

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.

Suchbegriff in *Hemels* Artikel, und das auf sechs Seiten. Es liegt damit eine enorme Präsenz des Begriffs vor, gerade im Vergleich zu den 343 Belegstellen, die für die Analyse der Sprachgebrauchsmuster herangezogen werden konnten.

Die Vielschichtigkeit zeigt sich bereits in der Spannbreite des Titels und in den Abschnittsüberschriften. Der Titel wirft die grundlegende Frage auf, ob das »Religionsstunden-Ich« „Handicap oder Chance für den Religionsunterricht“³⁰⁸ sei und beleuchtet damit das Schlagwort von verschiedenen Seiten.³⁰⁹ Nach einem Praxisbeispiel, in dessen Kontext der Begriff eingeführt wird, folgt eine Literaturanalyse religionspädagogischer Schriften, die zum Schluss kommt, „daß Begriff und Sache des »Religionsstunden-Ichs« in der Regel zwar vorausgesetzt, nicht aber detailliert erläutert werden.“³¹⁰ Die übrigen Abschnitte nehmen den Begriff sowohl aus „humanwissenschaftlicher Perspektive“³¹¹ als auch aus „theologischer Sicht“³¹² in den Blick, bevor „[w]eiterführende religionsdidaktische Überlegungen“³¹³ angestellt werden. *Hemel* recurriert dabei zunächst auf allgemein verbreitete Interpretationen und nimmt diese zum Anlass, um auf den Folgeseiten höchst eigenständige Ausdeutungen zu entfalten. Hier liegt eine tiefe, vor allem auch theologische Auseinandersetzung vor, wie sie sich sonst in keiner der bisher betrachteten Begriffsinterpretation findet, soll doch „[i]m Blick auf das »Religionsstunden-Ich« [...] der Versuch einer anfanghaften theologischen Analyse zum Ausdruck bringen, daß der humanwissenschaftliche Zugang zu einem religionspädagogischen Gegenstand noch nicht alle Dimensionen der damit verbundenen Fragestellung erschöpft.“³¹⁴

Erwähnenswert ist zudem der Publikationsrahmen. Der Beitrag erscheint in »rabs«, einem Beiheft zu den »Katechetischen Blättern«, welches sich dem »Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen« widmet. Damit werden aber gänzlich andere Altersgruppen von Lernenden in den Blick genommen als dies noch im Synodenbeschluss der Fall war, welcher das »Religionsstunden-Ich« als ein Problem der „jüngeren Schüler“³¹⁵ skizzierte.

Inhaltlich liefert schon der einleitende Satz entscheidende Informationen über das Begriffsverständnis *Hemels*:

Das Wissen um das sogenannte »Religionsstunden-Ich« gehört zum allseits anerkannten Rüstzeug eines angehenden Religionslehrers. Dieses Wissen zu vermitteln, gehört zu den Selbstverständlichkeiten zeitgemäßer Ausbildung in der gegenwärtigen Didaktik des Religionsunterrichts.³¹⁶

308 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67.

309 Dies war erwartbar, legten doch die Ergebnisse der diachronen Sprachgebrauchsmusteranalyse die Annahme nahe, dass *Hemels* Beitrag durchaus auch auf positive Aspekte Bezug nehmen und damit zu den mehrheitlichen Interpretationen gegenläufig sein könnte, vgl. Kapitel 5.1.4.5.

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

311 EBD.

312 EBD., 70.

313 EBD., 71.

314 EBD., 70.

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

316 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67.

Als „Wissen“³¹⁷, welches es „zu vermitteln“³¹⁸ gilt, wird die Annahme eines »Religionsstunden-Ichs« zum Faktum erhoben. Statt zunächst zu hinterfragen, ob diese „religionspädagogische Fremdbezeichnung“³¹⁹ einen realen Bezugspunkt aufweist, wird sie zum Ausgangspunkt weiterer Ausführungen, um die „praktische Bedeutung des genannten Phänomens“³²⁰ zu thematisieren, welches als ein „höchst dringliches und Tag um Tag erfahrbare Problem“³²¹ skizziert wird.

5.2.1.1 Analyse der Begriffsverwendung

Für die Analyse der Verwendung des Suchbegriffs können erneut die anhand des Belegmaterials der diachronen Sprachgebrauchsmusteranalyse gebildeten Kategorien herangezogen werden. Dabei gilt es, die Struktur des Beitrags vor Augen zu haben, werden doch in diesem zunächst das – gemäß *Hemel* – vorherrschende Begriffsverständnis referiert und erst im Anschluss daran eigenständige Positionierungen gewagt sowie vorliegende Interpretationen überschritten.

Schreibweise *Hemel* nutzt die Standardvariante des Begriffs, wie sie auch in der Überschrift begegnet. Besonders auffällig ist daher die einmalige Abweichung „Religionsunterrichts-Ich“³²², die allerdings – wie die im Gesamtbestand der Sprachgebrauchsmusteranalyse angeführten Varianten³²³ – synonym gebraucht und im Beitrag nicht eigens thematisiert wird.

Distanzierung 18 der 42 Begriffseinbindungen weisen Guillemets (»«) auf. Bei den übrigen 24 finden sich keine Varianten einer Distanzierung im Schriftbild. Auffällig ist, dass erst im Laufe der Ausführungen auf die Herausstellung des Begriffs verzichtet wird: Von den neun Belegstellen der ersten Seite des Beitrags wird – von der Überschrift abgesehen – nur eine *ohne* Guillemets dargestellt.³²⁴ Auf ein erhöhtes Problembewusstsein des Autors verweist zudem die erste auch inhaltliche Aussagen betreffende Begriffseinbindung, wird doch der Begriff – neben der Verwendung der Guillemets – hier zusätzlich kursiv gestellt und von mehreren Elementen einer Distanzierung durch sprachliche Mittel begleitet. *Hemel* formuliert, es werde „[i]n diesem Zusammenhang [...] in der Religionspädagogik gelegentlich vom sogenannten »Religionsstunden-Ich« gesprochen.“³²⁵ Auch bei der Betrachtung des Schlagworts „im Spiegel der religionspädagogischen Literatur“³²⁶ finden sich sprachliche Distanzierungen wie »Ausdruck« oder »Begriff«. *Hemel* scheint

317 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67.

318 EBD.

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

320 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67.

321 EBD., 68.

322 EBD., 69, Sp. 2, Abs. 3.

323 Vgl. Kapitel 5.1.3.1.

324 Vgl. HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67, Sp. 3, Abs. 1.

325 EBD., 67, Sp. 3, Abs. 2.

326 EBD., 67.

dabei bewusst zwischen dem „Begriff“³²⁷ des »Religionsstunden-Ich« und der „praktische[n] Bedeutung des genannten Phänomens“³²⁸ zu unterscheiden, erfolgen doch in den interpretierenden Abschnitten kaum mehr Distanzierungen.³²⁹

Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation *Hemel* widmet dem „Religionsstunden-Ich« im Spiegel der Literatur³³⁰ einen eigenen Abschnitt. Im Hinblick auf den Begriffsursprung unterlaufen ihm bisweilen Fehlannahmen (»offensichtlich«, »tatsächlich«), auch wenn er seine Ausführungen durch den Einschub des Wortes »wohl« in der Folge leicht abschwächt:

Wie jeder Begriff, so hat auch der Ausdruck [sic!] »Religionsstunden-Ich« eine Vorgeschichte. Die Verwendung des Begriffs »Ich« in diesem Ausdruck verweist dabei offensichtlich auf die verstärkte Rezeption psychologischer und pädagogischer Erkenntnisse in der Religionspädagogik der 70er Jahre. Tatsächlich wurde der Begriff des Religionsstunden-Ichs wohl durch die Würzburger Synode und ihren „Synodenbeschuß zum Religionsunterricht“ aus dem Jahr 1974 in die Fachsprache eingeführt.³³¹

Im Anschluss wird die Formulierung des Synodenbeschlusstextes zitiert.³³² Die Beobachtung, der Begriff, obwohl „durchaus griffig und gängig“³³³, fehle „in den einschlägigen Handbüchern und Lexika“³³⁴, ist durchaus nachvollziehbar. *Hemel* verweist dabei auf einige Standardwerke dieser Zeit.³³⁵ Auch „in Einführungswerken, Buch- oder Zeitschriftenartikeln“³³⁶ fände er „keine nähere Erörterung.“³³⁷ Dass in der Fußnote erwähnt wird, diesbezüglich seien „die religionsdidaktischen Einführungswerke von F. Weidmann, H. Fox, W. Bartholomäus, W. Nastainczyk und J. Hofmeier“³³⁸ geprüft worden, mag zunächst verwundern, da bei einigen dieser Autoren durchaus Begriffsverwendungen nachzuweisen sind,³³⁹ die allerdings in der Tat kaum als „nähere Erörterung“³⁴⁰ zu qualifizieren sind. Möglicherweise bezieht sich *Hemel* aber auch auf andere Titel dieser Autoren. Zudem muss betont werden, dass heute – über 30 Jahre nach *Hemels* Artikel – technische Hilfsmittel zur Analyse größerer Textmengen Verwendung finden, die 1991

327 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67f.

328 EBD., 67.

329 Vgl. EBD., 69–71.

330 EBD., 67.

331 EBD., 67f.

332 Vgl. EBD., 68.

333 EBD.

334 EBD.

335 Vgl. EBD., 68–72.

336 EBD., 68.

337 EBD.

338 EBD., 72.

339 Vgl. Fritz WEIDMANN, Der Schüler, in: DERS. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth: Ludwig Auer 1979, 85–99, hier 91; vgl. HOFMEIER, Kleine Fachdidaktik Katholische Religion (1983), 78.83; vgl. Helmut FOX, Katholische Religion (= Kompendium Didaktik, o. Bandnr.), München: Ehrenwirth 1986, 202.

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

nicht zur Verfügung standen.³⁴¹ Hemel kommt zum Schluss, dass sich „[d]ie weithin fehlende Diskussion zum Religionsstunden-Ich [...] u. a. als Ausdruck für das Theorie-Praxis-Problem in der Religionspädagogik deuten“³⁴² ließe:

Wenn ein praktisch höchst dringliches und Tag um Tag erfahrbares Problem erst aus dem theoretischen Dornröschenschlaf erweckt werden muß, um in der Fachdiskussion ernstgenommen zu werden, dann spricht dies nicht für eine ausreichende Kommunikation zwischen religionspädagogischer Theorie und Praxis.³⁴³

Einen weiteren Bezugspunkt der Ausführungen stellt das „Schüler-Ich“³⁴⁴ dar, welches er mit dem bei Hilbert Meyer begegnenden „Schul-Ich“³⁴⁵ gleichsetzt.³⁴⁶ Meyer war der Überzeugung, dass Lehrende „immer noch viel zu wenig über die Schüler [wissen.] Und das wenige, was wir wissen, bezieht sich meist auch nur auf die Schülerrolle. [...] Um Unterricht zu planen, muß ich aber Hypothesen [...] entwickeln.“³⁴⁷ Eine dieser Arbeits-hypothesen stellt das „Alltagsbewußtsein vom 'Arbeitsplatz Schule'“³⁴⁸ dar:

Auch die Schüler betrachten ihren Platz im Klassenzimmer als Arbeitsplatz [...]. Schüler haben ein Common-sense-Wissen darüber, wie interessante oder langweilige Probleme in der Schule behandelt zu werden pflegen (frei nach dem Motto des Berliner Ferienkinds in Bayern: 'Eigentlich ist das ja ein Eichhörnchen, aber wie ick den Laden hier kenne, ist das wieder das liebe Jesulein!') Die Schüler entwickeln ein 'Schul-Ich', das auf stumme Impulse reagiert, Geschichtszahlen oder geographisch-klimatische Daten auswendig lernt, sich für die oberrheinische Tiefebene oder den Lebensraum Wald interessiert, unechte Dialoge über 'Lebensfragen' führt, das sich mit überraschender Flexibilität an den 45-Minuten-Schulstunden-Takt anpaßt, usw.³⁴⁹

Trotz des mittlerweile wohlbekannten »Eichhörnchen-Witzes« erfolgen diese Ausführungen hinsichtlich des allgemeiner gehaltenen »Schul-Ichs«. Für Hemel wirft dies jedoch die Frage auf, warum solche Beobachtungen in der *Religionspädagogik* gemeinhin als nur das eigene Fach betreffende Herausforderungen skizziert würden, „ließe sich in Entsprechung zum Religionsstunden-Ich durchaus auch von einem »Deutschstunden-Ich«, einem »Sozialkunde-Ich« oder generell vom Schüler-Ich sprechen.“³⁵⁰

341 Vgl. Kapitel 5.1.1.1.

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

343 EBD.

344 EBD.

345 Hilbert MEYER, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg 1979, 295.

346 Auch wenn dieser Begriff, wie oben gezeigt werden konnte, selbst eine deutlich längere Begriffsgeschichte aufweist, vgl. Kapitel 3.5.

347 MEYER, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung (1979), 289, Hervorhebungen im Original.

348 EBD., 295.

349 EBD.

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

Determinantien Weit weniger ergiebig sind die Beobachtungen bezüglich der durch *Hemel* vorangestellten Determinantien. In den meisten Fällen begegnen der direkte Artikel sowie einzelne Proklisen, darüber hinaus einige wenige unbestimmte Artikel und Einbindungen ohne Determinans. Muster sind diesbezüglich aber keine zu erkennen.

Erscheinungsformen Deutlicher wird, welche Reaktionen der Lernenden als das »Religionsstunden-Ich« erkannt werden. *Hemel* nennt im Praxisbeispiel zunächst »die religiöse Deutung eines nicht-religiösen Anschauungsgegenstands«³⁵¹ sowie »religiös gefärbte« Antworten³⁵². Dabei ist ihm durchaus bewusst, dass damit nicht das gesamte Spektrum abgedeckt ist:

In seinen Äußerungsformen zeigt sich das Religionsstunden-Ich als vielfältig. Solche Formen reichen von der Verwendung klischeeartiger Versatzstücke aus der religiös-kirchlichen Sondersprache oder aus der gängigen Kritik an Kirche und Christentum bis zur gedankenlosen Wiedergabe der (vermuteten) Auffassung der Mehrheit der Klasse oder des betreffenden Religionslehrers.³⁵³

Thematische Kontexte Die Begriffsverwendung erfolgt ohne thematische Eingrenzung. Das »Religionsstunden-Ich« betreffe »den Religionsunterricht«³⁵⁴.

Gründe bzw. Auslöser Bezüglich dieser Kategorie finden sich hingegen unterschiedliche und äußerst differenzierte Aussagen. Zunächst wird auf das »Setting bzw. die Rahmung als Religionsstunde« Bezug genommen:

Wir dürfen annehmen, daß diese religiöse Deutung [...] im Heimat- und Sachkundeunterricht vermutlich nicht aufgetreten wäre. Die Art der Schülerantwort hängt wird also [sic!] durch den unterrichtlichen Kontext wesentlich mitbestimmt. Der Kontext Religionsunterricht erhöht also vordergründig die Wahrscheinlichkeit für »religiös gefärbte« Antworten.³⁵⁵

In diesem Zusammenhang werden sodann damit verbundene Rollenerwartungen angesprochen. Insofern folgt *Hemel* auf den ersten Seiten seines Beitrags zunächst Hauptlinien der religionspädagogischen Begriffsdeutung.³⁵⁶

Je stärker eine Situation durch ihren äußeren Rahmen strukturiert ist, umso klarer sind die Anforderungen an das Verhalten aller Beteiligten. Je weniger äußere Regelungen und Rollenerwartungen vorhanden sind (wie z. B. in der Familie), umso stärker können die *personalen*, nicht rollengebundenen Anteile in die wechselseitige Kommunikation einfließen.³⁵⁷

351 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67.

352 EBD.

353 EBD., 69.

354 EBD.

355 EBD., 67.

356 Vgl. Kapitel 5.1.4.3.

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

Dabei würden aber nicht nur Anforderungen, die (vermeintlich) durch die Lehrkraft oder das „Meinungsklima in der Klasse“³⁵⁸ gestellt werden, sondern auch die Erwartungen der Lernenden selbst den Unterricht prägen. Diese „erwarten nämlich auch heute noch vom Religionslehrer auf viel radikalere Weise als von anderen Lehrkräften, daß sie hinter der von ihnen vertretenen Sache stehen.“³⁵⁹ Aufgrund dessen würde die Lehrkraft selbiges einfordern:

In der Praxis äußert sich dies beispielsweise dadurch, daß Schüler ihren Religionslehrer oder ihre Religionslehrerin zu bestimmten, aktuellen Themen fragen: »Und was meinen Sie *persönlich* dazu?« Der Religionslehrer ist also dazu aufgefordert, Farbe zu bekennen. Umgekehrt erwarten Religionslehrer, daß ihre Schüler sich nicht hinter dem Rollen-Ich des Schülers verschanzen, sondern den Mut aufbringen, zu ihren Meinungen und Auffassungen auch dann zu stehen, wenn sie von seinen eigenen abweichen.³⁶⁰

Die weiteren Ausführungen lassen aber erkennen, dass *Hemel* einen eigenen Schwerpunkt setzt, stellt doch dieser Artikel die erste derzeit bekannte Belegstelle dar, in welcher der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« mit Ausdeutungen verknüpft wird, die oben der Kategorie »Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Wahrung der Privatsphäre« zugeordnet wurden.³⁶¹ Auch diese Überlegungen *Hemels* sind wohl auf Meyer zurückzuführen, dessen Gedanken innerhalb der Aussage, „daß man den Schülern das Recht lassen solle »ihre Subjektivität zu verbergen und die Maske der Schülerrolle aufzusetzen«“³⁶², integriert und zitiert werden. Insofern könne „das Hineinschlüpfen in eine bestimmte Form der Schülerrolle durchaus die Funktion einer zweckhaften Abschirmung, eines Schutzes vor Verletzungen persönlicher Intimität, haben.“³⁶³ Dieses Erkenntnis scheint dem Religionspädagogen derart wichtig zu sein, dass er sie bereits auf der nächsten Seite als Bestandteil eines ersten Zwischenfazits nahezu wörtlich wiederholt und um die „Funktion [...] der Wahrung der religiösen Schamgrenze“³⁶⁴ ergänzt. Dabei werden nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden in den Blick genommen, könne es doch auf beiden Seiten „belastende Situationen geben [...]“, in denen das Religionsstunden-Ich zur Entlastung und zum Schutz [...] eine unverzichtbare Rolle spielt, etwa im Rahmen einer Persönlichkeitskrise des Religionslehrers oder einer einschneidenden existentiellen Erfahrung von Schülern.³⁶⁵ Zudem hätten auch Lehrpersonen Ängste, die zur Ausbildung eines »Religionsstunden-Ichs« führen

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

359 EBD., 68.

360 EBD., 68f.

361 Wie gezeigt werden konnte, findet sich diese Interpretation im Gesamtbestand erst ab den späten 2010er Jahren, vgl. Kapitel 5.1.4.3.

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

363 EBD.

364 EBD., 69.

365 EBD., 71.

könnten, bspw. die „Angst vor Zurückweisung“³⁶⁶. Meyers pädagogische Argumentation erweiternd sind bei Hemel aber explizit theologische Reflexionen erkenntnisleitend:

Die besondere Empfindlichkeit des Menschen, seine Endlichkeit und Verletzlichkeit, zeigen sich nämlich grundsätzlich in einer unendlichen Sehnsucht nach Angenommensein, aber auch in der Angst vor Zurückweisung und Demütigung. Die Dialektik von Angst und Sehnsucht prägt alle menschlichen Beziehungen, auch solche religionsunterrichtlicher Art. Das Spezifische des christlichen Glaubens besteht nun darin, diese Sehnsucht aufzugreifen und mit der Verheißung ihrer Erfüllung zu verbinden. [...] *Zusammenfassend* ist festzuhalten, daß das »Religionsstunden-Ich« von Schülern, aber auch von Lehrern über seine pädagogischen und didaktischen Implikationen hinaus eine *theologische Tiefendimension* besitzt, die auf die Problematik von Sehnsucht und Angst, von Endlichkeit und Vergänglichkeit, aber auch von Verheißung und Erfüllung im Blick auf den umfassenden Prozeß der Personenwerdung und auf die Wechselseitigkeit von Glaube und Identität verweist.³⁶⁷

Genese Analog zum Synodenbeschluss hält Hemel zunächst fest, es werde gemeinhin von der „Bildung eines solchen »Religionsstunden-Ichs«“³⁶⁸ gesprochen. Dies führt er im Anschluss aus: „Das Religionsstunden-Ich eines Schülers reagiert dynamisch auf die wahrgenommenen und vermuteten Erwartungen des Religionslehrers und der Mitschüler, ist also keine statische, sondern eine sich stets entwickelnde Größe.“³⁶⁹ Dabei weist seine Interpretation weitere Elemente auf, die eher im Sinne einer Option, als Annahme einer aktiven und bewussten *Entscheidung* jedes Einzelnen, in diesem »Religionsstunden-Ich« zu agieren, verstanden werden können, enthalte doch „[d]as von einem Schüler repräsentierte Religionsstunden-Ich [...] neben *rollenbezogenen* stets auch mehr oder weniger betonte und mehr oder weniger »verschlüsselte« *personale Anteile*“³⁷⁰. Zudem würden die Lernenden selbst „ihre subjektive Deutung der Schülerrolle im Religionsunterricht festlegen.“³⁷¹

Bewertung Neben der titelgebenden Frage, ob es sich beim »Religionsstunden-Ich« um „Handicap oder Chance“³⁷² des Religionsunterrichts handle, wird zunächst – wie auch in der sonstigen religionspädagogischen Literatur³⁷³ – von den „problematische[n] Seiten“³⁷⁴ dieses „Phänomens“³⁷⁵ gesprochen, das etwas „»Fassadenhaftes«“³⁷⁶ habe. Im weiteren Verlauf der Ausführungen wird dieses Begriffsverständnis jedoch geweitet und

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

367 EBD.

368 EBD., 67.

369 EBD., 69.

370 EBD.

371 EBD.

372 EBD.

373 Vgl. Kapitel 5.1.4.5.

374 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67.

375 EBD.

376 EBD., 69.

durch differenzierende, teils sogar wertschätzende Aspekte angereichert, schließlich solle man es „nicht nur als Handicap und als unvermeidbares Übel darstellen, das es zu vermeiden gilt. Vielmehr stellt sich das Religionsstunden-Ich in der Wirklichkeit als komplexe Variable dar, in die mehrere Komponenten eingehen.“³⁷⁷

Empfohlener Umgang Folgerichtig enthalten die Empfehlungen, wie mit dem »Religionsstunden-Ich« umzugehen sei, Vergleichbares. Für *Hemel* selbst stellt dies auch eine der Leitfragen des gesamten Artikels dar: „Wie kann man produktiv und kreativ mit dem Religionsstunden-Ich umgehen?“³⁷⁸ In der Regel werde „[i]m Zusammenhang mit dem »Religionsstunden-Ich« [...] meist die Auffassung vertreten, der Religionslehrer bzw. die Religionslehrerin solle sich darum bemühen, die Bildung eines solchen »Religionsstunden-Ichs« [...] möglichst zu vermeiden.“³⁷⁹ Diese distanzierte Formulierung legt jedoch bereits die Vermutung nahe, dass *Hemels* eigene Ansichten möglicherweise nicht deckungsgleich sind. Dies zeigt sich in den weiteren Reflexionen, wenn davon gesprochen wird, das »Religionsstunden-Ich« zu „verändern“³⁸⁰. Präzisiert wird dies in der abschließenden Forderung der „Überwindung des Religionsstunden-Ichs in seiner negativen Ausprägung“³⁸¹.

Konnotation Dies zeigt, dass *Hemel* – nach dem Referieren der Mehrheitsmeinung – selbst auch von nicht-negativen, eventuell gar positiven Ausprägungen ausgeht. Darunter ist zunächst die bereits angeführte „Funktion des Schutzes seelischer Intimität und der Wahrung der religiösen Schamgrenze“³⁸² sowie die Bezeichnung als „Einstellungsleistung“³⁸³ zu nennen. Vor allem aber finden sich anerkennende Einschätzungen des »Religionsstunden-Ichs«, wenn es als „eine Art von »Probearbeiten«“³⁸⁴ verstanden wird – eine Interpretation, die in der Folge noch besonders herauszustellen ist.

Begriffsdeutung durch Abgrenzung Dass das »Religionsstunden-Ich« oftmals über die Benennung von Abgrenzungen definiert wird, scheint *Hemel* durchaus bewusst zu sein. Schon zu Beginn des Beitrags führt er aus:

Überspitzt könnte man dazu formulieren, daß der ehrliche Schüler stets sein wahres Gesicht zeigt, während der wirklich kompetente Lehrer in der Klasse ein Klima von bedingungsloser Aufrichtigkeit zu schaffen versteht. Im folgenden möchte ich die kritische Rückfrage stellen, ob das »Religionsstunden-Ich« durch den Gegensatz von »aufrichtigem« und »weniger aufrichtigem« Schülerverhalten ausreichend beschrieben werden kann.³⁸⁵

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

378 EBD., 67.

379 EBD.

380 EBD., 69, Hervorhebung im Original.

381 EBD., 71.

382 EBD., 69.

383 EBD.

384 EBD., 70.

385 EBD., 67.

Im Unterschied zu referierten und mit den Ergebnissen der Sprachgebrauchsmusteranalyse vergleichbaren Positionen,³⁸⁶ die in „authentischer Kommunikation mit den Schülern“³⁸⁷, „bedingungsloser Aufrichtigkeit“³⁸⁸ und »Ehrlichkeit«³⁸⁹ Gegenteile des »Religionsstunden-Ichs« erkennen, versteht Hemel es eher als einen Zwischenschritt auf dem Weg zu einer „weniger rollenbezogene[n] und stärker personal akzentuierte[n] Kommunikation“³⁹⁰, wodurch er die kontrastierende Gegenüberstellung nuanciert.

5.2.1.2 Besondere Aspekte und Anfragen

Hemel hält in diesem Beitrag etwas fest, was so bis dato überhaupt nicht vorlag: eine – wenn auch bewusst vorläufige – Begriffsdefinition:

Versucht man, diese Elemente in einer *vorläufigen Definition* zu integrieren [sic!], dann lässt sich das Religionsstunden-Ich als der sozialpsychologische *Ausdruck einer bestimmten Einstellungsleistung gegenüber dem Religionsunterricht* charakterisieren, durch die die Schüler ihre subjektive Deutung der Schülerrolle im Religionsunterricht festlegen. Das Religionsstunden-Ich ist daher ein Sonderfall der Übernahme der Schülerrolle. Es ist folglich nicht nur unter negativen Vorzeichen, nicht nur als „Handicap“ zu sehen. Vielmehr signalisiert die Veränderbarkeit von Einstellungen auch positive Handlungsmöglichkeiten für Religionslehrer, die ja selbst die Einstellungen von Schülern zum Religionsunterricht prägen. Letzten Endes sind Schüler und Lehrer also *gemeinsam* für das Religionsstunden-Ich verantwortlich. Beide Seiten haben es in der Hand, Veränderungsprozesse anzustoßen, die eine weniger rollenbezogene und stärker personal akzentuierte Kommunikation ermöglichen.³⁹¹

Die Betonung der Beidseitigkeit ist dabei in Verbindung zur durchaus artikulierten Kritik an der eigenen Fachdisziplin zu verstehen. So würden Lernende mitunter die Erfahrung machen, dass „»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.“³⁹² Dabei käme doch gerade dem Religionslehrer eine besondere Vorbildrolle zu. Er müsse:

[...] die Schüler durch seine stillschweigenden Erwartungen und durch sein Verhalten [...] ermutigen, ihr vorgegebenes Rollenverhalten zu überwinden und personale Offenheit zu riskieren. Er kann dies allerdings nicht durch die verbale Aufforderung zum »Offensein« oder durch bekennerhaftes Gerede, sondern nur durch das eigene Beispiel erreichen. Er kann sich etwa um einen Unterrichtsstil bemühen, der sich durch annehmende Wärme, Sachlichkeit und Vertrauen auszeichnen und dadurch Angst vor Zurückweisung und Lächerlichkeit überwinden hilft.³⁹³

386 Vgl. Kapitel 5.1.4.6.

387 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67.

388 EBD.

389 Vgl. EBD., 69.

390 EBD.

391 EBD.

392 EBD.

393 EBD., 70.

Dies gelänge nur, wenn „ein Religionslehrer die Kraft hat, sich für seine Fehler zu entschuldigen und seine Schwächen einzugestehen. Durch solche Verhaltensweisen wird Authentizität im Unterricht wesentlich mehr gefördert als durch die brilliantesten Absichtserklärungen.“³⁹⁴ Das grundlegende Ziel einer „Authentizität im Unterricht“³⁹⁵ bleibt auch bei *Hemel* unangetastet.

Völlig neu ist aber der damit verbundene Gedanke, der dem »Religionsstunden-Ich« eine Funktion innerhalb dieses Prozesses zuweist, es somit als einen Zwischenzustand bzw. Zwischenschritt auf diesem Weg hin „zu personaler Kommunikation“³⁹⁶ versteht. Dieser Aspekt begegnet bereits in der Aussage, dass „Religionslehrerinnen und Religionslehrer versuchen, in ihrem Alltag und in ihrem Beruf aus ihrem Glauben heraus zu handeln, weil der Weg des Glaubens – modern gesprochen – dazu führt, in den verschiedenen »Rollen« immer mehr den Mut und die Freiheit aufzubringen, sich selbst zu sein.“³⁹⁷ Dieses Handeln *in* den Rollen wird hier als Station auf dem Weg des Glaubens verstanden. Wenig später vertieft *Hemel* diese Sichtweise, indem er das »Religionsstunden-Ich« als „»Probearbeiten«“³⁹⁸, bei dem subjektive Bedeutungszuweisungen legitim sind, deutlich als „Chance“³⁹⁹ des Religionsunterrichts herausstellt und damit die entscheidende Neuausdeutung des Begriffs festhält:

Alltagsrollen wie u. a. auch das Religionsstunden-Ich [können] einen Menschen noch nicht festlegen oder »definieren« [...], weil der Mensch für lebens- und glaubensgeschichtliche Entwicklungen offen ist und weil sein Personsein, seine »Personalität« nicht in der Summe seiner Lebensrollen aufgeht. In günstigen Fällen ermöglicht der Religionsunterricht seinen Teilnehmern, religiöse Deutungsperspektiven zu erkunden, die zum *Vorentwurf* religiös verwurzelter Identität werden kann. Das »Religionsstunden-Ich« enthält folglich neben seinen fragwürdigen Komponenten auch eine Art von »Probearbeiten«, das für die weitere religiöse Entwicklung der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung werden kann (aber nicht muß).⁴⁰⁰

Leider wird gerade dieses Verständnis als »Probearbeiten« in den weiterführenden religionsdidaktischen Überlegungen nicht konkretisiert.⁴⁰¹ Durchaus interessant wäre, welche Ideen *Hemel* für die praktische Umsetzung und Rahmung eines solchen »Probearbeitens« gehabt hätte. Das Grundanliegen aber wird im Schlusssatz prägnant gebündelt: „Die Arbeit an sich selbst ist damit der Schlüssel zur kreativen Chance, die im »Religionsstunden-Ich« für Lehrer und Schüler stecken kann.“⁴⁰² Es ist bemerkenswert, dass *Hemels* Beitrag trotz dieser tiefgründigen und eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs« kaum einen nachweisbaren Einfluss auf das

394 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 71.

395 EBD.

396 EBD., 70.

397 EBD.

398 EBD.

399 EBD.

400 EBD., 70.

401 Vgl. EBD., 71.

402 EBD.

Begriffsverständnis im Sinne einer Mehrdimensionalität haben sollte, obwohl durchaus Bezugnahmen auf den Beitrag erfolgen. Der Begriff wird häufig weiterhin lediglich als bloßes Schlagwort verwendet, ohne die praktischen Implikationen von *Hemels* Überlegungen zu berücksichtigen.

5.2.2 Gottfried Orth / Hilde Fritz – »Der Wunsch nach glückendem Leben und die Lebensregeln der Schüler und Schülerinnen« (2008)

Eine derartige Begriffsverwendung, bei der keine bewusste Auseinandersetzung mit dem Begriff erkennbar ist, findet sich bspw. innerhalb der Teilstudie „Der Wunsch nach glückendem Leben und die Lebensregeln der Schüler und Schülerinnen“⁴⁰³ der unter dem Titel „Ich muss wissen, was ich machen will. Ethik lernen und lehren in der Schule“⁴⁰⁴ von Gottfried Orth und Hilde Fritz publizierten Erhebung. Hier wird der Begriff von vornherein vorausgesetzt und als feststehende Größe verstanden. Damit ist zumindest zu vermuten, dass die inhaltliche Füllung den Hauptlinien der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse vergleichbar sein könnte. Warum gerade in Anbetracht der Häufigkeit der Begriffsverwendung keine Definition oder Klärung erfolgt, muss jedoch offenbleiben.

Gottfried Orth, 2008 Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Technischen Universität Braunschweig, und Hilde Fritz, zu der Zeit Sonderpädagogin und Lehrerin an einer niedersächsischen Förderschule, stellen in ihrer Publikation „Überlegungen zum Lernen und Lehren von Ethik“⁴⁰⁵ an. „Ausgangspunkt sind empirische Studien. Sie gelten der Frage, welche Regeln sich Jugendliche geben und wozu sie meinen, diese Regeln nötig zu haben.“⁴⁰⁶ Interessanterweise wird dieses ethische Lernen fachungebunden verstanden, „als Querschnittsaufgabe allen Unterrichts und innerhalb des Schullebens.“⁴⁰⁷ Demzufolge wird *auch* der Religionsunterricht in den Blick genommen, allerdings nicht als einziger Lernort. Die „empirischen Materialien“⁴⁰⁸ stammen, so die Einleitung, aus „dem Kontext der Förderschulen“⁴⁰⁹. Diese würden dabei „Welten des Denkens und Fühlens [eröffnen], dahinter Welten der Bedürfnisse, die nach unserer Wahrnehmung durchaus charakteristisch und bei Jugendlichen aller Schulformen anzutreffen sind“⁴¹⁰, so die Autoren. Die Basis für die abschließenden konzeptionellen Impulse bilden die in den ersten Kapiteln präsentierten, „mit den Methoden qualitativer Sozialforschung gewonnenen empirischen“⁴¹¹ Ergebnisse. Gerade angesichts dieser methodischen Selbsteinschätzung mag die fehlende Explikation zentraler Auswertungsbegriffe verwundern.

403 ORTH/FRITZ, Ich muss wissen, was ich machen will. Ethik lernen und lehren in der Schule (2008), 30–58.

404 EBD.

405 EBD., 7.

406 EBD.

407 EBD., 9.

408 EBD., 8.

409 EBD.

410 EBD.

411 EBD., 9.

Analysiert wurden Beiträge von Schülerinnen und Schülern. Diese waren aufgefordert, „10 Lebensregeln auf[zuschreiben], die dir wichtig sind und die für alle gelten können“⁴¹². Zudem galt es, diese im Anschluss „nach Wichtigkeit zu reihen.“⁴¹³ Als Bestandteil der Auswertungskategorien wird dabei die „Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit zu Religionsgemeinschaften“⁴¹⁴ der Antwortenden genannt. Interessanterweise begegnet aber im Rahmen der Auswertung der 1082 von 124 Förderschülerinnen und Förderschülern formulierten Lebensregeln ein völlig anderer, im Vorfeld ungenannter Begriff:

In den Klassen 7/8 und 9/10 wurden die Ergebnisse differenziert ausgewertet: einmal wurden alle Schülerinnen und Schüler zusammengenommen, zum anderen wurde eine Auswertung ohne diejenigen erstellt, die, bevor sie ihre Lebensregeln aufgeschrieben haben, diese in vielen Unterrichtsstunden des Faches Religion im Zusammenhang des Dekalogs besprochen und gemeinsam erarbeitet haben. Bei ihnen zeigen sich signifikante Unterschiede in der Formulierung und Gewichtung der Lebensregeln; ein „Religionsstunden-Ich“ ist hier unverkennbar.⁴¹⁵

In der Folge wird sodann nur noch von zwei verschiedenen Gruppen gesprochen, nämlich der „Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne ‚Religionsstunden-Ich‘“⁴¹⁶ und der „Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit ‚Religionsstunden-Ich‘“⁴¹⁷. Wie sich dieses zeigt, bleibt aber ungesagt. Später wird lediglich festgehalten, dass letztere Gruppe sich dadurch auszeichne, dass die in ihr gebündelten Schülerinnen und Schüler „die Frage nach eigenen Lebensregeln im Religionsunterricht ausführlich besprochen und in Beziehung auf den biblischen Dekalog diskutiert“⁴¹⁸ hätten. Insgesamt findet sich der Begriff innerhalb des neunundzwanzigseitigen Kapitels 46-mal, wobei er allerdings nur auf den ersten 17 Seiten Verwendung findet. Quantitativ liegt damit auch hier eine enorme Präsenz des Begriffs vor, was zum Ausschluss aus der diachronen Sprachgebrauchsmusteranalyse führte.⁴¹⁹ Allerdings lassen sich ob der Eigenarten der Begriffseinbindungen nur zu einem Bruchteil der oben erstellen Kategorien überhaupt Aussagen treffen.

- **Schreibweise:** *Orth* und *Fritz* verwenden die Standardvariante des Begriffs als »Religionsstunden-Ich«. Auch bei ihnen begegnet aber die einmalige Abweichung »Religionsunterrichts-Ich“⁴²⁰, welche allerdings – wie im Gesamtbestand der Sprachgebrauchsmusteranalyse⁴²¹ und im Beitrag *Hemels*⁴²² – synonym gebraucht und nicht eigens thematisiert wird.

412 ORTH/FRITZ, Ich muss wissen, was ich machen will. Ethik lernen und lehren in der Schule (2008), 22.

413 EBD.

414 EBD., 23.

415 EBD., 33.

416 EBD., 43.

417 EBD.

418 EBD., 35.

419 Vgl. Kapitel 5.1.1.1.

420 ORTH/FRITZ, Ich muss wissen, was ich machen will. Ethik lernen und lehren in der Schule (2008), 44.

421 Vgl. Kapitel 5.1.3.1.

422 Vgl. Kapitel 5.2.1.

- **Distanzierung:** 45 der 46 Begriffseinbindungen erfolgen mit Anführungszeichen. Nur einmal werden diese nicht verwendet, als der Suchbegriff durch einen Wortzusatz erweitert wird („Religionsstunden-Ich-Gruppe“⁴²³). Sprachliche Distanzierungen werden nicht vorgenommen.
- **Erscheinungsformen:** Dem Text ist nicht klar zu entnehmen, worin dieses »Religionsstunden-Ich« erkannt wird. Der Hinweis, in der „Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit „Religionsstunden-Ich““⁴²⁴ würden „sich signifikante Unterschiede in der Formulierung“⁴²⁵ zeigen, könnte in Richtung eines Begriffsverständnisses als »angepasste Antworten und Redewendungen« gedeutet werden. Diese Schülerinnen und Schüler würden daher auch „Regeln im Bereich von Religion“⁴²⁶ festhalten.
- **Thematische Kontexte:** Durch die Beschäftigung mit Lebensregeln und dem Dekalog erfolgt die Begriffseinbindung im Hinblick auf »ethische Fragestellungen«.

Es bleibt erstaunlich, wie wenige Rückschlüsse diese Begriffseinbindungen auf das vorliegende Begriffsverständnis zulassen. Es scheint, als würden Orth und Fritz davon ausgehen, dass allein eine unterrichtliche Beschäftigung mit bestimmten Inhalten zwangsläufig zu andersartigen Formulierungen und Gewichtungen führen würde, was an sich dann dieses »Religionsstunden-Ich« sei. Damit wird der Begriff aber zur Lesebrille der eigenen Interpretationen und Deutungen der Auswertenden – und das im Rahmen einer empirischen Studie. Dies kann erneut als Anzeichen für eine weitverbreitete unhinterfragte Akzeptanz des Begriffs im Fachbereich der Religionspädagogik verstanden werden.

5.2.3 Michael Roth – »Das Religionsstunden-Ich« (2008/2018)

Mit Michael Roth, seit 2015 Universitätsprofessor für Systematische Theologie und Sozialethik an der Universität Mainz, zuvor außerplanmäßiger Professor für Systematische Theologie an der Universität Bonn, beschäftigt sich ein weiterer evangelischer Theologe intensiv mit dem Begriff. Neben vier im Gesamtbestand ausgewerteten Belegstellen⁴²⁷ können zwei Publikationen als Begriffsexplikationen verstanden werden. Dabei baut der 2018 im »Wissenschaftlich-Religionspädagogischen Lexikon im Internet« (WiReLex) erschienene Artikel auf dem zehn Jahre zuvor veröffentlichten Zeitschriftenbeitrag „Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik“⁴²⁸ auf, nicht ohne ihn aber um prägnante Facetten zu erweitern.

423 ORTH/FRITZ, Ich muss wissen, was ich machen will. Ethik lernen und lehren in der Schule (2008), 44.

424 EBD., 43.

425 EBD., 33.

426 EBD., 44.

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

428 Michael ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60.2 (2008), 154–163.

5.2.3.1 »Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik« (2008)

Im 2008 unter dem Titel „*interreligiös. ethisch*“⁴²⁹ erschienenen Heft der »Zeitschrift für Pädagogik und Theologie« finden sich „Überlegungen von Michael Roth zum so genannten ‚Religionsstunden-Ich‘“⁴³⁰. In diesen möchte der Autor „das ‚Religionsstunden-Ich‘ als Herausforderung für die Systematische Theologie, speziell für die Theologische Ethik begreifen.“⁴³¹ So wird der als „Gegenstand der Religionspädagogik“⁴³² bezeichnete Fachbegriff zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen. Der Artikel ist in drei Kapitel gegliedert, wobei der Suchbegriff vor allem im ersten Kapitel begegnet, in dem Roth den Spuren Hemels folgt, dessen vorläufiger „Definition“⁴³³ Beachtung schenkt und auf dieser Basis „nach dem Religionsstunden-Ich und seiner Herausforderung für die Theologische Ethik“⁴³⁴ fragt. Im zweiten Kapitel („Beobachtungen zur Moral“⁴³⁵) fällt Begriff hingegen nur einmal, im dritten Kapitel („Konsequenzen für den Ethikunterricht“⁴³⁶) viermal.

Analyse der Begriffsverwendung Auch für den Beitrag Roths können die oben gebildeten Analysekategorien herangezogen werden. Dabei weist der Text eine ähnliche Struktur wie der Artikel Hemels auf, wird doch erneut zunächst das vorherrschende Begriffsverständnis referiert, um es im Anschluss für die eigenen Reflexionen fruchtbar zu machen.

- **Schreibweise:** Roth verwendet ebenfalls die Standardvariante des Begriffs als »Religionsstunden-Ich«. Einmalig wird der Begriff jedoch als „Religionstunden-Ich“⁴³⁷ notiert. Interessanterweise geschieht dies bei der Darstellung der „Beschreibung der Schülersituation der Würzburger Synode“⁴³⁸, obwohl in deren Entwürfen – und schließlich auch im Beschlusstext – stets die Variante *mit* dem Genitiv-S verwendet worden war.
- **Distanzierung:** 9 der 25 Begriffseinbindungen erfolgen mit Anführungszeichen. Muster sind dabei jedoch nicht zu erkennen. Eine sprachliche Distanzierung wird lediglich im Zitat Hemels vorgenommen, dessen Formulierung „das sogenannte“⁴³⁹ als „das so genannte“⁴⁴⁰ wiedergegeben wird.

429 Dietrich ZILLEBEN, Editorial, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60.2 (2008), 101–103, 101, Hervorhebung im Original.

430 EBD., 102, Hervorhebung im Original.

431 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 154.

432 EBD.

433 EBD., 156.

434 EBD., 154.

435 EBD., 157–160.

436 EBD., 160–163.

437 EBD., 155, Z. 3.

438 EBD., 155.

439 HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67.

440 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 154.

- **Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation:** Bei *Roth* findet sich die bis dato detaillierteste Nachzeichnung der Begriffsgeschichte. Bei den ersten Zeilen der Vorbemerkung handelt es sich um Worte *Hemels*, auf dessen Artikel und die darin enthaltene Begriffsinterpretation des Öfteren verwiesen wird.⁴⁴¹ Den Begriff selbst führt *Roth* zunächst ebenfalls auf die „Beschreibung der Schülersituation der Würzburger Synode und ihres Synodalbeschlusses zum Religionsunterricht aus dem Jahre 1974“⁴⁴² zurück. Interessanterweise ist ihm aber auch die Verwendung durch *Stock* bekannt, welche er als Indiz betrachtet, „dass ganz offenkundig das Religionsstunden-Ich nicht an eine bestimmte religionsdidaktische Konzeption gebunden ist.“⁴⁴³ Zudem wird erneut *Meyers* „Schul-Ich“⁴⁴⁴ mit dem Begriff in Verbindung gebracht.
- **Determinantien:** Überwiegend werden dem Begriff bestimmte Artikel (19/25) oder Proklisen mit bestimmten Artikeln (4/25) vorangestellt. Unbestimmte Artikel (2/25) begegnen nur im Rahmen indirekter Zitate.⁴⁴⁵ In *Roths* Ausführungen wird in sprachlicher Hinsicht der Suchbegriff also definiert und „zu einem besonderen seiner Gattung“⁴⁴⁶ erhoben.
- **Erscheinungsformen:** Zitiert werden zunächst die bekannten Formulierungen des Synodenbeschlusstextes und *Hemels*, die das »Religionsstunden-Ich« in angepassten Antworten und Redewendungen erkennen. *Roth* führt dies in eigenen Worten aus:

Der Schüler/die Schülerin argumentiert im Religionsunterricht von einem Standpunkt aus und betrachtet Probleme in einer Weise, die man gar nicht vermutet hätte. Dies überrascht nicht selten den Lehrenden, besonders dann, wenn er plant, den Schüler bei seinen „alltäglichen“ Beobachtungen, Auffassungen und seiner alltäglichen Beurteilung von Handlungen „abzuholen“; denn er merkt, dass der Schüler gar nicht diejenigen Beobachtungen namhaft macht, die er sonst im Gespräch kund tut, dass er gar nicht diejenige Perspektive an Probleme anlegt, die er sonst anzulegen pflegt und dementsprechend auch Auffassungen vertritt, die er in anderen Fächern nicht vertritt.⁴⁴⁷

Roth zufolge bedeute dies, dass – bei „ethischen Themen“⁴⁴⁸ – weitere Aspekte zum »Religionsstunden-Ich« gehören würden, nämlich zunächst „um das moralisch Gute

441 Auch wenn *Roth* notiert, dass das „Wissen um das so genannte ‚Religionsstunden-Ich‘ [...] zum allseits anerkannten Rüstzeug eines angesehenen Religionslehrers“ (ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 154) gehöre, wohingegen *Hemel* es als „Rüstzeug eines angehenden Religionslehrers“ (HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht? (1991), 67) bezeichnet hatte.

442 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 155.

443 EBD.

444 EBD., 156.

445 Vgl. EBD., 155.

446 SCHWINN, Art. Definitheit (2016).

447 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 155.

448 EBD.

zu wissen⁴⁴⁹ und sodann „mit großer Selbstverständlichkeit Situationen und ihre Anforderungen an dem moralisch Guten [zu] orientieren“⁴⁵⁰.

- **Thematische Kontexte:** Damit ist bereits der thematische Kontext benannt, in dem sich *Roth* dem Begriff nähert. Während dieser eingangs noch als „eine herausfordernde Erscheinung des Alltags des Religionsunterrichts“⁴⁵¹ bezeichnet wird, richtet der Autor seinen Blick im weiteren Verlauf vor allem auf „Fragen hinsichtlich des Sinns und Zwecks von Ethik und Ethikunterricht (sowohl innerhalb des Faches Religion als auch als eigenständiges Lehrfach [...])“⁴⁵² und erkennt „das Rollenverhalten, das sich im Religionsstunden-Ich ausdrückt, nirgendwo anders als in der moralischen Rede selbst begründet“⁴⁵³, weswegen es sich „[v]or allem [...] bei ethischen Themen“⁴⁵⁴ zeige. Jedoch verweist *Roth* ausdrücklich darauf, dass es sich dabei um eine von ihm vorgenommene Schwerpunktsetzung handelt: Auch wenn er in seinem Beitrag hauptsächlich diese Fragestellungen betrachtet, gebe es durchaus weitere „Themen [...], bei denen das Religionsstunden-Ich ebenfalls zutage tritt“⁴⁵⁵.
- **Gründe bzw. Auslöser:** Auch bezüglich dieser Kategorie werden zunächst die einschlägigen Wendungen zitiert, sei es die „Sonderwelt“⁴⁵⁶ aus dem Synodenbeschlusstext oder der „Kontext Religionsunterricht“⁴⁵⁷ *Hemels*. Mit *Hans-Jürgen Fraas* wird zudem auf die Person des Lehrenden,⁴⁵⁸ mit *Meyer* und – erneut – *Hemel* auf „die Funktion einer zweckhaften Abschirmung, eines Schutzes vor Verletzungen persönlicher Intimität“⁴⁵⁹ verwiesen. In Anbetracht dieser Vielfalt wäre es *Roth* zufolge daher „vorschnell, die Antworten des Schülers einfach auf Heuchelei und Anbiederung zurückzuführen.“⁴⁶⁰ Wie oben bereits erwähnt, sieht er „das Rollenverhalten, das sich im Religionsstunden-Ich ausdrückt, nirgendwo anders als in der moralischen Rede selbst begründet [...], insofern diese selbst ein bestimmtes Rollenverhalten darstellt.“⁴⁶¹ Interessanterweise erkennt er darin kein Sonderproblem dieses einen schulischen Unterrichtsfachs, auch wenn sich nur in dieser einen Fachdisziplin eine Eigenbezeichnung für dieses Phänomen etablieren konnte. So sei „ernst zu nehmen, dass diese Art des moralischen Urteilens zwar im Religionsstunden-Ich zutage tritt, keineswegs aber durch den Religionsunterricht und seine Bedingungen ausschließlich verursacht ist.“⁴⁶² Auch andere Settings würden Vergleichbares hervorbringen:

449 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 155.

450 EBD.

451 EBD., 154.

452 EBD.

453 EBD., 156.

454 EBD., 155.

455 EBD., 156.

456 EBD., 155.

457 EBD.

458 Vgl. EBD.

459 EBD., 156.

460 EBD., 155.

461 EBD., 156.

462 EBD., 161.

Pointiert formuliert: Die moralische Rede ist selbst eine „Maske“, die der moralisch Redende aufsetzt. Daher ist der Religionsunterricht auch nur insofern für das Religionsstunden-Ich verantwortlich, als er ein die moralische Rede förderndes Setting ist. Dies hat der Religionsunterricht aber mit anderen Fächern wie auch außerschulischen Settings (ethische Diskussionen, Stammtisch, Klatsch), in denen ethische Themen zur Sprache kommen, gemein.⁴⁶³

- **Genese:** Obwohl der Begriff der „Ausbildung“⁴⁶⁴ des Syondenbeschlusstextes zitiert wird, lassen diese Formulierungen *Roths* – wie auch die Rede vom „Hineinschlüpfen des Schülers in das ‚Religionsstunden-Ich‘“⁴⁶⁵ – ein aktives, optionales Verständnis erkennen. Dies wird vor allem in den Passagen betont, die auf „das moralische Urteil“⁴⁶⁶ fokussieren:

Gerade daher wirkt die Auffassung so „schabloniert“ und die Situation erscheint als „Sonderwelt“: sie ist unvermittelt mit den sonstigen Kriterien, mit denen lebensweltliche Zusammenhänge in den Blick genommen und beurteilt werden. Im moralischen Urteil betrachten wir die Welt plötzlich mit einer „besonderen Brille“, die wir nur unter bestimmten Bedingungen „aufsetzen“.⁴⁶⁷

- **Bewertung:** Wie schon im Titel ersichtlich, wird das »Religionsstunden-Ich« zunächst als „eine herausfordernde Erscheinung des Alltags des Religionsunterrichts“⁴⁶⁸ skizziert.⁴⁶⁹ *Roth* selbst möchte es darüber hinaus „als Herausforderung für die Systematische Theologie, speziell für die Theologische Ethik begreifen.“⁴⁷⁰ Neutraler erscheint hingegen die Bezeichnung als „Aufgabe der pädagogischen Interpretation und Intervention“⁴⁷¹. In Anlehnung an *Hemel* fordert auch *Roth*, es „nicht ausschließlich als Handicap zu sehen.“⁴⁷²
- **Empfohlener Umgang:** Diese Bewertung hängt vor allem mit *Roths* Interpretation des »Religionsstunden-Ichs« „als Phänomen der moralischen Rede“⁴⁷³ zusammen. Bei ethischen Fragestellungen bedürfe es „einer Vermittlung der Einsicht in die Struktur unserer moralischen Urteile“⁴⁷⁴. Dies bedeute, „das Religionsstunden-Ich als Phänomen der moralischen Rede zu durchschauen und damit der Frage Raum

463 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 156.

464 EBD., 155.

465 EBD., 157.

466 EBD., 157, Hervorhebung im Original.

467 EBD., 158.

468 EBD., 154.

469 Dabei sei auf den Umstand verwiesen, dass sich die Bezeichnung »Herausforderung« im Titel selbst eigentlich auf den Religionsunterricht bezieht. Im Fließtext selbst wird dies aber auf den Suchbegriff bezogen.

470 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 154.

471 EBD.

472 EBD., 156.

473 EBD., 162.

474 EBD.

zu geben, was mich daran hindert, das zu tun, was ich eigentlich als das Gute ansehe.⁴⁷⁵ Wie schon *Hemel* spricht auch *Roth* nicht davon, es zu »vermeiden« oder zu »durchbrechen«, wie es als Hauptlinie im Gesamtbestand der diachronen Sprachgebrauchsmusteranalyse zu erkennen ist.⁴⁷⁶ Stattdessen scheint das »Religionsstunden-Ich« auch in *Roths* Konzeption eher einen Zwischenschritt darzustellen, der zu weiteren Reflexionen Anlass bietet und aufgrund dessen entsprechend einzubetten ist, wird doch davon gesprochen, dass „der Schüler im Religionsunterricht eine bestimmte Perspektive [wählt], die er sonst an Sachverhalte und Probleme menschlichen Zusammenlebens nicht anlegt, die er aber im Religionsunterricht erprobt: die Perspektive des moralischen Standpunkts.“⁴⁷⁷ Um dieses bewusste „Rollenverhalten“⁴⁷⁸ als solches erkennbar zu machen, schlägt *Roth* eine ausdrückliche sprachliche Rahmung vor: „Im Grunde müssten daher seine Antworten lauten: ‚Wenn man sich auf den moralischen Standpunkt stellt, dann gilt doch . . .‘.“⁴⁷⁹

- **Konnotation:** „Unaufrichtig“⁴⁸⁰ wäre das »Religionsstunden-Ich« daher immer nur dann, wenn diese aktive Rolleneinnahme nicht transparent gemacht und „über diese unterschiedlichen Standorte keine Rechenschaft“⁴⁸¹ abgelegt wird.

Besondere Aspekte und Anfragen *Michael Roth* nimmt in seinem Zeitschriftenartikel den Begriff des »Religionsstunden-Ichs« zum Anlass, „die moralische Rede der Schüler und der Schülerinnen im Religionsunterricht“⁴⁸² zu thematisieren, um davon ausgehend schließlich auf die Grundanlage des Religionsunterrichts an sich zu sprechen zu kommen. Erneut zeigt sich dadurch die Produktivität dieses Begriffs, der Autorinnen und Autoren zu höchst unterschiedlichen Gedankengängen anregt. Im Gegensatz zum allgemein verbreiteten Begriffsverständnis⁴⁸³ skizziert *Roth* das „Hineinschlüpfen des Schülers in das ‚Religionsstunden-Ich‘“⁴⁸⁴ dabei als bewusst eingenommene Position, die gar nicht erst vorgibt, authentisch zu sein. Generell spielt der Begriff der »Authentizität« in seinen Ausführungen keine Rolle:

Wenn wir moralisch urteilen, dann geben wir damit vor, gerade nicht unsere „bloße Meinung“ bzw. unser subjektives Präferenzurteil zum Ausdruck zu bringen, sondern uns auf eine – von uns unabhängige – moralische Ordnung zu beziehen. Nicht was *wir* über einen Sachverhalt X in Bezug auf einen Akteur Y empfinden, geben mir in einem moralischen Urteil zum Ausdruck, sondern wie in Bezug auf Y *von der Warte der Moral*

475 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 162.

476 Vgl. Kapitel 5.1.4.5.

477 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 157.

478 EBD., 156.

479 EBD., 157f.

480 EBD., 161.

481 EBD.

482 EBD., 156.

483 Vgl. Kapitel 5.1.4.6.

484 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 157.

her zu urteilen ist. Gerade deshalb ist moralische Sprache so anziehend: Es ist ein Sprechen von einem höheren Standpunkt aus. In moralischen Urteilen machen wir uns zum Sprachrohr einer höheren Instanz, nämlich der moralischen Ordnung.⁴⁸⁵

Schulische Lernprozesse müssten daher darauf ausgelegt sein, dieses „Sprechen von einem höheren Standpunkt aus“⁴⁸⁶ zu thematisieren, zu integrieren und dadurch transparent zu machen, damit es nicht – fälschlicherweise – als „Unaufrichtigkeit“⁴⁸⁷ ausgelegt wird:

Es wäre in der Tat falsch, wenn man dem moralisch urteilenden Schüler unterstellt, er tue dies berechnend, in dem Sinne, dass er etwas sagt, was er in Wahrheit gar nicht denkt, sondern von dem er meint, der Religionslehrer wolle es gerne hören. Vielmehr wählt der Schüler im Religionsunterricht eine bestimmte Perspektive, die er sonst an Sachverhalte und Probleme menschlichen Zusammenlebens nicht anlegt, die er aber im Religionsunterricht erprobt: die Perspektive des moralischen Standpunkts.⁴⁸⁸

Diese Überlegungen führen Roth zur „Frage nach Sinn und Zweck [...] der Behandlung ethischer Themen“⁴⁸⁹. Bewusst provokant stellt er zwei mögliche Positionen gegenüber: „Soll der Ethikunterricht den Schüler befähigen, sich möglichst gekonnt an der moralischen Diskussion zu beteiligen, oder soll er in irgendeiner Weise [sic!] das Handeln des Schülers tatsächlich zu orientieren helfen?“⁴⁹⁰ Bei der Beantwortung dieser Frage stellt Roth zunächst klar, dass es nicht darum gehen dürfe, dass der Schüler „lernt, seinem moralischen Urteil mit Verweis auf das religiöse Fundament ein Ausrufezeichen zu verleihen.“⁴⁹¹ Vielmehr solle „der Ethikunterricht tatsächlich das eigene Handeln zu orientieren helfen“⁴⁹². Dies bedeutet schließlich, die Aussagen des »Religionsstunden-Ichs« produktiv einzubinden:

Nun besteht – soweit ich sehe – unter Ethik-Didaktikern darin Konsens, dass einerseits die bloße Arbeit am moralischen Urteil (ohne Bezug auf reale Probleme und eigenes Handeln) unergiebig ist, andererseits weder der Ethikunterricht noch der Religionsunterricht unmittelbar eigenes Handeln thematisieren können – u. a. eben um einen Schutzraum der Schüler und Schülerinnen zu wahren. Allerdings wird dabei doch übersehen, dass die beklagte Gestalt der moralischen Rede in der moralischen Rede selbst ihre Ursache hat. Nimmt man dies ernst, dann geht es weniger darum zu fragen, wie die moralische Rede auf das eigene Handeln appliziert werden kann. Vielmehr bedarf

485 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 157, Hervorhebung im Original.

486 EBD., 157.

487 EBD., 161.

488 EBD., 157.

489 EBD., 161.

490 EBD.

491 EBD.

492 EBD.

es einer Vermittlung der Einsicht in die Struktur unserer moralischen Urteile, des Unterschieds nämlich zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln, der Differenz zwischen dem Wahrnehmen und Beurteilen unseres eigenen Handelns und dem Handeln anderer und schließlich der in unserem Handeln immer schon wirksamen Mechanismen. Zugespitzt formuliert: Die Aufgabe des ethischen Unterrichts besteht darin, das Religionsstunden-Ich als Phänomen der moralischen Rede zu durchschauen und damit der Frage Raum zu geben, was mich daran hindert, das zu tun, was ich eigentlich als das Gute ansehe.⁴⁹³

5.2.3.2 Art. »Das Religionsstunden-Ich« (2018)

Der zehn Jahre später veröffentlichte Lexikonartikel baut auf den vorliegenden Ausführungen auf und ist auch in der grundlegenden Struktur vergleichbar. Daher werden an dieser Stelle nur noch Ergänzungen und Zusätze benannt. Dass nun der Suchbegriff 47-mal (statt 25-mal) enthalten ist, weist auf Erweiterungen hin. Erneut finden sich darunter zwei Abweichungen von der Standardvariante, die aber wohl unbewusst Eingang in die Veröffentlichung fanden. Wie schon 2008 wird der Begriff im Bezug auf die Würzburger Synode als „Religionstunden-Ich“⁴⁹⁴ zitiert, zudem begegnet einmalig die Abweichung als „Religionsstunden-ich“⁴⁹⁵. Distanzierungen erfolgen – wohl aufgrund der intensiven Thematisierung – kaum.

Ergänzt wird eine Differenzierung hinsichtlich der „Bewertung und Interpretation des Religionsstunden-Ichs“⁴⁹⁶. Im Unterschied zu den Ausführungen von 2008, die diese Sachverhalte noch unter der verbindenden Kapitelüberschrift „Das Religionsstunden-Ich und seine Herausforderung für die Theologische Ethik“⁴⁹⁷ bündelten, begegnen nun Unterüberschriften: „Das Religionsstunden-Ich als Krisenphänomen“⁴⁹⁸ einerseits, „Das Religionsstunden-Ich als unvermeidliche Realität des Religionsunterrichts“⁴⁹⁹ andererseits. Auf diese Weise verdeutlicht schon die Gliederung des Artikels einen bemerkenswerten Umstand, bleiben doch positive Begriffskonnotationen, die im Artikel von 2008 durchaus erkennbar waren, auf dieser Ebene unsichtbar. Ein erster, flüchtiger, nur die Zwischenüberschriften betrachtender Blick könnte daher zur Annahme führen, dass die Aussagen dieses Artikels den Grundtendenzen der allgemeinen Begriffsinterpretation, wie sie durch die diachrone Sprachgebrauchsmusteranalyse herausgearbeitet werden konnten, recht nahe sind.⁵⁰⁰

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

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

495 EBD.

496 EBD.

497 ROTH, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik (2008), 155.

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

499 EBD.

500 Vgl. Kapitel 5.1.4.5.

Im weiteren Verlauf des *Onlineartikels* werden die bereits im *Zeitschriftenartikel* zur Sprache gebrachten Begriffsausdeutungen religionspädagogischer Autorinnen und Autoren den beiden Teilkapiteln zugeordnet. Zudem wird das Begriffsverständnis um weitere Stimmen – und damit auch Ausdeutungen – ergänzt. Diese werden an dieser Stelle nicht einzeln referiert, da sie allesamt im Gesamtbestand enthalten sind. Interessanterweise gewinnt durch diese Erweiterung – vor allem durch die Begriffsdeutungen *Sitzbergers*, *Hilgers* und *Gennerichs* – aber die Frage nach der Authentizität, die im Beitrag von 2008 noch nicht gestellt worden war, wieder an Relevanz. Dies führt dazu, dass auch der Umgang mit diesem Verständnis des »Religionsstunden-Ichs« explizit hinterfragt wird:

Muss es nicht ihre/seine [der Lehrerin/des Lehrers] Aufgabe sein, die Bildung eines solchen Religionsstunden-Ichs zugunsten authentischer Kommunikation mit den Schülern möglichst zu vermeiden? Wird das Religionsstunden-Ich als Produzent unauthentischer Antworten verstanden, dann wird es als etwas bewertet, das es zu vermeiden bzw. zurückzubauen gilt.⁵⁰¹

Als Gegenstimmen zur Bewertung „als Krisenphänomen“⁵⁰² werden die Aussagen *Meyers*, *Hemels* und *Fraas* eingebunden. Die den Abschnitt zusammenfassende Aussage, diese verstünden „das Religionsstunden-Ich nicht als Krisenphänomen des Religionsunterrichts, das authentische Rede verunmöglicht und daher zugunsten der Authentizitätsforderung zu bekämpfen ist, sondern als eine mehr oder weniger unvermeidliche Realität“⁵⁰³, verschweigt aber bei diesen Autoren durchaus vorhandene anerkennende Elemente der Auseinandersetzung mit dem Begriff, obwohl sie im Text *Roths* benannt werden.⁵⁰⁴

In der Folge sind es *Meyers* „Schul-Ich“⁵⁰⁵ sowie – möglicherweise – *Hemels* „Deutschstunden-Ich“⁵⁰⁶ und „Sozialkunde-Ich“⁵⁰⁷, die *Roths* Blick über die Grenzen des eigenen Fachs hin weiten. Dieser benennt nun auch ein „Chemiestunden-Ich und ein Geschichtsstunden-Ich“⁵⁰⁸. Daran, dass diese Begriffe aber in den entsprechenden Fachdisziplinen selbst keine Verwendung finden, arbeitet er eine Eigenheit des schulischen Religionsunterrichts heraus:

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

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

503 EBD.

504 „Zum einen wird betont, dass man dem Schüler das Recht lassen sollte, seine Subjektivität zu verbergen und die Maske der Schülerrolle aufzusetzen, zum anderen wird hierin geradezu eine Chance erblickt: Der Schüler/die Schülerin begibt sich in einen Schutzraum, von dem er/sie Antworten wagen kann, ohne das Gefühl zu haben, zu viel von sich preisgegeben zu haben“ (ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018)).

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

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

507 EBD.

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

Wird das Religionsstunden-Ich in dieser Weise verstanden, dann stellt sich natürlich die Frage, aus welchem Grund ausgerechnet im Religionsunterricht dieses Phänomen aufgefallen ist. Man wird vermuten dürfen, dass dies zum einen an der Forderung nach Authentizität liegt, die im Religionsunterricht – ob explizit oder implizit – größer zu sein scheint als in anderen Fächern.⁵⁰⁹

Neuartige, bis dahin unbenannte Aspekte finden sich sodann im dritten Unterpunkt der „[o]ffene[n] Fragen“⁵¹⁰. So beleuchtet Roth bspw., ob es überhaupt „so etwas wie das (wahre) Selbst gibt, das im Religionsstunden-Ich verborgen werden kann.“⁵¹¹ Aufgrund ihrer Eigenständigkeit und Relevanz seien diese Überlegungen an dieser Stelle in Gänze zitiert:

Nun stellt sich aber bei der Rede von *Authentizität*, *Subjekt* bzw. *Subjektivität* oder gar *Selbst* die Frage, ob man hier nicht veralteten Redeweisen des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts anhängt. Das Subjekt wird in diesen Redeweisen verstanden als „der einheitliche Bezugspunkt seines Erfahrens, Wissens, Wollens und Handelns in all seinen Umwelten“ (Dalferth, 2003, 340). 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. So formuliert Thomas Metzinger: „Nach allem, was wir gegenwärtig wissen, gibt es kein Ding, keine einzelne unmittelbare Entität, die wir selbst sind. Weder im Gehirn noch in irgendeiner metaphysischen Sphäre jenseits dieser Welt“ (Metzinger, 2009, 13). Daher ist auch die Vorstellung, dass man *nicht authentisch* ist, weil man sein *Selbst* verbirgt, so eigentlich nicht mehr haltbar. [...] Im Blick auf diesen Sachverhalt muss man bezweifeln, dass die Beschreibung des Religionsstunden-Ichs als Abdriften von einem wahren Selbst in eine „unwirkliche Welt“ (Stock, 1960) oder als Verbergen der Subjektivität (Meyer, 1980) zielführend ist. In Bezugnahme auf Meyer formuliert: Das Religionsstunden-Ich kann nicht verstanden werden als Verbergen der Subjektivität durch Aufsetzen einer Maske, weil es keine Subjektivität unabhängig von den je unterschiedlichen Masken, die wir in den unterschiedlichen Kontexten tragen, gibt. 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.⁵¹²

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

510 EBD.

511 EBD.

512 EBD., Hervorhebung im Original.

Die Empfehlungen für den „angemessenen Umgang mit dem Phänomen des Religionsstunden-Ichs“⁵¹³ unterscheidet *Roth* schließlich je nach thematischem Kontext. Während die Hinweise in Bezug auf die „ethisch-moralischen“⁵¹⁴ Themengebiete hauptsächlich der Argumentation seines Beitrags von 2008 folgen, erweitert der Unterpunkt „Das Religionsstunden-Ich in dogmatisch-religiösen Kontexten“⁵¹⁵ die Darstellungen um eine zuvor nicht erwähnte Perspektive. *Roth* betont, dass es „[e]inen christlichen Lebensvollzug [...] nicht anders als so [gibt], dass er durch bestimmte Artikulationen erlernt wird.“⁵¹⁶ Daher sei „das Religionsstunden-Ich nicht zu verstehen [...] als Verbergen einer Authentizität, sondern als Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums.“⁵¹⁷ Nicht zuletzt aufgrund dieser Erkenntnis kommt er zu einer Forderung, die der allgemeinen Begriffsinterpretation diametral entgegensteht, und dadurch – gerade innerhalb des einzigen vorliegenden religionspädagogischen Lexikonartikels – viele überraschen mag:

Von hier aus könnte man an das Phänomen des Religionsstunden-Ichs eine grundlegende Frage stellen: Geht es nicht weniger darum, das Religionsstunden-Ich zurückzubauen zugunsten einer bloß vermeintlichen Authentizität, als vielmehr darum, das Religionsstunden-Ich zu stärken? Dies aber würde bedeuten, statt nach einer vermeintlichen „Erfahrungswirklichkeit“ der Schülerin/des Schülers zu suchen, an die es anzudocken gilt, die Sprachformen zu stärken, die dem Schüler/der Schülerin den Raum eröffnen, in dem er/sie Phänomene religiös angemessen zu deuten vermag.⁵¹⁸

5.2.4 Sandra Huebenthal – »Wirtschaftsgleichnisse. Oder: Wie lässt sich eine Vorlesung kompetenzorientiert gestalten?« (2016)

Abschließend sei ein Beitrag erwähnt, dessen – neunfache – Begriffsverwendungen sich von den bisher dargestellten auf zweifache Weise unterscheiden. *Sandra Huebenthal*, Professorin für Exegese und Biblische Theologie an der Universität Passau, verwendet in diesen den inhaltlich analogen, aber in der Schreibweise durchgängig abweichenden Begriff des „Religionsunterrichts-Ich“⁵¹⁹ – eine Formulierung, die gerade deswegen verwundern mag, da sich der Artikel mit *Hochschullehre* in Form von Vorlesungen beschäftigt. Neben diesen beiden Abweichungen können jedoch erneut die bereits ins Feld geführten Analysekategorien herangezogen werden.

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

514 EBD.

515 EBD.

516 EBD.

517 EBD.

518 EBD.

519 SANDRA HUEBENTHAL, Wirtschaftsgleichnisse. Oder: Wie lässt sich eine Vorlesung kompetenzorientiert gestalten?, in: Annett GIERCKE-UNGERMANN/Sandra HUEBENTHAL (Hg.), Orks in der Gelehrtenwerkstatt? Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modelliert (= Theologie und Hochschuldidaktik 7), Berlin: LIT 2016, 27–42, hier 32.

- **Distanzierung:** In allen neun Fällen erfolgt die Begriffseinbindung unter Verwendung von Anführungszeichen.
- **Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation:** Huebenthal bezieht den Begriff nicht auf andere Autorinnen oder Autoren. Vielmehr scheint er erneut als bekannter und anschlussfähiger Begriff vorausgesetzt zu werden.
- **Determinantien:** Auch in diesem Beitrag werden dem Suchbegriff vor allem bestimmte Artikel vorangestellt (6/9). Je einmal begegnet eine Satzbildung ohne Determinans, eine Genitivkonstruktion sowie eine Proklise mit bestimmtem Artikel.
- **Erscheinungsformen:** Anhand von drei Aussagen lässt sich darstellen, worin dieses „Religionsunterrichts-Ich“⁵²⁰ der Studierenden von der Autorin erkannt wird. Auch wenn dabei durchaus eigene Akzente gesetzt werden, können die Beobachtungen der Kategorie »angepasster Antworten und Redewendungen« zugeordnet werden. So suche das „Religionsunterrichts-Ich“⁵²¹ „den lieben Gott“ in der Geschichte“⁵²², zeige sich dadurch, dass „mehr gepredigt als ausgelegt“⁵²³ werde und äußere sich in der „Reproduktion der Meinung des Professors“⁵²⁴.
- **Thematische Kontexte:** Der Artikel beschäftigt sich mit dem Versuch, „das Format ‚Vorlesung‘ kompetenzorientiert aufzubrechen“⁵²⁵. Dies erfolgt im Rahmen eines Moduls zur „Exegese des Neuen Testaments“⁵²⁶, im Beitrag vor allem am Beispiel „des Sämannsleichnisses (Mk 4,1–9)“⁵²⁷.
- **Gründe bzw. Auslöser:** Huebenthal bezeichnet das „Religionsunterrichts-Ich“⁵²⁸ als „Struktur intuitiven Handlungswissens“⁵²⁹ der Studierenden, womit es auch auf „Gewohnheit“⁵³⁰ zurückzuführen sei. Mitunter könne es auch durch „reines Auswendiglernen“⁵³¹ bedingt sein.
- **Genese:** Wenig Rückschlüsse lässt der Text auf Annahmen zur Genese des Phänomens zu. Allerdings findet sich eine durchaus spannende Kombination dynamischer und optionaler Bestandteile, wenn vom „Religionsunterrichts-Ich“, das sich fast unweigerlich (und meist relativ früh) einschaltet“⁵³², die Rede ist.
- **Bewertung:** Weit deutlicher fällt die Bewertung aus. Das „sehr häufig zu beobachtende Phänomen“⁵³³ sei eine „defizitäre und unzureichende Strategie“⁵³⁴, „eine der

520 HUEBENTHAL, Wirtschaftsgleichnisse. Oder: Wie lässt sich eine Vorlesung kompetenzorientiert gestalten? (2016), 32.

521 EBD.

522 EBD.

523 EBD., 37.

524 EBD., 39.

525 EBD., 41.

526 EBD., 28.

527 EBD., 32.

528 EBD.

529 EBD., 37.

530 EBD., 37, Hervorhebung im Original.

531 EBD., 39.

532 EBD., 32.

533 EBD., 37.

534 EBD.

größten Herausforderungen⁵³⁵ und – gerade im Theologiestudium – „nicht [...] passend“⁵³⁶.

- **Empfohlener Umgang:** Demzufolge wird ein entsprechender Umgang empfohlen. Das „Religionsunterrichts-Ich“⁵³⁷ müsse „narkotisiert“⁵³⁸, „verabschiedet“⁵³⁹ und „überwunden werden“⁵⁴⁰, es sei „anzufragen“⁵⁴¹ und zu „entlarven“⁵⁴², man müsse es also „ablegen“⁵⁴³. Insgesamt wäre es eine „Gefahr“⁵⁴⁴, wenn es im Studium nicht gelänge, „intuitives Handlungswissen als unzureichend zu erkennen und hinter sich zu lassen – oder kurz: das ‚Religionsunterrichts-Ich‘ zu überwinden“⁵⁴⁵.
- **Konnotation:** Anhand dieser Ausführungen ist nachvollziehbar, dass im vorliegenden Artikel – trotz der Begriffsbearbeitungen durch *Hemel* und *Roth* – keine positiven Aspekte des „Religionsunterrichts-Ich“⁵⁴⁶ für den Lernort Universität benannt werden.
- **Begriffsdeutung durch Abgrenzung:** Hingegen wird ausgesagt, was dem „Religionsunterrichts-Ich“⁵⁴⁷ entgegenstehe, nämlich eine „sinnvolle Auslegung“⁵⁴⁸ und „Verständnis“⁵⁴⁹. Dies spräche sodann „für einen fruchtbaren und nachhaltigen Lernprozess“⁵⁵⁰, bei dem „der Groschen gefallen ist“⁵⁵¹. Ziel eines solchen Theologiestudiums sei, „wirklich zu eigenem Denken“⁵⁵² zu führen.

Huebenthal erhebt „die Überwindung des ‚Religionsunterrichts-Ichs‘“⁵⁵³ zu einem „der grundlegenden Lernziele des Theologiestudiums“⁵⁵⁴. Letztlich liegt hier – wenn auch verbunden mit einer abweichenden Bezeichnung und im Hochschulkontext – eine Begriffsdeutung vor, die mit den mehrheitlichen Ergebnissen der diachronen Sprachgebrauchsmusteranalyse vergleichbar ist, den zentralen Aspekten der Begriffsbearbeitung durch *Hemel* und *Roth* jedoch entgegensteht.

535 HUEBENTHAL, Wirtschaftsgleichnisse. Oder: Wie lässt sich eine Vorlesung kompetenzorientiert gestalten? (2016), 37.

536 EBD.

537 EBD., 32.

538 EBD.

539 EBD., 37.

540 EBD.

541 EBD.

542 EBD.

543 EBD.

544 EBD., 39.

545 EBD.

546 EBD., 32.

547 EBD.

548 EBD., 37.

549 EBD.

550 EBD.

551 EBD., 38.

552 EBD., 39.

553 EBD., 41.

554 EBD.