

2.5 Das Wiedererwachen der Frage nach der Authentizität

Wie gezeigt werden konnte, spielte die Frage nach der Authentizität⁴³⁹ der Äußerungen und Handlungen der Lernenden für christlich-religiöse Bildungsprozesse des Mittelalters, aber auch für die der Jahrzehnte vor und nach der Reformation bestenfalls eine untergeordnete Rolle, die nur vereinzelt explizit thematisiert wurde. Schülerinnen und Schüler wurden zumeist hinsichtlich ihrer Aufnahmefähigkeit und ihres Auffassungsvermögens in den Blick genommen. Die tausendfachen Fälle, in denen auch in den folgenden Jahrhunderten dieses Begriffspaar begegnet, sollen hier nun nicht mehr referiert werden – und damit auch nicht die vielfältigen Ideen, auf welche Weise die Vermittlung auf die erkannte Fassungsgebe hin anzupassen wäre. Der Blick verengt sich über diesen religionspädagogischen Standard dieser Zeit hinaus.

Vor allem zwei Einflussfaktoren sollten spätestens ab dem 18. Jahrhundert dazu führen, dass die Bewertungskategorie der Authentizität wiederentdeckt wurde: die Ausbildung der Pädagogik⁴⁴⁰ als eigenständige Wissenschaft und die Aufklärung. Beide eint das Ringen um ein – angenommenes – wahres, echtes, authentisches Individuum, dass es anzusprechen gelte. Dies ist eine Ausrichtung, die auch für die folgenden Jahrzehnte prägend bleiben sollte, war doch auch den „Dichter[n] und Denker[n] der Goethezeit [...] alles Philisterhafte und zweckhaft Gemachte zuwider. Nur das Natürliche, Ursprüngliche und Vitale galt ihnen als echt.“⁴⁴¹

Gerade durch die Aufklärung rückten aber für viele Jahrhunderte unberücksichtigte Phänomene wieder ins Blickfeld, sodass sie auch religionspädagogisch zu beachten waren: Beliebigkeit und Atheismus riefen – im Grunde genommen erstmals seit dem Katechumenat der Urkirche – wieder in eine Entscheidungssituation. Dabei ist zu erwähnen, dass einige Autoren – meist in der Tradition *Friedrich Schleiermachers*⁴⁴² (1768–1834) – grundsätzlich die (schulische) Lehr- bzw. Lernbarkeit von Religion infrage stellten und christlich-religiöse Bildungsprozesse (wieder) in den Bereich der Familie verwiesen.⁴⁴³ Strömungen, auf die hier – in Anbetracht der Ziel- und Fragestellung – nicht weiter eingegangen werden kann. Zu berücksichtigen ist aber, dass Anleihen bei Aufklärung und Pädagogik katholischerseits im frühen 19. Jh. ein recht jähes Ende finden sollten.⁴⁴⁴ Dies erklärt, warum – neben vereinzelten Ausnahmen – ein Großteil der für die Frage nach

439 Vgl. v. a. zur bis in die Antike zurückreichenden Begriffsgeschichte und der modernen Begriffsvielfalt Christoph WIESINGER, *Authentizität. Eine phänomenologische Annäherung an eine praktische-theologische Herausforderung* (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 31), Tübingen: Mohr Siebeck 2019, 9–32.

440 Vgl. Ralf KOERRENZ/Karsten KENKLIES/Hanna KAUHAUS/Matthias SCHWARZKOPF, *Geschichte der Pädagogik* (= utb 4524), Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, 169–179.

441 Johannes von den DRIESCH/Josef ESTERHUES, *Geschichte der Erziehung und Bildung. Band II: Von der Humanität bis zur Gegenwart*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 1961, 20.

442 „Was nun den *Religionsunterricht*, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird, betrifft, so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann“ (SCHLEIERMACHER, *Zweite Periode der Erziehung: Das Knabenalter* (1826) (1983), 339).

443 Vgl. LACHMANN, *Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter* (2013), 63.

444 Vgl. zum Katholischen Religionsunterricht in Aufklärung und 19. Jahrhundert MENDL, *Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt* (2007), 337–349.

der Authentizität von Schüler(innen)äußerungen in christlich-religiösen Bildungsprozessen zu sichtenden Literatur zunächst nicht von katholischen⁴⁴⁵, sondern von protestantischen Autoren stammt.

Katholischerseits liefern zentrale Gestalten wie *Johann Michael Sailer* (1751–1832) und *Johann Baptist Hirscher* (1788–1865) zwar entscheidende Impulse für eine Neuausrichtung von Pastoraltheologie und Religionspädagogik; die Frage, ob die Äußerungen der Lernenden authentisch oder unauthentisch sind, spielt bei ihnen keine größere Rolle.

Sailer wendet sich mit seiner Anleitung zum „praktischen Schriftstudium“⁴⁴⁶ und „erbauenden Schriftbetrachten“⁴⁴⁷ zunächst an zukünftige Priester. Darüber hinaus befürwortet er „die private Schriftlesung als Mittel für die *geistliche (Selbst-)bildung von Laien*“⁴⁴⁸, ist er doch der Überzeugung, „dass jeder Christ, der Verantwortung für seinen Glauben übernimmt, als *Seel-Sorger* für sich wirke.“⁴⁴⁹ Damit entfällt aber die externe Bewertungsinstanz, die über die Authentizität zu urteilen hätte. Seine frühen Schriften zur Erziehung von Kindern⁴⁵⁰ – im Rahmen seiner *Pastoraltheologie* befasst sich *Sailer* vor allem mit dem Unterricht der Christenlehre in Kirche und Gemeinde⁴⁵¹ – setzen bekannte Schwerpunkte, sei es „die konsequente Orientierung des katechetischen Handelns an der *Fassungskraft der Kinder* und an der *Kinderwelt*“⁴⁵², Aufforderungen zur Mäßigung des

445 Der 1847 erschienene (und in der Neubearbeitung von 1925 zum Einheitskatechismus erhobene) Katechismus von *Joseph Deharbe* (1800–1871) lässt bspw. schon im Vorwort keinen Zweifel aufkommen, dass die göttliche Offenbarung eigentlich nicht einmal einer Adressat(inn)enorientierung bedürfe: „Niemand [wird] leugnen, daß die Wahrheit der göttlichen Offenbarung sich Allen, Gelehrten und Ungelehrten, durch untrügliche Merkmale kund gibt, und daß sie wie die Sonne am Gewölbe des Himmels Allen einleuchtet, die sehen wollen. [...] Der Ursprung, Bestand, Kampf und Triumph der christlichen Kirche, die Fülle des Segens, welchen sie stets den Völkern des Erdkreises spendete, diese durchweg geschichtliche [sic!] Thatsachen, tragen so augenfällig das Gepräge der Göttlichkeit an sich, daß es nur einigermaßen gesunde Augen braucht, um Gottes Werk zu erkennen“ (DEHARBE, *Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff, nebst einem kurzen Abrisse der Religionsgeschichte von Anbeginn der Welt bis auf unsere Zeit*. Für die Jugend sowohl als für Erwachsene (1847), Vf.). Dieses Verständnis hat zur Folge, dass die Frage nach einer Authentizität von Schüler(innen)äußerungen gar nicht zu stellen ist: „Was ist wohl geeigneter als die Erzählung jener Thatsachen, den Jüngling einerseits in Dankbarkeit gegen Gott und mit Ehrfurcht und Liebe gegen die Kirche zu erfüllen, andererseits auch dessen Aufmerksamkeit zu fesseln, und ihm den Religionsunterricht anziehend zu machen?“ (EBD., VII).

446 Johann Michael SAILER, *Vorlesungen aus der Pastoraltheologie*. Erster Band. Auf Befehl S. Churf. Durchlaucht zu Trier als Fürstbischofs zu Augsburg, München: Joseph Lentner 1788, Vorrede an Leser, die nicht meine Zuhörer waren, 3.

447 EBD., 65.

448 Peter SCHEUCHENPFLUG, Art. *Sailer, Johann Michael* (1751–1832), in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2019, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200641/> (besucht am 30. 01. 2024).

449 EBD.

450 Vgl. die „Anleitung für angehende Kinderlehrer“ in Johann Michael SAILER, *Vorlesungen aus der Pastoraltheologie*. Zweyter Band. Auf Befehl S. Churf. Durchlaucht zu Trier als Fürstbischofs zu Augsburg, München: Joseph Lentner 1788, 223–310.

451 Vgl. EBD., 247–259.

452 SCHEUCHENPFLUG, Art. *Sailer, Johann Michael* (1751–1832), in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)* (2019).

Auswendiglernens⁴⁵³, „eine graduale Vorgehensweise (vom Leichterem zum Schwereren) sowie eine hierarchische Auswahl (Setzung von Prioritäten)“⁴⁵⁴. All dies atmet den optimistischen Geist, dass man so gar nicht zu *nicht*-authentischen Handlungen oder Äußerungen von Lernenden gelangen könne, weswegen eine Thematisierung dieser Kategorie ausbleibt: „Wer geschickt fragen kann, der sorget [...] bey dem erstern Unterrichte dafür, daß die Frage dem Zöglinge die Antwort schon auf die Zunge lege, und keine Wahl einer unschicklichen Antwort offen lasse.“⁴⁵⁵ Sailer ist sich sicher, dass „die Wahrheit einmal so vorgetragen, [mehr] unterrichtet [...], als hundert Wahrheiten, nur dem Ohr, und nicht dem Verstande nahe gebracht. Eine Wahrheit recht verstanden, giebt mehr Licht und Nahrung fürs ganze Leben, als viele andere nur auswendig gelernt.“⁴⁵⁶ Das dahinterstehende Erziehungsideal formuliert er schließlich 1807, „heißt also erziehen; diesen Entwicklungs- und Fortbildungsprozeß so leiten, daß der Zögling der leitenden Hand entbehren, und seine Selbstführung dem Ideale der Menschheit entsprechen kann“⁴⁵⁷.

Hirschers „subjektorientierter“⁴⁵⁸ Ansatz basiert auf der Annahme einer „im Menschen liegende[n] anerschaffene[n] Empfänglichkeit und Bestimmung“⁴⁵⁹ für das Reich Gottes. „In einem dynamischen Prozeß der Entfaltung und Entwicklung“⁴⁶⁰ gelte es diese daher freizulegen, da der Mensch „alle Pflichterfüllung schon in sich [trägt], indem er in diesem Geiste [das in den Menschen eingegangene und in ihm wirksame Gottesreich selbst] bereits will, ehe das Soll an ihn gelangt.“⁴⁶¹ „Fassungskraft und [...] Bedürfnisse“⁴⁶² der Kinder beachtend soll daher das „heuristische Verfahren [...] eine zweckmäßige Leitung des Selbstdenkens der Zöglinge“⁴⁶³ bewirken, damit das bereits Vorhandene, aber noch Freizulegende nicht durch „Zufälligkeiten Aeußerlichkeiten Buchstäblichkeiten“⁴⁶⁴ und „eine Masse von Formeln, die sie gedächtnismäßig aufzusagen haben“⁴⁶⁵ verschüttet werde. Daher legt er auch keinen Wert auf das bloße „Hersagen der

453 Vgl. SAILER, Vorlesungen aus der Pastoraltheologie. Zweyter Band. Auf Befehl S. Churf. Durchlaucht zu Trier als Fürstbischofs zu Augsburg (1788), 249–251.

454 SCHEUCHENPFLUG, Art. Sailer, Johann Michael (1751-1832), in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2019).

455 SAILER, Vorlesungen aus der Pastoraltheologie. Zweyter Band. Auf Befehl S. Churf. Durchlaucht zu Trier als Fürstbischofs zu Augsburg (1788), 230.

456 EBD., 266f.

457 Johann Michael SAILER, Über Erziehung für Erzieher, München: Joseph Lentner 1807, 11.

458 Werner SIMON, Johann Baptist Hirschers „Katechetik“ (1831). Eine 'subjektorientierte' Theorie katechetischen Handelns in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: DERS. (Hg.), Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung (= Forum Theologie und Pädagogik 2), Münster: LIT 2001, 71–80, 71f.

459 HIRSCHER, Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christentum zu unterrichten und zu erziehen, nach seinem ganzen Umfange dargestellt (1832), 60.

460 SIMON, Johann Baptist Hirschers „Katechetik“ (1831). Eine 'subjektorientierte' Theorie katechetischen Handelns in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (2001), 73.

461 HIRSCHER, Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christentum zu unterrichten und zu erziehen, nach seinem ganzen Umfange dargestellt (1832), 67.

462 EBD., 79.

463 EBD., 213.

464 EBD., 142.

465 EBD., 86.

betreffenden Katechismusworte⁴⁶⁶. Eine in diesem Sinne als Befähigung zur Bildung eines „eigenen Urtheils in religiösen und sittlichen Dingen“⁴⁶⁷ verstandene Katechese, eine – so Werner Simon – „Lehre von der christlichen Freiheit“⁴⁶⁸, spiegelt per se „authentisches Menschsein“⁴⁶⁹: „Gottes Gnadenwirken hebt die Freiheit zur Selbstbestimmung nicht auf, es führt sie vielmehr zu ihrer authentischen Selbstentfaltung.“⁴⁷⁰ Dass in diesem Kontext gegebene Antworten der Schüler zwar inhaltlich richtig, aber doch unauthentisch sein könnten, ist für Hirscher keine Kategorie der Einschätzung.⁴⁷¹

2.5.1 Exemplarische Einblicke in eine Disziplin im Wandel

2.5.1.1 Religion als Gesinnung bei Christian Gotthilf Salzmann

Der von den Idealen der Aufklärung geprägte Pädagoge und evangelische Pfarrer *Christian Gotthilf Salzmann* (1744–1811) steht beispielhaft für eine entscheidende Neuausrichtung im Bereich christlich-religiöser Bildungsprozesse: „Von jetzt ab wendet sich die katechetische Vermittlungsreflexion, die bis dahin so gut wie ausschließlich dem Wie der Vermittlung galt, in zunehmendem Maße dem Was, Warum und Wozu der Vermittlung schulischer Inhalte zu und wird damit zur Fachdidaktik im eigentlichen Sinne.“⁴⁷² Im vielfach angesprochenen Bild des Gefäßes samt Öffnung – teils unter Berücksichtigung etwaiger, die Effizienz des Befüllens steigender Trichter – bleibend, wird nun – zunächst vor allem evangelischerseits – zunehmend auch die Frage gestellt, ob dieser Inhalt überhaupt in das Gefäß gelangen *muss*. In seiner 1780 erstmals erschienenen Schrift „Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion bezubringen“⁴⁷³ stellt der Autor gleich zu Beginn klar:

Die Religion unterscheidet sich also von Wissenschaft vorzüglich dadurch, daß sie nicht blos Erkenntniß der Beschaffenheit, sondern des wahren Werthes der Dinge ist, den sie in ihrem Verhältnisse gegen einander haben. Und da die Erkenntniß des wahren Werthes einer Sache immer mit Zuneigung oder Abneigung gegen dieselbe verknüpft ist, so ist die Religion mehr als Erkenntniß – sie ist Gesinnung. Da nun meine Absicht gar nicht dahin gehet, den Kindern Wissenschaft, sondern Gesinnung

466 HIRSCHER, Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen, nach seinem ganzen Umfange dargestellt (1832), 216.

467 EBD., 142.

468 SIMON, Johann Baptist Hirschers „Katechetik“ (1831). Eine 'subjektorientierte' Theorie katechetischen Handelns in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (2001), 79.

469 EBD.

470 EBD.

471 Vgl. die recht ausführliche Auseinandersetzung mit unvollständigen, zufälligen, vorseilenden, halbweisen, unpassenden, irrigen, lächerlichen, widerwärtigen, anstößigen, unbestimmten oder verworrenen Antworten in HIRSCHER, Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen, nach seinem ganzen Umfange dargestellt (1832), 215–220.

472 LACHMANN, Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter (2013), 60.

473 Christian Gotthilf SALZMANN, Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion bezubringen, 2. verbesserte Auflage, Frankfurt und Leipzig 1789.

beyzubringen; so kann man leicht erachten, daß ich von der zeither gewöhnlichen Methode des Religionsunterrichtes ganz abgehen werde. Ich werde ihnen von Gott nichts sagen lassen, als was zu Begreifung seines hohen Werthes, seines mächtigen Einflusses auf unsere Glückseligkeit nöthig ist. Ich werde ihnen die verschiedenen Eintheilungen der Sünden nicht lehren, wohl aber ihre Häßlichkeit zeigen. [...] Wenn Religion Gesinnung ist, so kann ich die Kenntniß der biblischen Geschichte nicht mit zur Religion rechnen. Sie ist nur Beförderungsmittel derselben und in soferne sie es ist, werde ich sie empfehlen. Die Religion beschäftigt sich, meines Erachtens, mit Dingen, die auf uns eine nähere Beziehung haben. Ich kann also nicht anders, als alle die Ideen, die ganz außer der Sphäre unserer Erkenntniß, und vorzüglich kindischer Erkenntniß, liegen, aus dem Religionsunterrichte wegwünschen. Man suchet also hier umsonst Vorschläge, wie man Kindern das Geheimniß der Dreinigkeit [sic!], der Menschwerdung Jesu, der Gegenwart seines Leibes und Blutes im heiligen Abendmahle begreiflich machen könne.⁴⁷⁴

Alle „Ideen, die ganz außer der Sphäre [...] kindischer Erkenntniß liegen, aus dem Religionsunterrichte wegwünschen“⁴⁷⁵, stellt einen Paradigmenwechsel dar. Religion „beyzubringen“⁴⁷⁶ ist somit kein rein kognitives, lehrendes Geschehen mehr, das über eine bloße Vermittlung der Inhalte zu erreichen wäre.

Soviel siehet man doch aber hieraus, daß man das Auswendiglernen als ein Mittel ansieht, eine Sache den Kindern verhaßt zu machen. Gleichwohl ist dieses der erste Weg, auf dem man unsern Kleinen die Religion beyzubringen suchet. Erst Gebete, bey denen sie sich nichts denken, dann Sprüche, von denen sie nichts verstehen, dann den Katechismus nebst einer Erklärung, die wenigstens eben so dunkel, als die zu erklärende Sache ist, dies alles werden sie gezwungen, mit unmäßiger Anstrengung und höchstem Widerwillen ihrem Gedächtnisse einzuprägen. Und was soll denn der wahrscheinliche Erfolg von dieser Peinigung der Unschuldigen seyn? Vielleicht Erzeugung guter Gesinnung? Dies wird wohl niemand im Ernste behaupten, der nur einigermaßen mit den Gesetzen, nach denen die menschliche Seele zu wirken pfleget, bekannt ist. Wenn man nicht annehmen will, daß die Worte, die man lernet, eine magische Kraft haben, vermöge welcher sie, ohne daß die Seele etwas dabey denket, gleich einer Zaubersformel wirken, so muß man zugeben, daß alles Auswendiglernen der Bibel und des Katechismus zur moralischen Besserung gar nichts hilft. So wenig eine Speise, die unverdaut durch den menschlichen Körper gehet, denselben nähren kann, so wenig können Worte, die man nicht versteht, deren Verstand man nicht überdenken kann, das Herz bessern.⁴⁷⁷

Mit der Kategorie einer Herzensbesserung verbinden sich daher gänzlich andere methodische Ansätze einer „emotionale[n] Beteiligung“⁴⁷⁸, die am Kind auszurichten sind.

474 SALZMANN, Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion beyzubringen (1789), 2f.

475 EBD., 3.

476 EBD.

477 EBD., 38.

478 LACHMANN, Vom Westfälischen Frieden bis zur Napoleonischen Ära (2007), 116.

Bisher habe man „ja von ihrer Kindheit an daran gearbeitet, ihnen Geschmack am Unverständlichen bezubringen, die Begierde zum Nachdenken zu ersticken, und stillschweigend ihnen den Wahn gelehret, daß es schon hinlänglich sey, wenn man die christliche Lehre nur wisse.“⁴⁷⁹ Nun müsse durch einen Perspektivenwechsel versucht werden, das Lernen mit „Vergnügen“⁴⁸⁰ – ein Begriff, der bisher keine Rolle spielte – zu verbinden:

Wo lernen wir nun, welches die für Kinder anmuthigste Methode sey? Von niemanden sicherer, als von den Kindern. Die Denkungsart eines dreißig- bis vierzigjährigen Mannes, ist von der Denkungsart eines zehn bis zwölfjährigen Kindes himmelweit unterschieden. Wie werde ich gerühret, wenn ich eine Arie aus der Graunischen Passion, oder Abraham auf Morija aufführen höre, und wie fühllos sitzen meine Kinder dabey! Wie hüpfen sie hingegen, wenn jemand anfängt zu singen: Als jüngst Hänschen in dem Gras. Umsonst bemühe ich mich, sie dahin zu bringen, daß sie, bey Anhörung jener Stücke, an meinen Empfindungen Theil nehmen. Es ist bloß Gefälligkeit gegen mich, wenn sie sagen: Das war eine vortrefliche Arie. Wir dürfen daher das, was Kindern Vergnügen machen soll, niemals nach unserer, sondern nach der Kinder Empfindung abmessen, sonst lernen wir wohl, was uns, nicht aber, was Kindern Vergnügen schafft.⁴⁸¹

Einer der Wege, die *Salzmann* empfiehlt, ist daher die Konstruktion von Geschichten über realistische, nicht zu ideal geratene Kinder und deren Verhalten und Irrtümer, durch welche die Lernenden selbst in die Entscheidung gerufen werden. Nachahmungstrieb und eigenes Urteil schlossen sich dabei nämlich nicht aus.⁴⁸² Das Anliegen besteht so dann darin, die Kinder dazu anzuregen, über „Gründe nachzudenken und selbst urtheilen zu lernen.“⁴⁸³ Antworten sollen nicht aus Gefälligkeit gegenüber der Lehrkraft, sondern aus Einsicht in deren Richtigkeit erfolgen.⁴⁸⁴ Dabei geht *Salzmann* davon aus, dass die gewünschten Eindrücke wiederholt vermittelt werden müssen, um bei den Lernenden fruchtbar zu werden. Allerdings ist ihm klar, dass dies nicht durch die Wiederholung der immer gleichen Erzählungen passieren kann: „Aber die stärkste Wirkung müßte es thun, wenn man eine Art der Wiederholung erfinden könnte, die die Kinder selbst aus eigener Neigung anstellten, die ganz nach kindischem Geschmacke wäre, und die sie folglich mit Vergnügen übernähmen.“⁴⁸⁵ Ganz nebenbei skizziert *Salzmann* sogar einen bilddidaktischen Ansatz, der dieses Anliegen unterstützen soll.⁴⁸⁶ Einen weiteren Weg stellt für ihn die Unterredung⁴⁸⁷ dar:

479 SALZMANN, Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion bezubringen (1789), 44.

480 EBD., 47.

481 EBD.

482 Vgl. EBD., 62–67.

483 EBD., 63.

484 Vgl. EBD.

485 EBD., 100.

486 Vgl. EBD., 101–103.

487 Zur (Eigen-)Bezeichnung als »Sokratische Unterredung« vgl. Rainer LACHMANN, Die Religionspädagogik Christian Gotthilf Salzmanns. Ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung und Gegenwart (= Arbeiten zur historischen Religionspädagogik (AHRp) 2), 2. völlig überarbeitete u. erweiterte Auflage, Jena: IKS Garamond 2004, 296–306.

Bey jenem fängt man von einer gleichgültigen Sache an zu sprechen, läßt das Kind darüber urtheilen, faßt das Kind bey dem gefällten Urtheile, macht es auf die Folgen aufmerksam, die in diesem Urtheile wie Keime verschlossen liegen, macht ihm Einwendungen, und läßt sie sich beantworten. Auf diese Art bekommt man Gelegenheit, die wahre Meinung des Kindes zu erfahren, sie zu berichtigen, durch Aufsuchung neuer Gründe zu befestigen, und durch Verbindung verschiedener Ideen es mit neuen Wahrheiten bekannt zu machen.⁴⁸⁸

Nach einem Abschreckungsbeispiel einer „gewöhnlichen katechetischen Methode“⁴⁸⁹ bietet der Autor zwei Musterunterredung: eine über die Gefälligkeit⁴⁹⁰, eine über Gottes Allmacht⁴⁹¹. Im Anschluss daran betont *Salzmann*, dass „diese Art des Unterrichtes mehr Nutzen stifte, als die gewöhnliche Katechisation [...]“. Das Kind bekommt hier Gelegenheit, seine eigenen Vorstellungen und Empfindungen vorzutragen; man hat gar nicht zu besorgen, daß es etwas vorbringe, daß es nicht verstehe oder nicht glaube; man kann in sein Herz blicken, und seine irrigen Vorstellungen berichtigen.“⁴⁹² Diese Zeilen atmen die Grundüberzeugung, dass so generierte Aussagen der Lernenden – da dem Auswendiglernen fremd – authentisch sein müssen, gar kein anderer Ausgang dieser Lehrart möglich sei. Dies könne aber nur gelingen, wenn die Lehrkraft gewisse Fähigkeiten einbringe. So müsse der Lehrer „nothwendig die Kunst besitzen, sich das völlige Zutrauen seiner Lehrlinge zu erwerben. [...] Denn wenn man mit einem feyerlichen, gebieterischen Anstande erscheint, so fürchten sich die Kinder. Sie antworten nie nach ihren Empfindungen, sondern so, wie sie glauben, daß man es gerne höre.“⁴⁹³ Allein die Häufigkeit, mit der *Salzmann* den Wunsch aufgreift, mit den Lernenden ein authentisches Gespräch zu führen, zeigt sein Ringen um einen grundständigen Wandel der Religionspädagogik seiner Zeit:

Denn insgemein ist man bey den Unterredungen, die man mit Kindern anstellt, von ihnen in einer gar zu großen Entfernung. Man nimmt einen gewissen ehrwürdigen Anstand an, und läßt es die Kinder fühlen, daß ein Mann mit ihnen spricht, der auf ihre Ehrfurcht die gerechtesten Ansprüche machen kann. Und was ist der Erfolg davon? Die Kinder werden scheu. Das ehrwürdige Ansehen, das wir uns zu geben suchen, sehen sie als einen Wink an, sich zu verstellen. Sie verbergen ihre wahre Meinung, lauern auf Miene, Ton und Frage, um zu erfahren, wie wir gerne geantwortet haben wollen – und dann antworten sie.⁴⁹⁴

Dass es bei der konkreten Umsetzung durch einige Lehrkräfte jedoch vorkam, dass von *Salzmann* eigentlich nur als Beispiel gedachte Ausformulierungen zum Auswendiglernen in Schülerhand gegeben wurden, führt die Kluft zwischen Theorie und Praxis vor Au-

488 SALZMANN, Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion beyzubringen (1789), 165.

489 EBD., 166.

490 Vgl. EBD., 167–173.

491 Vgl. EBD., 178–191.

492 EBD., 192.

493 EBD., 174.

494 EBD., 176f.

gen. Selbiges lässt sich auch an der Bewertung der als »sokratische Methode«, »Maieutik« bzw. »Mäeutik« bezeichneten Lehrart zeigen. Ziel dieser »Hebammenkunst« war es, dass Lernende die Einsichten und Erkenntnisse – durch eine helfende Hand eher unterstützt und begleitet als geleitet – „selbst gebären“⁴⁹⁵. Dahinter stand die Absicht, „durch formales Fragen und interrogativen Unterricht den »Adressaten« bewusst [zu] machen [...], was an sittlich-religiösen Ideen und Gefühlen bereits vorhanden ist.“⁴⁹⁶ Die theoretischen Entwürfe halten aber vor dem Richtschwert der Praxis nur selten stand. Statt dem Kind Gelegenheit zu geben, „seine gesammelten Ideen, seine eigenen gesammelten Ideen, seine eigenen Urtheile mit seinen eigenen Worten vorzutragen, damit der Lehrer Gelegenheit bekomme, von ihrer Richtigkeit oder Unrichtigkeit zu urtheilen, und sie, wo es nöthig ist, zu berichtigen“⁴⁹⁷, wirken schon die Musterbeispiele *Salzmanns* eher wie eine mühsame sokratische Geburt. Der Autor selbst gibt am Ende in einer Fußnote gar zu, dass dieser Ansatz in solcher Breite und detaillierter Situations- und Personenbezogenheit „in öffentlichen Anstalten, zu festgesetzten Stunden, schwerlich ausführbar sey.“⁴⁹⁸

2.5.1.2 »durch des Zöglings eigene Kraftanstrengung« – Vitus Anton Winter

Doch auch auf katholischer Seite finden sich (heute zum Teil aber kaum bekannte) Autoren, die der »sokratischen Methode« besondere Wertschätzung zuteilwerden ließen. Neben *Franz Michael Vierthaler* (1758–1827), dessen Werk wissenschaftlich bereits früh⁴⁹⁹, vergleichend⁵⁰⁰ und ausführlich⁵⁰¹ beleuchtet wurde, ist vor allem die Schrift »Religiös-sittliche Katechetik“⁵⁰² von *Vitus Anton Winter* (1754–1814) im Hinblick auf die hier zu untersuchende Fragestellung besonders ertragreich, verbindet doch auch er die Anwendung der Maieutik mit der Hoffnung, durch diese zu – *per se* – authentischen Äußerungen der Lernenden zu gelangen. Hervorzuheben ist hierbei, dass nun – im beginnenden 19. Jh. – Bezugnahmen über die Konfessionsgrenzen hinweg kein Problem mehr darstellen. Wie selbstverständlich zieht *Winter* u. a. die Schriften *Salzmanns* als Beweis heran.⁵⁰³

495 Eduard SPRANGER, Philosophische Grundlegung der Pädagogik (Tübinger Vorlesung) [1948], in: Otto Friedrich BOLLNOW/Gottfried BRÄUER (Hg.), Eduard Spranger. Philosophische Pädagogik (= Eduard Spranger. Gesammelte Schriften 2), Heidelberg: Quelle & Meyer 1973, 62–140, hier 121.

496 Stephan LEIMGRUBER, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Religionsdidaktische Akzente der Aufklärung, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, vollständig überarbeitete Neuauflage 2010, 3. Auflage (= 8. Auflage der 1. Auflage 2001), München: Kösel 2013, 43–44, hier 43.

497 SALZMANN, Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion beyzubringen (1789), 164.

498 EBD., 193.

499 Vgl. Franz ANTHALLER, Franz Michael Vierthaler, der Salzburger Pädagoge. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik, Salzburg: Im Selbstverlage des Verfassers 1880.

500 Vgl. Wilhelm von der FUHR, Franz Michael Vierthaler und seine Zeit. Eine vergleichende Studie der Pädagogik des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts (= Zur Fortbildung des Lehrers. Anregungen und Winke 18), Berlin: Gerdes & Hödel 1909.

501 Vgl. Matthias LAIREITER (Hg.), Franz Michael Vierthaler. Festschrift zum 200. Geburtstag am 25. September 1958 (= Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts Salzburg, 2. Sonderheft), Salzburg: Pädagogisches Institut Salzburg 1958.

502 WINTER, Religiös-sittliche Katechetik (1811).

503 Vgl. EBD., 38.

»Sokratik« definiert er als „die Kunst, dem Lehrlinge durch fortschreitende Gespräche hilfreiche Hand zu leisten, damit er die in seinem Kopf liegenden Begriffe, und die in seinem Herzen schlummernden analogen Gefühle hervorlocke, und sich auf die höchstmögliche Stufe der geistigen Veredlung emporschwinde.“⁵⁰⁴

Winter, zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seiner Katechetik im Jahr 1811 Professor der theologischen Fakultät der kurz zuvor von Ingolstadt nach Landshut umgezogenen Universität, betraut mit einem umfangreichen Aufgabengebiet in den Lehrfächern „Katechetik, Liturgik, [der] theologischen Literär- und Baierischen Religions- und Kirchengeschichte“⁵⁰⁵, orientierte sich dabei „an Franz Michael Vierthalers »Geist der Sokratik« (1793, 4. Auflage 1810), ohne freilich auf deutliche Kritik an diesem Werk zu verzichten.“⁵⁰⁶ Seit der Jahrhundertwende eng mit *Sailer* verbunden,⁵⁰⁷ bleibt der Autor Zeit seines Lebens ein Kind zweier Welten: einerseits aufgewachsen „in ländlich-barocker Frömmigkeit“⁵⁰⁸, andererseits „erfaßt vom neuen Geist der Aufklärung“⁵⁰⁹. Als Versuch, diese beiden Welten zu vereinen, kann der Titel seiner Katechetik gedeutet werden. Der Inhalt zeigt jedoch eine deutliche Verlagerung des Schwerpunkts hin zu den Ideen der Aufklärung. Am Ideal einer reinen Religionsphilosophie festhaltend, ist es *Winter* durchaus bewusst, dass derartige Erkenntnisse einer breiteren Masse wohl nie möglich sein werden.⁵¹⁰ Daher verlegt er den Fokus auf den nicht zuletzt kant'schen Begriff der Sittlichkeit. „Wir weisen unter den Gegenständen, die der katechetische Unterricht in sich aufzunehmen hat, der Sittenlehre den ersten Platz an. [...] Der Katechet führe also seine Zöglinge frühzeitig in den Kampf mit der gegen die Sittlichkeit sich immer sträubende Sinnlichkeit; und verschaffe jener über diese eine unbedingte Oberherrschaft.“⁵¹¹

Die zu vermittelnden Inhalte ordnet er daher konsequent dieser Zielperspektive einer „moralische[n] Nutzenanwendung“⁵¹² unter, vor allem, weil dieses Feld bisher in seinen Augen zu kurz gekommen sei.⁵¹³ Dabei geraten die Ausführungen zur „Sokratik [...] etwas längers [...]“, weil in meinem Vaterlande beim Katechisiren die mittheilende Methode, wenn nicht die einzige, doch noch immer die vorherrschende ist, und, weil ich [...] blosses Wiedergeben vorgesagter oder auswendig gelernter und nur halb oder gar nicht verstandener Wörter bemerkte, welchem, Kopf und Herz lähmenden Mechanismus nur durch Sokratisiren gesteuert werden kann.“⁵¹⁴ Sein Ziel erkennt *Winter* darin, nicht „der Kleinen Zeit mit einem geistlosen Mechanismus [zu] tödten“⁵¹⁵. Neben der „mitt-

504 WINTER, Religiössittliche Katechetik (1811), 206.

505 Georg SCHWAIGER, Vitus Anton Winter (1754–1814), in: Heinrich FRIES/Georg SCHWAIGER (Hg.), Katholische Theologen Deutschlands im 19. Jahrhundert, München: Kösel 1975, 129–161, hier 140.

506 EBD., 154.

507 Vgl. EBD., 136–141.

508 EBD., 138.

509 EBD.

510 Vgl. WINTER, Religiössittliche Katechetik (1811), 41–46.

511 EBD., 30.

512 SCHWAIGER, Vitus Anton Winter (1754–1814) (1975), 156.

513 Vgl. WINTER, Religiössittliche Katechetik (1811), 31–33.

514 EBD., Vorrede, o. S.

515 EBD., 2.

heilende[n] Lehrart⁵¹⁶, welche bei bestimmten Inhalten⁵¹⁷ durchaus ihre Berechtigung habe, liegt *Winters* Fokus auf „der hervorlockenden Art“⁵¹⁸:

Bei allen Gegenständen hingegen, deren Grundideen schon in der Seele des Lehrlings liegen, bei Objekten des reinen Denkens, bei Wahrheiten des gemeinen Menschenverstandes, oder bei solchen, welche aus bekannten Erfahrungen oder aus bereits erlangten Kenntnissen durch des Zöglings eigene Thätigkeit, nämlich durch das Vergleichen, Trennen und Zusammenstellen in der Seele gebildet werden können, hat sich der Lehrer der hervorlockenden Art zu bedienen. Er muß dem Lehrling die ihm schon bekannten Begriffe so nahe legen, muß dieselben dem Blick der Seele in einer solchen Verbindung und so lange von allen Seiten vorführen, bis der bezweckte neue Begriff durch des Zöglings eigene Kraftanstrengung erzeugt wird.⁵¹⁹

Damit einher geht ein angenommener Authentizitätsautomatismus durch diese Methode, würde doch durch sie der „Lehrling in Stand [ge]setzt, [...] auch allein auf der Bahn der Wahrheit fortzuschreiten.“⁵²⁰ In euphorischer Weise zeigt *Winter* die gegensätzlichen Folgen der genannten methodischen Ansätze auf:

Die mittheilende Methode, welche ungeschickte und träge Lehrer auf alle Arten der Gegenstände anwandten, hat von jeher träge und ungeschickte Schüler erzeugt, die nur am Gängelbände des Führers zu gehen vermochten. Daher die Legion von steifen Anhängern an verjäherte Systeme und Vorurtheile, da hingegen die hervorlockende Methode, dieses Meisterstück der Didaktik, immer Selbstdenker und Forscher bildete, die bis in das Heiligthum der Wissenschaften und Künste drangen [...].⁵²¹

Ähnlich hymnisch geraten sodann auch die diesen einführenden Teil abschließenden Zeilen:

Dabei soll der Lehrling eben so weit entfernt sein, auf die Worte des Lehrers zu schwören, als dieser, jenen die Wahrheit aufzudringen. Der Katechet hüte sich so sehr, den Katechumen die zu erlernenden Sätze bloß vorzusagen, als dieser, sie ihm träge nachzubeten. Der Lehrer muß seinen Zögling nicht mit Gewalt zum Tempel der Wahrheit hinreißen, sondern nur Winke geben, daß er ihn selbst suche, sich selbst demselben nähere, ihn selbst auffinde.⁵²²

516 WINTER, Religiössittliche Katechetik (1811), 3.

517 Bspw. bei „Geschichten, welche den Lehrlingen noch nicht bekannt sind, bei Gegenständen aus der Naturlehre, insoferne sie nicht zur Anschauung und Erfahrung gebracht werden können; bei positiven Lehren und statutarischen Vorschriften der Religion, z. B. Taufe, Abendmahl u. s. w., bei allen, den Lehrlingen unbekannten oder ungewöhnlichen Benennungen, kurz, bei allen Dingen, welche der Zögling nicht aus seiner Seele selbst zu produziren im Stande ist“ (EBD., 3f.).

518 EBD., 4.

519 EBD.

520 EBD., 5.

521 EBD.

522 EBD., 9.

Der Katechet sieht sich also einer entscheidenden Aufgabe gegenüber: Er muss sich selbst zu bremsen wissen. Schließlich soll er es unterlassen, dem Zögling „Begriffe und Gefühle aufzudringen“⁵²³. Das Ideal bleibt die Vorstellung, dass „der Sokratiker und der Katechet [...] bei den Geistesprodukten des Zöglings nur Geburtshelfer sein“⁵²⁴ dürfen. Selbst wenn die Kinder aus Sympathie zum Lehrer bereit wären, unkritisch die Darstellungen zu übernehmen, soll dieser danach streben, „seine Zöglinge von dem blinden Glauben und trägen Nachbeten abziehen, und sie anzuleiten, alles, so viel es ihre Geisteskräfte gestatten, selbst zu prüfen.“⁵²⁵

Zentral ist dabei, die Begriffe von »Verstand« und »Denkvermögen« zu unterscheiden. Ziel der religiösen Unterweisung ist – um die Ausbildung „träge[r] Nachbeter“⁵²⁶ zu vermeiden – die subjektive statt der rein objektiven Überzeugung, die nicht Produkt des Denkens, sondern der verstandesbezogenen Anerkennung ist:

Der Katechet mag seinen Satz mit Gründen unterstützen, welche das ausgebildete Denkvermögen für durchaus richtig anerkennt, welche aber der gemeine Menschenverstand nicht aufzufassen im Stande ist. [...] Im erstern Falle bleibt die Ueberzeugung in Hinsicht auf unsere Katechumenen objektiv, im letztern wird sie auch subjektiv, indem die Gründe nicht nur für sich geltend sind, sondern auch von den Zöglingen als gültig anerkannt werden.⁵²⁷

Dies hat zur Folge, dass auch bestimmte Antworten der Lernenden kritisch zu beleuchten sind, und zwar „wenn der Zögling die Frage wirklich zweckmäßig beantwortet, aber zugleich in der Seele des Katecheten einen Verdacht aufgeregt hat, die gelungene Antwort möchte mehr Produkt des Gedächtnisses, als des Verstandes sein.“⁵²⁸

Zumeist läge laut *Winter* in diesen Fällen der Fehler auf Seiten des Lehrers, etwa wenn dieser fälschlicherweise die mitteilende statt der „hervorlockende[n] Methode“⁵²⁹ wählte. „Bei einem etwas glücklichen Gedächtnisse giebt das Kind das Gehörte oft mit eben so viel Worten zurück, ohne den Sinn auch nur von einem richtig aufgefaßt zu haben.“⁵³⁰ Vor allem die Übernahme von Fragen und Antworten aus einem Katechismus würden dazu führen, dass „die Kinder statt der Religion und Sittenlehre sehr oft bloß ein trockenes Namensregister aufgefaßt hatten“⁵³¹. Vielmehr solle der Katechet bei der „Zurückgabe der nämlichen Worte äußerst mißtrauisch sein. Es ist ein Zeichen einer schlechten Verdauung [...], wenn man die Speisen, wie man sie genossen hat, wieder giebt.“⁵³² An diesen – durchaus an *Salzmann* erinnernden – Formulierungen wird deutlich, dass beide Autoren bereits darum ringen, vermutete Unauthentizität in Worte zu fassen. Ein

523 WINTER, *Religiösittliche Katechetik* (1811), 206.

524 EBD., 207.

525 EBD., 233.

526 EBD., 193.

527 EBD., 229.

528 EBD., 193.

529 EBD.

530 EBD., 194.

531 EBD.

532 EBD., 195.

Merkmal, dass in religionspädagogischen Schriften der nächsten 200 Jahre immer wieder begegnet sollte.

2.5.2 Im Zentrum der Auseinandersetzung – Authentizitätsforderungen im beginnenden 20. Jahrhundert

Ausführungen wie diese sollten – vor allem durch den Einfluss neuscholastischer Ideen – für die katholische Religionspädagogik des 19. Jahrhunderts die Ausnahme bleiben. Diese hatte die Impulse *Johann Friedrich Herbarts* (1776–1841) und *Tuiskon Zillers* (1817–1882) – „eine auf die Bildung des Schülersubjekts abhebende Lerntheorie bzw. Didaktik, die induktiv geprägt war“⁵³³ – zu Gunsten eines textanalytischen Vorgehens schlicht „ignoriert“⁵³⁴. Erst die »Münchener Methode« erlaubte sich Anleihen an deren Schema und rückte neben einem „lernpsychologisch begründeten Wechsel von Aktivität und Besinnung“⁵³⁵ vor allem die Anschauung ins Zentrum. Mit ihr ist daher nun auf katholischer Seite „der Übergang vom neuscholastischen Katechismusunterricht zu einer religiösen Unterweisung, die auch die Rezeptionsbedingungen des Subjekts berücksichtigt, sich mithin als ‚psychologisch‘ verstand“⁵³⁶, zu verbinden.

So wie im 18. Jahrhundert die Ausbildung der Pädagogik⁵³⁷ als eigenständige Wissenschaft die Gestaltung christlich-religiöser Bildungsprozesse flankiert hatte, beanspruchte ab dem ausgehenden 19. Jh. die Psychologie ihr Recht, durch welche nun vor allem die Vorgänge *im* Menschen ins Auge gefasst wurden.⁵³⁸ So gelangten mit der Jahrhundertwende auch reformorientierte *katholische* Religionspädagogen zur Einschätzung, dass „unser Unterricht [...] sich [...] in erster Linie von psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten leiten zu lassen“⁵³⁹ habe. Besonders interessant ist dabei, dass die neue Bezeichnung als »Psychologie« nun mitunter auch für die (in diesem Beispiel mit der Emmauserzählung verknüpften) Lehrweise Jesu verwendet und die Forderung „Gehen wir doch den von Christus bezeichneten psychologischen Weg!“⁵⁴⁰ aufgestellt wird.⁵⁴¹

533 Ulrich KROPAČ, Art. Münchener Methode, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2020, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200626/> (besucht am 30. 01. 2024).

534 EBD.

535 MENDL, Geschichte religiöser Erziehung und Bildung (2021), 519.

536 KROPAČ, Art. Münchener Methode, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2020).

537 Vgl. KOERRENZ/KENKLIES/KAUHAUS/SCHWARZKOPF, Geschichte der Pädagogik (2017), 169–179.

538 Vgl. dazu v. a. das Kapitel „Die Psychologie wird eine Wissenschaft“ in Helmut REUTER, Geschichte der Psychologie (= Bachelorstudium Psychologie), Göttingen u. a.: Hogrefe 2014, 127–155.

539 SCHUBERT, Von den Reformbestrebungen für unseren Religionsunterricht. I. Der Katechismus und das analytische Verfahren (1905), 3.

540 EBD., 6.

541 Die unvermeidlichen Spannungen zu den offenbarungstheologischen Vorstellungen dieser Zeit sind unverkennbar, wenn im gleichen Aufsatz bisweilen naiv-optimistische Vorstellungen der Auswirkungen der Taufgnade angesprochen werden und es heißt: „Durch die in der Taufe eingegossene Tugend des Glaubens streben unsere Kinder an sich zur göttlichen Wahrheit hin: sie sehnen sich darnach und nehmen sie gern und mit willigem Gemüte auf. Die kirchliche Lehre ist ihnen Be-

Die „Förderung des aktiven Lernmoments gegenüber dem rezeptiven und [eine] Präferenz der ganzheitlichen Formung des Schülers vor einer reinen Wissensvermittlung“⁵⁴² stellten einen entscheidenden Schritt dar, um – nun auf breiterer Basis – die Frage nach der Authentizität dieser Aktivität überhaupt wieder relevant werden zu lassen, auch wenn „[d]er Schüler [...] im Grunde genommen nur Anknüpfungspunkt im Prozess theologischer Vermittlung [blieb] – dass er Subjekt des Religionsunterrichts sein könnte, war zur damaligen Zeit unvorstellbar.“⁵⁴³

Die Kategorien von Echtheit und Authentizität waren nun im Mittelpunkt religionspädagogischer Auseinandersetzungen beider Konfessionen angelangt. Fanden sich in den Schriften evangelischer Autoren schon früher und weit häufiger Forderungen nach einer „Pädagogik der Wahrhaftigkeit“⁵⁴⁴, so ringen nun auch katholische Religionspädagogen mit diesen Größen. Für Josef⁵⁴⁵ Göttler (1874–1935) scheint diese „Grundfrage“⁵⁴⁶ derart zentral gewesen zu sein, dass 1936 posthum ein Aufsatz selbigen Titels in den »Katechetischen Blättern« erschien, deren Schriftleiter er über zwanzig Jahre war. Dort heißt es:

Die Grundfrage der Religionspädagogik ist die: Mit welchen Mitteln, mit welcher Methode (als bewußter Verbindung und Aufeinanderfolge dieser Mittel) erreiche ich eine lebenslänglich wirksame, eine positive und aktive Dauereinstellung zu den wesentlichen Forderungen der wahren Religion? Bloßes Wissen um diese Forderungen, bloßes inneres Bejahen derselben, sog. Ueberzeugung und Gesinnung oder gar nur wohlwollendes Interesse genügt uns nicht, geschweige denn ein augenblickliches, höchstens die Jahre der Erziehung währendes Praktizieren. Der einsichtige Erzieher läßt sich auch nicht blenden durch willfähiges Eingehen des Zöglings auf seine Intentionen [...].⁵⁴⁷

Ebenso zeigt sich an diesem Beispiel aber auch die Kluft zwischen postulierten Forderungen und praktischer (eigener) Umsetzung, lässt doch Göttlers Hauptwerk „Religions- und Moralphädagogik“⁵⁴⁸ ein Jahrzehnt zuvor noch recht wenig davon erahnen. Interes-

dürfnis wie Luft den Lungen, wie Milch dem Säugling“ (SCHUBERT, Von den Reformbestrebungen für unseren Religionsunterricht. I. Der Katechismus und das analytische Verfahren (1905), 12).

542 KROPAČ, Art. Münchener Methode, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2020).

543 EBD.

544 Friedrich NIEBERGALL, Wahrhafter Religionsunterricht, in: Evangelische Freiheit. Monatsschrift für die kirchliche Praxis in der gegenwärtigen Kultur 20 (1920), 111–122, hier 112.

545 Es variiert, ob der Vorname Göttlers – auch von ihm selbst – als *Joseph* oder *Josef* wiedergegeben wird. Auch eine zeitliche Abfolge ist dabei nicht zu erkennen, erscheint bspw. das »Neunzehnte Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft« 1929 in Herausgeberschaft *Joseph Göttlers*, während die »Katechetischen Blätter« gleichen Jahrgangs von *Josef Göttler* herausgegeben werden. Um die Schriften dem Autor zuordnen zu können, wurde – bereits in den ersten Kapiteln dieser Arbeit – *Josef* als Schreibweise des Vornamens gewählt. Selbige findet sich auch in der Todesanzeige nach Göttlers Verkehrsunfall (vgl. Gustav GÖTZEL/Karl SCHREMS, Todesanzeige Dr. Josef Göttler, in: KatBl 91 (1935), 385).

546 Josef GÖTTLER, Die Grundfrage der modernen Religionspädagogik, in: KatBl 62 (1936), 32–36, hier 33.

547 EBD.

548 GÖTTLER, Religions- und Moralphädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik (1923).

sant ist, dass diese Strömungen nicht nur in der Religionspädagogik, sondern auch in der Liturgik Spuren hinterließen. So schreibt *Romano Guardini* (1885–1968) im Jahr 1918 über das Liturgische Beten:

Die Liturgie hat das Meisterstück vollbracht und es dem Menschen möglich gemacht, daß er in ihr sein religiöses Innenleben in seiner ganzen Fülle und Tiefe aussprechen kann und doch sein Geheimnis geborgen weiß: *Secretum meum mihi*. Er kann sich ergießen, kann sich ausdrücken und fühlt doch nichts in die Öffentlichkeit gezogen, was verborgen bleiben muß. Ähnliches gilt von den im Gebet enthaltenen sittlichen Akten. Die liturgische Handlung, das liturgische Gebet geht aus sittlichen Voraussetzungen hervor: dem Verlangen nach Gerechtigkeit, der Reue, Opferwilligkeit usw., und mündet auch wohl wieder in sittliche Akte aus. Doch kann man hier wiederum einen feinen Takt beobachten. Sittliche Akte sehr tiefgreifender Art, besonders solche, die eine innere Entscheidung bedeuten, fordert sie nicht leicht. [...] In gehobenen Augenblicken, in Stunden der Entscheidung mögen solche Formeln berechtigt, selbst notwendig sein. Sobald es sich aber um das gewöhnliche religiöse Leben der Gesamtheit handelt, um den religiösen Alltag, stellen solche Formeln, oft wiederholt, den Betenden vor eine schlimme Wahl. Entweder er wird das Gebet ernst nehmen und diese Akte zu erwecken suchen; dann wird er aber die Erfahrung machen, daß er sie nicht immer, vielleicht nicht einmal oft mit innerer Wahrhaftigkeit vollbringen kann. Die Gefahr wird sich einstellen, daß sein Gesinnungsleben unecht wird, daß Gesinnungen und Akte erzwungen werden, die noch allzu schwer sind; daß sittliche Vorgänge, die sich ihrer Natur nach nicht oft vollziehen können, alltäglich gemacht werden. Oder aber er nimmt die Formel bloß als Ausdruck einer vorübergehenden religiösen Anmutung und schwächt so die Bedeutung des darin ausgesprochenen ethischen Aktes. Eine solche Formel kann dann wohl öfter mit innerer Wahrhaftigkeit gebraucht werden, aber sie ist in ihrer Bedeutung entwertet. Es gilt eben auch hierfür das Wort des Herrn: «Eure Rede sei: Ja, ja – nein, nein.» Die Aufgabe, beständig zu den höchsten sittlichen Zielen anzuspornen und doch echt und wahr zu bleiben, doch dem Alltag gerecht zu werden, hat die Liturgie gelöst.⁵⁴⁹

Guardinis Gedanken sollten in der Folge auch wieder auf den religionspädagogischen Bereich zurückwirken.⁵⁵⁰

2.5.2.1 Der Arbeitsschulgedanke

Ein weiterer, entscheidender Impuls ergibt sich aus dem fachungebundenen Arbeitsschulgedanken⁵⁵¹, der seine Wurzeln bereits im 19. Jh. hat, sich aber vor allem ab 1918/1919 etablieren konnte. Dabei ist auch in diesem Fall die pädagogische Entwicklung nicht

549 Romano GUARDINI, Vom Geist der Liturgie (= Ecclesia orans. Zur Einführung in den Geist der Liturgie, Erstes Bändchen), Freiburg im Br.: Herder 1918, 14–16.

550 Vgl. bpsw. Bernhard BERGMANN, Erziehung zur religiösen Gemeinschaft. Vortrag auf der 22. Verbandstagung des Katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches am 9. Juni in Berlin, in: Katholische Schulzeitung für Norddeutschland 44.32 (1927), 647–652.

551 Vgl. KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 99–277.

ohne die politische zu denken, rücken doch in einer – mit einem völlig neuen Demokratieverständnis verbundenen – *Republik* andere Bildungsideale in den Mittelpunkt. Obwohl die „Arbeitsschulbewegung [...] kein einheitliches Gebilde“⁵⁵² darstellt, sind einige übereinstimmende Grundlinien erkennbar. Als der Reformpädagogik zuzuordnende Strömung nimmt sie grundsätzlich das gesamte Schulwesen in den Blick. Zu berücksichtigen ist daher, dass mit ihr einhergehende Kritik an „methodischer Eintönigkeit [...] in einem mechanischen Lernen [und] reflexartigen Antworten“⁵⁵³ auf *alle* Schulfächer abzielt.

Als einer ihrer bekanntesten Vertreter gilt der Münchner Stadtschulrat, königliche Schulkommissar und spätere Honorarprofessor für Pädagogik *Georg Kerschensteiner* (1854–1932).⁵⁵⁴ Sein Ruf, „im Medium der Wirklichkeit“⁵⁵⁵ zu lernen, kam 1908 einem Paradigmenwechsel gleich. Statt zu trennen, sollte „alle Realität des Hauses, der Werkstatt, der Küche, des Stalles, des Gartens, des Feldes“⁵⁵⁶ Einzug in die Schule halten. Angezielt war, diese nicht mehr als „Insel der Erkenntnis, zu der [die meisten Kinder] täglich zweimal vom Festlande ihres sonstigen Erfahrungskreises hinübereuern, zu der sie aber keine Brücke zu schlagen wissen“⁵⁵⁷ zu verstehen, sondern „mit wirklichen Dingen umzugehen“⁵⁵⁸. Sobald die „Verbindung von Haus und Schule vollzogen“⁵⁵⁹ sei, bestünde auch kein Anlass zur Unauthentizität in strukturierten Bildungsprozessen, galt doch die „Selbstprüfung“⁵⁶⁰ als elementarer Bestandteil der in den Folgejahren immer weiter ausgearbeiteten Konzeption. Die bisher bestehende „Buchsche“⁵⁶¹ fordere hingegen „statt dem Entdecken, Versuchen, Probieren, Produzieren – Nachahmen“⁵⁶².

Auch *Hugo Gaudig* (1860–1923), seit 1900 Direktor der Höheren Mädchenschule sowie des neu gegründeten Lehrerinnenseminars in Leipzig und neben *Kerschensteiner* einer

552 KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 102.

553 EBD., 100.

554 Vgl. Ulrich SCHWERDT, Reformpädagogik in pädagogischen Handlungssituationen. Unterricht, in: Wolfgang KEIM/Ulrich SCHWERDT (Hg.), Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen, Frankfurt am Main: Peter Lang 2013, 949–1009, hier 968.

555 Georg KERSCHENSTEINER, Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule (1908), in: Gerhard WEHLE (Hg.), Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band II (= Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik, o. Bandnr.), Paderborn: Ferdinand Schöningh 1968, 26–38, hier 27.

556 EBD., 28.

557 EBD., 29.

558 EBD.

559 EBD., 38.

560 Georg KERSCHENSTEINER, Der pädagogische Begriff der Arbeit (1923), in: Gerhard WEHLE (Hg.), Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band II (= Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik, o. Bandnr.), Paderborn: Ferdinand Schöningh 1968, 46–62, hier 61.

561 KERSCHENSTEINER, Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule (1908) (1968), 26.

562 EBD., 28.

der prägenden Autoren zur Arbeitsschulfrage, lässt diese optimistische Annahme eines Authentizitätsautomatismus durch die Forderung der „Selbsttätigkeit [...] für alle Phasen der Arbeitsvorgänge“⁵⁶³ erkennen:

Überhaupt wird die Tendenz zur inneren Einheit, die Wachsamkeit gegenüber der Gefahr des Selbstwiderspruchs der Persönlichkeit eigen sein. Die Natur der Persönlichkeit wird sich namentlich auch bei den Urteilen und besonders bei den Werturteilen zu erkennen geben; ein erhöhtes Maß von Besonnenheit, von Überlegsamkeit wird ihren Urteilen eigen sein; sie wird sich für die Urteile in besonderem Maße verantwortlich fühlen.⁵⁶⁴

Ausdruck verleihe sich dies vor allem in der Schülerfrage, die *Gaudig* als „eine Naturform, eine Lebensform geistiger Energie“⁵⁶⁵ begreift, die als „Fragetrieb in die Natur der Kinder eingesenkt ist.“⁵⁶⁶ Statt zu antworten, solle der Schüler Fragen stellen, in denen sich „das Individuum offenbart und auswirkt. [...] So ist die Frage für die Persönlichkeits-erziehung nicht nur ein wertvolles Mittel der intellektuellen Entwicklung, sondern eine um ihrer selbst willen eminent wertvolle Lebensäußerung, in der sich nicht allein das Erkenntnisverlangen, sondern auch sehr oft das Gefühls- und Willensleben der Seele äußert.“⁵⁶⁷ Ob dies in der Praxis erreicht werden konnte oder gar wurde, bot bereits damals Anlass zur Diskussion. *Fritz Karsen* (1885–1951), der den Unterricht *Gaudigs* am Lehrerinnenseminar in Leipzig persönlich besucht hatte, berichtet von seinem Eindruck, die Förderung der Schülerfrage sei konstruiert, in dieser Form unwirksam und lebensfremd.⁵⁶⁸ Er formuliert daher, dass es doch „Aufgabe der Schule [wäre], ihn [den Menschen] daran zu gewöhnen, nur dann und dann aber auch wirklich zu fragen, wenn ein inneres Bedürfnis dazu in ihm besteht“⁵⁶⁹ – die von *Gaudig* „wissenschaftlich genannten Gesichtspunkte“⁵⁷⁰ führten hingegen „nicht zu freier Selbsttätigkeit; denn die Fragen, die die Schülerinnen stellen, wachsen nicht aus innerer Freiheit, nicht aus innerer Wesenheit hervor, sondern sie werden in formal logischer Abfolge in beliebiger Anzahl, ohne innere Anteilnahme von ihnen formuliert.“⁵⁷¹ Allein diese leidenschaftliche Auseinandersetzung um die Wirksamkeit der Schüler(innen)frage im Sinne einer geistigen Selbsttätigkeit zeigt, wie zentral der Wunsch nach schulischer Individualität und Positionalität der Lernenden mittlerweile geworden war. In die pädagogischen Ausführungen mischten sich so immer wieder Appelle, die auch die Lesenden zur Stellungnahme aufforder-

563 Hugo GAUDIG, *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Erster Band, Leipzig: Quelle & Meyer 1917, 89.

564 EBD., 88.

565 EBD., 109.

566 EBD.

567 EBD., 110.

568 Vgl. Fritz KARSEN, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme* (= Ordentliche Veröffentlichungen der Pädagogischen Literatur=Gesellschaft „Neue Bahnen“, o. Bandnr.), Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung 1923, 32f.

569 EBD., 33.

570 EBD., 34.

571 EBD., 35.

ten: „Wir aber brauchen heute nicht jene Art kritische Menschen, die mit außerordentlicher geistiger Beweglichkeit über alles sprechen können, ohne davon gepackt zu sein, sondern wir brauchen lebendige, ergriffene, überzeugte Persönlichkeiten, die, wo es not tut, auch bekennen, wo sie stehen.“⁵⁷²

Für die zu beleuchtende Frage nach der Authentizität sind nun nicht die – sich im Detail durchaus unterscheidenden – konkreten Entwürfe als „Produktionsschule“⁵⁷³, als Handarbeits- bzw. „Handfertigungsunterricht“⁵⁷⁴ oder als staatsbürgerliche Erziehung⁵⁷⁵ von Belang, vielmehr interessieren die Auswirkungen grundlegender Leitideen einer Schule „aktiver Erarbeitung“⁵⁷⁶ bzw. „im Dienste der werdenden Persönlichkeit“⁵⁷⁷ auf den Religionsunterricht. Denn für diesen bestand die – in dieser Form kein anderes Schulfach treffende – Aufgabe nun darin, diese Ansätze und Ideale mit dem jeweils bestehenden Offenbarungsverständnis zu verbinden sowie geeignete Bereiche und Wege einer arbeitsschulmäßigen Umsetzung zu finden. Schließlich handelte es sich ab den 1920er Jahren nicht mehr nur um eine pädagogische Strömung unter vielen anderen, der man von Seiten der Amtskirchen schlicht und ergreifend eine Absage hätte erteilen können. Nachdem in der Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919 durch Art. 148 »Arbeitsunterricht« zunächst zum eigenständigen *Lehrfach* erhoben worden war, galt das arbeitsschulmäßige Ideal der Selbsttätigkeit ab 1921/1922 als Leitlinie *allen* Unterrichts – zumindest in Preußen, dem größten Gliedstaat des Deutschen Reichs während der Weimarer Republik.

Die Reichsschulkonferenz von 1920, die mit der Absicht einberufen worden war, in der „Funktion eines pädagogisch legitimierten Wegweisers“⁵⁷⁸ die Bildungspolitik der jungen Republik über die Ländergrenzen hinweg in gemeinsame Bahnen zu lenken, hatte nämlich „keinen Bildungsgesamtplan als Konferenzergebnis vorweisen“⁵⁷⁹ können. Zu unterschiedlich waren wohl die Reformvorstellungen der über 600 „Vertreter der Ministerien aus dem Reich und den Ländern, Repräsentanten der Lehrerverbände, der Schularten und pädagogischen Institutionen, der Kirchen und Weltanschauungsgruppen, des

572 KARSEN, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme (1923), 36.

573 Paul OESTREICH (Hg.), Zur Produktionsschule! (Entschiedene Schulreform III). Abrisse und Leitsätze nach den Vorträgen der dritten Tagung des Bundes entschiedener Schulreformer vom 2. bis 6. Oktober 1920 in der Gemeindefesthalle zu Berlin=Lankwitz, 2. umgearbeitete u. vermehrte Auflage, Berlin: Verlag für Sozialwissenschaft 1921.

574 Alwin PABST, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung (= Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen 140), Leipzig: B. G. Teubner 1907, 74.

575 Vgl. KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 107–109.

576 Georg KERSCHENSTEINER, Der Begriff der Arbeitsschule (1911), in: Gerhard WEHLE (Hg.), Georg Kerschesteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band II (= Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik, o. Bandnr.), Paderborn: Ferdinand Schöningh 1968, 39–45, hier 45.

577 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Erster Band (1917).

578 Herwig BLANKERTZ, Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse der Pandora 1982, 235.

579 EBD.

Handwerks und der Industrie, der Jugend- und der Frauenvereinigungen⁵⁸⁰ sowie weiterer „Einzelpersonen, die sich in der pädagogischen Reformbewegung oder in der pädagogischen Wissenschaft einen Namen gemacht hatten“⁵⁸¹, wozu auch *Kerschensteiner* zählte.⁵⁸² Selbst im Erfolgsfall der Konferenz wäre jedoch in Folge der Wahlergebnisse des Jahres 1920 „keine bildungspolitisch handlungsfähige Reichsregierung“⁵⁸³ als Ansprechpartner vorhanden gewesen. Im Sinne des Kulturföderalismus war somit die Frage nach der arbeitsschulmäßigen Gestaltung des schulischen Unterrichts nach wie vor durch die jeweiligen Kultusministerien der Länder zu bearbeiten. Am Beispiel Preußens ist dies zu veranschaulichen. 1921 wurden dort die „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“⁵⁸⁴ aufgestellt, durch die festgelegt wurde, dass „[i]m gesamten Unterricht der Grundschule [. . .] der Grundsatz zur Durchführung zu bringen [ist], daß nicht Wissensstoffe und Fertigkeiten bloß äußerlich angeeignet, sondern möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und selbsttätig erworben wird.“⁵⁸⁵ Für „die oberen Jahrgänge der Volksschule“⁵⁸⁶ wurde dies zwei Jahre später sogar noch expliziert:

Wie in der Grundschule muß auch der Unterricht der oberen Jahrgänge auf der Eigentätigkeit der Schüler, der geistigen sowohl wie der körperlichen, aufgebaut werden. Die Mitarbeit der Schüler darf nicht in der Hauptsache im Aufnehmen der Bildungsstoffe bestehen, sondern die Unterrichtsergebnisse sind unter Führung des Lehrers durch Beobachtung, Versuch, Schließen, Forschen und selbständiges Lesen zu erarbeiten.⁵⁸⁷

Allerdings lässt sich unschwer erahnen, dass diese neuen Bestimmungen eine beachtliche Breitenwirkung über die Landesgrenzen des mehrheitlich⁵⁸⁸ protestantisch geprägten Preußens hinaus entfalten sollten. So sah sich 1924 selbst die Fuldaer Bischofskonferenz zu einer Stellungnahme herausgefordert, in welcher jedoch die Ausführungen zu den „Gefahren und Grenzen“⁵⁸⁹ deutlich länger gerieten als der Blick auf die „Vorteile

580 BLANKERTZ, Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart (1982), 234.

581 EBD., 234f.

582 Vgl. SCHWERDT, Reformpädagogik in pädagogischen Handlungssituationen. Unterricht (2013), 968.

583 BLANKERTZ, Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart (1982), 235.

584 MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, KUNST UND VOLKSBILDUNG (KONRAD HAENISCH), Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 63.9, 5. Mai 1921 (1921), 186–188.

585 EBD., 186.

586 MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, KUNST UND VOLKSBILDUNG (OTTO BOELITZ), Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Jahrgänge der Volksschule, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 65.9, 5. Mai 1921 (1923), 171–179.

587 EBD., 172.

588 Vgl. Johannes Konrad August Ferdinand SCHNEIDER, Die Konfessionsschichtung der Bevölkerung Deutschlands nach den Ergebnissen der Volkszählung vom 16. Juni 1925 (= Protestantische Studien 13), Berlin: Verlag des Evangelischen Bundes 1928, 25.

589 FULDAER BISCHOFSKONFERENZ, Der Arbeitsschulgedanke im Religionsunterricht. Winke der Fuldaer Bischofskonferenz vom 18. August 1924, in: KatBl 51 (1925), 33–36, hier 34.

des Arbeitsschulgedankens⁵⁹⁰. Von Seiten der bayerischen Bischöfe ist hingegen keine vergleichbare Stellungnahme bekannt. Dies gilt es explizit zu benennen, da der bayerische Episkopat schon „seit 1872 an keiner gesamtdeutschen Bischofskonferenz mehr teilgenommen hatte“⁵⁹¹ – ein Umstand, der sich erst 1933 ändern sollte.⁵⁹² Ursächlich hierfür war wiederum die Einschätzung, „dass sich die Fuldaer Konferenz aufgrund der unterschiedlichen Problemkonstellationen zu einem rein preußischen Forum“⁵⁹³ entwickelt habe und die eigenen Anliegen besser im Rahmen einer „bayerischen Bischofskonferenz“⁵⁹⁴ zu thematisieren seien.⁵⁹⁵ Ob sich die (Erz-)Bischöfe von Bamberg, München und Freising, Eichstätt, Speyer, Würzburg, Augsburg, Passau und Regensburg den veröffentlichten „Winken“⁵⁹⁶ – zumindest moralisch – verpflichtet fühlten, ist somit nicht zu belegen.

Für heutige bildungspolitische Aushandlungs- und Gesetzgebungsprozesse ist es dabei spannend zu beobachten, dass Begriffe ohne eine vorherige Begriffsbestimmung bzw. Festlegung inhaltlicher Art verwendet wurden – nach wie vor existierten bei den zentralen Autoren höchst unterschiedliche Konzeptionen.⁵⁹⁷ Das Problem bestand nun also darin, Begriffe wie »Eigentätigkeit«, »Selbstprüfung« und nicht zuletzt »(Mit-)Arbeit« für die einzelnen Schulfächer – und damit auch für den Religionsunterricht – zu definieren. Dies war kein einfaches Unterfangen. Zunächst ist zu betonen, dass die vorliegenden Einschätzungen der zentralen pädagogischen Wortführer – bei einigen Autoren sollten sich diese darüber hinaus im Laufe ihres Schaffens teils deutlich verändern – zur Realisierung eines arbeitsschulmäßigen *Religionsunterrichts* höchst unterschiedlich waren. So lagen frühe Veröffentlichungen *Kerschensteiners* vor, die sich gegen eine „Veräußerlichung des Arbeitsunterrichtes“⁵⁹⁸ wandten und gerade dadurch auch Möglichkeiten für einen arbeitsschulmäßigen Religionsunterricht erkannten:

590 FULDAER BISCHOFSSKONFERENZ, *Der Arbeitsschulgedanke im Religionsunterricht*. Winke der Fuldaer Bischofskonferenz vom 18. August 1924 (1925), 33.

591 Wolfgang VOGL, *Die bayerischen Bischofskonferenzen 1850–1918*. 2. Teil (= Beiträge zur Geschichte des Bistums Regensburg 46/2), Regensburg: Verlag des Vereins für Regensburger Bistumsge-schichte 2012, 750.

592 Vgl. EBD., 932.

593 Wolfgang VOGL, *Die bayerischen Bischofskonferenzen 1850–1918*. 1. Teil (= Beiträge zur Geschichte des Bistums Regensburg 46/1), Regensburg: Verlag des Vereins für Regensburger Bistumsge-schichte 2012, 593.

594 EBD.

595 Zur weiteren Entwicklung der Teilnahme des bayerischen Episkopats an gesamtdeutschen Bischofskonferenzen vgl. VOGL, *Die bayerischen Bischofskonferenzen 1850–1918*. 2. Teil (2012), 750–759, 931f. sowie 1230–1256.

596 FULDAER BISCHOFSSKONFERENZ, *Der Arbeitsschulgedanke im Religionsunterricht*. Winke der Fuldaer Bischofskonferenz vom 18. August 1924 (1925), 33.

597 Zu Begriff und Verständnis der »Selbsttätigkeit« bei *Kerschensteiner* und *Gaudig* vgl. KROPAČ, *Religionspädagogik und Offenbarung*. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 114–126.

598 Georg KERSCHENSTEINER, *Begriff der Arbeitsschule*, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner 1912, 43.

Weil Arbeiten gewöhnlich eine manuelle Tätigkeit ist, so glaubte man das Problem der Arbeitsschule damit gelöst zu haben, daß man mit jedem herkömmlichen Unterrichtsgebiet der Schule irgendwelche manuelle Tätigkeit verband. [...] Das Illustrieren von epischen Gedichten und biblischen Erzählungen mußte zur Verherrlichung des neuen Prinzips herhalten. Aber so wenig man sich den Begriff des kategorischen Imperativs erarbeitet, wenn man einen Holzschnitt von Kant nachzeichnet, ebenso wenig treffen die erwähnten manuellen Arbeiten den Geist des Arbeitsprinzips. Aller Unterricht, der sich ausschließlich auf das von der Tradition überlieferte Tatsachenmaterial stützen muß, wie Sprache, Geschichte, Religion, kann nur durch geistige Arbeit produktiv und charakterbildend gestaltet werden. Manuelle Arbeit ist nur da wertvoll, wo Begriff und Erkenntnisse aus Tatsachen der täglichen Erfahrung herauswachsen und das Vorstellungsmaterial aus sinnlicher Beobachtung gewonnen werden muß. [...] Wer durch zeitgenössische Schilderungen und anderes Quellenmaterial oder auch nur aus der Lektüre von historischen Schriften der Gegenwart historische Kenntnisse selbständig ableiten läßt, [...] gestalte[t] den Unterrichtsbetrieb nach dem Prinzip der produktiven Arbeit.⁵⁹⁹

Dass *Kerschensteiner* – im gleichen Werk! – das „Prinzip der Selbsttätigkeit“⁶⁰⁰ aber schon „beim religiös-liturgischen Anschauungsunterrichte“⁶⁰¹, in dem „[v]erschiedene Gegenstände (Altar, Krippe, Kreuze, Fahnen, hl. Grab usw.) [...] von den Kindern gezeichnet“⁶⁰² werden, „im weitesten Sinne“⁶⁰³ gewährleistet sah, verdeutlicht, vor welche Schwierigkeiten auch ihn das Ringen um eine arbeitsschulmäßige Gestaltung des Religionsunterrichts gestellt hatte. Interessant ist dabei, dass sich in diesem Kontext explizite Authentizitätsforderungen finden, solle doch „[b]eim Gebetsunterricht [...] möglichst auf wirkliches Beten, nicht bloß gedächtnismäßiges Aufsagen“⁶⁰⁴ geachtet werden. Nicht zuletzt die später zentrale Forderung nach einem „Ergebnis [...], dessen Vollendung vom Arbeitenden selbst geprüft und eingesehen werden kann“⁶⁰⁵, führte schließlich zu einem Wandel in der Einschätzung der Möglichkeiten eines arbeitsschulmäßigen Religionsunterrichts. Durchaus anzunehmen ist, dass dieser für *Kerschensteiner* – neben den (aber erst ab der sechsten Auflage des Werks benannten) Fächern des „deutschen Aufsatz[es], deutscher Literatur und Geschichte“⁶⁰⁶ – auch zu „jenen Unterrichtsfächern [...], die am aller ungeeignetsten sind zur Selbstprüfung“⁶⁰⁷, zählte.⁶⁰⁸ Für diese Fächer findet sich daher neben dem

599 KERSCHENSTEINER, Begriff der Arbeitsschule (1912), 43–45.

600 EBD., 92.

601 EBD.

602 EBD., 92f.

603 EBD., 92.

604 EBD., 93.

605 KERSCHENSTEINER, Der pädagogische Begriff der Arbeit (1923) (1968), 57.

606 Georg KERSCHENSTEINER, Begriff der Arbeitsschule, 6. erweiterte Auflage, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner 1925, 84.

607 EBD.

608 So auch KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 138.

„Erarbeiten“⁶⁰⁹, bei dem die Selbstprüfung erforderlich ist, auch das „Erleben“⁶¹⁰, worunter *Kerschensteiner* eine „geistige Arbeit“⁶¹¹ und ein „Eindringen in die Vorstellungskreise und in die Denkungsweise dieses Gebietes“⁶¹² versteht. Hier zeigt sich, vor welche Herausforderungen die ministeriellen Vorgaben von 1921 durch ihre Formulierung „innerlich erlebt und [sic!] selbsttätig erworben“⁶¹³ gestellt hatten – *Kerschensteiner* hätte an diese Stelle wohl lieber ein »oder« gesetzt:

Man darf aber „Erleben“ und rationelles „Erarbeiten“ nicht in einen Topf werfen, wenn nicht die ganze Idee der Arbeitsschule durch eine falsche Anwendung der Arbeitsschulidee auf die irrationalen Werte in Mißkredit gebracht werden will.⁶¹⁴

Grundsätzlich ist aber festzuhalten, dass für *Kerschensteiner* der Religionsunterricht trotz allem einen festen Platz am Lernort Schule hatte – auch, weil er in seinen Augen eine Funktion für das gesamte Gemeinwesen erfülle.⁶¹⁵ Bis in sein Spätwerk hinein sollte ihn jedoch die Frage einer *arbeitsschulmäßigen Gestaltung* des Religionsunterrichts beschäftigen.⁶¹⁶

Auch für *Hugo Gaudig*, der sich in Teilen seiner Werke sogar explizit auf den Apostel Paulus⁶¹⁷ bezieht, stand gleichermaßen fest, dass Religion⁶¹⁸ elementarer Bestandteil aller Erziehung zu sein habe:

Im prinzipiellen Gegensatz zu uns stehen alle die, die einer religiösen Lebenssphäre die Existenzberechtigung absprechen und ein religionsloses, religionsfreies Leben fordern. Müssen diese für ein Leben ohne Religion erziehen, so fordern wir, weil uns das religiöse Lebensgebiet zu den grundwesentlichen Lebensgebieten gehört, eine Erziehung für ein persönliches Leben, das sich auch als religiöses Leben auswirkt. Nun isolieren sich für uns ferner die einzelnen Lebensrichtungen nicht gegeneinander, sondern

609 KERSCHENSTEINER, Begriff der Arbeitsschule (1925), 83.

610 EBD.

611 KERSCHENSTEINER, Begriff der Arbeitsschule (1912), 44.

612 EBD.

613 MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, KUNST UND VOLKSBIKDUNG (KONRAD HAENISCH), Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule (1921), 186.

614 KERSCHENSTEINER, Begriff der Arbeitsschule (1925), 83.

615 Vgl. KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 135–140; vgl. KERSCHENSTEINER, Der Begriff der Arbeitsschule (1911) (1968), 42f.

616 Vgl. KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 139.

617 Vgl. Hugo GAUDIG, Schule und Schulleben, Leipzig: Quelle & Meyer 1923, 98.

618 Welch großen Stellenwert Religion dabei generell für *Gaudig* hatte, lässt sich auch daran erkennen, dass Erziehung für ihn keine rein immanent abgeschlossene Größe darstellt, sondern auch transzendenzbezogene Auswirkungen haben kann: „Für die Ewigkeit recht erziehen kann man nur, wenn man die Kinder als Kinder ihrer Zeit erfasst, exakt, mit scharf entwickeltem Wirklichkeits-sinn“ (Hugo GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band, Leipzig: Quelle & Meyer 1917, 176).

das persönliche Leben ist nur denkbar als ein Leben, in dem die einzelnen Gruppen der Lebensbetätigung wechselseitig aufeinander einwirken. Darum seht für uns auch prinzipiell fest, daß ein Herausisolieren der religiösen Erziehung aus der gesamten Erziehung undurchführbar ist.⁶¹⁹

Daher gehöre religiöse Erziehung (auch) an den Lernort Schule, obwohl konfessionelle Unterschiede zu den „größten Schwierigkeiten“⁶²⁰ der praktischen Durchführung zählen würden.⁶²¹ Um den Religionsunterricht als Fach in der Schule zu halten, bedürfe es daher einer gewissen Flexibilität – auf Seiten der Schule, aber vor allem auch der – in *Gaudigs* Ausführungen meist im Singular verwendet und als evangelisch verstandenen – Kirche: „Nicht minder unheilvoll wäre es, wenn die Kirche nicht die Kraft besäße, die überkommenen Lehrfestsetzungen immer wieder daraufhin zu prüfen, ob die fortschreitende Gottes- und Welterkenntnis nicht für den in ihnen enthaltenen Ewigkeitsgehalt neue Formen und Formulierungen nahelegt.“⁶²²

Im Unterschied zu *Kerschensteiner* sah *Gaudig* den Religionsunterricht aber – eindeutig – als für die schulischen Reformideen geeignet. Er ging sogar so weit zu formulieren, dass „[k]ein Fach [...] von der Arbeit nach diesen Grundsätzen so viel Gewinn ziehen können [werde] wie der Religionsunterricht.“⁶²³ Vor allem die Selbsttätigkeit sei dabei das zentrale Element:

Wenn in irgendeinem Fach, so sollte im Religionsunterricht der in dem Kennwort „Selbsttätigkeit“ liegende Grundsatz zu einem leitenden Grundsatz der gesamten Methodik werden. [...] Legt man allerdings auf abfragbares Wissen den Nachdruck [...] – ja, dann frage man und frage man, bis man das religiöse Leben totgefragt hat.⁶²⁴

Ohnehin müsse im gesamten, umzugestaltenden Schulwesen „[f]ür die Bewahrung der Individualität in der Gemeinschaft [...] zunächst der einzelne Schüler selbst herangezogen werden; er muß den Willen haben, sich zu geben wie er ist, seine Meinungen, seine Gefühle, seine Strebungen“⁶²⁵. Zugrunde liegt dabei auch bei *Gaudig* die optimistische Annahme, dass bereits die Selbsttätigkeit der Lernenden an sich – er selbst benennt den Schüler als das „handelnde Subjekt“⁶²⁶ – automatisch zu authentischen Äußerungen führe:

Der Religionsunterricht hat das brennende Interesse, daß sich der Schüler in der Religionsstunde frei ausspricht, daß er der Gedankenführung [...] in freier, spontaner Bewegung folgt, daß er über eine einfache religiöse Frage sinnend und was ihm in den

619 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band (1917), 145.

620 EBD., 148.

621 Die in diesem Kontext dargestellten Abwägungen bezüglich eines »konfessionslosen Religionsunterrichts« erscheinen gerade heute wieder höchst spannend, vgl. EBD., 149–158.

622 EBD., 169.

623 EBD., 175.

624 EBD., 188.

625 GAUDIG, Schule und Schulleben (1923), 105f.

626 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Erster Band (1917), 90.

Sinn gekommen ist, frei aussprechen lernt, daß er in einem wirklichen Zwiegespräch und nicht in dem Scheingespräch des Frage= und Antwortspiels Rede und Gegenrede findet [...].⁶²⁷

Ziel dieses schulischen Religionsunterrichts sei eine „freie Entscheidung“⁶²⁸ der Lernenden. Eine solche könne aber erst verantwortet getroffen werden, wenn durch Begegnung und Lernen ein ermöglichendes Fundament geschaffen sei. „Also nichts aufdrängen und aufzwingen, auch nichts durch den Zwang der Gewöhnung aufnötigen wollen. Wohl aber müssen die Zöglinge des religiösen Unterrichts religiöses Leben miterleben, die religiösen Werte erkennen und fühlen lernen, um sich für ein Leben in Frömmigkeit entscheiden zu können.“⁶²⁹ Bemerkenswert ist, wie ähnlich diese Zeilen einem der zentralen Bezugspunkte heutiger performativer Religionsdidaktik sind. 2005 hielten die deutschen (katholischen) Bischöfe fest:

Ein Religionsunterricht, der Schülerinnen und Schülern einen verstehenden Zugang zum Glauben eröffnen will, kann sich nicht mit der Vermittlung von Glaubenswissen begnügen. Er wird vielmehr die Schülerinnen und Schüler auch mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen. Ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens wird die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben.⁶³⁰

Für *Gaudig* ist dabei unbestritten, dass auch das Memorieren zum Erwerb dieser Basis hilfreich sein kann. Da es eine Vorbedingung für die selbsttätige Arbeit der freien Entscheidung darstellt, ist darin auch kein Widerspruch zu den Grundprinzipien seiner Schul- und Unterrichtsidee zu erkennen, schließlich sei „ohne sicheres Wissen ein verlässlicher Aufbau der religiösen Erkenntnisse unmöglich“⁶³¹. Dem gegenüber stehe träges Wissen, von dem es sich zu verabschieden gelte, sei doch „alles unverstandene Wissen, alles mühsam eingepackte Wissen, [...] alles außerhalb der Zusammenhänge stehende Wissen, alles Wissen, von dessen Existenz man sich nur durch Abfragen überzeugen kann, alles Wissen, das nicht das Denken befruchtet, [...] wertlos, ja, mehr als das – gefährlich.“⁶³² Für die freie Entscheidung bedürfe es hingegen der „Erziehung zum religiösen Denken. Aber nicht das [...] rein formale Denken, das auf ein bloßes Begriffsspiel hinauskommt, auf ein Arbeiten mit Begriffen [...], die zu logischen Rechenpfennigen geworden sind.“⁶³³ Alles Beiwerk, welches keinen Ertrag für dieses Ziel habe, sei zu vermeiden:

627 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band (1917), 188.

628 EBD.

629 EBD.

630 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (= Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 24.

631 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band (1917), 189.

632 EBD., 170.

633 EBD.

Ich fordere [...] daß die Schule bei ihrer Erziehung zum religiösen Leben alles auszuscheiden sucht, was nicht Funktion, Erscheinung eines wertvollen religiösen Lebens sein kann, daß sie also auch bei ihrer intellektuellen Tätigkeit alle Arbeitsformen meidet, die nicht Formen des religiösen Denklebens sind. Dahin gehört aller intellektualistische Drill, alles „Einpauken“ von Stoff, alle Abfragerei, alle scholastische Künstelei im entwickelnden Verfahren, das öde Frage- und Antwortspiel usw.⁶³⁴

Um dies zu verwirklichen, seien Lebenszusammenhänge ins Zentrum zu stellen, denn „[n]ur an religiösem Leben entwickelt sich religiöses Leben.“⁶³⁵ Dies habe sowohl auf der Ebene der Inhalte als auch der Lernenden zu gelten. Letztere seien dabei aber nicht nur als Gruppe von Schülerinnen und Schülern, sondern als Individuen und Persönlichkeiten wahrzunehmen.⁶³⁶ Dazu müsse reflektiert werden, was Evangelium und Lehre der Kirche den Lesenden, aber auch den Verfassenden »damals« zu sagen – und auch ganz existentiell zu geben – hatten, um im Anschluss vergleichbare Anknüpfungspunkte im Leben der lernenden Subjekte zu ergründen.⁶³⁷ Dieser gedankliche Übertrag stellt die selbsttätige Arbeit der Lernenden dar. Nicht nur in diesen Passagen erinnern Teile der Ausführungen *Gaudigs* an heute religionspädagogisch weit verbreitete Prinzipien und Modelle. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der biblischen Sprüche, die geradezu »elementar« im Blick auf die darin enthaltenen Erfahrungen der Sachseite und der Schüler(innen)seite beleuchtet werden, könnten sie doch „für das sich gestaltende religiöse Leben der Kinder auch in Zukunft von großer Bedeutung werden, wenn sie von dem Hauch des religiösen Lebens, das sich in ihnen einen gedankenhaften Ausdruck gab, unwittert bleiben und wenn sie, in die Zusammenhänge der Lebenslehre integriert, Kraftmittelpunkte für die Bewegung des religiösen Denkens und auch des religiösen Fühlens und Wollens sind.“⁶³⁸

Zusammenfassend können daher mit *Gaudig* drei aufeinander aufbauende Bausteine als Verwirklichung des Grundprinzips der Selbsttätigkeit⁶³⁹ und als die zu leistende Arbeit im Religionsunterricht verstanden werden. Zunächst sind die im Inhalt liegenden Erfahrungen der Sachseite zu erkennen, dann auf das eigene Leben zu übertragen und schließlich eine freie Entscheidung zu treffen.⁶⁴⁰ Ziel und auf dem Weg zu diesem *nicht* zu beschreitende Lernwege vereint der Pädagoge dabei merksatzartig selbst: „Mündige Christen schafft man nicht, wenn man nichts kann als herausfragen und hineinpredigen.“⁶⁴¹

634 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band (1917), 176.

635 EBD., 180.

636 Vgl. EBD., 175f.

637 Vgl. EBD., 177–180.

638 EBD., 187.

639 Vgl. die Eigendefinition *Gaudigs*: „Freie geistige Tätigkeit ist Eigentätigkeit, ist Selbsttätigkeit. Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen“ (Hugo GAUDIG, Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, in: DERS. (Hg.), Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau: Ferdinand Hirt 1922, 31–36, hier 33).

640 Vgl. GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band (1917), 170–189.

641 EBD., 189.

2.5.2.2 Das Ziel des Religionsunterrichts und die Frage nach der Religionsfreiheit

„Mündige Christen“⁶⁴², eine „freie Entscheidung“⁶⁴³, ein Lernen „auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen“⁶⁴⁴ – an wenigen Worten dürfte das Spannungsfeld, dem sich eine katholische Religionspädagogik durch die Konzeptionen einer Arbeitsschule gegenüber sah, deutlicher zu erkennen sein. Heutigen Ohren, denen als Ziel eines schulischen Religionsunterrichts die Befähigung zu „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“⁶⁴⁵, welche immer auch die Möglichkeit einer verantworteten und reflektierten *Ablehnung* beinhaltet, geläufig ist, dürften diese Forderungen *Gaudigs* nicht fremd erscheinen. Der Gedanke aber, dass eine authentische Eigenpositionierung zur Sache des Glaubens auch eine Absage an diesen erhalten darf, war in dieser Zeit hingegen – katholischerseits – schlicht und ergreifend nicht zulässig. Letztlich wohl schon seit den Schriften von *Johannes Duns Scotus* (†1308) und *Wilhelm von Ockham* (†1347) brodelnde Auseinandersetzungen über die Kategorien von »Wille« und »Freiheit«⁶⁴⁶ hatten sich über die Jahrhunderte auch auf die Frage nach der Religionsfreiheit ausgeweitet.

1864 wurde im »Syllabus errorum«, einer der Enzyklika »Quanta cura« von Papst *Pius IX.* (1792–1878) angehängten „Zusammenstellung der 80 hauptsächlichsten Irrthümer unserer Zeit“⁶⁴⁷, folgende Aussage als Teil der „Irrthümer und verderblichen Lehren“⁶⁴⁸ festgehalten: „Es steht jedem Menschen frei, jene Religion anzunehmen und zu bekennen, welche er, durch das Licht seiner Vernunft geführt, für wahr hält.“⁶⁴⁹ Für den schulischen katholischen Religionsunterricht führte dies zu unumstößlichen Grenzziehungen. So findet sich bspw. die Forderung, dass es „dem Schüler stets bewußt sein [müsse], daß der Christ nur glaubt, weil er glauben muß.“⁶⁵⁰ Auch Jahrzehnte später stand es für die katholischen Religionspädagogen noch außer Frage, dass „das Sich-freimachen

642 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band (1917), 189.

643 EBD., 188.

644 GAUDIG, Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit (1922), 33.

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

646 *Scotus* „betont [...] die Eigenpersönlichkeit des Menschen, und [...] läßt [ihn] mehr in seiner Selbstständigkeit bestehen, insofern ja der Willensakt auch in seinem letzten Akte aktiv und frei bleibt, [...] und Gott nur das Objekt ist“ (Johannes AUER, Die menschliche Willensfreiheit im Lehrsystem des Thomas von Aquin und Johannes Duns Scotus, München: Max Hueber 1938, 133), weswegen „der Wille in seiner Freiheit sich einfach das Schlechte als Willensobjekt wählen“ (EBD., 125) kann; für *Ockham* ist „der Mensch auch gegenüber der Glückseligkeit frei [und kann] sie auch nicht wollen“ (ERNST, Bildung und Glaube im Mittelalter – Grundlinien in der Entfaltung der Theologie als Wissenschaft (2019), 138).

647 PIUS IX., Die Encyclica Seiner Heiligkeit des Papstes Pius IX. vom 8. December 1864 und der Syllabus (die Zusammenstellung der 80 hauptsächlichsten Irrthümer unserer Zeit) so wie die wichtigsten darin angeführten Actenstücke, im Original-Text nach der officiellen Ausgabe und in treuer Uebersetzung. Nebst einer ausführlichen Einleitung, vorzüglich zur Erläuterung der kirchlich-politischen Thesen, 2. vermehrte Auflage, Köln: J. P. Bachem 1865.

648 EBD., 3.

649 EBD., 82.

650 Anton F. WALTER, Der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien. Beitrag zur Didaktik und Methodik desselben, Regensburg, New York und Cincinnati: Friedrich Pustet 1893, 22.

von der Führung des Lehrers, die selbst bestimmte Arbeit des Schülers zu einer völligen Freiheit von jeglicher Autorität, auch in den letzten und höchsten Fragen, also auf dem Weltanschauungsgebiete [...] die freie Selbsttätigkeit des Schülers [...], sich selber sein Bekenntnis zu bilden⁶⁵¹, abzulehnen sei:

Die kath. Religion ist Offenbarungsreligion. Die Wahrheiten und Gesetze unserer kath. Religion sind Offenbarung, vermittelt durch das Lehramt der kath. Kirche. Die Pflicht des echten Katholiken ist gläubiges Hinnehmen der Wahrheit um der Autorität willen, von der sie ausgeht. Aus dieser These ergibt sich ein doppeltes Nein. **Ausgeschlossen** ist 1. ein freigewähltes Ziel in dem Sinne, daß die Wahrheit der kath. Kirche angenommen oder auch abgelehnt werden kann. Unsere Religion ist kein Problem, an das man kritisch herantreten kann. 2. Ebenso ist ausgeschlossen ein Selbstfinden der Wahrheit. Die wichtigsten Lehren sind Geheimnisse, sie können nicht selbst gefunden werden.⁶⁵²

In der durchaus leidenschaftlich geführten Debatte äußerte etwa der Bonner Professor für Pastoraltheologie *Franz Joseph Peters* (1875–1957):

Aus göttlichem Auftrage sorgt die kirchliche Lehrautorität für die Reinerhaltung und Verkündigung der Offenbarung unter den Menschen. Christus hat es so gewollt, daß seine Lehre durch die Kirche als Gabe des Himmels den Menschen vorgelegt werde. Durch seine Erziehung soll der Katholik daran gewöhnt werden, in allen religiösen Angelegenheiten zu fragen: Was sagt die Kirche dazu? Wie hat sie darüber entschieden? Welche Forderung stellt sie auf? Welche Grenze hat sie gezogen? Das ist die Richtschnur für das Denken und Wollen. Bestünde das Neue und Entscheidende eines zeitgemäßen Unterrichtes wirklich darin, daß der Schüler die Religion und das Christentum als Problem empfinden lerne, daß er an das religiöse Problem kritisch herantrete, und daß sich der Religionsunterricht darin erschöpfe, dann soll sich fürwahr ein Engel mit flammendem Schwerte vor unsere Katechese stellen und einem solchen Verfahren den Eingang wehren. Dann müssen wir aber noch weiter gehen und ein pädagogisches Prinzip generell bekämpfen, das derartige Konsequenzen zeitigt.⁶⁵³

Selbst innovative, progressiv-reformorientierte Befürworter der Arbeitsschulmethode im katholischen Religionsunterricht wie *Heinrich Schüßler*⁶⁵⁴ (1882–1966) lehnten die Zielgröße, ein Bekenntnis selbstständig erarbeiten zu lassen, als mit der katholischen Lehre unvereinbar ab.⁶⁵⁵

651 Gustav GÖTZEL, Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen II, in: KatBl 54 (1928), 205–211, hier 207.

652 EBD., 150, Hervorhebung im Original.

653 Franz Joseph PETERS, Neuzeitliche Unterrichtsweise und geoffenbarte Wahrheit, in: Bonner Zeitschrift für Theologie und Seelsorge 4 (1927), 243–256, hier 247.

654 Vgl. KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 188–199.

655 Vgl. Heinrich SCHÜßLER, Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht (= Führer in die Arbeitsschule 7), Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg 1922, 27.

Erst 1965 gewinnt die katholische Kirche durch die Erklärung »Dignitatis Humanae« die schon 1917 von *Gaudig* ersehnte Flexibilität, „die überkommenen Lehrfestsetzungen immer wieder daraufhin zu prüfen, ob die fortschreitende Gottes- und Welterkenntnis nicht für den in ihnen enthaltenen Ewigkeitsgehalt neue Formen und Formulierungen nahelegt.“⁶⁵⁶ Denn nun wird durch „[d]as Vatikanische Konzil erklärt, daß die menschliche Person das Recht auf religiöse Freiheit hat“ (DH 2).⁶⁵⁷ Ein halbes Jahrhundert nach den Debatten um die Ideale der Arbeitsschulbewegung werden auf dieser Basis nun katholischerseits auch ablehnende Positionierungen denkbar, besteht doch „diese Freiheit [...] darin, daß alle Menschen frei sein müssen von jedem Zwang sowohl von Seiten Einzelner wie gesellschaftlicher Gruppen, wie jeglicher menschlichen Gewalt, so daß in religiösen Dingen niemand gezwungen wird, gegen sein Gewissen zu handeln, noch daran gehindert wird, privat und öffentlich, als einzelner oder in Verbindung mit anderen – innerhalb der gebührenden Grenzen – nach seinem Gewissen zu handeln.“ (DH 2)

Entscheidend ist, dass in diesem Zusammenhang herausgestellt wird, dass es sich bei dieser Freiheit nicht um ein Anrecht handelt, dass es zunächst zu erwerben gilt, bleibt doch „das Recht auf religiöse Freiheit auch denjenigen erhalten, die ihrer Pflicht, die Wahrheit zu suchen und daran festzuhalten, nicht nachkommen, und ihre Ausübung darf nicht gehemmt werden [...]“. (DH 2) Das Konzil stellt somit heraus, dass „die Verwirklichung und Ausübung der Religion [...] ihrem Wesen nach vor allem in inneren, willentlichen und freien Akten [besteht], durch die sich der Mensch unmittelbar auf Gott hinordnet; Akte dieser Art können von einer rein menschlichen Gewalt weder befohlen noch verhindert werden.“ (DH 3) Gerade anhand der Vielzahl der Formulierungen wird ersichtlich, welcher Stellenwert der Freiheit der religiösen Entscheidung des Individuums nun eingeräumt wird und welches Befreiungserlebnis damit auch kirchenintern verbunden gewesen sein mag:

Man muß sich [...] bei der Verbreitung des religiösen Glaubens und bei der Einführung von Gebräuchen allzeit jeder Art der Betätigung enthalten, die den Anschein erweckt, als handle es sich um Zwang oder um unehrenhafte oder ungehörige Überredung, besonders wenn es weniger Gebildete oder Arme betrifft. Eine solche Handlungsweise muß als Mißbrauch des eigenen Rechtes und als Verletzung des Rechtes anderer betrachtet werden. (DH 4)

Es ist ein Hauptbestandteil der katholischen Lehre, in Gottes Wort enthalten und von den Vätern ständig verkündet, daß der Mensch freiwillig durch seinen Glauben Gott antworten soll, daß dementsprechend niemand gegen seinen Willen zur Annahme des Glaubens gezwungen werden darf. (DH 10)

Gott ruft die Menschen zu seinem Dienst im Geiste und in der Wahrheit, und sie werden deshalb durch diesen Ruf im Gewissen verpflichtet, aber nicht gezwungen. Denn er nimmt Rücksicht auf die Würde der von ihm geschaffenen menschlichen Person, die

656 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band (1917), 169.

657 Die deutschsprachigen Übersetzungen der Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils werden in der Folge zitiert nach Karl RAHNER/Herbert VORGRIMMER (Hg.), Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils. Allgemeine Einleitung – 16 spezielle Einführungen – ausführliches Sachregister (= Grundlagen Theologie, o. Bandnr.), 1. Auflage 2008 (35. Auflage des Gesamtwerkes), Freiburg im Br.: Herder 2008.

nach eigener Entscheidung in Freiheit leben soll. Dies aber ist vollendet in Christus Jesus erschienen, in dem Gott sich selbst und seine Wege vollkommen kundgetan hat. Denn Christus, unser Meister und Herr und zugleich sanft und demütig von Herzen, hat seine Jünger in Geduld zu gewinnen gesucht und eingeladen. Gewiß hat er seine Predigt mit Wundern unterstützt und bekräftigt, um den Glauben der Hörer anzuregen und zu bestätigen, nicht aber um einen Zwang auf sie auszuüben. (DH 11)

Ohne diesen Paradigmenwechsel wären die Beschlüsse der Würzburger Synode daher undenkbar. Die Äußerung, der Religionsunterricht habe „sein Ziel nicht verfehlt, wenn Schüler sich gegen Glaube und Kirche entscheiden. Sein Ziel ist, daß [eine] solche Entscheidung ‚dafür oder dagegen‘ verantwortlich gefällt wird“⁶⁵⁸, die Ludwig Volz (1934–2011) in seiner dem Beschlusstext vorangestellten „Einleitung“⁶⁵⁹ tätigen kann, hätte nur wenige Jahrzehnte zuvor wohl ernsthafte kirchenrechtliche Konsequenzen nach sich gezogen. Gleichsam wird klar, in welchem engem Rahmen sich die katholische Religionspädagogik zu Beginn des 20. Jh. zu bewegen und zu positionieren hatte.

Diesbezüglich lässt sich für die evangelische Religionspädagogik ein deutlich größerer Freiraum erkennen. So formulierte der „große liberale Religionspädagoge“⁶⁶⁰ Friedrich Niebergall (1866–1932) unabhängig vom Arbeitsschulgedanken:

[E]inem Menschen dadurch zu seiner Stellung zu den hohen Werten zu verhelfen, daß ich ihm meine eigene Stellung dazu eindringlich darstelle, das ist und bleibt nicht nur erlaubt, sondern auch gefordert und möglich. Schließt er sich mir an, so wird er schon später seinen Weg gehen, wenn es sich herausstellt, daß er doch nicht ganz so von meiner Art war. Weicht er von mir ab, dann muß ich mich voller Entsagung freuen, daß er seinen Weg gefunden hat, der ebenso von dem meinen abweicht, wie der meinige von dem meiner Lehrer abwich. – So ergibt sich als ein Blick in unsre Aufgabe religiöser Erziehung ein Gedanke, der Freiheit und Autorität, Vergangenheit und Zukunft, Treue und Fortschritt gleichmäßig zur Geltung bringt, nämlich der Weg, daß wir mit dem Unrigen und mit Fremden, mit Gegenwärtigem und mit Altem unsern Schülern nahe-zukommen versuchen, um damit ihr Eigenes zu wecken. Unsere und die alte Form des Christentums kann darum nicht die Form sein, in die wir sie pressen [...]. Aber nicht nur die bestimmte Art von christlicher Religion, die wir erzeugen wollen, ist unsrer Beeinflussung entzogen, sondern es steht überhaupt nicht in unsrer Macht, ob überhaupt eine Art von Religion als Ergebnis unsrer Arbeit in der Seele erweckt wird. Denn es kommt bei aller wirklichen persönlichen Frömmigkeit, darauf an, ob jemand „Ich“ und „Wir“ darin sagen kann, vielmehr ob er mit seinem „Ich“ und als ein Glied von „Wir“ dabei beteiligt ist [...].⁶⁶¹

658 Ludwig VOLZ, Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung, in: PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK) (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg im Br.: Herder 1976, 113–122, hier 117.

659 EBD.

660 LACHMANN, Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter (2013), 68.

661 NIEBERGALL, Der neue Religionsunterricht (1922), 90.

Zeit seines Lebens und Wirkens sollte ihn die Frage nach der „Entscheidung“⁶⁶² – vor allem in der Auseinandersetzung⁶⁶³ mit *Rudolf Bultmann* (1884–1976) – beschäftigen: „Das Objekt selbst soll dem Subjekt selbst begegnen, und was dabei herauskommt, bleibt ihrem Bunde überlassen. Aber vorgeschriebene Erkenntnisse, Urteile oder gar Gefühle gibt es nicht“⁶⁶⁴, so seine Forderung. 1930 stellte *Niebergall* in einem Zeitschriftenaufsatz schließlich zwei rhetorische Fragen, die sein Ringen mit den damit verbundenen Herausforderungen anschaulich werden lassen: „Die Schüler sollen zur Entscheidung kommen. Und wenn sie sich dagegen entscheiden? Oder was noch schlimmer, dafür, jetzt und hier, unter dem suggestiven Einfluß dafür?“⁶⁶⁵

Dass sich derartige Vorstellungen einer zumindest denk- und sagbaren Religionsfreiheit des lernenden Subjekts in der evangelischen Religionspädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts auch in Schriften finden lassen, deren Absicht es war, sich von „der liberalen Religionspädagogik [...] radikal [...] abzusetzen“⁶⁶⁶, zeigt, dass dieses Ideal keinesfalls auf einzelne Strömungen begrenzt war.⁶⁶⁷ Daher verwundert es nicht, dass es für die Adaption des Arbeitsschulgedankens ebenfalls berücksichtigt wurde. Auch wenn es zu verschiedenen kritischen Anfragen kam – etwa, inwieweit das Arbeitsschulprinzip eventuell einen Gegensatz zum »sola gratia« verfügten Geschenk des Glaubens darstelle⁶⁶⁸ – so konnten doch vor allem mit dem Namen *Otto Eberhard* (1875–1966) verbundene Entwürfe zu Tage treten, die den Konzeptionen *Kerschensteiners* und *Gaudigs* recht nah waren.⁶⁶⁹

662 Rudolf BULTMANN, *Jesus (= Die Unsterblichen. Die geistigen Heroen der Menschheit in ihrem Leben und Wirken 1)*, Berlin: Deutsche Bibliothek 1926, 49–54.

663 Vgl. David KÄBISCH, Einleitung, in: DERS. (Hg.), *Friedrich Niebergall. Werk und Wirkung eines liberalen Theologen (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 19)*, Tübingen: Mohr Siebeck 2016, 1–21, hier 15–17.

664 NIEBERGALL, *Wahrhaftiger Religionsunterricht* (1920), 113.

665 Friedrich NIEBERGALL, *Religionswissenschaftliche und dialektische Religionspädagogik*, in: *Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht* 23 (1930), 134–140, hier 138.

666 LACHMANN, *Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter* (2013), 71.

667 Spannend die Differenzierung bei *Bohne*, für den die Freiheit der Entscheidung gegenüber der Religion als Kulturtatsache möglich ist, aber nicht gegen das Wort Gottes: „Gottes Forderung begegnet [dem jungen Menschen] nicht notwendig sofort als das lebendige Wort Gottes selbst, [...] sondern sie begegnet ihm in menschlicher Form, in dem Gewande des Christentums, einer Religion, die menschliche Tatsache, historische Wirklichkeit geworden ist [...]! Das macht es möglich, sich mit dieser Forderung Gottes vom Ich aus auseinanderzusetzen, mit ihr einen Kampf zu wagen auf gleicher Ebene, sie als eine menschliche Tatsache zu nehmen, die man in freier Entscheidung des Ich entweder annehmen oder ablehnen, bejahen oder verneinen kann“ (BOHNE, *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik* (1929), 159). Denn: „Der lebendige Gott ist nicht erfahren, sein lebendiges Wort nicht ‚gehört‘. So gilt denn die ablehnende Entscheidung auch nur dem Christentum als Kulturwirklichkeit, trifft also gar nicht die Sache“ (EBD., 164).

668 Vgl. KROPAČ, *Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position* (2006), 200.

669 Einen besonderen Einblick, vor allem in die Frührezeptionen und Druckschriften zur Aufnahme des Arbeitsschulgedankens in den jeweilig konfessionellen Religionsunterricht, bietet hier die Dis-

Die Aussage Eberhards, der „Arbeitsunterricht bedingt das Recht der freien Aussprache und bietet Gelegenheit dazu, und er befreit mit diesem Recht von der Gefahr der Gewissensdiktatur, die eine einseitig autoritär=dogmatische Unterrichtshaltung mit sich bringen kann“⁶⁷⁰, hätte in einem katholischen Lehrwerk dieser Zeit wohl keinen Platz gefunden. Selbstverständlich bleiben in diesem Kontext bisweilen spitzzüngige Kommentare bezüglich der festgestellten Unfreiheit der anderen – katholischen – Konfession nicht aus. Laut Heinrich Matthes (1868–1944), der ab 1925 als religionspädagogischer Dozent in Darmstadt tätig sein sollte, „eignet sich das evangelische Christentum am besten zur Anwendung der Grundsätze und der Methode der Arbeitsgemeinschaft – mehr als das katholische Christentum, das die Unterwerfung unter die Autorität der Priester, der Bischöfe und des unfehlbaren Papstes fordert und noch heute in dem Kadavergehorsam der jesuitischen Erziehung die höchste Stufe der Erziehung sehen muß“⁶⁷¹.

2.5.2.3 Annäherungen der katholischen Religionspädagogik an die Ideale der Arbeitsschule

Bereits 1910, ein Jahrzehnt bevor die Forderungen der Eigen- und Selbsttätigkeit – zumindest für Preußen – kultusministeriell festgeschrieben wurden, erahnte der katholische Theologe und Pädagoge Franz Xaver Eggersdorfer (1879–1958), dass „in diesem bunten Gewirr von Reformforderungen [...] ein einheitlicher Gedanke sich ausprägen will, den auch die Katechese nicht übersehen darf [...]. Diese [...] Forderung einer ‚Pädagogik der Tat‘“⁶⁷². Die besondere Vorreiterrolle Eggersdorfers zeigt sich daran, dass dieser Artikel fast zwei Jahrzehnte später noch als „erste[r] Anstoß [...], die Verwendbarkeit des ASchGedankens im RU zu erwägen“⁶⁷³, hervorgehoben wird und die in ihm dargelegten Gründe als „Allgemeingut“⁶⁷⁴ bezeichnet werden. In der Breitenwirkung ist dabei die Rolle Eggersdorfers kaum zu bestreiten, regional sind aber auch andere – zum Teil: frühere – Autoren zu nennen. Vor allem der heute kaum mehr zitierte⁶⁷⁵ Würzburger Lehrer Johann Valerian Schubert (1866–1931) zeichnet sich durch ein breites Schriftwerk aus, in

sertationsschrift von Adolf BURKERT, Evangelischer und katholischer Religionsunterricht im Lichte des Arbeitsschulgedankens, Berlin: Union 1926.

670 Otto EBERHARD, Der evangelische Religionsunterricht in der Arbeitsschule, in: DERS. (Hg.), Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht. Gesammelte Stundenbilder aus pädagogischer Werkstatt, Stuttgart: J. F. Steinkopf 1924, 5–38, hier 15.

671 Heinrich MATTHES, Der evangelische Religionsunterricht im Lichte der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Zugleich eine kurze Methodenlehre (= Religionspädagogische Bibliothek 5), 2. Auflage der Schrift: Der evangelische Religionsunterricht im Dienst der Erziehung innerhalb der religiösen Gemeinschaft, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1923, 41.

672 Franz Xaver EGGERSDORFER, Die „Pädagogik der Tat“ und der katholische Religionsunterricht. Gedanken über die Stellung der Katechese in der modernen „Arbeitsschule“, in: KatBl 36 (1910), 141–148, hier 141.

673 Gustav GÖTZEL, Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen, in: KatBl 54 (1928), 145–150, hier 145.

674 EBD., 147.

675 Eine der wenigen Ausnahmen bildet Franz TRAUTMANN, Der Würzburger Lehrer Johann Valerian Schubert (1866–1931) – vergessener Wegbereiter einer erneuerten Religionspädagogik, in: Würzburger Diözesangeschichtsblätter 55 (1993), 387–427.

dem er – als Laie, nicht als Kleriker! – mit durchaus prägnanten Worten auf eine Ausrichtung des schulischen Religionsunterrichts am Ideal der Tat abzielt. Provokant stellt er so Jesu Aufforderung „Gehet hin und **tut** desgleichen“⁶⁷⁶ den Arbeitsauftrag „Gehet hin, **lernet** die Geschichte auswendig!“⁶⁷⁷ der Katecheten gegenüber. „Wir kennen [...] die Aufgabe unseres Religionsunterrichtes: Wir wollen nicht Worte, sondern Gedanken, nicht leere Formen, sondern Innerlichkeit, nicht tote Lehren, sondern Tat, Kraft und Leben.“⁶⁷⁸ Für Schubert liegt die Konsequenz auf der Hand: „Mehr Übung, Übung, Übung! Das muß zum Ziel des Religionsunterrichtes werden.“⁶⁷⁹

Eggersdorfer scheint es in seinem Beitrag ein zentrales Anliegen zu sein, die Fehler der vergangenen Jahrzehnte zu vermeiden, um den schulischen Religionsunterricht nicht ins Hintertreffen geraten zu lassen. Beim letzten großen Reformschub, dem Anschauungsunterricht, habe es nämlich „der Religionsunterricht versäumt, sich rechtzeitig und voll Interesse mit dem Prinzip [...] aus einanderzusetzen [sic!]. Das hat ihm geschadet.“⁶⁸⁰ Auch die nun bevorstehende „Umwälzung“⁶⁸¹ könne er daher „nicht ignorieren“⁶⁸²:

Schulwanderungen und Unterricht im Freien, Zeichnen und Modellieren, freie Rede und dramatische Darstellung, Gruppenarbeit und Experiment usw. usw. – alle die Kunstgriffe, die aus dem Anhören ein Erarbeiten, aus dem Anschauen ein Darstellen, aus dem Schildern ein Erleben: kurzum aus dem Lehren und Lernen ein Tun machen wollen, – alle diese methodischen Umwälzungen werden unsere Schulen immer mehr aus Lehranstalten, die nur das Echo des vortragenden Meisters wiedergeben, in Arbeitsstätten verwandeln, die erdröhnen von der gemeinsamen Betätigung der Schüler.⁶⁸³

Daher präsentiert er „[f]ünf Formen [...], in denen die Tat in den Religionsunterricht eindringen kann: als Erlebnis einer fremden Tätigkeit, als Spiel, als Fertigkeit, als geistige Arbeit und schließlich als moralische und religiöse Leistung.“⁶⁸⁴ Zum Erlebnis rechnet Eggersdorfer dabei auch Ansätze, die versuchen, das außerschulische Leben der Lernenden, aber auch der Lehrenden, durch mitzubringende Materialien, Zeitungsausschnitte oder Fundstücke in den Unterricht zu integrieren. „Nur diese, sagt man, stehen im

676 Johann Valerian SCHUBERT, Vom Lehrziel im Religionsunterricht. I. Vom Memorieren im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft (Der neue Schulfreund) 3 (1910), 219–232, 219, Hervorhebung im Original.

677 EBD.

678 Johann Valerian SCHUBERT, Vom Lehrziel im Religionsunterricht. II. Von der Willensbildung im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft (Der neue Schulfreund) 3 (1910), 280–286, hier 286.

679 SCHUBERT, Das Prinzip des enzyklischen Unterrichtes und seine Anwendung (1911), 27.

680 EGGERSDORFER, Die „Pädagogik der Tat“ und der katholische Religionsunterricht. Gedanken über die Stellung der Katechese in der modernen „Arbeitsschule“ (1910), 147.

681 EBD., 143.

682 EBD.

683 EBD.

684 EBD., 145.

Konnex mit der Wirklichkeit. Und es ist so. Die Bilder, die Photographien, die Bücher, die Reiseandenken, die wir aus unserm Studierzimmer in die Schule bringen, mit Vorsicht von Hand zu Hand wandern lassen: sie bringen ein Stück Leben herein, eine heilige Intimität zwischen Lehrer und Schüler.⁶⁸⁵ Mit heutigen Begriffen der Religionspädagogik vor Augen finden sich sodann auch erste kirchenraumpädagogische, teilweise gar an performative Arrangements erinnernde Impulse.⁶⁸⁶ Die Ausführungen bezüglich der „manuellen Fertigkeiten“⁶⁸⁷ und „Mittel zur geistigen Selbsttätigkeit“⁶⁸⁸ im Religionsunterricht bleiben hingegen auch für damalige Zeiten vorsichtig und zurückhaltend. Dennoch spricht sich *Eggersdorfer* dafür aus, dem neuen pädagogischen Ansatz offen zu begegnen:

Der eigentliche Grund jedoch, warum die Katechese die neuen Schlagworte von der „Arbeitsschule“, von einer „Pädagogik der Tat“ nicht zu scheuen braucht, liegt nicht in den geschilderten methodischen Maßnahmen, sondern darin, daß der Religionsunterricht mehr als jeder andere sein Ziel nicht im Wissen, sondern im religiösen und sittlichen Leben hat.⁶⁸⁹

So verstanden ist schulischer Religionsunterricht kein Selbstzweck, der sich selbst genügt. Fragen nach Echtheit und Authentizität reichen somit aber auch über diesen schulischen Rahmen hinaus und werden gleichsam zu einer Lebensaufgabe, für die der Unterricht ein lebensweltbezogenes Fundament zu gießen hätte. Diese Gedanken machte *Eggersdorfer* wenige Jahre später einer breit(er)gefächerten Leserschaft zugänglich. Im »Lexikon der Pädagogik« verfasst er den Artikel über die „Arbeitsschule“⁶⁹⁰. Dieser, kontextbedingt fächerübergreifend angelegt, behält – personenbedingt – dennoch die religiöse Erziehung im Blick. Die „Pädagogik der Anschauung [dehne] die Eigentätigkeit des Kindes weder auf alle seine Kräfte noch auf alle Stufen des Aneignungsprozesses aus [...]. Deswegen muß sie erweitert werden zur Pädagogik der Tat.“⁶⁹¹ Ohne sich auf einzelne Detailentwürfe zu fixieren, fordert er „das Lernen selbst zu einem Arbeitsprozeß zu machen [...]. So müssen wir an der weitesten Auffassung des Arbeitsschulgedankens festhalten, eben an jener der innern u. äußern Selbsttätigkeit. [...] Es müssen also alle Grundoperationen des Lernprozesses aktiven Charakter tragen.“⁶⁹² Deutlicher stellt er aber nun heraus, dass „die bloß gedächtnismäßige Reproduktion von Urteilen u. Begriffen nicht hierher zu rechnen ist.“⁶⁹³ Für den Religionsunterricht bedeute dies „die Übung

685 EGGERSDORFER, Die „Pädagogik der Tat“ und der katholische Religionsunterricht. Gedanken über die Stellung der Katechese in der modernen „Arbeitsschule“ (1910), 145.

686 Vgl. EBD., 146.

687 EBD.

688 EBD., 147.

689 EBD.

690 Franz Xaver EGGERSDORFER, Art. Arbeitsschule, in: Ernst M. ROLOFF (Hg.), Lexikon der Pädagogik. Erster Band: Abbitte bis Forstschulen, Freiburg im Br.: Herder 1913, 204–212.

691 EBD., 205.

692 EBD., 207f.

693 EBD., 209.

des sittlich=religiösen Könnens durch bewußte Anleitung zur Selbstbeherrschung, zur gegenseitigen Fürsorge, zur freien, gemühtiefen Gottesverehrung.⁶⁹⁴ Diese den schulischen Rahmen sprengenden und in ihm selbst nicht zu prüfenden Ziele fordern daher implizit Authentizität, ohne dies explizieren zu müssen. Die lehramtlichen Festlegungen berücksichtigend ist jedoch nicht vorgesehen, dass es auch zu einer verantworteten *Absage* an den Gottesglauben kommen könnte.

Dieses Dilemma – die Zustimmung zu den Idealen einer Arbeitsschule im Dienste der „Aktivierung des Denkens und Wollens“⁶⁹⁵ des Lernenden einerseits, das lehramtliche Verbot, „jene Religion anzunehmen und zu bekennen, welche er, durch das Licht seiner Vernunft geführt, für wahr hält“⁶⁹⁶, andererseits – zeigt sich so in nahezu allen Stellungnahmen und Ausarbeitungen zu einem schulischen katholischen Religionsunterricht dieser Zeit, sollten doch allzu progressive Idealvorstellungen recht schnell an offenbarungstheologische und lehramtliche Grenzen stoßen. Schon der bereits erwähnte Hinweis der (nicht-bayerischen) Bischöfe zeigt diese Pole auf, hält er doch einleitend fest: „Der Religionsunterricht kann durch den Arbeitsschulgedanken methodisch gewinnen, wofern erstens das Wesen des Religionsunterrichtes als Vermittlung des geoffenbarten Glaubensgutes voll gewahrt, und zweitens das Arbeitsschulprinzip in vernünftigen Grenzen bleibt.“⁶⁹⁷ Nicht selten finden sich daher – neben Unterrichtsentwürfen, die trotz der (preußischen) gesetzlichen Vorgaben die neuen pädagogischen Ideen schlicht ignorieren und dadurch zumindest nicht für das ganze Reich Verwendung finden konnten – auch in praxisorientierten Skizzen gleichlautende Warnungen, dass „[d]em Ruf der heutigen Pädagogik nach starker Aktivität des Zöglings [. . .] nur soweit entsprochen werden [darf], als die im wesentlichen autoritativ auftretende und an authentisch geprägte Formulierungen sich haltende kirchliche Lehrart gewahrt bleiben kann.“⁶⁹⁸ Damit einher geht bisweilen die Tendenz, das Heft des Handelns nicht völlig in die Hand der Lernenden zu geben, angestrebt wird dann „[a]uf der ersten Stufe [. . .] nicht eine Tätigkeit des Schülers, die sich ohne den Lehrer vollziehen möchte, als vielmehr eine Tätigkeit auch des Schülers neben dem und mit dem Lehrer, eine Mittätigkeit oder Mitarbeit des Schülers“⁶⁹⁹.

Nicht wenige Autoren beziehen zudem die anvisierte Selbsttätigkeit – entgegen den konzeptionellen Ideen – bisweilen doch nur auf die äußerliche, handelnde Dimension,

694 EGGERSDORFER, Art. Arbeitsschule (1913), 209.

695 GÖTZEL, Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen (1928), 149.

696 PIUS IX., Die Encyclica Seiner Heiligkeit des Papstes Pius IX. vom 8. December 1864 und der Syllabus (die Zusammenstellung der 80 hauptsächlichsten Irrthümer unserer Zeit) so wie die wichtigsten darin angeführten Actenstücke, im Original-Text nach der officiellen Ausgabe und in treuer Uebersetzung. Nebst einer ausführlichen Einleitung, vorzüglich zur Erläuterung der kirchlich-politischen Thesen (1865), 82.

697 FULDAER BISCHOFSKONFERENZ, Der Arbeitsschulgedanke im Religionsunterricht. Winke der Fuldäer Bischofskonferenz vom 18. August 1924 (1925), 33.

698 ROOS, Katholische Religion (1931), 26.

699 GÖTZEL, Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen (1928), 148.

etwa „aufgerades Stehen, geziemendes Händefalten, Haltung der Augen (ein wenig nach unten schauend!), vorherige Einstimmung der Kinder, langsames wort- und satzbetontes Sprechen“⁷⁰⁰ im Rahmen der Gebetserziehung. Andere sehen erste Ansätze der unterrichtlichen Einbindung manueller Tätigkeit schon darin verwirklicht, wenn die Lehrkraft (!) „die Furcht vor der Kreide noch mehr überwunden [habe] und Schrift und Bild auf der Schultafel reicher in den Dienst des RU gestellt werden.“⁷⁰¹

Andere, wie *Franz Xaver Weigl* (1878–1952), halten dagegen, dass (zu) viele geglaubt hätten, „den Arbeitsschulgedanken dadurch in den Religionsunterricht tragen zu können, daß man etwa das Modellieren, Papierformen, das Zeichnen in denselben aufnahm und etwa ein Gebetbuch, ein Kreuz, Gegenstände für den gottesdienstlichen Gebrauch, Dinge in der Kirche usw. in Ton, Papier, Pappe darstellen ließ. Eine unglücklichere Deutung hätte der Arbeitsschulgedanke im Religionsunterricht aber nicht finden können.“⁷⁰²

Einigen kann sich das Gros der Autoren darauf, dass die *Arbeit* zunächst in der Subjektivierung des Dargebotenen zu liegen habe – ohne dabei aber z. B. auf die Vorstöße *Winters* einzugehen, der bereits über einhundert Jahre zuvor gefordert hatte, die Lehrer sollten die Schüler dazu anleiten, „alles [...] selbst zu prüfen“⁷⁰³. Darin zeigt sich, dass die Ausführungen des Landshuters entweder unbekannt waren, als irrelevant galten oder aber nicht mit den Anforderungen der Gegenwart gedanklich verknüpft wurden.

Gustav Götzl (1885–1950), seit 1918 Vorsitzender des *Münchener*, seit 1921 dann des *Deutschen* Katecheten-Vereins, formuliert nun, dass „[u]nsere Religion [...] uns religiöse Wahrheiten und Gesetze vor[stellt], welche nicht abstrakt für sich bestehen, sondern nach einem Subjekt, das sie ergreift und befolgt, rufen. [...] Eine Pädagogik der Tat möchte den innerlichen Menschen aktivieren, sie will persönliches Erleben schaffen.“⁷⁰⁴ Dafür seien verschiedene Wege zu beschreiten, auf denen der Lehrkraft eine entscheidende Rolle zukomme. Diese müsse „wirklich aus dem Inneren schöpfen: [ihr] eigenes Erleben, das den Funken auf die Kinderseele überspringen lassen soll, muß echt sein.“⁷⁰⁵ Ein expliziter Authentizitätsanspruch erfolgt hier also zuerst in Richtung der Lehrenden. Bezüglich der Lernenden wird darauf verwiesen, dass jene „nicht in jeder Religionsstunde darauf seelisch eingestellt“⁷⁰⁶ sind. Sodann gelte es, „den Schüler selbsttätig seine religiöse Ueberzeugung vertiefen und verstärken zu lassen“⁷⁰⁷. Wie die beiden hier verwendeten Verben zeigen, geht es also nicht um die Entwicklung des Glaubens, viel-

700 Roos, *Katholische Religion* (1931), 20.

701 GÖTZL, *Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen* (1928), 146.

702 Franz WEIGL, *Bildung durch Selbsttun. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Arbeitsschule*, München: Isaria ²1920, 73.

703 WINTER, *Religiösittliche Katechetik* (1811), 233.

704 GÖTZL, *Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen* (1928), 150.

705 EBD.

706 EBD.

707 GÖTZL, *Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen II* (1928), 209.

mehr stelle dieser das (geoffenbarte) Fundament dar. Darauf aufbauend sollen die Lernenden selbstständig erarbeiten, wie dieses sich – in sich stimmig – ergibt und begründet, ohne es aber als Gesamtgebilde infrage zu stellen – „ein Forschen aus dem Glauben“⁷⁰⁸ also:

Es ist nun gar nichts einzuwenden gegen einen Arbeitsunterricht in der Schule. Ich sehe das Wesen eines solchen freilich nicht in der doch nur sehr beschränkten und – seien wir ehrlich! – doch auch nur scheinbaren Erarbeitung eines Glaubenssatzes aus den biblischen, den dogmengeschichtlichen und liturgischen Quellen, sondern in der wirklich geistigen Auseinandersetzung des Kindes und jungen Menschen mit dem Glaubensinhalt und in der selbsttätigen Aneignung desselben. Nicht darauf geht in erster Linie die Frage der Kinder: Wie ist der Katechismussatz quellenmäßig zu belegen? Sondern darauf: Was sagt mir dieses Glaubensgeheimnis? Welche Umwandlung muß es in mir vollziehen? Welche Forderungen ergeben sich für mein Leben aus ihm?⁷⁰⁹

In „der Biblischen Geschichte, Kirchen= und Heiligengeschichte, Apologetik und Lebenskunde, Aszetik und Liturgik, religiöse Kunst und Poesie usw.“⁷¹⁰ gebe es indes die Möglichkeit, „mehr Gelegenheiten [zu] finden, neuzeitliche Unterrichtspraxis anzuwenden“⁷¹¹.

Im Gegensatz zu den meisten katholischen Religionspädagogen seiner Zeit finden sich beim bereits genannten *Franz Xaver Weigl* ausführlichere konkrete, durchaus induktive⁷¹² Umsetzungen einer „geistigen Selbsttätigkeit“⁷¹³ im Rahmen des Religionsunterrichts. Bei der praktischen Umsetzung seines Entwurfs zur Behandlung der Josephsgeschichte, dessen Ziel er darin sieht, „sich in besondere Situationen so zu versenken, als wären sie [die Kinder] selbst der ägyptische Joseph“⁷¹⁴, sei es dem Autor zufolge erreichbar, dass die Kinder freie Antworten auf die Fragen formulieren, die nicht die erwarteten, (vor)wissensgesättigten sind. Für ihn stellt die fehlende Hervorhebung des „Gottvertrauens des Joseph“⁷¹⁵ dabei noch einen „Ausfall“⁷¹⁶ dar. Achtzig Jahre später wird *Ulrich*

708 GÖTZEL, Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen II (1928), 209.

709 Michael PFLIEGLER, Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche, in: CPB 57 (1934), 265–269, 268f.

710 GÖTZEL, Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen II (1928), 210.

711 EBD.

712 Vgl. KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 163–165.

713 Franz WEIGL, Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule (= Handbücherei der Erziehungswissenschaft. Für Lehrer und Lehrerinnen und ihre Arbeitsgemeinschaften 1), Paderborn: Ferdinand Schöningh³ 1923, 121–168.

714 EBD., 139.

715 EBD., 143.

716 EBD.

Kropač dies mit deutlich positiver konnotierten Worten beschreiben: *Weigl* sei es gelungen, „authentische Äußerungen seiner Schüler zu erheben und nicht schablonierte Antworten, in denen sich ein ‚Religionsstunden-Ich‘ ausspricht.“⁷¹⁷

Dass dabei (manuelle) Tätigkeit nicht *automatisch* zu authentischen Positionierungen führt, wird den Religionspädagogen⁷¹⁸ immer bewusster: „Bei der Kunstkatechese denkt der Lehrer vielfach vor, und der Schüler denkt nur nach. Der Lehrer ist aktiv, der Schüler aber passiv, mag er auch noch so oft den Finger strecken und kunstreich in den Mund gelegte Antworten geben! Ändert sich dieses innere geistige Verhältnis nicht, so entsteht keine Arbeitsschule, wenn auch noch so viel gemalt, geknetet, ausgeschnitten und ausgesägt wird“⁷¹⁹, so *Heinrich Schüßler*. Die „innere Verschiebung und Umstellung des Arbeitsverhältnisses zwischen Schüler und Lehrer“⁷²⁰ müsse das Ziel sein. „Der Schüler muß sich einfühlen in die Begebenheit. Nicht darf er Worte nachsprechen, die Gefühle nur vortäuschen.“⁷²¹

Das Ideal, „ein klares, unbeeinflusstes Bild des kindlichen Denkens, Strebens und Fühlens“⁷²² zu ergründen, wird nun immer häufiger benannt. Zudem soll die schon bei *Kerschensteiner* geforderte „selbständige geistige Arbeit“⁷²³ zu Handlungsmaximen führen: „Sowohl die alte Schule als auch die neue kennen als Mittel der Willensbildung den Vorsatz, der aus klaren Erkenntnissen und starken Gefühlen emporwachsen soll. [...] Der Vorsatz muß Beziehungen zu dem Ich des Kindes haben, sonst bleibt er unwirksam“⁷²⁴, fordert bspw. der 1870 geborene Rektor der Fürstenberger Mittelschule in Frankfurt am Main, *Adam Simon*. Diesen Vorsatz gelte es in die Tat umzusetzen, damit er nicht an den Grenzen der Schulstunde ende:

Neben der geistigen Selbsttätigkeit ist für die recht verstandene A.=Sch. besonders bedeutungsvoll die Ausmünzung des Vorbildwertes der biblischen Ideale für das eigene Handeln. [...] Der religiös=sittlichen Erziehung ist aber nicht damit gedient, daß am Schluß der Stunde eine „Anwendung“ mit allgemeinen Vorsatz gemacht wird. Die psychologisch vertiefte Gesinnungsbildung dringt auf bestimmte Vorsätze für unmittel-

717 KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006), 161f.

718 Ob einige der praktisch orientierten Artikel, die in dieser Zeit in Zeitschriften erscheinen, von Frauen verfasst wurden, ist heute bei unbekannten Autor(inn)en kaum mehr nachzuvollziehen, findet sich doch oft lediglich der Nachname, teils mit der Initiale des Vornamens, sodass in diesen Fällen keine Rückschlüsse auf das Geschlecht des Verfassers bzw. der Verfasserin möglich sind.

719 SCHÜßLER, Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht (1922), 2.

720 EBD., 3.

721 EBD.

722 Jakob GILLES, Im Spiegelbild kindlicher Auffassung. Schüleräußerungen aus dem Religionsunterricht einer Anfängerklasse in psychologischer und pädagogischer Beleuchtung, in: *KatBl* 55 (1929), 409–419, hier 410.

723 KERSCHENSTEINER, Der Begriff der Arbeitsschule (1911) (1968), 44f.

724 Adam SIMON, Führen oder Wachsenlassen im katholischen Religionsunterricht? Versuch eine Synthese von Arbeits=, Erlebnis=, Gemeinschafts= u. Lernschule, in: *KatBl* 55 (1929), 49–59, hier 57.

bar auszuführende Tugendübungen bzw. Fehlerbekämpfung mit Anleitung zur Selbstkontrolle und erstrebt so Taten, nicht bloßes Maulbrauchen.⁷²⁵

An der Bezeichnung als „bloßes Maulbrauchen“⁷²⁶ durch Weigl lässt sich ablesen, dass nun auch katholischerseits vereinzelt ein expliziter Authentizitätsanspruch erhoben wird. Für die Religionspädagogik beider Konfessionen sollte es daher zur Aufgabe werden, Bezeichnungen für das Gegenteil – für die vermutete Unauthentizität in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler – zu finden, um diese in Worte zu fassen und zu benennen.

725 Franz WEIGL, Der Unterricht in der Biblischen Geschichte nach den Grundsätzen der Arbeitsschule in der Mittel- und Oberstufe der Volksschulen. Religion und Leben, 3. Teil (= Religionspädagogische Zeitfragen 7), Kempten: Josef Kösel & Friedrich Pustet 1922, 6.

726 EBD.