

Religiös sprachfähig?!

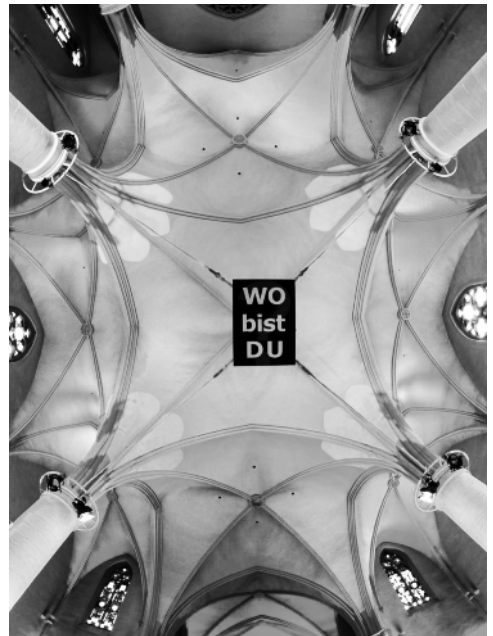
Bernadette Schwarz-Boenneke

Religiös sprachfähig?!

Religionslehrerinnen und -lehrer vor neuen Herausforderungen

Was ist religiöse Sprachfähigkeit? Und welche Konsequenzen für den Religionsunterricht ergeben sich daraus, dass die Beteiligten mehr oder weniger religiös sprachfähig sind? Im Folgenden möchte ich ausgehend von diesen Fragen den Gedanken der „Fremdsprache“ Religion) entfalten, mit dem ich die Herausforderung, Religion in heterogenen Lerngruppen zu unterrichten, umschreiben möchte.

In der ZEIT-Beilage „Christ & Welt“ erschien 2017 ein kurzes Statement einer jungen katholischen Theologin über den Stand religiösen Wissens. Mit ungeschützter Klarheit macht sie deutlich, dass das sogenannte Basiswissen abnimmt bzw. als Halbwissen weiterlebt. Zugleich macht sie deutlich, dass ihr als Theologin – konfrontiert mit dem



¹⁾ Vgl. dazu mein Vorwort in Impulse 117 (3/2017) 2 und zum Begriff selbst auch die beiden Veröffentlichungen Altmeyer, Stefan, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011 und Zaufal, Sophie, Fremdsprache Religion? Religiöse Indifferenz als produktive Herausforderung für den konfessionellen Religionsunterricht, München 2017 (verfügbar unter: https://www.rpz-bayern.de/dld/RPZ-Impulse-Fremdsprache-Religion_RPZ-Jahreskonferenz-2017.pdf [Zugriff am 3.5.2018]) (= Zaufal, Fremdsprache Religion). Vgl. jüngst auch Meyer, Guido, Die Sprachen des Religionsunterrichts, in: Ders./Wichard, Norbert, Sprachen der Kirche. Über Vielfalt und Verständlichkeit kirchlichen Sprechens, München 2018, 34 – 50, 45 – 47 (= Meyer, Sprachen).

Effata grün: „Den Blick nach oben wenden“, Jugendkirche effata (!) in Münster

© Michael Wittenbruch

Halbwissen der anderen – oft die Worte fehlten, zumindest die kurzen und klaren Worte, das Halbwissen zu entlarven und richtigzustellen. Sie resümiert:

„Heute glaube ich, dass über den eigenen Glauben nicht deshalb nicht gesprochen wird, weil er Privatsache ist, sondern weil man ihn gar nicht mehr artikulieren kann. Und weil es da eine

Angst gibt, sich zu blamieren oder wie ein Fundamentalist zu wirken.“²⁾

Mit anderen Worten: **Religiöse Sprachlosigkeit** hängt für die Autorin eng zusammen mit dem Verschwinden eines tragenden religiösen Basiswissens und der Befürchtung, das Gegenüber durch unzureichende oder missverständliche Erklärungen zu irritieren bzw. abzuschrecken.

Ist das nicht zum Teil auch die Situation der Religionslehrerinnen und -lehrer an den Schulen? Konfrontiert mit Vorbehalten, Anfragen, Kritik und Desinteresse an Religion und Kirche stehen Religionslehrende vor der beständigen Herausforderung, sich gegenüber Schülerinnen und Schülern und mehr noch vielleicht gegenüber Kolleginnen und Kollegen oder Eltern positionieren zu müssen. Und in immer heterogener werdenden Lerngruppen – auch in Kursen, die vorwiegend aus katholisch getauften Schülerinnen und Schülern bestehen – bedarf es einer Positionierung, die sensibel ist für die differenten und gegebenenfalls indifferenten religiösen Ansichten. Denn im Religionsunterricht sitzen Kinder und Jugendliche mit tiefer und starker religiöser Prägung neben Mitschülern ohne eine solche, m.a.W. sitzt die Obermessdienerin neben dem Agnostiker. Eine solche Differenz der Glaubensbiographien kann „Angst“ (s.o.) machen, wenn es darum geht, allen gerecht zu werden.

Die Religionslehrerinnen und -lehrer in den Schulen sind sehr sensibel für die zunehmende Heterogenität; sie suchen und finden Wege, mit ihr im Unterricht produktiv umzugehen. Und sie tun dies im Bewusst-

sein und in der Überzeugung ihrer eigenen Glaubensbiographie. **Denn ein wachsender „religiöser Analphabetismus“³⁾ und die Heterogenität der Religiositäten erfordern Positionierung** – und Positionierung wiederum erfordert Toleranz, d.h. das Hinhören und Anerkennen anderer und fremder Ansichten. Die Verantwortung einer Schulabteilung besteht m.E. genau darin, die Kolleginnen und Kollegen in dieser Sensibilität und Positionalität zu stärken und zu begleiten; dies gilt umso mehr, als die Religionslehrerschaft selbst in sich sehr heterogen ist und die Entwicklung der je eigenen Religiosität nicht mit der Berufswahl oder dem Ende des Studiums abgeschlossen ist, im Gegenteil: „Der Beruf des Religionslehrers ist [...] eine Entwicklungsaufgabe.“⁴⁾

Religiöse Sprache als Fremdsprache

Nicht nur das Beispiel der jungen Theologin zeigt: Religiöse Sprache ist für viele zur Fremdsprache geworden; sie wird nicht mehr von allen gesprochen und mitunter auch nicht mehr von vielen verstanden. Diese Rückmeldung erhalten die für den Religionsunterricht Verantwortlichen in Staat und Kirche immer wieder von vielen Kolleginnen und Kollegen in den Schulen.

Aber wenn dem so ist, welche Konsequenzen hat die Fremdheit der Sprache dann für unser Reden?

²⁾ Oehler, Alina, Die Angst, sich zu blamieren. Ohne religiöses Wissen fällt es schwer, über den Glauben zu reden, in: Christ & Welt vom 8.9.2017, 6 (= Oehler, Angst).

³⁾ Oehler, Angst 6.

⁴⁾ Ley, Michael, Wer sind eigentlich diese Religionslehrer? Untersuchungen zur Genese eines Berufsbildes. In: Pastoralblatt 6/2017, 178 – 185, 185. Vgl. auch Ders., Metamorphosen eines Berufsbildes. Der Religionslehrer im Theologiestudium. In: Pastoralblatt 8/2017, 238 – 245. Beide Artikel sind Niederschläge einer von der Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbistums Köln in Auftrag gegebenen Studie mit Studierenden der Katholischen Theologie und angehenden Religionslehrer/innen.

Konsequenz A: verstecken

Die erste Konsequenz ist die, die auch die junge Theologin nennt: lächeln und das Thema wechseln⁵⁾, d.h. sich mit seiner Sprache verstecken, weil man sich der Wirkung seiner Worte nicht mehr sicher ist. Vielleicht hält man sich zurück, weil man auch selbst die Sachebene nicht genug geklärt hat und somit nichts Falsches sagen will, weil man sich nicht als Experte im Grundwissen der Kirche versteht, vielleicht aber auch, weil man auf der Beziehungs- und Selbstkundgabeebene (nach *Schulz von Thun*) keine Missverständnisse provozieren möchte: Was hört der andere, wenn ich so oder so von Glaube und Kirche spreche? Für wen hält er mich dann? Was meint er dann, was ich über ihn denke? Entsprechend ist eine gewisse Zurückhaltung bzw. der Rückzug auf einen „kleinsten gemeinsamen Nenner“ eine mögliche Konsequenz der Tatsache, dass religiöse Sprache zur Fremdsprache geworden ist.

Eine solche Vorsicht kann sich auch darin ausdrücken, dass in der Diskussion mehr der Konsens als die Kontroverse gesucht wird.

Konsequenz B: „verrecken“

Eine zweite Konsequenz hat *Erik Flügge* in seinem Buch gewordenen Blog drastisch als

Erik Flügge meint, die religiöse bzw. kirchliche Sprache brauche Relevanz, Emotionen, Pointiertheit und theologische Substanz; oder anders: Sie braucht „Einfachheit und Klarheit“ und man muss den Menschen, denen die Botschaft gilt, „viel zuhören“.

„verrecken“ formuliert.⁶⁾ Was ist damit gemeint? Aus seiner Perspektive als Kommunikations- und Strategieberater sowie als kirchlich Sozialisierter kritisiert er die lebensferne Sprache der „[v]erschrobene[n], gefühlsduselige[n] Wortbilder“ und „Theatralik“⁷⁾, die er in Predigten und Ansprachen christlicher Theologen und kirchlich Verantwortlicher hört. Er nennt Beispiele und malt ihre Wirkung bis hin zur Karikatur aus, um deutlich zu machen: Diese kirchliche Sprache ist zu angestrengt, zu blumig

oder aber zu unterkomplex⁸⁾, um verstanden zu werden, geschweige denn zu überzeugen. Jene Angst vor der Blamage, die die junge Theologin hatte, spricht Flügge aus; die Konsequenz sei eine: „*verschurbelte* Unverständlichkeit, weil man das, woran man glaubt, nicht sagen darf und das, was man gegen seine Überzeugung sagt, nicht verstanden wissen will“⁹⁾.

⁵⁾ So formuliert Flügge zuerst im April 2015 unter Flügge, Erik, Die Kirche verreckt an ihrer Sprache, unter <http://erikfluegge.de/die-kirche-verreckt-an-ihrer-sprache/> (Zugriff am 22.2.2018) und später ausführlich in Ders., Der Jargon der Betroffenen. Wie die Kirche an ihrer Sprache verreckt, München 2016, 6. Auflage (= Flügge, Jargon der Betroffenen).

⁷⁾ Flügge, Jargon der Betroffenen 9.98.

⁸⁾ Vgl. dazu exemplarisch Flügge, Jargon der Betroffenen 39 – 45 und sehr pointiert ebd. 111: „Der Kirche zuzuhören ist, als wandle man zwischen dem Vorlesungssaal von Habermas und der Kindertagesstätte Pustebume hin und her.“

⁹⁾ Flügge, Jargon der Betroffenen 48.

⁵⁾ Vgl. Oehler, Angst 6.

Würde die Kirche so weitermachen und ihre (Fremd-)Sprache sich selbst weiter reproduzieren lassen, dann würde sie nach Flügge „verrecken“, d.h. schleichend aufhören zu existieren, **weil sie niemand außerhalb mehr versteht und niemanden mehr erreicht.**¹⁰⁾ Diese Gefahr benennt auch *Papst Franziskus*: Das Problem ist, „sich an die eigene Sprache zu gewöhnen und zu meinen, dass alle anderen sie gebrauchen und von selbst verstehen“¹¹⁾.

Nach Flügge müsse die religiöse bzw. kirchliche Sprache dagegen **lernen zu schweigen**, wenn es geboten ist, aber auch **zu irritieren** – nicht im Sinne davon, Unverständnis zu erzeugen, sondern davon, zu treffen oder zu stören –, um die Menschen, die sie hören, herauszufordern, sich mit ihren Inhalten auseinanderzusetzen. Sie brauche Relevanz, Emotionen, Pointiertheit und theologische Substanz¹²⁾; oder anders: Sie braucht „Einfachheit und Klarheit“ und man muss den Menschen, denen die Botschaft gilt, „viel zuhören“¹³⁾.

Konsequenz C: anecken

Das Plädoyer Flügges benennt die dritte Konsequenz: Religiöse Sprache kann als fremde Sprache anecken. Sie ist für viele schwer zu verstehen, **aber sie provoziert** dazu, sie verstehen zu lernen – vielleicht um ihr etwas entgegen zu können, vielleicht aber auch, um über ihre „Vokabeln“ und ihre „Grammatik“ auch ihre Botschaft kennenzulernen. Anzuecken, das kann heißen, im biblischen Sinne Paradoxes, d.h. für die Hörerinnen und Hörer Unglaubliches (vgl. Lk 5, 26), zu erzählen, Dinge also, die für die Dialogpartner einerseits fremd sind, aber andererseits doch Wesentliches aussagen. Anzuecken heißt in diesem Sinne, Neues und manchmal Unzeitgemäßes¹⁴⁾ zu sagen – in der Überzeugung, dass es Relevanz hat, weil es Bedeutung für den Sprechenden hat. Anzuecken heißt damit auch, sich zu positionieren; es ist kein bloß rhetorisches Anecken, sondern ein Anecken, das sich aus einem Überzeugtsein heraus ergibt.

Der konfessionelle Religionsunterricht als Dialograum religiöser Sprache(n)

Gerade im Lebensumfeld Schule, das ja Gesellschaft abbildet, weil sich dort die unterschiedlichen Lebenswelten begegnen und austauschen, zeigt sich die Herausforderung religiöser Sprache; anders als in den meisten pastoralen und kirchlichen Kontexten kommen hier die Lebenswelten und heterogenen Religiositäten mit dem Glauben der Kirche in Berührung – in erster Linie in der Person der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers.

Dass Lerngruppen heterogen sind, ist keine neue Erkenntnis und auch kein Phänomen einzig der Postmoderne: Klassen und Kurse

¹⁰⁾ Vgl. u.a. Flügge, Jargon der Betroffenheit 90 f.

¹¹⁾ Franziskus, Apostolisches Schreiben „Evangelii gaudium“ vom 24.11.2013 (unter: https://w2.vatican.va/content/francesco/de/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html [Zugriff am 7.5.2018]), Nr. 158. Für eine positive Rezeption dieser Papstworte plädiert auch Frank, Joachim, Zur gegenwärtigen Sprachfähigkeit der Kirche, in: Meyer, Guido/Wichard, Norbert, Hgg., Sprachen der Kirche. Über Vielfalt und Verständlichkeit kirchlichen Sprechens, München 2018, 12 – 18, 18.

¹²⁾ Vgl. v.a. das Beispiel und die Ausführungen bei Flügge, Jargon der Betroffenheit 64 – 73. Vgl. zum Schweigen-Können auch Meyer, Sprachen 47: „Religiöse Sprache entspringt dem verzweifelten Versuch, das Unsagbare zu sagen. Ein Unsagbares, das nie vollständig ausgedrückt werden kann und das in Staunen und Sprachlosigkeit versetzt.“

¹³⁾ Franziskus, Evangelii gaudium 158.

¹⁴⁾ Vgl. z.B. Flügge, Jargon der Betroffenheit 96 f.

zeichneten sich immer schon durch Unterschiedlichkeit aus. Was den Umgang mit Heterogenität aber – gerade für Religionspädagogen – so bedeutsam macht, ist der Umstand, dass die vermeintliche Einheitlichkeit eines katholischen Milieus mittlerweile so aufgeweicht ist, dass selbst in Lerngruppen mit ausschließlich katholischen Schülerinnen und Schülern ganz disparate und facettenreiche Vorstellungen und Einstellungen zu religiös relevanten Themen vorherrschen. Eine dezidiert religiöse Sozialisation ist längst der Ausnahmefall und ihre Ausgestaltung kann dann selbst noch einmal sehr heterogen sein. Diese Heterogenität schlägt sich sehr deutlich in den Jugendstudien der letzten Jahre nieder: Die Shell-Studie 2015 zeichnet das Bild einer zwar werteorientierten, aber nicht kirchlich-religiösen Jugend; ihr ethischer Referenzrahmen differenziert sich entsprechend ihrer Sozialisation aus.¹⁵⁾ Die Sinus-Jugendstudie 2016 wiederum markiert (wie auch die Vorgängerstudien) sehr klar unterschiedliche Lebenswelten von Jugendlichen, deren bewusste Sinnsuche je nach Bildungsnähe zunimmt *und die sich je postmoderner desto individueller denken und orientieren*.¹⁶⁾ Kirche oder eine Bindung an

Kirche als Institution haben nur in wenigen Lebenswelten Relevanz.

Für den Religionsunterricht heißt das: Die Erfüllung seiner drei Aufgaben, „der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche, dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“¹⁷⁾, erfolgt auch in Lerngruppen mit ausschließlich katholisch getauften Schülerinnen und Schülern vor dem Forum heterogener Vorstellungen und Einstellungen. Ein religiös-kirchliches Grundwissen kann ebensowenig vorausgesetzt werden wie Vorerfahrungen mit „Formen gelebten Glaubens“. Eine Praxis religiöser Urteilsbildung oder religiös relevanter Dialoge muss auf diesen beiden Basiskompetenzen aufbauen bzw. diese ausbilden.

An dieser Stelle bieten die zunehmenden Heterogenitäten einer Lerngruppe Chancen: Denn die pluralen Vorstellungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler eröffnen einen Dialograum religiöser (und nicht-religiöser) Sprachen, in dem religiös relevante Themen zur Sprache kommen.¹⁸⁾ In der Auseinandersetzung mit diesen können Kinder und Jugendliche ihre eigene

¹⁵⁾ Vgl. SHELL Deutschland, Hg., Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a.M. 2015: Die Jugend habe ein „solides Wertesystem“ (v.a. Vergemeinschaftung, Respekt vor Gesetz und Ordnung, Politik und Tradition, vgl. ebd. 28 f., 238 – 272), der Glaube an Gott spiele aber – trotz Zugehörigkeit zur Kirche – immer seltener eine Rolle, was auch daran liegen kann, dass Jugendliche vermehrt angeben, dass ihre Eltern „weniger religiös“ seien (vgl. ebd. 30. 257).

¹⁶⁾ Vgl. Calmbach, Marc et al., Wie ticken Jugendliche 2016. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016. Vgl. zur Auswertung der Vorgängerstudie aus religionspädagogischer Perspektive: Höring, Patrik C., Milieusensibel unterrichten? Religionspädagogische Nachfragen und Anregungen zu den Sinus-Studien, in: RpB 71 (2014) 98, 109, v.a. 102 – 105.

¹⁷⁾ Die Deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 16.2.2005, Bonn 2005, 18 (= Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005).

¹⁸⁾ Vgl. hier auch die Überlegungen von Zaufal, Fremdsprache Religion 14 – 20; sie spricht z.B. vom produktiven Potential atheistischer Religiosität (vgl. ebd. 12.19). Der Bonner Religionspädagoge Hubertus Roebben bezeichnet den Ort religiösen Lernens als „Narthex“, als Vorraum der Kirche, in dem verschiedene Ansichten zur Sprache kommen und in einen produktiven Dialog miteinander treten (vgl. exemplarisch seine Ausführungen in Roebben, Bert, Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlagen religiöser Bildung in der Spätmoderne, Münster 2011, 2. Auflage, 214 – 218).

(religiöse) Sprachfähigkeit vertiefen und durch die neue Perspektive des „Glaubens der Kirche“¹⁹⁾ bzw. der „Formen gelebten Glaubens“²⁰⁾ weiten. So bietet ein solcher Raum die Möglichkeit, „Dialog- und Urteilsfähigkeit“²¹⁾ zu fördern, indem er die vielleicht basalen und vielleicht indifferenten religiösen Sprechversuche der Schülerinnen und Schüler mit der Fremdsprache Religion schärfen lassen kann.

Unabhängig von der Frage, ob solche „Sprechversuche“ schon theologisch oder gar Theologien sind, lässt sich sagen, dass im Sinne von Ansätzen der Kinder- und Jugendtheologie der Religionsunterricht als Dialograum die tastenden Theologien der Schülerinnen und Schüler zur Sprache bringen kann – im Kontext von und in der Begegnung mit etablierten christlichen Theologien und „Formen gelebten Glaubens“, die nicht nur durch den Lerngegenstand, sondern in besonderer Weise durch die Person der Lehrkraft repräsentiert werden: Sie ist nicht zu denken ohne ihre in der theologischen und religionspädagogischen Ausbildung sowie in ihrer alltäglichen Glaubensbiographie reflektierte und geschärfte religiöse Identität; in diesem Sinne ist sie „Zeugin“ an der Schnittstelle von Kirche, Schule und Leben:

„Ein Religionslehrer soll bereit sein, die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen zu machen und sie – soviel an ihm liegt –

glaubwürdig zu bezeugen. So hilft er dem Schüler, im Evangelium eine Herausforderung zu erkennen und diese zu beantworten. Daß sein Glaube sich oft als tragfähig für Zweifel erweisen muß, braucht der Lehrer seinen Schülern nicht zu verhehlen.“²²⁾

Der Religionsunterricht verbleibt deswegen nicht nur ein „learning about religion“, sondern ist „learning in religion“ bzw. – deutlicher – „from/through religion“²³⁾, ein Sprechen und Sprachfähigwerden *in* und *aus* der konkreten gelebten Religion.

Religionslehrer/innen als Fremdsprachenlehrer

Religionslehrerinnen und Religionslehrern kommt vor dem Hintergrund religiös heterogener Lerngruppen – wie schon deutlich geworden ist – besondere Bedeutung zu. Denn sie sind es, die sich dazu entschieden haben und dazu ausgebildet worden sind, die Fremdsprache Religion zu sprechen. Und damit ist es für sie Alltag, sich zu positionieren und damit Fragen, Unverständnis, aber auch Neugierde seitens der Schülerinnen und Schüler, dem Kollegium und der Elternschaft zu provozieren.

¹⁹⁾ Vgl. Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005, 18 – 23.

²⁰⁾ Vgl. Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005, 23 – 27. Die „Formen gelebten Glaubens“ erstrecken sich nicht nur auf den Bereich der Liturgie, sondern ebenso auf die Bereiche der Verkündigung (martyria) im Sinne eines überzeugten christlichen Lebens und des karitativen Tuns (diakonia).

²¹⁾ Vgl. Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005, 27 – 30.

²²⁾ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluss vom 20. – 24.11.1974, in: Synodenbeschlüsse Nr. 4, 25; vgl. auch: Die Deutschen Bischöfe, Religionsunterricht, 2005, 34 – 36. Vgl. die Kritik der Metaphorik der Bischofspapiere Burrichter, Rita, Zwischen Schule und Kirche – Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, in: Dies. et al., Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 52 – 71, 54 – 58.

²³⁾ Vgl. zur begrifflichen Unterscheidung etwa Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten, Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion, in: Dies./Kenngott, Eva-Maria, Hgg., Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015, 219 – 234.

In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten haben sich unterschiedliche Studien mit der Frage nach Eigenart und Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und -lehrern gerade auch vor diesem Hintergrund beschäftigt.²⁴⁾ Dabei zeichnet sich unter den Befragten eine positive Wahrnehmung des eigenen Berufs ab, weshalb z.B. die *Süd-deutsche Zeitung* den Religionsunterricht in der Berichterstattung über die Feige-Studie 2005 in Baden-Württemberg als „**Fach des Lächelns**“ betiteln konnte.²⁵⁾ Auch die Studie von *Martin Rothgangel* und anderen, die sich auf die Befragung von evangelischen Religionslehrkräften im Rheinland stützt, kommt zu dem Ergebnis, dass die Befragten gern und selbstbewusst Religion unterrichten – sozusagen mit „zwei Seelen“, von denen die evangelische für eine konfessionelle Trennung, die christliche aber für eine Öffnung spreche.²⁶⁾ 2017 wurde auch eine Studie vorgelegt, die fünf Lernorte religiöser Bildung auf ihren Einfluss auf Glaubensbiographien untersucht.²⁷⁾ Die Autoren betonen hierbei für den Lernort Schule die Relevanz u.a. der Authentizität und

„**Passion**“ der Lehrkraft für eine nachhaltige religiöse Bildung.²⁸⁾)

Unter den Religionslehrer/innen-Studien hat die 2014 veröffentlichte und nunmehr breit rezipierte sogenannte Englert-Studie eine besondere Wirkung hinterlassen.²⁹⁾ Das liegt insbesondere an zwei Befunden der Studie: Zum einen werde von den beobachteten Religionslehrer/innen die konfessionelle Teilnehmerperspektive nur selten eingenommen und ihre konfessorische Rede, die Englert an das **Modell der Religionslehrkraft als Zeugen** bindet, sei weitgehend verschwunden. An deren Stelle sei fachliche und pädagogische Professionalität getreten.³⁰⁾ Zum anderen agierten die Lehrenden eher als Moderator/-innen denn als theologische Expert/-innen.³¹⁾ Englert beobachtet also m.a.W. als Reaktion auf die Heterogenität der Schülerschaft ein „Verstecken“ (s.o.). Mit diesen (zugespitzten) Befunden steht die Englert-Studie in einer gewissen Spannung zu den anderen Studien, die ja ein – durchaus konfessionelles – Selbstbewusstsein herausgearbeitet haben. Gründe für diese Spannung liegen sicher im unterschiedlichen Zuschnitt der Studien³²⁾,

²⁴⁾ Die folgende Darstellung einiger Studien ist als exemplarischer Ausschnitt zu verstehen, der weder beansprucht, die Studien an sich umfassend zu würdigen noch die gesamte Landschaft der Religionslehrer/innen-Studien abdeckt.

²⁵⁾ SZ vom 7.3.2005, zitiert nach: Bahr, Matthias, Willkommen im „Fach des Lächelns“, in: KatBl 138 (2013) 5. Der Bericht kommentiert die Studienergebnisse bei Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Ostfildern 2005.

²⁶⁾ Vgl. Rothgangel, Martin et al., Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart u.a. 2017, 262. Die Studie zeichne das „Bild einer mehrheitlich motivierten, selbstbewussten evangelischen Religionslehrerschaft“ (ebd. 264).

²⁷⁾ Vgl. Könemann, Judith et al., Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden 2017.

²⁸⁾ Vgl. Könemann et al., Einflussfaktoren 92 – 96. 184 f.

²⁹⁾ Englert, Rudolf et al., Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014 (= Englert et al., Innenansichten).

³⁰⁾ Vgl. Englert et al., Innenansichten 110 – 113. 227 – 229.

³¹⁾ Vgl. Englert et al., Innenansichten 113 – 117, 117: „Als modellhafte Repräsentanten eines fachlich entwickelten Umgangs mit religiösen Fragen werden Religionslehrer/innen in dem von uns aufgezeichneten Unterricht nur eher selten wirksam. Auch dieses Zurücktreten der Lehrerexpertise zugunsten medial vermittelter Information trägt zur Versachkundlichung des Religionsunterrichts bei.“

³²⁾ Während etwa Rothgangel nach der Eigenansicht der Religionslehrer/innen fragt, hat Englert Unterricht beobachtet. Dessen qualitative Studie stützt sich auf dreizehn Unterrichtsreihen von 4. und 10. Klassen im Ruhrgebiet (vgl. Englert et al., Innenansichten 22).

aber auch – darauf macht *Mirjam Schambeck*³³⁾ aufmerksam – in der Frage, was unter konfessorischer Rede verstanden wird. Schambeck selbst macht den Begriff 'Positionalität' stark und fasst ihn ausdrücklich weiter und facettenreicher als eine theologische oder konfessorische Ich-Rede: Sie zeigt sich – kurz gesagt – daran, wer im Unterricht wie (inhaltlich und methodisch) an welcher Stelle Lebenswelt und religiöse Tradition in eine kritisch-produktive Wechselbeziehung bringt.³⁴⁾ Sowohl die Lehrperson als auch die Lerngruppe haben Gelegenheit, sich zu positionieren: die Lehrperson etwa durch die Wahl des Themas und die Gestaltung der Unterrichtsdramaturgie, aber auch durch theologische Impulse im Unterrichtsverlauf, die Lerngruppe durch Auswahlmöglichkeiten und die Auseinandersetzung mit dem eingespielten Deuteangebot der religiösen Tradition.³⁵⁾

Kurzum: Im Religionsunterricht begegnen Schülerinnen und Schüler der christlichen Position *in der* und *durch* die Person der Reli-

gionslehrkraft – sei es, dass diese direkte konfessorische oder theologische Impulse gibt, sei es, dass sie sie indirekt über die Unterrichtsgestaltung einspielt. Dabei agieren Religionslehrkräfte insofern als Fremdsprachenlehrer/innen, als sie die fremd gewordene religiöse Sprache – sensibel für Vorkenntnisse und Anknüpfungsmöglichkeiten in den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen – im Sprechen lehren und der Lerngruppe damit ermöglichen, sie aktiv sprechen zu lernen.

„[R]eligiöse Sprache kann nur dort entstehen [und sich entwickeln, BSB], wo Menschen, wo Schülerinnen und Schüler, sich dem Ganzen ihres Lebens stellen und angesichts einer komplexen und herausfordernden Lebenswelt sich mit dem christlichen Heilsangebot – auch sprachlich – auseinandersetzen“³⁶⁾.

Entsprechend ist „Positionalität [das] Mittel, die Relevanzfrage [des Religiösen] zu stellen, aber nicht die Relevanzfrage selbst“.³⁷⁾ Religionsunterricht ist also dann relevant, wenn er die Schülerinnen und Schüler anregt, religiös zu sprechen und damit zu ihrer religiösen Identitätsbildung beizutragen.

Fazit: Religionslehrende im Dienst der Sprachfähigkeit

Positionalität im oben genannten Sinne lässt sich also verstehen als das „Beherrschen“ der Sprache „Religion“ und als ein Werben für das Mitsprechen. Damit soll keineswegs einer Re-Katechisierung des Religionsunterrichts das Wort geredet werden. Im Gegenteil: Es geht ja darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Einstel-

³³⁾ Vgl. Schambeck, Mirjam, Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? – Warum es lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Religionsunterricht, in: Verburg, Winfried, Hg., Welche Positionierung braucht religiöse Bildung? Dokumentation des 12. Arbeitsforums für Religionspädagogik vom 29. – 31.3.2017, München 2017, 26 – 45 (= Schambeck, Positionalität).

³⁴⁾ Vgl. Schambeck, Positionalität 28 – 33. Dabei betont Schambeck auch, dass bereits Englert diese Weitung in seiner Studie durch die Präsentation der Fallbeispiele korrelativer Unterrichtsprozesse vornehme (vgl. ebd. 29). Dies soll ebenso beachtet werden wie die Tatsache, dass Englert auch ausdrücklich darauf hinweist, dass seine Beobachtungen den Lehrer/innen keineswegs einen engagierten Glauben absprechen wollen (Vgl. Englert et al., Innenansichten 113).

³⁵⁾ Vgl. Schambeck, Positionalität, 37 – 40.

³⁶⁾ Meyer, Sprachen 50.

³⁷⁾ Schambeck, Positionalität 41.

lungen und Vorstellungen in der Begegnung mit der christlichen Position zum Ausdruck bringen und in diesem Prozess Antworten auf Lebenssinn-Fragen erhalten. Und schließlich muss man auch nicht Franzose werden, wenn man Französisch lernt; man lernt aber die Möglichkeit, es zu tun bzw. mit Franzosen in ihrer Muttersprache zu sprechen.

Eine Sprache ist immer die Innensicht einer Kultur und Gesellschaft und sie ist das

Kommunikationsmedium dieser Kultur nach innen wie nach außen. Daher ist es im Sinne der Identitätsentwicklung junger Menschen wichtig, die religiöse Sprache zu lernen, um mit ihr kommunizieren zu können – sowohl nach innen mit der Frage, welche Relevanz Religion für das Ich der Schülerin oder des Schülers hat, als auch nach außen für den Dialog mit „religiös musikalischen“ Menschen. Es geht um eine Orientierung in der Selbst- und Weltdeutung³⁸⁾ und die Entwicklung einer religiösen Identität am Glauben der Kirche.

Für uns als Religionslehrer und Religionslehrerinnen, aber auch überhaupt für uns als Christen und Christinnen, ist es daher wichtig, mit unserer Sprache auch verstanden zu werden, *so sehr wir damit auch anecken mögen*. Es geht für uns also darum,

Die Unzeit des Religionsunterrichts kann zu seinem Kairos werden, zu dem Punkt, an dem die Unselbstverständlichkeit Gottes produktiv wird und an dem religiöse Sprache so wieder neu ihre Relevanz behauptet.

die Dinge auf den Punkt zu bringen, um unseren Gesprächspartnern den Zugang zu erleichtern und eine Diskussionsgrundlage zu schaffen. Es geht in gewisser Weise darum, Kurzformeln des Glaubens – zunächst einmal für sich selbst – zu kreieren,

Sätze, die die eigene Positionalität pointiert zusammenfassen. *Wie immer man seine Formel findet oder entwickelt, sie kann ein Beitrag sein zur eigenen Sprachfähigkeit.*

Der Religionsunterricht bringt Gott und seine Botschaft vielleicht zur Unzeit, wahrscheinlich sogar, weil die Schülerinnen und Schüler selten aus sich heraus danach verlangen. Aber insofern das Thema „Gott“ alle selbstgemachten Konzepte von Sinn und Zukunft und damit jede anfanghaft religiöse Rede konfrontiert mit der christlichen Position eines transzendenten Gottes in der Immanenz der Geschichte und insofern „Gott“ so alle Selbstverständlichkeiten sprengt, kann die Unzeit des Religionsunterrichts zu seinem Kairos werden, zu dem Punkt, an dem die Unselbstverständlichkeit Gottes produktiv wird und an dem religiöse Sprache so wieder neu ihre Relevanz behauptet.³⁹⁾ Gerade indem das Unselbstverständliche und Fremde dieser Sprache also aneckt, erzeugt es religiöse Lernprozesse.

³⁸⁾ Vgl. hier den Begriff der fundamentalen Religiosität nach Ulrich Hemel, der sie als „anthropologische Fähigkeit zu religiöser Selbst- und Weltdeutung“ und entsprechend als „anthropologisches Apriori“ kennzeichnet (Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. 1988, 543 – 549 f. Vgl. insgesamt v.a. ebd. 564 – 583.

³⁹⁾ Die letzten Gedanken stützen sich auf Erkenntnisse aus dem Vortrag von Gregor Maria Hoff beim 13. Arbeitsforum für Religionspädagogik 2018 in Rain am Lech: „Religionsunterricht zur Unzeit? Fundamentaltheologische Überlegungen zur Unselbstverständlichkeit Gottes.“ Eine Dokumentation der Tagung erfolgt im Winter 2018/2019.