beiden genannten Beispielen wird insbesondere auf die Wissenschaftsorientierung des Religionsunterrichts, auf seine Schüler- und Situationsorientierung abgehoben und eine diskursive Offenheit gegenüber anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen grundsätzlich bejaht. Im Synodendokument wird jedoch – als Reaktion auf die säkularisierte Situation, wie es die Schülertypologie und die Zielformulierungen für den Religionsunterricht nahe legen (2.3.4; 2.5.2) – die Aufgabe des Religionsunterrichts wie folgt benannt: Er soll Hilfe sein zur Verantwortung des Glaubens und eines Lebens aus Glauben in einer säkularisierten Gesellschaft. Damit wird die Zielsetzung einer Profilierung des konfessionellen Glaubensverständnisses und einer religiösen/konfessionellen Identität der Schülerinnen und Schüler durch Rückbindung an die eigene Konfessionskirche verbunden. Diese Position impliziert deren Identifikation mit den vorgegebenen Glaubensinhalten und der Tradition der Konfessionskirche und zugleich eine prinzipielle monokonfessionelle Strukturierung des Religionsunterrichts. Die grundsätzlich bejahte diskursive Offenheit zu anderen religiösen Auffassungen, der gemeinsame Dialog mit anderen Positionen wird zum einen um der Profilierung der eigenen religiösen/konfessionellen Identität willen eingeschränkt. Zum anderen ist der betonte Rekurs auf das Eigene eine auf den Säkularisierungsprozess reagierende Position.

Anders antwortet das Dokument „Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft“ des Zentralkomitees der deutschen Katholiken auf das Säkularisierungs-

⁶ Text in: L. Bertsch (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Bd. 1, Freiburg 1976, 123-153 (Zitathinweise in Klammern).

phänomen.⁷ Man äußert die Sorge, dass sich der Religionsunterricht infolge innerer Auszehrung auf Grund des Verlustes an christlichen Tradierungsbeständen in der jüngeren und mittleren Generation in seiner bisherigen didaktischen Ausrichtung und Organisationsstruktur mehr und mehr selbst in Frage stellt. Generell sieht das Dokument darum die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Gesellschaft darin, durch Thematisierung und Vermittlung christlicher Positionen, bzw. der „christlichen Option für das Leben“ (32), zur Humanität der Erziehung und zur Humanisierung der Gesellschaft beizutragen. Es favorisiert einen diakonischen Religionsunterricht, der sich elementar auf lebensnotwendige Probleme konzentrieren, Maxime und Tabus der Moderne aus dem Geist des Evangeliums in Frage stellen und Alternativen aufzeigen soll. Für einen didaktisch so profilierten Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft stellt sich die Frage nach seiner monokonfessionellen Struktur und seiner hervorgehobenen Zielsetzung – die Profilierung der konfessionellen Identität – ganz neu. Sie wird im Dokument mit einem beredten Schweigen übergangen. Da das Dokument aber der didaktischen Grundregel folgt, dass der Ort der Vermittlung deren Modus zu bestimmen habe, und dass selbst die Zielbestimmung nicht undiskutierte Setzung sein kann, sondern Ergebnis didaktischer Überlegungen sein muss, ist allerdings durchaus eine Richtung für die Antwort vorgezeichnet.

Die Frage wird virulent, seitdem neben die Rede vom „Religionsunterricht in der Säkularität“, vom „Glauben-lernen in einer zunehmend entchristlichten Gesellschaft“, auch das Nachdenken über eine „Religionspädagogik, einen Religionsunterricht in der Pluralität“ getreten ist. Der Begriff „Pluralität“ bezeichnet die „Situation von gesellschaftlicher, kultureller, religiöser, weltanschaulicher usw. Vielfalt in ihrer bloßen Gegebenheit“.⁸ Mit dieser soll und muss religionspädagogisch umgegangen werden. Ein „reflektierter Umgang mit Pluralität“, ein „reflektiertes Verhältnis“ zur Pluralität, also die Bejahung des „Pluralismus“, wird heute immer stärker als die religionspädagogische Aufgabe angesehen⁹, was mit tiefgreifenden bildungstheoretischen, didaktischen und organisatorischen Konsequenzen für den Religionsunterricht verbunden ist.

2. Zum Pluralitätsparadigma

Die religionspädagogische Diskussion im evangelischen und katholischen Raum zeigt eine unterschiedliche Behandlung und Gewichtung des Themas „Religionspädagogik/Religionsunterricht in der Pluralität“.

Katholischerseits tritt dieses Thema ab Mitte der 90er Jahre verstärkt ins Blickfeld. Für E. Feifel ist in seiner letzten Veröffentlichung die Pluralität eine nicht zu ändernde gesellschaftliche Gegebenheit und so Voraussetzung religionspädagogischen Handelns.¹⁰ Er wertet sie einerseits als Merkmal einer „freiheitlich-demokratischen Gesellschaft“ und als „Konsequenz der Freiheit“, andererseits als Erschwernis „religiöser Erziehung“, weil sie

⁷ Text in: HerKorr 44(1990) 31-36 (Zitathinweise in Klammern).

⁸ Art. Pluralität, Pluralismus, in: LexRP II, Neukirchen-Vluyn 2001, 1521.

⁹ So im Vorwort der Herausgeber, in: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, a.a.O. 11.

¹⁰ E. Feifel, Religiöse Erziehung im Umbruch, München 1995, 273-295 (Zitathinweise in Klammern).

mit der „Auflösung des katholischen Milieus“ verbunden ist, so dass diese „schwerlich noch selbstverständlich sein“ kann (273f.). Für Feifel muss folglich zunächst „religiöse Erziehung ... Sicherheit in der Pluralität“ vermitteln – angesichts eines „Normen-, Werte- und Gesinnungspluralismus“ (292). Scheint hier deutlich der Aspekt der Befestigung und Abwehr auf, so finden sich bei ihm aber auch Ansätze für eine „Erziehung zur Pluralität“, welche die Bejahung von Pluralismus als religionspädagogisches Ziel, als „reflektierter Umgang mit Pluralität“ implizieren können, auch wenn sie nicht mehr ausführlicher entfaltet werden.

Feifel betont, dass religiöse Erziehung „verstehbar machen“ muss, „dass man Wahrheit und Pluralität vereinbaren und diese Erfahrung integrieren kann in die eigene Identität“. „Erziehung zur Pluralität“ soll eine Erziehung „zum Denken in Vielfalt und in Alternativen“ sein, zum „Dialog“, zu „einer Toleranz, die die Wahrheit nicht vergessen lässt, aber zugleich zum Verzicht auf das unbedingte Durchsetzen der eigenen Überzeugung verpflichtet“. Sie muss „ein differenziertes Denken und Empfinden grundlegen, die Fähigkeit, unterscheiden und abwägen zu können, sich in die Gedankenwelt und Gefühlslage anderer versetzen zu können...sei es interkonfessionell, interreligiös oder interkulturell“ (292).¹¹

Eine solche positive Grundeinstellung zum Pluralismus und die Benennung neuer, sich daraus ergebender religionspädagogischer Aufgaben finden sich bei G. Bitter eher nicht. Er macht zur gleichen Zeit als Folge der Auflösung des katholischen Milieus eine „Ortlosigkeit des Glauben-Lernens“ fest, der man nur – „die Zeit drängt“ – dadurch begegnen könne, dass das „ortlos gewordene Glauben-Lernen ... in katechumenalen Gruppen der Gemeinden neu beheimatet“ werde.¹² Solche Bestrebungen, „der Pluralität in ihrer kulturellen und sozialpsychologischen Gestalt mit einem Rückzug auf die kleine Herde der Getreuen zu begegnen“, finden sich häufiger.¹³ E. Nordhofen scheint über eine bloße Abwehr und Befestigung hinaus zu einer grundsätzlichen Abwertung des Pluralismus zu neigen, insofern für ihn bedingungsloser Individualismus und Pluralismus zusammen gehören, religiöse Individualisierung mit einer „Religion der Bedürfnisbefriedigung“ gleichgesetzt und betont wird, dass die Marktförmigkeit von Religion die Wahrheitsfrage verdrängt habe.¹⁴

Eine andere Perspektive auf den Pluralismus eröffnen die vom Deutschen-Katecheten-Verein im Jahre 1992 vorgelegten Thesen zum „Religionsunterricht in der Schule“, die 1997 aus gegebenem Anlass erneut als Denkanstoß veröffentlicht wurden.¹⁵ Sie sprechen sich für eine weitere Öffnung des Religionsunterrichts aus – zum einen auf die Biographie und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, zum anderen auf andere Religionen und Weltanschauungen hin. Unterstrichen wird, dass die Pluralität religiöser und konfessioneller Prägungen aufseiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht didaktisch fruchtbar gemacht werden kann und soll (Thesen 4; 5). Die Kirchen sollten und müssten

¹¹ Vgl. dazu vertiefend auch E. Feifel, a.a.O. 119-134.

¹² G. Bitter, Ansätze zu einer Didaktik des Glauben-Lernens, in: H.-G. Ziebertz; W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 276-290.

¹³ H.-G. Ziebertz, in: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, a.a.O. 68.

¹⁴ E. Nordhofen, Religionsunterricht im Verfall, in: Die politische Meinung 43 (1998) 5-13.

¹⁵ Text in: KatBl 117 (1992) 611-627.

in einer pluralistischen Gesellschaft daran interessiert sein, die Grenzen der Homogenität des Religionsunterrichts nicht eng, sondern möglichst weit zu ziehen. Dies diene der Plausibilität des christlichen Glaubens und würde der religiösen Identitätsfindung in einer pluralistischen Gesellschaft entsprechen (Thesen 1; 8; 9). Damit wenden sich die Thesen gegen die im Säkularisierungsparadigma leitende Auffassung, der Weg der religiösen Identitätsfindung beginne in einer „schicksalhaften“ konfessionellen Verwurzelung und könnte – möglichst in einem homogenen Raum – in konturierter Differenz zu anderen konfessionellen Identitäten entfaltet werden. Sie favorisieren genau die umgekehrte Perspektive, dass der Weg der Identitätssuche in der Pluralität eher über „tastende religiöse Suchbewegungen, über Bekanntschaften, mehr flüchtig als dauerhaft, mit religiösen, auch quasi-religiösen und kultischen Erscheinungen zu einer identitätsrelevanten Annäherung an Religion und Kirche“ verlaufen wird.¹⁶ Damit fragen sie – indirekt – kritisch nach dem Beitragsmodus des Religionsunterrichts zur Identitätsfindung in der Pluralität und optieren für einen Modus, in dem die Identität vom Einzelnen im kritischen Durchgang durch normative Modelle religiöser Orientierungen und entsprechend seiner biographisch erworbenen Wahrnehmungsmuster, Wissensbestände, Motivstrukturen und Wertorientierungen aufgebaut werden kann. Die Verlautbarung plädiert in Korrespondenz zur personalen Freiheit der Schülerinnen und Schüler für einen Religionsunterricht, der mittels einer Kommunikations- und Interaktionsstruktur, die eine diskursive Arbeit an der Bildung eines eigenen Standpunktes beinhaltet, zum Aufbau einer religiösen Identität beiträgt. Diese wird faktisch in großem Maße von außerhalb des Raumes der eigenen konfessionellen Herkunft bestimmt. Deshalb unterstützt die Verlautbarung Überlegungen innerhalb der religionspädagogischen Diskussion, die religiöse Pluralität inhaltlich und strukturell verstärkt in den Religionsunterricht hineinzuholen (vgl. Thesen 4; 5; 7).

Weiter oben wurde gesagt, dass die DKV-Thesen aus gegebenem Anlass 1997 nochmals veröffentlicht wurden. Der Grund dafür ist die Verlautbarung der Deutschen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ aus dem Jahr 1996.¹⁷ Dieses Dokument nimmt die ethische, kulturelle und religiöse Pluralität in unserer Gesellschaft dezidiert zum Ausgangspunkt der Überlegungen. Sie ist aus individuellen und gesellschaftlichen Gründen, weil sie Freiheit ermöglicht, zu schätzen und zu gewährleisten. Hervorgehoben wird, dass diese Pluralität „von der Spannung zwischen unterschiedlichen, gesprächsfähigen Positionen“ – also „nicht von ihrer Gleichgültigkeit“ – lebe und die „Tugend wechselseitiger Toleranz“ erfordere. Die Pluralität wird als gefährdet gesehen durch „ein unreflektiertes Einheits- und Harmoniebedürfnis“ und durch einen „Relativismus, der die Suche nach der Wahrheit längst aufgegeben hat“ (12). Vor diesem positionellen Hintergrund werden die Aufgaben und Zielsetzungen des Religionsunterrichts thematisiert. Im Zentrum der Ausführungen steht weniger das Phänomen der Pluralität mit seinen religionspädagogischen Herausforderungen, sondern die Frage nach einem angemessenen Verständnis von der Konfessionalität des Religionsunterrichts als Reaktion auf das Phänomen der Pluralität. Von daher kommt im Text die postmoderne Verfassung von

¹⁶ U. Becker, Ökumenisches Lernen auf dem Prüfstand, in: R. Schlüter (Hg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung, Frankfurt – Paderborn 1994, 9-25: 22.

¹⁷ Bonn 1996 (Zitathinweise im Text).

Pluralität didaktisch nur begrenzt zur Geltung. Die postmoderne Verfassung von Pluralität unterläuft ein Denken in abgeschlossenen kulturellen und religiösen Säulen, die als solche ihre Sozialisation betreiben, und fordert, die Vielzahl als Ausgangspunkt religionspädagogischer Bemühungen zu nehmen. Bestimmend ist im Grunde ein heteronomes Verständnis von Positionalität und ein Modell der Identitätsfindung, das augenscheinlich auch auf Exklusion beruht. Wenn auch in den bildungstheoretischen Überlegungen des Dokumentes die „Selbständigkeit der Heranwachsenden“ im Bildungsprozess grundsätzlich betont und Bilden als „selbstbezügliches“ und „Freiheit gewährendes Handeln“ verstanden wird (26f.), das auf „Mündigkeit“ und „Selbständigkeit“ abzielt, focussiert sich das Verständnis und die Zielsetzung von Bildung im Text selbst auf das „Mündigwerden“ in der eigenen konfessionellen Religion, auf die „Beheimatung im konkreten Glauben einer erfahrbaren Gemeinschaft“ (78). „Religiöse Selbstbestimmung“ und „selbständige Aneignung“ als grundlegende Elemente von Bildung und Selbstbildung werden somit im Grunde begrenzt auf einen selbständigen Nachvollzug und die Aneignung des vorgegebenen Eigenen, möglichst im konfessionell homogenen Raum, wobei die „kirchliche Lebenswelt“ als der eigentliche Raum für eine religiöse Identitätsfindung gewertet wird (76). Diese defensive Grundposition für das Verhalten in der Pluralität wird durch die Hinweise, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Beschäftigung mit anderen Positionen und im begrenzten Dialog mit ihnen zu einem „Perspektivenwechsel“ bzw. zur „Perspektivenübernahme“ befähigt werden und die „Möglichkeit“ erhalten sollen, „neue Perspektiven dazuzugewinnen“, nicht wesentlich verändert (62).¹⁸

Auf evangelischer Seite nennt die EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht „Identität und Verständigung“¹⁹ auch die Moderne als entscheidenden Bedingungsfaktor für dessen didaktische Ausrichtung (9). Sie betont die Orientierung am jungen Menschen und – auch im Blick auf die religiöse Orientierung – sein „Recht auf persönliche Selbstbestimmung“ (16). Im „Prozeß der Selbstfindung und Selbstvergewisserung“ soll der wichtige „Grundsatz“ gelten, „die selbständige, erfahrungsbezogene Aneignung und Auseinandersetzung zu fördern“ (27). Die bejahte „Hermeneutik der Aneignung“ bedingt, dass nicht die vom Schüler zwar selbständig zu erarbeitende, im Grunde aber immer schon „bestimmte“ Weitergabe von bestimmten sachlichen, sittlichen Ordnungen oder religiösen Überzeugungen, sondern ihre „Produktion“ durch den Schüler im Prozess der Selbstbildung und Selbstbestimmung die Leitlinie für den Religionsunterricht ist. Dafür werden Partizipationsformen empfohlen, die dem Individualitäts- und Autonomieanspruch der einzelnen Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen (50ff.), und es wird der konfessionellkooperative Religionsunterricht als „angemessene Gestalt“ eines Religionsunterrichts in der Pluralität angesehen (88), der sowohl dem „Prinzip konfessioneller Bestimmtheit“ wie auch – komplementär – dem „Prinzip dialogischer Kooperation“ verpflichtet ist (59). Letzteres Prinzip sichert die notwendige „pädagogische Begegnung mit anderen Positionen“ (65) und bietet die „freie Gelegenheit, sich zu orientieren“ (63) und zwar in „größt-

¹⁸ Vgl. dazu R. Schlüter, Die Konfessionalität des Religionsunterrichts in der Pluralität. Kirchliche Positionen – konfessionelle Differenzen, in: rhs 40 (1997) 210-222.

¹⁹ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994 (Zitathinweise im Text).

möglicher Transparenz und Kompetenz“ (64f.). M.a.W.: Der Religionsunterricht soll offene religiöse Such- und Orientierungsprozesse ermöglichen wie auch begleiten und zwar im Kontext von Pluralität, Individualisierung und Privatisierung von Religion ebenso wie im Kontext von Autonomie der Jugendlichen. Diese Position impliziert die Auffassung, dass sich religiöse Identität aus dem „Wechselspiel“ der Verständigungsprozesse entwickelt (82). Das „Wechselspiel“ ist nach der Denkschrift geradezu konstitutiv für das Finden und den Ausbau der Identität. Die Vorstellung ist leitend, dass religiöse Identität nicht primär durch Besinnung auf das Eigene entsteht, sondern in gleicher Weise über den Lernweg der Interpretation der Pluralität. Nach der Denkschrift erschweren die Kenntnisse und die Beschäftigung mit der Differenziertheit von weltanschaulich-religiösen Positionen und der Dialog nicht den Aufbau der religiösen Identität, sondern bedingen ihn. Dieser Argumentationsgang, der zur Bejahung eines intensiven ökumenischen und interreligiösen Lernens führt, steht im Dokument neben dem, welcher der Position der katholischen Verlautbarung ähnelt. Diese Juxtaposition signalisiert, dass zum einen die Bejahung des Pluralismus als religionspädagogisches Ziel angestrebt wird, dass zum anderen die Positionen, die in der Bejahung des Pluralismus eher zurückhaltend sind, berücksichtigt werden müssen.²⁰

In den bisher herangezogenen offiziellen Stellungnahmen zum Religionsunterricht in der Pluralität kristallisieren sich deutlich zwei weiterhin der Klärung bedürftige Problemkreise heraus: Der Stellenwert und die Qualifizierung von Offenheit und Dialogbereitschaft gegenüber anderen Konfessionen und Religionen sowie die Bedingungen für den Aufbau einer religiösen Identität in der Pluralität. Folgende Fragen werden immer virulenter: Ist Identität heute ohne eine Vielfalt von Bezugspunkten des Lernens überhaupt denkbar und möglich? Begünstigen Lernumwelten, die in einer Einheit von Denken, Handeln und Gesinnung befangen sind oder eine solche anstreben, letztlich vormoderne Identitätskonzepte, die zu einer Auseinandersetzung mit pluralen Lebensformen und zu einem Leben unter mannigfaltigen Lebensverhältnissen nicht in der Lage sind?²¹ Zu diesen folgenreichen Fragen werden in der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion bedenkenswerte Akzente gesetzt, wie einige exemplarische Hinweise verdeutlichen.

Der Grundduktus der EKD-Denkschrift ist von K.E. Nipkow in seinen umfangreichen Ausführungen zur Religionspädagogik und zum Religionsunterricht in der Pluralität weiter entfaltet worden.²² Für Nipkow muss heute der Pluralismus in seinen verschiedenen gesellschaftlichen, weltanschaulichen und religiösen Formen der entscheidende Hintergrund für die gesamte Religionspädagogik sein. Mit dieser Forderung bejaht er generell Pluralismus als religionspädagogisches Ziel. Dies impliziert grundlegend die Ablehnung von „Monopolen“. Die Zukunft des Religionsunterrichts im Pluralismus sieht Nipkow in der Verwirklichung von „mehreseitiger Gesprächsfähigkeit und Kooperation“ (182). Der

²⁰ Ihr Einfluss zeigt sich im Dokument, wenn von „massivem religiösen Traditionsabbruch“ (9) gesprochen wird und Pluralismus in Verbindung gebracht wird mit der „Grundlagenkrise“ der Moderne und infolge davon vom „Pluralismusproblem“ (32) die Rede ist.

²¹ Diese Fragestellung ergibt sich von D. Benner: *H.-E. Tenorth* her: Bildung zwischen Staat und Gesellschaft, in: *ZfPäd* 42 (1996) 3-14.

²² K.E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Güterstoh 1998 (Zitathinweise im Text).

Verwirklichung sind Positionen nicht hilfreich, die z.B. „interreligiöses und interkonfessionelles Lernen in einer relativ homogenen religiösen Lernumwelt“ favorisieren (144), sondern diejenigen, die sich für eine „geöffnete Lernumwelt“ aussprechen (149ff.). Die Konfrontation mit der Pluralität ist pädagogisch aus Gründen der Bildung und Identitätsfindung notwendig. Daher ist für Nipkow die Bereitschaft zu umfassender Kooperation im Religionsunterricht der „wichtigste Prüfstand der Pluralismusfähigkeit der Kirchen in der Bundesrepublik“ (207).

Eine ähnliche Position wird im „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“ breit diskutiert.²³ Hier wird u.a. abgehoben auf (a) notwendig neue Wege der religiösen Identitätsfindung angesichts von Vielheit, (b) auf den Dialog als einzige Methode, mit der konkreten Vielheit und den unvermeidlichen Pluralitäten umzugehen (67ff.), (c) auf unabdingbare Kompetenzen pluralitätsfähiger Religionspädagogik wie Wahrnehmungsfähigkeit für konkrete Formen von Religiosität, Kommunikationsfähigkeit über Religion im interkonfessionellen und interreligiösen Kontext (93ff.), (d) auf unaufschiebbare umfassende konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht und seine interreligiöse Öffnung, die erst wirklich einen Perspektivenwechsel ermöglichen und somit den Vorgang der Selbstbildung als eine im Subjekt vollzogene Integration der Perspektiven verstehen lassen (136ff.). In diesen Ausführungen ist direkt oder indirekt ein Begriff leitend, der für R. Wunderlich die entscheidende Kategorie einer Religionspädagogik in der Pluralität ist: „Selbstbegrenzung“, die Entgrenzung oder Grenzüberschreitung zum Fremden hin als „Gegenpart“ enthält.²⁴ Der Leitbegriff „Selbstbegrenzung“ und die ihm entsprechende Grundhaltung sind für ihn ableitbar aus dem Verständnis von Pluralität als normativer Aspekt sowohl der christlichen Theologie wie der Pädagogik (101ff.; 200ff.). Er korrespondiert mit einem Verständnis von Bildung in der pluralen Gesellschaft, die in der Fähigkeit besteht, „die Relativierung des eigenen Standpunktes nicht als Entwertung aufzufassen, sondern als Herausforderung zu neuen Relationen“, weil und insofern „vorgängige Gewissheiten fraglich werden durch Hinwendung zum Fremden“. Der Einzelne und sein Eigenes werden durch das Fremde zu ständiger Veränderung, zu einer „Konversion von Identität“ heraus- und aufgefordert. Bildung in der Pluralität und die didaktische Ausrichtung des Religionsunterrichts müssen nach Wunderlich im Modus der Selbstbegrenzung und im Modus der Anerkennung des Anderen als Fremden geschehen (317f.; 325ff.; 346ff.).

Die Diskussion über eine Religionspädagogik und einen Religionsunterricht in der Pluralität hat das Problem der religiösen Identitätsfindung als durchgängig höchst relevant herausgestellt. Alle Diskussionsbeiträge signalisieren, dass ein Weg dorthin primär in einem homogenen Raum nicht mehr besritten werden kann noch darf. Wie ist in Folge davon Identität in der Pluralität und ihr Aufbau genauer zu bestimmen? Dazu abschließend einige Anmerkungen.

²³ S. Anm. 3.

²⁴ R. Wunderlich, *Pluralität als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen 1997 (Zitathinweise im Text).

3. Zur Identitätsfindung in der Pluralität

Ohne hier die verschiedenen Identitätstheorien ausführlicher zu referieren, können wichtige Charakteristika genannt werden, die für das Verständnis von Identität heute maßgebend sind und sich bei einer Reihe von Autoren finden.²⁵ Neuere Identitätskonzeptionen beschreiben Identitätsbildung nicht eindimensional, gleichsam als Endprodukt einer Entwicklung, die letztlich von einem homogenen und eindimensionalen Gesellschaftsbild ausgeht. Sie sehen diese mehrdimensional, vielfältig und dynamisch, als einen offenen Prozess, dessen Ergebnis – die Identität – nicht festgelegt ist. Berücksichtigt werden die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen in der Postmoderne für die Persönlichkeitsentwicklung. Ausschau wird gehalten nach Kompetenzen, die den Einzelnen befähigen, angesichts von Individualisierung und Pluralisierung eine Ich-Identität zu entwickeln, in der die religiöse Identität eingeordnet ist. In den neueren sozialpsychologischen Identitätstheorien geht es weniger darum, was Identität ist, sondern primär um die Frage, wie das Individuum unter den Bedingungen der Moderne Identität konstruiert – als Chance, aber auch als Risiko. Herausgestellt wird, dass das Individuum seine Identität, definiert als „Erfahrung von Kohärenz und lebensgeschichtlicher Kontinuität“, aus verschiedenen sozialen Identitäten zusammensetzt.²⁶ Nach H. Keupp entstehen diese „multiplen Identitäten“ und das „Gefühl der Kohärenz“ allerdings weniger durch Orientierung an konventionellen Normen oder durch Identifikation des Einzelnen mit kollektiven, traditionellen und eindimensionalen Identitäten, sondern insbesondere in einem kreativen Prozess der Selbstorganisation, eingebunden in den Einzelnen anerkennende Beziehungen, die als „Netzwerke“ oder „Solidaritätspotentiale“ verstanden werden.²⁷

H.-G. Ziebertz definiert – ähnlich wie H. Keupp – Identität als eine Leistung des „dialogischen Selbst“. Für ihn erscheinen „moderne Lebensläufe ... als Wanderungsbewegungen durch verschiedene soziale, kulturelle und religiöse Welten, sie beinhalten nicht nur eine stufenweise Verwirklichung unterschiedlicher Identitäten, sondern selbst eine parallele Komposition mehrfacher Identitäten.“²⁸ Religiöse Identität ist vor diesem Hintergrund nicht mehr als in sich abgeschlossen zu beschreiben, sondern sie entspricht dem Bild des „Gewebes“, das durch andauernde Interaktion Veränderung erfährt. Identität kann somit nicht mehr oder vor allem durch Besinnung auf das Eigene, sondern nur über den Umweg der Interpretation der Pluralität des Kontextes entstehen. Der Dynamik des Identitätsgewebes entspricht es, dass Autorität und Tradition vor dem Hintergrund eigener Erfahrung durch den Anspruch auf Befragung, Begründung und Diskurs ersetzt werden, wodurch die Distanz zu eindeutigen Vorgaben vergrößert wird. Religiöse Identität

²⁵ Vgl. den Überblick bei B. Asbrand, *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt 2000, 78ff.

²⁶ B. Asbrand, a.a.O. 80.

²⁷ Vgl. H. Keupp; R. Höfer (Hg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*, Frankfurt 1997; Ders. u.a., *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek 1999.

²⁸ H.-G. Ziebertz, *Religion, Christentum und Moderne*, a.a.O. 81.

ist somit ein „mobiler Zustand“.²⁹ Sie entwickelt sich unter Bejahung des Pluralismus im Dialog und in der Kommunikation und somit am geeignetsten durch Interaktion. In diesem Suchen, Fragen und existentiellen In-Beziehung-Setzen entsteht Identität als Konstitutivum der Persönlichkeitsentwicklung. Da der Dialog das Grundmuster individuell-religiöser Selbstfindungsprozesse bildet, votieren auch B. Asbrand und W. Weiße für einen dialogischen Selbstfindungsprozess, der auf eine Konturierung der je eigenen religiösen Identität hin ausgerichtet ist.³⁰ Damit grenzen sich die Positionen gegenüber einem monologisch orientierten Modell religiöser Identität ab, die durch Rückgriff auf Traditionen gewonnen und durch Grenzziehung gegen andere Religionen behauptet werden soll. Damit aber wird der einzelne in der Suche nach seiner eigenen religiösen Identität, – die von H. Luther auch als „Fragment“ charakterisiert worden ist, dessen konstitutives Merkmal folglich die Selbsttranszendenz ist³¹ – im Grunde als ein „Grenzgänger“ gesehen und eingefordert.

Diese Kategorie ist nach Y. Cattin eine für die Befindlichkeit des Menschen genuine und im pluralen und globalen gesellschaftlichen Kontext besonders in Anschlag zu bringende: „Die Existenz des Menschen muß, um wirklich und nicht nur imaginär zu sein, ihre Grenzen anerkennen, sie auf sich nehmen, übernehmen und beanspruchen. Doch um menschlich zu bleiben, muß sie diese Grenzen auch wieder unablässig abweisen und versuchen, in diesem ständigen Überschreiten zu leben.“³² Bezogen auf die Identitätsfindung besagt diese These, dass jeder Kontext, in dem die je eigene Identität aufgebaut wird, der „Identitätsort“, grundlegend ein „offener Ort“ ist und sein muss. Nur als solcher „ermöglicht er eine dynamische Identität, wie ich sie mir immerfort schaffe und aneigne.“ Er ist des Weiteren ein „Identifikationsort“ und damit „immer auch zugleich ein *Beziehungsort*, offen für die Möglichkeit des anderen.“ Für Cattin gibt es eine „Öffnung und Verpflichtung zum anderen“, der Mensch steht – auch im Blick auf seine Identität – in einer „unablässigen paradoxen Bewegung des Aneignens und Enteignens“. Daher sind seine Grenzen zugleich Übergangsstellen. Sie müssen es sein und bleiben und dürfen nicht zu Schranken werden: „Die Grenze, die abgrenzt, ist also auch Durchgang“, sie ist eine „Brücke“. Weil Grenze und Brücke das menschliche Dasein kennzeichnen und Abgrenzung und Grenzüberschreitung für Cattin Grundprinzipien menschlicher Entwicklung sind, kann auch die Identitätsbildung nur in dieser Struktur realisiert werden. Folglich votiert er nachdrücklich für die Begegnung mit dem Fremden als Weg zur Identität, d.h. pädagogisch gesprochen für ein „Begegnungslernen“. Gerade in der Begegnung mit dem Anderen ereignet sich Selbst-Reflexion und Selbst-Konstruktion. E. Rolinck hat das Anliegen von Y. Cattin auf den für die weitere religionspädagogische Diskussion anregenden Be-

²⁹ A.a.O. 82.

³⁰ B. Asbrand, a.a.O. 158; W. Weiße, Ökumenisch-interkulturelles Lernen und interreligiöse Dialogerfahrungen, in: Ders. (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik, Münster 1996, 77-96.

³¹ H. Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, bes. 160-182; vgl. zu diesem Ansatz E. Bracht, Multikulturell leben lernen. Psychologische Bedingungen universalen Denkens und Handelns, Heidelberg 1994, bes. 136-154.

³² Y. Cattin, Der Mensch, ein Grenzgänger, in: Concilium 35 (1999) 148-161: 148. Die folgenden Zitate finden sich auf den Seiten 152, 153, 155, 156.

griff „Identitätsbildung durch Grenzüberschreitung“ gebracht und das herausfordernde Fazit gezogen: „In der Pluralität kann nur der Grenzgänger seine Mitte finden.“³³

Since the Sixties of the last century pedagogy of religion has been and still is characterized by the crisis that originates in the disentanglement between society and church. The new orientation of pedagogical practice was marked by the notion of secularisation as the basic interpretative framework of this era. More recently it is connected with the notion of plurality. Both notions imply conceptual, didactical, and organizational consequences as far as religious school instruction is concerned. Starting from an outline of the different reaction to this claim by Protestants and Roman Catholics this paper exemplarily describes the problem of individual self-definition, which is no longer reduced to reflection on one's own, but should, in the context of plurality, individualisation and privatisation, in the same way consider the process of learning by way of interpreting plurality. So, from a pedagogical point of view, facing plurality is for reasons of education and self-definition inescapable.

³³ E. Rolinek, Grenze und Mitte. Zur Topologie des religiösen Lernens, in: RpB 49/2002, 67-78: 73f.