

Caroline Teschmer

Perspektiven einer
körperpersensiblen
Religionspädagogik
des Jugendalters

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 56

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Caroline Teschmer

**Perspektiven einer
körpersensiblen
Religionspädagogik des
Jugendalters**

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2023

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-043136-2

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-043137-9

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Einleitung	11
1. Erste Annäherung	11
2. Problemhorizont und Forschungsperspektiven	16
3. Aufbau der Arbeit	19
I. Der Körper als vergessene Dimension subjektorientierter Religionspädagogik	21
1. Subjektorientierung als religionspädagogisches Paradigma	21
1.1 Religionspädagogische Reflexion des körperlichen Subjekts ...	29
1.1.1 <i>Juvenile Identitätsarbeit und Individualisierungsprozesse</i>	30
1.1.2 <i>Sinn- und Lebensfragen in prekären Zeiten</i>	34
1.1.3 <i>Zur Entdeckung und Entwicklung des Selbst im Jugendalter</i>	36
1.1.4 <i>Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Subjektorientierung, Pluralitätsfähigkeit und Freiheit</i>	40
1.2 Verkörperte Subjektivität	44
1.2.1 <i>Körperlichkeit zwischen Subjektivität und Intersubjektivität</i>	46
1.2.2 <i>Körperliches Selbstsein oder das Fremde im Eigenen</i>	47
1.2.3 <i>Körper für mich als Körper für andere</i>	49
2. Religionspädagogische Anthropologie des Jugendalters	52
2.1 Jugend als Lebensphase	58
2.2 Jugendstudien in Bezug auf Körperlichkeit	63
2.3 Körperliche Erfahrungswelten im Jugendalter	66
2.3.1 <i>Baustelle Körper: Körperlichkeit als adoleszente Herausforderung</i>	67
2.3.2 <i>Juvenile Körperkrisen: Grenzerfahrungen und Akzeptanz des eigenen Körpers</i>	72
2.3.3 <i>Der Körper als Bühne: Geschlechtskörper als diskursive Konstruktion</i>	76
2.3.4 <i>Let's talk about sex: Sexualität und körperliche Veränderungen</i>	79

2.4	Thematisierung des Körpers als religionspädagogische Herausforderung.....	82
II.	Körper im Jugendalter als Thema theologischer Anthropologie	87
1.	Körperlichkeit zwischen Verdrängung und Aufwertung.....	87
2.	Theologische Grundlegung: Zwischen Leibfeindlichkeit und Körperboom.....	93
2.1	Die Einheit von Leib und Seele	98
2.1.1	<i>Biblisch-theologische Einordnung</i>	100
2.1.2	<i>Die Einheit von Leib und Seele im Denken Friedrich Schleiermachers</i>	103
2.2	Zur Dialektik von ‚Körper-Haben‘ und ‚Leib-Sein‘	107
2.3	Körperkonzepte im Alten und Neuen Testament.....	113
3.	„Mein Körper bin ich“: Körperbilder im interdisziplinären Diskurs	118
3.1	Ästhetische Körperaufwertung und Formbarkeit des Menschen	118
3.1.1	<i>Schöne Körper: Normative Maßstäbe von Schönheit</i>	119
3.1.2	<i>Trainierte Körper: Körper und Sport</i>	124
3.1.3	<i>Sexualisierte Körper: Körperlichkeit und Sexualität</i>	127
3.1.4	<i>Begrenzte Körper: Körperlichkeit im Fall von Krankheit und Fragilität</i>	129
3.1.5	<i>Objektivierte Körper: Körperliches Perfektionsstreben</i>	131
3.1.6	<i>Vernetzte Körper: Digitale Selbstinszenierung durch Selfies</i>	133
3.2	Die Kontingenz der Körper.....	136
3.3	Individuelle Geschlechtskörper.....	138
3.3.1	<i>Körper im Wandel: Transidentität und die Relevanz der Körperlichkeit von Geschlecht</i>	139
3.3.2	<i>Geschlecht außerhalb der binären Norm: Intergeschlechtlichkeit und Körpernormierungen</i>	143
3.3.3	<i>Doing gender/undoing gender: Androgynität und Genderswitching</i>	147
3.4	Anerkennung von Vielfalt	149
4.	Scham als emotionale Annäherung an eine Theologie der Leiblichkeit im Jugendalter	152
4.1	Anthropologische Dimensionen der Scham.....	154
4.1.1	<i>Scham als emotionales Gefühl</i>	155
4.1.2	<i>Scham als Korporifizierung des Leibes und Resonanzraum des Körpers</i>	158
4.1.3	<i>Subjektivität und Scham</i>	159

4.2	Schambesetzte Körpererfahrungen.....	162
5.	Theologische Perspektiven	166
5.1	Zum Selbstverständnis der Religionspädagogik im Kontext der Theologie.....	166
5.2	„Wer ist schon perfekt?‘: Perspektiven theologischer Anthropologie	169
5.3	Der Mensch als Geschöpf Gottes: Teilhabequalität der Gottesebenbildlichkeit	171
5.4	Der Rechtfertigungsglaube als vertiefendes Verständnis einer Gottesebenbildlichkeit der Vielfalt	173
5.5	Konturen einer theologischen Anthropologie der Anerkennung.....	175

III. Der Körper in der Religionspädagogik: Ansätze und Desiderate

1.	Körperlichkeit: Religionspädagogische Kontextualisierung	181
2.	Gestaltung körperorientierter Bildungsprozesse in der Religionsdidaktik.....	193
2.1	Körperlichkeit im Kontext von Pluralität.....	193
2.2	Vielfältige Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen.....	196
2.3	Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit: Kompetenzorientierter Religionsunterricht.....	201
2.3.1	<i>Tanz- und theaterpädagogische Elemente im Religionsunterricht.....</i>	203
2.3.2	<i>Erlebnispädagogik zur Förderung eines körperorientierten Erlebens.....</i>	209
2.4	Aspekte einer körperorientierten Bibeldidaktik	212
2.5	Der Körper als Ort performativer Handlungsmöglichkeit	215
2.6	Existenzielle Religionsdidaktik.....	218
2.6.1	<i>Jugendtheologie in der Perspektive anthropologischer Fragestellungen.....</i>	220
2.6.2	<i>Coming-of-Age-Literatur im Religionsunterricht.....</i>	224
2.7	Körperlichkeit als Dimension ethischer Bildung.....	227
3.	Folgerungen für die Religionspädagogik und Didaktik	231

IV. Perspektiven für eine körpersensible Religionspädagogik ...

1.	Körper-Bildung im Religionsunterricht	235
1.1	Der Mensch ist ein Künstler seiner selbst: Identität als reflektierende Einordnung des ‚Ich‘	239

1.2	Die Suche nach Ich-Identität als Weg zur eigenen Ich-Annahme	243
2.	Ästhetische Bildung als Brücke zwischen ethischer, emotionaler und körperorientierter Bildung	246
2.1	Körperbilder: Ästhetik der Wahrnehmung	250
2.2	Leib-Körper: Ästhetik der Erfahrung.....	254
2.3	Zum Potenzial der ästhetischen Bildung im Religionsunterricht	258
2.4	Der Körper als ästhetisches Ausdrucksmedium im Religionsunterricht	259
2.5	Der ästhetische Zugang zum Körper als Bildungsanliegen.....	262
2.6	Verkörperte Reflexion	265
3.	Konturen einer körpersensiblen Religionspädagogik	268
3.1	Der juvenile Körper im Fokus des Religionsunterrichts	270
3.2	Der Religionsunterricht als Erfahrungsraum und Experimentierfeld für Körperlichkeit	272
3.3	Körpersensible Religionspädagogik ermöglicht Selbsterfahrung und körperliche (Selbst)-Akzeptanz	274
	Schluss.....	279
	Literatur	281

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2022 von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als Habilitationsschrift angenommen. Für die Drucklegung wurden Anregungen der Gutachter*innen und Herausgeber*innen eingearbeitet.

Mein besonderer Dank gilt Prof.in Dr. Elisabeth Naurath und Prof. Dr. Arnulf von Scheliha für die kompetente Unterstützung, die freundschaftliche Begleitung, die Ermutigungen, die kritischen Anfragen, das stete Vertrauen in diese Forschungsarbeit und die Unterstützung in der entscheidenden Phase meiner Habilitation. Ihnen sowie Prof. Dr. Georg Langenhorst danke ich herzlichst für die Übernahme der Gutachten im Habilitationsverfahren.

Insbesondere bedanken möchte ich mich bei den Herausgeber*innen für die Aufnahme der Arbeit in die Reihe „Religionspädagogik innovativ“. Danken möchte ich auch Dr. Sebastian Weigert und Daniel Wünsch für die Betreuung vonseiten des Verlages.

Ferner gilt mein Dank Prof.in Dr. Hanna Roose und Prof. Dr. Martin Schreiner für das begleitende Interesse an der Thematik.

Ein herzlicher Dank richtet sich an meine Kolleg*innen, die mit Interesse und fachlich-kollegialen Inspirationen das Entstehen dieser Arbeit begleitet haben: Prof.in Dr. Britta Baumert, Prof.in Dr. Annette Haußmann, Prof.in Dr. Anne Käfer, Dr. Christopher König, Dr. Vera Uppenkamp und PD Dr. Christoph Wiesinger.

Einen besonderen Dank möchte ich außerdem an Dipl.-Theol. Katrin Lohse richten, die diese Arbeit immer wieder gelesen und viele wertvolle Hinweise gegeben hat. Ein weiterer Dank gilt Dr. Daniela Kasih und Maike Tillmanns. Michaela Horst danke ich für das Lektorat.

Für die finanzielle Förderung des Drucks geht mein herzlicher Dank an die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), die Evangelische Kirche im Rheinland (EKiR) und die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN).

Münster, am 1. Advent 2022

Caroline Teschmer

Einleitung

1. *Erste Annäherung*

„Religionsunterricht hinter der Maske“¹ lautete im November 2020 der Titel eines Beitrags des theologischen Feuilletons ‚feinschwarz‘. Darin setzt sich die Religionslehrerin Eva-Maria Spiegelhalter mit einer neuen Perspektive auf Körperlichkeit auseinander. Denn körperliche Fragmentarität war noch nie so deutlich wie in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Maskenpflicht lässt die Gesichter verschwinden. Eine körperliche Inszenierung findet nur eingeschränkt statt. Das Gesicht als Zeichen der Identifikation des Menschen ist verhüllt, die Mimik nicht mehr sichtbar. Die Kommunikation im Unterricht beschränkt sich folglich auf Augenkontakt, Gestik und Sprache. Aber auch das Vernehmen der Sprache ist durch die Maske eingeschränkt. Alltagsphänomenologisch wird das Gesicht als Ausdruck der Identität gedeutet und die Mimik spiegelt Fragmente der individuellen Identität und Individualität wider. In Zeiten der Pandemie ist der Alltag nicht nur berührungs-, sondern auch körperlos. Schüler*innen fehlt das körperliche Dasein im Raum, die leisen Zwischentöne, der bestärkende oder auch ermahnende Blick der Lehrperson, das Interagieren miteinander. Aufgrund der zunehmend stark digitalen Lebenswelt fällt auf, was wirklich fehlt. Denn immer mehr drängt sich die Erkenntnis auf, dass sich das leib-körperliche Dasein des Menschen aus mehr zusammensetzt als aus bloßen Fakten.² In der Distanz der virtuellen Welt sind die physischen Konturen des menschlichen Daseins buchstäblich ungreifbar. In der Folge rückt der Körper als Thema dezidiert vermehrt in den Fokus.

Im System Schule hat der Körper so oder so nur eingeschränkt Raum zur freien Entfaltung. Die Struktur gibt vor, ob und wann Schüler*innen essen, trinken und sich bewegen dürfen. Schulen mit expliziten Bewegungskonzepten – insbesondere in der Sekundarstufe I/II – und einer ganzheitlichen Gestaltung der Lernumgebung bilden noch immer die Ausnahme. Körperlichkeit ist auf die Pausen und den Sportunterricht beschränkt. Aktuell erfolgt die Kommunikation ohne Maske vor allem digital, und dann normiert durch die Größe des Bildausschnittes. Körperlichkeit steht in den gegenwärtigen prekären Zeiten der Pandemie vor einer besonderen Herausforderung, weil der Körper noch fragmentarischer als zuvor in Szene gesetzt werden muss.

1 Vgl. Spiegelhalter, E.-M.: Religionsunterricht hinter der Maske.

2 Vgl. auch Hilpert, A.: Tanz im Dazwischen, 11.

Im Diskurs der spätmodernen Gesellschaft erfährt der Körper zunehmend Aufmerksamkeit. Zum einen geht es dabei um ein intensives Körpererleben angesichts vielfältiger Identitätsverunsicherungen und zum anderen um eine stetige Modifizierung des Körpers. Denn der Körper ist dem Menschen als unausweichliche Materialität gegeben. Was immer der Mensch ist, er ist immer auch Körper und hat einen Körper.

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird nach langer Zeit der Leibfeindlichkeit in der christlichen Tradition verstärkt der ganze Mensch in den Blick genommen. Im Hinblick auf die Analyse der hochdifferenzierten Anforderungen an das menschliche Leben in der modernen Welt wird schnell deutlich, dass sich humane Körperlichkeit nicht von selbst versteht und folglich nicht normiert von *dem* Körper gesprochen werden kann, sondern Körper in Vielfalt existieren und immer wieder neu gestaltet werden. Körper werden vielfältigen Modifizierungen unterzogen: Körper werden bekleidet, mit Accessoires geschmückt, gepierct, tätowiert, durch sportliche Aktivitäten gestrahlt. Jedoch werden Körper nicht nur gestaltet, vielmehr gestalten und reproduzieren sie auch das Soziale in Interaktionen. Körper haben eine Geschichte, eine Sprache, drücken Gefühle aus, sie sind symbolisch und haben immer eine gesellschaftliche Dimension.³

Von wesentlicher Bedeutung für das Thema Körperlichkeit sind die Lebensphasen. So hat die Jugendforschung die Lebensphase ‚Jugend‘ lange Zeit als einen körperlosen Forschungsgegenstand betrachtet,⁴ wobei vor allem der Körper gerade diese Lebensphase in einem hohen Maß bestimmt.

Gegenüber der Rede vom Leib wird in dieser Arbeit der Begriff des Körpers fokussiert. Der Körper bezeichnet die sichtbare, stofflich-organische Beschaffenheit des Menschen, ohne die menschliches Leben nicht möglich wäre. Dabei ist der Körper weder nur anatomisch beschreibbarer und physikalisch untersuchbarer Gegenstand noch reine Projektionsfläche unterschiedlicher soziokultureller Normen. Körperlichkeit kann vorschnell als flüchtig oder scheinbar beliebig veränderbar begriffen werden, da sich der Körper – insbesondere in der Pubertät – in einem andauernden Wandel bzw. in einem Prozess des Werdens befindet. Der Körper kann im Gegensatz zum Leib verobjektiviert, aber auch instrumentalisiert werden. Bei aller Differenzierung gehören dennoch Körper *und* Leib zur menschlichen Subjektivität. Hildrun Keßler schlägt deshalb aus theologischer Perspektive den Terminus des Körperleibs vor, verwirft diesen anschließend und stellt den Leibbegriff als „absoluten Erkenntnis- und Erfahrungsraum“⁵ in den Fokus. Ähnlich wie Keßler macht auch Elisabeth Naurath den Begriff der Leiblichkeit – vor allem im Kontext der Krankenhausseelsorge – stark. Vor diesem Hintergrund hebt sie mit einem kritischen

3 Vgl. Niekrenz, Y. / Witte, M. D.: Zur Bedeutung des Körpers in der Lebensphase Jugend, 7.

4 Vgl. ebd., 9ff.

5 Keßler, H.: Bibliodrama und Leiblichkeit, 147.

Blick ein nicht selten instrumentalisiertes Körperverständnis hervor. Wenn gleich Naurath⁶ Tendenzen einer Favorisierung des Körpers kritisiert, muss ebenfalls das Verständnis vom Leib als ausschließlicher Erfahrungsraum einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Auch Sybille Becker stößt sich an einer solchen Absolutheit, spricht vom „Leibkörper“⁷ und stützt sich dabei auf die phänomenologische Begründung von Bernhard Waldenfels⁸. „Theologisch ist darin [im Begriff des Leibkörpers] die Unverfügbarkeit des Lebendigen ebenso aufgehoben wie auch die Bedeutung der Fleischwerdung.“⁹ Becker stellt den Leib vor den Körper, obwohl der Leib als wahrnehmbare Größe von außen nie vom Körper unterschieden werden kann. Betrachtet werden kann zunächst nur der Körper. Erst infolge des Prozesses der Verkörperung kann der Mensch die Leiblichkeit hervorbringen, sodass leibliche Reaktionen bei den Wahrnehmenden körperlich sichtbar werden und wiederum ihre leibliche Verfasstheit berühren. Zwischen Leib und Körper entsteht ein Verhältnis. Oder anders formuliert: Leib (innen) und Körper (außen) bilden zwei Pole der menschlichen Existenz, die einander bedingen.

Der Körper fungiert als sicht- und greifbares Objekt und manipulierbares Instrument, mit dem Jugendliche lernen müssen umzugehen. Der subjektiv gelebte Leib ist diesbezüglich vom Körper nicht zu trennen, wenn gleich der Leib nach Thomas Fuchs unbewusster wahrgenommen wird und der Körper dem bewussten Ich näher zu liegen scheint.¹⁰ „[E]s ist eben mein Leib, der ich selbstverständlich bin, aber es ist mein Körper, den ich als Instrument *habe* und gezielt nutze.“¹¹ Vor allem in der Zeit der Adoleszenz ist das Körperbild (body image) sowohl vom Individuum als auch von den Blicken der anderen abhängig. Entsprechend präsentieren Jugendliche verstärkt den Körper nach außen, stellen hingegen den wahrnehmbaren und gelebten Leib in den Hintergrund. Fuchs spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verdinglichung des gelebten Leibes zum manipulierbaren Körper“.¹² Aufgrund des wissenschaftlich-technischen Fortschritts verwundert es nicht, dass im 21. Jahrhundert – auch in der Theologie – weniger vom Leib als vielmehr vom Körper gesprochen wird, der die Leiblichkeit einschließt. Es ist der „instrumentalisierte und technisierte, der reparierbare und verwertbare Körper, mit dem wir heute leben“.¹³ Der trainierte und wie auch immer gestylte Körper dient den Heranwachsenden als Mittel zur Selbstinszenierung. Dabei trägt der Leib den Menschen, umfasst doch die Leiblichkeit die sinnliche und spürbare Seite des Menschen. Leib ist Gabriel

6 Vgl. Naurath, E.: Seelsorge als Leibsorge, 119f.

7 Becker, S.: Leib – Bildung – Geschlecht, 17.

8 Vgl. Waldenfels, B.: Das leibliche Selbst, 252.

9 Becker, S.: Leib – Bildung – Geschlecht, 17.

10 Vgl. Waldenfels, B.: Das leibliche Selbst, 144.

11 Ebd.

12 Ebd., 145.

13 Ebd.

Marcel zufolge „unser Körper, wie wir ihn selbst erleben und wie wir uns in ihm erleben. Als Leib sind wir stets mehr als nur dieser.“¹⁴ So wird mit dem Leibbegriff hervorgehoben, dass der Mensch sich in seiner Leiblichkeit wahrnimmt und spürt, aber nicht ausschließlich von der Leiblichkeit ausgegangen werden kann. Vielmehr bilden Leib und Körper eine Einheit. Wird in dieser Arbeit der Körper fokussiert, dann bedeutet dies keine Negation des Leibbegriffs, sondern dessen Inklusion. Denn der Leib bringt die Körperlichkeit des Menschen allererst hervor, sodass eine Fokussierung des Körpers stets im Wissen um und unter Berücksichtigung der fortwährenden Leiblichkeit des Menschen erfolgt. Mit der ausdrücklichen Rede vom Körper kann jedoch gegenüber einer reinen Bezugnahme auf den leiblichen Erfahrungsraum auch die Sichtbarkeit, das räumliche Wirken und die Ausdruckskraft des körperlichen Daseins integriert werden und dezidiert Bearbeitung finden. Im Sinne einer Einheit von Leib und Körper kann so ein körperleibliches Sein des Menschen postuliert werden, das sowohl mit Erfahrungspotenzialen als auch mit Erkenntnispotenzialen des Körpers bzw. des Leibes einhergeht.

Ein theologischer Anknüpfungspunkt ist insbesondere die Innenseite der körperlichen (Selbst-)Erfahrungen, die kulturwissenschaftlich wenig Resonanz findet. Dabei kann an einer Dialektik von Leib-Sein und Körper-Haben angeknüpft werden. Einerseits bilden Leib und Körper ein ‚sprachliches Kapital‘ und können nicht synonym verwendet werden. Andererseits kann von einer Verschränkung von Leib und Körper unter der Voraussetzung ausgegangen werden, dass das Körper-Haben das Leib-Sein prägt. Körper-Haben kann mit dem Wissen vom Körper gleichgesetzt werden, sodass das Körperwissen das Sich-Spüren strukturiert und eigenleibliche Erfahrungen sich im Körperwissen differenzieren. Es kann durchaus dann ein Identitätsproblem resultieren, wenn die eigenleiblichen Erfahrungen nicht mit dem kulturellen Körperwissen zu verbinden sind (z. B. im Fall der Transidentität). Infolge der subjektiven Komponente der eigenleiblichen Erfahrung wird deutlich, dass die Geschlechtsidentität nicht einfach wählbar ist. Mit dem Blick auf Transidentität wird ersichtlich, dass das eigenleibliche Geschlecht nicht das widerspiegelt, welches als Körper wahrgenommen wird. „Ich *bin* auch Leib und *habe* nicht nur einen Körper.“¹⁵ Die geschlechtliche Bedeutung signifikanter Körperzeichen (Penis, Busen, Vagina) „ist zwar kulturell konstruiert, doch ändert das nichts daran, dass sie von Frauen und Männern als natürliche Geschlechtsmerkmale spürbar am eigenen Leib erlebt und sichtbar am Körper anderer wahrgenommen wird.“¹⁶ Folglich dominieren partikulare Sichtweisen bezüglich einer Leib- und Körperlichkeit, die es zu parzellieren gilt.

14 Marcel, G.: Leibliche Begegnung, 17.

15 Karle, I.: Liebe in der Moderne, 18.

16 Gugutzer, R.: Soziologie des Körpers, 128f.

Die Forderung nach einer „Wiederkehr des Körpers“¹⁷ nach Jahrzehnten einer Körpervergessenheit stellt ein Forschungsanliegen im interdisziplinären Diskurs für die Religionspädagogik und -didaktik dar. Doch innerhalb der gegenwärtigen Religionspädagogik spielt der Körperdiskurs noch immer eine marginale Rolle. Juvenile Körperlichkeit in den Vordergrund zu stellen, kann auf verschiedene Arten erfolgen. Die Arbeit wird sich darauf beschränken, Körperlichkeit als Phänomen im Jugendalter zu erfassen und religionspädagogisch anschlussfähig zu machen. Somit wird einer vorschnellen substanziellen Ontologisierung entgegengewirkt und die phänomenologische Breite sichtbar.

17 Vgl. dazu Kamper, D. / Wulf, C.: Die Wiederkehr des Körpers.

2. *Problemhorizont und Forschungsperspektiven*

Wenn in dem angestrebten Forschungsvorhaben der Begriff des Körpers zum Ausgangspunkt der Reflexion gemacht wird, dann zum einen deshalb, weil der Begriff für Jugendliche mondän und leichter zugänglich als der sperrige Begriff des Leibes ist. Zum anderen, weil der Begriff des Körpers die Konnotation des Instrumentalisierbaren, Verobjektivierbaren und Transzendenten beinhaltet. So hat der Körper gegenwärtig auch aus religionspädagogischer Perspektive in besonderem Maße Konjunktur und findet mit der Arbeit am Körper und seinen Verkörperungspraktiken in einem auf Bildlichkeit fokussierten Medienzeitalter zahlreiche Gelegenheiten zur öffentlichen Darstellung. Folglich ist zu fragen, was dies für religionspädagogische Bildungsprozesse und für die (religiöse) Identitätsbildung von Jugendlichen bedeutet und wie Lernprozesse im Religionsunterricht unter Berücksichtigung körperlicher Zugänge gestaltet werden können. Wenn also vom Körper die Rede sein soll, geht es immer um die Bildung und Entwicklung einer körpersensiblen Wahrnehmung, der aktiven Handlungsfähigkeit, der Fähigkeit zur Stilisierung, Modifizierung, Gestaltung und Darstellung des eigenen Körpers, um die Fähigkeit eines körpersprachlichen Ausdrucks und die leibgebundene Wahrnehmung, sodass daraus eine körper-leibliche Verstehensperspektive resultieren kann. Körperlichkeit ist immer mit Leiberfahrungen verbunden und geht mit einem ‚Sich-Spüren‘ einher, welches keineswegs nur als individuelles Ergebnis neuronaler Verarbeitungsprozesse verstanden werden kann, sondern kulturell geprägtes Körperwissen strukturiert und von normierten kulturspezifischen Praktiken abhängt.

Die Sensibilisierung für die Wirkmächtigkeit des Körperlich-Leiblichen im religionspädagogischen Prozess – verbunden mit dem Wissen um die eigene Begrenztheit – lässt den Blick aus körpersensiblen Perspektiven zu.

Da diese Arbeit von einem weiten, synthetischen Interesse geleitet ist, das sowohl innerhalb der theologischen Bezugswissenschaften Zusammenhänge aufzeigt als auch interdisziplinäre Erkenntnisse und Fragestellungen aufnimmt, kann die Untersuchung keinen Beitrag zur ‚empirischen Religionspädagogik‘ leisten. Um dem Anspruch von Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft gerecht zu werden, soll ihr Bezugspunkt die Lebensweltorientierung sein. Thematisch ist die Untersuchung auf die Körperlichkeit ausgerichtet, wobei das hermeneutische Interesse auch in der interdisziplinären Weitung der Perspektive liegt.

Die Arbeit intendiert einen religionspädagogischen Beitrag zur Körperlichkeit. Damit ist methodisch ein Blickwechsel bzw. eine Weitung vorgesehen: Es geht um die Entdeckung des Körpers als religionspädagogischer Parameter der Selbstwahrnehmung und -reflexion im Bestreben um eine Wiederaufnahme und Weiterentwicklung der Körperthematik in der Theologie – und im Besonderen

in der Religionspädagogik. Dabei handelt es sich nicht nur um eine einlinig sachliche Reorientierung auf den Körper. Vielmehr versteht sich das Vorhaben als eine ‚körpersensible Religionspädagogik‘, die die angesprochene Mehrdimensionalität der Körperthematik, wie sie gerade im Alter der Adoleszenz Ausdruck findet, in den Blick nehmend integriert. Im Fokus steht die Dimension des Körperlichen als wesentliches Merkmal sozialen Geschehens und als konstitutives Moment des Religionsunterrichts. Jugendliche haben nicht nur einen Körper, sondern lernen in der Phase der Adoleszenz auf eine spezifische Art und Weise Körper zu sein. Der adoleszente Körper kann explizit zum Agens des Unterrichtsgeschehens werden, welcher als wissender und Wissen kommunizierender Körper in Erscheinung tritt, aber auch zum Ort subtilen Widerstands gegenüber sensiblen Themen (z. B. Sexualität, Geschlecht, Körper), herrschenden unterrichtlichen Ordnungen oder Methoden werden kann. Religionspädagogische Perspektiven zur Sensibilisierung des Körpers bauen darauf auf, welcher Zugang und Umgang mit der Thematik gefunden wird, sodass eine realitätsnahe Sichtung mit Begründung angestrebt wird.

Der Religionsunterricht kann die gesellschaftlichen Erwartungen an die körperliche Selbstoptimierung auffangen und ethisch reflektieren. Konzeptionelle und unterrichtspraktische Reflexionen einer ‚körpersensiblen Religionspädagogik‘ sind für die Religionsdidaktik grundlegend und wesentlich stärker als bisher in religionsdidaktische Diskurse einzubringen. Eine körperorientierte Religionspädagogik bedarf offener didaktisch-methodischer Verfahren: spielerische, experimentelle, prozessuale, solche, die auf eine möglichst hohe Beteiligung bzw. Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper zielen. Einbezogen wird auch das Erschließen religiöser Erfahrungen. Körpersensibles Lernen macht Religion über das In-Szene-Setzen theologischer und ethischer Vorstellungen zugänglich. Über das körperliche Erleben werden religiöse, existenzielle, ethische und zwischenmenschliche Erfahrungen in Analogie erschlossen. So sind körperbezogene Themen in religionspädagogische Kontexte zu integrieren, um eine subjektorientierte und zugleich theologisch fundierte Religionsdidaktik zu gewährleisten. Statt sich mit einem häufig kritisierten oder forcierten Körperkult auseinanderzusetzen, konzentriert sich der Ansatz einer ‚körpersensiblen Religionspädagogik‘ auf Unterstützungsformen für eine Entwicklung von Körperbewusstsein, Körpersensibilität und Subjektbildung in Freiheit.

Die Lebensphase Jugend‘ gilt auch aus religionspädagogischer Perspektive als höchst relevante Zeit und kann demzufolge als ein Übergangsphänomen bezeichnet werden, in dem Rollenmuster und Identifikation infolge sozial geregelter Übernahmeverfahren (Was heißt es Mann/Frau zu werden? Wer geht mit wem? Wer genießt bzw. bekommt Anerkennung? etc.) ausgehandelt werden und mit Frustrationen einhergehen. Die Jugendphase stellt ein von der Gesellschaft statthaftes Moratorium dar, in welchem sich die Heranwachsenden mit der Aufgabe konfrontiert sehen, innerhalb eines soziokulturellen und

gesellschaftlich akzeptierten Rahmens ihren Platz zu finden. Es kann von einer ‚Zwischenwelt zwischen Kindheit und Erwachsenenalter‘ gesprochen werden.¹⁸ Im Gegensatz zur theologischen Anthropologie der Kindheit hat die Anthropologie des Jugendalters in der Religionspädagogik vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erfahren.¹⁹ Religionspädagogische Jugendstudien²⁰ beschäftigen sich vor allem mit jugendlicher Religiosität, religiöser Bildung oder der konkreten Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten. Besonders in der Pubertät stellt die Frage „Wer bin ich?“ oder „Wer möchte ich sein?“ die grundlegende Lebensfrage nach der eigenen Identität, dem Körper und dem Geschlecht dar. Jugendliche sind einem erheblichen Außendruck ausgesetzt. Orientierung an Stereotypen und Klischees, Rollenvorhaben und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen betreffen maßgeblich die Konstruktion des Geschlechts. Im stetig wachsenden Gesundheitsbewusstsein, wie es sich etwa bei der Fitness und im Lifestyle zeigt, wird deutlich, dass der Körper zum zentralen Bezugspunkt bei der Suche nach Sinn und Identität wird.

Einerseits leben Jugendliche als ‚Digital Natives‘ in virtuellen und damit in körperlosen Welten, andererseits stehen sie als ‚Selfie-Generation‘²¹ unter dem ständigen Druck einer körperlichen Selbstopтимierung und -inszenierung. Der Wunsch nach Selbstopтимierung besetzt dabei das Selbstwertgefühl mit dem Ideal der Perfektion, dem der disponierte, begrenzte und vergängliche Körper nicht genügen kann. Der Körper wird zur instrumentalisierten Baustelle unterschiedlicher Körperinszenierungen und bestimmt die Lebensphase Jugend in hohem Maße, da gerade der Körper für Jugendliche eine identitätsrelevante Baustelle bezeichnet. Er reift sexuell, verändert sich stetig, eilt dem Selbstbild beständig voraus und wird in gestaltbarer Plastizität zum Spiegel sich entwickelnder Persönlichkeit. In wachsender Autonomie und kritischer Selbstreflexivität lernen Jugendliche, ihren ‚Körper zu bewohnen‘.²²

18 Vgl. Lorenzen, S.: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts?, 55.

19 Vgl. Schweitzer, F.: Religionspädagogik, 230.

20 Vgl. Streib, H. / Gennerich, C.: Jugend und Religion; vgl. Schweitzer, F. u. a.: Jugend – Glaube – Religion; vgl. Gennerich, C.: Empirische Dogmatik des Jugendalters; vgl. Dieterich, V.-J. u. a. (Hg.): Jahrbuch für Jugendtheologie 3.

21 Vgl. Gojny, T. u. a.: Selfie – I like it.

22 Vgl. Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 222.

3. *Aufbau der Arbeit*

Das Thema ist höchst aktuell und von besonderer Bedeutung, da sich Jugendliche heute Fragen in Bezug auf den Körper und damit verbundene Fragen nach Sexualität und Geschlechtlichkeit anders stellen als noch in der Epoche der sexuellen Aufklärung und Emanzipation.

So liegt im ersten Kapitel (I.) der Fokus auf der Körperlichkeit als vergessene Dimension einer subjektorientierten Religionspädagogik. Dabei wird die Subjektorientierung als religionspädagogisches Paradigma eingeordnet und Körperlichkeit als relevantes Phänomen jugendlicher Identitätssuche beschrieben (1.). Nach der Betrachtung des körperlichen Subjekts wird eine religionspädagogische Anthropologie des Jugendalters skizziert (2.), in der juvenil körperliche Erfahrungswelten zu stehen kommen und die Thematisierung des Körpers religionspädagogisch exponiert wird. Die zusammenfassende Darstellung empirischer Ergebnisse renommierter Jugendstudien klärt die Bedeutsamkeit des Körpers im Jugendalter. Ein besonderes Augenmerk kommt hier dem Parameter Geschlecht zu. Denn die Genese des juvenilen Körpers kann nicht ohne die Genderthematik gefasst werden.

Im für die Arbeit zentralen zweiten Kapitel (II.) wird der Körper im Jugendalter als Thema theologischer Anthropologie untersucht. Körperlichkeit wird zunächst zwischen Verdrängung und Aufwertung entfaltet (1.). Sodann erfolgt eine theologische Grundlegung in Ambivalenz einer tendenziellen Leibfeindlichkeit einerseits sowie eines Körperbooms andererseits (2.). Anknüpfend an biblische Überlieferungen wird von einer Einheit von Leib und Seele ausgegangen und Leiblichkeit somit untrennbar mit dem Menschsein verbunden. Herangezogen wird Friedrich Schleiermacher, der eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen anlegt und sich gegen eine leibfeindliche Tradition in Philosophie und Theologie stellt. Die vorliegende Arbeit lässt sich insofern von den Überlegungen Schleiermachers inspirieren, als dass dieser eine Wiedergewinnung der Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit exemplarisch vorführt. Somit werden seine anthropologischen Überlegungen zum Ausgangspunkt einer körpersensiblen Religionspädagogik. Insbesondere die Dialektik von Körper-Haben und Leib-Sein differenziert die eigenleiblichen Erfahrungen, wobei das Körper-Haben das Leib-Sein prägt. Folglich wird eine bezugswissenschaftliche Systematisierung vorgenommen, bei der Körperbilder im interdisziplinären Diskurs beschrieben werden (3.). Dabei wird der Körper in seiner Vielfalt analysiert. Nach der Analyse der in sich disparaten Körperbilder richtet sich der Fokus auf Scham als emotionale Annäherung an eine Theologie der Leiblichkeit (4.). Scham kann als prominente Emotion des Jugendalters bezeichnet werden. In der Scham erlebt sich der Mensch in seiner Leiblichkeit und wird sich zugleich der Körperlichkeit bewusst. So werden die disparaten Wirkungszusammenhänge von Körperlichkeit anthropologisch gebündelt und auf den biblisch

ausgeprägten Zusammenhang von Gottesebenbildlichkeit und Rechtfertigung bezogen. Im Anschluss daran werden Konturen einer theologischen Anthropologie der Anerkennung aufgezeigt (5.).

An die Skizzierung des Phänomens Körper und die Einordnung in die Lebensphase Jugend anschließend wird im dritten Kapitel (III.) der Körper in der Religionspädagogik thematisiert. Zunächst wird eine religionspädagogische Kontextualisierung vorgenommen (1.). Im Bildungsplan für das Gymnasium in Bayern lässt sich das Thema der Körperlichkeit finden, sodass erste Hinweise zur möglichen religionsdidaktischen Umsetzung anklingen, womit eine Gestaltung körperorientierter Bildungsprozesse in der Religionsdidaktik aufgezeigt werden kann (2.). Damit ist eingeräumt, dass in der Religionspädagogik und -didaktik bereits eine Vielzahl an körperorientierten Ansätzen vorhanden ist. Den Ausgangspunkt aller praxisbezogenen Überlegungen bildet ein weites Verständnis von Religionspädagogik. Jedoch lassen sich Desiderate darlegen und Folgerungen für die Religionspädagogik und ihre Didaktik formulieren (3.).

Die Einordnung des Körpers in religionspädagogische und -didaktische Kontexte erlaubt es schließlich im vierten Kapitel (IV.), Perspektiven für eine körpersensible Religionspädagogik zu erarbeiten. Es wird der Frage nachgegangen, wie Körper-Bildung konkret im Religionsunterricht aussehen kann und inwieweit der Ansatz einer körpersensiblen Religionspädagogik eine Weiterentwicklung der bereits bestehenden Ansätze darstellt (1.). In diesem Zusammenhang wird erneut das ganzheitliche Menschenbild Schleiermachers aufgegriffen und Identität als reflektierende Einordnung des Ich beschrieben. Anschließend wird an den theoriegeleiteten Diskurs sowie an eine die körperlichen Dimensionen integrierende ästhetische Bildung als Brücke zwischen ethischer, emotionaler und körperorientierter Bildung angeschlossen, sodass der Körper als ästhetisches Ausdrucksmittel im Religionsunterricht fungiert. Abschließend werden Konturen einer körpersensiblen Religionspädagogik skizziert (3.). Der Religionsunterricht wird zum Erfahrungsraum und Experimentierfeld von Körperlichkeit. In diesem Sinne soll Körperlichkeit für den religionspädagogischen Diskurs reflektiert und fruchtbar gemacht werden.

I. Der Körper als vergessene Dimension subjektorientierter Religionspädagogik

1. *Subjektorientierung als religionspädagogisches Paradigma*

Angesichts der religiösen und weltanschaulichen Pluralisierung der Lebenswelt bedarf der Religionsunterricht einer zeitgemäßen Ausrichtung, die den subjektorientierten Kriterien religiöser Bildung gerecht wird. Zur Legitimierung religiöser Bildung in der Schule gehört u. a. die Annahme, dass Religion bzw. Religiosität einen konstitutiven Teil des Menschseins darstellt und ein anthropologisches Kontinuum bildet. Diese Voraussetzung ist nicht nur eine apologetische Behauptung bezüglich einer im gesellschaftlichen Diskurs schwelenden Legitimationskrise des konfessionellen Religionsunterrichts, sie folgt im Gegenteil vor allem einem religionsdidaktischen Grundinteresse. Eine gegenwärtig anschlussfähige Religionspädagogik geht nicht mehr ausschließlich von den traditionellen Inhalten, sondern von den Lebensfragen und Erfahrungen der Subjekte aus.¹ Subjektorientierung darf in diesem Zusammenhang nicht mit Schüler*innenorientierung gleichgesetzt werden. Auch ist es falsch davon auszugehen, dass Bildungstheorien und -konzepte bereits dann als subjektorientiert zu bezeichnen sind, wenn diese die Schüler*innen zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen. Vielmehr umfasst Subjektorientierung ein komplexes subjekttheoretisches Konglomerat, als dessen Fundament, Mitte und Ziel das menschliche Subjekt zu sehen ist. Mit dem Parameter der Subjektivität ist dem einzelnen Menschen ein Werkzeug an die Hand gegeben, sich in Auseinandersetzung mit einem Gegenüber selbst als individuelles Subjekt bewusst zu werden. Mit der Rede von Subjektwerdung und Subjektbildung sind daher auch die dafür ausschlaggebenden Faktoren in den Blick zu nehmen. Subjektbildung vollzieht sich immer subjektiv im Sinne einer Selbst-Bildung, wird aber von außen angestoßen. Folglich handelt es sich um Selbst-Bildung, die allerdings nicht als ein interner Entwicklungsprozess zu verstehen, sondern im Gegenteil auf ein Gegenüber angewiesen ist. Das Subjekt ist vermittlungsfähig und gleichzeitig vermittlungsabhängig. Implementiert bleibt dabei die bleibende Differenz zwischen ‚dem Selbst‘ und ‚dem anderen‘, sodass daraus eine eigenverantwortliche Aneignung und Gestaltung hervorgeht.²

1 Vgl. etwa Kunstmann, J.: Subjektorientierte Religionspädagogik; vgl. Platow, B.: Religionspädagogik; vgl. Naurath, E.: Subjektorientierung und Pluralitätsfähigkeit.

2 Vgl. Platow, B.: Religionspädagogik, 41f.

Subjektwerdung im Religionsunterricht heißt auch, Erfahrungen der Schüler*innen wahrzunehmen und in ihnen aufbrechende Existenz- und Sinnfragen zuzulassen. Sichtbar wird der religiöse Horizont der Bildung. Diese Form ist nicht nur Methode, sie ist vielmehr eine Haltung, die zudem Freiheit als tragfähiges Fundament für Bildung ermöglicht. Hier setzt die evangelische Religionspädagogik ein: Grundlegend für eine evangelisch begründete Bildungstheorie ist nämlich, dass sich der Bildungsprozess am Individuum als dem Subjekt seiner Bildung orientiert. Denn sowohl schöpfungs- als auch rechtfertigungstheologisch stellt keine Instanz die von Gott gesetzte und zugesprochene Würde und Achtung der Person infrage. Christliche Anthropologie rekurriert auf das Gegenüber des Menschen als Geschöpf zu seinem Schöpfer, sodass das Personsein jedes Menschen in der Gottesebenbildlichkeit (Gen 1,26f.) gesetzt wird. Diese unhinterfragbare Würde der Person begründet nun die Freiheit der Subjektwerdung, die sich u. a. in der Annahme von freiwilligen Rollen in unterschiedlichen Weltzusammenhängen vollzieht. In diesem Zusammenhang korreliert der Bildungsgedanke mit dem rechtfertigungstheologisch begründeten Freiheitsverständnis insofern, als dem Menschen zugetraut wird, über sein bis dahin vollzogenes Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm schlummernden Potenziale zu entfalten. Selbst-Bildung ist als Befähigung zur Freiheit intendiert und nur aufgrund der Zusage eines bedingungslosen Angenommenseins durch Gott möglich.³ Selbst-Bildung fokussiert das Subjekt, das sich seiner selbst (als Leib und Körper) bewusst ist und sein Leben in Freiheit gestaltet. Subjektwerdung ist somit zum einen ein stetiger Prozess, der zum anderen immer in Beziehung zu anderen Menschen und in theologischer Perspektive im Verhältnis zu Gott erfolgt.⁴

Die Berücksichtigung der Gottesbeziehung *prima facie* ist für die Lebensdeutung des Menschen nicht zwingend erforderlich: „Der Mensch kann menschlich sein ohne Gott. [...] Er kann sprechen, hören, denken, handeln, ohne von Gott zu reden, [...] ohne an ihn zu denken, [...]“⁵ Aus theologischer Sicht ist die „weltliche Nichtnotwendigkeit Gottes“ anzuerkennen, aber zugleich geltend zu machen, dass „Gott [...] mehr als notwendig“⁶ ist. Im religionspädagogischen Zusammenhang lässt sich die theologische Anthropologie Bernd Schröder⁷ zufolge in drei Hinsichten konkretisieren: 1. *Gottesbeziehung als Unterbrechung von Unbefriedigendem*: Vor allem Heranwachsende sind stetig auf der Suche nach Identität, sind anfällig für hybride Selbstentwürfe oder lassen sich durch gesellschaftliche Lebensentwürfe fremdbestimmen. In Anbetracht dieser gewollten oder auch ungewollten Dynamiken bei der Suche nach sich selbst

3 Vgl. Naurath, E.: Subjektorientierung und Pluralitätsfähigkeit, 174f.

4 Vgl. Schröder, B.: Religionspädagogik, 234.

5 Jüngel, E.: Gott als Geheimnis der Welt, 24.

6 Ebd., 30.

7 Vgl. Schröder, B.: Religionspädagogik, 235.

kann aus Perspektive der theologischen Anthropologie das Verhältnis zu Gott als eine Unterbrechung und Neuorientierung angesehen werden. 2. *Gottesbeziehung als Anerkennung von Fragmentarischem*: Der Mensch bleibt in seiner Subjektwerdung anzweifelbar, zerbrechlich und bruchstückhaft. Die Gottesbeziehung als Grund für Anerkennung der fragmentarischen und fragilen menschlichen Existenz zeigt einen hoffnungsvollen Nährboden auf ein Ganzwerden auf, das nur durch Gott erfolgen kann. 3. *Gottesbeziehung als Entschuldung von Unentschuldbarem*: Die Sich-selbst-Verborgtheit, Abgründigkeit und Ambivalenz zeigt sich im Prozess der Subjektwerdung. Eine theologische Anthropologie kann dem standhalten, insofern sie die Möglichkeit der Entschuldung des Menschen durch ein Entgegenkommen Gottes für wirksam hält. Aus evangelischer Perspektive ermöglicht somit zuallererst ein Ansatz, der die theologisch-anthropologische Koinzidenz mitdenkt, eigene Geschöpflichkeit und Hoffnung auf eschatologische Vollendung sowie auf Überwindung der Gottesferne durch Gott. Entsprechend ist Subjektwerdung aus Perspektive der theologischen Anthropologie stets im ganzheitlichen⁸ Sinne zu begreifen, weil erst so deutlich wird, dass der Mensch als einzelner, fragmentarischer nicht ohne Gottesbeziehung auskommt, sondern gerade diese dazu befreit, die dem Menschen zugedachte Gottesebenbildlichkeit anzunehmen.⁹ Die Gott-Mensch-Beziehung bildet den Ausgangspunkt einer theologischen Subjektbestimmung und konstituiert die unantastbare Würde des Menschen als Ebenbild Gottes. Schließlich zielen in diesem Horizont religiöse Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse auf eine Befähigung des Menschen, sich seiner Gottesebenbildlichkeit bewusst zu werden.

Bildung ist alteritätstheoretisch zu fassen, betont die selbstreflexive und intrinsische Seite von Lernprozessen, geht dezidiert vom Subjekt aus und zielt auf das Subjekt. Bildung und Subjektwerdung gehören zusammen. Dabei steht ein fragmentarisches, sich entwickelndes Subjekt im Vordergrund. Bei aller Fragilität und Fragwürdigkeit menschlicher Existenz wird zugleich auf die Möglichkeit einer Anerkennung dessen hingewiesen sowie auf die Hoffnung des Ganzwerdens durch Gott.¹⁰ Der Mensch ist im theologischen Sinne in seiner

8 Bei dem Begriff der Ganzheitlich handelt es sich um einen umstrittenen und ideologiefälligen Begriff. Günter Wild betrachtet den Terminus in der Breite und „geht von der Annahme aus, dass es sich bei Ganzheitlichkeit um einen morphischen Begriff handelt, dessen Wesenheit und Inhalt nicht von vornweg feststeht, sondern erst durch Beobachtung und Analyse erschlossen werden muss“. Wild, G.: Der Begriff der Ganzheitlichkeit in der Heilpädagogik, 18. Im Gegensatz dazu gibt Martin Stahlmann bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit ein totalitäres Erziehungsideal zu bedenken und fragt kritisch, ob der Mensch überhaupt ganzheitlich betrachtet werden kann. Vgl. Stahlmann, M.: „Ganzheitlichkeit“ als Illusion, 239. Stahlmann spricht bei dem Postulat der Ganzheitlichkeit von einer Illusion bzw. einem Mythos, womit er betont, dass Ganzheitlichkeit nicht geleistet werden kann. Vgl. ebd., 292.

9 Vgl. ebd., 235f.

10 Vgl. Luther, H.: Religion und Alltag, 62–149.

Individualität¹¹ einmalig und nicht austauschbar. Aspekte der Verletzlichkeit und Unabgeschlossenheit werden nicht ausgeblendet, sie werden vielmehr konstitutiv mitberücksichtigt. Demgegenüber geht Birte Platow bei einem religiös gebildeten Menschen von einer ganzheitlichen Bildung aus, die den Menschen in all seinen Facetten anspricht.¹² Dabei fokussiert sie nicht eine lineare Rekonstruktion des Werdegangs, sondern das Nachzeichnen „markanter Motive, deren Vertiefung, Widerlegung, Abdankung und Neuinterpretation“¹³, mit dem Ziel, elementare Grundanliegen des Menschen besser zu verstehen. Dieses Verstehen scheint auf Anerkennungsprozesse ausgerichtet zu sein.

Jugendliche verfolgen stetig den Wunsch nach Anerkennung. In religiösen Bildungsprozessen geht es nicht nur um Subjektwerdung im Sinne davon, dass Heranwachsende zu selbstbestimmten Autor*innen des eigenen Lebens werden. Dies kann aber nur erfolgreich erreicht werden, wenn sie dabei anerkannt werden. Daher gehört zur Subjektwerdung immer auch das Streben nach Anerkennung.

Bei aller Diskussion um die Interpretation des Subjektbegriffs besteht im religionspädagogischen Kontext Einigkeit darin, dass die Subjektwerdung der Person Zielhorizont von Bildung, Erziehung und Sozialisation ist.

Das Ringen um das Subjekt wird in verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen und Entwürfen¹⁴ deutlich. Religionspädagogische Didaktik und Methodik nehmen Subjektdiskurse kreativ auf. Die Ansätze zeigen ein Gegenstandsfeld auf, das vor allem die durch eigene Erfahrungen bewegte Frage nach der Identität und Religiosität als subjektive Ausdrucksform in den Blick nimmt. Auffällig ist innerhalb der individuellen Religiosität als wesentliches Merkmal der gegenwärtigen Schüler*innenpopulation deren Vagheit im Hinblick auf das, was als individualisierte Religion anzusprechen ist.¹⁵ Mitunter geht dieser

11 Sara Haen bezeichnet den Individualitätsbegriff zu Recht als religionspädagogischen Grundbegriff, der einer permanenten Dynamik und in wechselvollen und nie abgeschlossenen Prozessen einer Selbst- und Welterfahrung unterliegt. Damit ist die Individualitätsbildung „weder egoistisch noch solipsistisch zu verstehen. Das Individuum bezieht sich immer auf den Menschen in seiner Ganzheit und ist selbst Ausdruck dessen.“ Haen, S.: Überlegungen zum Individualitätsbegriff im Spannungsfeld von Heterogenität und Pluralität, 88.

12 Vgl. Platow, B.: Religionspädagogik, 10.

13 Ebd., 13.

14 Z. B. der liberalen Religionspädagogik (bes. Richard Kabisch), im thematisch-problemorientierten Religionsunterricht, im sozialisationsbegleitenden therapeutischen Religionsunterricht (Dieter Stoodt), im erfahrungsbezogenen Religionsunterricht (Werner Ritter), im lebensgeschichtlich-biografischen Unterricht (Karl Ernst Nipkow) oder in der konstruktivistischen Religionsdidaktik (Gerhard Büttner / Hans Mendl).

15 Friedrich Schweitzer konstatierte bereits in den 1990er-Jahren ein Bild der Gegenwart: das Zerfließen religiöser Identitätsmarkierungen, ein Zerbröckeln von Überzeugungen, eine Zunahme von Uneindeutigkeiten und die Schwierigkeit positioneller Abgrenzung. Vgl. Schweitzer, F.: Die Suche nach eigenem Glauben, 37ff.

Religionstypus auf eine Mutmaßung zurück: „Da ist etwas“, bzw. noch vager: „Irgendetwas wird es schon geben“.¹⁶ Armin Nassehi nennt solche Vorstellungen „banal“ und „ohne theologische Tiefenschärfe“.¹⁷

Diese Formen religiösen Dilettantismus ziehen eine Privatisierung von Religion (Patchwork-Religiosität) nach sich. Schüler*innen gestalten aus einer ‚Bricolage‘ unterschiedlicher Religionen ihre Religion. Dabei werden verschiedene Religionstraditionen kombiniert, ohne sich einer religiösen Richtung, Glaubenstradition oder religiös-spirituellen Tradition verpflichtet zu fühlen. Naurath spricht in diesem Kontext von „Transfunktionalität“¹⁸, einem aus der Architekturtheorie entlehnten Begriff. Dieser Funktionsbegriff bezeichnete den Schlüsselbegriff der vom Bauhaus ausgehenden Modernisierungsbewegung: Form folgt Funktion. Ein Bau erfährt im Verlauf seiner Geschichte immer wieder Umwindungen, die ursprünglich nicht vorgesehen waren. Architekt*innen sorgen für Reversibilität und Offenheit gegenüber zukünftigen Funktionalitäten. Transfunktionalität meint also Räume zu gestalten, um in ihnen neue Aktivitäten zu entfalten. In Bezug auf einen subjektorientierten Religionsunterricht heißt das, dass dieser nicht nur Lernraum, sondern gleichzeitig auch Erfahrungsraum ist, in dem Subjektivität sichtbar und zukunftsweisend wird und als didaktische Aufgabe zu verstehen ist. Daraus ergibt sich eine Abkehr von einer Aneignungsdidaktik und eine Hinwendung zu einer Ermöglichungsdidaktik, sodass der Religionsunterricht zum Experimentierort wird. Denn gerade bei Fragen des Umgangs mit Subjektivität kommt dem Religionsunterricht eine erprobende Rolle zu, weil hier in großer Allgemeinheit und in hermeneutischer Absicht Transzendenzoffenheit und Sinnsuche der Menschen zum Klingen kommen, womit eine wesentliche Dimension von Religion erfasst wird. Die Subjektwerdung vollzieht sich in einer kritischen Auseinandersetzung mit kulturellen Storys, gesellschaftlichen Schlüsselproblemen und religiösen Fragestellungen.¹⁹

Ein subjektorientierter Religionsunterricht wäre jedoch missverstanden, wenn von einem inhaltslosen Selbstentfaltungsprogramm ausgegangen wird. Handlungsorientierend wirksam wird die Rede vom Subjekt in religionspädagogischen Zusammenhängen, indem die Subjektwerdung an Lehr- und Lernprozesse bzw. Bildungsprozesse geknüpft ist. Als entwicklungs-offenes Wesen ist der Mensch stets bildungsbedürftig, da er als Person seine Möglichkeiten im Lebenslauf immer im Wechselspiel mit seiner Lebenswelt entfaltet und so zum

16 Nassehi, A.: Religiöse Kommunikation, 175.

17 Ebd., 184.

18 Im weiteren Sinn kann eine ideologiekritische Dimension von Religion gesehen werden, die sich gegen eine Verzweckung stellt. Vgl. Naurath, E.: Pluralitätsfähige Religionspädagogik zwischen sozialer Relevanz und religiöser Transfunktionalität, 90; vgl. Nordhofen, E.: Nutzlose Nützlichkeiten oder das transfunktionalistische Paradox, 100.

19 Vgl. Rothgangel, M.: Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, 85.

Subjekt wird. Unberührt vom Grad des Fortschreitens auf dem Weg zum Subjektsein kommt jedem Menschen eine unantastbare Würde zu. Im Blick auf die Bildung zeigt dieser Sachverhalt auf, dass der Mensch im Prozess seiner Bildung erst zum Subjekt werden muss, aber Person immer schon ist, sodass Bildung ein ‚Folgephänomen des Personseins‘ und Mittel zur Subjektwerdung darstellt.²⁰ Bernd Schröder formuliert folgende Maxime²¹, die es bei aller religionspädagogisch reflektierten Tätigkeit bewusst zu halten und für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen gilt: „Trage dazu bei, dass die Personen, mit denen Du in Lehr- und Lernprozessen zu tun hast, Subjekte werden!“²²

Bildung zielt auf die Maxime, Subjektwerdung zu fördern. Dass Schüler*innen Subjekt werden, ist das erklärte und angestrebte, aber nicht vollendbare Ziel von Bildung. ‚Subjektwerdung fördern‘ bedarf Michael Domsgen folgernd einer „Sensibilität für die Konstitutionsleistungen der Subjekte“²³, indem neben der Identitätsbildung auch eine Passung der inneren und äußeren Realität erfolgt, sodass nicht trivial von Subjekten im Allgemeinen gesprochen wird, es werden vielmehr die einzelnen Jugendlichen als konkrete Subjekte in den Blick genommen. Domsgen geht es um die konkreten Herausforderungen und Dispositionen des Menschen, da diese maßgeblich über das bestimmen, was ihnen in ihrer Subjektwerdung möglich ist, wo ihnen Bildungs- und Lernprozesse erschwert oder unmöglich gemacht werden.²⁴ Was sich zeigt, ist insofern eine Ambivalenz des Subjekts, als dass in der religionspädagogischen Theoriebildung der Fokus vor allem auf einem bildungsnahen und lernbereiten Subjekt liegt und die Gefahr einer einseitigen Subjektbezogenheit besteht. Nach Domsgen kann der Subjektbegriff nur gewinnbringend sein, „wenn die in der inneren und äußeren Realität besetzten Begrenzungen des Subjektseins konstitutiv mitbedacht werden“.²⁵ Der mit dem Prozess der Subjektwerdung einhergehende „Inbegriff selbstbewusster Handlungsfähigkeit, Integrität und Daseinsgewissheit“²⁶ wird gegenwärtig zunehmend nur schwach sichtbar. Das selbstbewusste Subjekt ist ein Ideal, an dem es auf der einen Seite festzuhalten gilt und auf der anderen Seite aber die reflektierte Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausformungen der individuellen inneren und äußeren

20 Vgl. Biehl, P. / Nipkow, K. E.: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, 40.

21 „Diese Maxime speist sich aus den sieben Momenten, die der Idee der Bildung zugehörig sind. Ihre Befolgung impliziert beispielsweise, das lernende Individuum, also etwa die Schülerin oder den Schüler, respektvoll-wertschätzend zu behandeln, die Inhalte christlicher Religion freiheitlich-verantwortungsfördernd auszulegen und Unterrichtsthemen und -verfahren so auszuwählen, dass sie zur ganzheitlichen Entwicklung der Schüler beitragen.“ Schröder, B.: Religionspädagogik, 241.

22 Ebd.

23 Domsgen, M.: Religionspädagogik, 272.

24 Vgl. ebd.

25 Ebd., 273.

26 Schröder, B.: Religionspädagogik, 234.

Realität miteinbezogen werden muss, die den Menschen in der individuellen Persönlichkeitsentwicklung bestimmen.²⁷ Subjektwerdung bleibt immer fragmentarisch, fragwürdig und fragil.

Eine fragmentarische Subjekt konstruktion ist insbesondere für eine zeitgemäße Formulierung von religiöser Bildung relevant.²⁸ Bildung ist eine stets fragmentarisch bleibende Selbstkonstruktion des Subjekts in Auseinandersetzung mit der Umwelt. Das Subjekt wird somit nicht ausschließlich in seiner selbstbezogenen Individualität verstanden, sondern als dialogisches Subjekt definiert, das auf ein Gegenüber angewiesen ist und sich im kommunikativen Zusammenhang als Subjekt konstruiert. Es findet eine Beschäftigung mit dem anderen, dem Fremden, den integrierbaren und nicht integrierbaren Alteritäten statt. Das Fremde im Eigenen bildet dabei ein konstitutives Element der Subjektivität, indem das Fremde im Eigenen beginnt und sich in der Darstellung, Wahrnehmung, Zuschreibung, Begegnung und Sozialisierung fortsetzt.²⁹ Folglich kann das Subjekt nicht anders als in Beziehungen gedacht werden. Subjektwerdung vollzieht sich *in* Beziehung und *ist* Beziehung.

Ein derartiges dialogisches Verständnis von Beziehung hat eminente Auswirkungen auf einen subjektorientierten Bildungsbegriff. Schüler*innen sind aktive Teilnehmer*innen am Bildungsgeschehen und keine passiven Rezipienten. Zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht im besten Fall eine vertrauensvolle Beziehung, die durch eine interpersonale Begegnung geprägt ist. Somit bildet sich insofern ein intersubjektiv-kommunikativer Raum, als dass das Subjekt in interaktiver Auseinandersetzung mit der umgebenen Welt und den

27 Vgl. Domsgen, M.: Religionspädagogik, 273.

28 Henning Luther hat bereits Anfang der 1990er-Jahre in seinem Werk „Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts“ die Erfahrungsebene und Lebenswelt des Subjekts als Referenzrahmen wissenschaftlicher Theoriebildung bestätigt und stellt die Fragmentarität als grundsätzliche Unabgeschlossenheit religiöser Bildungsprozesse heraus. Der Terminus des Fragments eignet sich besonders, um die Ambivalenz des menschlichen Daseins zu erfassen: „Wir sind immer zugleich auch gleichsam Ruinen unserer Vergangenheit, Fragmente zerbrochener Hoffnungen, verronnener Lebenswünsche, verworfener Möglichkeiten, vertaner und verspielter Chancen. Wir sind Ruinen aufgrund unseres Versagens und unserer Schuld ebenso wie aufgrund zugefügter Verletzungen und erlittener und widerfahrener Verluste und Niederlagen.“ Luther, H.: Religion und Alltag, 168f. Mit dem Begriff Fragment wird die Unabgeschlossenheit der menschlichen Existenz deutlich und der Hoffnung auf Vollendung Ausdruck verliehen: Wir sind nach Luther auch „Ruinen der Zukunft, Baustellen von denen wir nicht wissen, ob und wie an ihnen weitergebaut wird; wir wissen immer nur, dass der Bau noch nicht vollendet ist. Gegen die Erstarrung steht die Sehnsucht, die Bewegung der Selbsttranszendenz.“ Ebd., 170. Folglich zeigt sich, dass menschliches Leben fragmentarisch gedacht mit der Erfahrung des Gelingens auf der einen Seite und des Scheiterns auf der anderen Seite einhergeht. Der Mensch bleibt bis zur Vollendung durch Gott ein fragmentarisches Wesen und ist als solches von Gott anerkannt.

29 Vgl. Wiesinger, C.: Authentizität, 34f.; vgl. Boschki, R.: Art. Subjekt, 5f.

darin interagierenden Personen ein eigenes Selbstverständnis entwickeln und erwerben kann.

Sichtbar wird eine systemische Perspektive, indem Emotionen und Beziehungsstrukturen durch Kommunikationsformen miteinbezogen werden.³⁰ Es zeigt sich eine offene, prozessuale und kommunikative Vorgehensweise, die Perspektiven³¹ eröffnet. Dabei will der Religionsunterricht

als ein Ort für die problemoffene Selbstreflexion des eigenen Lebens erfahren werden. [...] Ein Ort der offenen Kommunikation über religiöse und ethische Fragen soll er sein, ein Ort vor allem, an dem die eigene Subjektivität zu ihrem Recht kommt, unverstellt, unbelastet durch die vermeintlich immer schon fertigen Antworten, die die christliche Tradition bereitstellt.³²

Der zentrale Inhalt der Religionspädagogik sind die Lernenden, genauer: Es sind ihre existenziellen Fragen und die subjektorientierte Beschäftigung mit diesen Fragen. Religionspädagogik hat die Aufgabe, sich immer wieder neu den lebensweltlichen Phänomenen zu nähern und Schüler*innen als Subjekte nicht aus den Augen zu verlieren. Eine ‚subjektorientierte Religionspädagogik‘³³ zielt grundlegend auf eine Identitätsfindung, Selbstklärung, Orientierung und Existenzvergewisserung. Subjektwerdung zeigt sich nach Martin Rothgangel in Anlehnung an Peter Biehl³⁴ in der Individualität (Wahrnehmung des Ich), in der Sozialität (Wahrnehmung des anderen), in der Mitkreatürlichkeit (Wahrnehmung der Natur) sowie in der Subjektwerdung des allen Menschen von Gott gewährten Personseins.³⁵

Folglich gilt, dass Subjektorientierung sowohl auf den anderen als auch auf die Erfahrung des Angesprochenenseins angewiesen ist und nicht losgelöst von anderen erfolgen kann. Menschen sind vielmehr immer an ein Gegenüber gebunden und von Gott in ihrer Fragilität angenommene Geschöpfe. Protestantisch bleibt festzuhalten, dass die Leitvorstellung von Subjektwerdung unter einem eschatologischen Vorbehalt steht. Religiös grundierte Subjektwerdung zeigt sich zwischen Fragmentaritätsbewusstsein und Vollendungssehnsucht.

30 Vgl. Domsgen, M.: Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen, 198.

31 Unter dem Stichwort Perspektiven lassen sich Haltungen, Einstellungen, Sichtweisen und Erinnerungen fassen, die mitgeteilt, reflektiert, kritisch befragt, revidiert und modifiziert werden.

32 Gräb, W.: Religion als Deutung des Lebens, 175, 173.

33 Vgl. Kunstmann, J.: Subjektorientierte Religionspädagogik.

34 „Bildung umfaßt den lebenslangen, prinzipiell offenen Prozeß der Subjektwerdung des Menschen. Subjektwerdung vollzieht sich in Individualität, Sozialität und Mitkreatürlichkeit.“ Biehl, P.: Theologische Aspekte, 579.

35 Vgl. Rothgangel, M.: Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, 117f.

1.1 Religionspädagogische Reflexion des körperlichen Subjekts

Im Fokus steht die Genese des körperlichen Subjekts. Mit der konsequenten Subjektorientierung löst die moderne Religionspädagogik ihren eigenen Anspruch ein, an den genuin existenziellen Fragen des Menschen anzusetzen. Angestrebt wird im Folgenden die Orientierung am Subjekt unter Beachtung der gegenwärtigen und zukünftigen Bedingungen. In seiner aktuellen Vermessung der Religionspädagogik rät Thomas Schlag zu einem Selbstverständnis als „Lebenswissenschaft“.³⁶ Eine zentrale Aufgabe dürfte ihr „hermeneutische[s] und kritisch-utopische[s] Potenzial“³⁷ im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen, bildungspolitischer Entwicklungen und individueller Lebensbedeutungen der zu bildenden Subjekte sein. Schlag geht nicht von einem Positivismus aus, sondern stellt die Alterität in den Mittelpunkt seiner Überlegungen, indem er konstituierende Faktoren wie gesellschafts- und ökonomiekritische Momente im Blick hat. Zugleich müssen die gegenwärtig stärker hervortretenden ökologischen Probleme, die zunehmend auch lebensweltlich Gestalt gewinnen und ins Interessengebiet von Jugendlichen fallen, berücksichtigt werden. Jugendliche beschäftigen sich mit vermeintlich gesundheitsfördernden und weltverbessernden Ideologien. Vegetarismus, Veganismus oder der bewusste Fleischkonsum zum Bodystyling sowie die damit verbundenen Argumente und Implikationen stellen persönliche Realitäten dar und spiegeln entsprechende Positionen und Handlungen auf dem Weg zur Subjektbildung wider.

Es zeigt sich, dass die Religionspädagogik vermehrt herausgefordert ist, die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen unter dem Augenmerk aktueller Themen in den Blick zu nehmen. Themen, die explizit mit der eigenen Person zu tun haben, bedürfen konkreter Erfahrungsorte und Räume, damit ein Dialog ermöglicht werden kann. Die Schüler*innen werden dabei selbst zum Gegenstand des Unterrichts. Bezogen wird sich auf das körperliche Subjekt, weil der Körper zum menschlichen Sein dazugehört und eine anthropologische Prämisse darstellt. Der Körper wird zudem unter den gegenwärtigen und zukünftigen Bedingungen betrachtet und ein programmatischer Perspektivwechsel vollzogen: „Anstatt dass die einzelnen Subjekte aus der Perspektive des Ganzen [...] betrachtet werden, soll Praktische Theologie das Ganze [...] aus der Perspektive der (betreffenden) Subjekte wahrnehmen.“³⁸

36 Schlag, T.: Religionspädagogik als Lebenswissenschaft, 229.

37 Ebd.

38 Luther, H.: Religion, Subjekt, Erziehung, 295.

1.1.1 *Juvenile Identitätsarbeit und Individualisierungsprozesse*

In der prominenten und zutiefst intrinsischen Frage „Wer bin ich?“ werden Begriffe unterschiedlicher Traditionslinien sichtbar: Identität, Person und Selbst. Gemeinsam ist allen Begriffen die Frage nach dem ‚Ich‘ des Menschen.³⁹

Seit dem 20. Jahrhundert hat sich der Identitätsbegriff zu einem interdisziplinären Terminus innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses entwickelt.⁴⁰ In positiv gestreckter Normativität gehört Identität zum Leben und Menschsein. In der Philosophiegeschichte verankert geht mit dem Identitätsbegriff Relationalität, Unverwechselbarkeit sowie die Kontinuität des Selbsterlebens einer Person einher.⁴¹ Im Gegensatz dazu wird der Identitätsbegriff in den Humanwissenschaften immer wieder neu diskutiert, modelliert und als Paradigma kaum angezweifelt. Für die Religionspädagogik ist vor allem der Zusammenhang zwischen Identität und Entwicklung, Individualität und Subjektivität bedeutsam.

Erlaubt sei an dieser Stelle eine Skizzierung kritischer Stimmen gegenüber einer Religionspädagogik, die Identität als Schlüsselbegriff oder Leitbegriff verstehen will. Im Hintergrund stehen dabei mehrere Theorietraditionen. Entwicklungspsychologisch ist das Identitätsverständnis insbesondere am psychoanalytischen Lebenszykluskonzept von Erik H. Erikson⁴² ausgearbeitet worden. Erikson hat ein epigenetisches Modell erarbeitet, wonach sich Identität im Sinne eines Wachstums über acht Lebensstufen zieht. Die fünfte Stufe ist dem Jugendalter und der frühen Adoleszenz zugeordnet und beinhaltet das Spannungsfeld von Identität und Identitätskonfusion sowie die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollenerwartungen und übernommenen Lebensdeutungsmustern. Erikson spricht in dieser Hinsicht von „Ideologien“ im Sinne kollektiver Identitäten, die für die individuelle Kompetenz befragt werden. Dazu werden auch religiöse Überzeugungen gezählt, die sich für das eigene Selbstverständnis als tragfähig erweisen müssen oder abgelehnt werden.⁴³

39 Vgl. Schwab, U.: Identität/Person/Selbst, 217.

40 Vgl. Pirker, V.: Identität, 38. Mit Identität wird das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft sowie das Selbstverhältnis des Menschen in den Blick genommen. Viera Pirker hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die wissenschaftliche Erforschung der Identität nach dem Zentrum dessen sucht, was Menschsein in der Gegenwart auszeichnet. Somit zeigt sich die anthropologische Frage einerseits nach den Bedingungen und andererseits nach den Möglichkeiten des Menschseins und der Frage „Wer ist der Mensch, der ich bin?“. Vgl. Pirker, V.: fluide und fragil, 11.

41 Vgl. Stroh, R.: Identität IV, 24.

42 Vgl. Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus.

43 Vgl. Schweitzer, F.: Lebensgeschichte und Religion, 70–103. Hinsichtlich der religiösen Identität kann in Anlehnung an Mirjam Schambeck und Schweitzer bezugnehmend auf Erikson für eine Unterscheidung zwischen der individuellen und kollektiven Identität