

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 KÖNIG/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.

bringen, bspw. bei der Behandlung des Klimawandels im Fach Geographie²⁴⁶ oder auch im Geschichts- oder Deutschunterricht. Gerade in diesen beiden Fächern bieten oftmals Texte die Grundlage der Auseinandersetzung. Es kann aber gezeigt werden, dass „Schüler/innen [...] Bibeltexte grundsätzlich anders lesen als profane Texte“²⁴⁷, da sie in ersteren „religiöse bzw. biblische Normen und Werte“²⁴⁸ vermuten. So wird „von biblischen Texten erwartet, dass sie eine »Message« transportieren, die es zu entschlüsseln gilt.“²⁴⁹ Heidrun Dierk deutet dies so, dass Schülerinnen und Schüler biblische Texte „als autoritative Texte [...], deren Botschaft auf religiöse Orientierung zielt“²⁵⁰ wahrnehmen. „Eine solche Erwartung haben sie an historische Quellen nicht. Diese werden vornehmlich auf politische oder soziale Aussagen hin befragt“²⁵¹ – und damit eventuell gewisser zusätzlicher Bedeutungsfacetten beraubt, wenn die „religiöse Dimension“²⁵² allein in den Fachgrenzen schulischen Religionsunterrichts beheimatet bleibt. Sicherlich wird eine einfache Aufforderung, sich vorzustellen, ein Text würde im Religionsunterricht vorgelegt werden, allein nicht genügen, diese Ebene hinzuzufügen. Daher wäre zu überlegen, wie religiöse Deutaspekte auch außerhalb dieses einen schulischen Fachs wahrgenommen werden könnten.

Interessanterweise beschäftigen sich auch einige Autorinnen und Autoren der Didaktik der Geschichte mit einer vergleichbaren Thematik fehlender Mehrdimensionalität – und doch begegnet der Begriff des »Geschichtsstunden-Ichs« hier nicht. Dabei untergrabe die „Auffassung, dass es eine richtige Antwort gibt, [...] im Geschichtsunterricht zu vermittelnde moderat konstruktivistische Auffassungen von Geschichte“²⁵³. Daher seien „Quellen in der Tat als Quellen und nicht affirmativ im Sinne von Informationslieferanten“²⁵⁴ zu nutzen und „die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Disziplin nicht nur optionales Beiwerk, sondern essentielle Grundlage jeder sinnvollen Beschäftigung mit Quellen und Geschichte“²⁵⁵. So könne sich auch „der eigentliche Sinn einer

246 Auf diese Weise könnten mögliche Auswirkungen der Perspektive, „die Welt als ‚Schöpfung‘ zu sehen“ (ENGLERT, Tradition und Kritik. Grundfragen religiöser Bildung (2007), 31), eingebunden werden.

247 Heidrun DIERK, »Wo Bibel draufsteht, muss auch Bibel drin sein«: Die Apostelgeschichte als Quelle historischen und / oder religiösen Lernens oder die Frage, wie der hermeneutische Zirkel die Textarbeit präjudiziert und leitet, in: Hanna ROOSE/Gerhard BÜTTNER/Thomas SCHLAG (Hg.), »Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht«. Jugend und Bibel (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2), Stuttgart: Calwer 2018, 49–58, hier 57.

248 EBD.

249 EBD.

250 EBD.

251 EBD.

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

253 Christian SPIES, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8), Göttingen: V&R unipress 2014, 221.

254 EBD., 233.

255 EBD.

Quellenkritik [nicht] erschließen, wenn von Vornherein klar und vorgegeben ist, welche Fragen die Quelle beantworten soll.²⁵⁶

Möglichkeiten ergeben sich zudem für den interkonfessionellen Austausch, wenn dieses »Sprechen im Religionsstunden-Ich« als Expert(inn)enstimme verstanden wird und somit die Aura des Unehrliehen und der Vereinnahmung verliert. Auf diese Weise könnte zur Sprache kommen, wie »eine Katholikin« oder »ein Protestant« Sachverhalte sieht oder Fragen beantwortet, ohne dass die jeweiligen Schülerinnen und Schüler persönliche oder gar intime Details preisgeben müssten.²⁵⁷

Wie mehrfach betont, fokussierten die vorangegangenen Ausführungen auf das »Religionsstunden-Ich« als Bewertungs- bzw. Einschätzungsbegriff der Lehrenden und religionspädagogisch Publizierenden. Als Mehrheitsmeinung kann das Begriffsverständnis gelten, wie es der als Ergebnis der Sprachgebrauchsmusteranalyse erstellten synthetischen Begriffsexplikation (vgl. Kapitel 5.1.5) zu entnehmen ist. Dieses verweist auf Erscheinungsformen sowie angenommene Ursachen, die mit dem »Religionsstunden-Ich« in Verbindung gebracht werden. Erstaunlicherweise liegen aber keine Studien vor, die diesen Begriff gleichsam an die Schülerinnen und Schüler zurückgeben.

Auch wäre zu hinterfragen, welche Auswirkungen er auf die Lehrenden hat. Wurde diese weitverbreitete Bezeichnung womöglich aufgrund seiner vielfältigen Anschlussfähigkeit mittlerweile zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung, zu einer »Lesebrille«, die aber dadurch »blinde Flecken« aufweist? Wenn Fachbegriffe zum »Wissen von Lehrpersonen«²⁵⁸ gehören und davon auszugehen ist, »dass Lehrpersonen den Großteil ihres Sachwissens durch den akademischen Ausbildungsabschnitt erwerben«²⁵⁹, so wäre auch zu beleuchten, auf welchen Etappen des Weges »Schüler/-in« – »Student/-in« – »Lehrer/-in« der Begriff begegnet und welche subjektiven Theorien und »handlungsleitenden Überzeugungen (beliefs)«²⁶⁰ er auslöst.

Schließlich sei abschließend auf den Bereich der Korpuslinguistik verwiesen, dessen Methoden auch für die Religionspädagogik gewinnbringend sein können.²⁶¹ Neben Begriffsbestimmungen, die – wie hier die synthetische Begriffsexplikation aus dem »Gebrauch in der Sprache« (vgl. Kapitel 5.1.5) für das »Religionsstunden-Ich« – nicht bestimmte Definitionen deduktiv vorgeben, sondern aus der tatsächlichen Verwendung erschließen, öffnet sich ein weites Feld, um religionspädagogische Forschungs- und Wissenschaftssprache zu analysieren. Auf diese Weise könnten bspw. der Einfluss

256 SPIER, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (2014), 234.

257 Vgl. aber zu den Grenzen des interreligiösen Begegnungslernens Georg LANGENHORST, Begegnung als »Königsweg interreligiösen Lernens«? Ein skeptischer Einwurf, in: KatBl 142 (2017), 183–184.

258 LEVEN, Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften (2019), 94.

259 EBD.

260 Manfred RIEGGER, Habitusbildung durch Simulation. Resümee und Ausblick, in: Manfred RIEGGER/Stefan HEIL (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg: Echter 2018, 253–270.

261 Vgl. ALTMEYER, Art. Korpusanalyse, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2019).

bestimmter Autorinnen und Autoren anhand der Namensnennungen in veröffentlichten Werken quantifiziert, Begriffshäufigkeiten gegenübergestellt und vernachlässigte Gebiete der Theologie im Allgemeinen²⁶² oder der Religionspädagogik im Speziellen offengelegt werden.²⁶³ Vor große Schwierigkeiten stellt dabei jedoch die Bildung eines validen Korpus.²⁶⁴ Allein für die hier nun abgeschlossenen Erhebungen wurde Textmaterial im Umfang von über 115 Gigabyte zusammengestellt, das in großen Teilen ob der damit verbundenen Urheberrechte anderen Forscherinnen und Forschern aber nicht zur Verfügung gestellt werden kann. Möglicherweise könnten in dieser Hinsicht Zusammenschlüsse von Forschenden Wege erdenken, um geeignete Zugänge zu schaffen und Synergieeffekte zu nutzen.

Abschluss Das Ziel dieser Arbeit bestand nicht darin, *eine* Definition für das »Religionsstunden-Ich« zu etablieren. Vielmehr galt es, diesem auf den Grund zu gehen und es als Fachterminus herauszustellen, mit dem seit 1934 unterschiedliche – und teils gegenläufige – Interpretationen verbunden sind. Gerade aufgrund dieser Vielschichtigkeit konnte diese Bezeichnung zum Ausgangspunkt werden, um sich Fragen der Adressatenorientierung und Authentizität zu nähern, die seit nunmehr zweitausend Jahren zentraler Bestandteil der Reflexionen über christlich-religiöse Bildungsprozesse sind.

Auf diesem Weg suchen religionspädagogische Autorinnen und Autoren nicht selten nach passenden Worten, um angemessen, aber zugleich nachvollziehbar und eindrücklich festzuhalten, was sie vermitteln möchten. Nicht wenige der Verwendung findenden Sprachmuster und Begriffe spiegeln dabei zeitgenössische theologische, gesellschaftliche oder wissenschaftliche Entwicklungen wider. Dies führt die produktiven Potenziale vor Augen, die in einer Verbindung historischer und linguistischer Blickwinkel auf die eigene Fachdisziplin liegen können. Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurde versucht, einige von diesen auszuschöpfen, um das »Religionsstunden-Ich« *neu* zu besehen.

262 Vgl. WERNER, So what are we really talking about? A corpus linguistic analysis of keywords and collocations in the »Theologische Quartalschrift« (2023).

263 So weisen bspw. die für Kapitel 5.1.2.1 erhobenen Tokens des Teilbestandes »Religionspädagogische Beiträge« (1978–2022) durchaus spannende Schwerpunktsetzungen und Auslassungen auf, begegnet doch der »Himmel« 344-mal, die »Hölle« hingegen nur 96-mal. Noch deutlicher wird dieser Unterschied bei zwei weiteren Begriffen: »Gott« wird 7.190 mal erwähnt, doch der »Teufel« begegnet nur 59-mal. Selbstverständlich sind derartige Ansätze sowohl arbeitsintensiv als auch fehleranfällig, führen doch bspw. auch die beiden Tokens »E. Teufel« zu einer Okkurrenz des Tokens »Teufel«.

264 Vgl. Kapitel 5.1.1.1.