

## Lernen in der Identitätsfalle? Zur Zuschreibung sozialer Identität im interreligiösen Religionsunterricht

VON

Hendrik Meyer-Magister

### Abstract

Der Artikel geht von Amartya Sens Überlegungen zur „Identitätsfalle“ aus. Diese werden mit der von Henri Tajfel entwickelten Social Identity Theory präzisiert: Menschen, die einer massiven, negativen sozialen Identitätszuschreibung ausgesetzt sind, neigen dazu, diese – positiv gewendet – als einziges Element ihrer sozialen Identität zu internalisieren. Das kann erhebliches Konfliktpotential erzeugen. An ausgewählten Entwürfen zum interreligiösen Lernen wird gezeigt, dass hier ein solcher Zuschreibungsprozess droht. Um dieser Gefahr zu begegnen, muss im Unterricht die Vielfalt und Offenheit kultureller Sinnsysteme wie sozialer Identitäten beachten werden. Lernende dürfen etwa nicht nur als „Christen“ bzw. „Muslime“ angesprochen werden, sondern müssen ihre soziale Identität frei und vernünftig aus den vielen verfügbaren Möglichkeiten wählen können.

### 1. Einleitung

Die Identitätsfalle – Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt lautet der deutsche Titel des Buches *Identity and Violence – the Illusion of Destiny*, das der Ökonom und Philosoph Amartya Sen im Jahre 2006 veröffentlichte. Er widerspricht darin der zuvor einflussreich gewordene These Samuel Huntingtons von einem „Kampf der Kulturen“. Sens Buch dient als Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen.

Sen setzt seine Kritik der Kulturkampf-These bereits am Kulturbegriff an: „Der grundlegende Mangel dieser These tritt schon zutage, ehe wir überhaupt zu der Frage kommen, ob es zu einem *Kampf* zwischen den Kulturen kommen muß.“<sup>1</sup> Er bestehe darin, dass die Theorie die Welt a priori in „Kulturen“ aufteilt und Menschen so auf eine singuläre, kulturelle Zugehörigkeit reduziert.<sup>2</sup> Sen beobachtet weiter, dass diese kulturellen Zuordnungen in den letzten Jahren – gerade in der Wahrnehmung von Menschen mit muslimischem Glauben – zunehmend religiös gefüllt wurde.<sup>3</sup> Wer aber „allein die religiöse Klassifikation betrachtet, übersieht die zahlreichen – und vielfältigen – Interessen, die Menschen, welche zufällig muslimischer Religion sind, in der Regel haben.“<sup>4</sup> Dies ist für Sen eine „Verkürzung des Menschen“,<sup>5</sup> gegen die er in seinem Buch anschreibt. Sie setze Menschen nicht nur herab, sondern werde auch insofern gefährlich, als dass Menschen, die derart auf ihre kulturelle bzw. religiöse Identität festgelegt werden, kaum eine andere Wahl hätten, als diese exklusive Fremdzuschreibung zu übernehmen. Ihre religiös-kulturelle Identität verdränge so die vielen weiteren Möglichkeiten, sich selbst zu definieren.<sup>6</sup> Menschen werden so in die Falle gelockt: anstatt Identitätsmerkmale wahrzunehmen, die sie mit anderen Menschen verbindet, beginnen sie, ihre zugeschriebene religiös-kulturelle Identität, die sie vermeintlich von anderen Menschen unterscheidet, über die Maße zu betonen.<sup>7</sup> Als ein Beispiel für diesen Prozess nennt Sen die blutigen Auseinandersetzungen

---

<sup>1</sup> SEN 2007, 27.

<sup>2</sup> Vgl. ebd., 26f.35.54f.

<sup>3</sup> Vgl. ebd., 28f.

<sup>4</sup> Ebd., 73.

<sup>5</sup> Ebd., 12.193.

<sup>6</sup> Ebd., 22-24.45.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 89f.

zwischen „Hindus“ und „Muslimen“ in seiner indischen Heimat in den 1940er Jahren.<sup>8</sup> Sen kann anschaulich machen, wie die These vom „Kampf der Kulturen“ den Konflikt anheizt, den sie eigentlich zu beschreiben sucht:<sup>9</sup> „Tatsächlich ist die Annahme, man könne Menschen ausschließlich aufgrund der Religion oder Kultur zuordnen, eine kaum zu unterschätzende Ursache potentieller Konflikte in der heutigen Welt.“<sup>10</sup>

Sen vertritt dagegen die Meinung, dass der Frieden in der gegenwärtigen Welt entscheidend davon abhängt, gegen die „Illusion einer einzigartigen Identität, zu der es keine Alternative gibt“<sup>11</sup> die Pluralität von Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten herauszustreichen.<sup>12</sup> Menschen gehören vielen Gruppen an, „und jedes dieser Kollektive kann einem Menschen eine potentiell bedeutsame Identität vermitteln. Wir müssen dann entscheiden, ob eine bestimmte Gruppe, der wir angehören, für uns wichtig ist oder nicht.“<sup>13</sup> Identität ist für Sen so keine Frage der Entdeckung, sondern der freien, vernünftigen Wahl des Einzelnen aus den verfügbaren Identifikationsmöglichkeiten.<sup>14</sup> Aber diese freie Wahl kann sozial eingeschränkt bzw. durch Zuschreibungsprozesse anderer maßgeblich behindert werden<sup>15</sup> – eben dies sind die Prozesse, die die „Identitätsfalle“ ausmachen. Deshalb betont er: „Es ist daher eine anstrengende und äußerst wichtige Aufgabe, im identitätsbezogenen Denken den Elementen der Vernunft und der freien Wahl Geltung zu verschaffen.“<sup>16</sup>

In diesem Beitrag soll gefragt werden, inwieweit Sens Überlegungen auch auf die Theorie des interreligiösen Lernens zutreffen – schließlich treffen hier beispielsweise „Christen“ auf „Muslime“. Inwieweit findet darin eine möglicherweise gefährliche Zuschreibung von ausschließlichen, religiösen Identitäten statt? Dabei steht der deutsche, interreligiöse Unterricht mit muslimischen Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt.

Zunächst sollen jedoch Sens Gedanken mit dem Konzept der *Social Identity Theory* weiter vertieft und sozialpsychologisch plausibel gemacht werden. Erst vor diesem Hintergrund werden dann im zweiten Teil ausgewählte interreligiöse Entwürfe daraufhin beleuchtet, ob sich in ihnen die Gefahr einer „Identitätsfalle“ ausmachen lässt. Abschließend wird dafür plädiert, durch einen differenzierten kulturwissenschaftlichen Kultur- und Religionsbegriff, sowie durch die Anerkennung der grundsätzlich plural verfassten sozialen Identität von Schülerinnen und Schülern im interreligiösen Unterricht dieser Gefahr zu begegnen.

## 2. Social Identity Theory

Die *Social Identity Theory* wurde maßgeblich von Henri Tajfel während der 1970er und frühen 1980er Jahre entwickelt. Der von Tajfel selbst im Jahre 1982 herausgegebene Sammelband zu *Social Identity and Intergroup Relations* ist dabei eine wegweisende Publikation. Tajfel definiert die soziale Identität eines Menschen darin wie folgt: „[S]ocial Identity will be understood as that part of the individuals' self concept

---

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 25.179-182.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 186-188.

<sup>10</sup> Ebd., 11.

<sup>11</sup> Ebd., 11.

<sup>12</sup> Ebd., 12f.

<sup>13</sup> Ebd., 38, vgl. auch ebd., 20.

<sup>14</sup> Vgl. ebd., 24f.44-47.

<sup>15</sup> Vgl. ebd., 44f.

<sup>16</sup> Ebd., 24.

which derives from their knowledge of their membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership.”<sup>17</sup>

Es handelt sich bei sozialer Identität also zunächst nicht um eine Gruppenidentität, die dann von den Mitgliedern der Gruppe geteilt wird – was auch für Amartya Sen ein weit verbreitetes Missverständnis darstellt.<sup>18</sup> Soziale Identität ist vielmehr dasjenige Subsystem des *individuellen* Selbstkonzeptes, das sich aus der Summe aller sozialen Identifikationen zusammensetzt, die eine Person benutzt, um sich zu definieren. Das andere große Subsystem stellt die personale Identität dar, die sich aus allen in der Person selbst liegenden Charakteristika speist.<sup>19</sup> Soziale Identität, auch das wird bereits an Tajfels Definition deutlich, ist so nicht kulturell Determinante festgelegt, sondern immer eine Konstruktionsleistung des Individuums, das soziale Zugehörigkeiten wahrnimmt und ihnen Wert und Bedeutung zumisst – oder noch einmal in der Terminologie Sens: Identität ist keine Frage der „Entdeckung“, sondern immer eine Frage der „Entscheidungen über die unseren verschiedenen Zugehörigkeiten und Verbindungen beizumessenden Prioritäten.“<sup>20</sup>

## 2.1 Kategorisierung und Gruppenbildung

Die *Social Identity Theory* geht davon aus, dass Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen aus sozialen Kategorien entstehen. Kategorisierungen werden dabei zunächst verstanden als „cognitive tools that segment, classify and order the social environment“. Sie befähigen Menschen überhaupt erst, „forms of social action“ auszuführen.<sup>21</sup> In diesem Sinne ist der Prozess der Kategorisierung ein notwendiges Mittel der Wahrnehmung, um die soziale Umwelt in kognitiv bearbeitbare Segmente zu unterteilen,<sup>22</sup> und sich selbst in dieser Umwelt zu verorten.<sup>23</sup> Soziale Kategorien sind damit lediglich subjektive Einheiten der Wahrnehmung und noch keine „objektiv“ in der sozialen Umwelt vorliegenden Gruppen. Aus Kategorien entstehen erst dann Gruppen, wenn die derart als zu einer Kategorie gehörend beobachteten Individuen diese Kategorisierung wahrnehmen und selbst beginnen, sich mit ihr emotional zu identifizieren:<sup>24</sup> „We can conceptualize a group in this sense, as a collection of individuals who perceive themselves to be members of the same social category, share some emotional involvement in this common definition of themselves, and achieve some degree of social consensus about the evaluation of their group and their membership in it.“<sup>25</sup>

Gruppen bilden sich, wenn Menschen soziale Kategorien internalisieren und zu einem Teil ihres Selbstkonzeptes machen.<sup>26</sup> Gruppenbildung ist damit ein sozialpsychologischer Prozess. Soziale Kohäsion spielt hingegen interessanterweise kaum eine Rolle, „whereas social identification, the perception by individuals that they are joined in common category membership, seems to be both necessary and sufficient.“<sup>27</sup> So wird auch deutlich, wie soziale Identitätsbildung und Gruppenbildung als psychologische Prozesse im Individuum wechselseitig verschränkt sind: Gruppen

---

<sup>17</sup> TAJFEL 1982, 2.

<sup>18</sup> Vgl. SEN 2007, 7f.

<sup>19</sup> Vgl. TURNER 1982, 18; vgl. auch WORCHEL 1998, 55.

<sup>20</sup> Vgl. SEN 2007, 44.

<sup>21</sup> TAJFEL / TURNER 1986, 15f.

<sup>22</sup> Vgl. OAKES 1996, 96-100.

<sup>23</sup> Vgl. TAJFEL / TURNER 1986, 16.

<sup>24</sup> Vgl. JENKINS 1996, 82.

<sup>25</sup> TAJFEL / TURNER 1986, 15.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., 16.

<sup>27</sup> TURNER 1982, 22.

entstehen, wenn Personen soziale Kategorisierungen zu einem Teil ihrer sozialen Identität machen. Soziale Identität entsteht im Gegenzug, wenn Gruppenmitgliedschaften für die Identität eines Menschen bedeutsam werden.

## 2.2 Kontextualität sozialer Identität

Nicht alle Gruppenmitgliedschaften sind immer gleichbedeutend für die soziale Identität. Soziale Identität ist, worauf schon Amartya Sen hinweist, kontextuell.<sup>28</sup> In der *Social Identity Theory* hat besonders der Tajfel-Schüler und -Vertraute John C. Turner auf diese Kontextualität hingewiesen. Er geht davon aus, dass verschiedene Situationen personale und soziale Identitätskonzepte unterschiedlich akzentuieren: „If this hypothesis is correct, then the possibility arises that social identity may on occasions function nearly to the exclusion of personal identity, i.e. that at certain times our salient self-images may be based solely or primarily on our group memberships [...] Different situations tend to ‘switch on’ different conceptions of self“.<sup>29</sup> Daraus folgt auch, dass es ebenso kontextuell abhängig ist, welche Gruppenmitgliedschaften im Bereich der sozialen Identität „angeschaltet“ werden: „Wenn man beispielsweise zum Essen eingeladen ist, wird die Identität als Vegetarier wichtiger sein als die Identität als Linguist, während letztere besonders wichtig sein mag, wenn man erwägt, einen Vortrag über Sprachforschung zu besuchen.“<sup>30</sup> So ist vorstellbar, dass in gewissen Kontexten nahezu das ganze Selbstkonzept von einer Gruppenzugehörigkeit bestimmt wird, weil diese in dem gegebenen Kontext als sehr dominant erlebt wird. Die grundsätzliche Entscheidungsfreiheit und Pluralität, mit der Personen ihre soziale Identität füllen können, wird in solchen Kontexten unterlaufen. Die allumfassende Identifizierung von Europäern mit jüdischem Glauben als „Juden“ im Nationalsozialismus ist ein besonders einleuchtendes Beispiel dafür.<sup>31</sup> Hier lässt sich besonders deutlich der Mechanismus einer kontextuellen „Identitätsfalle“ in die *Social Identity Theory* einzeichnen.

## 2.3 Sozialer Vergleich, Stereotypisierung und positive soziale Identität

Besonders in seinen frühen Arbeiten untersucht Henri Tajfel die Beziehung zwischen Kategorisierung und Stereotypisierung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung von Menschen in Bezug auf Mitgliedschaften in Gruppen dazu tendiert, die Gemeinsamkeiten in der Gruppe und die Unterschiede zu anderen Gruppen zu übertreiben.<sup>32</sup> „When people categorize themselves and others in terms of ingroup-outgroup (defining one’s social identity) there is, therefore, an accentuation of the perceived group prototypicality, stereotypicality or normativeness of people.“<sup>33</sup>

So wird deutlich, dass soziale Identitäts- und Gruppenbildung immer im Kontext anderer Gruppen steht und bestimmt ist durch stereotypisierte, vergleichende Abgrenzung des „Eigenen“ vom „Anderen“. Ziel dabei ist, eine „relatively positive social identity in comparison to the outgroup“<sup>34</sup> zu erreichen, indem das Eigene möglichst positiv dargestellt und das Andere abgewertet wird.<sup>35</sup> Insgesamt lässt sich so eine kausale Sequenz „from social categorization to social identity, to social comparison,

---

<sup>28</sup> Vgl. SEN 2007, 34.

<sup>29</sup> TURNER 1982, 19f.

<sup>30</sup> SEN 2007, 40.

<sup>31</sup> Vgl. ebd., 24.

<sup>32</sup> Vgl. TURNER 1996, 12-13.

<sup>33</sup> HOGG 1996, 68-69.

<sup>34</sup> HOGG / ABRAMS 1988, 23.

<sup>35</sup> Vgl. TAJFEL / TURNER 1986, 16.

to positive distinctiveness“<sup>36</sup> nachweisen. Dies hat konkrete Auswirkungen auf das Verhalten von Personen: experimentell konnte gezeigt werden, wie Mitglieder zufällig gebildeter Gruppen begannen, Mitglieder anderer Gruppen allein aufgrund deren Zugehörigkeit zu einer anderen Gruppe bei der Verteilung von Gütern zu benachteiligen, ohne davon selbst einen materiellen Vorteil zu haben.<sup>37</sup> Amartya Sen schreibt entsprechend: „Ein starkes – und exklusives – Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann in vielen Fällen mit der Wahrnehmung einer Distanz und Divergenz zu anderen Gruppen einhergehen. Solidarität innerhalb der Gruppe kann Zwietracht zwischen Gruppen verstärken.“<sup>38</sup>

#### 2.4 Positive soziale Identität und gesellschaftliche Norm

Verschiedene soziale Gruppen vergleichen sich immer in konkreten sozialen Kontexten und deren Machtverhältnissen. Jean-Claude Deschamps hat sich in seinem Beitrag zu *Social Identity and Intergroup Relations* mit diesen Phänomenen beschäftigt. Die symbolische Ordnung einer Gesellschaft basiert für ihn auf der Wahrnehmung der in ihr dominierenden Gruppe, die die Macht hat, ihre Kategorien und Wahrnehmungen als Norm der Gesellschaft durchzusetzen.<sup>39</sup> „Both the dominant and the dominated define themselves in relation to the same norm, which is shared and unique.“<sup>40</sup> Mitglieder sozial untergeordneter Gruppen übernehmen gemäß der gesellschaftlich herrschenden Norm die Evaluation der dominierenden Gruppe als erstrebenswert und positiv,<sup>41</sup> wodurch sie sich selbst im Vergleich zu dieser Norm nur als zweitrangig verstehen können.<sup>42</sup> Dies widerspricht zunächst dem Bedürfnis nach positiver sozialer Identität. Eine Möglichkeit, darauf zu reagieren ist zu versuchen, der eigenen Gruppe eine positive soziale Identität zu geben,<sup>43</sup> indem die bestehende gesellschaftliche Kategorisierung aufgegriffen und kreativ neu interpretiert wird: Ein klassisches Beispiel dieses Prozesses ist etwa der Slogan *Black is beautiful* der amerikanischen „Black-Power“-Bewegung.<sup>44</sup>

#### 2.5 Zwischenergebnis

Damit lässt sich vorerst festhalten: Die *Social Identity Theory* ist geeignet, die „Identitätsfalle“, in die nach Amartya Sen Menschen durch eine solistische Zuschreibung einer kulturalistisch verstandenen Zugehörigkeit geraten können, sozialpsychologisch zu verstehen: Menschen können sich in gewissen gesellschaftlichen Kontexten gezwungen sehen, eine ihnen zugeschriebene religiöse oder kulturelle Identität zu internalisieren und diese zu einem – bzw. zum einzigen – Teil ihrer sozialen Identität zu machen. Dies droht in Kontexten, in denen die von der Mehrheitsgesellschaft vertretene Kategorisierung der Gesamtgesellschaft so prominent wird, dass sie als unausweichliche Norm und Zuschreibung gesamtgesellschaftliche Geltung erhält. Der zunächst als defizitär erscheinenden sozialen Identität können Mitglieder untergeordneter Gruppen mit einer kreativen, positiven Neudefinition der Gruppe begegnen, in die sie nach dem Kategoriensystem der Mehrheitsgesellschaft gehören. Dass etwa im heutigen Südafrika die gesellschaftliche Kategorisierung des Apartheidstaates in

---

<sup>36</sup> TURNER 1996, 16.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., 15-16.

<sup>38</sup> Sen 2007, 17.

<sup>39</sup> Vgl. DESCHAMPS 1982, 88-90.

<sup>40</sup> Ebd., 89.

<sup>41</sup> Vgl. PÁEZ ET AL. 1998, 218.

<sup>42</sup> Vgl. TAJFEL / TURNER 1986, 11.

<sup>43</sup> Vgl. ebd., 9-11. 16.

<sup>44</sup> Vgl. ebd., 19f.

Weiß, Farbige und Schwarze bis heute gilt und in soziale Identitäten übersetzt ist, zeigt anschaulich das Ergebnis dieses Prozesses.<sup>45</sup>

### 3. Eine deutsche Identitätsfalle?

Die deutsche Mehrheitsgesellschaft scheint in den letzten knapp 20 Jahren ihre soziale Identität zunehmend aus der kulturell-religiösen Zuordnung zu gewinnen. Der 11. September 2001 wie die These vom „Kampf der Kulturen“ dürften je ihren Beitrag dazu geleistet haben. Begriffe wie „deutsche Leitkultur“ und „christliches Abendland“ zeigen, dass sich eine religiös-kulturelle gesellschaftliche Norm etablieren konnte, an der die kulturelle Abweichung und der Integrationswille gesellschaftlicher Minderheiten, gerade mit Migrationshintergrund, gemessen wird. Dabei zieht die deutsche Mehrheitsgesellschaft ihre positive soziale Identität aus der eigenen Konformität mit der selbstgesetzten Norm und der stereotypen Abwertung gesellschaftlicher Minderheiten mit anderem kulturellem oder religiösem Hintergrund. Somit ist der These Rolf Schieders zuzustimmen, dass die Diskussion über „den Islam“ also auch ein Diskurs über die eigene Identität ist.<sup>46</sup> Gerade die Minderheit der „Muslime“ in Deutschland wird von der Mehrheitsgesellschaft an der etablierten Norm gemessen und auf ihre religiös-kulturelle Andersartigkeit reduziert. So hat sich im Schatten der deutschen Integrations- und Leitkulturdebatte eine Begriffspolitik entfaltet, die vormals ethnische Zuordnungen durch religiöse Zugehörigkeit ersetzt: „bis etwa 1995 nannten die Medien die etwa drei Millionen Migranten ‚Türken, Kurden, Iraner, Bosnier, Pakistanis‘. Heute sind alle zu ‚Muslimen‘ geworden.“<sup>47</sup> Die Vorstellung einer singulären, ausschließlichen Identität als „Muslim“ wurde hier geradezu „induziert“.<sup>48</sup> Der deutsche gesellschaftliche Kontext lockt die in Deutschland lebenden Menschen muslimischen Glaubens so in die „Identitätsfalle“, sich zunehmend als Muslime verstehen zu müssen.<sup>49</sup> Die Möglichkeit, ihre sozialen Identität frei, vernünftig und je nach Situation aus den ihnen prinzipiell noch zur Verfügung stehenden Gruppenzugehörigkeiten zu wählen, wird dabei stark eingeschränkt. Es kann nicht verwundert, wenn in Deutschland lebende Menschen muslimischen Glaubens ihre ihnen aufgezwungene, ausschließliche islamische Identität letztendlich betonen und positiv füllen: *Muslim is beautiful* – sozusagen.

### 4. Die Identitätsfalle im interreligiösen Unterricht?

Interessanterweise kommt Amartya Sen selbst auf die Frage religiöser Bildung zu sprechen. Er bedauert die jüngste Stärkung konfessioneller Schulen in Großbritannien, insbesondere die Schaffung muslimischer, hinduistischer und Sikh-Schulen, da sie den Einfluss der Vernunft minderten.<sup>50</sup> Für Sen sind konfessionelle Schulen potentiell gefährliche Orte: Er hat sie im Verdacht, Kinder „anhand eines einzigen Kriteriums in starre Kästchen zu stecken und ihnen zu sagen: ‚Das ist deine Identität und

---

<sup>45</sup> SEN 2007, 22f.

<sup>46</sup> Vgl. SCHIEDER 2011b, 141.

<sup>47</sup> SCHIEDER 2011a, 129.

<sup>48</sup> Vgl. ebd., 125.

<sup>49</sup> Ein Beispiel dafür ist das Statement von Aylin Selcuk bei der Diskussion „Wie viel Integration braucht die Demokratie?“ auf dem Kirchentag 2011 in Dresden: „...ich bin sehr säkular aufgewachsen. Ich muss ehrlich sagen: Ich habe mich erst so richtig mit dem Glauben beschäftigt, als ich bei einer Podiumsdiskussion vor eineinhalb Jahren als ‚Muslimin‘ vorgestellt wurde. Das war für mich total erschreckend, denn bis dahin war ich einfach Aylin Selcuk. [...] Ich begann darüber nachzudenken: Ach so, du bist ja auch noch Muslimin, stimmt ja, da gibt es ja noch so etwas.“ LECHNER / DÜRING 2012, 390.

<sup>50</sup> Vgl. SEN 2007, 127.

damit basta.“<sup>51</sup> Sen unterstellt also, dass religiöser Unterricht jungen Menschen in die „Identitätsfalle“ bringt.

Die deutsche Debatte um interreligiöse Bildung hat ihre Wurzeln in der „Ausländerpädagogik“ der 1970er Jahre.<sup>52</sup> Bis in die 1990er Jahre spielten religiöse Fragen bezeichnenderweise zunächst eine untergeordnete Rolle. Dass dann religiöse Aspekte verstärkt in den Blick kamen, als sich auch die Wahrnehmung der deutschen Gesellschaft zunehmend auf diesen Bereich fokussierte, ist sicherlich kein Zufall, wie auch Olaf Beuchling bemerkt.<sup>53</sup> Die Pluralität der Gesellschaft stellt bis heute den zentralen Ansatzpunkt für Konzepte interreligiöser Bildung dar.<sup>54</sup> Heute werden als übergreifende Leitziele interreligiösen Lernens gegenseitiges Verstehen und gegenseitige Toleranz hervorgehoben.<sup>55</sup> Dabei soll zum einen Wissen über andere Religionen vermittelt und zum anderen Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen ermöglicht werden.<sup>56</sup> Die Lernenden sollen die Inhalte zusammen mit ihren „muslimischen Mitschülern/-schülerinnen“<sup>57</sup> erarbeiten. Auch Kritik an den Entwicklungen der interreligiösen Bildung in den letzten 20 Jahren wurde bereits früh artikuliert. Olaf Beuchling fasst sie so zusammen: „Durch den Rückgriff auf kulturelle und ethnische Differenzen als zentrale Reflexionsthematik trage die interkulturelle Pädagogik entgegen ihrer eigenen Intentionen zu jenen Mustern der Differenzierung bei, die in der Gesellschaft als Ressourcen diskriminierender Praktiken herhalten.“<sup>58</sup>

#### 4.1 *Anfragen an das Differenzparadigma in der Theorie des interreligiösen Lernens*

In der Tat gehen gegenwärtige Entwürfe zur interreligiösen Religionspädagogik grundlegend von einem Differenzparadigma aus. So arbeiten verschiedene Ansätze der interreligiösen Pädagogik mit einer Hermeneutik des „Anderen“ oder „Fremden“. Karl Ernst Nipkow unterteilt etwa sein Kapitel zu interreligiösen und interkulturellem Lernen explizit: „Zur Religionspädagogik des Anderen“. Nipkow wirft der sonstigen „*Hermeneutik einer freundlichen und hoffnungsvollen Begegnung*“ vor,<sup>59</sup> dass sie über vorhandene Gegensätze hinwegtäusche. Er spricht sich dagegen für eine „*Hermeneutik des widerständigen Fremden*“ aus, denn die „realen Verhältnisse sind viel gespannter, konfliktreicher und widersprüchlicher.“<sup>60</sup> Letztendlich sei einerseits im interkulturellen Lernen normativ die „Einbeziehung des Anderen“ zu verfolgen – wobei aber gerade der „*befremdliche Fremde*“ die Nagelprobe sei. Andererseits sei aber eben auch zu beachten, dass „[a]ndere Kulturen und Religionen [...] gerade in ihrer Andersartigkeit und Fremdheit Respekt“ verlangten: „Das Gesagte folgt einem realitätsgerechten, d.h. ‚*harten Pluralismusbild*‘, bei dem die tatsächlichen Unterschiede nicht verharmlost werden, wie es bei einem ‚*schwachem Pluralismusbild*‘ charakteristisch ist.“<sup>61</sup>

<sup>51</sup> Ebd., 129.

<sup>52</sup> Vgl. BEUCHLING 2002, 68f.

<sup>53</sup> Vgl. ebd., 72.

<sup>54</sup> Vgl. etwa NIPKOW 1994, 197; LÄHNEMANN 2005, 9; WILLEMS 2011, 203.

<sup>55</sup> Vgl. NIPKOW 1994, 198; KRIWAN / SCHREINER / SCHULTZE 1996, 9. Astrid Messerschmidt stellt hingegen das Ziel des Verstehens in Frage: „Macht man sich bewusst, dass dem Bemühen, den anderen und seine Religion verstehen zu wollen, eine Machtasymmetrie zu Grunde liegt, wird ‚Verstehen‘ als Lernziel fragwürdig.“ MESSERSCHMIDT 2005, 224.

<sup>56</sup> Vgl. LÄHNEMANN 1998, 352.366.

<sup>57</sup> Ebd., 352.

<sup>58</sup> BEUCHLING 2002, 69.

<sup>59</sup> NIPKOW 2005, 258.

<sup>60</sup> Ebd., 259.

<sup>61</sup> Ebd.

Auch Monika Tautz nutzt mit Bezug auf Nipkow eine „Hermeneutik des widerständig Fremden“.<sup>62</sup> Sie geht davon aus, dass besonders „strukturelle Formen von Fremdheit, die wir in der Begrenzung der eigenen kulturellen Welt erfahren“,<sup>63</sup> existentiell beunruhigend sind. Sie plädiert dafür einzuüben, das Fremde wahrnehmen, aushalten und verstehen zu können. Ähnlich wie bei Nipkow heißt es auch bei ihr: „Das Wahrnehmen und das Bemühen um ein Verstehen des Fremden werden allerdings bei religionspädagogischen Überlegungen zum interreligiösen Lernen häufig im Sinne einer Hermeneutik freundlicher und hoffnungsvoller Begegnungen verstanden, vor einer Hermeneutik des *widerständig* Fremden scheidet man zugunsten gegenseitiger Glättung der Bilder voneinander zurück.“<sup>64</sup>

Heinz Streib hat eine vergleichbare „Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik“ vorgelegt. Er kritisiert, dass mehr als ein Drittel der in einer Studie im Jahr 2000 befragten Religionslehrerinnen und -lehrern nicht bereit wären, in ihrem Unterricht Unterschiede der Religionen zu benennen, während hingegen zwei Drittel der Befragten Gemeinsamkeiten hervorheben wollten.<sup>65</sup> Demgegenüber formuliert Streib die These: „Interreligiöse Lernprozesse finden statt *durch die Erfahrung von Fremdheit*, sofern Fremdheit ihr produktives Potential entfalten [...] kann.“<sup>66</sup> So plädiert er dafür, Fremdheit zu kultivieren,<sup>67</sup> indem *Be-Fremdung* zugelassen wird, und so die Erfahrung der Fremdheit produktive Energien freizusetzen vermag: „Be-Fremdung heißt sowohl, dass die ‚fremde Religion‘ fremd sein darf und bei aller verstehender Bemühung immer ein Geheimnis bleiben wird. Be-Fremdung heißt jedoch auch, dass die eigene Religion, die den Lernenden mehr oder weniger vertraut ist und bekannt zu sein scheint, ‚fremd‘ werden darf – und dies aus pädagogischen Gründen.“<sup>68</sup>

So ergibt sich in allen drei Ansätzen ein Bild, das im Hinblick auf die interkulturelle Begegnung und das interreligiöse Lernen von der Differenz des „Eigenen“ zum „Fremden“ ausgeht und bemüht ist, dieses möglichst in seiner Andersartigkeit stehen zu lassen. Dabei hat Hans-Georg Ziebertz unlängst gezeigt, dass die dabei vorausgesetzte Homogenität des Eigenen wie des Fremden nicht der gegenwärtig empirisch ermittelbaren Situation entspricht.<sup>69</sup> So trifft zu, was Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug analysiert haben: „Durch den Diskurs bzw. durch pädagogische Kommunikation selbst wird letztendlich das konstruiert, was durch Bildung überwunden werden soll: die Differenz. So trägt interkulturelles Lernen eben häufig dazu bei, dass kulturelle Differenz geschaffen wird.“<sup>70</sup> Unter dem Differenzparadigma zu arbeiten bedeutet, die Differenz zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ zu einem guten Teil selbst zu konstruieren. Konkret bezogen auf den Islam heißt das, ihn als eine andere, vom Christentum verschiedene und ihm gar „widerständige“ Religion darzustellen. In Karl Ernst Nipkows hartem Pluralismusbild wird seine Andersartigkeit gar so sehr betont, dass dem Islam die generelle Dialogfähigkeit abgesprochen wird. Der Islam sei so anders, dass interreligiöses Lernen kaum möglich erscheint.<sup>71</sup> Fremde werden

<sup>62</sup> Vgl. TAUTZ 2007, 364-367.

<sup>63</sup> Ebd., 364.

<sup>64</sup> Ebd., 365.

<sup>65</sup> Vgl. STREIB 2005, 230.

<sup>66</sup> Ebd. 2005, 231.

<sup>67</sup> Vgl. ebd. 2005, 239-241.

<sup>68</sup> Ebd., 241.

<sup>69</sup> ZIEBERTZ 1999, 77.

<sup>70</sup> ASBRAND / SCHEUNPFLUG 2005, 275.

<sup>71</sup> Vgl. NIPKOW 1994, 203-205.

für Nipkow gar zu einem „gesellschaftspolitischen Problem“,<sup>72</sup> auf das die Schule zu reagieren habe.

Astrid Messerschmidt hat deutlich gemacht, wie hier Macht- und Dominanzstrukturen ausgespielt werden. Etwas als „fremd“ zu definieren, bedeutet immer das Eigene als „normal“ hinzustellen, während das derart klassifizierte Fremde „unnormal“ und damit defizitär wird.<sup>73</sup> „Mit dem Fremden wird eine Grenze zum Eigenen gezogen, durch die das Eigene konstituiert und profiliert wird.“<sup>74</sup> So ist kritisch zu fragen, ob sich hier im Lichte der theoretischen Überlegungen zu sozialer Identität nicht die beschriebenen Zuschreibungsprozesse einer dominanten Mehrheitsgesellschaft zeigen. Diese schafft so Differenz zwischen dem normalen und normativem Eigenen sowie dem unnormalen und defizitären Fremden, etabliert eine gesellschaftliche Norm und legt Menschen auf die zugeschriebene Identität fest. Klar ist: „Interkulturelles Lernen darf nicht in die Falle tappen, zu dieser Normalitätskonstruktion beizutragen und eindeutige Identitäten heteronom zuzuschreiben.“<sup>75</sup>

#### 4.2 *Anfragen zur Identitätskonzeption in der Theorie des interreligiösen Lernens*

Religiöse Bildung ist zweifelsfrei ein Ort der Identitätsbildung junger Menschen. Religionsunterricht soll gerade unter der Bedingung gesteigerter gesellschaftlicher Pluralität „Hilfe zur Identitätsbildung leisten“,<sup>76</sup> wobei das nur im Sinne einer „Anregung“ von Identitätsprozessen möglich ist.<sup>77</sup> Im konfessionellen Unterricht ist für Monika Tautz zunächst „Begegnung mit der tradierten christlichen Praxis möglich“.<sup>78</sup> Konfessionalität wird von Tautz dabei zwar nur zum „Raum“ erklärt, in dem sich „individuelle Formen der Religiosität“ treffen, um der „Gefahr der Verflüchtigung, der Auflösung von Konturen“ zu begegnen – selbstredend „ohne den einzelnen Schüler in ein ideologisches Korsett drängen zu wollen.“<sup>79</sup> Aber Johannes Lähnemann fragt schon hier völlig zu Recht kritisch nach, inwieweit das Angebot konfessioneller Religion tatsächlich der Identitätssuche Jugendlicher entspricht.<sup>80</sup> Interreligiöses Lernen wird dann für Monika Tautz zu einem „Dialog zwischen Menschen verschiedener Religionen“, der „umso aufrichtiger und lebendiger geführt werden [kann], je bedeutender die Frage nach der eigenen Religion und deren Tradition für den einzelnen ist.“<sup>81</sup> So soll im interreligiösen Unterricht „das Akzeptieren des Fremden, ohne es vorschnell zu vereinnahmen“, eingeübt werden und darin „die eigene religiöse Identität zunehmend entwickelt und dabei mit einer Haltung der Offenheit dem Fremden gegenüber verknüpft werden.“<sup>82</sup>

Identitätsbildung ist bei Monika Tautz also offenbar zunächst als Bestärkung in der eigenen religiösen Tradition gedacht, der man sich an der Reibungsfläche des religiös Fremden, in der „Auseinandersetzung mit der fremden Religion und Kultur“<sup>83</sup> versichert. Man muss mit Rückgriff auf Sens Terminologie fragen, ob hier nicht implizit die Vorstellung einer primären „Entdeckung“ der eigenen religiösen Identität vorliegt,

---

<sup>72</sup> NIPKOW 2005, 255.

<sup>73</sup> Vgl. MESSERSCHMIDT 2005, 218.

<sup>74</sup> Ebd., 217.

<sup>75</sup> ASBRAND / SCHEUNPFLUG 2005, 276.

<sup>76</sup> TAUTZ 2007, 158.

<sup>77</sup> SCHWEITZER 2005, 299.

<sup>78</sup> TAUTZ 2007, 158.

<sup>79</sup> Ebd., 161.

<sup>80</sup> Vgl. LÄHNEMANN 1998, 371.

<sup>81</sup> TAUTZ 2007, 160

<sup>82</sup> Ebd., 161.

<sup>83</sup> Ebd.

von der aus dann erst sekundär – freilich „offen“ – in den interreligiösen Dialog eingetreten werden soll. So erzeugen Monika Tautz' Ausführungen den Eindruck, als ob im konkreten Unterricht Schülerinnen und Schüler christlichen und muslimischen Glaubens nicht nur als Individuen mit vielfältigen religiösen Ansichten, sondern auch als „Vertreter zweier [...] Religionen“<sup>84</sup> aufeinander treffen.<sup>85</sup> So erhöhen Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens, die in den Religionsunterricht eingeladen werden, die „Stimme der nichtchristlichen Religion“.<sup>86</sup> Fraglich ist dabei aber, ob die Schülerinnen und Schüler sich selbst befähigt fühlen und überhaupt gewillt sind, derart für „den Islam“ zu sprechen, genauso wie vermutlich nicht jede und jeder am evangelischen Religionsunterricht Teilnehmende zustimmen würde, mit der Stimme des Protestantismus zu sprechen.

Zu fragen ist also, ob Schülerinnen und Schüler christlichen und gerade muslimischen Glaubens im interreligiösen Unterricht nicht auf den religiösen Teil ihrer sozialen Identität reduziert werden. Sie werden zu „Christen“ und „Muslimen“ gestempelt. Diese Denkfigur scheint im Hintergrund zu stehen, wenn Tautz hervorhebt, dass ein konfessionell informierter Religionsunterricht zum gelingenden Miteinander an der Schule – „als Ort eines alltäglichen Zusammenlebens und gemeinsamen Arbeitens von Menschen unterschiedlicher Religionen und Kulturen“ – an sich beitrüge, indem er Konflikte zwischen den Religionen moderieren könne.<sup>87</sup> Konflikte auf dem Schulhof sind für sie offenbar Konflikte zwischen Kulturen. Dahinter lässt sich aber im Sinne der bisherigen Ausführungen mit Joachim Willems eine „Kulturalisierung“ vermuten, verstanden als monokausale „Erklärung von Problemen und Konflikten mit Verweis auf kulturelle oder ethnische Unterschiede anstelle einer Berücksichtigung der spezifischen sozialen, ökonomischen oder politischen Lage von Zuwanderern und deren Nachkommen.“<sup>88</sup>

### 4.3 Gefahr einer Identitätsfalle

Die hier an ausgewählte Entwürfe zur interreligiösen Bildung gestellten Anfragen sollen diese als Ganze nicht in Frage stellen. Die Wahrnehmung von Andersartigkeit und Fremdheit im Unterricht muss zweifelsohne Teil interreligiösen Lernens sein – schließlich ist gerade der interreligiöse Unterricht ein sozialer Kontext, in dem eben das religiöse Element der sozialen Identität „eingeschaltet“ wird. „Be-fremdung“ kann sicherlich eine notwendige und wichtige Quelle für jugendliche Lern- und Identitätsbildungsprozesse sein. Hier soll weder erneut einer zu naiven „Hermeneutik der freundlichen und hoffnungsvollen Begegnung“ das Wort geredet werden, noch soll unterstellt werden, die Theorie des interreligiösen Lernens dächte bewusst in kulturalistischen Kategorien. Vielmehr soll lediglich darauf aufmerksam gemacht werden, dass im Differenzparadigma, in der „Hermeneutik des widerständig Fremden“, wie in einer vornehmlichen Wahrnehmung der am interreligiösen Unterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern als Repräsentanten von als „monolithische Blöcke“ gedachten Religionen<sup>89</sup> auch die Gefahr einer „Identitätsfalle“ droht.

Schon deutlich geworden ist erstens, wie die Überbetonung der Widerständigkeit und Fremdheit des Anderen verbunden mit der Zuschreibung religiös-pauschaler Identitäten die Gefahr birgt, von notwendigen Kategorisierungen zu gefährlichen Stereotypi-

---

<sup>84</sup> Ebd., 293.

<sup>85</sup> Vgl. ebd., 164.

<sup>86</sup> Ebd., 296.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., 164f.

<sup>88</sup> WILLEMS 2008, 142.

<sup>89</sup> Vgl. WILLEMS 2011, 205.

sierungen überzugehen: „Es kommt zu einer Typisierung des Fremden durch Homogenisierung. Dem Fremden wird die Individualität verweigert.“<sup>90</sup> Interreligiöses Lernen läuft so Gefahr, Differenz zu erzeugen, statt zu bearbeiten und individuelle Identitäten kulturalistisch festzulegen.

Zudem wird zweitens in der Zuschreibung von Fremdheit auch eine zunächst negative soziale Identität zugeschrieben – gemessen an der gesellschaftlich geltenden Norm. Eine Möglichkeit, darauf zu reagieren, liegt darin, die Zuschreibung zu übernehmen und im Sinne einer kreativen und positiven Reevaluierung in das eigene soziale Identitätskonzept prominent einzubauen. So könnte eine einseitige Betonung der Fremdheit des Islams im interreligiösen Unterricht zur Folge haben, dass die religiöse Identität letztendlich auch in der Selbstwahrnehmung muslimischer Schülerinnen und Schüler andere Identifizierungsmöglichkeiten verdrängt. In anderen Kontexten stünde dann ebenso die religiöse Identität im Vordergrund, obwohl auch andere Identitätsmerkmale angebracht wären. Als Beispiel für eine solch überbetonte religiöse Identität könne muslimische Schülerinnen und Schüler dienen, die sich weigern, im Mathematikunterricht ein „Plus“-Zeichen zu verwenden, da dies vermeintlich christlich sei.<sup>91</sup> Weiter könnte es etwa geschehen, dass – im Rückgriff auf Monika Tautz – Konflikte in der Schule nicht etwa durch den Dialog der Religionen im interreligiösen Unterricht moderiert, sondern erst geschürt werden, indem von den Schülerinnen und Schülern ihre soziale Identitäten als „Christ“ oder „Muslim“ aufgewertet und gegen die jeweils andere Gruppe gewendet würde. Dass Religion bereits „Mittel jugendlicher Identitätspolitik“<sup>92</sup> ist, indem junge Muslime die Angst vor dem Islam zur Aufwertung ihrer Identität nutzen, lässt sich gerade in Berlin bereits beobachten.<sup>93</sup>

Interreligiöser Unterricht sollte nicht in die Falle tappen, die potentielle Konflikte, die er eigentlich durch gegenseitige Toleranz und Verständnis entschärfen will, zu befeuern, indem er sowohl die Fremdheit und Widerständigkeit des Anderen als auch die religiöse Identität der Dialogpartner – die in diesem Kontext zweifelsohne eine wichtige herausgehobene Rolle spielt – zu Lasten anderer, verbindender Identitätsmerkmale überbetont. Eine „Hermeneutik des Fremden“ wie auch die Wahrnehmung der variierenden religiösen Identität von Schülerinnen und Schüler bedürfen auch im interreligiösen Unterricht einer Begleitung durch die Wahrnehmung des Verbindenden sowie der mannigfaltigen anderen sozialen und personalen Identitätsmerkmale, die Menschen über ihre religiöse Identität hinaus ausmachen. Dazu scheint eine verstärkte Beachtung der grundlegend pluralen Verfasstheit von Identitätskonzepten nötig, wie auch ein vertieftes, kulturwissenschaftliches Nachdenken über Religion und Kultur.

## 5. Zur Verhinderung der Identitätsfalle im interreligiösen Unterricht

### 5.1 *Kultur und Religion als Sinnsysteme*

---

<sup>90</sup> MESSERSCHMIDT 2005, 220.

<sup>91</sup> Vgl. WILLEMS 2011, 202.

<sup>92</sup> SCHIEDER 2011a, 131.

<sup>93</sup> Vgl. ebd., 130.

Wie gesehen, setzt die Kritik Amartya Sens an der Theorie vom „Kampf der Kulturen“ bereits dort an, wo diese die Welt in grobe, kulturell homogene Blöcke aufteilt.<sup>94</sup> In Jürgen Straubs Konzeption einer kulturwissenschaftlichen Psychologie, die sich gut in die hier vorgetragenen sozialpsychologischen Überlegungen einpasst, unterstreicht er in Abgrenzung zu Gottfried Herder diese Kritik:<sup>95</sup> „Kulturen sind keine Archipele, autonome Inseln oder ‚Kugeln‘ (Herder), deren Grenzen durch Territorium, sprachliche, ethnische oder sonstige Besonderheiten eindeutig und abänderlich markiert sind. Die Rhetorik nicht nur einer ‚völkischen‘ sondern z.B. auch einer ‚nationalen‘ Kultur beschreibt nicht etwas, was als (kulturelle) Einheit bereits bestünde, sondern schafft oder fördert allenfalls eine solche Vereinheitlichung.“<sup>96</sup> Die moderne Kulturwissenschaft versteht unter Kulturen hingegen „kollektive, handlungskonstituierende Sinnsysteme“, die Handlungen in der Welt ermöglichen, indem sie „symbolische Ordnungen“ bilden.<sup>97</sup> Dass dabei Kategorisierungen grundlegende Ordnungswerkzeuge der Wahrnehmung sind, ist bereits deutlich geworden: „Kultur oder Religion sind im Alltag Kategorien zur Ordnung der Welt. [...] Dies ermöglicht die Orientierung in der Welt und stellt ein Mittel dar, um Komplexität zu reduzieren.“<sup>98</sup> Kategorisierungen sind also einerseits abhängig von dem je eigenen kulturellen Sinnsystem und konstruieren in der Umwelt andererseits weitere „Kulturen“, um diese zu ordnen.

Kulturen sind immer auf Kollektive bezogen, aber nicht mit ihnen gleichzusetzen. Wenn Kulturen kollektiv und diskursiv konstruierte Sinnsysteme sind, sind die zugehörigen Kollektive selbst – wiederum durch Kategorisierung gewonnene – kulturell-diskursive Konstrukte. Kulturen wie Kollektive sind daher variabel, ineinander verschachtelt und miteinander verwoben.<sup>99</sup> Das bedeutet, „dass einzelne Personen *gleichzeitig* an verschiedenen Kulturen oder Subkulturen partizipieren können – ja, das dies unvermeidlich ist. Kulturelle Zugehörigkeit kommt – diachron und synchron – stets nur im Plural vor.“<sup>100</sup> Die eindeutige Zugehörigkeit zu einer „Kultur“, genauer gesagt zu einem Kollektiv, das ein Sinnsystem konstruiert, ist so kaum noch bestimmbar. Mit Bezug auf Straubs Konzeption fasst Joachim Willems zusammen: „Aus all dem wird ersichtlich, daß die Rede von deutlich ein- und voneinander abgrenzbaren Kulturen oder Kulturkreisen zu relativieren oder zu differenzieren ist.“<sup>101</sup>

Der Ethnologe Clifford Geertz definiert Kultur ebenfalls als symbolisches Sinnsystem.<sup>102</sup> Mit Geertz lassen sich Kultur und Religion sinnvoll aufeinander beziehen: Für ihn ist Religion ein kulturelles Sinnsystem, das sich dadurch auszeichnet, mit Welterfahrung durch Transzendenzbezug umzugehen.<sup>103</sup> Vor dem Hintergrund systemtheoretischer Überlegungen kann dann gesagt werden, dass sich Religion „innerhalb der Kultur‘ über die Bezogenheit auf den religiösen Code [nämlich Immanenz / Transzendenz] bestimmen läßt.“<sup>104</sup> So lässt sich schließlich mit Joachim Willems von „Religions- und Konfessionskulturen“ sprechen, verstanden als kulturelle Systeme

<sup>94</sup> Vgl. SEN 2007, 60-62.

<sup>95</sup> Vgl. STRAUB 2004, besonders 573-576.

<sup>96</sup> Ebd., 579.

<sup>97</sup> Ebd., 580.

<sup>98</sup> WILLEMS 2008, 141.

<sup>99</sup> Vgl. STRAUB 2004, 580-582.

<sup>100</sup> Ebd., 582.

<sup>101</sup> WILLEMS 2008, 13.

<sup>102</sup> Vgl. GEERTZ 1987, 46

<sup>103</sup> Vgl. ebd., 59.

<sup>104</sup> WILLEMS 2008, 125.

me, die Sinn auf je spezifische Weise durch Transzendenzbezug herstellen.<sup>105</sup> Wie für Kultur gilt dann auch für Religions- und Konfessionskulturen, dass sie grundsätzlich plural und wandelbar bleiben.<sup>106</sup> Menschen haben immer an verschiedenen dieser Religionskulturen teil.<sup>107</sup>

Die Einsicht in diese Subjektivität und Relativität der kategorialen Wahrnehmung von „Kulturen“ kann helfen, kulturalistische Zuschreibungen zu verstehen und zu hinterfragen. Werden Kulturen als kollektive Konstrukte und die zugehörige Kollektive als kulturelle Konstrukte erkannt, trägt dies bereits dazu bei, die Gefahr einer Identitätsfalle im interreligiösen Unterricht zu minimieren: die Welt, wie die Schule, kann dann nicht länger als Konglomerat großer kulturell homogener Blöcke gesehen werden. „Damit ist nicht mehr von ‚der Religion‘ und ‚der anderen Religion‘ zu sprechen.“<sup>108</sup>

## 5.2 Ermöglichung pluraler sozialer Identitäten

Wenn sich aber Kulturen und Religionen nicht mehr einfach determinieren lassen, können auch Personen nicht mehr einfach der einen oder anderen Kultur oder Religion zugeschlagen werden. Identitäten müssen zwangsläufig pluraler bestimmt werden. Ganz in diesem Sinne legt auch Amartya Sen in seinem Buch Wert darauf, dass Muslime nur *unter anderem* eine islamische Identität haben,<sup>109</sup> aber „Muslim zu sein ist keine alles überragende Identität, die alles, woran ein Mensch glaubt, determiniert.“<sup>110</sup>

Die Konsequenzen für das interreligiöse Lernen haben Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug gezogen: Die „Auflösung eindeutiger Zuschreibungen von eigener und fremder Identität hat auch Konsequenzen für interreligiöses Lernen. Vor diesem Hintergrund liegt die Umstellung von dialogischen Konzeptionen, die von der Begegnung von ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Religiosität ausgehen, auf eine differenzorientierte Konzeption interreligiösen Lernens nahe. Aufgabe interreligiösen Lernens in der Weltgesellschaft wäre es demnach, den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit religiöser Heterogenität und Komplexität zu ermöglichen. Notwendig wären Lernkonzepte, die Schüler und Schülerinnen nicht als Angehörige von Religionen oder Religionsgemeinschaften ansehen, sondern Differenz indirekt thematisieren.“<sup>111</sup> Statt die Differenz zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ zur Grundlage des interreligiösen Unterrichts zu machen, muss der Unterricht selbst „differenzorientiert“ sein: Lernziel interreligiösen Unterrichts ist dann nicht vornehmlich, „Verstehen und Toleranz“ dem „Fremden“ gegenüber aufzubauen und sich dabei in der Identität des „Eigenen“ zu versichern, sondern den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, überhaupt mit Heterogenität und Differenz im kulturell-religiösen Bereich umgehen zu können.<sup>112</sup> Dafür ist entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler nicht verkürzend als Vertreterinnen und Vertreter einer Religion wahrgenommen und angesprochen werden, sondern ihnen zugestanden wird, mit ihrer individuellen Religiosität, ihrem Zugehörigkeitsgefühl zu einer religiösen Gemeinschaft sowie allen anderen sozialen und personalen Identitätsmerkmalen, die ihnen selbst wichtig erscheinen, in den Diskurs einzutreten. So werden sie, gerade, wenn sie einer gesellschaftlichen Minderheit an-

---

<sup>105</sup> Vgl. ebd., 18f.

<sup>106</sup> Vgl. ebd., 20.

<sup>107</sup> Vgl. ebd., 137.

<sup>108</sup> ASBRAND / SCHEUNPFLUG 2005, 274.

<sup>109</sup> Vgl. SEN 2007, 73.

<sup>110</sup> Ebd., 77.

<sup>111</sup> ASBRAND / SCHEUNPFLUG 2005, 274f.

<sup>112</sup> Vgl. WILLEMS 2011, 205.

gehören, nicht gezwungen, die Identitätszuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft zu übernehmen, denn das birgt in sich immer die Gefahr der identitätspolitischen Wendung, Überbetonung und Verabsolutierung dieser Identität. Die grundlegende Differenz in der religiösen Kategorisierung wird stattdessen von anderen Identitätsmerkmalen begleitet, so dass die Schülerinnen und Schüler „in ihrem jeweiligen Lebenskontext“<sup>113</sup> wahr und ernst genommen werden: Sie kommen dann im interreligiösen Unterricht nicht nur als „Christen“ und „Muslime“ vor, sondern auch als Jugendliche und Klassenkameradinnen und -kameraden, die etwa die gleiche Musik hören, ähnliche Fernsehsendungen sehen, gemeinsam im Sportverein sind etc. So wird Identität, wie Hans-Georg Ziebertz formuliert, als ein „dynamisches Gewebe“ betrachtet, „das aus einem fortlaufenden interpretativen Bezug auf den pluralen Kontext entsteht. Identität wird als eine Leistung des ‚dialogischen Selbst‘ identifiziert.“<sup>114</sup>

Es lässt sich festhalten, dass eine am Differenzparadigma orientierte „Hermeneutik des widerständig Fremden“ eine differenzorientierte, lebensweltliche Begleitung braucht, die neben der vermeintlich widerständig fremden religiösen Identität von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten die Vielfalt ihrer je eigenen Identitätskonstruktion anerkennt und weitere soziale Identifizierungsmöglichkeiten zulässt und in das interreligiöse Lernen einbezieht. Die Lernenden dürfen nicht ausschließlich in ihrer religiösen Identität als Vertreter einer Religion angesprochen werden. Ihnen muss zugestanden werden, ihre soziale Identität auch im interreligiösen Unterricht frei und vernünftig wählen zu dürfen.

Eine vertiefende Betrachtung von Kulturen und Religionen als kollektive, vielfach ineinander verwobene Sinnsysteme, wie die Einbeziehung der vielen sonstigen lebensweltlichen bzw. kulturellen Bezüge der Lernenden über das rein religiöse Sinnsystem hinaus, helfen zu verhindern, dass in der Schule die „Identitätsfalle“ zuschnappt. „Religiöse Menschen sind nicht nur religiös. Das ist eigentlich genauso selbstverständlich wie die Feststellung, dass Homosexuelle nicht nur homosexuell sind.“<sup>115</sup> So selbstverständlich diese Feststellung Rolf Schieders in der Tat ist: Es scheint wichtig, sich dessen immer wieder neu zu vergewissern.

## Literatur

ASBRAND, BARBARA und SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2005), Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen, in: SCHREINER, PETER / SIEG, URSULA / ELSNBAST, VOLKER (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh, 268-281.

BEUHLING, OLAF (2002), Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Deutschland, in: BAKKER, COK / BEUHLING, OLAF / GRIFFIOEN, KARIN (Hg.), Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern (Schriften aus dem Comenius-Institut Bd. 4), Münster / Hamburg / London, 67-73.

---

<sup>113</sup> LÄHNEMANN 2005, 10.

<sup>114</sup> ZIEBERTZ 1999, 81.

<sup>115</sup> SCHIEDER 2011, 313.

- DESCHAMPS, JEAN-CLAUDE (1982), Social identity and Relations of Power between Groups, in: TAJFEL, HENRI (Hg.), Social Identity and Intergroup Relations (European Studies in Social Psychology), Cambridge, 85-98.
- GEERTZ, CLIFFORD (1987), Religion als kulturelles System, in: DERS., Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 696), Frankfurt a. M., 44-95.
- HOGG, MICHAEL A. (1996), Intragroup Processes, Group Structure and Social Identity, in: ROBINSON, W. PETER (Hg.), Social Groups and Identities. Developing the Legacy of Henri Tajfel (International Series in Social Psychology), Oxford, 65-93.
- HOGG, MICHAEL A. / ABRAMS, DOMINIC (1988): Social Identifications. A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes, London / New York.
- JENKINS RICHARD (1996), Social Identity. Key Ideas, London / New York.
- KRIWAN, MANFRED / SCHREINER, PETER / SCHULZE, HERBERT (1996), Dialog der Religionen im Unterricht, in: DIES. (Hg.), Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel, Münster, 7-13.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (1995), Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (2005), Religionsbegegnungen als Perspektive für den Unterricht. Einleitende Thesen, in: HAUSSMANN, WERNER / LÄHNEMANN, JOHANNES (Hg.), Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen, 9-24.
- LECHNER, SILKE / FRIEDEMANN DÜRING (Hg.) (2012), Deutscher Evangelischer Kirchentag Dresden 2011. Dokumente, hrsg. im Auftrag des Deutschen Evangelischen Kirchentages, Gütersloh.
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2005), Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann, in: SCHREINER, PETER / SIEG, URSULA / ELSENBAST, VOLKER (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh, 217-227.
- NIPKOW KARL ERNST (1994), Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: VAN DER VEN, JOHANNES A. / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.), Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen, Kampen / Weinheim, 197-232.
- NIPKOW KARL ERNST (2005), Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 2. Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht, Gütersloh.
- OAKES, PENELOPE (1996), The Categorization Process. Cognition and the Group in the Social Psychology of Stereotyping, in: ROBINSON, W. PETER (Hg.), Social Groups and Identities. Developing the Legacy of Henri Tajfel (International Series in Social Psychology), Oxford, 95-119.
- PÁEZ, DARÍO ET AL. (1998), Constructing Social Identity. The Role of Status, Collective Values, Collective Self-Esteem, Perception and Social Behaviour, in: WORCHEL, STEPHEN ET AL. (Hg.), Social Identity. International Perspectives, London / New Delhi, 211-229.
- SCHIEDER, ROLF (2011), Sind Religionen gefährlich? Religionspolitische Perspektiven für das 21. Jahrhundert, zweite erweiterte Aufl., Berlin [=2011a].
- SCHIEDER ROLF (2011), Phantasma Islam, in: DER SPIEGEL Nr. 33/2011, 140-141 [=2011b].

- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2005), Religiöse Identitätsbildung, in: SCHREINER, PETER / SIEG, URSULA / ELSENBAST, VOLKER (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh, 294-303.
- SEN, AMARTYA (2007), Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 630), Bonn.
- STRAUB, JÜRGEN (2004), Kulturwissenschaftliche Psychologie, in: JAEGER, FRIEDRICH / STRAUB, JÜRGEN (Hg.), Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 2. Paradigmen und Disziplinen, Stuttgart / Weimar, 568-591.
- STREIB, HEINZ (2005), Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: SCHREINER, PETER / SIEG, URSULA / ELSENBAST, VOLKER (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh, 230-241.
- TAJFEL, HENRI (1982), Introduction, in: DERS. (Hg.): Social Identity and Intergroup Relations (European Studies in Social Psychology), Cambridge, 1-11.
- TAJFEL, HENRI / TURNER JOHN C. (1986), The Social Identity Theory of Intergroup Behavior, in: WORCHEL, STEPHEN / AUSTIN, WILLIAM G. (Hg.), Psychology of Intergroup Relations (The Nelson-Hall Series in Psychology), Chicago, 7-24.
- TAUTZ, MONIKA (2007), Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart.
- TURNER, JOHN C. (1982), Towards a cognitive redefinition of the social group, in: TAJFEL, HENRI (Hg.): Social Identity and Intergroup Relations (European Studies in Social Psychology), Cambridge, 15-40.
- TURNER, JOHN C. (1996), Henri Tajfel. An Introduction, in: ROBINSON, W. PETER (Hg.), Social Groups and Identities. Developing the Legacy of Henri Tajfel (International Series in Social Psychology), Oxford, 1-23.
- WILLEMS, JOACHIM (2008), Interkulturalität und Interreligiosität (Interkulturelle Bibliothek Bd. 126), Nordhausen.
- WILLEMS, JOACHIM (2011), Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen. Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1, 202-219.
- WORCHEL, STEPHEN (1998), A Developmental View of the Search for Group Identity, in: DERS ET AL. (Hg.), Social Identity. International Perspectives, London / New Delhi, 53-74.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG (1999), Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart.

*Hendrik Meyer-Magister, Research Fellow im Program on Religion, Politics and Economics am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin.*