

6.3 Bewusste Einbindung des »Sprechens im Religionsstunden-Ich«

Mit *Hemel* und *Roth* kann für eine aktive und bewusste Einbindung des »Sprechens im Religionsstunden-Ich« plädiert werden, vor allem „als Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums“³⁶ und als „Probehandeln“³⁷. Damit sind Lernende eingeladen, ihr Repertoire um eine weitere Option zu erweitern, die ihnen ganz „eigene Horizonte des Weltverstehens“³⁸ eröffnen kann. Dies ist sodann didaktisch zu rahmen, wobei ein Verständnis als performatives Element vorgeschlagen wird. Entlang des Begriffs des »Religionsstunden-Ichs« können so gewohnte Muster aufgebrochen sowie didaktische Potenziale und Chancen entdeckt werden.

6.3.1 Den religiösen Horizont wahrnehmen

Nach dem Bildungsforscher *Jürgen Baumert* sind „Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“³⁹ einer der „Modi der Weltbegegnung“⁴⁰. Diese „unterschiedliche[n] Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt [...] eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens“⁴¹. *Baumert* betont, dass diese Modi nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, sind sie doch „jeweils [...] für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar“⁴². Interessanterweise finden sich ähnliche Ausführungen bereits im Synodenbeschluss zum Religionsunterricht, wenn es dort heißt, „[d]ie ‚religiöse‘ Dimension [...] ausklammern hieße den Menschen verkümmern lassen.“⁴³ An konkreten Fallbeispielen wird dies herausgearbeitet:

Das Leben kann sich aber auch so verdichten, daß der Mensch tiefer und radikaler gefragt ist. Situationen und Erfahrungen, die zur Sinndeutung herausfordern [...], sind z. B. solche von Zeugung - Geburt - Tod - Hoffnung - Liebe - Freundschaft - Angst - Glück - Schuld - Vergebung - Leid - Zufall - Vertrauen - Verantwortung - Sorge - Scheitern - Spiel - Ekstase - Rausch - Fest - Gottesdienst - Gebet. Aber nicht nur der private Bereich ist davon betroffen [...]: Unterprivilegierung - Armut - Hunger - Krieg - Frieden - Gerechtigkeit - Fortschritt - Zukunft - Entwicklung der Gesellschaft mit neuen Freiheiten und Zwängen usw. Die ganze Tagesordnung der Welt kann in diesem Sinne „unbedingt angehen“ und bedingungslos herausfordern. Die „religiöse“ Dimension solcher Situationen und Erfahrungen ausklammern hieße den Menschen verkümmern lassen. Will

36 ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018).

37 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 70.

38 JÜRGEN BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: NELSON KILLIUS/JÜRGEN KLUCE/LINDA REISCH (Hg.), Die Zukunft der Bildung (= Edition Suhrkamp 2289), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, 100–150, hier 107.

39 EBD.

40 EBD., 106.

41 EBD., 107.

42 EBD.

43 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSYNODE (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 134.

die Schule den ganzen Menschen fördern, so muß sie alle bedeutsamen menschlichen Erfahrungen zur Sprache bringen, also auch und vor allem die Grund- und Grenzsituationen des menschlichen Lebens.⁴⁴

Diese „religiöse“ Dimension⁴⁵ im Sinne „konstitutiver Rationalität“⁴⁶, welche „sich vor allem in der Glaubensperspektive der Religion“⁴⁷ zeigt, bietet somit einen Mehrwert. Sie bereichert die den Lernenden zur Interpretation, aber auch zur Gestaltung ihrer (Um-)Welt und ihres eigenen Lebens zur Verfügung stehenden Optionen um eine »ganz andere«, bisweilen unerwartete und ansonsten fehlende Ebene. Dabei gehören auch unbequeme, störende und mitunter verstörende „Impulse, sich und die Verhältnisse kritisch zu betrachten“⁴⁸, zu diesem Modus: „Salz der Erde“ (Mt 5,13) zu sein bedeutet immer *auch*, als Wundsalz und Störfaktor in einer „verwaltete[n] Welt“⁴⁹ zu wirken, müsse doch „[d]er Christ [...] wie Salz in der Wunde brennen, wenn er zum Beispiel gegen eine Ungerechtigkeit auftritt.“⁵⁰

All diese Grundannahmen, ohne die christlich-religiöse Bildungsprozesse schlicht obsolet, ja *sinnlos* wären, gilt es zu betonen und ins Blickfeld zu rücken. Im schulischen Religionsunterricht ist ein religiöser Modus der Weltbegegnung samt entsprechender Lebensentwürfe als valide Option zur Sprache zu bringen, ist doch „[d]er postmoderne Mensch [...] gezwungen, aus einer Vielzahl von Lebensentwürfen auszuwählen und sich seine eigene, brüchige, veränderbare Identität – bestehend aus verschiedenen Teilidentitäten in verschiedenen Lebenszusammenhängen – zusammenzubasteln“⁵¹. Wie schon im Synodenbeschluss betont, sind es vor allem die „kritischen Lebenssituationen“⁵², in denen es, so *Dominik Helbling*, „hilfreich wäre, [...] auf verschiedene Deutungen zurückgreifen und sie transformieren zu können. Dazu gehört auch, die Grenzen religiöser Deutungsmuster zu erkennen und sie angesichts ihres fragilen Charakters zu hinterfragen.“⁵³ Weiter führt er aus:

44 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 133f.

45 EBD., 134.

46 BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich (2002), 113.

47 Clauß Peter SAJAK, Art. Bildungsstudien, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100091/> (besucht am 30. 01. 2024).

48 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 134.

49 EBD., 135.

50 Fritz OSER/Wilhelm GERMANN/Karl KIRCHHOFER, Salz der Erde. Über die Sendung der Christen. Religionsunterricht im 7.–9. Schuljahr. Arbeitsbuch für Schüler, Olten und Freiburg im Br.: Walter 1974, 35.

51 Hans MENDEL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 6. überarbeitete u. erweiterte Auflage, München: Kösel 2018, 79.

52 Dominik HELBLING, Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen?, in: KatBl 136 (2011), 290–295, hier 294.

53 EBD.

Gerade die Unmöglichkeit, Zukunft vollständig zu antizipieren, macht eine umfassende Bildung nötig, die auch das Sinn und Zuversicht stiftende Potenzial von Religion bewusst macht. Wie sonst sollte man zu neuen und kreativen Herangehensweisen kommen?⁵⁴

Allerdings ist zu konstatieren, dass Lernende den gegenwärtigen schulischen Religionsunterricht in dieser Hinsicht als *wenig* relevant empfinden. Laut einer Repräsentativstudie, in deren Rahmen in Baden-Württemberg Schülerinnen und Schülern der 11. und 12. Jahrgangsstufe allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien sowie Schülerinnen und Schülern des ersten Lehrjahres an beruflichen Schulen befragt wurden, stimmen nur 15 Prozent der 6058 antwortenden, einen evangelischen oder katholischen Religionsunterricht besuchenden Schülerinnen und Schüler tendenziell der Aussage zu, dass dieser ihnen bei schwierigen Lebensfragen helfe.⁵⁵ Für den Ethikunterricht liegt der Wert – bei 1097 Antworten – bei 24 Prozent.⁵⁶ Erstaunlicherweise stimmen aber 42 Prozent der einen Religionsunterricht Besuchenden der Aussage zu, dass „[i]n schwierigen Situationen [...] mir mein Glaube an Gott [hilft]“⁵⁷. Dieser Wert liegt damit gleichauf mit der Selbstbezeichnung als „gläubig“⁵⁸, aber weit über der Selbsteinschätzung als „religiös“⁵⁹, bei der „Religionsschülerinnen und -schüler einen Zustimmungswert von nur 23 %“⁶⁰ erreichen. Leider wurde weder hier noch im Folgeband der genannten Studie⁶¹ untersucht, ob die Selbsteinschätzung als »gläubig« oder gar »religiös« mit der Bewertung des Religionsunterrichts korreliert. Zu analysieren, wie *diese* Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht beurteilen, würde womöglich wertvolle Erkenntnisse zu Tage fördern.

Ein weiteres Element der Horizonterweiterung könnte sodann die Ausdehnung des Blicks über Deutschland und (Mittel-)Europa hinaus darstellen. Nicht viele Schülerinnen und Schüler werden jemals eigene (Nicht-)Auseinandersetzungen mit Glaube und Religion um eine internationale Perspektive erweitert haben. Doch gerade in diesem Kontext ist die Frage nach deren „gesellschaftlicher Prägekraft“⁶² neu zu stellen. Während – v. a.

54 HELBLING, Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen? (2011), 295.

55 Vgl. Golde WISSNER, Untersuchung des repräsentativen t₁-Samples, in: Friedrich SCHWEITZER/Golde WISSNER/Annette BOHNER/Rebecca NOWACK/Matthias GRONOVER/Reinhold BOSCHKI (Hg.), Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 13), Münster und New York: Waxmann 2018, 65–117, hier 110.

56 Vgl. EBD.

57 EBD., 75.

58 EBD., 71.

59 EBD.

60 EBD.

61 Vgl. Golde WISSNER, Vertiefende Analysen, in: Golde WISSNER/Rebecca NOWACK/Friedrich SCHWEITZER/Reinhold BOSCHKI/Matthias GRONOVER (Hg.), Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 18), Münster und New York: Waxmann 2020, 93–126.

62 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSYNODE (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 128.

im Blick auf Deutschland und Europa – „Vertreter der Säkularisierungsthese einen fortschreitenden sozialen Bedeutungsverlust von Religion in Gegenwartsgesellschaften“⁶³ betonen und es im schulischen Religionsunterricht daher häufig zunächst die „irritierende Fremdheit dieser Tradition erfahrbar [zu] mache[n]“⁶⁴ gilt, zeigen internationale Studien, „in most cultures being a person of value and moral standing is defined, in large part, as being religious.“⁶⁵

Neuere Erhebungen verweisen neben dem Ansehen der Personen auf die deutlich höhere Alltagsrelevanz von Religion in anderen Ländern. Auf die Frage „Is religion an important part of your daily life?“⁶⁶ antworten „71.4 % of the participants [...] with ‘yes,’.“⁶⁷ Die repräsentative Datenbasis besteht aus den Äußerungen „from 1,619,300 individuals and spans 166 countries worldwide.“⁶⁸ Dabei sind die Unterschiede mitunter gewaltig. Für 62 dieser 166 Länder liegen die „national averages“⁶⁹ über 90 Prozent, für 97 über 80 Prozent, für 110 immer noch über 70 Prozent.⁷⁰ Mit anderen Worten: In zwei Dritteln der Länder dieser Welt beantworten mindestens 70 Prozent der Einwohner die Frage, ob Religion ein wichtiger Bestandteil ihres Alltagslebens sei, mit »ja«. Deutschland belegt in der Auswertung der „National religiosity scores“⁷¹ mit 39,5 Prozent derweil den 141. Platz.⁷² Die Nebenrolle, die Religion im Alltag von Schülerinnen und Schülern in Deutschland spielt, ist also keineswegs ein internationaler Standard.⁷³ Neben spannenden Seitenspurten⁷⁴ führen diese Erhebungen vor Augen, dass für viele Menschen – im

63 Gert PICKEL, Vom Narrativ zur Realität? Religionssoziologische Überlegungen zu Säkularisierung und Relevanzverlust von Religion als Triebkraft für ein Verblassen von Gott in der Gesellschaft, in: Julia KNOP (Hg.), Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen (= Quaestiones disputatae 297), Freiburg im Br.: Herder 2019, 111–129, hier 112.

64 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 299f.

65 Constantine SEDIKIDES/Jochen E. GEBAUER, Religiosity as Self-Enhancement: A Meta-Analysis of the Relation Between Socially Desirable Responding and Religiosity, in: Personality and Social Psychology Review 14.1 (2010), 17–36, hier 18.

66 Mohsen JOSHANLOO/Jochen E. GEBAUER, Religiosity's Nomological Network and Temporal Change. Introducing an Extensive Country-Level Religiosity Index based on Gallup World Poll Data, in: European Psychologist 25.1 (2020), 26–40, hier 30.

67 EBD.

68 EBD., 37.

69 EBD., 30.

70 Vgl. EBD., 31.

71 EBD.

72 Vgl. EBD.

73 Allerdings zeigen auch diese Studien weltweite Entwicklungen auf: „From 2006 to 2011, we found an increase in worldwide religiosity levels. By 2011, we estimated the highest level of religiosity worldwide – 74.044 % of the world population considered religiosity an important part of their daily lives. Finally, from 2011 to 2017, we found a decrease in worldwide religiosity“ (EBD., 37).

74 Die Studien zeigen, dass in Ländern, in denen der gesellschaftliche Wert von »Religion« generell niedrig ist, Studierende häufiger angeben, religiöse Praktiken nur aus extrinsischen Gründen zu verfolgen – beispielsweise aus Interesse an Aktivitäten oder dem Kennenlernen interessanter Menschen – anstatt dies aus innerem Antrieb zu tun, da Letzteres ihr Ansehen schmälern könnte, vgl. SEDIKIDES/GEBAUER, Religiosity as Self-Enhancement: A Meta-Analysis of the Relation Between Socially Desirable Responding and Religiosity (2010), 30.

Gegensatz zur v. a. west- und nordeuropäischen gesellschaftlichen Marginalisierung – die Vorstellung, Religion sei *durchaus* einer dieser „Horizonte des Weltverstehens“⁷⁵, zur Realität gehört und nichts Außer- bzw. Ungewöhnliches darstellt.

Möglicherweise führt dies in einer globalisierten und vernetzten Welt zu produktiven Auseinandersetzungsprozessen, wenn Schülerinnen und Schüler erfahren, dass deutsche bzw. europäische Postulate und Argumentationslinien keine stets gültige Schablone für die Situation in anderen Ländern und Gesellschaften darstellen. Eine Weitung des Blickwinkels kann damit auch einen Beitrag zum nie zu vernachlässigenden Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit leisten: Eine dubiose Angst vor allem, was abweichend und »anders« ist, *kann* auch darauf zurückzuführen sein, dass es mittlerweile nicht wenigen Menschen in Deutschland »fremd« ist, wenn andere Menschen *tatsächlich* religiöse Überzeugungen haben, die ihren Alltag entscheidend prägen.⁷⁶

Als niedrigschwellige und vergleichsweise »nahe« Möglichkeit könnten in diesem Kontext bspw. religiöse Äußerungen von US-amerikanischen Sportlerinnen und Sportlern ausgewertet werden, ist doch der »religiosity score« dieses Landes mit 65 bedeutend höher als der deutsche, im weltweiten Ranking mit Rang 115 aber immer noch vergleichsweise niedrig.⁷⁷ Zudem sind diese Athletinnen und Athleten (sozial-)medial gut nachverfolgbar und zeigen sich besonders nahbar. Bei nicht wenigen von ihnen wird in Social-Media-Beiträgen wie selbstverständlich die religiöse Dimension explizit zur Sprache gebracht.⁷⁸ So finden sich religiöse Selbstbekenntnisse in Interviews⁷⁹ wie auch beigefügte Bibelverse und religiöse Bezüge in (teils sehr persönlichen) Erklärungen und Stellungnahmen zu (Karriere-)Entscheidungen, Erfolg und Misserfolg, Höhen und Tiefen. Dieser lebensnah gelebte „Horizont des Weltverstehens“⁸⁰ könnte Schülerinnen und Schülern in Deutschland neue Perspektiven eröffnen.

75 BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich (2002), 107.

76 „Registrierte Asylsuchende 2017 und 2018 nach Herkunftsländern [...] Syrien, Irak, Nigeria, Afghanistan, Iran, Türkei, Eritrea, Somalia“ (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, Demografie von Asylsuchenden in Deutschland (29.12.2023), URL: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/zahlen-zu-asyl/265710/demografie-von-asylsuchenden-in-deutschland/> (besucht am 30. 01. 2024)); „National religiosity scores: Syria 82.6, Iraq 85.0, Nigeria 95.1, Afghanistan 97.4, Iran 82.5, Turkey 79.7, Somalia 97.0“ (JOSHANLOO/GEBAUER, Religiosity's Nomological Network and Temporal Change. Introducing an Extensive Country-Level Religiosity Index based on Gallup World Poll Data (2020), 31), für Eritrea wurde dieser Wert nicht erhoben.

77 EBD.

78 Zu finden v. a. über das Akronym bzw. den Hashtag »ACTG«, oder die ausgeschriebene Aufforderung »All Glory To God«. Dabei existieren ganze »Guides«, to leverage our social media accounts for the glory of God“ (Braden SMITH, The Christian Athletes' Guide to Social Media. Learn to be an ambassador instead of just a personal brand promoter (10.08.2020), URL: <https://athletesinaction.org/articles/the-christian-athletes-guide-to-social-media/> (besucht am 30. 01. 2024)).

79 „When I step onto the field, I'm not worried about anything because I'm really playing for an audience of One, and that's God.“ (Hendon Hooker, Sports Spectrum's Weekly Slant, 30.12.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=46LTLGQCdEA&t=6s>, TC: 07:13–07:18).

80 BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich (2002), 107.

6.3.2 Den religiösen Sprachraum betreten

Diese „Glaubensperspektive der Religion“⁸¹ hält „ein bestimmtes semantisches Repertoire und ein bestimmtes grammatisches Regelwerk zur Konstruktion einer religiösen Welt“⁸² bereit.⁸³ Eine solche „*Anderssprache*“⁸⁴ ist dabei aber kein Alleinstellungsmerkmal dieses *einen* Weltzugangs. Baumert merkt an, dass bspw. auch „Mathematik [...] eine formalisierte Sprache [ist], die sich in einem langen historischen Prozess entwickelt hat und in unterschiedlicher Form zu einem selbstverständlichen Kommunikationsmittel in vielen Berufen und wissenschaftlichen Disziplinen geworden ist.“⁸⁵ Das „Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums“⁸⁶ erfordert nun aber ein „Ringens darum [...], wie Schülerinnen und Schüler das Besondere der religiösen Kommunikationsmodi erfassen können.“⁸⁷ Einige Autorinnen und Autoren vergleichen diese Aufgabe in der gegenwärtigen Situation mit dem Fremdspracherwerb:

In einer religiös homogenen Gesellschaft lernen Heranwachsende religiöse Begriffe wie ihre Muttersprache: beiläufig und integriert in den Gesamtzusammenhang alltäglicher Vollzüge. In einer religiös pluralen und in vieler Hinsicht säkularen Gesellschaft lernen Heranwachsende religiöse Begriffe wie eine Fremdsprache: indem sie muttersprachliche Worte durch Worte der für sie fremden Sprache zu ersetzen versuchen [...]. Diese Substitution ist im Falle der religiösen Sprache aber deshalb besonders schwierig, weil es hier, ausgeprägter noch als bei anderen Sprachen, nicht nur um neue Vokabeln, sondern auch um eine neue Lebensperspektive geht. Das heißt, die religiöse Sprache nennt nicht nur anders, was man in »seiner« Sprache vorher auch schon sagen konnte, sondern sie spricht unter Umständen etwas an, das sich in der vertrauten Spra-

-
- 81 SAJAK, Art. Bildungsstudien, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2015).
 - 82 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 271.
 - 83 Mit dem US-amerikanischen Theologen *George Arthur Lindbeck* (1923–2018) diskutieren einige Autorinnen und Autoren, ob per se „Religionen wie Sprachen zu betrachten sind.“ (EBD.) Vgl. zu dieser hier nicht zu klärenden Frage u. a. George A. LINDBECK, *Christliche Lehre als Grammatik des Glaubens. Religion und Theologie im postliberalen Zeitalter*. Aus dem amerikanischen Englisch von Markus Müller (= Theologische Bücherei 90: Systematische Theologie), Gütersloh: Chr. Kaiser 1994, Stefan ALTMAYER, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung* (= Praktische Theologie heute 114), Stuttgart: W. Kohlhammer 2011, zusammenfassend Martina KUMLEHN, *Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66.3 (2014), 261–271.
 - 84 Paul Konrad KURZ, *Unsere Rede von Gott. Sprache und Religion* (= Literatur – Medien – Religion 10), Münster: LIT 2004, 95, Hervorhebung im Original.
 - 85 BAUMERT, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich* (2002), 110.
 - 86 ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018).
 - 87 KUMLEHN, *Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven* (2014), 269.

che gar nicht ausdrücken lässt – und das man daher zunächst einmal nicht nur nicht »übersetzen«, sondern vielleicht gar nicht erst verstehen kann.⁸⁸

Bei der Verwendung einer „Übersetzungsmetapher“⁸⁹ müsse aber „stets auch von der Interpretationsleistung jedes Übersetzungsprozesses gesprochen werden“⁹⁰. Da es sich nicht um ein „feststehendes Sprachsystem“⁹¹ handle, seien vor allem „Bedeutungs transformationen“⁹² in den Blick zu nehmen. Wenn aber „religiöse Sprache [...] gar nicht der Muttersprache gegenübersteht, sondern in der Muttersprache andere Begriffe gesucht werden, um das Fremde in ihr neu zu verstehen“⁹³, sei sie „eben nicht als Sondersprache zu verstehen, die der Alltagssprache und der Lebenswelt gegenübersteht“⁹⁴, sondern als „bestimmter Sprachgebrauch, [...] eine Alltagssprache mit besonderer Qualität“⁹⁵ in „einem bestimmten Deutungshorizont“⁹⁶.

Gemeinsam haben diese durchaus unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, dass ob der „Tradierungskrise christlichen Glaubens“⁹⁷ und der Einschätzung, dass auch viele „getaufte Schülerinnen und Schüler [...] faktisch konfessionslos im Sinne von religionslos sind“⁹⁸, spezifische Lernprozesse als notwendig erachtet werden, um »religiöse Sprache« zu verstehen. In diesen sind die Andersartigkeit, in der es sich zurechtzufinden gilt, zunächst wahrzunehmen und „die lange schon diskutierten Sprachbarrieren“⁹⁹ abzubauen, um die als *Mehrwert* erkannte „religiöse“ Dimension¹⁰⁰ auch „religiös Un-

-
- 88 Rudolf ENGLERT, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013, 53.
- 89 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.
- 90 EBD.
- 91 ALTMAYER, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (2011), 318.
- 92 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.
- 93 EBD.
- 94 EBD.
- 95 ALTMAYER, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (2011), 318.
- 96 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.
- 97 Rudolf ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern: Matthias Grünewald 2018, 306.
- 98 Mirjam SCHAMBECK, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73.2 (2021), 217–231, hier 219.
- 99 Anja GRAF, Digitale Sprachbildung im Religionsunterricht, in: Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜME/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 219–230, hier 230.
- 100 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 134.

musikalischen¹⁰¹ anbieten zu können, zugänglich zu machen und so eine gemeinsame Ausgangsbasis zu schaffen.

Derartige didaktische Impulse werden in den letzten Jahren v. a. unter dem Begriff „Sprachsensibler Religionsunterricht“¹⁰² intensiv thematisiert.¹⁰³ Als Ideal wird „ein sprachsensibler Fachunterricht [...], der die religiöse Sprache gezielt fördert, indem kumulativ Sprachkompetenzen aufgebaut werden und systematisch in die Fachsprache eingeführt wird“¹⁰⁴, skizziert. Auf dieser Linie argumentieren auch die deutschen Bischöfe, wenn sie für den Religionsunterricht an der Grundschule (und die damit verbundene Ausbildung von Lehrpersonen) betonen:

Vor dem Hintergrund eines erkennbaren Traditionsabbruchs und einer immer stärker werdenden Säkularisierung ist die Arbeit an der religiösen Sprach- und Kommunikationsfähigkeit noch notwendiger geworden als bisher. Hier wäre es wichtig, Religionslehrerinnen und Religionslehrer für einen sprachsensiblen Religionsunterricht auszubilden.¹⁰⁵

Dabei waren schon vor über fünfzig Jahren recht ähnliche Forderungen im Rahmen des hermeneutischen Religionsunterrichts – im Hinblick auf die Sprache der Bibel – erhoben worden.¹⁰⁶ Nach *Gert Otto* „ist Schule wesentlich Sprach-Schule und der Weg des Unterrichts wesentlich ein Sprach-Weg.“¹⁰⁷ Daher müssten die Schülerinnen und Schüler „biblische Sprache [...] im strengen Sinne des Wortes lernen, verstehen lernen. Diese Sprache muß gelehrt werden.“¹⁰⁸ Bereits *Hans Stock* hatte aber darauf verwiesen, dass es in diesem Zusammenhang „unvermeidlich“¹⁰⁹ sei, dass „der Schüler [...] sie [die biblisch-christliche Sprache], indem er sie lesen und verstehen lernt, in gewissem Umfang auch spricht.“¹¹⁰ Dieser Aspekt eines „probeweisen Ingebrauchnehmen[s] religiöser Sprache“¹¹¹ findet sich nun auch in den neueren Publikationen wieder, seien doch neben

101 Norbert BOLZ, *Das Wissen der Religion. Betrachtungen eines religiös Unmusikalischen*, München: Wilhelm Fink 2008.

102 Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021.

103 Erstaunlicherweise wird in diesen Kontexten das »Religionsstunden-Ich« jedoch kaum aufgegriffen.

104 Lena TACKE, *Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht*, in: *RpB* 45.1 (2022), 101–110, hier 103.

105 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, *Die Perspektive des Glaubens anbieten. Der Religionsunterricht in der Grundschule* (2023), 20.

106 Vgl. Kapitel 4.3.

107 OTTO, *Schule – Religionsunterricht – Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule* (1968), 156.

108 EBD.

109 STOCK, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht* (1959), 47.

110 EBD.

111 KUMLEHN, *Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven* (2014), 270f.

„verstehen lernen“¹¹² und „sensibel werden und entdecken lernen“¹¹³ auch „sprechen lernen“¹¹⁴ und „Auskunft geben lernen“¹¹⁵ zu den Dimensionen der „Förderung religiöser Sprachfähigkeit“¹¹⁶ zu zählen.

Dies bedeutet jedoch, »angepasste Antworten und Redewendungen«, die mitunter als Erscheinungsform des »Religionsstunden-Ichs« eingeschätzt werden,¹¹⁷ neu in den Blick zu nehmen. Statt sie vorschnell mit den negativen Dimensionen dieses Schlagworts als unauthentisch und unerwünscht zu präjudizieren, wären ihnen »unterschiedliche Tauglichkeitsgrade zu bescheinigen, je nachdem, wie gut sie dem betreffenden – in diesem Fall: dem christlichen – Referenzsystem entsprechen.«¹¹⁸ Das Bild der Fremdsprache aufgreifend lässt sich dies veranschaulichen: Niemand würde wohl auf die Idee kommen, von einem »Englischstunden-Ich« zu sprechen, nur weil eine Schülerin eine englischsprachige Frage auf sachgemäßem Englisch beantwortet. Vielmehr stellt dies den passenden Modus der Auseinandersetzung unter Einbezug zur Verfügung stehender Sprachoptionen dar, welcher in der Folge als »gut« oder aber verbesserungswürdig angesehen werden kann.

So sind auch viele der in den Publikationen mit dem »Religionsstunden-Ich« verknüpften Äußerungen der Lernenden – gerade angesichts abnehmender religiöser Sozialisation und des häufig monierten fehlenden Inhaltswissens – zunächst als »Einstellungsleistung“¹¹⁹ zu bewerten und als vorsichtiges Herantasten an »ein bestimmtes semantisches Repertoire und ein bestimmtes grammatisches Regelwerk zur Konstruktion einer religiösen Welt“¹²⁰ wertzuschätzen und aufzugreifen.¹²¹ Ebenso wäre es durchaus als zum »System Schule« gehörige *Leistung* zu beurteilen, kontextabhängige Erwartungen zu kennen und in die Kommunikation einfließen zu lassen.¹²² Vereinzelt findet sich diese Sichtweise auf das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« bereits in der Literatur, etwa, wenn Oliver Reis anmerkt, »dass auch Erfahrungs- und Lebensweltorientierung im Religionsunterricht nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich um Interaktionen im erziehenden Unterricht handelt. Ein Religionsstunden-Ich und seine spezifischen subjektiven Erfahrungsbereiche zu entwickeln, ist schon eine Leistung, die sich der Religionsunterricht positiv zuschreiben sollte.«¹²³ Bei Julia Gerth begegnet ein ähnlicher Ver-

112 ALTMEYER, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (2011), 317.

113 EBD.

114 EBD.

115 EBD.

116 EBD.

117 Vgl. Kapitel 5.1.4.1.

118 ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation (2018), 274.

119 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 69.

120 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 271.

121 Dass mitunter auch Antworten von Schülerinnen und Schülern, die einen Wissenszuwachs durch die Vorstunden oder Vorjahre ausdrücken, auf das »Religionsstunden-Ich« zurückgeführt werden, wurde oben bereits kritisch beleuchtet, vgl. Kapitel 5.1.4.2.

122 Vgl. Kapitel 5.1.4.3.

123 REIS, Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht – Konsequenzen für den Religionsunterricht (2007), 72.

weis auf das »Religionsstunden-Ich« im Rahmen der Ausführungen zu „Engelvorstellungen“¹²⁴ von Schülerinnen und Schülern. Darin heißt es:

Ebenso möglich ist auch, dass sich hier ein Hinweis auf die von BIEWALD angesprochene »theological correctness« findet, das [sic!] sich im »Religionsstunden-Ich« der Schüler/innen niederschlägt. Möglicherweise haben die Achtklässler/innen gelernt, dass man im Religionsunterricht nicht von Gespenstern spricht, dass der Engel aber durchaus ein Begriff des Religionsunterrichts sein kann. Dies spräche für eine zunehmende theologische Sprachkompetenz der Schüler/innen, die sich darin äußert, inwieweit sie religiöse Konzepte in ihre Äußerungen mit einbeziehen.¹²⁵

Ein Zurücktreten expliziter und impliziter Authentizitätsansprüche kann somit einerseits zu einem unbefangenerem und objektiverem Reaktionsverhalten der Lehrenden führen, da diese die Antworten der Lernenden nicht mehr entlang der nicht zu überprüfenden Größen von »Wahrheit« oder »Täuschung« registrieren, sondern deren „unterschiedliche Tauglichkeitsgrade“¹²⁶ beurteilen. Andererseits kann es die Lehrpersonen durchaus entlasten, wenn diese nicht mehr das Gefühl haben müssen, täglich neu an gesetzten Authentizitätsansprüchen zu scheitern.

Dabei zielt dieses „Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums“¹²⁷ nicht auf ein neues »Maulbrauchen«, einen neuen »Buchstabendienst« ab. Es ist weder beabsichtigt, Religion und Glaube zu einem bedeutungslosen Sprachspiel¹²⁸ werden zu lassen noch „sich auf Floskeln und leere Worthülsen zurückzuziehen“¹²⁹. Vielmehr gilt es, zielorientierte Anforderungssituationen zu entwickeln, in denen das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« zu einem Mehrwert, zu einem an den Lehrplaninhalten orientierten „überprüfbaren Lernertrag“¹³⁰ führt. Wenn – das Beispiel *Liselotte Corbachs* aufgreifend – „[d]ie Kinder wissen [...], daß in der Religionsstunde andere Werte im Mittelpunkt stehen“¹³¹, stellt dies zunächst eine durchaus solide Ausgangsbasis dar. Entgegen der Einschätzung der Autorin, dass ob dieses Vorwissens in der Folge „lediglich das ‚Religionsstunden-Ich‘ redet“¹³² und „dieser Gesprächspartner [...] völlig unbrauchbar“¹³³ sei, wäre nun aber dieses »Sprechen im Religionsstunden-Ich« im Sinne des

124 GERTH, Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1 (2011), 368.

125 EBD., 370.

126 ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation (2018), 274.

127 ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018).

128 Diese Ausprägung wird mitunter auch in Romanen aufgegriffen, vgl. die Thematisierung von Glaubensbekenntnis, Eucharistie und Vater Unser in Daniel KEHLMANN, *F. Roman*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2013, 56–58 sowie 134–136.

129 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 107.

130 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 301.

131 CORBACH, Die Bergpredigt in der Schule (1956), 165.

132 EBD., 166.

133 EBD.

„probeweisen Ingebrauchnehmen[s] religiöser Sprache“¹³⁴ anzuerkennen und in passenden Lernarrangements zu entfalten. Geraten dann Antworten (zu) eindimensional und wird die „kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler“¹³⁵ nicht erreicht, sollten eher die Aufgabenstellungen optimiert werden, statt das Problem auf Seiten der Lernenden zu verorten und deren Verhalten als *Fehlverhalten* zu brandmarken.

„[U]nterschiedliche Tauglichkeitsgrade zu bescheinigen, je nachdem, wie gut sie dem betreffenden – in diesem Fall: dem christlichen – Referenzsystem entsprechen“¹³⁶, erfordert schließlich eine Bewertungsinstanz. In erster Linie ist dies im schulischen Unterricht die Lehrperson, die – im Bild der Sprache bleibend – wohl am ehesten „als eine Art *native speaker*“¹³⁷ zu bezeichnen sein sollte, fordert doch auch die Neufassung der „Musterordnung der katholischen (Erz-)Diözesen Deutschlands für die Erteilung der *Missio canonica* und der vorläufigen kirchlichen Bevollmächtigung an Lehrkräfte für den katholischen Religionsunterricht“¹³⁸ von diesen „persönliches Vertrautsein mit Formen gelebten Glaubens“¹³⁹ sowie „eine religiös verortete und dialogfähige Persönlichkeit“¹⁴⁰. Wenn statt des bloßen Erlernens eines Sprachsystems die Eröffnung eines religiösen Weltdeutungshorizont angestrebt wird, sind »religiöse Muttersprachler« unverzichtbar.¹⁴¹ Neben den Lehrpersonen könnten durchaus auch Mitschülerinnen und Mitschüler, die sich selbst als Christinnen und Christen bezeichnen, als (Mit-)Bewertungsinstanz agieren und auf diese Weise ihre Perspektive hinsichtlich des Referenzsystems einbringen. Dies könnte im Klassenzimmer konkret erfahrbar werden lassen, dass es sich beim christlichen Glauben nicht um einen monolithischen Block, sondern um einen Vielklang unterschiedlicher Stimmen handelt, in dem nicht alle einer Antwort

134 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270f.

135 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 301.

136 ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation (2018), 274.

137 Rudolf ENGLERT, Warum konfessioneller Religionsunterricht?, in: KatBl 139 (2014), 368–375, 371, Hervorhebung im Original.

138 STÄNDIGER RAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Musterordnung der katholischen (Erz-)Diözesen Deutschlands für die Erteilung der *Missio canonica* und der vorläufigen kirchlichen Bevollmächtigung an Lehrkräfte für den katholischen Religionsunterricht (2023).

139 EBD., 2.

140 EBD.

141 Auch die auf dem Weg zur »Vocatio« der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern abzugebende Verpflichtungserklärung verweist auf die „Richtlinien für die Bevollmächtigung zur Erteilung des evangelischen Religionsunterrichts an Grund-, Haupt-, Förder-, Realschulen, beruflichen Schulen und an Gymnasien in Bayern“, gemäß denen „der evangelische Religionsunterricht von Lehrkräften erteilt werden [soll], die sich der Wahrheit Christi nach dem Zeugnis der Heiligen Schrift und dem Bekenntnis der Kirche [...] verpflichtet wissen“ (LANDESKIRCHENRAT DER EVANGELISCH-LUTHERISCHEN KIRCHE IN BAYERN, Richtlinien für die Bevollmächtigung zur Erteilung des evangelischen Religionsunterrichts an Grund-, Mittel-, Schulen für Sonderpädagogik/Förderschulen, Realschulen, beruflichen Schulen und an Gymnasien in Bayern (01.02.2022), URL: https://www.studienbegleitung-elkb.de/fileadmin/Dokumente/Theologie_Lehramt/2022-9-28_finale_Fassung_Richtlinien_fuer_die_Bevollmaechtigung_01.pdf (besucht am 30. 01. 2024)).

den gleichen „Tauglichkeitsgrad“¹⁴² bescheinigen würden. Vielleicht gelänge auf diese Weise „die Etablierung von Milieus und Gruppen, in denen es möglich ist, sich auf die Grammatik eines bestimmten religiösen Sprachspiels wirklich einzulassen.“¹⁴³

Wenn also „fremde religiöse Sprache [...] für die Artikulation des Eigenen hilfreich sein kann“¹⁴⁴, so ist „religiöse Sprachbildung [...] der Schlüssel, um den Herausforderungen einer zunehmend ausdifferenzierten und pluralen Gesellschaft angemessen begegnen zu können, da sie Schüler*innen zu handelnden Akteuren werden lässt, die sich in religiösen Sprachwelten bewegen und diese konstruieren können.“¹⁴⁵ Als Zwischenschritt dieses Auseinandersetzungsprozesses könnte das »Sprechen im Religionsstunden-Ichs« daher als »Scaffold« betrachtet werden:

Dieses ursprünglich aus der Spracherwerbsforschung stammende Konzept arbeitet auf der Unterrichtsebene zentral mit temporären sprachlichen Hilfen (Scaffold = Baugeüst), die je nach Bedarf gegeben werden. [...] Diese [...] »Gerüste« sollen das fachliche Lernen von sprachlichen Hürden entlasten und werden »abgebaut«, sobald sie nicht mehr benötigt werden.¹⁴⁶

Verbunden mit dem Zurücktreten expliziter und impliziter Authentizitätsansprüche¹⁴⁷ würde dies aber auch bedeuten, dass Lernende nicht ausweisen (und Lehrende nicht beurteilen) müssten, inwiefern das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« gerade einen solchen »Scaffold« darstellt. Möglicherweise ist diese Frage „in einem beständigen Akt des Aushandelns“¹⁴⁸ ohnehin nicht zu beantworten. Im Sinne der völlig legitimen „Distanzschränken [...] gegen persönliche Ansprache und Herausforderung“¹⁴⁹ sind diese „temporären sprachlichen Hilfen“¹⁵⁰ dabei auch einem „native speaker“¹⁵¹ zur Verfügung zu stellen, da schulischer Religionsunterricht zum Nachvollziehen von Argumentationsstrukturen und „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“¹⁵² befähigen, nicht aber auf eine katechetische „Eingliederung in die Gemeinde

142 ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation (2018), 274.

143 EBD., 277.

144 ALTMAYER, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (2011), 319.

145 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 102.

146 Stefan ALTMAYER, Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht, in: Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Reli – keine Lust und keine Ahnung? (= Jahrbuch der Religionspädagogik 35), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 184–196, hier 193.

147 Vgl. Kapitel 6.2.

148 PIRKER, Art. Identität (2015), 39.

149 ZWERGEL, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption (1987), 142.

150 ALTMAYER, Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht (2019), 193.

151 ENGLERT, Warum konfessioneller Religionsunterricht? (2014), 371, Hervorhebung im Original.

152 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 139.

der Christen¹⁵³ abzielen soll. In die „Materialien (Texteinführungen, Arbeitsanweisungen, Bildunterschriften, Info-Kästen)“¹⁵⁴ des Unterrichts wären also Formulierungsbau-
steine zu integrieren, die „ein bestimmtes semantisches Repertoire und ein bestimm-
tes grammatisches Regelwerk zur Konstruktion einer religiösen Welt“¹⁵⁵ anbieten und
von den Lernenden übernommen werden *dürfen*. Die in den *Aufgabenstellungen* enthalte-
nen Sprachangebote „können und müssen in dem Maße entfallen, in dem die Lernen-
den selbstständiger werden“¹⁵⁶, wobei diese »Selbstständigkeit« durchaus auch die Op-
tion beinhaltet, sich dann erlernter Sprachmuster zu bedienen.¹⁵⁷ Dabei *kann* es nicht
die Aufgabe der Lehrperson sein, zu beurteilen, welche Bestandteile der Aussagen der
Lernenden auf »Scaffolds« oder eigene Überzeugungen zurückzuführen sind.

Ein aktives »Sprechen im Religionsstunden-Ich« stellt daher eine der Möglichkeiten
dar, „systematisch in die Fachsprache einzuführen als auch einen expliziten und impli-
ziten Umgang mit Sprache einzuüben“¹⁵⁸. Kein Elternteil würde wohl auf die Idee kom-
men, das eigene Kind anzuschweigen und dies damit begründen, es solle sich später
frei entscheiden, ob und welche Sprache es sprechen will. Eine freie und verantwor-
tete Entscheidung für – oder auch gegen – „einem bestimmten Deutungshorizont“¹⁵⁹ ist
nur möglich, wenn eine Alternative, bestenfalls gar Optionen zur Verfügung stehen. Ein
Schweigen ohne Sprachfähigkeit ist aber keine Entscheidung, sondern eine Beeinträch-
tigung. Im Sinne einer Sprachfähigkeit (auch) für Sprachlose müsste „religiöse Sprach-
bildung [...] beiden Bereichen, der religiösen Sprache und des religiösen Sprechens,
gerecht werden. Dann eröffnet der Religionsunterricht einen Resonanzraum, der den

153 MENDL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (2018), 287.

154 Jens-Peter GREEN, Scaffolding im Religionsunterricht. Lernergerüste als Hilfen zur Entwick-
lung religiöser Diskursfähigkeit, in: Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/
Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Sprachsensibler Religionsun-
terricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 169–
178, hier 178.

155 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 271.

156 GREEN, Scaffolding im Religionsunterricht. Lernergerüste als Hilfen zur Entwicklung religiöser Dis-
kursfähigkeit (2021), 169.

157 Schon *Friedrich Niebergall* verstand – trotz seines wortreichen Ringens um »Wahrhaftigkeit« (vgl.
Kapitel 3) – vorgegebene Sprachmuster, an denen man sich reiben und mit denen man sich ausein-
andersetzen kann, *nicht* als Einschränkung: „Wir leben alle viel mehr, als es unsre strenge Theorie
zugeben will, von den Gedanken anderer; das braucht keine Heuchelei noch Suggestion zu sein, es
ist vielmehr das einzige Mittel, um überhaupt etwas mit uns zu erreichen, was etwas wert ist. Fern-
er bedürfen wir alle, die wir keine Propheten und Dichter sind, der großen Ausdrücke für unser
Erleben: wenn wir froh und dankbar sind, können nur die wenigsten unter uns sich ein Lied von
der Art des Chorals ‚Nun danket alle Gott‘ selber machen, die meisten werden froh sein, wenn sie
mit ihren Gefühlen auf den gebahnten Wegen dieses Liedes einherfahren können“ (NIEBERGALL,
Der neue Religionsunterricht (1922), 33f.).

158 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprach-
bildung im Religionsunterricht (2022), 107.

159 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Überset-
zung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.

Schüler*innen religiöse Sprache als Werkzeug in die Hand gibt, um sprachfähig zu werden, um ihre Perspektive überhaupt zu Wort kommen zu lassen.¹⁶⁰

6.3.3 Die Rolle als Christin und Christ ausprobieren

Des Weiteren verweisen viele der Ausführungen zu einem „sprachsensiblen Religionsunterricht“¹⁶¹ auf Ebenen, die eine rein sprachliche Dimension übersteigen. So sei zunächst „die explizite Beschäftigung mit religiöser Sprache [...] eine tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung, die dazu einlädt, eine eigene Perspektive auf die religiöse Sprache der Tradition und das religiöse Sprechen der Gegenwart zu entfalten.“¹⁶² Diese Entfaltung könnte nun mit zwei Begriffen verbunden werden, die bereits im Kontext des »Religionsstunden-Ichs« zur Sprache kamen: mit der „Rollenübernahme“¹⁶³ und dem „»Probehandeln«“¹⁶⁴.

Nimmt man die Ausführungen *Roths* ernst, dass es ohnehin „keine [...] rollenlosen [...] Schülerbeiträge“¹⁶⁵ gebe, kann auch die Rede von der „Schülerrolle“¹⁶⁶ unbefangener Verwendung finden. Das »Religionsstunden-Ich« wäre dann mit *Hemel* als „subjektive Deutung der Schülerrolle im Religionsunterricht“¹⁶⁷ zu verstehen. Wenn formuliert wird, dass „diese Rollenübernahme spielerisch erfolge und zu stärken sei, um die religiöse Sprachfähigkeit zu fördern“¹⁶⁸, kommt durch die Interpretation als »(Rollen-)Spiel« ein weiterer Aspekt zur Sprache, gehört doch das Ernstnehmen der Regeln und sowie die Bereitschaft, „[s]ich ins Spiel wirklich involvieren zu lassen (kein Spielverderber zu sein)“,¹⁶⁹ elementar dazu. Dass sich dabei »Spiel« und »Ernsthaftigkeit« nicht ausschließen, betonte schon der evangelische Theologe *Wolfgang Trillhaas* in seinen religionspsychologischen Ausführungen.¹⁷⁰

160 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 107.

161 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Die Perspektive des Glaubens anbieten. Der Religionsunterricht in der Grundschule (2023), 20.

162 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 107.

163 KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (2020), 292.

164 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 70.

165 ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018).

166 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 68.

167 EBD., 69.

168 KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (2020), 292.

169 ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation (2018), 104.

170 „Das Nachahmen des Kindes ist Spiel. Das Kind tritt aus sich heraus, es wird ein anderer, wenn es spielt. Es verliert sich völlig, es ‚vergißt sich‘. Es lebt in einer anderen Welt. Sein Spiel ist höchster Ernst. Es gerät außer sich, wenn die Eltern durch einen gedachten Garten oder Bahnhof oder durch die unsichtbaren Pferde, welche das Kind eben kutschiert, in blinder Unbefangenheit hindurchgehen. Spiel und Ernst sind keine Gegensätze“ (Wolfgang TRILLHAAS, Die innere Welt. Religions-

Das »Religionsstunden-Ich« im Sinne eines »bewussten Rollenspiels als Christ« würde – *nachdem* „religiöse Sprache als Werkzeug in die Hand“¹⁷¹ gegeben wurde – zu beleuchten suchen, welche Auswirkungen dieser sprachlich konkretisierte religiöse „Horizont des Weltverstehens“¹⁷² nun auf Menschen haben kann: Ändert sich etwas, wenn ich mir vorstelle, jener wäre *tatsächlich* mein Blickwinkel, oder die Antwort des »Religionsstunden-Ichs«, „Gott schenkt Geborgenheit, Wärme und Liebe“¹⁷³, wäre *meine* Antwort? Erscheint mir eine Argumentation tragfähig, selbst wenn ich sie nicht für mich übernehmen würde? „[W]as macht es mit der Lerngruppe, wenn alle denkbaren Antworten auf die Sinnfrage ‚*Warum sind wir hier?*‘ vertreten und zur Sprache gebracht werden, ohne dass man die einzelnen Antwortenden direkt mit dieser Aussage verbindet?“¹⁷⁴ Das Verstehen, vielleicht sogar das Beherrschen der „Fremdsprache“¹⁷⁵ befähigt, sich versuchsweise in die Rolle eines christlichen „*native speaker[s]*“¹⁷⁶ hineinzusetzen. Diese Perspektivenübernahme könnte bestimmte Vorstellungen nachvollziehbarer werden lassen, indem exemplarische Situationen »in der Rolle durchgespielt« werden. Sie böte so „die Möglichkeit, mit Wissen Wertschätzung anzubahnen“¹⁷⁷, aber auch zu erfahren, dass »die« „religiöse Dimension“¹⁷⁸ nicht im Singular existiert, da „Religionen und Religiositäten im Plural zu bearbeiten sind, damit man sich an Pluralität reiben und seinen Blick für die feinen Unterschiede schärfen kann.“¹⁷⁹ Im »bewussten Rollenspiel als Christ« würden Lernende angeregt, die vermeintliche Eindimensionalität und „die Erwartung der Rezepthaftigkeit religiöser Deutungen [zu] hinterfragen“¹⁸⁰, sind doch „[r]eligiöse Deutungen [. . .] manchmal schlüssig, manchmal sperrig, zuweilen auch beides.“¹⁸¹ Dabei schließt das Nachvollziehen einer inneren Logik eine – dann aber fundiertere, informiertere und erfahrungsbezogenere – Absage auf dem Weg zu „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“¹⁸² nicht aus, die stets als valide Option schulischen Religionsunterrichts offenzuhalten ist.

Dass eine als »Rollenspiel« verstandene Einbindung des »Religionsstunden-Ichs« keinen Anspruch auf Permanenz erhebt, wird durch die ebenfalls von *Hemel* stammende

psychologie, 2. umgearbeitete Auflage der „Grundzüge der Religionspsychologie“, München: Chr. Kaiser 1953, 115).

- 171 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 107.
- 172 BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich (2002), 107.
- 173 BREMBECK, „Nicht die Zeit macht uns fertig, sondern das Tempo.“ Die Kunst als retardierendes Element im Religionsunterricht (2000), 117.
- 174 WERNER, Hey, you’ve got to hide your love away. Oder: Wie authentisch hätten S’ denn gern? (2020), 26.
- 175 ENGLERT, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken (2013), 53.
- 176 ENGLERT, Warum konfessioneller Religionsunterricht? (2014), 371, Hervorhebung im Original.
- 177 NIEBERCALL, Der neue Religionsunterricht (1922), 89.
- 178 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSYNODE (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 134.
- 179 HELBLING, Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen? (2011), 293.
- 180 EBD.
- 181 EBD.
- 182 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSYNODE (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 139.

Beschreibung als „eine Art von »Probearbeiten«“¹⁸³ deutlich. Dieses ist – inhaltlich orientiert – auf den schulischen Religionsunterricht in seinem zeitlichen und räumlichen Rahmen begrenzt. Interessanterweise begegnen vergleichbare Arrangements des »Rollenspiels« und der »Erprobung« recht häufig in der religionspädagogischen Literatur, ohne aber Auswirkungen auf die fortwährend negative (oder zumindest nicht *positive*) Konnotation des Begriffs »Religionsstunden-Ich« zu haben. In seinen „Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik“¹⁸⁴ führt Hilger aus:

Im theologischen Horizont, der im Religionsunterricht zu eröffnen wäre, wird es darum gehen, die eigene Wahrnehmung, die ja schließlich immer mitgeprägt ist durch Wahrnehmungen anderer vor uns und neben uns, zu verbinden mit Wahrnehmungsweisen aus der christlichen Tradition. Ein solches Erproben kann die eigene Wahrnehmungsfähigkeit erweitern und zugleich Neues an den Wahrnehmungen anderer vor uns entdecken lassen. [...] Religionsunterricht hat dann die Aufgabe, Vorstellungskraft zu inspirieren: Vorstellungskraft für die mögliche Wirklichkeit der Gottesherrschaft.¹⁸⁵

Rudolf Englert regt dazu an, sich im Religionsunterricht „sozusagen probeweise einmal ‚auf die Seite der Tradition‘ zu stellen“¹⁸⁶, um ihr „gewissermaßen Rederecht zu sichern [...] soll heißen: für ihr Recht einzutreten, in ihren eigenen Intentionen wahrgenommen zu werden.“¹⁸⁷ Dabei wäre „sich um Formen des Verstehens zu bemühen, die einigermaßen sicherstellen, dass wir in der Begegnung mit der Tradition nicht immer nur dem begegnen, was wir aus unseren Erfahrungen schon zu wissen glauben.“¹⁸⁸ Auch andernorts beschreibt er dies:

Religiöse Traditionen liefern dem Einzelnen natürlich keine Kopiervorlagen für die Beantwortung seiner Lebensfragen. Nicht-traditionaler Umgang mit religiösen Traditionen heißt vielmehr: Heranwachsenden die Möglichkeit geben, ihre Lebensfragen im Lichte dieser Traditionen zu buchstabieren, um sie letztlich aber einer eigenen, individuellen Antwort zuzuführen. Von der christlichen Tradition lässt sich beispielsweise lernen, die Welt als „Schöpfung“ zu sehen, den Fremden als „Nächsten“, die Zukunft als „Reich Gottes“. Traditionen machen gewissermaßen Sehansätze, sie bieten Interpretamente für die Reformulierung eigener Lebens- und Problemlagen. In dieser Funktion eröffnen sie die Chance, sich gegenüber den Plausibilitäten und Werthierarchien der eigenen Welt ein Stück weit zu distanzieren. Diese Möglichkeit, auch die Grenzen seiner eigenen Welt und ihrer dominanten Orientierungsmuster zu bedenken, stärkt

183 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 70.

184 Georg HILGER, Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Georg SCHMUTTERMAYER/Heinrich PETRI/Karl HAUSBERGER/Wolfgang BEINERT/Georg HILGER (Hg.), Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger, Regensburg: Friedrich Pustet 1997, 399–420.

185 EBD., 410f.

186 Rudolf ENGLERT, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, 2. durchgesehene Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 85.

187 EBD.

188 EBD.

das Bewusstsein eigener Freiheit; es stärkt die Fähigkeit zu selbst verantworteter, eigenständiger Orientierung – und zwar auch dann, wenn man sich keinen einzigen der von einer Tradition unterbreiteten Sehansprüche selber zu eigen macht.¹⁸⁹

Für den Begriff der Korrelation hält *Burkard Porzelt* fest, dieser bezeichne „einen vielstimmigen Dialog, in dem säkulare und religiöse Wirklichkeitsdeutungen in ihrer Differenz zur Geltung kommen, um von den Lernenden in ihrer Plausibilität für die eigene Lebensbewältigung erprobt zu werden.“¹⁹⁰

Für das Lernen an fremden Biografien formuliert *Hans Mendl*, die Jugendlichen müssten „nicht ein eigenes Werte-Credo ablegen, sie können Wertoptionen durchspielen, sie können in Rollen schlüpfen und perspektivisch Positionen einnehmen, von denen sie sich aber auch wieder distanzieren können.“¹⁹¹

Diese und viele weitere Ansätze skizzieren den schulischen Religionsunterricht als ein Möglichkeitsfeld der Suchbewegungen und des Probehandelns. In diesem „muss die Offenheit gewährleistet sein, sich selbst hinter fremden, nur probeweise eingenommen oder auch unfertigen Äußerungen verstecken zu dürfen, nicht alles preisgeben zu müssen. Kein Zwang oder ein Hineinpressen in eine Maskerade, aber doch immer das Wachhalten der Möglichkeit, [...] die eigene, geliebte Meinung verstecken zu dürfen, ausprobieren zu dürfen, wie sich verschiedene Rollen anfühlen, wie es auf mich wirkt, auch abweichende Haltungen einzunehmen.“¹⁹²

Meiner Meinung nach entsteht nur dann die Möglichkeit, dass hinter diesem Schutzschild vermuteter Unauthentizität auch nicht-erwartungskonformen Handlungs- oder Äußerungsoptionen Raum gegeben wird. Dass diese durchgedacht, durchgespielt werden, ohne sich der Lächerlichkeit preisgeben zu müssen. Religionsdidaktische Lernarrangements gilt es – wagt man es, diesen Weg zu beschreiten – so zu öffnen, dass keine eindeutigen Antworten erwartet werden, sondern dass ein Alle-Optionen-Durchspielen ermöglicht wird, damit alle im Verborgenen angedachten oder überhaupt nur möglichen Ansätze in den Diskurs eingebracht werden.¹⁹³

Für Elemente des ästhetischen Lernens könnte dieses »Sprechen im Religionsstunden-Ich in der Rolle als Christ« bspw. das »Aufbrechen von Seh-Gewohnheiten«¹⁹⁴ durch eine

189 Rudolf ENGLERT, Tradition und Kritik. Grundfragen religiöser Bildung, in: HERBERT QUANDT-STIFTUNG (Hg.), Religionen in der Schule. Bildung in Deutschland und Europa vor neuen Herausforderungen (= Dialog der Kulturen 11), Bad Homburg v. d. Höhe: Societäts-Verlag 2007, 29–33, hier 31.

190 Burkard PORZELT, Art. Korrelation, in: Burkard PORZELT/Alexander SCHIMMEL (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 74–81, hier 79.

191 Hans MENDEL, Art. Modelllernen, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2017, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100311/> (besucht am 30. 01. 2024).

192 WERNER, Hey, you've got to hide your love away. Oder: Wie authentisch hätten S' denn gern? (2020), 25f.

193 EBD., 26.

194 MENDEL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (2018), 192.

mittlerweile ungewohnt gewordene Sichtweise „mit den Augen des Glaubens“¹⁹⁵ bedeuten und bei ethischen Fragestellungen durchaus verstörende Verhaltensoptionen *sagbar* und damit *denkbar* werden lassen (bspw. die Aufforderung zum Hinhalten der anderen Wange, vgl. Mt 5,39; Lk 6,29). Auch dogmatische und liturgische Kernaussagen ließen sich neu in den Blick nehmen, um auf diese Weise verschiedene Verhaltensweisen von Christinnen und Christen nachzuvollziehen: Wie verändert sich meine Haltung gegenüber einer konsekrierten Hostie, wenn ich mir »im« Religionsstunden-Ich vorstelle, ich würde glauben, hier hätte eine Transsubstantiation stattgefunden?

Einmal mehr erscheint das »Religionsstunden-Ich« somit als valider Zwischenschritt im Rahmen von Bildungsprozessen, durch das tiefergehende Modi der Auseinandersetzung eröffnet werden können, das die Bedeutungszuschreibungen aber vor Zugriffen und Bewertungen von außen schützt. Im Blick auf die „anthropologische Dimension des christlichen Glaubens“¹⁹⁶ soll „Schule dem jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen“¹⁹⁷. Auf diesem Weg gilt es, Antworten zu wagen und „in einem beständigen Akt des Aushandelns“¹⁹⁸ verschiedene Lebensentwürfe auszuprobieren.¹⁹⁹ Christlich-religiöse Bildungsprozesse dürfen dies im Vertrauen anbieten, dass „der Weg des Glaubens – modern gesprochen – dazu führt, in den verschiedenen »Rollen« immer mehr den Mut und die Freiheit aufzubringen, sich selbst zu sein.“²⁰⁰ Wenn das »Religionsstunden-Ich« in Anlehnung an *Trillhaas* als „Nachahmung [die] den Sinn einer Lebenshilfe, eines Vortastens zu neuen Möglichkeiten des Daseins, des inneren Lebensversuchs hat“²⁰¹, verstanden wird, könnte der Mensch „durch das vermeintlich Fremde hindurch zu sich selbst“²⁰² finden.

6.3.4 Das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« als performatives Element

„Unaufrichtig“²⁰³ wäre ein solches »Sprechen im Religionsstunden-Ich« nach *Michael Roth* immer nur, wenn diese aktive Rolleneinnahme nicht transparent gemacht und „über diese unterschiedlichen Standorte keine Rechenschaft“²⁰⁴ abgelegt wird. „[Ü]berwältigend“²⁰⁵ unter Berücksichtigung der Grenzziehungen des »Beutelsbacher

195 MENDL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (2018), 192.

196 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 136.

197 EBD.

198 PIRKER, Art. Identität (2015), 39.

199 Die Gleichnis vom verlorenen Sohn führt dabei vor Augen, dass auch ein sich zwischenzeitlich von Gott entfernender Weg nach christlichem Verständnis zur Selbstfindung beitragen kann, vgl. Lk 15,11–32.

200 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 70.

201 TRILLHAAS, Die innere Welt. Religionspsychologie (1953), 116.

202 EBD., 118.

203 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 161.

204 EBD.

205 Jan-Hendrik HERBST, Art. Beutelsbacher Konsens, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2023, URL: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201115/> (besucht am 30. 01. 2024).

Konsenses« wäre es, „den Schüler [...] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern“²⁰⁶. Um beides vor allem aufgrund der vorangegangenen Darstellungen zu vermeiden, ist die bewusste Einbindung eines „Betreten[s] des religiösen Sprach- und Erlebensraums“²⁰⁷ und „Probearbeiten[s]“²⁰⁸ »im Religionsstunden-Ich« als „erfahrbare Innensicht durch punktuelle Teilhabe“²⁰⁹ im Sinne eines performativen Elements zu verstehen und entsprechend didaktisch zu rahmen.

Die veränderte Situation nach dem Traditionsabbruch erfordert einen veränderten Präsentationsmodus religiöser Ausdrucksformen. [...] Der Religionsunterricht muss also heute mehr sein als nur ein Reden über Religion, er sollte mit dem praktizierten Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung vertraut machen. [...] Performative Unterrichtsformen laden zu einem zeitlich begrenzten Erleben echter Handlungsformen aus dem Schatz religiöser Traditionen ein. Die Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler diesem Erleben beimessen, bleibt aber unbestimmt und kann unterschiedlich ausfallen; auch zielt die Bekanntschaft mit einem Segment praktischer Religion (einem Gebet, einem Sozialprojekt, einem Raum ...) nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit über den Unterricht hinaus. Ob also aus einzelnen Erlebnissen subjektive Erfahrungen werden, die die Lernenden beibehalten, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung einer performativen Handlung ist didaktisch nicht verfügbar.²¹⁰

In zwei der – im Rahmen der Sprachgebrauchsmusteranalyse²¹¹ ausgewerteten – Belegstellen des »Religionsstunden-Ichs« wird eine performative Rahmung explizit angemahnt, um die damit verbundenen Lernchancen zu realisieren. So sei *Roths* Forderung nach einer Stärkung der spielerischen Rollenübernahme „im Rahmen eines performativen Handelns nachvollziehbar, doch fehlt dann der Moment der Reflexion über diesen spielerischen Umgang mit einer religiösen Rolle. Wird diese wiederum eingefordert, kann das ‚Religionsstunden-Ich‘ theoretisch ein Zugang zu einer religiös verstandenen Identität sein.“²¹² Auch *Gerhard Büttner* hält fest:

In einer funktionalistischen Sicht kann man sagen, dass es durchaus adäquat ist, dass die am Unterricht Beteiligten ihre Rollen kennen und praktizieren. Gerade wenn man anerkennt, dass schulischer Unterricht immer auch ein Element des Artifizialen hat,

206 Hans-Georg WEHLING, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried SCHIELE/Herbert SCHNEIDER (Hg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 17), Stuttgart: Ernst Klett 1977, 173–184, hier 179.

207 ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018).

208 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 70.

209 MENDL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (2018), 209.

210 EBD., 208f.

211 Vgl. Kapitel 5.1.

212 KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (2020), 292.

insofern es sich eben um Schule handelt und noch nicht um »den Ernst des Lebens«. Fehler können in dieser experimentellen Situation in der Regel gemacht werden, ohne größere Schäden hervorzurufen. Insofern entspricht das Religionsstunden-Ich in mancher Hinsicht den Postulaten des Performativen RU, weil die Redebeiträge suggerieren, dass alle die gesetzten Randbedingungen [sic!] (z. B. eines konfessionellen RU!) anerkennen.²¹³

In einem performativen Arrangement wäre diese Kommunikation der Rahmenbedingungen innerhalb der »[d]iskursive[n] Einbettung und Einführung«²¹⁴ anzusiedeln, müsse doch in diesem Schritt »[d]ie Möglichkeit eines differenzierten Verhaltens bei einem performativen Angebot und einer je eigenen Bedeutungszuweisung [...] didaktisch transparent vorbereitet und entfaltet werden.«²¹⁵

Wenn, wie *Mirjam Schambeck* bemerkt, immer häufiger »getaufte Schülerinnen und Schüler [...] faktisch konfessionslos im Sinne von religionslos sind«²¹⁶, so wird es für *alle* Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht eine »wichtige Bildungsaufgabe«²¹⁷, »den jeweils vorherrschenden Referenzrahmen, in dem sich Menschen, Gesellschaften und Bildungssysteme verorten, nicht einfach unangefragt vorauszusetzen, sondern aktiv zu bearbeiten und jeweils nach der Tragweite, aber auch Begrenztheit der zur Anwendung kommenden Deutemuster zu fragen.«²¹⁸

Für das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« ist dabei ob des »bestimmte[n] semantische[n] Repertoire[s] [...] zur Konstruktion einer religiösen Welt«²¹⁹ v. a. die »Befähigung zur Code-Unterscheidung«²²⁰ zu betonen. Alle »Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten [...] ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen«²²¹. Daher gilt es, vor dem »Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums«²²² in diesem begegnende »Codes« (»Vater«, »Himmel«, »Ewigkeit« oder »Opfer«, »Gnade, Erlösung, Sünde«²²³, »Gott, der Allmächtige

213 Gerhard BÜTTNER, Theologisch kommunizieren – geht das?, in: Hanna Roose/Elisabeth E. SCHWARZ (Hg.), »Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt«. Kindertheologie im Unterricht (= Jahrbuch für Kindertheologie 15), Stuttgart: Calwer 2016, 94–101, hier 96.

214 Hans MENDEL, Performativer Religionsunterricht, in: Ulrich KROPAČ/Ulrich RIEGEL (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), Stuttgart: Kohlhammer 2021, 239–245, hier 244.

215 EBD., 243.

216 SCHAMBECK, »Also Oskar ist ohne Religion groß geworden«. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern (2021), 219.

217 EBD., 226.

218 EBD.

219 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 271.

220 MENDEL, Performativer Religionsunterricht (2021), 244.

221 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (= Bildungsreform 1), Bonn 2003, 25.

222 ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018).

223 LANCE, Bild und Wort (1969), 270.

ge²²⁴ oder „Geist“²²⁵) zu dechiffrieren und mögliche „Bedeutungstransformationen“²²⁶ anzusprechen.

An eine derartige Einführung schließen sich sodann „thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen“²²⁷ an. In diesen wäre das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« – wie oben ausführlich skizziert – kein Selbstzweck, sondern (lern-)zielgerichtetes „Vertraut-machen mit Sprach- und Ausdrucksformen des Glaubens“²²⁸, da sich „die Bedeutung der Sprach- und Ausdrucksformen des Glaubens [...] nicht hauptsächlich in distanzierter Betrachtung, sondern in ihrem Vollzug, im Probieren erschließt“²²⁹, wie es die deutschen Bischöfe schon 2005 herausstellen. Mögliche, die hier vorliegenden Erarbeitungen über weite Strecken begleitende, Fragen nach der Authentizität dieses Sprechens sind in diesem Kontext, wie oben erwähnt, von den Lernenden *vor sich selbst* zu beantworten, entziehen sich aber der Einschätzung von außen: „Die Entscheidung, ob ein Sprechakt ›authentisch‹ ist, ob es sich um ein spielerisches Erproben oder um einen ›echten‹ Vollzug handelt, wird [...] der eigenverantwortlichen Entscheidung des lernenden Subjekts überlassen.“²³⁰ Dass dabei auch »unechtes« Probehandeln zu »echten« Entscheidungen führen kann, arbeitete bereits die Religionspsychologie der 1950er Jahre heraus.²³¹ In dieser Gestalt könnte das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« zu einer der Möglichkeiten werden, „Begegnungen mit Formen religiöser Sprache zu inszenieren, die im Zwischenraum Neues entstehen lassen, das weder die Fremdheit bestätigt noch einfach aufhebt, sondern die Optionen der Selbsterkundung und –artikulation erweitert.“²³²

Der von *Kristin Konrad* für das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« eingeforderte „Moment der Reflexion“²³³ schließt jedes performative Arrangement ab. In diesem wird eine „[s]ubjektive Positionierung“²³⁴ in den Blick genommen. Diese Offenheit der Bedeutungszuschreibungen findet sich derweil schon bei *Hemel*:

224 RITTER, „Gott, der Allmächtige“ im religionspädagogischen Kontext. Zur Problematik einer Glaubensaussage (1997), 144.

225 GERTH, Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1 (2011).

226 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.

227 MENDL, Performativer Religionsunterricht (2021), 244.

228 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005), 25.

229 EBD.

230 MENDL, Performativer Religionsunterricht (2021), 243.

231 „Es ist also wiederum ein Ausprobieren von Entwicklungsmöglichkeiten, und in der Regel wird der [...] junge Mensch recht bald durch dieses unechte Stadium des bloßen nachahmenden Ausprobierens hindurchschreiten, entweder so, daß er ernst macht, und die vorgebildete Lebensmöglichkeit wirklich realisiert, oder so, daß er sie bewußt aufgibt“ (TRILLHAAS, Die innere Welt. Religionspsychologie (1953), 115f.

232 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 271.

233 KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (2020), 292.

234 MENDL, Performativer Religionsunterricht (2021), 244.

Alltagsrollen wie u. a. auch das Religionsstunden-Ich [können] einen Menschen noch nicht festlegen oder »definieren« [...], weil der Mensch für lebens- und glaubensgeschichtliche Entwicklungen offen ist und weil sein Personsein, seine »Personalität« nicht in der Summe seiner Lebensrollen aufgeht. In günstigen Fällen ermöglicht der Religionsunterricht seinen Teilnehmern, religiöse Deutungsperspektiven zu erkunden, die zum *Vorentwurf* religiös verwurzelter Identität werden kann. Das »Religionsstunden-Ich« enthält folglich neben seinen fragwürdigen Komponenten auch eine Art von »Probearbeiten«, das für die weitere religiöse Entwicklung der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung werden kann (aber nicht muß).²³⁵

Nach dem »Sprechen im Religionsstunden-Ich« sind daher ein »Austausch über subjektive Erlebens-Modi (was war?) und subjektive Erfahrungs-Konstruktionen (was bedeutet das?)«²³⁶ erforderlich.

Dabei sind stets die Warum-Fragen mitzuführen, die auch dem religiös Unmusikalischen Resonanzräume des Verstehens eröffnen können: Warum greifen Menschen auf Gottesvorstellungen zurück, um bestimmte Erfahrungen zur Sprache zu bringen? Warum erzählt wer wem welche Geschichte und wem könnte man sie heute erzählen? Warum gehören zu bestimmten religiösen Sprachhandlungen bestimmte Körperhaltungen? Das Eigene ist nicht einfach im Status des Habens zuhanden, sondern eben selbst im Werden durch Fremdheits- und Differenzerfahrungen hindurch. Dabei kann es sich durchaus klarer profilieren als im unangefragten Zustand, aber nicht als einfache Replik, sondern als neue Anverwandlung des zwischenzeitlich fremd gewordenen, als neu erfundene Antwort, die das radikal Differente und in seiner Irritationskraft nicht Aufzulösende ernst nimmt und zugleich relative Differenzen und Fremdheiten auslöst.²³⁷

Auf diese Weise eröffnet ein »Sprechen im Religionsstunden-Ich« auch neue Möglichkeiten für den Einbezug konfessionsloser Schülerinnen und Schüler, da statt der Aufforderung zu Übernahme und Anpassung eine Einladung, »mögliche Bedeutsamkeiten zu bedenken«²³⁸, ergeht. »Bezogen auf den religiösen Weltzugang bedeutet das auch, [...] eine religiöse Perspektive deutlich zu markieren, um deren Eigenheit überhaupt erkennbar zu machen. Dazu braucht es die epistemologische Bescheidenheit, die religiöse Perspektive als Deuteangebot und Handlungsorientierung einzuspielen und nicht als Referenzrahmen für Bewertungen und Einschätzungen wie noch in den 1950ern vorauszusetzen.«²³⁹ Damit würde sich »letztlich auch die Möglichkeit auftun, dass auch konfessionslose Schülerinnen und Schüler für sich prüfen können, ob eine religiöse Deutung

235 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 70.

236 MENDL, Performativer Religionsunterricht (2021), 244.

237 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 271.

238 SCHAMBECK, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern (2021), 227.

239 EBD., 226f.

des Lebens für sie selbst attraktiv ist oder nicht und warum.²⁴⁰ Schambeck kommt daher zum Schluss:

Damit wurde deutlich, dass nicht die religiöse Semantik, die weithin unverständlich ist, im Vordergrund steht. Sie wird in einem solchen Unterricht vielmehr als *Mittel* und *konkrete Ausdrucksform* ansichtig, eine Frage wachzuhalten und auf sie zu reagieren. Theologie wird so als denkerisches Bemühen erlebbar, existentielle Lebensfragen mit den Mitteln der Vernunft und mit dem anzugehen, was uns an Glaubensgut überkommen ist. Damit muss sich nicht jeder Schüler sofort im Zirkel des Glaubens verortet haben. Er kann vielmehr denkerisch ausprobieren, wie Theologie arbeitet, was mit theologischen Themen gemeint ist und was nicht (!) und durch diese Plausibilisierungen im Sinne von denkerischen Vergewisserungen zu eigenen Einsichten und Positionen kommen.²⁴¹

6.4 Forschungsdesiderate und Ausblick

Abschließend sollen mögliche Forschungsrichtungen und weiterführende Ideen zumindest angedeutet werden. Einige beziehen sich dabei auf den Vorschlag, das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« als performatives Element einzubetten, andere auf das bezeichnete (vermeintliche) Phänomen oder die Verbreitung des Begriffs, wieder andere auf Potenziale korpuslinguistischen Arbeitens für die Religionspädagogik.

Überlegungen hinsichtlich eines bewussten »Sprechens im Religionsstunden-Ich« tangieren zunächst viele weitere Bereiche gegenwärtiger Religionspädagogik, seien es Fragen nach den Auswirkungen auf die universitäre Lehrkräfte(au)sbildung²⁴² oder die Debatte entlang der Schlagworte des „learning **in** religion“²⁴³ und „learning **from** religion“²⁴⁴ – Themenfelder, die hier aufgrund ihrer Komplexität nur benannt werden können.

Darüber hinaus könnte aber auch erprobt werden, ob ein »Religionsstunden-Ich« auch außerhalb des Religionsunterrichts zur Verfügung stehen könnte, um die Stimmen eines solchen „Horizont[s] des Weltverstehens“²⁴⁵ auch in anderen Fächern einzu-

240 SCHAMBECK, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern (2021), 227f.

241 EBD., 228.

242 Vgl. Manfred RIEGGER/Stefan HEIL (Hg.), *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik*, Würzburg: Echter 2018.

243 Georg LANGENHORST, „learning in religion“. Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf eine marginalisierte Fragestellung, in: Abdel-Hafez MASSUD/Christian HILD (Hg.), *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen (= Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft 1)*, Landau: Empirische Pädagogik 2021, 178–195, Hervorhebung im Original.

244 Klaus KÖNIC/Ulrich KROPAČ, „learning from religion“. Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf eine Existenzfrage des Religionsunterrichts – eine Replik auf Georg Langenhorst, in: Abdel-Hafez MASSUD/Christian HILD (Hg.), *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen (= Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft 1)*, Landau: Empirische Pädagogik 2021, 196–212, Hervorhebung im Original.

245 BAUMERT, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich* (2002), 107.