

2 Adressat(inn)enorientierung in christlich-religiösen Bildungsprozessen

2.1 Begriffsklärungen und Eingrenzungen

2.1.1 Zum Begriff der Adressat(inn)enorientierung

»Adressatenorientierung«¹ – ein Schlagwort, das man vor allem religionspädagogischen Standpunkten der letzten Jahrzehnte zuschreiben würde. Bei einem Blick in die Geschichte religiöser Bildung lässt sich jedoch feststellen, dass mit Schlagwörtern allein noch nicht viel gewonnen ist. Denn bereits vor mehreren hundert – und ja, auch vor mehr als eintausend – Jahren gingen die – zumeist männlichen – Autoren davon aus, den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten ihrer Bildungsbemühungen durchaus Beachtung zu schenken – eine Selbstzuschreibung, die von anderen nicht unbedingt geteilt werden muss.² Bis heute ist dabei immer wieder das Muster erkennbar, den vorliegenden Ansätzen und Schriften die Adressat(inn)enorientierung abzusprechen und sie – gelungen, neu gedacht – erst in den eigenen Ausführungen verwirklicht zu sehen. Daran wird deutlich, dass es zu explizieren gilt, was unter »Adressatenorientierung« zu verstehen ist. Dazu werden die beiden Wortbestandteile – »Adressatin« bzw. »Adressat« sowie »Orientierung« – zunächst getrennt voneinander, anschließend als Kompositum beleuchtet und von anderen Begriffen abgegrenzt.

Relativ leicht zu fassen ist der Wortbestandteil der »Orientierung«. Dennoch benennt er bereits Entscheidendes. Der heutige Begriff der »Orientierung« geht auf das Wort »Orient« zurück, welches vom lateinischen »oriēns« abstammt. »Orientieren« bedeutete daher zunächst eine tatsächlich lokale Ausrichtung „nach dem Aufgang

1 Vor allem für die ersten 18 Jh. christlich-religiöser Bildungsprozesse lässt sich in den seltensten Fällen eindeutig belegen, ob sich die zu größten Teilen männlichen Autoren an weibliche *und* männliche Hörende bzw. Lesende wandten. Im Fortgang der Arbeit wird versucht, möglichst achtsam geschlechtergerechte Formulierungen zu verwenden, sodass z. T. auch die Form »Adressat(inn)enorientierung« genutzt wird.

2 Vgl. Hans MENDL, Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts (= Religionspädagogik konkret 1), Winzer: Duschl 2004, 10.

der Sonne³. Religionsgeschichtlich findet sie sich in der sogenannten »Orientation«⁴, welche sich im Christentum in Form der »Ostung«⁵ von Kirchen zeigte. Im Laufe der Zeit weitete sich das Begriffsverständnis und überstieg eine rein lokale Bestimmung. »Orientierung« wird seitdem als – auch gedankliche – Ausrichtung verstanden. Abzugrenzen ist der Begriff z. B. von der »Zentrierung«, bei der die Ausrichtung auf einen selbstgewählten Mittelpunkt von »erstrangiger Bedeutung«⁶ hin geschieht.

Der Begriff der Adressatin bzw. des Adressaten ist hingegen schwieriger zu greifen. Als »Empfänger« – es kann sich dabei auch um eine Adressatengruppe handeln – ist er zunächst Gegenstück eines »Senders«: »[D]ie Sprach- und Kommunikationswissenschaft [...] unterscheiden [...] zwischen einem *Sender* als Quelle einer Mitteilung (Adressant) und dem *Empfänger*, auf den als Kommunikationsziel die Mitteilung gerichtet ist (Adressat). Ein wichtiges Kriterium dieser Kommunikation ist die *Intentionalität*.«⁷ Die »Aktionsquelle«⁸ kommuniziert immer mit einer Absicht, einer Intention mit dem »Aktionsziel«⁹. In seiner Rolle als Empfänger ist die Adressatin bzw. der Adressat daher in erster Linie rezeptiv, was selbstverständlich nicht ausschließt, dass auch sie bzw. er selbst – zeitgleich oder im Anschluss – die Rolle als Adressant bzw. Adressantin einnimmt. Bei geschriebenen Texten existiert bereits »in der Imagination des Produktionssubjekts«¹⁰, also in den Vorstellungen der jeweiligen Textproduzentin oder des jeweiligen Textproduzenten, »der imaginierte Leser, also die Vorstellung, die der Autor von seiner tatsächlichen Leserschaft hat«¹¹, welche aber »dann nicht identisch mit dem intendierten Leser [ist], wenn der Autor eine andere Leserschaft sich wünscht als er sie zu besitzen glaubt.«¹² Sodann ist der »konzeptionelle Leser [...] die Planung der impliziten/intentionalen Leserrolle«¹³. Sowohl imaginierter, intendierter als auch konzeptioneller Leser sind als vom Sender anvisierte Adressaten aber nicht mit den tatsächlichen Empfängern gleichzusetzen – eine Beobachtung die,

3 Wilhelm BRAUN/Gunhild GINSCHER/Gustav HAGEN/Anna HUBER/Klaus MÜLLER/Heinrich PETERMANN/Gerlinde PFEIFER/Wolfgang PFEIFER/Dorothee SCHRÖTER/Ulrich SCHRÖTER, Art. Orient, in: Wolfgang PFEIFER (Hg.), Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. M–Z, 2. durchgesehene u. ergänzte Auflage, Berlin: Akademie 1993, 959.

4 Daria PEZZOLI-OLGIATI, Art. Orientation, in: RGG⁴, Bd. 6, 2008, 655–656.

5 Jürgen KRÜGER, Art. Ostung. II. Christentum, in: LThK, Bd. 7, ³2006, 1212–1213.

6 DUDENREDAKTION, Wörterverzeichnis A–Z, in: DIES. (Hg.), Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 9. vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage, Berlin: Dudenverlag 2019, 81–2144, hier 2097.

7 Roland BERNECKER, Art. Adressant/Adressat, in: Gert UEDING (Hg.), Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 1: A–Bib, Tübingen: Max Niemeyer 1992, 119–130, hier 119.

8 Horst REIMANN, Kommunikations-Systeme. Umriss einer Soziologie der Vermittlungs- und Mitteilungsprozesse (= Heidelberger Sociologica 7), 2. revidierte Auflage, Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1974, 91.

9 EBD., 92.

10 Gunter GRIMM, Rezeptionsgeschichte. Grundlegung einer Theorie (= utb 691), München: Wilhelm Fink 1977, 38.

11 EBD.

12 EBD.

13 EBD., 39.

beim gesprochenen Wort schon zutreffend, beim geschriebenen umso offensichtlicher ist.¹⁴

Ein möglichst weites Begriffsverständnis wählend wird für die folgenden Ausführungen unter »Adressat(inn)enorientierung« die intentionale Ausrichtung einer Mitteilung an (angenommene) Hörende oder Lesende – seien es Einzelpersonen oder Personengruppen – verstanden. Dabei wird zu untersuchen sein, welche Intentionen jeweils vorliegen und auf welche Art und Weise sich diese Ausrichtung an den Empfängern innerhalb der jeweiligen Mitteilung äußert. So grenzt sich der Begriff der Adressat(inn)enorientierung deutlich vom Begriff der »Schüler(inn)enorientierung« ab. Zwar muss die Bezeichnung als »Schülerin« bzw. »Schüler« nicht zwangsläufig auf eine „vom Handlungsort genauer bestimmte Verfasstheit“¹⁵ abzielen – möglich wäre es durchaus auch, sie im größeren Rahmen, also auch außerhalb des Lernorts Schule, nämlich als »Lernende« und »Lernender« zu denken und zu verstehen, etwa im Sinne des im Neuen Testament verwendeten *μαθηταί*¹⁶ – dennoch ist einerseits mit der Bezeichnung als »Schülerin/Schüler« eine klar benannte Rolle zugewiesen, andererseits die Zuschreibung eines adressierten passiven Empfängers durchbrochen. Dabei ist auch der Begriff der Schüler(inn)enorientierung ein sich in der Geschichte der Pädagogik wandelnder, „versteht man [heute] entgegen einem ‚Lernen für das Leben‘ unter Schülerorientierung primär ein ‚Lernen im Leben‘.“¹⁷ Doch auch damit ist noch keine abschließende Begriffsbestimmung erfolgt:

Wenn wiederholt neue Konzeptionsentwürfe ihr innovatives Profil nicht zuletzt dadurch deutlich unterstreichen wollten, mit der Orientierung am Schüler nun endlich ernst zu machen, deutet das auch darauf, dass Schülerorientierung Verschiedenes bedeuten kann: Anknüpfung an die Fraglichkeit der Existenz und die Fragen, Zweifel und die Traditionsvergessenheit der Jugendlichen; Aufgreifen der schülerseitigen Fragen und Problemwahrnehmungen im individuellen und gesellschaftlichen Alltag; Fokussierung auf die Sozialisation und Entfremdung der Schülerinnen und Schüler; Suche nach Anfängen in ihrer Erfahrungswelt – um auf einige anzuspielen.¹⁸

2.1.2 Vier Betrachtungszeiträume

Die Ausführungen zur Adressat(inn)enorientierung in christlich-religiösen Bildungsprozessen sollen dabei in vier Betrachtungszeiträume untergliedert werden, die zwar

-
- 14 Vgl. Stephen C. LEVINSON, *Pragmatik*. Neu übersetzt von Martina Wiese (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 39), Tübingen: Max Niemeyer 2000, 74–79.
 - 15 MENDEL, *Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts* (2004), 6.
 - 16 Vgl. Rainer RIESNER, *From the Messianic Teacher to the Gospels of Jesus Christ*, in: Tom HOLMÉN/Stanley E. PORTER (Hg.), *Handbook for the Study of the Historical Jesus. Volume 1: How to Study the Historical Jesus*, Leiden: Brill 2011, 405–446, hier 421.
 - 17 MENDEL, *Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts* (2004), 11.
 - 18 Heinz STREIB, *Kinder und Jugendliche – religiöse Erziehung und Entwicklung*, in: Friedrich SCHWEITZER/Volker ELSENBAST/Christoph Th. SCHEILKE (Hg.), *Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008, 41–54, hier 41.

miteinander verflochten sind, in denen aber „religiöse Erziehung und Bildung eine je eigene zeitgemäße Kontur angenommen haben.“¹⁹

In Kapitel 2.2 werden zunächst biblische, frühchristliche sowie spätantike Befunde gewürdigt und deren Interpretation und Weiterführung bis zum Ende des 6. Jahrhunderts nachverfolgt. In Kapitel 2.3 wird sodann die Adressatenorientierung in exemplarischen mittelalterlichen Schriften analysiert.²⁰ Reformation und Gegenreformation als Ausgangspunkt entscheidender Umwälzungen geben als historische Weg- und Wendemarken Anlass zu einer weiteren Zäsur und zur Unterteilung in einen dritten Abschnitt (Kapitel 2.4), dessen zeitliche Rahmung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts reicht. Die Ausführungen zur Adressat(inn)enorientierung in christlich-religiösen Bildungsprozessen finden sodann ihren Abschluss im (Wieder?-)Aufbrechen der Frage nach der Authentizität von Schüler(innen)äußerungen unter besonderer Beachtung des beginnenden 20. Jahrhunderts (Kapitel 2.5).

Erst auf dieser Grundlage kann die Frage relevant werden, wie eine vermutete Unauthentizität in Worte zu fassen ist (vgl. Kapitel 3). Als ein solcher Versuch ist schließlich der seit 1934 belegbare Begriff des »Religionsstunden-Ichs« zu verstehen (vgl. Kapitel 4).

2.1.3 Das Problem des Begriffs der Konzeption

Neben einer rein *zeitlich* orientierten Untergliederung der zweitausendjährigen Geschichte von christlich-religiösen Bildungsprozessen – unter besonderer Berücksichtigung des Lernorts Schule – in »Epochen«²¹, »Etappen«²², »Phasen«²³ oder – wie oben gewählt – »Betrachtungszeiträume« hat sich vor allem eine Bezeichnung etabliert: die Unterscheidung in und Zuordnung zu unterschiedlichen, *inhaltlich* ausgerichteten

19 Hans MENDL, Geschichte religiöser Erziehung und Bildung, in: Ulrich KROPAČ/Ulrich RIEGEL (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), Stuttgart: Kohlhammer 2021, 511–525, hier 511.

20 Die Abgrenzung des »Mittelalters« erfolgt nach Müller: „Das Mittelalter liegt zwischen Altertum und Neuzeit. Diese banale Feststellung charakterisiert die Epoche zutreffend und wahrscheinlich präziser als auf den ersten Blick sichtbar. [...] Weil Geschichte sich [...] meist in lang gestreckten Prozessen vollzieht und der Charakter der Epoche sich nicht wie auf Knopfdruck an einem bestimmten Datum ändert, werden heute fließende Epochengrenzen bevorzugt. [...] Das Mittelalter umfasst demnach einen Zeitraum, der von ungefähr 500 bis 1500 reicht. Dieser Abschnitt [...] wird am Beginn durch die Zeit der Völkerwanderung von der Antike geschieden, während am Ende das 15. Jahrhundert mit seinen Entdeckungsfahrten, technischen und kulturellen Neuerungen bereits deutlich auf die Frühe Neuzeit vorausweist“ (Harald MÜLLER, Mittelalter (= Akademie Studienbücher – Geschichte, o. Bandnr.), 2. überarbeitete u. aktualisierte Auflage, Berlin und Boston: De Gruyter 2015, 11f.).

21 Vgl. u. a. LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 41.122.141 sowie Franz TRAUTMANN, Religionsunterricht im Wandel. Eine Arbeitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung (= Religionspädagogische Perspektiven 13), Essen: Die Blaue Eule 1990, 9.13.39.75.101. Diese Bezeichnung wird problematisch, wenn durch sie abgeschlossene Einheiten suggeriert werden. Der Zeiger der Geschichte kann aber nicht vor die »Epochen« der Reformation oder der Aufklärung zurückgedreht werden.

22 Vgl. LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 175.

23 Vgl. EBD., 183.191.

»Konzeptionen«²⁴. Auch der Versuch, die Entwicklung der eigenen Fachdisziplin unter *inhaltlichen* Gesichtspunkten zu gliedern, ist dabei keineswegs neu. Bereits Niebergall benennt 1922 „Wegstellen“²⁵ und „Wegstrecken“²⁶ der „Vorherrschaft“²⁷ verschiedener Methoden sowie „Eingangspforten für die christliche Religion [...] im Laufe der Geschichte“²⁸.

Der Begriff der »Konzeption« wird für die Komposition dieses Kapitels jedoch nicht verwendet, solange unter »Konzeptionen« „Vorstellungen davon, was der Unterricht leisten muss“²⁹ verstanden werden und damit der Fokus auf dem Ziel und den Ergebnissen des Lernprozesses, nicht aber auf Intention und Art der Adressat(inn)enorientierung liegt.³⁰ Versteht man unter einer »Konzeption« „eine in sich stimmige Gesamtvorstellung von Begründung und Aufgabe, Anlage und Gestaltung des Religionsunterrichts“³¹, so ist dieser Begriff – vor allem für die hier gewählten Betrachtungszeiträume – zudem problematisch, da längst nicht alle vier Elemente dieser Definition – *Begründung, Aufgabe, Anlage, Gestaltung* – immer bearbeitet, geschweige denn begründet wurden. Kann man bei neueren »Konzeptionen«, „Konzeptionchen“³² oder »Ansätzen“³³ mitunter eine Selbstzuschreibung der jeweiligen Autor(inn)en zu vorliegenden Entwürfen feststellen, so handelt es sich bei vielen Autorinnen und Autoren der Vergangenheit um eine Zuordnung durch andere, die bisweilen anfragbar bleibt.³⁴

24 Vgl. Georg HILGER/Ulrich KROPAČ/Stephan LEIMGRUBER, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, vollständig überarbeitete Neuausgabe 2010, 3. Auflage (= 8. Auflage der 1. Auflage 2001), München: Kösel 2013, 41–75.

25 Friedrich NIEBERGALL, Der neue Religionsunterricht, Langensalza: Julius Beltz 1922, 165.

26 EBD., 166.

27 EBD.

28 EBD., 165.

29 Rudolf ENGLERT, Bloß Moden oder mehr?, in: KatBl 136 (2011), 296–303, hier 296.

30 Ob dabei der zumindest „umstrittene“ (Georg LANGENHORST, Drei klassische Konzeptionen von Religionsunterricht und ihre heutige Relevanz, in: Eva STÖCKBAUER-ELSNER/Konstantin LINDNER/Burkard PORZELT (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, 127–136, hier 127) Begriff der »Konzeption« generell Verwendung finden sollte, sei an dieser Stelle lediglich als offener Diskussionspunkt benannt, vgl. u. a. Martin ROTHGANGEL, Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, in: Martin ROTHGANGEL/Gottfried ADAM/Rainer LACHMANN (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht⁸ 2013, 73–91, hier 73–75; sowie die dort zitierte Literatur zu Debatte und Begriffskritik.

31 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 297.

32 ROTHGANGEL, Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen (2013), 73.

33 Innerhalb der »Konzeption« der »Korrelationsdidaktik« wird seit den 1970er Jahren von ihr untergeordneten »Ansätzen« gesprochen. „Es geht hier nicht um eine Gesamtsicht des Religionsunterrichts, sondern um eine bestimmte Akzentuierung *im Rahmen* eines Konzeptes [...]. Wenn diese Akzentuierung programmatischer Natur ist, insofern sie sich in einem zentralen Punkt von anderen Akzentsetzungen abgrenzt, möchte ich von einem »Ansatz« sprechen“ (ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 299). Der Stellenwert der konkreten Aktivität der Lernenden wird zumeist erst auf dieser Ebene der »Ansätze« beleuchtet. In einer weiteren, anzunehmenden, untergeordneten Ebene der »Lernformen« (vgl. EBD., 301) ist diese unausgesprochene Entscheidung sodann bereits getroffen.

34 Gelegentlich werden so mehrere Jahrhunderte unter einem einzigen Schlagwort zusammengefasst, z. B. die Spanne „vom Beginn des 16. Jahrhunderts bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil“ als

2.1.4 Religionspädagogische Entwürfe – geboren in Abhängigkeit

Mit dem Begriff der »Konzeption« geht zudem vielfach die Fehldeutung einher, derartige grundlegende Leitlinien eines (schulischen) Religionsunterrichts seien quasi am Reißbrett geplant und sodann in die Praxis hinein geboren. Vielmehr zeigt sich aber beim Blick in die zweitausendjährige Geschichte christlich-religiöser Bildungsprozesse ein Bündel wechselseitiger Abhängigkeiten und Bedingungen, seien sie politischer³⁵, geografischer, gesellschaftlicher, (natur-)wissenschaftlicher, kirchenpolitischer und/oder theologischer Natur.

Vor allem der letzte Punkt sei hier in aller Kürze hervorgehoben.³⁶ Christlich-religiöse Bildungsprozesse, vor allem aber der sogenannte »Religionsunterricht«, sind *nie* ohne diese, katholischerseits meist als das theologische Lehramt zu bezeichnende, Einflussgröße zu denken. Auf katholischer Seite mag es heutzutage schwer vorstellbar sein, wie ein (schulischer) Religionsunterricht vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil angelegt war. Daher kann es mitunter eine große Herausforderung sein, nicht heutige Maßstäbe an historische Autoren anzulegen, vor allem im Bereich der Adressatenorientierung. Noch 1923 schreibt Göttler:

Die für die Besonderheit des Lehrverfahrens im rel.=sittl. Unterricht bedeutungsvollsten und einschneidendsten Punkte sind folgende: 1. Die Wahrheiten, Lehrsätze (bzw. Begriffe) sind in einem wahrhaft christlichen und katholischen RU. größtenteils, wenn auch nicht ausschließlich autoritativ darzubieten bzw. anzunehmen, also nicht zu entwickeln. 2. Diese Wahrheiten werden in großem Umfang in heiligen oder doch autoritativ geprägten Texten bzw. Textbüchern dargeboten [...].³⁷

„normativ-deduktive Katechismusdidaktik“ (LEIMGRUBER, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik (2013), 41). Wenn aber, wie Englert ausführt, alle vermeintlichen »Konzeptionen« seit den 1970er Jahren eigentlich auf einer dritten Ebene – er geht unterhalb der übergeordneten Ebene der »Organisationsformen« (1) von »Konzeptionen« (2) aus, im Rahmen derer (3) „durch bestimmte programmatische Akzentuierungen verschiedene Ansätze des RUs [entstehen]“ (ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 300) – anzusiedeln sind, so erscheint doch zumindest die Frage statthaft, warum bei einer derartigen Breite der Erfassung unterschiedlicher »Ansätze« dieser Jahrzehnte eine Spanne von 450 Jahren als *eine* »Konzeption« bezeichnet wird.

- 35 Man denke hier allein an die grundlegenden Umstürze, die sich schon in einer recht überschaubaren Zeitspanne von dreißig Jahren abspielen und auch für die religionspädagogische Theoriebildung nicht folgenlos bleiben können, bspw. von 1918–1948, verbunden mit Schlagworten von Weltkrieg, Novemberrevolution, modernem Wahlrecht, Mündigkeit, Demokratieverständnis; umso tieferen Einschnitten in diesen Bereichen während der NS-Herrschaft; sodann einer (vermeintlichen) »Stunde Null«.
- 36 Verwiesen sei an dieser Stelle ausdrücklich auf die wegweisende Habilitationsschrift von KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (2006).
- 37 Josef GÖTTLER, Religions- und Moralpädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik (= Lehrbücher zum Gebrauch beim theologischen Studium, o. Bandnr.), Münster: Aschendorff 1923, 93f.

Erst durch den gut vierzig Jahre später erfolgenden Paradigmenwechsel des Zweiten Vatikanischen Konzils konnten verschiedene Humanwissenschaften und deren Erkenntnisse zur Triebfeder für die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik und -didaktik werden, denn:

Theologischerseits konnte dieser [hier: problem- und erfahrungsorientierte] Ansatz aufgegriffen werden, sofern sich in derselben Zeit unter Papst *Johannes XXIII.* im Zweiten Vatikanischen Konzil die katholische Kirche zur Welt hin öffnete und eine anthropologische Wende vollzog. Sie verstand nicht mehr, wie noch weitgehend im Ersten Vatikanischen Konzil, die von ihr zu vermittelnde Offenbarung als eine Summe von wahren metaphysischen Sätzen und göttlichen Dekreten, die es dem Menschen zur Annahme vorzulegen galt, sondern als ein Zugehen Gottes auf den Menschen in dessen Geschichte. Das Wirken der Kirche in der Welt zielt in diesem Offenbarungsverständnis darauf hin, diese in Jesus zu ihrem Höhepunkt gekommene Selbstmitteilung Gottes im Leben des Einzelnen wie im Leben der Gemeinschaft wirksam werden zu lassen und dadurch die Welt in Richtung des in Jesus anbrechenden Gottesreiches zu verändern.³⁸

Die in dieser Arbeit folgenden Ausführungen versuchen nun, den Blick auf die Adressat(inn)en der jeweiligen Entwürfe und Ideen von christlich-religiösen Bildungsprozessen möglichst vielfältig und als Kinder ihrer Zeit darzustellen, wozu verschiedene, eigenständige, mitunter komplementäre und zuweilen *nicht* repräsentativ für ihre Zeit stehende Stellungnahmen zu christlich-religiösen Bildungsprozessen der vergangenen Jahrhunderte auf diese Frage hin beleuchtet werden. Als bewusste Entscheidung werden dabei bisher zum Teil vernachlässigte Betrachtungszeiträume umfangreicher dargestellt als besser erforschte Zeitabschnitte der Geschichte der Religionspädagogik und -didaktik.

2.2 Biblisches und theologiegeschichtliches Fundament

2.2.1 Adressat(inn)enorientierung in der Bibel

Nicht wenige Exegetinnen und Exegeten würden wohl zustimmen, dass christlich-religiösen Bildungsprozessen schon in den Geburtsstunden des Christentums eine Adressatenorientierung ins Herz geschrieben wurde. Deren Wurzeln lassen sich bis in die ältesten Texte der Geschichte des Volkes Israel mit JHWH zurückverfolgen. Bereits im Alten Testament wird „Überlieferung nie als monotones Rezitieren oder als wortwörtliches Repetieren verstanden und praktiziert“³⁹, sondern immer in die Geschichte der Menschen mit Gott hineingesprochen. Daher überrascht es kaum, dass dies auch in den Evangelien fortgeführt wird.

38 Georg BAUDLER, Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt? Zur gegenwärtigen Infragestellung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts, in: *KatBl* 125 (2000), 426–431, 426f.

39 LÄPPLE, *Kleine Geschichte der Katechese* (1981), 36.