

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Das Religionsstunden-Ich

Michael Roth

erstellt: Februar 2018

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200389/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Das Religionsstunden-Ich

Michael Roth

1. Das Phänomen *Religionsstunden-Ich*

In der Beschreibung der Schülersituation der Würzburger Synode und ihrem Synodalbeschluss zum Religionsunterricht (→ [Religionsunterricht, katholisch](#)) aus dem Jahre 1974 heißt es, gelegentlich komme es zur Ausbildung eines „Religionstunden-Ichs“, das sich „während dieses Unterrichts in einer Sonderwelt bewegt und schablonierte Antworten von sich gibt“ (Synodalbeschluss, 1978, 125). Die Art und Weise dieser Sonderwelt und ihrer schablonierten Antworten erläutert Ulrich Hemel folgendermaßen: „Die Art der Schülerantwort wird [...] durch den unterrichtlichen Kontext wesentlich mitbestimmt. Der Kontext Religionsunterricht erhöht also vordergründig die Wahrscheinlichkeit für ‚religiös gefärbte‘ Antworten. In diesem Zusammenhang wird in der Religionspädagogik gelegentlich vom ‚Religionsstunden-Ich‘ gesprochen“ (Hemel, 1991, 67). 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. Besonders markant tritt dies bei ethischen Themen zutage: Religionslehrerinnen- und -lehrer berichten davon, dass die Schülerinnen und Schüler plötzlich als „kleine Heilige“ auftreten, die nicht nur um das moralisch Gute zu wissen scheinen, sondern auch mit großer Selbstverständlichkeit Situationen und ihre Anforderungen an dem moralisch Guten orientieren. Das verwundert gerade deshalb, weil dies sonst nicht der primäre Gesichtspunkt der Schülerinnen und Schüler ist. So weist Jutta Siemann darauf hin, dass Schüler, die in der Pause zuvor noch an einer wüsten Schlägerei teilgenommen haben, im Religionsunterricht den völligen Gewaltverzicht als hohen moralischen Wert vertreten können, um in der anschließenden Pause die

Schlägerei fortzusetzen (Siemann, 2003).

2. Bewertung und Interpretation des *Religionsstunden-Ichs*

„Das Wissen um das sogenannte ‚Religionsstunden-Ich‘ gehört“ – so Ulrich Hemel – „zum allseits anerkannten Rüstzeug eines angesehenen Religionslehrers“ (Hemel, 1991, 67). Der Religionslehrer/die Religionslehrerin muss in angemessener Weise mit dem Phänomen des Religionsstunden-Ichs umgehen. Dafür bedarf es 1. einer Interpretation des Phänomens, 2. einer Bewertung des Phänomens und schließlich 3. einer Strategie, mit diesem Phänomen umzugehen (Roth, 2008).

2.1. Das Religionsstunden-Ich als Krisenphänomen

Wie ist das Phänomen des Religionsstunden-Ichs zu verstehen? Nach Herbert Stettberger handelt es sich um eine „angepasste Rollenübernahme“ (Stettberger, 2012, 143): Der Schüler/die Schülerin schlüpft in die Rolle, die von ihm/ihr erwartet wird. In diese Richtung verweist auch Rudolf Sitzberger: Schüler und Schülerinnen – so Sitzberger – stellen sich auf die institutionellen Vorgaben ein und ordnen ihr Sprachverhalten dem unter, sie geben Antworten, von denen eine positive Bewertung erwartet wird. „Es kommt nicht mehr zu authentischen Äußerungen, sondern zu schablonierten, einer bestimmten Rollenerwartung entsprechenden Antworten, eben des Religionsstunden-Ichs“ (Sitzberger, 2013, 13f.). Monika E. Fuchs spricht von der „sozialen Erwünschtheit“, nach der sich das Religionsstunden-Ich richtet (Fuchs, 2010, 350), Georg Hilger teilt die Vermutung von Sitzberger, dass der Schüler „nicht authentisch“ (Hilger, 2002, 53) ist. Ebenso spricht Carsten Gennerich davon, dass Schüler ihre Beiträge der vermuteten Lehrereinstellung anpassen, so dass authentische Unterrichtsbeiträge unwahrscheinlich werden (Gennerich, 2010, 89). Bereits 1960 betont Hans Stock gegen das Religionsstunden-Ich, dass der Schüler auf jeden Fall „er selbst“ bleiben müsse und nicht in eine „unwirkliche Welt“ abdriften dürfe (Stock, 1960, 10f.).

Bei diesem Verständnis des Religionsstunden-Ichs ergeben sich eine Reihe von Fragen: Kann die Lehrerin/der Lehrer überhaupt ernst nehmen, was im Unterricht geäußert wird? Muss es nicht ihre/seine 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. Das Religionsstunden-Ich kommt so als Krisenphänomen des → [Religionsunterrichts](#) in den Blick. Wird das Religionsstunden-Ich als Krisenphänomen des Religionsunterrichts verstanden, dann ergibt sich die Frage, welche Formen des Religionsunterrichts Entstehung eines Religionsstunden-Ichs begünstigen und welche Vorkehrungen getroffen werden müssen, damit das Religionsstunden-Ich gar nicht entsteht bzw. wenn es bereits entstanden ist, welche Möglichkeiten es gibt, dieses wieder abzubauen.

2.2. Das Religionsstunden-Ich als unvermeidliche Realität des Religionsunterrichts

Nun wäre es vorschnell, die Antworten des Schülers/der Schülerin als Heuchelei anzusehen. So macht Hans Jürgen Fraas darauf aufmerksam, dass typische Religions-Antworten nicht unbedingt auf Heuchelei oder Anbiederung zurückzuführen seien, sondern darauf, dass der Religionslehrer „bei der gleichen Frage andere Assoziationen als ein anderer Fachlehrer“ (Fraas, 1990, 205) weckt. Der Schüler/die Schülerin antwortet nicht, wie er antwortet, weil er auf eine bestimmte Note „schielt“, vielmehr werden durch das bestimmte Setting des Religionsunterrichts bestimmte Antworten freigesetzt. Dabei kann das „Religionsstunden-Ich“ auch in einen größeren Zusammenhang der Schulsituation insgesamt eingeordnet werden. So betont der Didaktiker Hilbert Meyer: „Der Schüler entwickelt ein Schul-Ich, das zu erstaunlichen Anpassungsleistungen fähig ist“ (Meyer, 1980, 301). Noch pointierter bemerkt der Autor: „Die Kinder und Jugendlichen kommen in die Schule, um dort ihre Schülerrolle zu spielen, und die Mehrzahl der Schüler spielt dieses Spiel schon nach kurzer Eingewöhnungszeit wie Profis“ (Meyer, 1980, 86). Daher vertritt Meyer die Auffassung, dass man den Schülern das Recht lassen solle, „ihre Subjektivität zu verbergen und die Maske der Schülerrolle aufzusetzen“ (Meyer, 1980, 351). In dieser von Meyer vorgeschlagenen Weise will auch Ulrich Hemel das „Religionsstunden-Ich“ verstanden wissen: Nach Hemel kann das Hineinschlüpfen in eine bestimmte Form der Schülerrolle „durchaus die Funktion einer zweckhaften Abschirmung, eines Schutzes vor Verletzungen persönlicher Intimität“ (Hemel, 1991, 68) haben. Das Religionsstunden-Ich setzt sich nach Hemel aus ganz verschiedenen Elementen zusammen wie der Einstellung zum Religionsunterricht, der Interpretation der optimalen Schülerrolle im Religionsunterricht, der religiös-kirchlichen Sondersprache, dem Schutz seelischer Intimität und der Reaktion auf die Erwartung des Religionslehrers und des Mitschülers. „Versucht man, diese Elemente in einer vorläufigen Definition zu integrieren, dann lässt sich das Religionsstunden-Ich als der sozialpsychologische Ausdruck einer bestimmten Einstellung gegenüber

dem Religionsunterricht charakterisieren, durch die die Schüler ihre subjektive Deutung der Schülerrolle im Religionsunterricht festlegen“ (Hemel, 1991, 69).

Fraas, Meyer und Hemel betrachten 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. Drei Dinge werden herausgestellt:

1. Es wird betont, dass unterschiedliche Fächer unterschiedliche Schülerantworten assoziieren, es somit nicht nur ein Religionsstunden-Ich, sondern auch ein Chemiestunden-Ich und ein Geschichtsstunden-Ich gibt. 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. Ein zweiter Punkt hängt hiermit zusammen: der Anspruch des Religionsunterrichts, den Schüler/die Schülerin in seiner/ihrer Lebenswirklichkeit „abzuholen“. Hier fällt dann natürlich auf, wenn der Schüler/die Schülerin nicht da ist, wo der Lehrer/die Lehrerin ihn vermutet hat.
2. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass das Religionsstunden-Ich im (größeren) Zusammenhang des Schul-Ichs zu sehen ist. Der Schüler bildet nicht erst zu Beginn der einzelnen Fächer (oder gar nur zu Beginn des Religionsunterrichts) eine neue Identität aus, vielmehr stellt sich bereits bei dem Betreten der Schule eine neue Rolle ein. Und diese Rolle hat die Schülerin/der Schüler seit Jahren bestens zu spielen gelernt.
3. Schließlich unterscheidet sich das Verständnis von Fraas, Meyer und Hemel auch hinsichtlich der Bewertung und des Umgangs mit dem Phänomen des Religionsstunden-Ichs. 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.

3. Offene Fragen

Sowohl das Verständnis des Religionsstunden-Ichs als Krisenphänomen des →

[Religionsunterrichts](#) als auch das Verständnis als unvermeidliche Realität des Religionsunterrichts unterscheiden sich hinsichtlich der Bewertung und folglich auch hinsichtlich der jeweiligen Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit diesem Phänomen. Gemeinsam ist beiden die grundlegende Interpretation dieses Phänomens. Diese gemeinsame Interpretation lässt sich etwa so zusammenfassen: Bei dem Religionsstunden-Ich handelt es sich um nicht authentische Äußerungen, Äußerungen aus einer „unwirklichen Welt“, die die wahre Subjektivität der Schülerin/des Schülers verbergen, so dass die Schülerin/der Schüler hier nicht sie selbst/er selbst ist. Bei dieser Interpretation ist natürlich etwas Entscheidendes vorausgesetzt: Vorausgesetzt ist, dass es so etwas wie das (wahre) Selbst gibt, das im Religionsstunden-Ich verborgen werden kann. 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. In unterschiedlichen Kontexten geben wir Sachverhalten ein Ich-Vorzeichen, ohne dass dies uns dazu berechtigt, von dem Ich als einer eigenständigen Entität zu reden. 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.

Will man nach dem angemessenen Umgang mit dem Phänomen des Religionsstunden-Ichs fragen, so empfiehlt es sich, zwischen den dogmatisch-religiösen und den ethisch-moralischen Themen zu unterscheiden, in denen es zutage tritt. Bei letzteren wird sich das Religionsstunden-Ich nicht von dem Ethikstunden-Ich unterscheiden, weil es Teil hat an der ethisch-religiösen Sprache insgesamt. Bei ersteren wird es sich begreifen lassen als Teil der dogmatisch-religiösen Sprache.

3.1. Das Religionsstunden-Ich in ethisch-moralischen Kontexten

Das Problem der Moral besteht nicht darin, dass wir die Moral oder moralische Forderungen nicht anerkennen, sondern darin, dass wir Moral oder moralisches Handeln zwar allgemein anerkennen, in unserem Handeln aber nicht befolgen. Die Pointe dieser Aussage wäre freilich verkannt, wenn sie bloß als der (doch etwas banale) Hinweis auf die Diskrepanz zwischen dem Befolgen und dem Anerkennen der Moral verstanden würden, gar als emphatisches Plädoyer für ein Befolgen der Moral auch in dem eigenen Handeln. Vielmehr wird damit ausgesagt, dass der Unterschied zwischen dem Befolgen und dem Anerkennen der Moral prinzipiellen Charakter besitzt: Die Moral ist „ein System von Gesichtspunkten zur Beurteilung von Handlungen und nur indirekt zur Bestimmung des Handelns selbst“ (Steinvorth, 2004, 107). Die moralische Beurteilung von Handlungen taucht daher nicht in unserem Alltag auf, in dem es in der Regel darum geht, unser Handeln (faktisch) zu bestimmen, sondern in bestimmten Kommunikationssphären, in denen es um die moralische Beurteilung von Handeln geht. Neben beispielsweise dem Stammtisch oder dem Kirchenraum ist auch das Setting des Religionsunterrichts eine solche Sphäre.

Nun ist es eine durchaus wichtige Aufgabe, Sachverhalte aus der ethisch-moralischen Perspektive zu betrachten und auch in die ethisch-moralische Urteilsbildung einzuüben. Allerdings kann ein evangelischer Religionsunterricht, der um die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium weiß, nicht dabei stehen bleiben, in die moralische Perspektive einzuüben (Roth, 2005; Roth, 2009). Vielmehr bedarf es einer Vermittlung der Einsicht in die Struktur unserer moralischen Urteilsbildung, des Unterschieds 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 auch der Begrenztheit der moralischen Perspektive ansichtig zu werden. Es dürfte deutlich sein, dass mit der Diskussion der Strukturen menschlicher Existenz die Sündenlehre Einzug hält (Roth, 2010). Gerade im Rahmen des Ethikunterrichts hat diese meines Erachtens ihren angemessenen Ort: als Rahmen, innerhalb dessen die Bedingungen menschlichen Lebens und Handelns zur Sprache kommen. Was hindert mich daran zu tun, was ich für das Gute ansehe? – ist die zentrale Frage der Sündenlehre. Damit ist auch der Ort markiert, der die Sündenlehre in ihrer eigentlichen Pointe zur Geltung bringt gegenüber moralischen Verzerrungen, die Sünde als bloße Tat- bzw. Unterlassungssünde definieren. Die Sündenlehre ist keine Anleitung zum moralischen Urteilen, sondern ein Versuch, Verstehen zu initiieren.

3.2. Das Religionsstunden-Ich in dogmatisch-religiösen Kontexten

Das Religionsstunden-Ich stellt auch die Frage nach dem Wesen der Religion und der Funktion und Eigenart religiöser Sprache. Entscheidend für unseren Zusammenhang ist die Einsicht, dass der Glaube nicht nur Sprache produziert (als ein Zur-Sprache-Bringen des Glaubens), sondern immer auch von der Sprache herkommt – Religion ist (vor allem nach christlichem Verständnis) unaufhebbar sprachlich grundiert (Roth, 2014). Einen christlichen Lebensvollzug gibt es daher nicht anders als so, dass er durch bestimmte Artikulationen erlernt wird. Glaube kommt vom konkreten Wort: von biblischen Narrativen, Riten, Bekenntnissen, religiösen „stories“, Traditionen und Gebeten. Von hier aus wird man sagen können, dass Religionen sich nicht (oder zumindest nicht in erster Linie) Erfahrungen verdanken (etwa den Erfahrungen mit dem Transzendenten), sondern Erfahrungen produzieren. Religiöse Erfahrungen haben keinen spezifischen Gegenstand (dies wissen wir seit Immanuel Kant), sondern es sind Erfahrungen von Alltäglichem in einer (bestimmten) religiösen Deutung. Diese religiöse Deutung verdankt sich nicht einer bestimmten Technik, sondern einem religiösen Lebensvollzug (Roth, 2013). Religionen ermöglichen einen bestimmten Lebensvollzug, in dem bestimmte Erfahrungen gemacht werden. So kann nach Georg A. Lindbeck eine Religion als „eine Art kulturelles und/oder wissenschaftliches Grundgerüst und Medium“ (Lindbeck, 1994, 56f.) betrachtet werden, das das gesamte Leben und Denken formt. Religion ermöglicht in den bereitgestellten Sprach- und Lebensformen die „Beschreibung von Realität, die Formulierung von Glaubenssätzen und das Ausdrücken innerer Haltungen, Gefühle und Empfindungen“ (Lindbeck, 1994, 57). Die Religion gleicht daher einer Kultur, sie ist ein gemeinschaftliches Phänomen, das die Subjektivität der Einzelnen viel eher prägt, als dass sie als eine Manifestation dieser jeweiligen

Subjektivität verstanden werden kann.

Blickt man von hier aus auf das Religionsstunden-Ich, wird man sagen können, dass das Religionsstunden-Ich nicht zu verstehen ist als Verbergen einer Authentizität, sondern als Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums. 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.

4. Ausblick

Die Frage nach dem Wesen des Religionsstunden-Ichs und dem angemessenen Umgang lässt sich nur in einem größeren Zusammenhang begreifen. Hier sind neben pädagogischen und soziologischen Fragen vor allem Fragen der Ethik und der Dogmatik von entscheidender Wichtigkeit, nämlich die Frage nach dem Wesen und der Funktion moralischer Urteile (Ethik) und die Frage nach dem Wesen und der Funktion religiöser Rede (Dogmatik bzw. Fundamentaltheologie). Erst in diesem Zusammenhang wird man begreifen, dass es sich bei dem Religionsstunden-Ich nicht um ein einzelnes Phänomen handelt, sondern dass sich in ihm sowohl das Wesen der ethisch-moralischen Sprache als auch das Wesen der dogmatisch-religiösen Sprache widerspiegelt. Von hier aus wird auch die Bedeutung dieses Phänomens ersichtlich: Es erlaubt nämlich auch umgekehrt einen Einblick in das Wesen und die Funktion der ethisch-moralischen Sprache und in das Wesen und die Funktion dogmatisch-religiöser Sprache. Darüber hinaus zeigt es die nahe Verwandtschaft und Strukturparallelen zwischen ethisch-moralischer und dogmatisch-religiöser Sprache.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Roth, Michael, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2018

Literaturverzeichnis

- Fraas, Hans-Jürgen, Die Religiosität des Menschen, Göttingen 1990.
- Fuchs, Monika E., Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion, Arbeiten zur Religionspädagogik 43, Göttingen 2010.
- Dalferth, Ingolf U., Die Wirklichkeit des Möglichen. Hermeneutische Religionsphilosophie, Tübingen 2003.
- **Gennerich, Carsten, Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion. Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 2, 85-99.**
- **Hemel, Ulrich, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht?, in: rabs – Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen 23 (1991) 2, 67-72.**
- Hilger, Georg, Annäherungen an die Alltagsreligiosität Jugendlicher: Was Jugendlichen heilig ist, in: Heimbach-Steins, Marianne (Hg.), Religion als gesellschaftliches Phänomen. Soziologische, theologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen, Bamberger Theologisches Forum 3, Münster 2002, 45-71.
- Lindbeck, Georg A., Christliche Lehre als Grammatik des Glaubens. Religion und Theologie im postliberalen Zeitalter. Mit einer Einleitung von Hans G. Ulrich und Reinhard Hütter. Aus dem amerikanischen Englisch von Markus Müller, Gütersloh 1994.
- Metzinger, Thomas, Der Ego-Tunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik. Aus dem Englischen von Thomas Metzinger und Thorsten Schmidt, Berlin 2009.
- Meyer, Hilbert, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein 1980.
- Roth, Michael, Religiousness and the Language of Religion in Theological Perspective, in: Conermann, Stephan/Rheingans, Jim (Hg.), Narrative Pattern and Genre in Hagiographic Life Writing, Narratio Aliena? – Studien des Bonner Zentrums für Transkulturelle Narratologie 7, Berlin 2014, 49-59.
- Roth, Michael, Überlegungen zum eigenen Unbehagen mit dem Ruf nach Spiritualität, in: Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen. Zeitschrift für Religions- und Weltanschauungsfragen 76 (2013), 43-52.
- Roth, Michael, Die Bedeutung der Rede von der Sünde für das Selbstverständnis des christlichen Glaubens, in: Lasogga, Mareile/Hahn, Udo (Hg.), Gegenwärtige Herausforderungen und Möglichkeiten christlicher Rede von der Sünde. Herausgegeben im Auftrag der Bischofskonferenz der Vereinigten Evangelisch-lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD), Hannover 2010, 37-65.
- Roth, Michael, Lex semper accusat. Lutherische Moralkritik, in: Knuth, Hans Christian

(Hg.), *Angeklagt und anerkannt. Luthers Rechtfertigungslehre in der Verantwortung*, Veröffentlichungen der Luther-Akademie Sondershausen-Ratzeburg 6, Erlangen 2009, 109-132.

- **Roth, Michael, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008) 2, 154-163.**
- Roth, Michael, *Protestantische Ethik als Explikation der Ethosgestalt des Glaubens? Thesen zur fundamentalethischen Bedeutung der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium*, in: *Luther* 76 (2005), 26-40
- **Siemann, Jutta, Friedenserziehung durch Training, in: Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis von RU und KU 105 (2003) 3, 35-40.**
- Sitzberger, Rudolf, *Die Bedeutung von Sprache innerhalb eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts*, Münster 2013.
- Steinvorth, Ulrich, *Ist Moralität Gewalt gegen sich selbst?*, in: Boote, Brigitte/Stoellger, Philipp (Hg.), *Moral als Gift oder Gabe? Zur Ambivalenz von Moral und Religion*, Würzburg 2004, 104-126.
- Stettberger, Herbert, *Empathische Bibeldidaktik: eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel*, Münster 2012.
- Stock, Hans, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht*, Gütersloh 2. Aufl. 1960.
- Synodalbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (22.11.1974), in: *Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland, Offizielle Gesamtausgabe*, Bd. 1, Hg. v. L. Bertsch u.a., Freiburg/Br. 1978, 113-152.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de