

und Sache des »Religionsstunden-Ich« in der Regel zwar vorausgesetzt, nicht aber detailliert erläutert werden.¹⁰ Die hier präsentierten Forschungen erfolgen letztlich nicht mit dem Ziel, der Begriffsverwendung entgegenzuwirken oder normativ eine bestimmte Begriffsinterpretation zu setzen, wohl aber in der Absicht, dem Wunsch nach Transparenz innerhalb der religionspädagogischen Forschungs- und Wissenschaftssprache Ausdruck zu verleihen, religionspädagogisch Arbeitende für die Polysemie des Begriffs zu sensibilisieren und zur Preisgabe des eigenen Begriffsverständnisses anzuregen. Dies könnte durch eigene Formulierungen, aber auch im Rückgriff auf eine der hier vorgestellten Begriffsexplikationen oder die als Ergebnis der Sprachgebrauchsmusteranalyse erstellte synthetische Begriffsexplikation aus dem »Gebrauch in der Sprache« (vgl. Kapitel 5.1.5) erfolgen.

6.2 Hinterfragen des Authentizitätsanspruchs

Die Begriffsgeschichte, vor allem aber auch die Kategorie der „Begriffsdeutung durch Abgrenzung“¹¹ der Sprachgebrauchsmusteranalyse skizzierten die Rede vom »Religionsstunden-Ich« als Ausdruck des Ringens um Authentizität. Wie gezeigt werden konnte, wurde diese Zielperspektive jedoch nicht erst durch diesen Begriff in religionspädagogischen Schriften zur Sprache gebracht: Schon zuvor fanden Bezeichnungen Verwendung, um vermutete Unauthentizität in Worte zu fassen.¹² Diese Beobachtungen können nun aber zum Anlass werden, explizite und implizite Authentizitätsansprüche in Bildungsprozessen zu hinterfragen.

Die Bereitschaft dazu rückt zunächst eine Facette in den Fokus, die bereits von Hemel angesprochen wurde: Wenn Authentizität (aus welchen Gründen auch immer) gefordert wird, so sollte diese zumindest *ein-*, und vor allem *ausgehalten* werden – gerade, wenn die vertretenen Standpunkte von denen der Lehrperson abweichen. Zu oft würden „Schülerinnen und Schüler im Lauf vieler Schuljahre auch gegensätzliche Erfahrungen [machen], etwa wenn »Aufrichtigkeit« und »Ehrlichkeit« im Religionsunterricht zwar gefordert, nicht aber praktiziert werden. Beim betreffenden Schüler entsteht dann leicht der Eindruck, es sei nachteilig, die eigene Meinung ganz offen preiszugeben.“¹³

Das »Religionsstunden-Ich« kann darüber hinaus als Signalwort verstanden werden, das auf (Über-)Forderungen im Hinblick auf das eigene Fach verweist. Es stellt sich „die Frage, aus welchem Grund ausgerechnet im Religionsunterricht dieses Phänomen aufgefallen ist. Man wird vermuten dürfen, dass dies [...] an der Forderung nach Authentizität liegt, die im Religionsunterricht – ob explizit oder implizit – größer zu sein scheint als in anderen Fächern.“¹⁴ In diesen wäre es zumindest unüblich, würde hinterfragt werden, ob eine Schülerin sich in diesem Moment »authentisch«

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

11 Kapitel 5.1.4.6.

12 Vgl. Kapitel 3.

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

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

in die Gefühlswelten urbaner Anonymität der expressionistischen Lyrik hineinversetzt, ein Schüler »wirklich« die Gewaltenteilung der Demokratie und das Sozialsystem wertschätzt oder Lernende »eigene« Schlüsse und Konsequenzen aus der deutschen Geschichte ziehen. Damit seien den Lehrpersonen dieser Fächer selbstverständlich weder das Interesse an den Schülerinnen und Schülern noch die Wertschätzung der eigenen Unterrichtsinhalte noch der Wunsch nach Stundengrenzen überschreitenden Effekten ihres unterrichtlichen Handelns abgesprochen. Auch Sportlehrerinnen und Sportlehrer wollen mit Sicherheit den Lernenden Freude am Sport vermitteln, zu eigener sportlicher Betätigung auch nach Stundenende motivieren oder zumindest nachvollziehbar machen, dass Menschen grundsätzlich Freude am Sport empfinden können. Wenn – um in diesem Beispiel zu bleiben – die Lernenden in den Grenzen dieser Unterrichtsstunde nun Fußball spielen, die Regeln kennen und beachten, Fachbegriffe verwenden und die in diesem Kontext an sie gestellten Erwartungen erfüllen, würde aber wohl kaum eine Sportlehrkraft die Frage stellen, ob die Schülerin bzw. der Schüler jetzt »wirklich« der Meinung ist, die Mannschaft solle »mehr über die Flügel kommen«.

Diese Überlegungen werden durch eine weitere Beobachtung untermauert: Als *Begriff* steht das »Religionsstunden-Ich« recht allein da. Zwar finden sich vereinzelt Hinweise auf eine „fachbezogene *Ichheit* (das sogenannte Fachunterrichts-Ich)“¹⁵, im Hinblick auf bestimmte Unterrichtsfächer wird die Bezeichnung jedoch nur höchst selten adaptiert. Nicht wenige Geographielehrkräfte würden es wohl begrüßen, wenn bei der Thematisierung des Klimawandels getätigte »angepasste Antworten und Redewendungen« der Lernenden hinsichtlich des eigenen Konsum- oder Mobilitätsverhaltens auch einen Nachhall in der persönlichen Lebensführung fänden – vom »Geographiestunden-Ich« fehlt aber in fachdidaktischen Publikationen jede Spur. Es kann sogar gezeigt werden, dass die wenigen Vorkommen von Bezeichnungen wie „»Deutschstunden-Ich«, [...] »Sozialkunde-Ich«“¹⁶ und „Geschichtsstunden-Ich“¹⁷ – Fächer, zu denen die drei obigen Beispiele konstruiert wurden – lediglich in Ausführungen zum »Religionsstunden-Ich« begegnen. Dabei behaupten die religionspädagogischen Autoren entweder deren Existenz oder fragen, warum derartige Begriffe in diesen Fachdisziplinen selbst *nicht* existieren.¹⁸ Interessanterweise scheinen auch andere »[...] -Ich«-Wortbildungen vor allem auf den Bereich religiöser Bildung und Erziehung ausgerichtet, sei es das „Christenlehre-Ich“¹⁹ oder das „fromme Schüler-Ich“²⁰. Spannend wird zu beobachten sein, welche Auswirkungen die weitere Entwicklung einer

-
- 15 Thomas WEIS, Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen – Empirische Analysen – Jugendtheologische Konsequenzen (= Arbeiten zur Religionspädagogik 63), Göttingen: V&R unipress 2016, 207.
 - 16 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 68.
 - 17 ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018).
 - 18 In diesem Absatz geschah nun ebendies durch die Bildung der Bezeichnung »Geographiestunden-Ich«.
 - 19 Ilse FISCHER, Seelsorgerliche Verantwortung in der Christenlehre, in: Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst 9.6 (1956), 150–156, hier 153.
 - 20 BALTIM, Die Verdeutlichung. I. Grundlegender Teil (1956), 95.

Fachdidaktik des Ethikunterrichts auf die Tradierung des Begriffs „Ethik-Ich“²¹ haben wird.

Über die Grenzen des eigenen Faches hinweg kann die Rede vom »Religionsstunden-Ich« schließlich zum Impuls werden, sich mit dem Begriff der »Authentizität« und darauf abzielenden Forderungen und Ansprüchen per se auseinanderzusetzen – ein Themengebiet, das hier nur in aller Kürze angerissen werden kann. So wäre zu hinterfragen, welche Einflüsse institutionelle Rahmungen wie »Schule« grundsätzlich auf das (Reaktions-)Verhalten der Lernenden haben. Nach Meyer, dessen das „Schul-Ich“²² betreffende Bemerkungen bereits zitiert wurden, schreibt der Passauer Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur *Walter Seifert* nur zwei Jahre später in einem Überblicksartikel zur fachdidaktischen Analyse, dass nie gesichert sei, »ob das Bild, das sich der Lehrer von bestimmten Schülern macht [. . .] den Schüler über das Schul-Ich hinaus auch als Privat-Ich [. . .] erfassen kann.«²³ Letztlich hänge gar »der Unterrichtserfolg davon ab, ob über das Schul-Ich hinaus auch das Privat-Ich des Schülers durch den Kontakt mit einem Unterrichtsgegenstand erfaßt und beeindruckt worden ist.«²⁴ Formulierungen wie diese zeigen Schwierigkeiten auf, ist doch »Authentizität« weder objektivierbar noch überprüfbar. Sie stellt somit eine Bewertungskategorie von außen dar, die als Kriterium infrage zu stellen ist.²⁵

Nimmt man darüber hinaus die entwicklungspsychologischen, in der Schul- bzw. Religionspädagogik häufig zitierten Erkenntnisse zu den Herausforderungen des Jugendalters ernst, scheint die Annahme, es könne überhaupt so etwas wie »eigene«, »authentische« und »wirkliche« Äußerungen von Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe geben, zumindest fraglich.²⁶ Zentrale Forschungsergebnisse wie *Erik H. Eriksons* (1902–1994) Verweis auf die »crisis of identity«²⁷, *Lawrence Kohlbergs* (1927–1987) Herausarbeitung der »Good Boy Orientation«²⁸, des »moral role taking«²⁹ und des Einflusses der »informal peer norms«³⁰ oder *James W. Fowlers* (1940–2015) Ausführungen

21 STUDER, Das Problem des Moralisieren im Unterricht (2015), 168.

22 MEYER, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung (1979), 295.

23 WALTER SEIFERT, Fachdidaktische Analyse als Unterrichtsvorbereitung oder Forschungsverfahren, in: Sub tua platano. Festgabe für Alexander Beinlich. Kinder- und Jugendliteratur, Deutschunterricht, Germanistik, Emsdetten: Lechte 1981, 326–336, 331f.

24 EBD., 332.

25 Vgl. dagegen die Verwendung des Begriffs »Religionsstunden-Ich« in Vorgaben und Curricula, Kapitel .

26 Vgl. Matthias WERNER, Hey, you've got to hide your love away. Oder: Wie authentisch hätten S' denn gern?, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 16 (2020), 25–26.

27 Erik H. ERIKSON, Identity. Youth and Crisis, New York: W. W. Norton & Company 1968, 91.

28 Lawrence KOHLBERG, The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. A dissertation submitted to the Faculty of the Division of the social sciences in candidacy for the degree of doctor of philosophy, Chicago 1958, 229.

29 Lawrence KOHLBERG, Art. Moral Development, in: International Encyclopedia of the Social Sciences, Bd. 10, New York: Crowell Collier & Macmillan 1968, 483–493, hier 491.

30 EBD., 489.

hinsichtlich der „significant others“³¹ und des „Synthetic-Conventional faith in adolescence“³² lassen zumindest Zweifel aufkommen, ob es sich dabei um eine realistische Erwartungshaltung handelt. Salopp gesagt: Woher wollen Lehrpersonen eigentlich wissen, dass eine Antwort unauthentisch ist, wenn der Antwortende es womöglich selbst (noch) nicht weiß und gerade um die Beantwortung dieser Frage ringt? Damit führt die Rede vom »Religionsstunden-Ich« letztlich zu Fragen nach der prozesshaften Dimension von „Identität“³³ und des »Ichs«, wie dies *Michael Roth* in seinem Beitrag zur Sprache brachte:

Wir wissen aber heute, dass unser Selbst (oder unser Ich) Konstrukt unseres Gehirns ist. Das Selbst ist nichts Selbständiges, auch kein Kern, der wir im Innersten sind und das von seinen Umwelten unterschieden werden könnte. [...] Wir könnten auch sagen: Das Ich ist seine unterschiedlichen Masken, es gibt kein hinter den Masken liegendes „wahres Ich“. Dann aber ist die Maske, die in der Religionsstunde getragen wird, nicht weniger authentisch oder weniger „man selbst“ als die anderen Masken, die der Schüler/die Schülerin sonst noch trägt, die des Sohnes/der Tochter, des Schulfreundes/der Schulfreundin, des Mitglieds des Sportvereins etc. Es gibt keine authentischen – im Sinne von rollenlosen – Schülerbeiträge und daher kann das Problem des Religionsstunden-Ichs auch nicht darin bestehen, dass hier die Authentizität verfehlt wird.³⁴

Authentizität mag somit als valides Ziel eines Lernprozesses denkbar sein, das Lernen-de auf dem Weg zu „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“³⁵ vor sich selbst im Sinne einer »Stimmigkeit« erreichen können – als von außen beobachtbare Bewertungskategorie muss sie jedoch ausscheiden. Dies bedeutet aber, das häufig mit der Bezeichnung »Religionsstunden-Ich« Umschriebene als Zwischenschritt eines Auseinandersetzungsprozesses zu akzeptieren, möglicherweise gar aktiv in den Religionsunterricht einzubinden.

31 James W. FOWLER, Stages of faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco: Harper & Row 1981, 154.

32 EBD., 157.

33 „Identität formt sich fließend und zerbrechlich, in einem beständigen Akt des Aushandelns, als eine Grenz- und Entwicklungslinie zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen außen und innen, personal und sozial, impulsiv und reflexiv, zwischen bewusst und unbewusst“ (Viera PIRKER, Art. Identität, in: Burkard PORZELT/Alexander SCHIMMEL (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 38–43, hier 39).

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

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

6.3 Bewusste Einbindung des »Sprechens im Religionsstunden-Ich«

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

6.3.1 Den religiösen Horizont wahrnehmen

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

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

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

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

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

39 EBD.

40 EBD., 106.

41 EBD., 107.

42 EBD.

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