

Im folgenden Kapitel soll nun auf zwei verschiedenen Wegen versucht werden, die Bedeutungsfacetten des Begriffs »Religionsstunden-Ich« in religionspädagogischen Publikationen zu ergründen. Dafür werden Sprachgebrauchsmuster diachron analysiert und anschließend zentrale Beiträge, in denen der Begriff entweder ausdrücklich thematisiert oder aber besonders häufig verwendet wird, ausgewertet.

5.1 Diachrone Analyse von Sprachgebrauchsmustern

5.1.1 Vorgehen und Methodik

Gemäß *Ludwig Wittgenstein* (1889–1951) ist „[d]ie Bedeutung eines Wortes [...] sein Gebrauch in der Sprache.“⁹ Fällt es schwer, einen Begriff zu fassen, so rät er: „Frage dich in dieser Schwierigkeit immer: Wie haben wir denn die Bedeutung dieses Wortes [...] gelernt? An was für Beispielen; in welchen Sprachspielen? Du wirst dann leichter sehen, daß das Wort eine Familie von Bedeutungen haben muß.“¹⁰ Diesem Ansatz folgend soll hier versucht werden, mittels einer korpuslinguistischen¹¹ Analyse die Bedeutung des Begriffs »Religionsstunden-Ich« aus seiner tatsächlichen Verwendung zu erschließen.

Diese sogenannten „Sprachgebrauchsmuster“¹² werden innerhalb eines »Korpus«, also einer „Sammlung konkreter sprachlicher Äußerungen“¹³, „[m]ittels quantitativer und qualitativer Methoden [...] identifiziert und von ihrem Gebrauchskontext her interpretiert.“¹⁴ Dabei kann sowohl auf inhaltliche als auch auf formale Aspekte eingegangen werden. Da es sich um einen religionspädagogischen Fachbegriff handelt und bisher keine frei zugänglichen Forschungskorpora dieser Teildisziplin existieren, müssen zunächst potenzielle Quellen, die den Begriff enthalten könnten, identifiziert werden. Anschließend gilt es, den gesuchten Begriff in diesen Quellen ausfindig zu machen. Anhand dieser Belegstellen werden sodann die konkreten Sprachgebrauchsmuster analysiert.

9 Ludwig WITTGENSTEIN, *Philosophische Untersuchungen*. Spätfassung (TS 227), in: Joachim SCHULTE (Hg.), *Ludwig Wittgenstein. Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001, 739–989, PU 43, 711.

10 EBD., PU 77, 793.

11 „Korpuslinguistik meint zunächst einmal nichts anderes als das Arbeiten mit Korpora aus sprachwissenschaftlicher Perspektive, und Korpora sind erst einmal nichts anderes als Textsammlungen. [...] [N]ach wie vor [besteht] kein Konsens darüber, wie sich Korpuslinguistik abgrenzend definieren lässt bzw. was genau korpuslinguistisches Arbeiten im Detail auszeichnet. [...] Korpuslinguistik ist dementsprechend ein heterogenes Feld“ (Sarah BROMMER, *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte* (= Empirische Linguistik/Empirical Linguistics 10), Berlin und Boston: De Gruyter 2018, 96).

12 Noah BUBENHOFER, *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse* (= Sprache und Wissen 4), Berlin und Boston: De Gruyter 2009, 15–25.

13 BROMMER, *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte* (2018), 100.

14 Stefan ALTMAYER, *Art. Korpusanalyse*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex), 2019, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200609/> (besucht am 30. 01. 2024).

5.1.1.1 Herausforderungen der Korpuserstellung

Anders als bei bereits korpuslinguistisch untersuchten Worten wie „Hund“¹⁵ oder „Klimawandel“¹⁶, festen Wendungen in Wortgruppen wie „Kampf der Kulturen“¹⁷ oder auch bestimmten Satzzeichen¹⁸ handelt es sich beim »Religionsstunden-Ich« um einen Begriff, der ein fachspezifisches Sondergut darstellt. In keinem der bestehenden, öffentlich verfügbaren Forschungskorpora findet sich mittels einer Stichwortsuche – die „einfachste Möglichkeit an Informationen in einem Korpus zu kommen“¹⁹ – ein einziger Beleg.²⁰ Doch auch gesamttheologische Standardwerke wie das »Lexikon für Theologie und Kirche (LThK)« oder die »Theologische Realenzyklopädie (TRE)« führen das »Religionsstunden-Ich« nicht als Schlagwort, zudem findet es sich weder im umfangreichen „Fachsprachkorpus Theoretische und praktische Theologie“²¹ noch in den – durch das Tübinger Projekt »DigiTheo“²² in Gänze als Volltext zur Verfügung stehenden – 186 Jahrgängen der »Theologischen Quartalschrift«.²³ Für die Auswertung galt es daher, selbst eine – interdisziplinär auf die Religionspädagogik ausgerichtete – Basis zu schaffen.

Aufbereiten der Texte Um die für die Auswertung benötigten Texte aus dem Fachbereich der Religionspädagogik zusammenzustellen, wurde ein mehrspuriger Ansatz verfolgt. Nicht zu beziffern ist die Gesamtmenge der online zur Verfügung stehenden Volltexte, in denen die Stichwortsuche ohne weitere Aufbereitung möglich war. Dazu zählen u. a. die über Suchdatenbanken und Onlinesuchmaschinen zugänglichen Sammlungen digital veröffentlichter bzw. retrodigitalisierter Bücher und Zeitschriften, die Volltextsuche des »Index Theologicus« sowie die Bestände verschiedener, ebenfalls eine Volltextsuche anbietender Verlage oder des »Münchener Digitalisierungszentrums« der »Bayerischen

- 15 Kathrin STEYER, Wenn der Schwanz mit dem Hund wedelt. Zum linguistischen Erklärungspotenzial der korpusbasierten Kookkurrenzanalyse, in: Ulrike HAG-ZUMKEHR/Werner KALLMEYER/Gisela ZIFONUN (Hg.), Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag (= Studien zur deutschen Sprache 25), Tübingen: Gunter Narr 2002, 215–236.
- 16 Jana TEREICK, Klimawandel im Diskurs. Multimodale Diskursanalyse crossmedialer Korpora (= Diskursmuster / Discourse Patterns 13), Berlin und Boston: De Gruyter 2016.
- 17 Jan-Henning KROMMINGA, Der Westen als Wir-Gruppe im „Kampf der Kulturen“. Diskursanalysen zu sprachlichen Konstruktionen der sozialen Welt (= Diskursmuster / Discourse Patterns 31), Berlin und Boston: De Gruyter 2022, 16–90.
- 18 Vgl. Luise KEMPF, Die Evolution des Apostrophgebrauchs. Eine korpuslinguistische Untersuchung, in: Renata SZCZEPANIAK/Stefan HARTMANN/Lisa DÜCKER (Hg.), Historische Korpuslinguistik (= Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte 10), Berlin und Boston: De Gruyter 2019, 119–150.
- 19 Carmen SCHERER, Korpuslinguistik (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 2), Heidelberg: Winter 2014, 42.
- 20 Neben dem »Deutschen Referenzkorpus – DeReKo« und dem »DWDS-Kernkorpus (1900–1999)« wurden auch weitere, via »COSMAS II« frei verfügbare Korpora geprüft.
- 21 Friedemann VOGEL, Computergestützte Sozio- und Diskurslinguistik an der Universität Siegen. Forschung. Korpora, URL: <https://diskurslinguistik.net/forschung/korpora/> (besucht am 30. 01. 2024), dieser wurde dankenswerterweise von Prof. Dr. Friedemann Vogel dahingehend geprüft.
- 22 Vgl. UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK TÜBINGEN, DigiTheo: Theologie digital. Theologische Quartalschrift (ThQ), URL: <http://idb.ub.uni-tuebingen.de/digitue/theo/thq> (besucht am 30. 01. 2024).
- 23 Vgl. Matthias WERNER, So what are we really talking about? A corpus linguistic analysis of key-words and collocations in the »Theologische Quartalschrift«, in: Warszawskie Studia Teologiczne 36.1 (2023), 210–226.

Staatsbibliothek«. Diese führten zu einigen Belegstellen, die direkt aufgenommen werden konnten.

Gleichmaßen fanden Texte Verwendung, die digital zur Verfügung standen, zur Datenerhebung jedoch noch aufbereitet werden mussten. Vor allem in Folge der pandemiebedingten zeitweiligen Umstellung auf Online-Lehre vergrößerten viele Universitätsbibliotheken die bereitgestellten Bestände digitaler Volltexte. Auch einige religionspädagogische Fachzeitschriften erscheinen (z. T. ausschließlich) digital und bieten die Einzelbeiträge zum Herunterladen an.²⁴ Für dieses Forschungsvorhaben stellten zudem verschiedene Einrichtungen, Verlage und Personen bereits digitalisierte Texte in größerem Umfang zur Verfügung.²⁵ So konnten mehrere Jahrgänge der »Katechetischen Blätter« (1875–1945, 2010–2022), der »Religionspädagogischen Beiträge« (1978–2019) sowie fünfzehn Bände des »Jahrbuchs der Kindertheologie« ausgewertet werden. Derzeit laufende, aber noch nicht abgeschlossene Digitalisierungsprojekte wie z. B. »DigiTheo_5« werden in Zukunft derartige Erhebungen deutlich vereinfachen.²⁶

Um die Textgrundlage breiter aufzustellen, wurde zusätzlich eine Vielzahl von religionspädagogischen Schriften selbst vor Ort digitalisiert. Nach einer zunächst stichprobenartigen Auswahl aus den Beständen der Universitätsbibliothek Augsburg²⁷, dem Füllen bestehender Lücken (»Katechetische Blätter« in Auswahl, 1946–2019) und der Aufnahme verschiedener Grundlagenwerke führten die im Rahmen der Auswertung der Belegstellen gewonnenen Erkenntnisse zur fortlaufenden Erweiterung der Erhebungsbasis. Dies erfolgte vor allem hinsichtlich belegter oder angenommener Zitationsketten sowie im Blick auf bestimmte Themenfelder, innerhalb derer aufgrund des jeweiligen Auswertungsstandes die Begriffsverwendung besonders wahrscheinlich schien. Werke, die vor 1934 veröffentlicht worden waren, wurden aufgrund der gebildeten Arbeitshypothese, bei der Begriffsverwendung durch *Julius Schieder* handle es sich um eine auf diesen zurückzuführende Wortbildung, in deutlich geringerem Umfang berücksichtigt. Um diese These gleichsam implizit zu validieren, wurden einschlägige Textquellen, die vor 1934 erschienen waren, jedoch nicht grundsätzlich ausgeschlossen.²⁸ Nicht zu vermeiden ist, dass bei der eigenhändigen Erstellung eines derartigen, recht spezifischen Forschungskorpus die Suchbewegung immer Auswirkungen auf die jeweiligen Ergebnisse hat. Der Begriff der »Repräsentativität« ist daher in diesem Kontext ein höchst schwieriger, vor allem aber ist die Repräsentativität derartiger Erhebungen nur schwer mit der empirischen Sozialforschung vergleich-

24 So z. B. »Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik« oder die »Religionspädagogischen Beiträge. Journal for Religion in Education«. Ebenso ist das »Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet« (WiReLex) zu erwähnen.

25 Mein Dank gilt Dr. *Martin Faßnacht* und Dr. *Alessandro Aprile* der Universitätsbibliothek Tübingen sowie der Verlagsgruppe Patmos, dem Calwer Verlag sowie dem LUSA Verlag.

26 Vgl. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG), GEPRIS – Geförderte Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Projekt Retrospektive Erschließung und Digitalisierung theologischer Zeitschriften (DigiTheo_5), 2020, URL: <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/449077614> (besucht am 30. 01. 2024).

27 Dabei wurden v. a. Werke der Religionspädagogik und Katechetik gewählt. Diese sind gemäß der sogenannten »Regensburger Systematik« mit »BU« gekennzeichnet.

28 Vgl. vor allem die geprüften Jahrgänge der »Katechetischen Blätter«.

bar.²⁹ Seit Beginn dieses Teils des Forschungsvorhabens war somit klar, dass nicht die vollständige Auswertung der Begriffsverwendung, sondern die Auswertung der gefundenen Belegstellen das Ziel darstellen musste. Die bereits zitierten, fast 900 Jahre alten Worte von *Hugo von St. Viktor* waren dabei eine willkommene Beruhigung:

Es ist nicht wichtig für dich, ob du alle Bücher liest oder nicht. Die Zahl der Bücher ist unbegrenzt; trachte nicht nach Unbegrenztem! Wo kein Ende ist, da kann es keine Ruhe geben; wo keine Ruhe ist, da gibt es keinen Frieden; wo kein Friede ist, da kann Gott nicht wohnen.³⁰

Insgesamt wurden im Rahmen der Auswertung allein auf lokalen Datenträgern gespeicherte, selbst oder von Dritten erstellte Digitalisate von religionspädagogischen Schriften mit einem Gesamtdatenvolumen von über 115 Gigabyte mittels automatischer Texterkennung (OCR) aufbereitet. Zur Extraktion des Textes wurde ein Python-Code geschrieben, in welchem zunächst die Bibliothek »PDFMiner« Verwendung fand. So wurde eine Gesamt-Textdatei mit einer Größe von 631 Megabyte erstellt, welche mit der Funktion »tokenize« des »NLTK« (»Natural Language Toolkit«, eine Python-Bibliothek zur Verarbeitung natürlicher Sprache) nach deutschen Sprachregeln in einzelne »Tokens« zerlegt wurde. Dies führte zu einem Gesamtbestand von 84.742.368 »Wortform-Tokens«³¹ aus Monografien, Sammelwerken und Fachzeitschriften. Diese wurden schließlich unter Verwendung der »shelve«-Bibliothek in einer Datenbank abgespeichert.³²

Stichwortsuche Innerhalb der aufbereiteten Texte galt es nun, den gesuchten Begriff des »Religionsstunden-Ichs« zu finden, um ein spezifisches, diesen enthaltendes, religionspädagogisches Forschungskorpus zu erstellen. Einige Frustration löste zunächst die große Zahl der Nullmeldungen aus: eigens aufbereitete Werke, die den Begriff aber *nicht* enthielten. Das stete Gefühl, der hier betriebene Aufwand werde wohl unsichtbar bleiben, galt es zu akzeptieren – schließlich konnte keine hundertseitige Aufstellung erfolgen, welche Handbücher, Lexika und Beiträge den Begriff *nicht* verwenden. Gleichwohl führten die Nullmeldungen zur spannenden, aber letztlich wohl nur durch weitere Erhebungen – denkbar wären bspw. einzelne Interviews mit Autorinnen und Autoren – zu beantwortenden Frage, auf welche Gründe die Nichtverwendung des Begriffs in vermeintlich prädestinierten Titeln und Passagen zurückzuführen sein kön-

29 Vgl. zur Herausforderung der Repräsentativität Douglas BIBER, Representativeness in corpus design [1993], in: Wolfgang TEUBERT/Ramesh KRISHNAMURTHY (Hg.), *Critical concepts in linguistics* (= Corpus linguistics 2), Reprint, London und New York: Routledge 2008, 134–165.

30 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 345.

31 „Einheiten der Schriftsprache [...], die durch Leerzeichen oder Satzzeichen voneinander getrennt sind“ (SCHERER, *Korpuslinguistik* (2014), 33).

32 Mit der an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg zur Verfügung stehenden, begrenzten Rechnerleistung dauerte allein die Tokenisierung des Textes 41 Tage. Inklusive der Wörterbucharstellung mit »shelve« lief der Python-Code ohne Unterbrechung 1100 Stunden, also fast 46 Tage. Wünschenswert wäre hier ein Zugang zu an Universitäten durchaus vorhandenen Ressourcen auch für Forscherinnen und Forscher der Geisteswissenschaften.

nnte.³³ Vor allem das mögliche Motiv einer bewussten Vermeidung wäre an dieser Stelle interessant, würde es doch auf ein Problembewusstsein hindeuten. Eine weitere Herausforderung der Arbeit mit dieser Textmenge bestand darin, nicht durch andere herausstechende Formulierungen oder spannende Entdeckungen in eher unbekannten Texten der Vergangenheit den Fokus zu verlieren.

Probleme bereitete zudem die Erstellung der Digitalisate sowie die Texterkennung. Vor allem die Frakturschrifterkennung war zu Beginn des Forschungsvorhabens noch oft ungenau, in diesem Bereich machten die verschiedenen Programme in den letzten Jahren jedoch große Fortschritte. Deutlich fehleranfälliger sind die Texterkennungsprogramme hingegen bei Schreibmaschinen- bzw. Typenraddruckertexten, wie sie vor allem aus den 1960–1980er Jahren in der Religionspädagogik recht häufig begegnen. Im Sperrsatz, kursiv oder durch die Verwendung einer (teil-)verbundenen Schrift hervorgehobene Passagen führen bisweilen zu kaum auslesbaren Ergebnissen.³⁴ Darüber hinaus enthält ein erstaunlich großer Anteil der bibliothekarisch verfügbaren religionspädagogischen Werke handschriftliche Anmerkungen, (Unter-)Streichungen und Markierungen, die die automatische Texterkennung behindern, teils unmöglich machen.

Neben diesen Problemen der Texterkennung führten zwei weitere Besonderheiten des hier untersuchten Wortes dazu, dass es sich einer rein computergestützten, vollautomatisierten Auswertung widersetzte und eine – deutlich aufwändigere – händische Erhebung erfolgen musste: Einerseits handelt es sich – wie bereits gezeigt werden konnte – um einen Sonderbegriff der Religionspädagogik. Dies hat zur Folge, dass er nicht in den programmimmanenten Wörterbüchern enthalten ist. Texterkennungssoftware arbeitet aber i. d. R. wörterbuchgestützt und gleicht die erkannten Zeichen in ihrer Zusammensetzung mit möglichen, im – je nach Sprache gewählten – Wörterbuch enthaltenen Einträgen ab. Ist zu einem Begriff kein Eintrag bekannt, so erfolgt die Ausgabe ohne diese Anpassung. Im Fall des »Religionsstunden-Ichs« war mitunter zu beobachten, dass – bei einigen Schriftarten – das großgeschriebene »I« als kleingeschriebenes »L« erkannt wurde, wodurch statt »Religionsstunden-Ich« also »Religionsstunden-Ich« ausgegeben wurde.

Andererseits handelt es sich um ein aus neunzehn Zeichen bestehendes Kompositum. Eines dieser Zeichen ist zudem ein Bindestrich.³⁵ Nicht selten führt dies dazu, dass es durch einen Zeilen- oder Seitenumbruch getrennt wird. Auch dies hat zur Folge, dass es mitunter nicht als zusammengehöriges Wort erkannt wird. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn der erste Wortbestandteil »Religionsstunden« die Zeile beendet und der im Wort enthaltene Bindestrich als Trennzeichen aufgepasst wird. Programme zur

33 So z. B. in Hanna ROOSE, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*, Stuttgart: Calwer 2019.

34 Verschiedene (teil-)verbundene Schriftarten werden dabei bisweilen nicht als maschinell verfasser Text erkannt, gesperrt gesetzte Worte hingegen nicht als zusammenhängendes Wort, sondern als Folge von Einzelbuchstaben oder Buchstabengruppen. Dies führte beim gesperrt gedruckten Wortbestandteil »Religion« zu einer Vielzahl verschiedener Ausgaben, z. B. »Religion«, »Religion«, »Religion« u. v. m., wodurch die Tokenisierung teils unmöglich wurde.

35 Die Problematik der verschiedenen als Bindestrich verwendeten Zeichen wurde bereits in Kapitel 3.5 behandelt.

computergestützten Tokenisierung entfernen zudem i. d. R. Satz- und Sonderzeichen, die keine Wörter sind.

Neben der Suche nach dem Gesamtbegriff wurden daher die Texte – um trotz möglicher Fehler der Texterkennung Belegstellen zu erschließen – auf kleinere Wortbestandteile geprüft.³⁶ Dennoch ist davon auszugehen, dass einzelne Belegstellen des »Religionsstunden-Ichs« auch innerhalb der analysierten Texte durchs Raster fielen und somit keinen Eingang in die Erhebung fanden.³⁷

Prüfung Führte die Stichwortsuche innerhalb eines Werkes zu einem oder mehreren Treffern, so wurde – wenn es sich um Monografien oder Beiträge in Sammelbänden handelte – geprüft, welche Auflage vorlag. Ziel war es, ausschließlich Erstauflagen zu verwenden, sofern der gesuchte Begriff in diesen zu finden war. Falls nicht, wurde die frühest mögliche Auflage mit Begriffsverwendung genutzt. Die Absicht bestand darin, ein möglichst breites Spektrum des Begriffsverständnisses zu sammeln und nicht einzelnen, mehrfach aufgelegten Werken ein zu starkes Gewicht zu geben.³⁸ Neuauflagen fanden lediglich dann Eingang in das Korpus, wenn in diesen der den Begriff des »Religionsstunden-Ichs« enthaltene Abschnitt überarbeitet wurde und daher von einer neuerlichen Begriffsreflexion auszugehen ist. In diesen Fällen wurden alle Versionen einzeln berücksichtigt.

Zusammenstellung Schließlich wurden die Textabschnitte, in denen der Begriff nachgewiesen werden konnte, zusammengestellt.³⁹ Fünf Quellen wurden exkludiert, da sie die Auswertung verzerrt hätten. Diese lassen eine absatzübergreifende, teils mehrseitige, explizite Auseinandersetzung mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs« erkennen und/oder verwenden den Suchbegriff ungewöhnlich oft.⁴⁰ Daher werden sie – und zwei weitere Texte – als »Begriffsexplikationen und Begriffshäufungen« in Kapitel 5.2 ausführlich behandelt und mit den Ergebnissen der diachronen Analyse von Sprachgebrauchsmustern verglichen.

36 Verwendet wurden u. a. »Religionss«, »nsstu«, »nsst«, »n-l«, »-lch«, »-lch«, »=lch« oder »=lc«. Texte von geringerem Seitenumfang wurden zunächst auch auf die Wortbestandteile »Religions« und »stunden« geprüft. Diese erwiesen sich aber aufgrund der nicht zu bewältigenden Zahl der Ergebnisse i. d. R. als nicht zielführend.

37 Vgl. die Aufstellung der Quellen der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 437.

38 Dabei kann nicht geleugnet werden, dass höhere Auflagen die Wahrscheinlichkeit steigern, dass das Werk besonders zur Weiterverbreitung des Begriffs beiträgt.

39 Vgl. die Aufstellung der Quellen der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 437.

40 Die diachrone Analyse der Sprachgebrauchsmuster beruht auf 343 Belegstellen. Allein im Text *Hemels* (vgl. Ulrich HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht?, in: Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen (rabs) 23.3 (1991), 67–72) findet sich der Begriff 42-mal, womit dieser Text fast 11 % (42 von dann 385 Belegstellen) der Auswertungsbasis gestellt hätte. Der Beitrag von Orth und Fritz (vgl. Gottfried ORTH/Hilke FRITZ, Ich muss wissen, was ich machen will. Ethik lernen und lehren in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008, 33–49) enthält gar 46 Begriffsverwendungen, der Lexikonartikel zum Begriff (vgl. ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018)) schließlich 47. Die Belegstellen dieser drei Texte, die sich auf lediglich 27 Druckseiten finden, würden damit über 28 % des Auswertungsbasis darstellen (135/478).

Ferner wurden Belegstellen, die nicht einzelnen oder mehreren Autorinnen bzw. Autoren oder herausgebenden Institutionen zugeordnet werden konnten, nicht in die Erhebung aufgenommen, auch wenn diese erneut die Verbreitung und Anschlussfähigkeit des Begriffs bezeugen. Vor allem im Rahmen von Online-Recherchen begegnet er recht häufig in – meist wohl von Studierenden erstellten und anonym hochgeladenen – Seminarunterlagen oder prüfungsbezogenen Zusammenstellungen religionspädagogischer Inhalte. Ebenso erfolgte eine Eingrenzung auf schriftlich veröffentlichte Texte. Eine nur als Audio-Datei verfügbare Predigt von Pfarrer *Richard Kocher* über das „so genannte ‘Religionsstunden-Ich’“⁴¹ wurde daher nicht ausgewertet.⁴²

Geheimhaltung Eine weitere Herausforderung sei hier abschließend zumindest kurz erwähnt. Seit Beginn des Forschungsvorhabens war mit diesem das Ziel verbunden, auch neueste Begriffsverwendungen einfließen zu lassen. Dies bedeutete allerdings, das Thema innerhalb der zahlenmäßig doch recht überschaubaren, sehr gut vernetzten und in der Regel an den jeweiligen Forschungsvorhaben ihrer Mitglieder interessierten *scientific community* der deutschsprachigen, vor allem aber bayerischen Religionspädagogik geheim zu halten, um die eigenen Ergebnisse nicht zu beeinflussen oder gar zu verfälschen – immerhin bestand eine der zentralen Annahmen darin, dass eine weitverbreitete Begriffsverwendung bei zugleich recht wenigen expliziten Begriffsdefinitionen vorliegt.⁴³ Die Korpuserstellung wurde schließlich zum 31. Dezember 2022 abgeschlossen, neuere Publikationen damit für diese nicht mehr berücksichtigt.

5.1.1.2 Auswertung

Konkordanz Zunächst wurde eine »Konkordanz« erstellt. Dies „ist eine Liste, die alle Vorkommen eines ausgewählten Wortes [...] im Kontext zeigt.“⁴⁴ Verwendung fand dabei ein Format, das „ganze Sätze oder Abschnitte des Kontextes [...] wiedergeben“⁴⁵ konnte, da die Auswertung verschiedene Aspekte zu berücksichtigen hatte:

Konkordanzen ermöglichen es [...], [...] bestimmte grammatische Strukturen zu ermitteln, in denen ein Wort verwendet werden kann [...], ein bestimmtes Wort in einer Vielzahl von Kontexten zu untersuchen und so eventuelle Bedeutungsvarianten zu erfassen. [...] Konkordanzen [...] dienen also dazu, Kontextinformationen zugänglich zu machen.⁴⁶

41 Richard KOCHER, Predigt von Pfarrer Kocher – Das so genannte „Religionsstunden-Ich“ (21.12.2017), 2017, URL: https://www.horeb.org/mediathek/podcasts/predigten-pfr-richard-kocher/?L=0&tx_sicpodcastlist_pi1%5Buid%5D=26906&tx_sicpodcastlist_pi1%5Baction%5D=show&tx_sicpodcastlist_pi1%5Bcontroller%5D=Podcast&cHash=06b647900d932937dfc2c85832606a2c (besucht am 30. 01. 2024).

42 Dennoch sei auf die in ihr enthaltene, der Version *Stachels* (vgl. STACHEL, Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme] (1968), 34) recht ähnliche, aber doch anders pointierte Geschichte verwiesen.

43 Ich möchte an dieser Stelle dennoch alle um Verständnis bitten, die sich durch meine geringe Gesprächsbereitschaft vor den Kopf gestoßen fühlten.

44 SCHERER, Korpuslinguistik (2014), 44.

45 EBD., 45.

46 EBD., 45–47.

Bspw. wird in Kapitel 5.1.3.2 untersucht, ob sich die den Begriff verwendenden Autorinnen und Autoren – wie schon *Angermeyer* – formal von ihm distanzieren, indem sie ihn gesondert hervorheben, sei es, dass sie ihn in Anführungszeichen und/oder in Klammern setzen, kursiv stellen und/oder nur im Fußnotentext verwenden. Die beiden letztgenannten Gesichtspunkte sind jedoch nur in einer Konkordanz auszuwerten, ist doch einerseits das Setzen einer Fußnote nur in Relation zum gesamten Abschnitt zu erkennen, andererseits eine Kursivierung für sich noch keine Hervorhebung. Als solche ist sie erst als Kontrast zu einer nicht-kursiv gestellten Textumgebung zu erkennen und zu bezeichnen.

Auch die in Kapitel 5.1.3.3 betrachtete Kategorie der Zuschreibung des Begriffs ist bisweilen nur durch die Einbeziehung „ganze[r] Sätze oder Abschnitte des Kontextes“⁴⁷ möglich, erfolgt die Begriffsverwendung doch nur in einem Bruchteil der Fälle im direkten Zitat. Zeugt aber der ganze Beitrag oder zumindest der Abschnitt von einer klaren Zuschreibung – wird z. B. explizit ein rezensiertes Buch oder der Synodenbeschluss behandelt – so ist dies als Bestandteil der „Kontextinformationen“⁴⁸ anhand der Konkordanz auszuwerten.

Kollokationen Innerhalb dieser Konkordanz sind sodann bestimmte Aspekte durch eine »Kollokationsanalyse« auszuwerten: „Sind zwei oder mehrere Wörter überdurchschnittlich oft benachbart, spricht man von **Kollokationen**“⁴⁹. Dabei können auch Satzzeichen (z. B. eine Klammer oder Anführungszeichen) als Funktionswort verstanden und damit ebenfalls im Rahmen einer Kollokationsanalyse untersucht werden.⁵⁰

Neben der Kategorie der formalen Distanzierung zeigen sich auf diese Weise auch Formen einer sprachlichen Distanzierung. Dies ist bspw. der Fall, wenn der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« und verschiedene Flexionsformen des Wortes »sogenannt« „überdurchschnittlich oft benachbart“⁵¹ sind. Auch können Begleitworte, z. B. die zu hinterfragende Verwendung eines bestimmten oder eines unbestimmten Artikels, auf diese Weise analysiert werden.⁵²

corpus-based Die Auswertung erfolgte anfangs »corpus-based«. Darunter versteht man die „Perspektive, bei der mit bestimmten Kategorien und bestehenden Theorien das Korpus analysiert wird und das Interesse dann darin besteht, eine Hypothese zu testen.“⁵³ Im Fall des »Religionsstunden-Ichs« existierten bereits einige Kategorien und Hypothesen, die auf Basis der Begriffsverwendung bei *Schieder*, *Burkert*, *Stock* und *Stachel*, den weiteren dort zitierten Autorinnen und Autoren sowie der Analyse des Synodenbeschlus-

47 SCHERER, Korpuslinguistik (2014), 45.

48 EBD., 47.

49 EBD., 47, Hervorhebung im Original.

50 Vgl. Tanja von der BECKE, Semantische Spezialisierung vs. Polysemie. Interpretationsbesonderheiten bei Komplementreduktionen lexikalischer Einheiten (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 91), Berlin und Boston: De Gruyter 2021, 103.

51 SCHERER, Korpuslinguistik (2014), 47.

52 Vgl. Kapitel 5.1.3.4.

53 BUBENHOFER, Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse (2009), 100.

ses gebildet und aufgestellt worden waren. Auf diese hin war sodann die Gesamtheit der Belegstellen zu untersuchen.

So sollte zunächst erhoben werden, welche Autorinnen und Autoren den Begriff verwendeten. Um zu zeigen, dass dies diachron erfolgte, wurden im Anschluss die jeweiligen Jahreszahlen der Veröffentlichung ausgewertet. Da die bisher genannten Autorinnen und Autoren verschiedenen Konfessionen zuzuordnen sind, wurde dies als weitere Kategorie gewählt. Gleiches gilt für die sowohl auf formaler als auch auf sprachlicher Ebene erfolgende Distanzierung vom Begriff im Text, für Zuschreibungen bzw. Zitationen sowie für die inhaltliche Füllung, wie sich das »Religionsstunden-Ich« äußere.⁵⁴ Auch die Kategorien der Bewertungen des durch den Begriff bezeichneten Phänomens⁵⁵ sowie Empfehlungen hinsichtlich des Umgangs mit ihm⁵⁶ standen bereits fest. Zudem zeigten die vorherigen Ausführungen, dass das »Religionsstunden-Ich« nicht selten durch die Benennung gegenteiliger Begriffe skizziert wurde, sei es *Schieders* »Straßen-Ich«⁵⁷, »das wirkliche Ich«⁵⁸ bei *Burkert* oder auch die »Lebenswirklichkeit«⁵⁹ bei *Stock*. Auch dies kann daher als eine »corpus-based« gebildete Kategorie der Auswertung verstanden werden. »Letztlich wird corpus-based die Frage verfolgt, ob das gesuchte Phänomen im Korpus auftritt, wenn ja, wo, wie oft und wie«⁶⁰.

corpus-driven Im Laufe der Auswertung zeigte sich aber, dass die bestehenden Kategorien nicht in Gänze die verschiedenen Facetten der Begriffsverwendung abzubilden vermochten. Daher wurden, einem pragmatischen Ansatz folgend, neue Kategorien anhand der Daten des Belegmaterials erstellt. Dieses Vorgehen bezeichnet man auch als »corpus-driven«, als »Versuch, Strukturen in einem Korpus sichtbar zu machen, ohne die Suche schon zu Beginn mit der Definition bestimmter Suchbegriffe einzuschränken«⁶¹. Dazu gilt es, »das Korpus als Datenbestand aufzufassen, in dem mit geeigneten Methoden Strukturen sichtbar gemacht werden, die erst im Nachhinein klassifiziert werden.«⁶²

54 Bspw. – wie oben erwähnt – dass es nicht »opponiert gegen die Verkündigung Gottes« (SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22) oder dass es »die selbstverständlichen« (BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1956), 185) bzw. »schablonierte Antworten von sich gibt« (SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1975), 88).

55 Es sei eines der »Probleme« (EBD.) schulischen Religionsunterrichts; eine »Gefahr« (TRUTWIN, *Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht* (1973), 752).

56 Es sei zu »verhindern« (HERMANN, *Die Grundformen des pädagogischen Verstehens* (1959), 200), zu »vermeiden« (STOCK, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht* (1959), 47) und zu »verbannen« (WEGENAST, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik* (1965), 80).

57 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.

58 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1951), 79.

59 STOCK, *Biblischer Unterricht – Hinweise für den Lehrer zur Vorbereitung und Planung* (1962), 113.

60 BUBENHOFER, *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse* (2009), 100.

61 EBD., 123.

62 EBD., 100.

So konnte im Korpus bspw. beobachtet werden, dass der Begriff in abweichenden Schreibweisen begegnet (Kapitel 5.1.3.1), wovon aufgrund der gleichartigen Notation als »Religionsstunden-Ich« innerhalb der bisher referierten Belegstellen nicht auszugehen war. Auch zeigten die jeweils verwendeten Begleitworte interessante Auffälligkeiten (Kapitel 5.1.3.4). Vor allem aber waren es inhaltliche Aspekte, deren Kategorien erst anhand des Belegmaterials zu bilden waren, so z. B. hinsichtlich der Zuordnung des »Religionsstunden-Ichs« zu bestimmten Themenbereichen des schulischen Religionsunterrichts (Kapitel 5.1.4.2), möglicher Gründe bzw. Auslöser für das vermeintlich beobachtete Phänomen (Kapitel 5.1.4.3), angestellter Vermutungen zu dessen Genese (Kapitel 5.1.4.4) sowie vielfältiger Begriffskonnotationen (Kapitel 5.1.4.5).

Auswertungsstränge Um die Auswertung übersichtlich zu gliedern, wurden die behandelten Aspekte schließlich zu drei Auswertungssträngen zusammengestellt. Der erste Strang bündelt die unter den Leitfragen »Wer?« und »Wann?« gewonnenen Erkenntnisse der Belegstellen hinsichtlich der den Begriff verwendenden Autorinnen und Autoren samt deren Konfession und dem Jahr der Veröffentlichung des ausgewerteten Textes. Der zweite Strang stellt unter der Leitfrage »Wie?« die Verwendung des Begriffs im Text dar, wozu die Schreibweise, Formen der Distanzierung, Bezugnahmen sowie die jeweils zu belegenden Begleitworte zählen. Der dritte Strang stellt sodann unter der Leitfrage »Was (wird ausgesagt)?« inhaltliche Beobachtungen zusammen.

5.1.2 Erster Auswertungsstrang: »Wer?« und »Wann?«

5.1.2.1 Anzahl der Belegstellen

Insgesamt fließen 343 Belegstellen des Begriffs »Religionsstunden-Ich« in die Auswertung ein. Wie erwähnt, wird dafür allein lokal ein Gesamtbestand von 84.742.368 Wortform-Tokens eines bereits im Hinblick auf mögliche Fundstellen des Begriffs erstellten Korpus analysiert. 4.891.798 dieser Tokens entfallen dabei auf einen vollständigen und klar definierten Teilbestand, der zur Kontextualisierung der Ergebnisse des vorselektierten Gesamtbestandes herangezogen werden kann: 13.718 analysierte Seiten der Zeitschrift »Religionspädagogische Beiträge« (1978–2022). Um die Anzahl der Belegstellen nicht nur gegenüber der Gesamtzahl der Wortform-Tokens, sondern auch im Vergleich zu anderen Begriffen ins Verhältnis zu setzen, seien Gesamtbestand und Teilbestand zunächst anhand von fünf Kategorien grob umrissen:

- Kategorie »A« beinhaltet die häufigsten Nomen der analysierten Texte.
- Kategorie »B« nimmt fünf spezifische Fachbegriffe⁶³ der Religionsdidaktik bzw. -pädagogik in den Blick: »Korrelation« und »Elementarisierung«, »Bibeldidaktik« und »Symboldidaktik« sowie »Schulpastoral«.

63 Vgl. die Sach- und Stichwortregister einschlägiger Publikationen, u. a. Ulrich KROPAČ/Ulrich RIEGEL (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), Stuttgart: Kohlhammer 2021, 601–609; Eva STÖGBAUER-ELSNER/Konstantin LINDNER/Burkard PORZELT (Hg.), *Studienbuch Religionsdidaktik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, 389–391.

- Kategorie »C« umfasst fünf »Lernorte des Glaubens«⁶⁴: »Familie«, »Kindergarten«, »Schule«, »Gemeinde« und »Medien«.⁶⁵ Die Ergebnisse werden im Folgenden in dieser, an einer möglichen Lernbiografie angelehnten Reihenfolge präsentiert.
- In Kategorie »D« fließen drei Begriffe ein, die im bisher Zusammengestellten häufig begegneten: »Synodenbeschluss«⁶⁶, »Über-Ich« und »Maulbrauchen«.
- Schließlich listet Kategorie »E« zum Vergleich drei Begriffe, die im jeweils betrachtenden Bestand in exakt gleicher Zahl wie der hier thematisierte Begriff des »Religionsstunden-Ichs«⁶⁷ aufzufinden sind.

Tabelle 5.1: Exemplarische Tokens des Gesamtbestandes

Kategorie	Token	Anzahl
	<i>Gesamt</i>	<i>84.742.368</i>
A	»Gott«	137.737
	»Menschen«	129.381
	»Kirche«	126.489
	»Gottes«	85.453
	»Leben«	81.839
	»Frage«	77.276
	»Kinder«	75.092
	»Theologie«	73.913
	»Religion«	73.526
	»Religionsunterricht«	73.059
	»Jesus«	68.713
B	»Korrelation«	3.228
	»Elementarisierung«	1.688
	»Bibeldidaktik«	1.796
	»Symboldidaktik	1.011
	»Schulpastoral«	1.057
C	»Familie«	13.319
	»Kindergarten«	2.147
	»Schule«	65.519
	»Gemeinde«	20.101
	»Medien«	7.246
D	»Synodenbeschluss«	1.171
	»Über-Ich«	531
	»Maulbrauchen«	14
	»Religionsstunden-Ich«	343
E	»Achtsamkeit«	343
	»Ehescheidung«	343
	»Spurensuche«	343

64 Michael DOMSGEN, Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: International Journal of Practical Theology (IJPT) 11.1 (2007), 1–18, hier 1.

65 Vgl. EBD., 5.

66 Addition aus »Synodenbeschluss« und »Synodenbeschluss«.

67 Inkl. der abweichenden Schreibweisen, vgl. Kapitel 5.1.3.1.

Tabelle 5.2: Exemplarische Tokens des Teilbestandes »Religionspädagogische Beiträge« (1978–2022)

Kategorie	Token	Anzahl
	<i>Gesamt</i>	4.891.798
A	»Religionsunterricht«	10.100
	»Religion«	8.526
	»Menschen«	8.105
	»Kirche«	7.222
	»Gott«	7.190
	»Religionspädagogik«	6.927
	»Theologie«	6.646
	»Frage«	5.326
	»Schule«	5.231
	»Leben«	4.241
	»Bildung«	4.066
B	»Korrelation«	742
	»Elementarisierung«	355
	»Bibeldidaktik«	229
	»Symboldidaktik	249
	»Schulpastoral«	268
C	»Familie«	1.011
	»Kindergarten«	174
	»Schule«	5.231
	»Gemeinde«	1.249
	»Medien«	806
D	»Synodenbeschluss«	306
	»Über-Ich«	108
	»Maulbrauchen«	1
	»Religionsstunden-Ich«	12
E	»Galgennieder«	12
	»Ruhestand«	12
	»Selbsttranszendenz«	12

Vor allem die korpuslinguistische Analyse der »Religionspädagogischen Beiträge« zeigt, dass es sich beim »Religionsstunden-Ich« keinesfalls um einen Zentralbegriff der Religionspädagogik bzw. -didaktik handelt.⁶⁸ Umso bemerkenswerter ist seine Verbreitung im nicht-schriftlichen Sprachgebrauch, aber auch die Thematisierung im Rahmen einer bayerischen Staatsexamensaufgabe, im Kontext des Lehrplans für Evangelische

68 Dass der Begriff im Gesamtbestand – auch im Vergleich zu den Begriffen der Kategorie »B« – häufiger begegnet, ist aufgrund der auf ihn ausgerichteten Erstellung des Korpus wenig verwunderlich, vgl. 5.1.1.1.

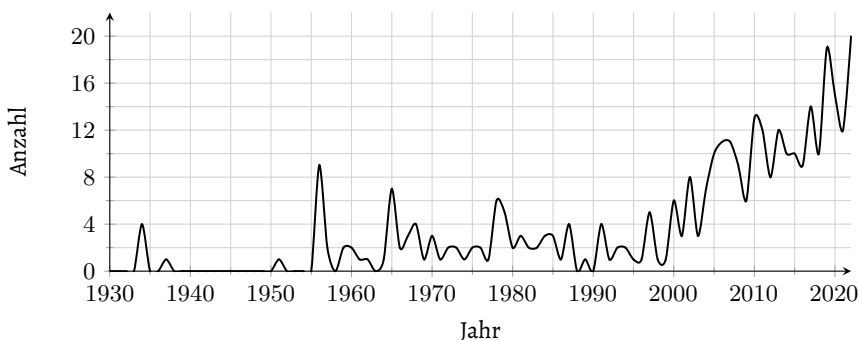
Religionslehre an bayerischen Gymnasien⁶⁹ oder hinsichtlich der „Kriterien für kompetenzorientierten Religionsunterricht“⁷⁰ des »Katholischen Schulkommissariats Bayern«.

Anhand der Begriffe der Kategorie »D« können zudem aufgestellte Thesen belegt werden: Der Synodenbeschluss von 1974 ist nach wie vor Thema in religionspädagogischen Schriften, der Begriff »Maulbrauchen« hingegen nicht mehr im aktiven Wortschatz der jeweiligen Autorinnen und Autoren nachzuweisen. Besonders auffällig ist zudem das häufige Auftreten des Begriffs »Über-Ich« im Teilbestand der »Religionspädagogischen Beiträge« – und dies, obwohl es sich dabei nicht um einen religionspädagogischen bzw. -didaktischen Fachbegriff handelt.

5.1.2.2 Zeitliche Verteilung der Belegstellen

Analysiert man sodann die zeitliche Verteilung der in die Auswertung einfließenden Belegstellen, so zeigt sich, dass innerhalb der letzten 70 Jahre – seit der Wiederentdeckung der Schriften *Schieders* in den 1950er Jahren – kein Abbruch der Begriffsverwendung zu belegen ist. Dass fast 70 Prozent der Belegstellen auf die Zeitspanne der letzten zweiundzwanzig Jahre entfallen, ist indes eher ein Resultat der digitalen Verfügbarkeit aktueller Publikationen als unbedingter Beweis einer steigenden Begriffsverwendung.⁷¹ Dennoch ist nicht zu widerlegen, dass der Begriff gerade in neuesten Veröffentlichungen häufig begegnet.

Abbildung 5.1: Zeitliche Verteilung der Belegstellen



69 Vgl. STAATSLINDE FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (ISB), Linkebene Ev 10.5 Tun und Lassen, 2007, URL: https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26209/Ethisches_Problemfeld_Linkebene_Ev_10.5.doc (besucht am 30. 01. 2024), o. S.

70 KATHOLISCHES SCHULKOMMISSARIAT IN BAYERN (Hg.), Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien und Realschulen zum LehrplanPLUS. Katholischer Religionsunterricht Jahrgangsstufe 5, München 2016, 6.

71 105 der Belegstellen entfallen auf die Zeitspanne von 1934 bis 1999; 238 auf die Zeitspanne von 2000 bis 2022.

5.1.2.3 Autorinnen und Autoren

Da die Beiträge teils von mehreren Beteiligten verfasst wurden, sind die 343 Belegstellen 388 genannten Autorinnen und Autoren bzw. institutionellen Herausgebenden zuzuordnen. Insgesamt fließen die Publikationen von 221 verschiedenen Personen bzw. Institutionen in die Auswertung ein.⁷² Im Durchschnitt ist also jede Autorin bzw. jeder Autor mit 1,84 Belegstellen vertreten.

Abbildung 5.2: Verteilung nach Autorinnen und Autoren



Die obige Grafik verdeutlicht die Verteilung der Belegstellen auf die hier anonymisierten Autorinnen und Autoren bzw. institutionellen Herausgebenden. Selbst der Anteil überdurchschnittlich oft repräsentierter Autorinnen und Autoren an der Gesamtzahl liegt jeweils bei unter 5 Prozent.⁷³ Hingegen sind 150 Belegstellen – 38,66 Prozent des Gesamtbestandes – auf Autorinnen und Autoren zurückzuführen, denen nur eine Belegstelle zuzuordnen war. Über die Hälfte der Belegstellen gehen auf ein- oder zweifach genannte Autorinnen und Autoren zurück.⁷⁴

Im Falle der mehrfach in die Auswertung einfließenden Autorinnen und Autoren kann belegt werden, dass nicht selten ähnliche oder identische Textbausteine in verschiedenen Werken Verwendung fanden. Diese Belegstellen werden jedoch – anders als Neuauflagen – aus verschiedenen Gründen bewusst *nicht* ausgeklammert, sondern in der Auswertung belassen: Einerseits wird die weitere Tradierung des Begriffs durch unterschiedliche, immer neue Kontexte entscheidend beeinflusst, andererseits handelt es sich jeweils um eine bewusste Entscheidung des Autors bzw. der Autorin, einen entsprechenden Textbaustein erneut zu verwenden. Dies lässt sich vor allem daran erkennen, dass in keinem dieser Fälle ein exakt gleicher Titel für den Beitrag verwendet wurde.

72 Vgl. die Aufstellung der Quellen der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 437.

73 17 von 388 entsprechen 4,38 %; 12 von 388 ergeben 3,09 %.

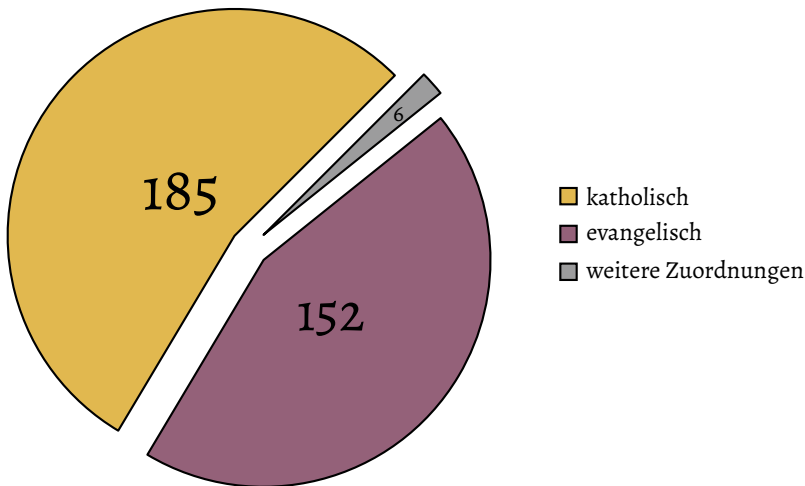
74 216 von 388 entsprechen 55,67 %.

5.1.2.4 Konfession

Um zu zeigen, dass es sich beim Begriff des »Religionsstunden-Ichs« über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg um einen interkonfessionellen Fachbegriff der evangelischen *und* katholischen Religionspädagogik und -didaktik handelt, wird zudem die Konfession der an den ausgewerteten Schriften beteiligten Autorinnen und Autoren bzw. die Zugehörigkeit der herausgebenden Institution erfasst (»corpus-based«).

Erneut bilden die 343 Belegstellen die Grundlage. In den Fällen, in denen mehr als ein Autor bzw. mehr als eine Autorin an einer Publikation beteiligt war, können mehrheitlich konfessionell homogene Autor(inn)engruppen belegt werden, weswegen hier auf eine Differenzierung nach Anzahl der Autorinnen bzw. Autoren verzichtet und jede Publikation wieder als Einheit ausgewertet wird.⁷⁵

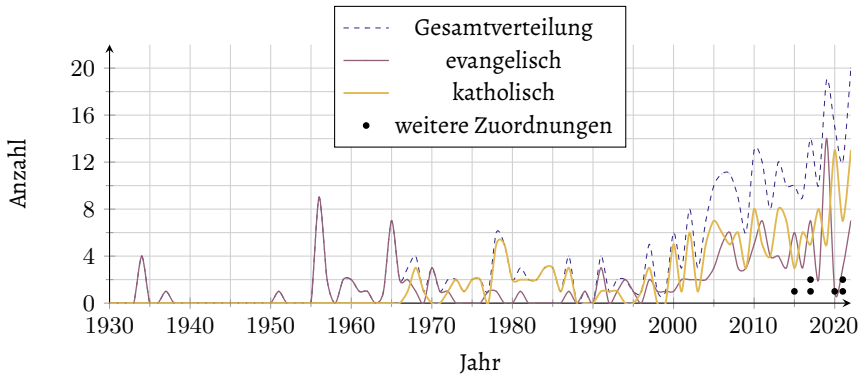
Abbildung 5.3: Konfession



Die zeitliche Verteilung der Konfessionszuordnungen »evangelisch« und »katholisch« lässt dabei keine weiteren Auffälligkeiten erkennen. Wie oben bereits gezeigt werden konnte, findet der zunächst in der evangelischen Religionspädagogik verbreitete Begriff ab dem Jahr 1967 auch in Schriften katholischer Autorinnen und Autoren Verwendung, wobei vor allem der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht der Würzburger Synode zur Etablierung des Begriffs beigetragen hat.

75 Vgl. hier und in der Folge die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455.

Abbildung 5.4: Zeitliche Verteilung der Belegstellen nach Konfession

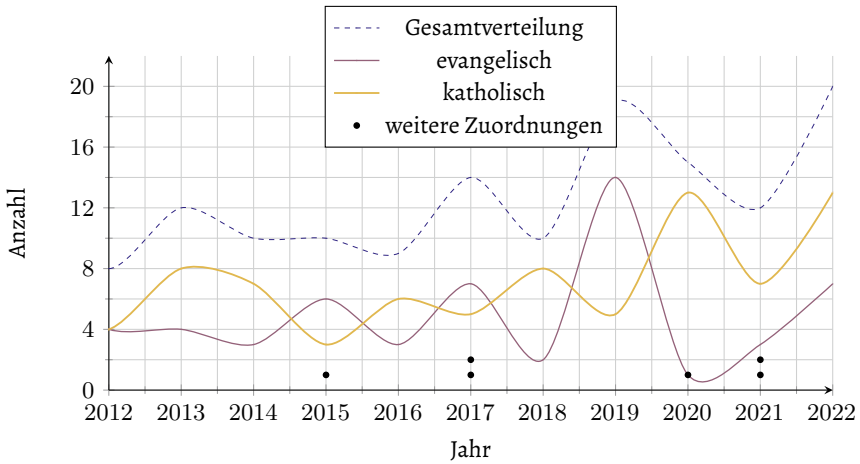


Besondere Beachtung verdient hingegen die dritte Kategorie, die erst aufgrund der Befunde der Erhebung erstellt wurde (»corpus-driven«): Sechs Belegstellen sind nicht eindeutig einer dieser beiden christlichen Konfessionen zuzuordnen. Dabei handelt es sich um drei Belegstellen aus Schriften des Schweizer Fachbereichs »Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)«⁷⁶, zwei Belegstellen konfessionell-kooperativer Autor(inn)entandems⁷⁷ sowie eine Belegstelle aus der muslimischen Religionspädagogik.⁷⁸

Die erste, nicht eindeutig den Konfessionen von »evangelisch« oder »katholisch« zuzuordnende Belegstelle findet sich im Jahr 2015. Neben der naheliegenden Verwendung in ökumenisch bzw. konfessionell-kooperativ ausgerichteten Publikationen scheint der Begriff also auch in noch jüngeren Entwicklungsfeldern einer sich ausdifferenzierenden Religionspädagogik anschlussfähig.

- 76 Vgl. Andreas STUDER, Das Problem des Moralisierens im Unterricht, in: Sophia BIETENHARD/ Dominik HELBLING/Kuno SCHMID (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*, Bern: hep 2015, 164–172, hier 168; vgl. Andreas STUDER, Nicht moralisieren, sondern argumentieren. Die Adressierung des Moralismus-Problems in der Ausbildung, in: *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (Online-Publikation, 20.06.2017), URL: www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/studer-nicht-moralisieren-sondern-argumentieren/ (besucht am 30. 01. 2024), o. S.
- 77 Vgl. Ulrich RIEGEL/Mirjam ZIMMERMANN, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen – Einstellungen – Effekte. Forschungsbericht zur Befragung der Schüler*innen. Working Paper 4, Siegen: Universität Siegen 2021, 70; vgl. Bernd SCHRÖDER/Jan WOPPOWA, Einleitung, in: DERS. (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch* (= utb 5750), Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 1–61, hier 48.
- 78 Vgl. Ranja EBRAHIM, Im Diskurs mit dem Qurʾān. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe (= Wiener Beiträge zur Islamforschung, o. Bandnr.), Wiesbaden: Springer VS 2020, 189.

Abbildung 5.5: Zeitliche Verteilung der Belegstellen nach Konfession (Detail, 2012–2022)



5.1.3 Zweiter Auswertungsstrang: »Wie?«

5.1.3.1 Schreibweise

Überraschenderweise lässt die Auswertung erkennen, dass – abseits der mehrheitlich gebräuchlichen Schreibweise als »Religionsstunden-Ich« – synonym verstandene, jedoch abweichende Varianten Eingang in Publikationen gefunden hatten. Die Bildung dieser Kategorie ist daher als »corpus-driven« zu bezeichnen.

Abgesehen von offensichtlichen Tippfehlern oder der unterschiedlichen Handhabung des Genitiv-S fällt dabei vor allem der Wortbestandteil »Religionsunterricht« (statt »Religionsstunden«) sowie die Verknüpfung mit *Freuds* „Über-Ich“⁷⁹ auf. Bei den hier berücksichtigten Belegstellen für die Wiedergabe als »Religions-Ich« ergibt sich jeweils aus dem Kontext, dass ebenfalls – anders als noch 1927 bei *Ragaz*⁸⁰ – ein synonymes Verständnis vorliegt.

Die Vielzahl teils minimaler Unterschiede stützt ferner die Vermutung, dass eine vollautomatisierte Stichwortsuche zu einer geringeren Anzahl an Belegstellen geführt hätte. Weiterhin gibt die beobachtete Varianz Anlass zur jedoch kaum zu beantwortenden Nachfrage, inwiefern es sich – bspw. bei der Groß- bzw. Kleinschreibung oder dem Setzen eines Bindestrichs – tatsächlich um bewusste Entscheidungen handelt, die auf die jeweiligen Autorinnen und Autoren zurückzuführen sind, oder ob abweichende Schreibweisen möglicherweise (auch) durch Eingriffe von Seiten etwaiger Schriftleitungen, Redaktionen und/oder Lektorate bedingt sein könnten. Nicht selten ist zudem festzustellen, dass eine alternative und die mehrheitlich gebräuchliche Schreibweise in unmittelbarer Nachbarschaft Verwendung finden.⁸¹

79 FREUD, Das Ich und das Es (1923), 30f.

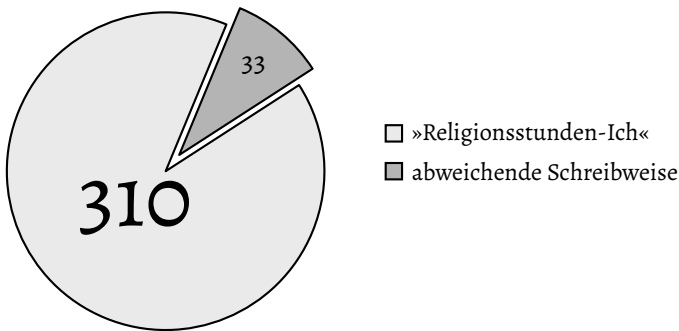
80 Vgl. RAGAZ, Versöhnung (1927), 395.

81 Vgl. u. a. MENDL, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks) (1997), 72.74; LOOSE, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkinder theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (2019),

Tabelle 5.3: Abweichende Schreibweisen

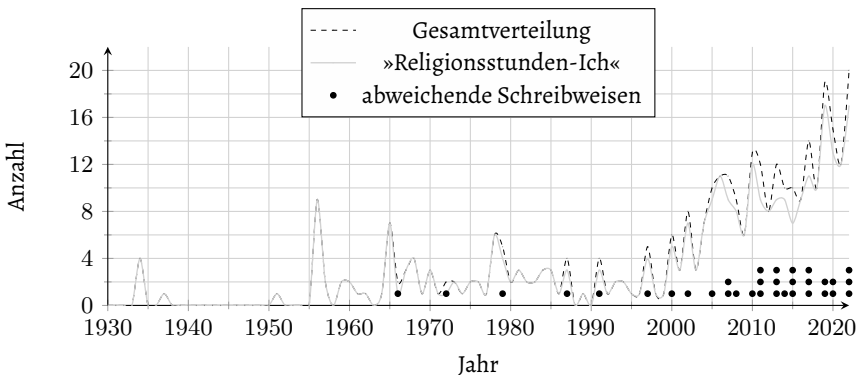
Schreibweise	Anzahl	Jahr d. Erstbelegs	Quelle d. Erstbelegs
„Religionsstunde-Ich“	1	1966	SCHRÖTER, Gerhard, Das Gespräch im Religionsunterricht der Grundschule, 478
„Religions-Ich“	4	1972	MICKSCH, Jürgen, Jugend und Freizeit in der DDR, 144
„Religionsstungen-Ueber-Ich“ [sic!]	1	1979	KOLLMANN, Roland, Ergreifen und aushandeln religiöser Sprechchancen, 218
„Religionsunterrichts-Ich“	10	1987	LENHARD, Hartmut, Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend, 629
„Religions-Stunden-Ich“	4	1991	KIEBIG, Manfred, Johann Wilhelm Friedrich Höfling – Leben und Werk, 331
„Religionstunden-Ich“	4	1997	MENDL, Hans, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks), 74
„Religionsstunden-(Über-)Ich“	1	2000	KOENEN, Klaus, Das Jonabuch in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen der 90er Jahre, 135
„Religionsstunden-über-ich“	1	2002	HEROK, Stefan, Humor ist, wenn man trotzdem... Praxisanregungen Sek I zum Thema: „Lachen im RU – Schule der Freude“, 104
„Religionsstunden-Über-Ich“	3	2007	DRESSLER, Bernhard/KLIE, Thomas, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, 252
„Religionsstunden-Überich“	1	2013	GRAMLICH, Sabine, Referendariat in »Religion«, 25
„Religionsunterricht-ICH“	1	2017	KUTHE, Jens, Janus – Die Tage werden länger, 30
„Religionsunterricht-Ich“	2	2019	LOOSE, Anika, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkinder theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze, 91

Abbildung 5.6: Schreibweise



Durch die Analyse der zeitlichen Verteilung lässt sich schließlich feststellen, dass mit zunehmender Anzahl der ausgewerteten Belegstellen auch die Anzahl der Belegstellen für abweichende Schreibweisen steigt. Inwiefern letztere dabei auf die oben erhobene, im Verhältnis zu anderen Fachbegriffen zahlenmäßig recht geringe Präsenz des Begriffs in fachspezifischen *Schriften* zurückzuführen sind – und diesen damit eher als ein Schlagwort religionspädagogischen Hörensagens erkennen lassen – muss offenbleiben. Besondere Korrelationen zwischen der Verwendung abweichender Schreibweisen und den übrigen Kategorien sind nicht feststellbar. Auch hinsichtlich der inhaltlichen Aussagen weisen diese Belegstellen keine relevanten Unterschiede auf.⁸²

Abbildung 5.7: Zeitliche Verteilung der abweichenden Schreibweisen



5.1.3.2 Distanzierung

Im Gegensatz zur Feststellung abweichender Schreibweisen handelte es sich bei der Kategorie der Distanzierung um eine schon zu Beginn der Auswertung feststehende. Auf-

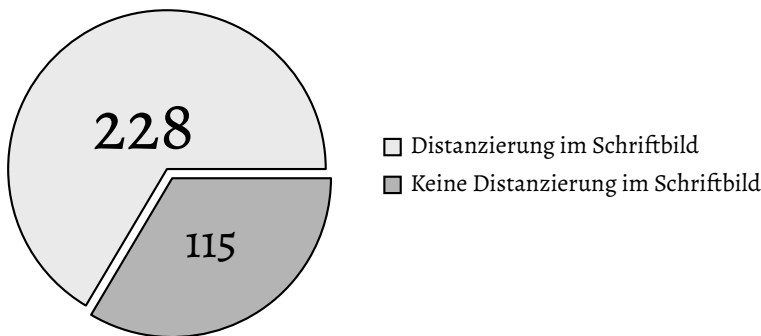
90.91; HERBST, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven (2022), 285.287.

82 Vgl. Kapitel 5.1.4.

grund der Ergebnisse des Kapitels 4 galt es zu überprüfen (»corpus-based«), ob es den Regelfall oder eine Ausnahme bildet, dass die den Begriff Verwendenden sich im Text selbst von diesem distanzieren, sei es durch verschiedene Hervorhebungen im Schriftbild, sei es durch sprachliche Mittel. Beide Wege würden erkennen lassen, dass ein gewisses Problembewusstsein gegenüber dem Begriff vorliegt, dieser also nicht wie jedes andere Wort oder jeder andere definierte Fachbegriff in die eigenen Ausführungen eingebettet wird. Daher handelt es sich um eine der zentralen Kategorien der Frage nach der tatsächlichen Begriffsverwendung.

Distanzierung im Schriftbild Innerhalb dieser Kategorie können wiederum verschiedene Varianten belegt werden, mit denen der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« vom übrigen Textfluss abgehoben werden soll. Dazu zählen das Setzen des Begriffs in Klammern, in Anführungszeichen⁸³ oder in Kursivschrift. Zudem wird es – gemäß der Definition als Abhebung vom übrigen Textfluss – ebenfalls als Distanzierung im Schriftbild gewertet, wenn der Begriff lediglich innerhalb einer Fuß- oder Endnote Verwendung findet. Fettdruck oder Unterstreichungen sind nicht festzustellen, die Schwierigkeiten hinsichtlich der Erhebung von gesperrt dargestellten Wörtern oder Satzteilen wurden oben bereits behandelt.

Abbildung 5.8: Distanzierung im Schriftbild



Die Gesamtzahlen zeigen zunächst, dass die Distanzierung vom Begriff im Schriftbild den Regelfall darstellt. Dabei wird in 47 der 228 Fälle – wie schon durch *Angermeyer* – mehr als eine der zu beobachtenden Varianten genutzt. Vier Belegstellen zeigen eine besondere Hervorhebung des Begriffs, da drei verschiedene Formen der Distanzierung im Schriftbild realisiert werden.⁸⁴ Bei *Csikesz* und *Zimmermann* mag dies auch dadurch be-

83 Dazu zählen nicht nur „...“, „...“, „...“ und „...“, sondern auch »...« und »...«.

84 Vgl. CSIKESZ, Külföldi szemle [=Ausländische Rezension]: Schieder, Julius: Katechismus-Unterricht (1937), 79; vgl. Mirjam ZIMMERMANN, Respecting Boundaries. Ethical Standards in Theological Research Involving Children, in: Martin STEINHÄUSER/Rune ØYSTESE (Hg.), Godly play. European perspectives on practice and research = Gott im Spiel. Europäische Perspektiven auf Praxis und Forschung, Münster: Waxmann 2018, 248–265, hier 258; vgl. Christina HOFMANN, „Das fand ich wirklich ungerecht!“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerech-

dingt sein, dass der deutschsprachige Begriff innerhalb eines anderssprachigen Beitrags referiert wird.

Wie bei der Analyse der abweichenden Schreibweisen stellt sich auch in diesem Kontext die Frage, inwiefern die in den jeweiligen Publikationen nachzuweisenden Varianten der Hervorhebung des Begriffs im Schriftbild durch redaktionelle Prozesse beeinflusst wurden. Daher wird auf weitere Differenzierungen hinsichtlich der einzelnen Darstellungsformen verzichtet. Festzustellen ist, dass die am häufigsten verwendete Variante – über 57 Prozent⁸⁵ der Belegstellen weisen Anführungszeichen auf – i. d. R. tatsächlich für die Hervorhebung des Begriffs eingesetzt wird. Nur bei einem Viertel – nämlich bei 55 der 198 Belegstellen – verweisen Anführungszeichen auf ein Zitat bzw. eine Bezugnahme.

Distanzierung durch sprachliche Mittel 73-mal – und damit deutlich seltener als die Distanzierung im Schriftbild – begegnet eine Distanzierung auf sprachlicher Ebene. Die geläufigste Variante stellt die schon seit dem Beginn der Begriffsgeschichte nachweisbare Voranstellung von Flexionsformen oder Abkürzungen des Wortes »sogenannt« dar.⁸⁶ 38 Belegstellen weisen diese Form der Distanzierung vom Begriff des »Religionsstunden-Ichs« auf.

Daneben findet sich die Rede vom »Stichwort«⁸⁷, »Schlagwort«⁸⁸ bzw. »Negativschlagwort«⁸⁹, »Begriff«⁹⁰, »Terminus«⁹¹, »Stichpunkt«⁹², »specific term«⁹³ sowie »Ausdruck«⁹⁴.

tigkeitserfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung (= Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf) 6), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020, 116; vgl. Kristin KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (= Religionspädagogik innovativ 34), Stuttgart: W. Kohlhammer 2020, 292.

85 198 von 343 entsprechen 57,73 %.

86 Vgl. u. a. CSIKESZ, Külföldi szemle [=Ausländische Rezension]: Schieder, Julius: Katechismus-Unterricht (1937), 79; Liselotte CORBACH, Die Bergpredigt in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1956, 71; ANGERMEYER, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (1957), 86.

87 *Vierfach*, zuerst Walter NEIDHART, Psychologie des kirchlichen Unterrichts, Zürich: Zwingli 1960, 203.

88 Hans MAIER, Religion und moderne Gesellschaft (= Schriften zu Kirche und Gesellschaft 3), Freiburg im Br.: Herder 1985, 100.

89 Georg SCHÄDLE, Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik (= Religionspädagogik performativ 3), Berlin: LIT 2008, 196.

90 *Fünffach*, zuerst Ulrich RIEGEL, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart: W. Kohlhammer 2010, 81.

91 *Zweifach*, zuerst Rebecca Gita DEURER, Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen (= Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf) 4), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 93.

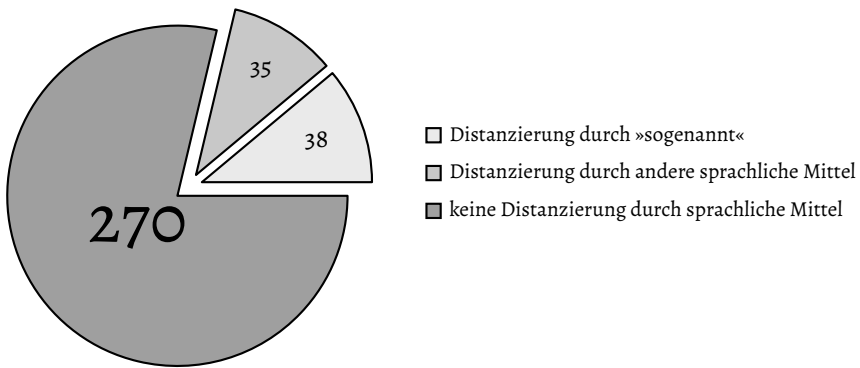
92 EBD.

93 ZIMMERMANN, Respecting Boundaries. Ethical Standards in Theological Research Involving Children (2018), 258.

94 Janosch FREUDING, Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung (= Religionswissenschaft 29), Bielefeld: Transcript 2022, 317.

Zudem begegnen einige Formulierungen, die den Begriff anderen zuschreiben und sich auf diese Weise von ihm distanzieren. Beispiele dafür sind die Wendungen „das [...]“, was die Synodenvorlage mit 'Religionsstunden-Ich' bezeichnet⁹⁵, „was gemeinhin »Religionsstunden-Ich« genannt wird“⁹⁶, „[f]ür das Fach Religion wird hier vom 'Religionsstunden-Ich' gesprochen“⁹⁷ oder der Einschub „wie es eine Studentin formulierte“⁹⁸. Weitere Varianten sind die Bezeichnung als „das vielzitierte“⁹⁹, „[d]as viel zitierte, aber wenig untersuchte“¹⁰⁰ oder das „berühmt-berüchtigte Religionsstunden-Ich“¹⁰¹. Demgegenüber kann die Bewertung durch das Adjektiv »bekannt« nicht als Form der sprachlichen Distanzierung verstanden werden.¹⁰²

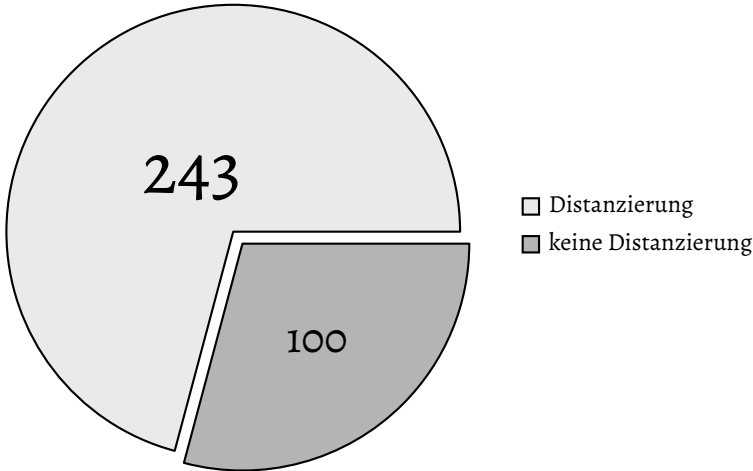
Abbildung 5.9: Distanzierung durch sprachliche Mittel



- 95 Georg HILGER, Religionsunterricht als offener Lernprozess, München: Kösel 1975, 174.
- 96 Herbert A. ZWERGEL, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption, in: Eugen PAUL/Alex STOCK (Hg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. Festschrift für Günter Stachel, Mainz: Matthias Grünewald 1987, 128–145, hier 136.
- 97 Herbert KOLB, Impulse für eine nachhaltige Konfirmandenarbeit, Heilsbronn: Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn 2009, 7; ähnlich bei Michael ROTH, Warum wir Moralapostel nicht mögen und das Moralisieren verabscheuen. Zur Lebensferne der Ethik (= Theologische Interventionen 1), Stuttgart: W. Kohlhammer 2017, 72; und FREUDING, Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung (2022), 316f.
- 98 Antje ROGGENKAMP, »Christophorus – Vorbild im Retro-Look oder lerntheoretischer Prototyp?«, in: Tobias SARX/Rajah SCHEEPERS/Michael STAHL (Hg.), Protestantismus und Gesellschaft. Beiträge zur Geschichte von Kirche und Diakonie im 19. und 20. Jahrhundert. Jochen-Christoph Kaiser zum 65. Geburtstag (= Konfession und Gesellschaft 47), Stuttgart: Kohlhammer 2013, 387–396, hier 390.
- 99 Manuel STINGLHAMMER, Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23–33) (= Religionsdidaktik konkret 8), Berlin: LIT 2017, 213.
- 100 LANGENHORST, Drei klassische Konzeptionen von Religionsunterricht und ihre heutige Relevanz (2021), 142.
- 101 MARTIN, Religionsunterricht als Gespräch über Wirklichkeit und Glauben (I) (1971), 164; Godwin LÄMMERMANN, Gewalt in der Schule, in: Werner HAUßMANN/Hansjörg BIENER/Klaus HOCK/Reinhold MOKROSC (Hg.), Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006, 291–296, hier 292.
- 102 Vgl. Kapitel 5.1.4.5.

Distanzierung im Schriftbild und/oder durch sprachliche Mittel Abschließend ist festzustellen, dass in fast 30 Prozent¹⁰³ der Belegstellen *weder* eine formale *noch* eine sprachliche, textimmanente Distanzierung vom Begriff erfolgt. Hier erscheint das »Religionsstunden-Ich« ohne besondere Hervorhebungen oder Begleitworte im Fließtext.

Abbildung 5.10: Distanzierung im Schriftbild und/oder durch sprachliche Mittel



5.1.3.3 Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation

Wie im Zusammenhang mit der Auswertung der Verwendung von Anführungszeichen erwähnt, wird auch erhoben, in welchen Fällen der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« bestimmten Personen zugeschrieben und/oder aus bestimmten Publikationen zitiert wurde. Derartige Bezugnahmen verorten den Begriff im Forschungskontext. Sie dienen als Ausweis, dass es sich nicht um eine eigene Wortbildung oder eine umgangssprachliche Wendung, sondern eine in Publikationen nachzuweisende Formulierung handelt. Genau dies stellt die Autorinnen und Autoren jedoch vor Schwierigkeiten, ist doch das »Religionsstunden-Ich« – anders als das „Über-Ich“¹⁰⁴, bei welchem oftmals eine namentliche Zuschreibung zu *Freud* ausbleibt, da sie ohnehin mit dem Begriff mitschwingt – nicht mit einem bestimmten Namen verbunden. Dies wurde bereits in Kapitel 4 deutlich.

Die Auswertungsdaten zeigen Vergleichbares. Nur bei einem Viertel der Belegstellen – 88 von 343 – erfolgt eine Zuschreibung bzw. eine Zitation in unmittelbarer Nähe der Begriffsverwendung.¹⁰⁵ Da der Begriff in einigen Fällen zwei oder gar drei verschie-

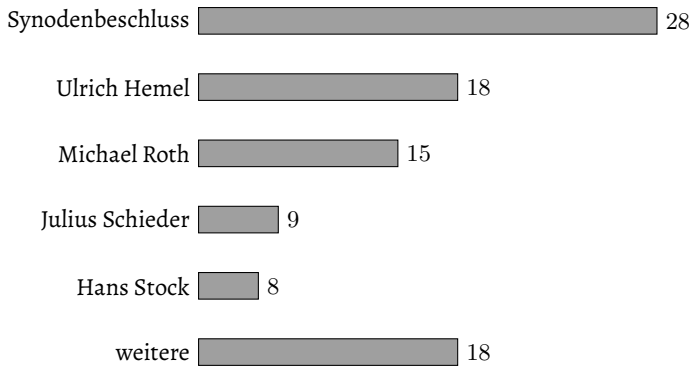
¹⁰³ 100 von 343 entsprechen 29,16 %.

¹⁰⁴ FREUD, Das Ich und das Es (1923), 30f.

¹⁰⁵ Vgl. die Ausführungen bzgl. des Begriffs »Kollokation« in Kapitel 5.1.1.2. In den Fällen, in denen mehrere Belegstellen aus einem Werk analysiert werden, können daher nur die berücksichtigt werden, bei denen die Zuschreibung aufgrund der Kollokation zu belegen ist.

denen Quellen zugeschrieben wird, liegt die Gesamtzahl bei 96. Dass dabei am häufigsten auf den Synodenbeschluss (bzw. die jeweiligen Vorlagen) Bezug genommen wird, zeigt dessen weitreichende Wirkungsgeschichte auch hinsichtlich dieses Begriffs. Betrachtet man die Gesamtzahl der 343 Belegstellen, liegt jedoch selbst dieser Anteil nur knapp über 8 Prozent.¹⁰⁶ Von einer eindeutigen Zuschreibung kann daher keinesfalls gesprochen werden. Dies kann wiederum als Hinweis verstanden werden, warum die Zuschreibung in einem Großteil der Fälle ausbleibt.

Abbildung 5.11: Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation



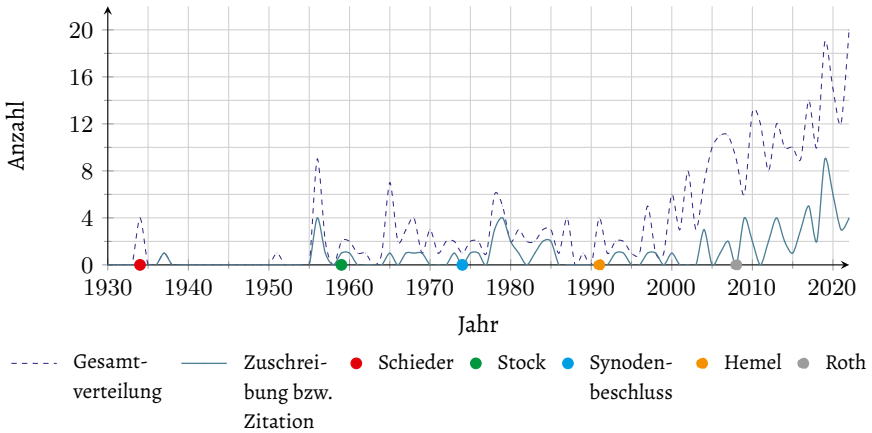
Neben den Schriften *Schieders* und *Stocks* sowie dem Synodenbeschluss werden *Hemel* und *Roth* angeführt, deren Abhandlungen bezüglich des »Religionsstunden-Ichs« in Kapitel 5.2 dargestellt werden. Die übrigen 18 Zuschreibungen weisen eine große Bandbreite auf und enthalten Ein- bzw. Zweifachnennungen verschiedener Autorinnen und Autoren. Auffällig dabei ist, dass *Burkert* lediglich zweimal mit dem Begriff in Verbindung gebracht wird, der Name *Stachels* wird nicht genannt. Letzteres mag auch darauf zurückzuführen sein, dass dieser selbst den Begriff explizit auf *Stock* zurückführte.

Ebenso kann durch die Erhebung nachgewiesen werden, dass eine häufige Begriffsverwendung allein *nicht* zur Verbindung des Begriffs mit einer bestimmten Person führt: Von den Namen der vier am häufigsten in die Auswertung einfließenden Autorinnen bzw. Autoren findet sich nur ein einziger auch in den Bezugnahmen wieder – und dies im Verweis auf die eigenen Vorarbeiten.¹⁰⁷

¹⁰⁶ 28 von 343 entsprechen 8,16 %.

¹⁰⁷ Vgl. Hans MENDL, Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Burkard PORZELT/Ralph GÜTH (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte (= Empirische Theologie 7), Münster: LIT 2000, 139–152, hier 143.

Abbildung 5.12: Zeitliche Verteilung der Belegstellen mit Begriffszuschreibungen



Vergleicht man diese Befunde erneut mit dem Gesamtbestand, so kann auch hier – wie im Fall der abweichenden Schreibweisen – davon gesprochen werden, dass mit zunehmender Anzahl der ausgewerteten Belegstellen auch die Anzahl der Belegstellen mit Bezugnahmen steigt. Zudem erfolgen diese – abgesehen von der oben nachgezeichneten, verzögerten (Wieder-)Entdeckung der Schriften *Schieders* – verstärkt in zeitlicher Nähe zur Veröffentlichung der Publikationen, welche am häufigsten als Quelle genannt werden. Auffällig ist zudem der recht ähnliche zeitliche Abstand dieser, welcher – mit Ausnahme der Zeitspanne zwischen den Veröffentlichungen *Schieders* und *Stocks* – jeweils 15 bzw. 17 Jahre beträgt. Autorinnen und Autoren, die den Begriff zu belegen suchten, lag also stets eine relativ aktuelle, sichtbare Publikation vor. Auf *Schieder* selbst wird der Begriff seit 1960¹⁰⁸ nur ein einziges Mal zurückgeführt: In einer Biografie über die Religionspädagogin *Lislotte Corbach* (1910–2002) heißt es, sie betone „die von Julius Schieder (1934) übernommene Unterscheidung von »Religionsstunden-Ich« und »Straßen-Ich«.“¹⁰⁹

Im Laufe der Auswertung fiel ein weiterer Aspekt ins Auge: Überdurchschnittlich oft erfolgen Begriffszuschreibungen und Zitationen in Hochschulschriften (Dissertationschriften, Habilitationsschriften bzw. weiteren veröffentlichten Qualifikationsarbeiten). Liegt der Anteil der aus Hochschulschriften entnommenen Belegstellen am Gesamtbestand bei knapp 20 Prozent¹¹⁰, so finden sich 36 Prozent der Belegstellen mit Begriffszuschreibungen in derartigen Publikationen.¹¹¹ Im Rahmen von Qualifikationsarbeiten scheint eine höhere Sensibilität im Bezug auf Quellennachweise vorzuliegen.

Sonderfall Fehlzuschreibungen Innerhalb der Betrachtung der Zuschreibungen soll ein Sonderfall zumindest erwähnt werden: Fehlzuschreibungen. Dabei handelt es sich

108 Vgl. NEIDHART, *Psychologie des kirchlichen Unterrichts* (1960), 203.

109 Annebelle PITHAN, *Liselotte Corbach (1910–2002). Biographie – Frauengeschichte – Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2004, 353.

110 67 von 343 entsprechen 19,53 %.

111 32 von 88 entsprechen 36,36 %.

um mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs« verbundene Verweise auf Werke von anderen Autorinnen und Autoren, in denen der Begriff jedoch gar keine Verwendung findet. Diese sind ein besonderes Indiz für die Verbreitung des Begriffs, lassen sie ihn doch als Interpretationsfolie für Gelesenes erkennen.¹¹² So heißt es bereits 1967 in einer Rezension zur Schrift „Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen“¹¹³ von *Hubertus Halbfas* (1932–2022):

Schon der Aufbau läßt deutlich die Intention erkennen, aus einer kritischen Sicht den Neuanatz zu entwickeln. Nach einleitender Situationsschilderung des Religionsunterrichtes folgt das Thema: Kind und Religion. Ausführlich wird von Anfang an auf Entwicklung und Verhaltensweisen der heutigen Jugend eingegangen, um sie in den gegenwärtigen religiösen und sozialen Bezügen zu erfassen. Nicht ein Religionsstunden-Ich soll angepredigt werden, sondern die Lebenswirklichkeit des Schülers und die Glaubensbezüge sind herauszuarbeiten. So vermeidet der Verf. schon vom Aufbau her den verbreiteten Fehlansatz, nicht den heutigen jungen Menschen in den Blick zu nehmen, sondern ihn von einer fixierten Auffassung von Religionsunterricht und Kirche her unabhängig von der Wirklichkeit in ein abstraktes theologisches Schema einzuordnen.¹¹⁴

Halbfas selbst hatte jedoch den Begriff an keiner Stelle erwähnt – im Gegensatz zum Rezensenten, der ihn bereits zuvor kannte.¹¹⁵ Nicht zuletzt lassen Fehlzuschreibungen auf diese Weise ein weiteres Problem erahnen, nämlich die Verwendung von Anführungszeichen zur Hervorhebung eines Wortes oder einer Wortgruppe im Fließtext, obwohl es sich nicht um direkte Zitate handelt. So heißt es bspw. in einer Buchvorstellung:

Die Autorin, Professorin an der Universität Siegen, kann auf große Erfahrung im Bereich Religionsunterricht und Lehrerausbildung zurückblicken, das ist ihrem Einleitungsbeitrag zur didaktischen Grundlegung deutlich anzumerken. Eigene Unterrichtserfahrungen und empirische Befunde lassen sie ein Ungleichgewicht in der Fragehäufigkeit zwischen Lehrkräften und Lernenden diagnostizieren. Dies zu ändern, im Sinne eines nachhaltigen Lernprozesses, ist Kern der Überlegungen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, die auf den ersten 15 Seiten des Bandes entfaltet

-
- 112 Vgl. bspw. auch Eva Caroline ALBRECHT, *Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula* (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 41), Kassel: kassel university press 2019, 53; oder Friederike BARTMANN/Jan-Hendrik HERBST/Simon SCHÄFER, *Kritisch-emanzipatorische Bildung auf Tagen religiöser Orientierung?*, in: Claudia GÄRTNER/Jan-Hendrik HERBST (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer VS 2020, 429–446, hier 443.
- 113 Hubertus HALBFAS, *Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen*, Düsseldorf: Patmos 1965.
- 114 Siegfried WIBBING, [Rezension zu] Hubertus Halbfas, *Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen*, in: *Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik* 2.3 (1967), 263–274, hier 263.
- 115 Siegfried WIBBING, *Das Weltbild des Kindes und das Verstehen biblischer [sic!] Texte*, in: *Pädagogische Rundschau* 19 (1965), 179–197, hier 194.

wird. Es geht um die „echten“ Fragen der Schülerinnen und Schüler, nicht um strategische Fragen aus der „Schüler/innenrolle“ und dem „Religionsstunden-Ich“. Sie sollen evozieren und zum roten Faden unterrichtlicher Erörterungen werden. Im Religionsunterricht müsse eine Atmosphäre herrschen, die solche „echten“ Fragen ermöglicht. Diese herzustellen hat Folgen für die Rolle und das Verhalten von Religionslehrkräften. Sie müssen sich in ihrem Moderationsverhalten so professionalisieren, dass die genannten „echten“ Fragen zu ihrem Recht kommen.¹¹⁶

Zwar unterscheiden die Autorinnen und Autoren der Beiträge des besprochenen Buches durchaus zwischen „Schein-Fragen“¹¹⁷ und „echten religiösen Schülerfragen“¹¹⁸, wobei auch Fragen „des eigenen Rollenverständnisses“¹¹⁹ in den Blick genommen werden. Der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« findet sich jedoch nur in der Rezension.

5.1.3.4 Determinantien

Die Kollokationsanalyse ergibt zudem, dass verschiedene »Determinanten« Verwendung finden. Unter diesem Begriff versteht man eine „Kategorie von Wörtern, die ein Nomen näher bestimmen.“¹²⁰ Dazu zählen „die Artikel, Demonstrativa und andere (früher meist zu den Pronomina gerechnete) Wörter.“¹²¹

Dem »Religionsstunden-Ich« wird i. d. R. entweder ein bestimmter oder ein unbestimmter Artikel vorangestellt, was schon bei *Schieder* („das Religionsstunden-Ich“¹²²) und *Stock* („ein Religionsstunden-Ich“¹²³) beobachtet werden konnte.

Wenn Determinantien den Begriff des »Religionsstunden-Ichs« begleiten, so unterscheiden sich diese vor allem hinsichtlich ihrer »Definitheit«.¹²⁴ Damit bezeichnet man eine „Eigenschaft eines einzelnen Exemplars einer Menge, die es individualisiert.“¹²⁵ Dies begegnet, wenn „bestimmte Artikel, Pronomina, Demonstrativa [...]“

116 Frank WENZEL, Buchvorstellung. Mirjam Zimmermann: Fragen im Religionsunterricht (15.07.2014), URL: <https://www.rpp-katholisch.de/Buchvorstellungen/P%C3%A4dagogik/Detail/tabid/244/ctrlToLoad/Details/nid/8570/Default.aspx> (besucht am 30. 01. 2024), o. S.

117 Martina PLIETH, »Den Palast des Fragens neu aufbauen«, »Sterben, Tod und Traurigkeit« – Ein »fragwürdiges« Thema im Religionsunterricht, in: Mirjam ZIMMERMANN (Hg.), Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 34–51, hier 35.

118 Harmjan DAM, Fragen zur Christologie als strukturierendes Element in der Oberstufe, in: Mirjam ZIMMERMANN (Hg.), Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 141–157, hier 84.

119 EBD.

120 Hadumod BUßMANN, Art. Determinans, in: DERS. (Hg.), Lexikon der Sprachwissenschaft, 4. durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner 2008, 125.

121 EBD.

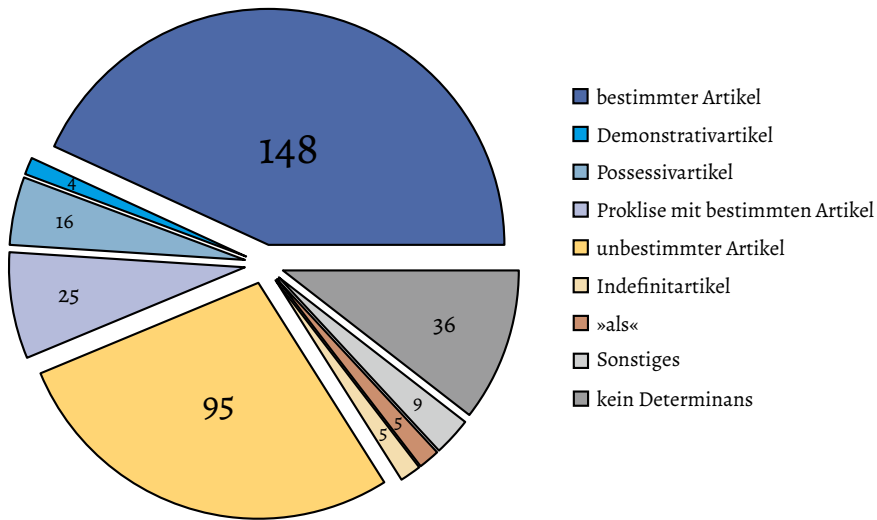
122 SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (1934), 22.

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

124 Kein Determinans findet sich, wenn der Begriff als zusätzliche Erklärung in Klammern gesetzt eingeschoben, in einer Aufzählung gelistet oder durch ein weiteres Nomen wie »Stichwort«, »Stichpunkt«, »Terminus«, »Begriff«, »Art« oder »Ausdruck« begleitet wird, vgl. auch 5.1.3.2.

125 Horst SCHWINN, Art. Definitheit, in: Helmut GLÜCK/Michael RÖDEL (Hg.), Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler 2016, 131.

Abbildung 5.13: Determinantien



die Bestimmtheit der Referenten ausdrücken¹²⁶. Auch »Proklisen«, worunter man die »Inkorporation eines [...] Wortes durch seinen rechten Nachbarn«¹²⁷ (z. B. bei der »Fusion von Prä[osition] und bestimmtem Art[i]kel«¹²⁸) versteht, können als Verwendung des bestimmten Artikels interpretiert werden.¹²⁹ Definitheit kann jedoch auch bei Formulierungen ohne Determinans vorliegen, bpsw. bei Genitivkonstruktionen.¹³⁰ Demgegenüber stehen – neben unbestimmten Artikeln – sogenannte »Indefinitartikel«, welche allerdings weit seltener zu belegen sind.¹³¹ Dabei handelt es sich um »als Artikelwort gebrauch[t]«¹³² Indefinitpronomen, die bspw. »eine Nullmenge (z. B. *kein* [...])

126 SCHWINN, Art. Definitheit (2016).

127 Wieland EINS, Art. Proklise, in: Helmut GLÜCK/Michael RÖDEL (Hg.), Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler 2016, 539.

128 EBD.

129 So bei »beim« (bei dem), »im« (in dem), »ins« (in das), »vom« (von dem) und »zum« (zu dem).

130 »Karins »Religionsstunden-Ich« (Angela KAUPP, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen (= Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 18), Ostfildern: Schwabenverlag 2005, 123).

131 Bspw. die Rede von »nicht an irgendeinem »Religionsstunden-Ich« ausgerichteten Aussagen der Schüler« (Matthias BAHR, Religionsunterricht planen und gestalten, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2001, 489–524, hier 508) oder die Formulierung »um möglichst kein Religionsstunden-Ich zu erzeugen« (Mirjam SCHAMBECK, Glück als postmoderne Chiffre christlicher Heilsvorstellungen? Impulse und Grenzen, Glücksvorstellungen von Kindern als soteriologische Konzepte zu lesen, in: Anton A. BUCHER/Gerhard BÜTTNER/Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Martin SCHREINER (Hg.), »Gott gehört so ein bisschen zur Familie«. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken (= Jahrbuch für Kindertheologie 10), Stuttgart: Calwer 2011, 105–121, hier 106).

132 Karin PITTNER, Art. Indefinitpronomen, in: Helmut GLÜCK/Michael RÖDEL (Hg.), Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler 2016, 284.

bezeichnen“¹³³. Einen Sonderfall bildet derweil »als«. Wird diese Satzteilkonjunktion einem Substantiv im Nominativ vorangestellt, zeigt sie eine nähere Erläuterung zu den jeweiligen Beziehungswörtern an, indem sie die vom jeweiligen Verb geforderte Prädikatsnomenenergänzung anschließt.¹³⁴

Die Interpretation dieser Befunde sieht sich erneut der Schwierigkeit gegenüber, den jeweiligen Reflexionsgrad der unterschiedlichen Worteinbindungen zu hinterfragen. *Stachel* nutzt bspw. einen unbestimmten Artikel, einen bestimmten Artikel sowie eine Formulierung ohne Determinans im gleichen Sammelband.¹³⁵ Inhaltlich könnte die Verwendung von unbestimmten Artikeln bzw. Indefinitartikeln als niederschwelligere Form der sprachlichen Distanzierung verstanden werden, verbleibt durch diese der Begriff doch allgemein und unspezifisch, da er nicht – wie beim Vorliegen der »Definitheit« – „zu einem besonderen seiner Gattung“¹³⁶ erhoben wird. Dass über die Wahl der Determinantien ein unterschiedliches Verständnis zum Ausdruck komme, bspw. bestimmte Formulierungen häufiger bei der Beschreibung konkreter, womöglich beobachteter Einzelfälle oder aber bei der Skizzierung des Phänomens an sich begegnen, ist indes textimmanent nicht nachzuweisen. Selbiges gilt für Aussagen hinsichtlich dessen Permanenz bzw. Variabilität. Wiederkehrende Muster sind nicht zu beobachten. Gleichwohl eröffnen sich dadurch neue Reflexions- und Fragehorizonte.

5.1.4 Dritter Auswertungsstrang: »Was (wird ausgesagt)?«

Auch für diesen dritten Auswertungsstrang kann allein das berücksichtigt werden, was die Belegstellen an inhaltlicher Füllung des Begriffs durch die jeweiligen Autorinnen und Autoren erkennen lassen.¹³⁷ Dies bedeutet aber auch, dass Unausgesprochenes, Angenommenes oder scheinbar Selbstverständliches – also alle impliziten und daher der Konkordanz nicht zu entnehmenden Deutungen – *nicht* ausgewertet werden können. Nichtsdestotrotz zeigt sich im Rahmen der Analyse, dass fast jeder Belegstelle auch mindestens *ein* inhaltliches Merkmal zu entnehmen ist. Nur 13 der 343 Datensätze (3,8 %) weisen in *keiner* der anhand des Belegmaterials erstellten Kategorien explizite

133 PITTNER, Art. Indefinitpronomen (2016), Hervorhebung im Original.

134 Bspw. wird bei „die Orientierung des Antwortverhaltens der SuS an der Größe der sozialen Erwünschtheit, was im Kontext des RU häufig als ‚Religionsstunden-Ich‘ bezeichnet wird“ (Laura WOLST, Lernen mit Religionen. Kooperationen zwischen Evangelischem und Islamischen Religionsunterricht aus Schülerinnen- und Schülerperspektive (= Religionspädagogik innovativ 32), Stuttgart: W. Kohlhammer 2020, 226) das hier beschriebene Antwortverhalten näher erläutert, ausgelöst durch die Verwendung des Verbs »bezeichnen«.

135 Vgl. STACHEL, Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme] (1968), 34; vgl. Günter STACHEL, Hinführung zu Meditation und Gebet im Religionsunterricht [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme], in: ARBEITSKREIS FÜR KATHOLISCHE FREIE (PRIVATE) SCHULEN (Hg.), Fragen der religiösen Unterweisung und Erziehung. Referate der Lehrertagung Essen 1968 (= Schriftenreihe des Arbeitskreises für katholische freie (private) Schulen 9), Birkeneck: Manuskriptdruck [Buchdrucklehrwerkstätte Birkeneck] 1968, 39–62, hier 54.

136 SCHWINN, Art. Definitheit (2016).

137 Vgl. hier und in der Folge die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455. Zur Bündelung der Auswertungsergebnisse wurden diese an die neue Rechtschreibung angepasst.

Interpretationen, Deutungen, Eingrenzungen oder Zuschreibungen zum Begriff des »Religionsstunden-Ich« auf. Nimmt man diese gesondert in den Blick, so ist festzustellen, dass 8 jener 13 aus Quellen entnommen sind, die – auf den Seiten vor oder auf den Seiten nach *dieser* Belegstelle – erneut den Suchbegriff enthalten und ihn im Rahmen der weiteren, dann ebenfalls ausgewerteten Einbindung in *mindestens* einer Kategorie auch inhaltlich ausdeuten. Nur in 5 Fällen (1,5 %) ist somit im engeren Sinn davon zu sprechen, dass keinerlei inhaltliche Aussagen vorliegen. Schließlich ist auch bei diesen ein Muster zu erkennen: Vier Fälle ziehen ihn als scheinbar allgemein bekannte Bezugs- und Vergleichsgröße heran, wodurch die inhaltlichen Aussagen auf das jeweils gegenüberstehende Element zu beziehen sind, sei es „das „bürgerliche Ich“¹³⁸, „die individuelle Identität“¹³⁹, „ein angeheendes Religionslehrer-Ich“¹⁴⁰ oder „ein »Geschlechterdebatten-Ich«“¹⁴¹. Nur einmal wird der Suchbegriff lediglich als Schlagwort angeführt.¹⁴²

5.1.4.1 Angegebene Erscheinungsformen des »Religionsstunden-Ich«

Zunächst gilt es zu präzisieren, was in diesem Zusammenhang unter »Erscheinungsformen« verstanden wird. Um „eventuelle Bedeutungsvarianten zu erfassen“¹⁴³, wird in dieser Kategorie der Kontext der Verwendung des Begriffs »Religionsstunden-Ich« durch die jeweiligen Autorinnen und Autoren dahingehend untersucht, worin diese das als »Religionsstunden-Ich« bezeichnete überhaupt zu erkennen meinen. Verdeutlicht werden kann dies anhand der Begriffsverwendung bei *Schieder*, die oben ausführlich dargestellt wurde.

Schon in dessen 1934 veröffentlichtem Werk lassen sich verschiedene Erscheinungsformen belegen, in denen das als »Religionsstunden-Ich« Benannte vermeintlich erkannt wird, sei es in angepassten Antworten und Redewendungen („Aber wir brauchen nur zur Türe draußen zu sein und die nämlichen Kinder sagen mit der nämlichen Ehrlichkeit gerade das Gegenteil von dem, was sie bei uns geantwortet haben. Wir dürfen nicht mit dem Religionsstunden-Ich rechnen, sondern wir müssen rechnen mit dem

138 Marie VEIT, Religionspädagogen schlagen zum Lesen vor. Marie Veit legt nahe: Metz, Johann Baptist, Jenseits bürgerlicher Religion: Reden über die Zukunft des Christentums, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 33.5 (1981), 406–408, hier 407.

139 Helmut ANSELM, Perspektiven des Religionsunterrichts. Theologische Religionspädagogik als Fragment (= Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster, o. Bandnr.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1989, 184.

140 Ralph GÜTH, [Rezension zu] Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzscheetzsch (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen; Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studieren den der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik, in: RpB 66 (2011), 117–118, hier 118.

141 Heike HARBECKE, Adam im Blick. Überlegungen zu Möglichkeiten eines jugengerechten Religionsunterrichts, in: Andrea QUALBRINK/Annebelle PITHAN/Mariele WISCHER (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2011, 213–227, hier 215.

142 Vgl. Franz TRAUTMANN, Das religionspädagogische Tagespraktikum in Baden-Württemberg: abgelesen an der Situation der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – Möglichkeiten – Anfragen, in: RpB 30 (1992), 176–184, hier 181.

143 SCHERER, Korpuslinguistik (2014), 46.

Straßen-Ich.¹⁴⁴), in widerspruchsfreier Akzeptanz („Die Reaktion gegen das Wort Sünde: Stumpfsinniges Hinnehmen durch das Religionsstunden-Ich.“¹⁴⁵) oder in verbaler Zustimmung („Das Religionsstunden-Ich bejaht natürlich diese Tatsache.“¹⁴⁶). Zugleich erfolgen Begriffsverwendungen, bei denen im unmittelbaren Wortumfeld *keine* diesbezüglichen Spezifizierungen verbalisiert werden.¹⁴⁷ Von dieser Publikation ausgehend ergeben sich somit bereits vier Oberbegriffe, die sich auch als zentrale Subkategorien für die inhaltliche Auswertung der weiteren Belegstellen erweisen werden.

Abgesehen von drei äußerst spezifischen Ausführungen, die *keinem* Oberbegriff zuzuordnen sind – das »Religionsstunden-Ich« äußere sich in einer Bereitschaft, „Dinge für diskutabel zu halten, die in der übrigen Zeit keiner Minute des Nachdenkens für wert gehalten werden“¹⁴⁸, darin, dass die Kinder „*nur an das Gute und Liebe im Menschen denken*“¹⁴⁹ oder dass „Lehrer und Schüler sich in einer heilen Welt biblischer Geschichten wohlfühlen, die vom Alltag unserer Zeit geschieden ist“¹⁵⁰ – kristallisieren sich durch die weiteren Befunde lediglich zwei weitere Oberbegriffe der Auswertung heraus. So ist einerseits im Umfeld von vier Belegstellen vom „sozialkonformen Verhalten“¹⁵¹ bzw. „Handeln und [...] Verhalten“¹⁵² die Rede. Andererseits sind Begriffsverwendungen zu beobachten, bei denen sich mehr als einer der hier genannten Aspekte zeigt. *Georg Hilger* (1939–2023) führt derweil in seiner Dissertationsschrift ein ganzes Spektrum verschiedener, teils sonst nicht erwähnter Erscheinungsformen vor Augen: „Desinteresse an der eigenen Tätigkeit, Aggression, rituelles Verhalten oder devote Anpassung.“¹⁵³

Die Auswertung der notierten Erscheinungsformen zeichnet sodann ein eindeutiges Bild. In keiner der drei folgenden Kategorien (thematische Kontexte, Gründe und Auslöser, Genese) wird eine vergleichbare Übereinstimmung seitens der Autorinnen und Au-

144 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.

145 EBD., 109.

146 EBD., 128.

147 Vgl. EBD., 33.

148 MARTIN, *Religionsunterricht als Gespräch über Wirklichkeit und Glauben* (I) (1971), 164.

149 Saskia HÜTTE/Norbert METTE, *Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen* (= Theologie und Praxis : Abteilung B 16), Münster: LIT 2003, 72, Hervorhebung im Original.

150 Gerhard LINDNER, *Unterrichtsvorbereitung Religion. Eine Einführung*, in: DERS. (Hg.), *Religionsunterricht praktisch. Beispiele der Unterrichtsvorbereitung für Grund- und Hauptschule. Erarbeitet im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität und im Seminar, Heilsbronn: Katechetisches Amt Heilsbronn d. Ev.-Luth. Kirche in Bayern* 1991, 7–38, hier 11.

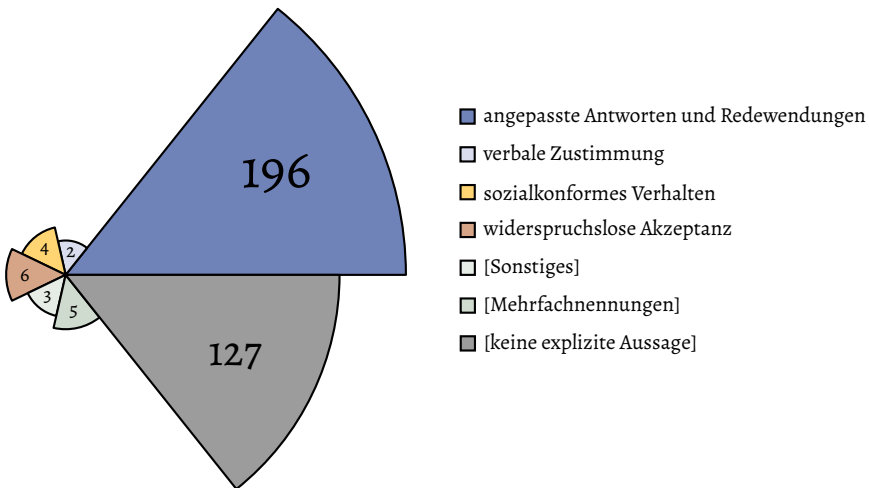
151 Hans MENDEL, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*, München: Kösel 2008, 78; Hans MENDEL, *Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht*, in: *RpB* 63 (2009), 29–38, hier 36.

152 Carina CARUSO/Jan WOPPOWA, *Zur Relevanz von Fallarbeit: Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester*, in: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 44.1 (2021), 15–23, hier 19; Jan WOPPOWA, *Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung*, in: Carina CARUSO/Christian HARTEIS/Alexander GRÖSCHNER (Hg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (= Edition Fachdidaktiken), Wiesbaden: Springer VS 2021, 103–119, hier 110.

153 HILGER, *Religionsunterricht als offener Lernprozess* (1975), 174.

toren hinsichtlich der inhaltlichen Ausdeutung des Begriffs zu belegen sein. In 196 der 343 Datensätze (57,1 %) wird das durch den Begriff bezeichnete Phänomen in einem angepassten Antwortverhalten bzw. in der Verwendung feststehender Redewendungen erkannt. Werden mehrere Erscheinungsformen explizit aufgeführt, findet es sich zudem stets als *einer* der Bestandteile. Mit Blick auf die in Kapitel 4 nachgezeichnete Tradierung des Begriffs überrascht diese Schwerpunktsetzung derweil kaum. Nach *Schieder* sprach *Burkert* von den „selbstverständlichen Antworten des Religionsstunden-Ichs“¹⁵⁴, auch *Stachel* („Antworten auf Fragen“¹⁵⁵) und der Synodenbeschluss („schablonierte Antworten“¹⁵⁶) formulierten ähnlich. Dennoch ist auffällig, dass die Vielfalt der unterschiedlichen Ausdeutungen, wie sie noch bei *Schieder* festzustellen war, im weiteren religionspädagogischen Sprachgebrauch kaum Beachtung findet.

Abbildung 5.14: Angegebene Erscheinungsformen



Insgesamt mag der hohe Anteil der Belegstellen, in denen keine Präzisierung vorgenommen wird, verwundern. Vor allem im Rückblick auf die Begriffsgeschichte wäre zu erwarten gewesen, dass die Autorinnen und Autoren ausweisen, was sie unter diesem nicht einheitlich definierten Begriff verstehen. Bei dieser Kategorie steht aufgrund der Eindeutigkeit der inhaltlichen Zuschreibungen jedoch die Frage im Raum, ob das Begriffsverständnis als »angepasste Antworten und Redewendungen« derart dominant ist, dass es auch für die Belegstellen, die keine expliziten Aussagen treffen, anzunehmen ist. Auch wenn dies nahezuliegen scheint, kann diese Frage im Rahmen einer Sprachgebrauchsmusteranalyse nicht abschließend beantwortet werden, da lediglich notierte, nicht aber mitgedachte Begriffsdeutungen auszuwerten sind.

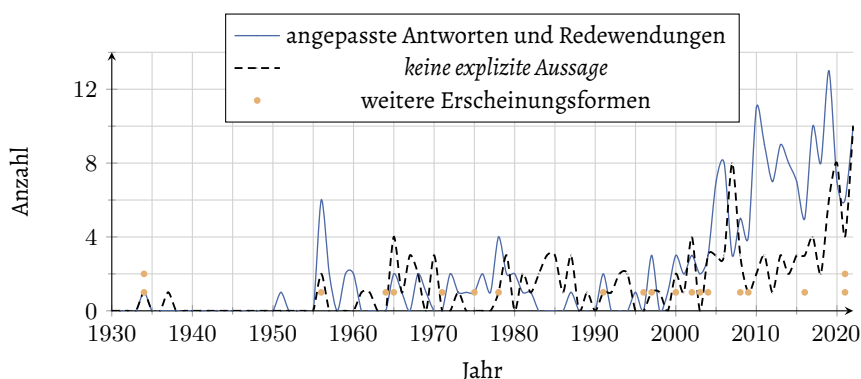
154 BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (1956), 185.

155 STACHEL, Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme] (1968), 34.

156 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1975), 88.

Entwicklungen Eine zeitliche Entwicklung – bspw. ein Nachlassen inhaltlicher Aussagen aufgrund zunehmender Begriffsverbreitung – lässt sich nicht belegen. Oftmals scheint die Bezeichnung »Religionsstunden-Ich« – wie bereits am Beispiel der Entstehung des Synodenbeschlusstextes veranschaulicht¹⁵⁷ – als selbsterklärend und daher kaum mehr erläuterungsbedürftig wahrgenommen zu werden. Ein Umstand, der vor allem aufgrund der nachweisbaren andersartigen Begriffsausdeutungen kritisch zu hinterfragen ist.

Abbildung 5.15: Zeitliche Verteilung der angegebenen Erscheinungsformen



5.1.4.2 Angegebene thematische Kontexte des »Religionsstunden-Ichs«

Auch wenn die ersten beiden Belegstellen *Schieders* den Suchbegriff nicht auf einen bestimmten Teilbereich des schulischen Religionsunterrichts beziehen und ihn somit eher als allgemeine Herausforderung des Fachs skizzieren,¹⁵⁸ finden sich bereits in diesen Ausführungen zum »Katechismus-Unterricht« zwei weitere Belegstellen, die einen thematischen Kontext explizit benennen, in dem die als »Religionsstunden-Ich« bezeichnete Reaktion der Schülerinnen und Schüler begegnet.¹⁵⁹ *Schieder* referiert hier die unterrichtliche Behandlung von theologischem Faktenwissen und Fachbegriffen als Kontext (»Sündenerkenntnis«, »Richter«, »Sünde« und »Sünder«¹⁶⁰ sowie »Vernunft«, »Kraft«, »Klugheit« und »Willen«¹⁶¹). Auch *Burkert* führt Vergleichbares an (»Gott, Glaube, Sünde«¹⁶²). Nicht unerwähnt bleiben darf, dass es mitunter als »Religionsstunden-Ich« bezeichnet wird, wenn das Kind „[b]ei Fragen [...] über Gottes Handeln, über Begegnung mit Gott, über die Erschaffung der Welt, über Jesus Christus“¹⁶³ die *de facto* korrekte Ant-

157 Vgl. Kapitel 4.5.

158 Vgl. SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.33.

159 Vgl. EBD., 109.128.

160 Vgl. EBD., 107–109.

161 Vgl. EBD., 127–129.

162 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1956), 185.

163 WIBBING, *Das Weltbild des Kindes und das Verstehen biblischer [sic!] Texte* (1965), 181.

wort auf die Frage der Lehrkraft gibt.¹⁶⁴ In derartigen Fällen wird daher bisweilen die Art der Aufgaben- und Fragestellung der Lehrenden kritisiert.¹⁶⁵

Trotz dieser frühen Belege ist die Zuordnung zum Kontext der Fachbegriffe im Gesamtbestand nicht als Schwerpunkt zu belegen. Während *Angermeyer* das »Religionsstunden-Ich« im Zusammenhang mit persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen der Lernenden erwähnt („Wie lernen wir die wirklichen Empfindungen der Jugendlichen im religiösen Bereich kennen? Sie sind bekanntlich meist ganz anders, als die Äußerungen in der Unterrichtsstunde, das sogenannte ‚Religionsstunden-Ich‘, erkennen lassen.“¹⁶⁶), führt es *Corbach* als Herausforderung bei der Behandlung ethischer Fragestellungen, bei denen „Werte im Mittelpunkt stehen“¹⁶⁷, an. *Stock* hingegen verortet es als Phänomen, das bei der Auslegung der Bibel zu „vermeiden“¹⁶⁸ sei. Somit sind schon aus dem Bestand der 1930er bis 1950er Jahre jene fünf Oberbegriffe abzuleiten, denen auch die Befunde der übrigen Datensätze zugeordnet werden können. Zugleich ist bereits früh die Spannweite der benannten Kontexte sichtbar, wird doch das »Religionsstunden-Ich« nicht als Charakteristikum nur eines einzigen Inhaltsbereichs angesehen.

Bei der Auswertung der Datensätze gilt es hinsichtlich dieser Kategorie gelegentlich, sich aus Konkordanz und bibliografischen Daten ergebende, teils gegenläufige Informationen zu prüfen und abwägende Einzelfallentscheidungen zu treffen. Dies ist bspw. der Fall, wenn eine Belegstelle innerhalb eines themenspezifischen Beitrags eingebunden ist, die Aussagen bezüglich des »Religionsstunden-Ichs« aber den schulischen Religionsunterricht in seiner Gesamtheit in den Blick nehmen.¹⁶⁹ Gleiches gilt für den gegenteiligen Fall, wenn Beiträge, die in ihrer Gesamtanlage den Religionsunterricht an sich betrachten, das »Religionsstunden-Ich« in bestimmten inhaltlichen Kontexten verorten, wie es bspw. bei *Angermeyer* der Fall ist.¹⁷⁰

Insgesamt lässt der Großteil der Datensätze *keine* themenspezifische Verortung des Begriffs erkennen (52,2 %). Dies ist bspw. der Fall, wenn das »Religionsstunden-Ich« – wie im Synodenbeschluss – als Phänomen des gesamten Religionsunterrichts gedeutet, aber auch, wenn es als Vergleichsgröße herangezogen wird.¹⁷¹

164 Vgl. WIBBING, Das Weltbild des Kindes und das Verstehen biblischer [sic!] Texte (1965), 194.

165 Vgl. dazu ausführlicher Kapitel 5.1.4.3.

166 ANGERMEYER, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (1957), 86.

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

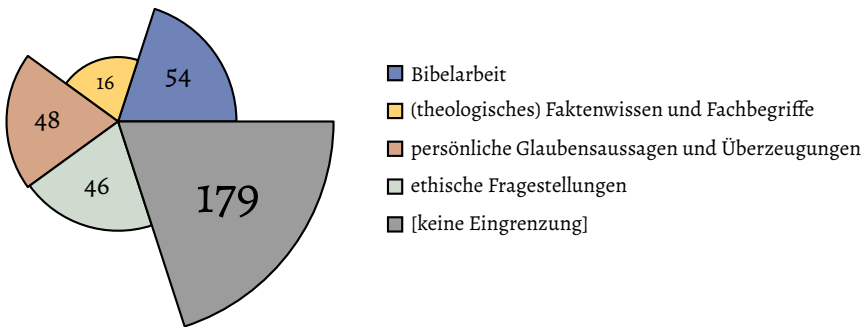
168 STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 47.

169 Vgl. bspw. Thomas DRESSSEL, »Das Pferd von hinten aufzäumen«, in: KatBl 131 (2006), 342–345, hier 342; Reinhard GÖLLNER/Norbert BRIEDEN/Christina KALLOCH, Emmaus: Auferstehung heute eröffnen. Elementarisierung – Kompetenzorientierung – Kindertheologie (= Bibel – Schule – Leben 8), Berlin und Münster: LIT 2010, 178.

170 Vgl. ANGERMEYER, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (1957), 86.

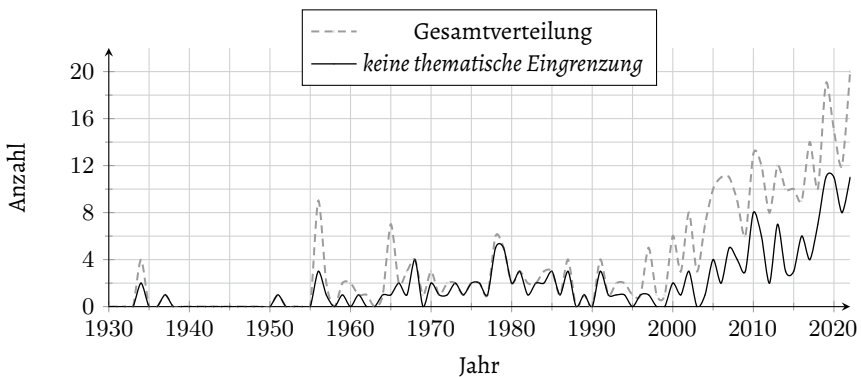
171 Vgl. die bereits in Kapitel 5.1.4 dafür angeführten Belege.

Abbildung 5.16: Angegebene thematische Kontexte



Entwicklungen Die zeitliche Verteilung zeigt einen gleichbleibenden Anteil der ohne thematische Eingrenzung erfolgenden Begriffseinbindungen an der Gesamtmenge. Vor allem in den Jahren während und kurz nach der Würzburger Synode ist dies aber – dem Beschlusstext folgend – die nahezu einzige Variante. Die übrigen Oberbegriffe der thematischen Kontexte weisen keine erkennbaren Muster oder Anomalien bezüglich der zeitlichen Verteilung auf.¹⁷²

Abbildung 5.17: Zeitliche Verteilung der Belegstellen ohne thematische Eingrenzung



5.1.4.3 Angegebene Gründe bzw. Auslöser für das »Religionsstunden-Ich«

Im Blick auf die Auswertung der von den Autorinnen und Autoren textimmanent aufgestellten Vermutungen oder Behauptungen, welche Gründe bzw. Auslöser es für das »Religionsstunden-Ich« gebe oder geben könnte, ist erneut zu betonen, dass die Nichtbenennung bestimmter Faktoren nicht zwangsläufig ihre Nichtberücksichtigung impliziert. Vielmehr kann durchaus angenommen werden, dass einige Autorinnen und Autoren von einem Bündel verschiedener Gründe oder Ursachen für das »Religionsstunden-Ich« ausgehen, die jedoch nicht immer ausdrücklich benannt werden. Im Rahmen

172 Vgl. hier und in der Folge die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455.

einer Sprachgebrauchsmusteranalyse ist es jedoch nicht möglich, diese impliziten Dimensionen angemessen zu berücksichtigen.

Anhand des Belegmaterials können verschiedene Oberbegriffe gebildet werden, um die recht diversen Formulierungen zu systematisieren. Daneben existieren aber – wie schon in den vorangegangenen Kategorien – Datensätze ohne diesbezügliche Spezifizierungen, Mehrfachnennungen sowie Formulierungen, die keinem der Oberbegriffe zuzuordnen sind.

Insgesamt zeigt sich bei der Auswertung des Belegmaterials hinsichtlich dieser Kategorie ein äußerst vielfältiges Bild. Während einige Autor(inn)en sehr präzise ausführen, was ihrer Meinung nach die Gründe bzw. Auslöser für das Auftreten des »Religionsstunden-Ichs« seien, finden sich andernorts lediglich Andeutungen, die sich mitunter auf einzelne Worte beschränken. Vor allem aber ist es in keiner der anderen Kategorien schwieriger, die konkreten Ausdeutungen unter allgemeineren Oberbegriffen zusammenzufassen. Selbst die acht anhand des Belegmaterials gebildeten und in Tabelle 5.4 aufgeführten Oberbegriffe können nicht alle Formulierungen abdecken, weswegen die Anzahl der Varianten, die unter »[Sonstiges]« zusammengefasst werden, mit 25 ungewöhnlich hoch ist. Unter diesem Sammelbegriff werden alle angegebenen Gründe bzw. Auslöser gebündelt, die weniger als viermal in den jeweiligen Konkordanzen zu Tage treten. Darunter finden sich bspw. Belegstellen, die das als »Religionsstunden-Ich« bezeichnete durch die Bewertungsorientierung des Unterrichts („Angst vor Beschämung und Bewertung“¹⁷³), Gruppendynamiken („das durch Gruppenwirkung hervorgerufene »Religionsstunden=Ich«“¹⁷⁴) oder Anstrengungsvermeidung bzw. Trägheit der Lernenden („ohne großen Aufwand im Unterricht mitschwimmen können“¹⁷⁵) begründen – und auch damit sind längst nicht alle Begriffsverwendungen abgedeckt.¹⁷⁶ Ebenfalls herauszustellen sind drei Belegstellen, in denen das »Religionsstunden-Ich« auf eine Art Gefälligkeit gegenüber der Lehrkraft zurückgeführt wird, indem bspw. bemerkt wird, die Lernenden würden dies „dem [Lehrer] zuliebe“¹⁷⁷ tun. Inhaltlich unterscheiden sich diese Begründungen von jenen, die als »(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit«¹⁷⁸ ausgewertet wurden, da sie nicht darauf eingehen, dass dieses (Antwort-)Verhalten in dieser Art von der Lehrkraft (zumindest in den Augen der Lernenden) erwartet werden würde, sondern stärker den Aspekt des Wohlwollens, vielleicht gar der Zuneigung der Lernenden gegenüber der Lehrkraft betonen.

173 Herbert KOLB, Was glaubst du? Beiträge zur Konfirmationsarbeit, Heilsbronn: Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn 2019, 28.

174 NEIDHART, Psychologie des kirchlichen Unterrichts (1960), 17.

175 RIEGEL, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde (2010), 81.

176 Vgl. hier und in der Folge die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455.

177 Heinz GROSCH, Zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 17.7 (1965), 221–231, hier 223.

178 Anhand des Belegmaterials kann in der Regel nicht klar differenziert werden, ob von tatsächlichen (geäußerten und dadurch bekannten) Erwartungen der Lehrkräfte oder von dem, was die Lernenden als Erwartungen der Lehrenden annehmen, die Rede ist. Diese Spannung findet sich im Begriff der „Erwartungserwartungen“ (DRESSLER/KLIE, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht (2007), 252) passend ins Wort gesetzt wieder.

Tabelle 5.4: Oberbegriffsbildung der angegebenen Gründe bzw. Auslöser

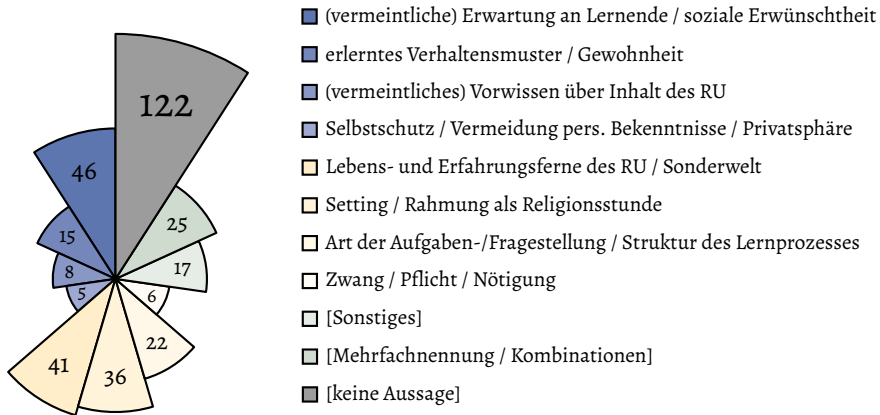
Exemplarische Formulierung	Gebildeter Oberbegriff	Quelle
„In der Religionsstunde [...]“	Setting / Rahmung als Religionsstunde	SCHIEDER, Julius, Katechismus=Unterricht, (1934), 22.
„Der k. U. darf daher nicht eine vom Leben abgezogene Schulsache sein.“	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	BURKERT, Adolf, Methodik des kirchlichen Unterrichts, (1951), 79.
„Die Kinder wissen aber auch, daß in der Religionsstunde [...]“	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	CORBACH, Liselotte, Die Bergpredigt in der Schule, (1956), 165.
„Möglichst keine Fragen stellen (auch keine Denkanstöße!), die [...]“	Art der Aufgaben- oder Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	BURKERT, Adolf, Methodik des kirchlichen Unterrichts, (1956), 185.
„[...] verhindern, daß [die Kinder] im Sinne bloßer [...] Gewohnheit reagieren“	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	HERMANN, Erich, Die Grundformen des pädagogischen Verstehens, (1959), 200.
„Ein Religionsunterricht, der den Schüler nötigt Dinge anzunehmen, die er innerlich nicht nachvollziehen kann, zwingt ihn [...]“	Zwang / Pflicht / Nötigung	WEGENAST, Klaus, Religionsunterricht und Gesellschaft. Erwägungen zum Verhältnis von Kirche und Gesellschaft im Bereich des Religionsunterrichts, (1965), 464.
„Sie äußern sich, verhalten sich so, wie man sich eben in diesem Fach erwartungsgemäß zu verhalten und zu äußern hat.“	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ALBRECHT, Wilhelm, Einflusgrößen des Religionsunterrichts, (1978), 70.
„[...] , um den Eingriff in ihre Selbstbestimmung abzuwehren.“	Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Wahrung der Privatsphäre	ELIAT, Amelie, »Bauen wir ein Einkaufszentrum auf dem Domplatz!« Was glauben Schülerinnen und Schüler heute?, (2019), 35.

Durchaus möglich ist es hingegen, die Oberbegriffe zu gruppieren, was in Abbildung 5.18 durch die Farbgebung wiedergegeben wird. Während die vier mit Blautönen markierten Oberbegriffe eher die Lernenden in den Blick nehmen,¹⁷⁹ fokussieren die vier mit Gelbtönen markierten eher auf die Umstände bzw. die Anlage des Lernprozesses an sich.¹⁸⁰

179 »(Vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit«, »erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit«, »(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU«, »Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Privatsphäre«.

180 »Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt«, »Setting / Rahmung als Religionsstunde«, »Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses«, »Zwang / Pflicht / Nötigung«.

Abbildung 5.18: Angegebene Gründe bzw. Auslöser



Das häufige Auftreten der »Lebens- und Erfahrungsferne des RU« kann wohl anteilig auf den Synodenbeschluss zurückgeführt werden, sprach dieser doch von »einer Sonderwelt«¹⁸¹, in der sich das »Religionsstunden-Ich« der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts bewege. Insgesamt enthalten 17 der 343 Belegstellen neben dem »Religionsstunden-Ich« auch den Begriff »Sonderwelt«. In 36 Datensätzen finden sich Formulierungen, die darauf schließen lassen, dass die jeweiligen Autorinnen und Autoren das »Religionsstunden-Ich« allein in der Rahmung bzw. der Anlage dieser Unterrichtsstunde als »Religionsstunde« begründet sehen und beinahe von einem Automatismus auszugehen scheinen. Zu diesem Setting gehört die Lehrkraft als dezidierte Religionslehrkraft (»Aber wir brauchen nur zur Türe draußen zu sein«¹⁸²), das »Religionszimmer«¹⁸³ (weswegen bisweilen ein »Ortswechsel«¹⁸⁴ empfohlen wird) oder auch die Verortung als Unterrichtsfach »im Kontext von Schule«¹⁸⁵. Daneben wird bei 22 der 343 Belegstellen durchaus Kritik an den Lehrenden bzw. deren Unterrichtsgestaltung geübt, sei doch das »Religionsstunden-Ich« auf entsprechend angelegte Aufgaben und (Suggestiv-)Fragen zurückzuführen. Einige dieser Belegstellen nehmen konkrete Einzelfälle in den Blick.¹⁸⁶

Innerhalb der 25 Belegstellen, die bezüglich dieser Kategorie »Mehrfachnennungen« aufweisen, werden Gründe bzw. Auslöser benannt, die insgesamt zu weiteren 54 Zuordnungen zu den gebildeten Oberbegriffen führen. In diesen dominiert die Annahme, das »Religionsstunden-Ich« sei auf die (vermeintlichen) Erwartung bzw.

181 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluß »Der Religionsunterricht in der Schule« (1975), 88.

182 SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (1934), 22.

183 LÄMMERMANN, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie (1994), 210.

184 August HEUSER, Anderes anders lernen. Neue Lernorte für den Religionsunterricht, in: KatBl 121 (1996), 76–82, hier 76.

185 Gerhard BÜTTNER, »Jesus hilft!« Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart: Calwer 2002, 94.

186 Vgl. bspw. MENDEL, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder (2008), 352.

soziale Erwünschtheit zurückzuführen,¹⁸⁷ während die Lebensferne des Unterrichts seltener angesprochen wird als im Gesamtbestand.¹⁸⁸ Häufiger als in diesem begegnet der Verweis auf die Rahmung bzw. das Setting als Religionsstunde,¹⁸⁹ der ebenso oft erfolgt wie der Bezug auf die Art der Aufgaben- bzw. Fragestellung.¹⁹⁰ Die übrigen 16 Zuordnungen der Mehrfachnennungen entfallen auf die weiteren, bereits dargestellten Herleitungen.¹⁹¹

Entwicklungen Während die meisten Ausdeutungen sich schon recht früh in der Begriffsgeschichte belegen lassen, finden sich solche, die „das Recht auf Privatsphäre“¹⁹² sowie „Selbstbestimmung“¹⁹³ betonen und im „Religionsstunden-Ich [...] einen Rückzugsraum gegenüber individualisierten Zugriffen“¹⁹⁴ erkennen, erst ab den späten 2010er Jahren. Ansonsten sind keine weiteren Auffälligkeiten festzustellen.

Korrelationen Die Auswertungsergebnisse dieser Kategorie weisen zudem einige interessante Korrelationen auf.

- So wird »(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU« besonders häufig innerhalb des Kontextes der »Bibelarbeit« genannt, 5 der 8 Belegstellen entfallen auf diesen Inhaltsbereich. Dabei wird u. a. auf Vorwissen aus der Grundschule¹⁹⁵ oder bestimmte Assoziationen aufgrund bereits bekannter Texte verwiesen.¹⁹⁶
- Hingegen werden »(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit« im Kontext der Bibelarbeit seltener als ursächlich für das »Religionsstunden-Ich« angenommen.¹⁹⁷

187 20 von 54 entsprechen 37 %.

188 5 von 54 entsprechen 9,3 %.

189 8 von 54 entsprechen 14,8 %.

190 5 von 54 entsprechen 9,3 %.

191 Vorwissen Inhalt: 4, erlerntes Muster / Gewohnheit: 4, Gruppendynamik: 3, Bewertungsorientierung: 2, Gefälligkeit: 1, Trägheit: 1, Zwang: 1. Bezugnahmen auf das Begründungsmuster »Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Privatsphäre« erfolgen innerhalb dieser Datensätze nicht.

192 LANGENHORST, Drei klassische Konzeptionen von Religionsunterricht und ihre heutige Relevanz (2021), 142.

193 ELIAT, »Bauen wir ein Einkaufszentrum auf dem Domplatz!« Was glauben Schülerinnen und Schüler heute? (2019), 35.

194 HANNA ROOSE, Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis (= Schule in evangelischer Trägerschaft 22), Münster: Waxmann 2022, 146.

195 Vgl. MENDEL, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks) (1997), 72.

196 Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER/KARL ERNST NIPKOW/GABRIELE FAUST-SIEHL/BERND KRUPKA, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis (= Kaiser Taschenbücher 138), Gütersloh: Chr. Kaiser 1995, 15.

197 4 von 46 entsprechen 8,7 %, wohingegen der Anteil der Subkategorie »(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit« am Gesamtbestand bei 13,4 % (46/343) liegt.

- Die »(vermeintlichen) Erwartungen an Lernende« werden stattdessen vor allem den Themenbereichen der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen« sowie den »ethischen Fragestellungen« zugeordnet.¹⁹⁸
- Relativ häufig wird zudem die »Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses« als Grund bzw. Auslöser des »Religionsstunden-Ichs« bei »ethischen Fragestellungen« benannt. Beträgt der Anteil dieser Begründung am Gesamtbestand 22 von 343 (6,4 %), so beträgt ihr Anteil innerhalb des Themenbereichs der »ethischen Fragestellungen« 6 von 46 (13 %).
- Die »Lebens- und Erfahrungsferne des Religionsunterrichts« scheint als Herausforderung des gesamten RU gesehen zu werden, bei 29 der 41 Nennungen (70,7 %) wird kein thematischer Kontext explizit angeführt, während im Gesamtbestand bei 179 der 343 der Belegstellen (52,2 %) kein thematischer Kontext erkennbar ist.
- Auffällig ist, dass im Bereich der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen« nicht eine Autorin bzw. ein Autor die »Lebens- und Erfahrungsferne des Religionsunterrichts« oder »erlernte Verhaltensmuster / Gewohnheit« als Grund bzw. Auslöser für das »Religionsstunden-Ich« angibt.
- Stattdessen führen von den 48 Belegstellen des thematischen Kontextes der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen« 8 (16,7 %) das »Religionsstunden-Ich« auf das »Setting bzw. die Rahmung als Religionsstunde« zurück, während der Anteil dieser Begründung im Gesamtbestand bei 36/343 (10,5 %) liegt. Darüber hinaus werden für diesen Themenbereich besonders häufig mehrere Gründe bzw. Auslöser des »Religionsstunden-Ichs« angeführt.¹⁹⁹
- 4 der 6 Formulierungen, die von »Zwang / Pflicht / Nötigung« sprechen, entfallen ebenfalls auf den Bereich der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen«.

5.1.4.4 Angegebene Genese des »Religionsstunden-Ichs«

Schließlich weisen schon einige der in Kapitel 4 zitierten Belegstellen einen weiteren Aspekt auf, der nicht innerhalb der ersten drei Kategorien (Erscheinungsformen, thematische Kontexte, Gründe bzw. Auslöser) auszuwerten ist.

So spricht *Stock* davon, dass es zu vermeiden sei, dass sich der Schüler „in ein Religionsstunden-Ich verwandelt“²⁰⁰. Der Synodenbeschluss spricht von der „Bildung eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ im Schüler“²⁰¹. Beide Formulierungen deuten darauf hin, dass hier von einem dynamischen Prozess ausgegangen wird, der alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen betrifft, aber durch die Lernenden nicht aktiv bzw. bewusst vorangetrieben wird. Aufgrund dieser Befunde wurden die Datensätze dahingehend ge-

198 Von 46 dem Oberbegriff der »(vermeintlichen) Erwartung an Lernende / sozialen Erwünschtheit« zugeordneten Belegstellen entfallen 10 auf den Kontext der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen« (21,7 %), 11 auf »ethische Fragestellungen« (23,9 %).

199 7 der 48 Datensätze dieses thematischen Kontextes führen mehrere Gründe bzw. Auslöser an (14,6 %), während der Anteil der Mehrfachnennungen von Gründen bzw. Auslösern des »Religionsstunden-Ichs« am Gesamtbestand lediglich 7,3 % (25/343) beträgt.

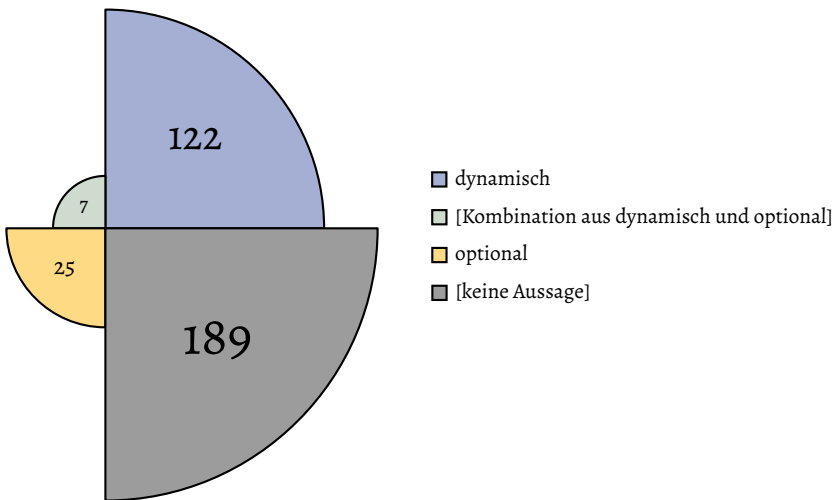
200 *Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 47.

201 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1975), 88.

prüft, ob sich möglicherweise in den Konkordanzen ein *dynamisches* Verständnis belegen lässt, bspw. durch Formen bzw. Nominalisierungen der Verben »verwandeln« und »(aus)bilden«, aber auch »entwickeln«, »entstehen«, »aufbauen« und ähnlicher Begriffe.

Bei Angermeyer aber begegnet eine andere Konzeption. Er skizziert das »Religionsstunden-Ich« eher als eine *Option* der Lernenden, würden doch »[d]ie Schüler [...] gern zum Ausweichen vor der Realität durch Flucht in das ‚Religionsstunden-Ich‘ [neigen] und [...] ein unwahrhaftiges frommes Schauspiel [vollziehen]«²⁰². Sowohl das »Ausweichen« als auch die »Flucht«, vor allem aber das »Schauspiel« können dabei – insbesondere durch den Zusatz »gern«²⁰³ – als Annahme einer aktiven und bewussten *Entscheidung* jedes Einzelnen, in diesem »Religionsstunden-Ich« zu agieren, verstanden werden. Zugleich wären aber auch andere Optionen denkbar, sodass diese Formulierung so verstanden werden kann, dass bspw. einige Schülerinnen und Schüler in das »Religionsstunden-Ich« ausweichen, andere aber – unter den gleichen Bedingungen – nicht. Neben den hier angeführten Begriffen werden v. a. Formen bzw. Nominalisierungen der Verben »ausweichen«, »verbergen« und »spielen« sowie das Nomen »Rolle« zum Anlass genommen zu prüfen, ob weitere Belegstellen ein derartiges *optionales* Verständnis erkennen lassen.

Abbildung 5.19: Angegebene Genese



Interessanterweise lässt sich anhand des Belegmaterials zeigen, dass ein großer Teil der Autorinnen und Autoren von einem dynamischen Prozess ausgeht. Erneut kann dieser Befund wohl auch auf den sprachprägenden Einfluss des Synodenbeschlusses zurückgeführt werden, findet sich doch allein bei 17 der 343 Belegstellen die Rede von der »(Aus)Bildung« des »Religionsstunden-Ichs«, bei weiteren 13 werden verschiedene Formen des entsprechenden Verbs verwendet. In Summe liegt die Anzahl dieser Wortver-

202 ANGERMEYER, Didaktik und Methodik der evangelischen Unterweisung besonders an Volks- und Realschulen (1965), 180f.

203 EBD., 180.

wendungen damit sogar über der Anzahl der Belegstellen, die explizit auf den Synodenbeschlusstext Bezug nehmen.²⁰⁴

Zudem weisen 7 Belegstellen Elemente beider Aspekte auf, wenn bspw. angedeutet wird, dass auch diese »spielerische Rolle« erst nach und nach »aufgebaut« und »entwickelt« wird.²⁰⁵

5.1.4.5 Bewertung, von Autor(inn)en empfohlener Umgang und Konnotation

Bewertung Als Werner Trutwin 1973 eine Entwurfsfassung des Synodentextes kommentiert, spricht er davon, dass in dieser „[d]ie Gefahr, daß sich bei den Schülern ein ‚Religionsstunden-Ich‘ bildet“²⁰⁶, gesehen werde. Damit attribuiert er den Begriff mit einem Nomen, welches sich im Entwurfstext selbst *nicht* findet, wodurch also die Einschätzung Trutwins ersichtlich wird. Bereits in den ersten Jahrzehnten der Begriffsgeschichte hatten Schieder (»stumpfsinnig«²⁰⁷), Burkert („zuschauerhaft“²⁰⁸) und Corbach („unbrauchbar, [...] in aller Naivität unwahrhaftig“²⁰⁹) verschiedenartige Attribuierungen des »Religionsstunden-Ichs« festgehalten. Der Synodenbeschluss listete es schließlich als eines der „Probleme“²¹⁰ schulischen Religionsunterrichts. Interessanterweise ist aber auch eine Einschätzung belegt, die zehn Jahre zuvor schon von „seltengewordene[n] Exemplare[n] des zahmen Religionsstunden-Ichs“²¹¹ sprach.

Auch im Gesamtbestand kann gezeigt werden, dass derartige Kommentierungen keine Seltenheit darstellen. Insgesamt finden sich bei 167 Datensätzen (48,7 %) in der Konkordanz des Begriffsvorkommens Wendungen, die erkennen lassen, wie (oder: als was) die jeweiligen Autorinnen und Autoren das »Religionsstunden-Ich« bewerten. Die Okkurrenz von 298 Attributen innerhalb dieser 167 Datensätze zeigt, dass in diesen Fällen häufig mehrere Facetten in den Blick genommen werden. In einem weiten Sinn werden Attribute hier als beschreibende Merkmale oder Eigenschaften verstanden, die genutzt werden, um etwas genauer zu charakterisieren oder zu kennzeichnen.²¹² Daher werden auch Nomen, die im Kontext attributiv bzw. prädikativ²¹³ verwendet werden, innerhalb dieser Kategorie ausgewertet. Um die Auswertungsergebnisse dieser

204 Vgl. Kapitel 5.1.3.3.

205 Vgl. BAUDLER, Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt? Zur gegenwärtigen Infragestellung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts (2000), 431; vgl. STUDER, Das Problem des Moralisierens im Unterricht (2015), 168.

206 TRUTWIN, Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht (1973), 752.

207 „Stumpfsinniges Hinnehmen“ (SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (1934), 109).

208 BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (1951), 79.

209 CORBACH, Die Bergpredigt in der Schule (1956), 166.

210 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1975), 88.

211 Manfred MEZGER, Praktische Theologie – Zugang zu ihrem Studium (I), in: Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik 1.2 (1966), 111–119, hier 117.

212 „Attribut ist eine Art Sammelbegriff für alles Material, sowohl Ergänzungen als auch Angaben, die innerhalb einer Konstituente stehen, deren Kern ein Substantiv ist“ (Ingo REICH/Augustin SPEYER, Deutsche Sprachwissenschaft. Eine Einführung (= Reclams Studienbuch Germanistik o. Bandnr.), Ditzingen: Philipp Reclam jun. 2020, 93).

213 Vgl. zu den Begriffen »Prädikativ« bzw. »Prädikatsnomen« EBD., 95f.

und der folgenden Kategorien zu bündeln, gilt es, verschiedene Wortform-Tokens, die der Konkordanz zu entnehmen sind, zu lemmatisieren, also bspw. Flexionsdifferenzen zu normalisieren.²¹⁴ Für die Zusammenstellung der Eigenschaften und Merkmale wird dazu i. d. R. die Grundform des Adjektivs oder des Partizips herangezogen. Um eine konsistente Analyse zu ermöglichen, werden dafür mitunter auch Nomen auf die Grundform des Adjektivs zurückgeführt.²¹⁵ Die Bezeichnungen als »Phänomen«, als »Gefahr« und als »Mechanismus« werden hingegen unverändert ausgegeben, da diese stets als Nomen begegnen und daher keine Anpassung auf die Grundform eines Adjektivs erforderlich ist. Insgesamt fließen 142 verschiedene Lemmata in die Auswertung ein.

Abbildung 5.20: Bewertung des »Religionsstunden-Ichs«



- 214 Vgl. Hagen HIRSCHMANN, Korpuslinguistik. Eine Einführung, Berlin: J. B. Metzler 2019, 37f.
- 215 Wenn bspw. vom »Problem des ‚Religionsstunden-Ich‘ (Martin JÄGGLE, Das Problem der professionalisierten Rede von Gott, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 1.1 (1991), 11–15, hier 14) gesprochen oder dieses im Kontext einer weiter gefassten „Problematik“ (Hans MAIER, Der Religionsunterricht in der Schule: ein Rückblick auf den Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland vom November 1974, in: Regensburger RU-Notizen 3 (1984), 10–15, hier 12) erwähnt wird, so werden diese Tokens auf den Wortstamm [problem*] reduziert. Dies erfolgt im Sinne einer »Stammformreduktion« (vgl. Chris BIEMANN/Gerhard HEYER/Uwe QUASTHOFF, Wissensrohstoff Text. Eine Einführung in das Text Mining, 2., wesentlich überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2022, 99.372). Im Anschluss werden die Wortstämme im Rahmen der Lemmatisierung der Grundform des jeweiligen Adjektivs zugeordnet – hier also „problematisch“ (Grundform in: RPS BISTUM PASSAU, Der Blick auf das Wesentliche: Unterrichtsprinzipien und fachdidaktische Arbeitsweisen im Religionsunterricht. Erarbeitet von Dagmar Cuffari, 2019, URL: <https://bistumpassau.s3.amazonaws.com/downloads/Bistum-Passau/2019-lehramtsanw%C3%A4rter-grund-und-mittelschule-Der-Blick-auf-das-Wesentliche-Unterrichtsprinzipien-und-fachdidaktische-Arbeitsweisen-im-RU.pdf> (besucht am 30. 01. 2024), 1).

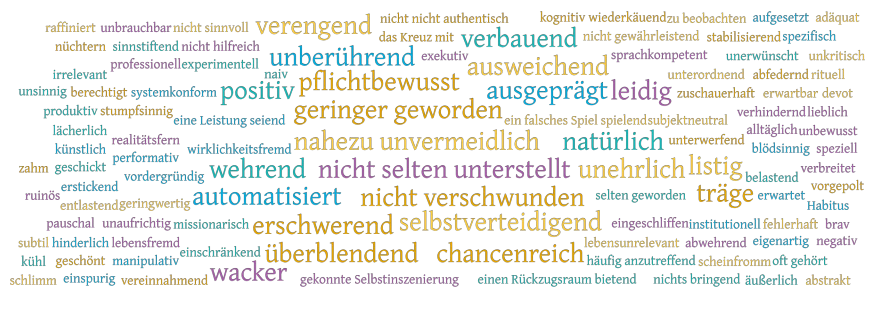
Der Blick auf die Gesamtzusammenstellung der unterschiedlichen Bewertungen lässt gewisse Schwerpunktsetzungen der Autorinnen und Autoren erkennen. Nicht gelistet sind hier Attribute, die im Text selbst durch die Verwendung verschiedener Anführungszeichen als Elemente uneigentlichen Sprechens herausgestellt werden.²¹⁶ Die am häufigsten begegnenden Attribute der Tabelle 5.5 zeichnen indes ein klares Bild des Verständnisses des »Religionsstunden-Ichs«. Neben Formulierungen, die eher deskriptiv den Begriff beleuchten (wie »Phänomen«²¹⁷, »häufig«, »bekannt«, »typisch«), zeigen sich viele inhaltliche Aussagen, die das Beschriebene mit deutlicher Skepsis betrachten (»problematisch«, »Gefahr«, »oberflächlich«, »schwierig«). Anerkennende Bewertungen finden sich hingegen weit seltener.

Tabelle 5.5: Häufigste Attribute der Bewertung

Attribut	Anzahl	Attribut	Anzahl	Attribut	Anzahl
problematisch	23	typisch	7	Mechanismus	3
Phänomen	20	oberflächlich	6	schützend	3
Gefahr	18	schwierig	4	stereotyp	3
häufig	12	strategisch	4	täuschend	3
bekannt	11	eingespielt	3	unreflektiert	3
fromm	9	gedankenlos	3	unverbindlich	3
spielerisch	7	kognitiv	3	unwahrhaftig	3

Insgesamt sind vor allem die Vielfalt und Bandbreite der Formulierungen auffällig, mit der versucht wird, das Bezeichnete zu attribuieren. Dies kommt besonders in den Ein- und Zweifachnennungen zum Vorschein, deren 120 Lemmata daher in Abbildung 5.21 gesondert hervorgehoben werden. Zum Teil wird diesen seltener vorkommenden Bewertungen auch das Element »nicht« vorangestellt, in einem Fall kommt es dadurch zu einer doppelten Verneinung.²¹⁸

Abbildung 5.21: Bewertung des »Religionsstunden-Ichs« (Detail: Ein- und Zweifachnennung)



216 Dies traf zu auf ‚brav‘, ‚fromm‘, »fromm« und »institutionalisiert«.

217 Ein Begriff, der anders als bspw. »Schlagwort« oder »Terminus« zudem nicht als Distanzierung durch sprachliche Mittel zu verstehen ist, vgl. Kapitel 5.1.3.2.

218 „Das bedeutet jedoch nicht, dass die Beiträge der Kinder nicht authentisch sind“ (LOOSE, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschkinder theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (2019), 18).

Empfohlener Umgang »Wir dürfen nicht mit dem Religionsstunden-Ich rechnen«²¹⁹, es solle »[n]icht [...] sprechen«²²⁰, vielmehr sei es zu »verhindern«²²¹, zu »vermeiden«²²² und zu »verbannen«²²³ – diese Aussagen begegneten bereits in Kapitel 4.

Inklusive dieser Belege enthalten 40 der 343 Datensätze Empfehlungen oder Anforderungen, wie mit dem »Religionsstunden-Ich« umzugehen sei (11,7 %). Verglichen mit der Auswertung der Attribute finden sich hier aber in den wenigsten Fällen mehrere Empfehlungen in der Konkordanz einer Belegstelle. Insgesamt sind 43 Infinitive als Grundform der lemmatisierten Verben zu belegen. Zum Teil wird auch diesen das Element »nicht« vorangestellt, wenn ausgesagt wird, was hinsichtlich des »Religionsstunden-Ichs« zu unterlassen sei.

Abbildung 5.22: *Empfohlener Umgang mit dem »Religionsstunden-Ich«*



Abbildung 5.22 verdeutlicht, dass der empfohlene Umgang mit dem »Religionsstunden-Ich« recht individuell ist. Nur fünf Wendungen begegnen mehr als einmal. Am häufigsten wird gefordert bzw. empfohlen, es – wie schon Stock notierte – zu »vermeiden« (sechsmal) oder zu »durchbrechen« (viermal).²²⁴ Nur in den Einzelnennungen scheinen Formulierungen auf, die gegenläufige Interpretationen vermuten lassen.

Konnotation Anhand der beiden vorangestellten Abschnitte wird deutlich, dass der Großteil der Autorinnen und Autoren für das »Religionsstunden-Ich« entweder nachteilige

219 SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (1934), 22.

220 BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (1951), 79.

221 HERMANN, Die Grundformen des pädagogischen Verstehens (1959), 200.

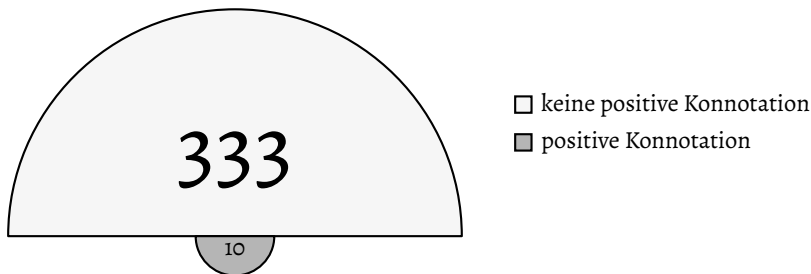
222 STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 47.

223 WEGENAST, Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik (1965), 80.

224 Zudem »aufbrechen« (dreimal), »verhindern« (dreimal) und »bekämpfen« (zweimal).

Aspekte diagnostiziert (»problematisch«, »Gefahr«, »vermeiden«) oder es schlicht als zu berücksichtigenden Teil der Realität des Religionsunterrichts betrachtet, ohne sich dazu zu positionieren (»Phänomen«, »häufig«, »bekannt« oder »strategisch«). Daher stechen vor allem die Begriffsverwendungen heraus, in denen explizit positive Aspekte benannt werden. Insgesamt lassen lediglich zehn Textstellen eine derartige positive Konnotation erkennen. Dabei gilt es zu betonen, dass eine Auswertung als »keine positive Konnotation« nicht zwangsläufig bedeutet, dass das »Religionsstunden-Ich« als erschwerend oder hinderlich wahrgenommen wird.²²⁵

Abbildung 5.23: Konnotation



Es sei darauf hingewiesen, dass bei einigen der verwendeten Attribute erst durch den Kontext erkennbar ist, ob mit ihnen eine positive Konnotation verbunden ist. Das siebenmal notierte Attribut »spielerisch« findet sich so bspw. in Aussagen, die das »Religionsstunden-Ich« als unvoreteilhaft betrachten („Ausbildung eines »Religionsstunden-Ich« [...], in das die Schüler für eine Stunde lang spielerisch hineinschlüpfen, immer wissend, dass es hier gar nicht um die Welt geht, in der sie leben. Der Glaube würde dann zu einem lebensfremden und weltfernen ideologischen Setzkastenspiel degenerieren“²²⁶), aber auch in solchen, die das »Religionsstunden-Ich« auf Chancen und Möglichkeiten befragen (wenn bspw. überlegt wird, ob „diese Rollenübernahme spielerisch erfolge und zu stärken sei, um die religiöse Sprachfähigkeit zu fördern“²²⁷).

Aus Tabelle 5.5 verweist darüber hinaus lediglich das Attribut »schützend« auf positive Konnotationen. Doch auch in diesen Fällen ist der Kontext zu beleuchten, bspw., wenn das »Religionsstunden-Ich« als „schützendes Schneckenhaus“²²⁸ verstanden wird, welches es aber „abzustreifen“²²⁹ gelte. Die beiden übrigen, ebenfalls als »schützend« lem-

225 Wenn bspw. davon gesprochen wird, dass „Schüler Distanzschranken [...] gegen persönliche Ansprache und Herausforderung errichten“ (ZWERGEL, Empirische Religionspädagogik und Alltagskonzeption (1987), 142) oder „die individuelle Identität unterschiedliche Gestalten hat“ (ANSELM, Perspektiven des Religionsunterrichts. Theologische Religionspädagogik als Fragment (1989), 184), so ist damit keine ausdrückliche Bewertung verbunden.

226 Georg BAUDLER, Korrelation von Glaube und Leben, in: Gottfried BITTER/Rudolf ENGLERT/Gabriele MILLER/Karl Ernst NIPKOW (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel 2002, 446–451, hier 448.

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

228 KOLB, Was glaubst du? Beiträge zur Konfirmationsarbeit (2019), 28.

229 EBD.

matisierten Befunde²³⁰ weisen klare positive Konnotationen auf, finden sich aber nur im Rahmen von Bezugnahmen auf die Beiträge von *Hemel* bzw. *Roth*.²³¹

Aus Abbildung 5.22 deuten sodann nur die Infinitive »ausprobieren«, »anerkennen« und »stärken« auf ein dem Gros der Deutungen entgegenstehendes Begriffsverständnis hin. Generell sind positive Konnotationen jedoch nur selten an einzelnen, wiederkehrenden Schlagworten auszumachen. Häufiger werden sie aufgrund ihrer eigenständigen Formulierungen erst durch den Kontext als solche ersichtlich:

- „Ein Religionsstunden-Ich und seine spezifischen subjektiven Erfahrungsbereiche zu entwickeln, ist schon eine Leistung, die sich der Religionsunterricht positiv zu schreiben sollte.“²³²
- „[...] eine zunehmende theologische Sprachkompetenz der Schüler/innen, die sich darin äußert, inwieweit sie religiöse Konzepte in ihre Äußerungen mit einbeziehen.“²³³
- „Entsprechend ist auch das Religionsstunden-Ich, das jenes Phänomen beschreibt, dass die SchülerInnen den Erwartungen der LehrerInnen in ihrem Verhalten entsprechen, als Chance des Religionsunterrichts zu werten, weil hierbei SchülerInnen religiöse Identitätsentwürfe in einer Art ‚Probehandeln‘ erkunden können.“²³⁴

Schließlich wurde geprüft, ob die Belegstellen, bei denen eine positive Konnotation zu verzeichnen ist, bestimmte Korrelationen oder abweichende Ergebnisse hinsichtlich der drei Auswertungsstränge erkennen lassen. Wäre Letzteres der Fall, könnte dies womöglich den Schluss nahelegen, dass die positive Konnotation nur erfolgt, da unter dem Begriff grundsätzlich etwas ganz anderes verstanden wird.

Die Verteilung der zehn Belegstellen auf neun verschiedene Autorinnen und Autoren verweist zunächst darauf, dass es sich bei der positiven Konnotation nicht um eine Einzelmeinung eines bestimmten Autors bzw. einer bestimmten Autorin handelt.²³⁵ Auch im Hinblick auf die Konfession dieser Autorinnen und Autoren sind keine Besonderhei-

230 Vgl. LOOSE, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkinder theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (2019), 91; vgl. Markus BÜRGER/Sebastian JENDT, Kritisch-emanzipatorischer Religionsunterricht – Grundlegende Überlegungen am Beispiel des Themas ‚Christliche Tierethik‘, in: Claudia GÄRTNER/Jan-Hendrik HERBST (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 447–463, hier 460.

231 Vgl. zu diesen ausführlich Kapitel 5.2.

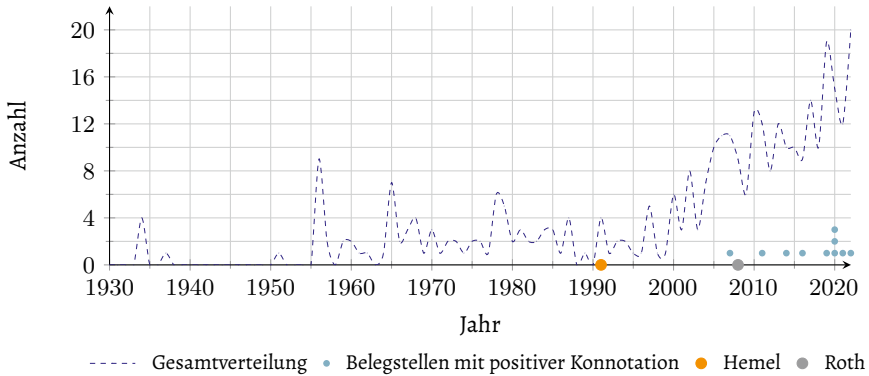
232 Oliver REIS, Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht – Konsequenzen für den Religionsunterricht, in: Gerhard BÜTTNER/Annette SCHEUNPFLUG/Gerhard ELSENBAST (Hg.), Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann (= Schriften aus dem Comenius-Institut 18), Berlin und Münster: LIT 2007, 55–73, hier 72.

233 Julia GERTH, Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 47), Göttingen: V&R unipress 2011, 370.

234 Carsten GENNERICH, Bibel als Medium der Identitätsbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66.1 (2014), 35–45, hier 37.

235 Vgl. die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455.

Abbildung 5.24: Zeitliche Verteilung der Belegstellen mit positiver Konnotation



ten festzustellen, je fünf entfallen auf katholische bzw. evangelische Autor(inn)en. Die zeitliche Verteilung dieser zehn Belegstellen ist jedoch bemerkenswert.

Es ist erstaunlich, dass die erste als positiv konnotiert ausgewertete Begriffsverwendung erst auf das Jahr 2007 zu datieren ist. Auch ist der hohe Anteil der Bezugnahmen, Zuschreibungen und Zitationen in diesem Teilbestand markant. In 60 Prozent der Fälle – also bei sechs von zehn dieser Belegstellen – wird der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« bestimmten Personen zugeschrieben und/oder aus Publikationen zitiert, während selbiges im Gesamtbestand nur bei 25,7 Prozent der Belegstellen der Fall ist.²³⁶ Interessanterweise erfolgen die Verweise des Teilbestands dabei *stets* auf die bereits erwähnten und in der Folge noch ausführlich analysierten Schriften *Hemels* und/oder *Roths*. Gerade in Anbetracht dessen ist aber der große zeitliche Abstand zwischen der Publikation *Hemels* und dem Auftreten erster positiver Konnotationen des Begriffs im Gesamtbestand zumindest als auffällig zu bezeichnen.

Zudem kann – wenn auch auf einem deutlich niedrigeren Niveau – gezeigt werden, dass positiv konnotierte Einbindungen des Begriffs häufiger in Hochschulschriften (Dissertationsschriften, Habilitationsschriften bzw. weiteren veröffentlichten Qualifikationsarbeiten) begegnen. Von den 67 Belegstellen, die derartigen Publikationen zugeordnet werden, weisen vier positive Konnotationen auf (6 %). Demzufolge verteilen sich die übrigen sechs Belegstellen auf die verbleibenden 276 Datensätze, die nicht einer Hochschulschrift entnommen sind (2,2 %).

Im Vergleich zum Gesamtbestand, in dem bei 100 der 343 Belegstellen *keine* Distanzierung im Schriftbild und/oder durch sprachliche Mittel erkennbar ist (29,2 %),²³⁷ findet sich selbiges im Teilbestand der positiv konnotierten Begriffsverwendungen weit häufiger (fünf von zehn, also 50 %). Inwiefern dies mit der vom übrigen religionspädagogischen Duktus abweichenden inhaltlichen Füllung des Begriffs zusammenhängt, muss letztlich offenbleiben. Durchaus denkbar ist es aber, dass eine sprachliche oder formale Hervorhebung des Begriffs als weniger relevant erachtet wird, wenn ohnehin divergente Aussagen getroffen werden.

236 88 von 343, vgl. Kapitel 5.1.3.3.

237 Vgl. Kapitel 5.1.3.2.

Vor allem aber ist zu betonen, dass positive Konnotationen außergewöhnlich häufig mit einem optionalen Verständnis einhergehen, mit dem die Annahme einer aktiven und bewussten Entscheidung der einzelnen Lernenden, in diesem »Religionsstunden-Ich« zu agieren, verbunden ist.²³⁸ Beträgt der Anteil dieser Ausdeutung am Gesamtbestand 7,3 Prozent (25/343), so liegt er im Teilbestand bei 60 Prozent (6/10). Zusammenhängen mag dies auch mit den durch die jeweiligen Autorinnen und Autoren angegebenen Gründen bzw. Auslösern für das »Religionsstunden-Ich«. Stellen Verweise auf »Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Wahrung der Privatsphäre« im Gesamtbestand nur eine Randerscheinung dar (5/343, also 1,5 %), so werden sie im Umfeld positiver Begriffs-konnotationen besonders betont (drei von zehn, also 30 %). Ein positives Begriffs-verständnis liegt also besonders häufig vor, wenn das »Religionsstunden-Ich« im Sinne einer Option interpretiert wird, mit der sich die Lernenden vor vermeintlichen Eingriffen in den Bereich persönlicher Bekenntnisse oder der Privatsphäre schützen wollen.

5.1.4.6 Begriffsdeutung durch Abgrenzung

Abschließend gilt es herauszustellen, dass trotz vielfältiger Blickwinkel die bisherigen Auswertungskategorien die vorliegenden Interpretationen nicht vollständig abbilden. Einen entscheidenden Bestandteil gilt es daher noch anzuführen: Abgrenzungen, durch die ersichtlich wird, was die jeweiligen Autorinnen und Autoren als dem »Religionsstunden-Ich« entgegenstehend annehmen. Bereits Mitte der 1950er Jahre wurde aus *Schieders* Unterrichtswerk – wie oben gezeigt – vor allem „die klassische Unterscheidung von Straßen- und Religionsstunden-Ich“²³⁹ zitiert. Jener hatte, neben dem „Straßen-Ich“²⁴⁰, aber noch weitere Abgrenzungen vorgenommen. Dem »Religionsstunden-Ich« gegenüber stehe der „natürliche“²⁴¹ Mensch, der sich „wehrt und sträubt“²⁴². Vergleichbares findet sich auch bei *Burkert*, wenn dieser auf „das wirkliche Ich“²⁴³ fokussiert, um ein „existenzielles Verstehen“²⁴⁴ ringt und von „*ernsthaftem, verantwortlichem Leben*“²⁴⁵ spricht – Größen, die als zum »Religionsstunden-Ich« im Widerspruch stehend skizziert werden. Diese Linie kann innerhalb der weiteren Begriffsgeschichte fortgezeichnet werden. Auch die Formulierungen „[d]er Schüler [...] selbst“²⁴⁶, die „Lebenswirklichkeit“²⁴⁷ oder „der Schüler in seiner normalen Haltung“²⁴⁸ beschreiben das »Religionsstunden-Ich« durch Abgrenzungen von anderen Begriffen, indem auf das hingewiesen wird, was es *nicht* sei. Mitunter lassen sich darin interessante Sonderwege der Begriffsdeutung erkennen, wird z. B. die „Religiosität des Elternhauses“²⁴⁹ als Gegengröße benannt.

238 Vgl. Kapitel 5.1.4.4.

239 GRAFFMANN, Katechetik und Pädagogik (1956), 103.

240 SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (1934), 22.

241 EBD.

242 EBD.

243 BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (1951), 79.

244 EBD.

245 EBD., 79, Hervorhebung im Original.

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

247 STOCK, Biblischer Unterricht – Hinweise für den Lehrer zur Vorbereitung und Planung (1962), 113.

248 STACHEL, Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme] (1968), 34.

249 NEIDHART, Psychologie des kirchlichen Unterrichts (1960), 17.

Tabelle 5.6: Begriffsdeutung durch Abgrenzung: Nennungen nach Wortarten

Nomen	Anzahl	Adjektiv	Anzahl	Verb	Anzahl
Schüler	17	eigen	22	ernst nehmen	7
Erfahrung	15	authentisch	20	reflektieren	7
Gefühl	10	wirklich	18	verstehen	6
Meinung	10	selbst	16	differenzieren	5
Leben	9	offen	11	outen	4
Kind	8	ehrlich	10	respektieren	4
Straßen-Ich	8	alle	8	wehren	4
Lebenswelt	7	begründet	8	würdigen	4
Alltag	6	echt	8	diskutieren	3
Frage	6	kritisch	8	einbringen	3
Auseinandersetzung	5	konstruktiv	7	ermöglichen	3
Deutung	5	bewegend	5	fördern	3
Diskussion	5	eigenständig	5	hinterfragen	3
Jugendliche	5	ganz	5	öffnen	3
Lernprozess	5	anders	4	opponieren	3
Position	5	außerhalb	4		
Reflexion	5	innerlich	4		
Schülerin	5	natürlich	4		
Subjektorientierung	5	neu	4		
Wirklichkeit	5	persönlich	4		
Abwägen	4	elementar	3		
Alltagsleben	4	erfahrungsbezogen	3		
Argument	4	ernsthaft	3		
Aushandeln	4	frei	3		
Austausch	4	fremd	3		
Bedeutung	4	individuell	3		
Beitrag	4	kreativ	3		
Haltung	4	mehr	3		
Ich	4	mündig	3		
Lebensglaube	4	nachvollziehbar	3		
Lebenswirklichkeit	4	realistisch	3		
Plausibilität	4	subjektiv	3		
Relevanz	4	tief	3		
Überzeugung	4	unverstellt	3		
Verstehen	4	verschieden	3		
Werturteil	4				
Argumentieren	3				
Äußerung	3				
Deutungs Offenheit	3				
Diskursethik	3				
Einwand	3				
Entscheidung	3				
Gedanke	3				
Nachdenken	3				
Offenheit	3				
Opposition	3				
Raum	3				
Spektrum	3				
Stellungnahme	3				
Umwelt	3				
Urteil	3				

Für eine verbesserte Übersicht sind in Tabelle 5.6 die Begriffsnennungen aufgeführt, die mehr als zweimal erscheinen. Die Tabelle ist nach Wortarten untergliedert und nach Häufigkeit absteigend sortiert.

5.1.4.7 Besondere Aspekte und Anfragen

Schließlich sind einige Besonderheiten zu nennen, die bei der Analyse der Sprachgebrauchsmuster ersichtlich wurden, aber keiner der obigen Kategorien zuzuordnen sind. Mit einem Augenzwinkern sei erwähnt, dass zwei der Belegstellen ebenfalls den – auch eingangs zitierten – »Eichhörnchen-Witz« zur Veranschaulichung des »Religionsstunden-Ichs« anführen.²⁵¹

Das »Religionsstunden-Ich« – ein »westdeutscher« Begriff? In einem Vergleich mit der Anpassung von DDR-Jugendlichen an das von ihnen erwartete Freizeitverhalten wird der Begriff 1972 „der westdeutschen Religionspädagogik“²⁵² zugeschrieben. Dies wirft die Frage auf, ob es sich beim »Religionsstunden-Ich« tatsächlich um eine Bezeichnung handelt, die außerhalb Deutschlands weit weniger verbreitet ist. Ein Indiz dafür könnte die Kommentierung einer Publikation von *Vreni Merz* (1948–2011) sein, in welcher der Begriff nicht verwendet wird, obwohl er an verschiedenen Stellen inhaltlich passend wäre.²⁵³ *Stephan Leimgruber* aber, dem der Begriff spätestens 2001 begegnet war,²⁵⁴ hält rückblickend fest:

In einer Arbeitshilfe [...] stellte sie sich der Aufgabe, mit Kindern Psalmen beten zu lernen. Aus Erfahrung wusste sie, dass einige Kinder zu Hause nicht beten lernen, dass andere im Religionsunterricht nur von der Katechetin erwünschte Antworten geben oder Fragen so stellen, wie sie der Pfarrer bzw. der Religionslehrer / die Religionslehrerin gerne hören. Man sprach von einem »Religionsstunden-Ich«. Vreni Merz setzte bei solchen Frage-Antwort-Wendungen an und befragte die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Meinung dazu.²⁵⁵

Demgegenüber stehen jedoch die bereits zitierten Belege *Walter Neidharts* (1917–2001), Mitbegründer und langjähriger Mitherausgeber der »Theologia Practica«, der – wie auch *Merz* und *Leimgruber* – aus der Schweiz stammt. Vor allem durch diese frühen

251 Vgl. SCHÄDLE, Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik (2008), 196; vgl. Axel WIEMER, Gott ist kein Pinguin. Theologie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, 60.

252 MICKSCH, Jugend und Freizeit in der DDR (1972), 144.

253 Vgl. Vreni MERZ, Religionspädagogische Überlegungen, in: Walter BÜHLMANN/Vreni MERZ (Hg.), Psalmen (= Impulse und Hilfen zum Bibel- und Religionsunterricht 4), Luzern: Katechetische Arbeitsstelle (IKK) 1986, 15–16.

254 Vgl. BAHR, Religionsunterricht planen und gestalten (2001), 508.

255 Stephan LEIMGRUBER, Vreni Merz-Widmer (1948–2011). Religionspädagogik an der Bettkante, in: Angela BERLIS/Stephan LEIMGRUBER/Martin SALLMANN (Hg.), Aufbruch und Widerspruch. Schweizer Theologinnen und Theologen im 20. und 21. Jahrhundert, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2019, 678–691, hier 686.

Belege ist die Zuordnung als rein »westdeutscher« Begriff nicht haltbar,²⁵⁶ auch wenn er – nicht zuletzt durch den Synondbeschlusstext – in diesem Gebiet besondere Verbreitung fand.

Ein »Religionsstunden-Ich« auf Seite der Lehrenden? Einige Autorinnen und Autoren erweitern das Begriffsverständnis, indem sie darauf verweisen, dass auch bei Lehrkräften bisweilen ein »Religionsstunden-Ich« zu beobachten sei. Wenn diese die Bibeltex-te mit ihrem »eigenen ‚Religionsstunden-Ich‘ behandeln [, würde] [d]as Gespräch [...] auf beiden Seiten unwahrhaftig geführt werden.“²⁵⁷ Auch Karl Ringshausen (1905–1976), seines Zeichens langjähriger Schriftleiter des »Evangelischen Erziehers«, fragt: „Sollte das vielbeklagte ‚Religionsstunden-Ich‘ des Schülers manchmal auch in dem des Lehrers seine Entsprechung haben?“²⁵⁸ Damit ist ein Aspekt benannt, der im Gesamtbestand – in verschiedenen Facetten – mehrfach begegnet. Interessanterweise wird dabei erneut der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« als feststehend erachtet, um ihn zum Ausgangspunkt weiterführender Überlegungen zu machen. So ist die Rede „von einem Religionsstunden-Wir des Religionslehrers“²⁵⁹, der „Gefahr, daß Lehrer und Schüler sich in einer heilen Welt biblischer Geschichten wohlfühlen, die vom Alltag unserer Zeit geschieden ist (Religionsstunden-Ich)“²⁶⁰ oder vom „Religionsstunden-Ich von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrerinnen und Lehrern“²⁶¹. Schon bei der Unterrichtsvorbereitung könne es vorkommen, dass eine Lehrkraft „auf das Unterrichtsthema [...] als ‚Religionsstunden-Ich‘ reagiert“²⁶² und auf diese Weise den Lernprozess präjudiziert. So kommt es mitunter zu neuen Begriffsbildungen, wenn bspw. die Frage gestellt wird, ob es „inzwischen nicht allein ein Religionsstunden-Ich, sondern auch ein angehen-des Religionslehrer-Ich“²⁶³ gebe. Dies öffnet den Fragehorizont auch auf die Lehrkräfteausbildung an den Universitäten:

Welche Relevanz hat die theologische Reflexion, die Studierende im Studium einüben, für ihre eigene biographische Reflexion? Erreicht der wissenschaftliche Zugang überhaupt die Ebene des eigenen Glaubens oder wird ein akademisches „Religionsstun-

256 Vgl. NEIDHART, Psychologie des kirchlichen Unterrichts (1960), 17.203.

257 CORBACH, Die Bergpredigt in der Schule (1956), 166.

258 KARL RINGSHAUSEN, Unbeabsichtigte Nebenwirkungen, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 19.8 (1967), 322–323, hier 323.

259 ZWERGEL, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption (1987), 143.

260 LINDNER, Unterrichtsvorbereitung Religion. Eine Einführung (1991), 11.

261 HEUSER, Anderes anders lernen. Neue Lernorte für den Religionsunterricht (1996), 76.

262 AXEL FEHLHABER/Detlef GARZ, Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehrend – Analysen zum religionspädagogischen Habitus, in: Frank OHLHAVER/Andreas WERNET (Hg.), Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall, Opladen: Leske + Budrich 1999, 61–90, hier 85.

263 GÜTH, [Rezension zu] Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzschentzsch (Hg.), Religionslehrer-in oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen; Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen? Studien-motivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik (2011), 118.

den-Ich“ ausgebildet? Wie wird die eigene biographische Reflexion zur Ressource für die angestrebte Professionalität als Religionslehrperson?²⁶⁴

Begriffliche Unschärfen und die Frage nach der Belegbarkeit Wie gezeigt werden konnte, finden sich in vielen Belegstellen Aussagen, die Erwartungen von Lehrkräften thematisieren. Einige Autor(inn)en weisen aber darüber hinaus explizit darauf hin, dass Lehrende nicht nur inhaltliche Erwartungen hätten, sondern auch mit dem »Religionsstunden-Ich« rechnen würden,²⁶⁵ dieses teilweise bewusst ansprechen und somit die Lernenden auf dieses »Ich« reduzieren. So arbeitet *Herbert A. Zwergel* als Nebenspur einer Analyse des »Fürwörtergebrauchs«²⁶⁶ im Religionsunterricht heraus, dass »[v]on einem Religionsstunden-Ich [...] höchstens in der Form gesprochen werden [kann], daß es ein in der aktiv-evokativen Dimension weithin reduziertes Ich, dafür aber ein um so stärker passiv-evokativ angeredetes Ich ist.«²⁶⁷ Bemerkenswerterweise wird in derartigen Kontexten auch der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« als Fremdbezeichnung reflektiert:

Das Interessante am Ausdruck »Religionsstunden-Ich« ist zugleich, dass in ihm zwar das Wort »Ich« vorkommt, es aber kaum vorstellbar ist, dass ein*e Schüler*in im Unterricht von sich selbst sagt: »Ich spreche nun mit meinem Religionsstunden-Ich«. Es handelt sich hier klar um eine religionspädagogische Fremdbezeichnung einer bestimmten Form von Subjektivität.²⁶⁸

Wenn bisweilen auch von einer »Gruppe mit ausgeprägtem Religionsstunden-Ich«²⁶⁹ die Rede ist, zeigt dies, dass trotz des Wortbestands »Ich« der Begriff nicht nur auf individueller, sondern auch auf kollektiver Ebene wahrgenommen wird. Mitunter wird aufgrund dieser Unschärfen festgehalten, dass »Schlagworte wie [...] »Religionsstunden-Ich« [...] nicht weiter [helfen]«²⁷⁰ würden. Nicht zuletzt stelle es auch eine Herausforderung für empirische Erhebungen dar, sei es doch »[m]ethodisch [...] unmöglich zu überprüfen, inwieweit die religiösen Aussagen durch das »Religionsstunden-Ich« überlagert sind«²⁷¹. Gleichwohl begegnet der Begriff durchaus als Bewertungskategorie im Rahmen empirischer Studien.²⁷²

264 Christine FUNK/Ulrike HÄUSLER, Theologie und Biographie: Konfessionelle Theologie als Bezugswissenschaft für Religionslehrende, in: *zeitspRung* 1 (2019), 50–54, hier 51.

265 Vgl. bspw. Hanna ROOSE, Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts (= Religionspädagogik innovativ 49), Stuttgart: W. Kohlhammer 2022, 140.

266 ZWERGEL, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption (1987), 136.

267 EBD., 142.

268 FREUDING, Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung (2022), 317.

269 HERBST, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven (2022), 455.

270 MAIER, Religion und moderne Gesellschaft (1985), 100.

271 Michael FRICKE, »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe (= Arbeiten zur Religionspädagogik 26), Göttingen: V&R unipress 2005, 362.

272 Vgl. dazu v. a. Kapitel 5.2.2.

Begriffsverwendungen in Vorgaben, Handreichungen und Curricula Gerade in Anbetracht der vielfältigen, teils gegenläufigen Ausdeutungen, fehlender Definitionen sowie der auch reflektierten begrifflichen Unschärfen erscheinen die Begriffsverwendungen, die in Dokumenten erfolgen, welche eine gewissermaßen »normierende« Funktion haben sollen, als besonders bedeutsam. Neben der bereits zitierten Staatsexamensaufgabe²⁷³ findet sich der Begriff in Zusätzen zum Lehrplan für Evangelische Religionslehre an bayerischen Gymnasien,²⁷⁴ in schulinternen Curricula als Kategorie der Leistungsbewertung,²⁷⁵ hinsichtlich der „Kriterien für kompetenzorientierten Religionsunterricht“²⁷⁶ des »Katholischen Schulkommissariats Bayern« oder der Ausbildung von Lehrkräften auf Bistumsebene.²⁷⁷ Interessanterweise bleibt gerade in diesen Kontexten der Begriff weitestgehend unhinterfragt.

5.1.5 Synthetische Begriffsexplikation aus dem »Gebrauch in der Sprache«

Die Darstellungen aus Kapitel 3, in dem die Begriffsvielfalt der Versuche einer Bezeichnung vermuteter Unauthentizität verdeutlicht werden konnte, stehen somit den Erkenntnissen aus Kapitel 4 und 5.1 gegenüber. Letztere zeigen, dass seit 1934 *ein* Begriff Verwendung finden sollte: »Religionsstunden-Ich«. Trotz dieser scheinbaren Eindeutigkeit offenbart die Analyse der Sprachgebrauchsmuster jedoch eine Äquivozität des Begriffs, da unter ihm verschiedene Interpretationsansätze subsumiert werden, die vereinzelt sogar gegenläufig sind. Dabei kann der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« wie ein Parabolspiegel verstanden werden, in dem verschiedene Aspekte, die vor der Verwendung *dieser* Bezeichnung bereits für sich stehend gebräuchlich waren, um vermutete Unauthentizität der Lernenden in Worte zu fassen, gebündelt werden und in einem Brennpunkt verschmelzen. Dies ist anhand der in Kapitel 3 gebildeten Kategorien von »Wiedergabe«, »Künstlichkeit«, »Täuschung« und »Adaption« zu zeigen:

273 Vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST – PRÜFUNGSAMT, Schriftliche Prüfungsaufgabe der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in Bayern in den Themengebieten Religionspädagogik / Didaktik des Religionsunterrichts (kath.). LA Grundschule, Prüfungstermin: Frühjahr 1997 (1997).

274 Vgl. STAATSinSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (ISB), Linkebene Ev 10.5 Tun und Lassen (2007), o. S.

275 Vgl. EINSTEIN-GYMNASIUM RHEDA-WIEDENBRÜCK, Schulinternes Curriculum für das Fach Katholische Religionslehre. Sekundarstufe I: Klassen 5-9, 2012, URL: https://eg-rheda.de/media/religion/kat_religion.pdf (besucht am 30. 01. 2024), 91; vgl. PETER-WEISS-GESAMTSCHULE UNNA, Schulinterner Lehrplan Evangelische Religionslehre in der Sekundarstufe II. [Mittlerweile vom Server entfernt], 09.09.2015, URL: http://bef-pwg.de/wp-content/uploads/_mediavault/2016/09/Lehrplan-Religionslehre-an-der-Peter-Weiss-Gesamtschule-Sek-II-ab-2014.pdf (besucht am 13. 10. 2021).

276 KATHOLISCHES SCHULKOMMISSARIAT IN BAYERN, Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien und Realschulen zum LehrplanPLUS. Katholischer Religionsunterricht Jahrgangsstufe 5 (2016), 6.

277 Vgl. RPS BISTUM PASSAU, Der Blick auf das Wesentliche: Unterrichtsprinzipien und fachdidaktische Arbeitsweisen im Religionsunterricht. Erarbeitet von Dagmar Cuffari (2019), 1.

- Vor allem werden Elemente, die oben der Kategorie der »Wiedergabe« (vgl. Kapitel 3.1) zuzuordnen waren, nun mit dem »Religionsstunden-Ich« verknüpft. Diese begegnen besonders in den häufig erfolgenden Verweisen auf »angepasste Antworten und Redewendungen«.²⁷⁸ So sei »[d]as Wesen des Religionsstunden-Ich [...] das bloße Wiederholen kognitiv erfaßter Inhalte«²⁷⁹ und äußere sich daher in Form »eines gedankenlosen Wiedergebens von Angelerntem«²⁸⁰. Auch »das Nachplappern«²⁸¹ kehrt in diesem neuen Kontext zurück.²⁸²
- Statt der Warnung, bloß kein »Treibhauschristentum zu züchten«²⁸³ (»Künstlichkeit«, vgl. Kapitel 3.2), wird jetzt die Gefahr benannt, man »züchte das Religionsstunde-Ich groß«²⁸⁴. Mitunter ist dabei von »künstlichen Settings«²⁸⁵ die Rede. Zudem begegnen Formulierungen, die einst auf Einflüsse der Industrialisierung zurückzuführen waren (vgl. Kapitel 3.2.2), nun im Kontext des »Religionsstunden-Ichs«. Dies trifft z. B. auf den »Mechanismus«²⁸⁶ zu, wenn das »Religionsunterrichts-Ich«²⁸⁷ als »eingespielter Mechanismus von religionspädagogischen Reizen und entsprechenden Reaktionen«²⁸⁸ bezeichnet wird. Auffällig sind auch die Ähnlichkeiten zwischen der Formulierung des Synodenbeschlusses (»schablonierte Antworten«²⁸⁹) und den »Schablonennaturen«²⁹⁰ oder der »unerträglichen Schablonisierung«²⁹¹ bei Gaudig.

278 Vgl. Kapitel 5.1.4.1.

279 Stefan BREMBECK, »Nicht die Zeit macht uns fertig, sondern das Tempo.« Die Kunst als retardierendes Element im Religionsunterricht, in: RpB 44 (2000), 109–119, hier 117.

280 Gerhard SCHINKE, Schüler, in: SCHULREFERATE I UND II DER ERZDIÖZESE MÜNCHEN UND FREISING (Hg.), Der Religionsunterricht in der Schule. Arbeitshilfe zum Synodenbeschluß, München 1979, 180–183, hier 181.

281 ROUSSEAU, Émile oder über die Erziehung. Aus dem Französischen frei übersetzt von Hermann Denhardt. Titel der französischen Originalausgabe: Émile ou De L'Éducation (Paris 1762) (2010), 484.

282 Vgl. Werner H. RITTER, »Gott, der Allmächtige« im religionspädagogischen Kontext. Zur Problematik einer Glaubensaussage, in: Werner H. RITTER/Reinhard FELDMEIER/Wolfgang SCHÖBERTH/Günter ALTNER (Hg.), Der Allmächtige. Annäherung an ein umstrittenes Gottesprädikat (= Biblisch-theologische Schwerpunkte 13), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997, 97–151, hier 60; vgl. WIEMER, Gott ist kein Pinguin. Theologie in religionspädagogischer Perspektive (2011), 60.

283 TILICH, Mk 4,26–29: Wir müssen das Warten lernen (Lichtenrade/Mahlow, 1909, Exaudi, 23. Mai) (1994), 82.

284 SCHRÖTER, Das Gespräch im Religionsunterricht der Grundschule (1966), 478.

285 ROTH, Warum wir Moralapostel nicht mögen und das Moralisieren verabscheuen. Zur Lebensferne der Ethik (2017), 71.

286 WINTER, Religiös-sittliche Katechetik (1811), 2; SCHLEIERMACHER, Zweite Periode der Erziehung: Das Knabenalter (1826) (1983), 339.

287 LENHARD, Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend (1987), 629, Hervorhebung im Original.

288 EBD., 630.

289 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluß »Der Religionsunterricht in der Schule« (1975), 88.

290 GAUDIG, Schule und Schulleben (1923), 105.

291 EBD., 106.

- Im Kontext des »Religionsstunden-Ichs« erfolgen *keine* Verweise auf »Lügen« oder »Heuchelei«. Die Kategorie der »Täuschung« (vgl. Kapitel 3.3) ist jedoch nicht gänzlich verschwunden, bspw. wenn es heißt, „dass innerhalb des Religionsunterrichts eine religiöse Haltung vorgetäuscht wird, die unter dem Begriff des »Religionsstunden-Ich« bekannt ist“²⁹², oder die Lehrkraft sich von diesem täuschen ließe.²⁹³ Auch der »Schein« wird nun zu einem Bestandteil der Ausdeutung, ist doch die mit dem „Religionsstunden-Ich“²⁹⁴ verknüpfte Einschätzung als „scheinfromme Antworten“²⁹⁵ den „Scheinf Früchten der Heuchelei und Lüge“²⁹⁶ recht nahe.
- Nicht zuletzt werden auch Bezeichnungen wiederverwendet, die für sich stehend unter dem Begriff der »Adaption« und den Schlagworten »Schauspieler«, »Rollen« und »Masken« zusammengestellt wurden (vgl. Kapitel 3.4). So sei das »Religionsstunden-Ich« „ein unwahrhaftiges frommes Schauspiel“²⁹⁷, ein Teil der „Schülerrolle“²⁹⁸, in der die Lernenden „das ‚Theater‘ durch[spielen]“²⁹⁹, oder eine »Maske“³⁰⁰.

Ziel der Sprachgebrauchsmusteranalyse war es schließlich, dem Impuls *Wittgensteins* zu folgen und die Bedeutung des Begriffs durch seinen „Gebrauch in der Sprache“³⁰¹, also aus den Kontexten seiner tatsächlichen Verwendung, zu erschließen. Ausgehend von den hier dargestellten Befunden kann daher als Essenz festgehalten werden, dass der Begriff »Religionsstunden-Ich« *mehrheitlich* wie folgt *schriftlich* festgehalten wird:

-
- 292 Petra FREUDENBERGER-LÖTZ, Gott, Götter, Götzen: Wie Kinder sich den Himmel erklären, in: Christoph SCHWÖBEL (Hg.), Gott – Götter – Götzen. XIV. Europäischer Kongress für Theologie (11.-15. September 2011 in Zürich) (= Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 38), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2013, 880–893, hier 886.
- 293 Vgl. GROSCHE, Zum Religionsunterricht in der Grundschule (1965), 223; vgl. SCHINKE, Schüler (1979), 180f.
- 294 SCHÄDLE, Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik (2008), 196, Hervorhebung im Original.
- 295 EBD.
- 296 EBERHARD, Arbeitsschule und Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung (1921), 160.
- 297 ANGERMEYER, Didaktik und Methodik der evangelischen Unterweisung besonders an Volks- und Realschulen (1965), 181.
- 298 HOFMEIER, Kleine Fachdidaktik Katholische Religion (1983), 83.
- 299 Bernhard M. HILLEN, Verbindung von Religionsunterricht mit anderen lebenskundlichen Fächern. Einige Gedankenstriche, in: Lebendige Katechese 24.2 (2002), 101–102, hier 102.
- 300 Vgl. LOOSE, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkinder theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (2019), 91; vgl. BÜRGER/JENDT, Kritisch-emanzipatorischer Religionsunterricht – Grundlegende Überlegungen am Beispiel des Themas ‚Christliche Tierethik‘ (2020), 460.
- 301 WITTGENSTEIN, Philosophische Untersuchungen. Spätfassung (TS 227) (2001), PU 43, 711.

- Das „Religionsstunden-Ich“, welches sich im schulischen Religionsunterricht in angepassten Antworten und Redewendungen zeigt und sich aufgrund sozialer Erwünschtheit sowie der Lebens- und Erfahrungsferne dieses Unterrichts ausbildet, ist als Problem zu bezeichnen, welches es zu vermeiden gilt. Stattdessen sollen die eigenen und authentischen Erfahrungen der (Schülerinnen und) Schüler ernst genommen und reflektiert werden.

Tabelle 5.7: Bestandteile der synthetischen Begriffsexplikation

Bestandteil	Kategorie	Kapitel
Das	Determinans: bestimmter Artikel	5.1.3.4
„[...]“	Distanzierung im Schriftbild: Anführungszeichen	5.1.3.2
	Zitation bzw. Bezugnahme: keine	5.1.3.3
Religionsstunden-Ich	Schreibweise	5.1.3.1
im schulischen Religionsunterricht	Kontext: keine thematische Eingrenzung	5.1.4.2
angepasste Antworten und Redewendungen	Erscheinungsform	5.1.4.1
soziale Erwünschtheit	Gründe bzw. Auslöser	5.1.4.3
Lebens- und Erfahrungsferne	Gründe bzw. Auslöser	5.1.4.3
ausbilden	Genese: dynamisch	5.1.4.4
Problem	Bewertung / Konnotation	5.1.4.5
vermeiden	empfohlener Umgang / Konnotation	5.1.4.5
eigen	Abgrenzungen	5.1.4.6
authentisch	Abgrenzungen	5.1.4.6
Erfahrung	Abgrenzungen	5.1.4.6
Schüler	Abgrenzungen	5.1.4.6
ernst nehmen	Abgrenzungen	5.1.4.6
reflektieren	Abgrenzungen	5.1.4.6

Durch diese Ergebnisse wird erneut die sprachprägende Kraft des Synodenbeschlusstextes deutlich, in dem die „Bildung eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ im Schüler [...], das sich während dieses Unterrichts in einer Sonderwelt bewegt und schablonierte Antworten von sich gibt“³⁰², als eines der „Probleme“³⁰³ des Religionsunterrichts skizziert wurde.

302 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1975), 88.

303 EBD.

5.2 Begriffsexplikationen und Begriffshäufungen

Wie oben bereits dargestellt, wurden fünf Quellen nicht im Rahmen der Sprachgebrauchsmusteranalyse ausgewertet, da sie die Auswertung verzerrt hätten.³⁰⁴ Diese lassen eine absatzübergreifende, teils mehrseitige, explizite Auseinandersetzung mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs« erkennen und/oder verwenden den Suchbegriff ungewöhnlich oft. Daher werden sie in der Folge ausführlich behandelt und mit den Ergebnissen der diachronen Analyse verglichen.

Im Blick auf die Anzahl der Belegstellen weisen diese fünf Quellen besondere Häufigkeiten auf: Im Text *Hemels* begegnet der Begriff³⁰⁵ 42-mal, bei *Orth* und *Fritz* 46-mal, bei *Roth* 25-mal (2008) sowie 47-mal (2018), bei *Huebenthal* schließlich 9-mal. Den 343 Belegstellen des Gesamtbestands stehen so 169 Begriffseinbindungen gegenüber, die sich innerhalb dieser wenigen Seiten finden. Wären diese ebenfalls für die Sprachgebrauchsmusteranalyse herangezogen worden, läge ihr Anteil bei einem Drittel (169/512). Inhaltlich weisen sie jedoch höchst unterschiedliche und zum Teil äußerst eigenständige Begriffsverwendungen und -interpretationen auf, die es herauszustellen gilt.

5.2.1 Ulrich Hemel – »Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht?« (1991)

Ulrich Hemel, zur Zeit des Beitrags Privatdozent für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg, heute Präsident des Bundes Katholischer Unternehmer sowie Direktor des Weltethos-Instituts an der Universität Tübingen, liefert 1991 eine der meistbeachteten, intensivsten und vielschichtigsten Auseinandersetzungen mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs«, die bis heute publiziert wurden.

Die Beachtung, die dem Beitrag zuteil wurde, zeigt sich in der Häufigkeit der Bezugnahmen. Nach dem Synodenbeschluss wird der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« ob dieses Artikels am zweithäufigsten mit *Hemel* verknüpft.³⁰⁶ Dabei ist aber festzuhalten, dass einige der Belege – über einen Verweis auf das entsprechende Schlagwort hinaus – nur wenig mit *Hemels* inhaltlichen Ausführungen gemein haben.³⁰⁷ Bisweilen hat es den Anschein, als wäre der Name des Autors in Zettelkästen und Datenbanken mit dem Begriff verknüpft, ohne dass dies in jedem Fall eine tatsächliche Auseinandersetzung mit seinen Ideen und Interpretationen zur Folge hätte.

Die Intensität zeigt sich vor allem an der Häufigkeit der Begriffsverwendung: 42-mal – wobei sowohl die Nennung im Inhaltsverzeichnis als auch die jeweiligen Seitenüberschriften, die den Titel des Beitrags angeben, ausgenommen sind – findet sich der

304 Vgl. Kapitel 5.1.1.1.

305 Erneut finden dabei mitunter abweichende Varianten Verwendung, vgl. Kapitel 5.1.3.1.

306 Vgl. Kapitel 5.1.3.3.

307 Vgl. bspw. Johannes GATHER, Den Lehrplan mitgestalten. Anregungen aus dem Erfahrungsfeld Berufsschule, in: Georg HILGER/George REILLY (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München: Kösel 1993, 306–315, hier 314; oder Carsten GENNERICH, Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion: Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9.2 (2010), 85–99, hier 89.