

denen Bethschwwestern der Ordens Geistlichen beilegt. Sie leben in der Welt, tragen aber bei Prozessionen die Kutten des heiligen Ordens [...]. Sie [...] singen, oder vielmehr sie häulen ihre Litaneyen²⁶⁰. Mit den Jahren weitet sich der Begriff sowohl lokal als auch inhaltlich aus. 1876 heißt es, dass man so „am Rhein jene Frauenzimmer [benennt], die nichts Höheres kennen, als Kirchenlaufen und religiöses [sic!] ‚Simpeln‘ mit dem Pfarrer oder Kaplan“²⁶¹. Schließlich findet dieser Begriff auch in religionspädagogischen Kontexten Verwendung, wenn bspw. ein Kölner Religionslehrer die eigene Berufsgruppe kritisch beleuchtet, gebe es doch auch unter ihnen „häßliche Zerrbilder der Frömmigkeit [...] widerliche Betbrüder und Betschwwestern.“²⁶² Die Quisel, „ein Gendarm in der Kirche, ein Engel auf der Straße und ein Teufel zu Hause“²⁶³, wird so zum Sinnbild „einer unnatürlichen Trennung und Spaltung von Religion und irdischem Leben“²⁶⁴. Sie steht somit im Gegensatz zur angestrebten Vorbildrolle der Lehrkraft: „Man lobe den gesunden Instinkt der Jugendlichen, der sich dagegen sträubt, diesen traurigen Gestalten ähnlich zu werden.“²⁶⁵

3.5 Analoge Wortbildungen: Ein »[...] -Ich«

Auf den zentral zu untersuchenden Begriff des »Religionsstunden-Ichs« hinführend, erscheinen – dieses Kapitel zu einem Ende führend – Wort(neu)bildungen als besonders interessant, die die vermutete Unauthentizität der Äußerungen eines Gegenübers damit zu greifen versuchen, dass ein – in einem gewissen Teilbereich existierendes – »Ich« anzunehmen (oder anzuprangern) sei, dem in der jeweils skizzierten Handlungs- oder Gesprächssituation begegnet werde. Angezeigt sei, dass sich ab dem späten 18. Jh. vor allem in philosophischen Werken eine Vielzahl von Wortbildungen finden lässt, die sowohl den Bindestrich²⁶⁶ zur Hervorhebung der einzelnen Elemente der Wortkopplung als auch den Bestandteil »[...] -Ich« beinhalten.

Auch wenn der Großteil dieser zweiteiligen Zusammensetzungen eher Abgrenzungen vornimmt und *nicht* von – womöglich aktiv einnehmbaren – domänenspezifischen Sonderbereichen des Ichs ausgeht, seien sie doch an dieser Stelle zumindest erwähnt. Schließlich führen sie gerade in ihrer Fülle ein zeittypisches Muster der Wortbildung vor Augen, bei dem im Detail wohl offenbleiben muss, wie es weitere Komposita mit dem Bestandteil »[...] -Ich« beeinflusst haben mag. Dies trifft z. B. auf das wohl *Johann*

260 TRENCK, Des Freih. Fried. von der Trenk sämtliche Gedichte und Schriften. Erster Band. Fabeln, Erzählungen, und Satiren (1786), 159.

261 Johann Friedrich von SCHULTE, Der Cölibatszwang und dessen Aufhebung, Bonn: P. Neusser 1876, 41.

262 HOUBEN, Inwieweit bin ich religiös? (1936), 342.

263 EBD.

264 EBD.

265 EBD.

266 In vielen in gebrochenen Schriften gesetzten Texten fand statt des einfachen Bindestrichs (-, teils -) ein Doppelbindestrich, ähnlich dem mathematischen Gleichheitszeichen oder der Doppeltilde, Verwendung. Zur besseren Übersicht werden diese i. d. F. vereinheitlicht und durch den Viertelgeviertstrich (-) wiedergegeben.

Gottlieb Fichte (1762–1814) zuzuschreibende „Nicht-Ich“²⁶⁷ zu, eine Wortbildung, die auch von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) aufgegriffen wurde.²⁶⁸ Nach über einhundertjähriger Tradierung²⁶⁹ findet es seinen Weg in religionspädagogische²⁷⁰ und religionspsychologische²⁷¹ Schriften. Daneben sind Max Dessoirs „Doppel-Ich“²⁷² und „Ausser-Ich“²⁷³ sowie die ursprünglich von Friedrich Schlegel (1772–1829) geprägten Begriffe „Ur-Ich“²⁷⁴, „Gegen-Ich“²⁷⁵ und „Welt-Ich“²⁷⁶ weit verbreitet. Höchst unterschiedlich verstanden und verwendet werden die Wortbildungen „Vernunft-Ich“²⁷⁷ und „Gefühls-

- 267 „Es ist ursprünglich nichts gesetzt, als das Ich [...]. Aber das dem Ich entgegengesetzte ist = *Nicht-Ich*. [...] Von allem, was dem Ich zukommt, muss kraft der blossen Gegensetzung dem Nicht-Ich das Gegentheil zukommen“ (Johann Gottlieb FICHTE, Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre als Handschrift für seine Zuhörer, Leipzig: Christian Ernst Gabler 1794, 21f.); vgl. dazu auch ausführlich Emiliano ACOSTA, Schiller versus Fichte. Schillers Begriff der Person in der Zeit und Fichtes Kategorie der Wechselbestimmung im Widerstreit (= Fichte-Studien-Supplementa 27), Amsterdam und New York, NY: Rodopi 2011, 216–260.
- 268 Vgl. Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, Differenz des Fichte'schen und Schelling'schen Systems der Philosophie in Beziehung auf Reinhold's Beyträge zur leichtern Übersicht des Zustands der Philosophie zu Anfang des neunzehnten Jahrhunderts, 1stes Heft, Jena: Seidler 1801, 60–79.
- 269 Über Fichte und Hegel gelangt der Begriff zu Hermann Lotze (1817–1881) (vgl. Hermann LOTZE, Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Anthropologie, Erster Band: 1. Der Leib. 2. Die Seele. 3. Das Leben, Leipzig: S. Hirzel 1856, 269f.). Auch der Psychologe Max Dessoir (1867–1947) spricht – im Zitat *Herzens* – vom „Nicht-Ich“ (Max DESOIR, Das Doppel-Ich, 2. vermehrte Auflage, Leipzig: Ernst Günther 1896, 45). Jener Alexander Iwanowitsch Herzen (1812–1870) hatte es in seiner Schrift über „Grundlinien einer allgemeinen Psychophysiologie“ thematisiert (vgl. Alexander Iwanowitsch HERZEN, Grundlinien einer allgemeinen Psychophysiologie, Leipzig: Ernst Günther 1889, 114–120). In jugendpsychologischen (vgl. Eduard SPRANGER, Psychologie des Jugendalters, Leipzig: Quelle & Meyer 1924, 40f.) und sexualpädagogischen (vgl. Rudolf ALLERS, Sexualpädagogik. Grundlagen und Grundlinien, Salzburg: Anton Pustet 1934, 77f.) Schriften der 1920er und 1930er Jahre begegnet es schließlich als Abgrenzungsgröße pubertärer Entwicklung.
- 270 Vgl. BOHNE, Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik (1929), 245.254.
- 271 Vgl. Michael PFLIEGLER, Der Religionsunterricht. Seine Besinnung auf die psychologischen, pädagogischen und didaktischen Erkenntnisse seit der Bildungslehre Otto Willmanns. II. Teil: Die Psychologie der religiösen Bildung, Innsbruck, Wien und München: Tyrolia 1935, 110–120.
- 272 DESOIR, Das Doppel-Ich (1896).
- 273 EBD., 36.
- 274 Friedrich SCHLEGEL, Die Entwicklung der Philosophie in zwölf Büchern [Köln 1804–1805]. Zweites, drittes und viertes Buch. Die Psychologie als Theorie des Bewußtseins, in: Jean-Jacques ANSTETT (Hg.), Friedrich Schlegel. Philosophische Vorlesungen [1800–1807] Erster Teil mit Einleitung und Kommentar (= Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe 12), Paderborn: Ferdinand Schöningh 1964, 324–408, hier 337.
- 275 EBD.
- 276 Friedrich SCHLEGEL, Die Entwicklung der Philosophie in zwölf Büchern [Köln 1804–1805]. Fünftes Buch. Theorie der Natur, in: Jean-Jacques ANSTETT (Hg.), Friedrich Schlegel. Philosophische Vorlesungen [1800–1807] Erster Teil mit Einleitung und Kommentar (= Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe 12), Paderborn: Ferdinand Schöningh 1964, 409–480, hier 429.
- 277 Friedrich August CARUS, Nachgelassene Werke. Siebenter Theil. Moralphilosophie und Religionsphilosophie. Nebst einer Vorrede vom Leben des Verfassers, Leipzig: Iohann Ambrosius Barth und Paul Gotthelf Kummer 1810, 76; Karl Christian Friedrich KRAUSE, Von dem Einzelmenschen oder Individuum für sich, in: Heinrich AHRENS (Hg.), Vorlesungen über die psychische Anthropologie von

Ich²⁷⁸, die in diesem Kontext jedoch ebenfalls nicht weiter zu thematisieren sind. Auch Sigmund Freuds (1856–1939) „Körper-Ich“²⁷⁹, das wohlbekannte „Über-Ich“²⁸⁰ als „eine Stufe im Ich [...]“, eine Differenzierung innerhalb des Ichs, die Ich-Ideal oder Über-Ich zu nennen ist²⁸¹, oder das mit diesen in Verbindung²⁸² stehende „Ideal-Ich“²⁸³ werden hier nicht näher beleuchtet, da es sich auch bei diesen jeweils nicht um als vom Subjekt aktiv einzunehmende, rollenähnliche »[...]Ich«-Wortbildungen handelt. Gleiches gilt für das „Trieb-Ich“²⁸⁴ sowie verschiedene Begriffsbildungen Gaudigs. Dieser spricht vom „Gottes- oder Welt-Ich“²⁸⁵, bei denen „man das Ich [...] untergehen lässt“²⁸⁶ und eine vollständige Überformung der Persönlichkeit zu Gunsten einer der beiden Seiten – Gott oder Welt – stattfinden. Andernorts benennt er das „Einzel-Ich“²⁸⁷ als Gegenstück zum „Klassengeist“²⁸⁸, weswegen ersteres im Sinne des Begriffs »Individuum« verstanden werden kann. Allerdings ist das »Einzel-Ich« als substantivisches Kompositum mit Bindestrich – in immer unterschiedlichen Bedeutungsfacetten – schon seit mindestens 1839 belegbar und somit keine auf Gaudig zurückzuführende Wortbildung.²⁸⁹

Die Verwendung des „Schüler-Ichs“²⁹⁰ bei Maria Deppisch (1879–1978), Katholikin und – von 1923 bis zu ihrer durchaus auch politisch motivierten, frühzeitigen Pensio-

Karl Christian Friedrich Krause (= Karl Christian Friedrich Krause's handschriftlicher Nachlass 1.1.2), Göttingen: Dieterich'sche Buchhandlung 1848, 17–384, hier 49; Theodor LIPPS, Die Wege der Psychologie. Vortrag, gehalten auf dem fünften internationalen Psychologenkongreß in Rom. Sonderabdruck aus ›Archiv für die gesamte Psychologie‹. VI. Band, 1. Heft, Leipzig: Wilhelm Engelmann 1905, 9.

- 278 FRALING, Grundzüge der Entwicklung der deutschen Poesie mit besonderer Rücksicht auf die neueste staatliche Lyrik, in: Friedrich STEINMANN (Hg.), Bilder und Skizzen aus der Zeit. Erster Theil, Münster: Selbstverlag des Verfassers 1846, 220–270, hier 237; Carl ULLMANN, Das Wesen des Christenthums und die Mystik. Polemische Erörterungen, veranlaßt durch Stimmen aus der protestantischen Kirche Frankreichs, in: Theologische Studien und Kritiken 25.3 (1852), 535–612, hier 557.
- 279 FREUD, Das Ich und das Es (1923), 30.
- 280 EBD., 30f.
- 281 EBD., 31.
- 282 Vgl. dazu ausführlicher Timo STORCK, Ich und Selbst (= Grundelemente psychodynamischen Denkens 7), Stuttgart: W. Kohlhammer 2022, 92–96.
- 283 Siegfried BERNFELD, Über eine typische Form der männlichen Pubertät, in: Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften 9.2 (1923), 169–188, hier 185; Sigmund FREUD, XXVI. Vorlesung: Die Libidotheorie und der Narzißmus, in: Anna FREUD/Edward BIRING/Wilhelm HOFFER/Ernst KRIS/Otto ISAKOWER (Hg.), Gesammelte Werke. Elfter Band: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Frankfurt am Main: S. Fischer 1969, 427–446, hier 444.
- 284 Otto RANK, Grundzüge einer Genetischen Psychologie auf Grund der Psychoanalyse der Ichstruktur. II. Teil: Gestaltung und Ausdruck der Persönlichkeit, Leipzig und Wien: Franz Deuticke 1928, 17.21–31.
- 285 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band (1917), 258.
- 286 EBD.
- 287 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Erster Band (1917), 143.
- 288 EBD.
- 289 So z. B. bereits bei Julius MÜLLER, Die christliche Lehre von der Sünde. Erster Band: Vom Wesen und Grunde der Sünde. Eine theologische Untersuchung, Breslau: Josef Max und Komp. 1839, 102.
- 290 Maria DEPPISCH, Kritische Ueberschau über die Bestrebungen zur Förderung des weltlichen Moralunterrichtes, in: Josef GÖTTLER (Hg.), XV. Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissen-

nierung²⁹¹ 1936 – hauptamtliche Bezirksschulrätin in München, ist ein weiterer Beleg einer solchen Wortbildung. Hier wird jedoch lediglich das Gegenüber der „Lehrer- und Erzieherautorität“²⁹² – und damit keine aktiv einnehmbare Rolle des lernenden Subjekts selbst – benannt. Spätestens Mitte der 1920er Jahre ist die *interpersonale* Verwendung derartiger Wortbildungen weit verbreitet.

In einer regelrechten »[...]Ich«-Flut prangert der Schweizer evangelisch-reformierte Theologe *Leonhard Ragaz* (1868–1945) 1927 das Auseinanderdriften der Gesellschaft an, gebe es doch „keinen Boden, der weniger als Fundament des Friedens taugte, als das gehätschelte Ich, als die Absolutheit des Individuums.“²⁹³ Die „ganze verheerende Friedlosigkeit unserer Zeit“²⁹⁴ sei darin begründet, „dass alle diese Ich, die Volks-Ich, Rassen-Ich, Klassen-Ich, Einzel-Ich, Religions-Ich, Sittlichkeits-Ich, Kultur-Ich sich losgerissen haben von der Kette einer Wahrheit, die sie alle an sich und damit an einander band, und nun, selbst absolut und allsouverän geworden, in zügelloser Gier auf einanderstürzen.“²⁹⁵

Einen Übergang zu *intrapersonal* verstandenen »[...]Ich«-Wortbildungen bildet das „Königs-Ich“²⁹⁶, welches sich beim Pädagogen und Psychologen *Eduard Spranger* (1882–1963) findet. Die „Entstehung eines Lebensplanes“²⁹⁷ stelle den entscheidenden Bestandteil der Pubertät dar:

Ganz von selbst formt sich ein stilles Ideal. In diesem Zukunftsbild sind anfangs die sog. Realitäten nur spärliche Punkte. Die weiten Zwischenräume werden noch durch eine produktive Phantasie ausgefüllt. Diese Phantasieteile treten im Lauf des späteren Lebens immer mehr zurück. Sie werden in Realistik verwandelt, ähnlich wie sich die knorpeligen Teile des Schädels mit fortschreitendem Wachstum in Knochen verwandeln. Es scheint, als ob mit zunehmender Verwicklung und Differenzierung der Kultur die Dauer der seelischen Pubertät sich verlängere. Es wird immer schwerer, in

schaft. Christliche, weltliche und antichristliche Moralpädagogik, München: Josef Kösel & Friedrich Pustet 1923, 40–64, hier 56.

291 Vgl. Bernhard HÖPFL, *Katholische Laien im nationalsozialistischen Bayern: Verweigerung und Widerstand zwischen 1933 und 1945* (= Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte: Reihe B, Forschungen 78), Paderborn: Ferdinand Schöningh 1997, 300; vgl. Fritz SCHÄFFER, *Ein Volk – ein Reich – eine Schule. Die Gleichschaltung der Volksschule in Bayern 1933–1945* (= MISCELLANEA BAVARICA MONACENSIA 175), München: Stadtarchiv München 2001, 84f.

292 DEPPISCH, *Kritische Ueberschau über die Bestrebungen zur Förderung des weltlichen Moralunterrichtes* (1923), 56.

293 Leonhard RAGAZ, *Versöhnung*, in: *Neue Wege. Blätter für religiöse Arbeit* 21.9 (1927), 393–400, hier 395.

294 EBD.

295 EBD., 395f.

296 *Spranger* schreibt es dabei zunächst ohne Bindestrich als „Königsich“ (*SPRANGER, Psychologie des Jugendalters* (1924), 45), allerdings wird es schon in einer Besprechung – eventuell zur besseren Lesbarkeit – durch *Erich Hylla* (1887–1976) als „Königs-Ich“ (*Erich HYLLA, Sprangers „Psychologie des Jugendalters“*. (Schluß), in: *Die Deutsche Schule* 29 (1925), 217–224, hier 217) wiedergegeben. In dieser Form findet es sich sodann auch in späteren Auflagen (vgl. *Eduard SPRANGER, Psychologie des Jugendalters*, 19. durchgesehene Auflage, Jubiläumsausgabe 1924–1949 mit einem Nachwort des Verfassers, Heidelberg: Quelle & Meyer 1949, 41).

297 *SPRANGER, Psychologie des Jugendalters* (1924), 38.

die geformte objektive Kultur hineinzuwachsen, sich mit ihr auseinanderzusetzen und seinen Platz in ihr zu finden. Es handelt sich darum – ohne daß es so ins Bewußtsein träte – unter den vielen möglichen Ichs, die man noch in sich hat, das Königsich herauszuheben. Soweit dieser Vorgang von Bewußtsein begleitet ist, wird er sorgsam geheim gehalten.²⁹⁸

Jenes »Königs-Ich« stellt hierbei die zumindest denk-, wenn auch nicht immer erreichbare Idealgestalt des Ichs dar. Es handelt sich also nicht um eine aus Abgrenzung geborene Restgröße wie im Falle des »Nicht-Ichs«. Vielmehr ist es im Sinne einer – wenn auch bisweilen nur hypothetisch – einnehmbaren Rolle aufzufassen, sind doch auch andere Ausgänge der Entwicklung neben diesem Ideal vorstellbar, die aber nicht angestrebt werden. Wie auch für die Wortbildungen *Freuds* ist auch bei den durch *Spranger* verwendeten Formulierungen von einem weitreichenden Verbreitungsgrad in Pädagogik und Psychologie auszugehen, erschien doch seine Schrift „Psychologie des Jugendalters“²⁹⁹ ein Jahr nach dem Ersterscheinen bereits in fünfter, fünfundzwanzig Jahre danach in einer Jubiläumsausgabe als 19. Auflage.³⁰⁰

Schließlich können sechs mit dem »[...] -Ich« gebildete Komposita belegt werden, die vor 1934 in (religions-)pädagogische Schriften eingebunden wurden und einen aktiv einnehmbaren Teilbereich des Ich in einer bestimmten Situation bzw. in einem bestimmten Kontext beschreiben: das »Doppel-Ich« und das »Schul-Ich«, das »Kirchen-Ich« und die diesem entgegengesetzten Bezeichnungen als »Haus-Ich« oder »Lebens-Ich« – sowie das »Katechismus-Ich«.

Entgegen der Begriffsverwendung bei *Dessoir*³⁰¹ versteht *Ignaz Klug* unter dem „Doppel-Ich“³⁰² einen situativ einnehmbaren Teilbereich des Ich, durch welchen ein Mensch „wissentlich sich selbst belügt“³⁰³, meist, um sich vor anderen einen Vorteil zu verschaffen:

Die stumme Lüge nistet sich im Wesen des Menschen ein, verfälscht es, wandelt es langsam in ein Doppel-Ich und bedingt dann jenes eigenartige Schillern mancher Menschenseelen und ihrer Lebensäußerungen, bei dem man schließlich nur noch mit äußerster Mühe und mittels eindringlichster Analyse unterscheiden kann, wo denn nun eigentlich das Echte und wo das Falsche in einer solchen Seele beginne.³⁰⁴

Die Betrachtung des situationsspezifischeren »Schul-Ichs« veranlasst dazu, erneut *Hugo Gaudig* zu Wort kommen zu lassen. Dieser sah – wie oben gezeigt – die Institution Schu-

298 SPRANGER, *Psychologie des Jugendalters* (1924), 45.

299 EBD.

300 Vgl. Eduard SPRANGER, *Psychologie des Jugendalters*, Leipzig: Quelle & Meyer⁵1925; vgl. SPRANGER, *Psychologie des Jugendalters* (1949).

301 Vgl. DESOIR, *Das Doppel-Ich* (1896).

302 KLUG, *Lebensbeherrschung und Lebensdienst. Ein Buch von der sittlichen Reife der Einzelpersonlichkeit und des Volkes. Dritter Band: Die Güter des Lebens* (1920), 485.

303 EBD., 486.

304 EBD., 485f.

le „im Dienste der werdenden Persönlichkeit“³⁰⁵. Um dies leisten zu können, sei es zunächst erforderlich, einen gesicherten Kenntnisstand über den *Status quo* der zu Erziehenden zu gewinnen:

Daß bei der von uns bisher im Interesse der Persönlichkeitserziehung geforderten „Erfassung“ der Zöglinge sehr wichtige Voraussetzungen für ein Erkennen der Individualität gegeben sind, leuchtet ein. Die Ausdehnung der Beobachtung auf das Leben der Schüler außerhalb der Schule sichert davor, daß man etwa das „Schul-Ich“ für das ganze Ich nimmt; die einzelnen Individualitäten sollen in der ganzen Breite ihres Lebens aufgefaßt werden.³⁰⁶

Dies hat zur Folge, „daß dies Leben nicht als ein Abstraktum studiert werden soll, sondern so, wie es sich in der Wirklichkeit darstellt“³⁰⁷:

[E]in Leben innerhalb verschiedener Lebenskreise, auf verschiedenen Lebensgebieten, die zwar ineinander übergreifen, aber doch ihre eigenartige Struktur haben und eben um dieser Struktur willen eine klare Fragestellung nach den Verhaltensweisen der Individuen gestatten. Dies gilt sowohl von dem Leben in der Schule wie von dem Leben außerhalb.³⁰⁸

Eine so verstandene Schule, die „ihre Zöglinge in der Totalität ihrer Lebensbeziehungen aufzufassen“³⁰⁹ sucht, „zielt nicht auf ein ‚Schul-Ich‘ ab, sondern auf ein werdendes Total-Ich, auf eine werdende Gesamtpersönlichkeit.“³¹⁰ Die Umsetzung solcher Theorien stellt indes vor neue Herausforderungen. So fragt Eberhard bei der Übertragung der Ideale der Arbeitsschule auf den evangelischen Religionsunterricht, auf welchen Wegen man zu Erkenntnissen über den Entwicklungsstand der Lernenden, „zur Erhebung der religiösen Bewußtseins-tatsachen“³¹¹ der Schülerinnen und Schüler gelangen könne. Dafür sieht er drei Möglichkeiten, nämlich „die Auswertung von Autobiographien, die Versendung von Fragebogen bzw. die Verwendung der schriftlichen Auslassungen von Schulkindern und die eindringende Beobachtung der Kinder durch Eltern und Erzieher.“³¹² Vor allem die zweite Option, die „Ausfrage- oder Erhebungsmethode“³¹³, lehnt er aber strikt ab, öffne diese doch „dem Dilettantismus Tür und Tor“³¹⁴, da sie „ihre Fehlerquellen in sich und ihre Gefahrenmöglichkeiten hinter sich [hat]; sie legt dem Kinde (d. h. dem Schul-Ich, das sich nicht immer mit dem echten Ich deckt) zum Zweck der Forschung

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

306 EBD., 54.

307 EBD.

308 EBD.

309 GAUDIG, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band (1917), 4.

310 EBD.

311 EBERHARD, Neuzeitlicher Religionsunterricht. Handreichung evangelischer Jugenderziehung (1924).

312 EBD., 22f.

313 EBD., 23.

314 EBD.

bestimmte Fragen oder Aufgaben vor und kann sich [...] zu einer ‚pädagogischen Ungeheuerlichkeit‘ (Schuster) auswachsen.“³¹⁵ *Vaerting* benennt hierzu ein entsprechendes Gegenstück, spalte doch „die Schule in ihrer heutigen Gestalt die Einheit der Kindespsychologie [...] in ein Schul-Ich und ein Lebens-Ich“³¹⁶, wobei „das Schul-Ich [...] immer das künstliche und zweite Ich des Individuums“³¹⁷ sein werde, „[d]as wahre Selbst ist und bleibt das Lebens-Ich.“³¹⁸

Im ersten Falle aufoktroiiertes Fremdleben, Zwang des eigenen Willens unter den Druck eines fremden, im zweiten Falle Entwicklung des Selbst nach seinen individuellen Gesetzen, Eigenleben. Diese Spaltung in Schul-Ich und Lebens-Ich, in Fremdleben und Eigenleben, müßte endlich in der Jugendpsychologie Beachtung finden, denn sie ist von größtem und, leider muß man hinzufügen, nachteiligstem Einfluß auf die ganze psychische Entwicklung. [...] Durch diese geistige Abspaltung des Schul-Ich weist die Schule sich selbst mit ihren Einwirkungen einen Platz vor den Toren der Seele an. Sie ergreift nicht das innerste Wesen des Jugendlichen, sie dringt nicht in das wahre Selbst ein, wo das Lebens-Ich herrscht. Daher kommt es, daß die Schule vor ihrer größten Aufgabe, geistige Beschäftigung sowohl wie geistige Inhalte mit dem Wesen des Menschen zu einer innerlichen Einheit zu verschmelzen, versagt. Für die allermeisten bekommt das Geistige etwas Künstliches, Wesensfremdes.³¹⁹

Es müsse daher unbedingt verhindert werden, dass „das Schul-Ich zur Herrschaft gelangt und das Lebens-Ich auslöscht“³²⁰, würde dies doch „den Sieg der Scheingeistigkeit“³²¹ bedeuten. Bei *Gaudig* wird dieses Gegenstück derweil als das „Haus-Ich“³²² benannt. Inhaltlich ähnlich weist er jedoch darauf hin, dass es „unzweifelhaft [...] ein sehr schwerer Schaden für unsere Jugend [wäre], wenn die beiden Lebenssphären ohne innere Beziehung blieben, wenn sich hier vielleicht gar ein verhängnisvoller Dualismus ausbildete“³²³, schließlich seien es „dieselben Menschen, die in der Schule und außerhalb der Schule leben“³²⁴.

Auch hier ist wieder zunächst zu erwägen, daß zwischen Schulleben und Leben außerhalb der Schule, besonders im Elternhause wesentliche Unterschiede liegen können: es kann z. B. recht wohl sein, daß ein Kind, das auf dem Schulgebiet ein Kind ist, „wie an-

315 EBERHARD, Neuzeitlicher Religionsunterricht. Handreichung evangelischer Jugenderziehung (1924), 23.

316 Mathilde VAERTING, Der Intellektualismus unserer Schule und der Materialismus unserer Zeit. 2. Teil (Schluß), in: Die Neue Zeit. Halbmonatsschrift der Deutschen Sozialdemokratie 41.2. Band Nr. 4 (1923), 112–119, hier 112.

317 EBD.

318 EBD.

319 EBD.

320 EBD.

321 EBD., 112f.

322 GAUDIG, Schule und Schulleben (1923), 132.

323 EBD., 127.

324 EBD.

dere mehr“, ein ausgesprochenes Durchschnittswesen, ein erklärter Gattungsmensch, in seinem „Haus-Ich“ eine feine Eigenart erkennen läßt.³²⁵

Auf die religionspädagogische Praxis des Umgangs mit biblischen Erzählungen bezogen beschreibt *Niebergall* zur gleichen Zeit eine Beobachtung, die wenige Jahrzehnte später wohl unisono mit dem »Religionsstunden-Ich« verknüpft worden wäre, hier aber unter der Bezeichnung als „Schul-Ich“³²⁶ angesprochen wird:

Hat man die Erzählung bunt und breit hingelegt, hat man die Höhepunkte klar und stark herausgearbeitet, dann kann man [...] gleich darangehen, aus ihr herauszuholen, was man mit ihr beabsichtigt hat. Zumeist wird bei kleineren Kindern gefragt: Wie hat euch das gefallen? Oder: Wer hat euch am besten gefallen? – Das Warum leitet dann gleich in den Kern der Dinge ein. Es ist oft genug gesagt worden, muß aber doch wiederholt werden, wie gefährlich die übliche Art ist, mit dem Phantasiekind zu arbeiten, das natürlich alles Gute gut und alles Böse böse findet. Kommt es in letzter Linie darauf an, mit der Erzählung religiös-sittliches Urteil zu bilden, dann muß man darauf sehen, daß man sich möglichst auf der wirklichen Lebensebene der wirklichen Kinder und nicht in illusionären Sphären bewegt. Das soll der Sinn der Besprechung sein, ihnen das Gehörte zum eigenen Empfinden oder zum Verständnis zu bringen, je nachdem; dazu muß man aber zu unterscheiden wissen zwischen dem Schul-Ich und dem wirklichen Ich der Kinder; wer jenes gewonnen hat, hat dieses noch lange nicht. Jeder erfahrene Lehrer weiß, was gemeint ist.³²⁷

Interessant ist dabei die zwölf Jahre zuvor festgehaltene Einschätzung, dass eine solche „Schauspielerei“³²⁸ – „hunderte [...] haben ein doppeltes Ich, und jedes hat auch sein Gesicht“³²⁹ – im Alltag „einen gewissen Wert“³³⁰ habe, gleiche sie doch „den Puffern, die es verhindern, daß die Eisenbahnwagen zu hart wider einander stoßen. Aber darüber darf man die Gefahr für die Seele nicht übersehen“³³¹. Vor allem im Religionsunterricht gelte es daher, dem „Joch des Scheins“³³² entgegenzuwirken. Unter der titelgebenden Aufforderung, „[g]egen das Scheinwesen im Religionsunterricht“³³³ vorzugehen, kommt *Niebergall* 1929 auf die dreispurige Ursache dieser Beobachtung zu sprechen. Einerseits ginge es den Lernenden um den eigenen „Vorteil des Ich“³³⁴. Andererseits läge die eigentliche Schuld am „Scheinwesen im Religionsunterricht“³³⁵ aber auf Seiten von „Kirche und

325 GAUDIG, Schule und Schulleben (1923), 132.

326 NIEBERGALL, Der neue Religionsunterricht (1922), 217.

327 EBD.

328 Friedrich NIEBERGALL, Der Schein als Erzieher, in: Evangelische Freiheit. Monatsschrift für die kirchliche Praxis in der gegenwärtigen Kultur 10 (1910), 60–61, hier 61.

329 EBD.

330 EBD.

331 EBD.

332 EBD.

333 Friedrich NIEBERGALL, Gegen das Scheinwesen im Religionsunterricht, in: Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht 22 (1929), 1–6.

334 EBD., 1.

335 EBD.

Schule³³⁶, welche gern schöne Worte gebrauchen, aber „zu wenig [bedenken], daß sie alle idealisiert und superlativistisch sind.“³³⁷

Wir nehmen Wünsche und Ideale als Wirklichkeit und Ziele als Erlebnisse. Wir wechseln den Imperativ mit dem Indikativ. – Das ist die große Gefahr, die in allen unsern klassischen Zeugnissen steckt, den Liedern des Gesangbuches, den Liturgien, dem Katechismus. Diese wollen alle Ideale zum Ausdruck bringen, wir aber behandeln sie gar zu gern als Ausdruck der Wirklichkeit; weil das so schön klingt.³³⁸

Als dritter Faktor geraten schließlich die Lehrenden in den Fokus der Kritik. Unter ihnen gebe es nicht wenige, die nur auf Äußerlichkeiten bedacht seien und auf diese Weise selbst unauthentisch aufträten:

Und wie stellen wir, Pfarrer und Lehrer uns oft als so fromm und tugendhaft hin, wenn wir den Vorbildrock angezogen haben! Davon wollen wir gar nicht weiter sprechen. Schlimm ist es, wenn unter diesem Gewand auf einmal der Mensch herauschaut, der – nun so und so ist, der für sein Leben gern Bier trinkt und Zigaretten raucht. – Wie viel Kulissenwerk, wie viel Scheinkostüme, künstliche Beleuchtung, und dies im Dienst dessen, der sich die Wahrheit nennt!³³⁹

Die Folge dieser Fehlformen stellt die dadurch erzeugte und geförderte Unauthentizität auf Seiten der Lernenden dar, die durch ein Wortpaar gekennzeichnet wird: „das katechetische Schul- und Kirchen-Ich“³⁴⁰. Niebergall geht davon aus, dass „einem jeden ernstesten Pfarrer und Lehrer bewußt [ist], was [damit] gemeint ist“³⁴¹:

Dieses katechetische „Ich“ betet regelmäßig, geht zum Gottesdienste, gibt den Armen ein paar Pfennig vom eigenen Taschengeld, liebt die Eltern, die Geschwister und die Klassenkameraden. Es ist zu allem bereit: Jesu nachzufolgen, alle in der Welt gering zu achten vor der ewigen Seligkeit und möglichst bald in den Himmel kommen zu wollen. – Wir sind es aber, die um des schönen Klanges und um der wohlgelungenen Katechese willen junge Menschen zu diesen unwahren Aussagen verführen. Denn wenn man sie fragt, werden sie stets sagen: Wir haben gemeint, daß man so antworten müsse. Es ist das Schul- und Kirchen-Ich; das echte weiß von all den Dingen gar nichts. Dieses will nur eine gute Note, oder es will in Ruhe gelassen werden. Und wenn wir es nicht glauben, was die Kinder antworten – oft aber lassen wir uns täuschen – dann tun wir so, als wenn wir es glaubten, wie auch die Kinder so tun, als ob es ihnen ernst wäre: Tun als ob-Theater.³⁴²

336 NIEBERGALL, Gegen das Scheinwesen im Religionsunterricht (1929), 2.

337 EBD.

338 EBD.

339 EBD., 4.

340 EBD., 3.

341 EBD.

342 EBD.

Niebergalls Ausführungen sehen stets die Lehrenden in der Pflicht, einen Unterricht zu gestalten, der die Lernenden herausfordert, selbstständig zu denken.

Jeder Lehrer kann es bald merken, wie die Kinder mit ein paar Antworten die Kosten der Katechese zu bestreiten gewöhnt sind: Gott, die Menschen, die Sünde, das Wort Gottes, Glaube und Liebe. Sie probieren, was der Lehrer am liebsten hört; paßt das eine nicht, dann das andere. Es klappern die Wörter in der Katechese, aber es ist bloßes Maulbrauchen, ohne Begriff, ohne innere Anschauung.³⁴³

Ziel religiöser Bildung müsse es daher sein, nicht „das Ich der Psalmen, der Lieder und des Katechismus mit dem Ich von Peter und Lieschen ohne weitere Erläuterung“³⁴⁴ gleichzusetzen. Statt einer Lehre, die sich darin ergeht, „Antworten zu erschleichen, indem man sie in die Frage hineinstopft“³⁴⁵, fordert er „positive Aufgaben für die Bildung des Lehrers und für seine Tätigkeit“³⁴⁶. Im Zentrum stehe dabei die „Persönlichkeit, das bedeutet, daß man sich in die Dinge, mit denen man es zu tun hat, mit seinem eigenen, nicht mit dem Kirchen- und Schul-Ich einleben soll.“³⁴⁷

„Maulbrauchen“³⁴⁸, „Scheinwesen“³⁴⁹, „Vorbildrock“³⁵⁰, „Tun als ob-Theater“³⁵¹, das „katechetische Schul- und Kirchen-Ich“³⁵² – *Niebergalls* Artikel zeigt auf wenigen Seiten die gesamte Vielfalt des Ringens um eine Verbalisierung eines als problematisch wahrgenommenen Verhaltens der Lernenden, welches aber noch nicht mit dem Begriff des „Religionsstunden-Ich“³⁵³ verknüpft wird. Auch *Burkert*, welcher später als einer der Ersten *Schieders* Bezeichnung verwenden wird, warnt 1931 noch vor dem „Schul-Ich“³⁵⁴:

Die Schule ist kein natürliches Lebensgebilde wie die Familie; sie hat etwas Künstliches, Einseitiges an sich. Schüler haben leicht den Eindruck: das Leben geht erst wieder an, wenn die Schule aus ist. Nun kämpft aber die Schule der Gegenwart wieder besonders eifrig darum, daß sie aus ihrer Abgezogenheit vom Leben herauskomme. Der Religionslehrer wird die größte innere Teilnahme für dieses Ringen der Schule haben. Sein Unterricht verkümmert, wenn die Schüler im Augenblick ihres Eintritts in das Schulgebäude zu einem Schul-Ich zusammenschrumpfen und erstarren. Gerade die religiöse Unterweisung sollte möglichst nahe Fühlung mit den Lebensgebieten halten:

343 NIEBERGALL, *Gegen das Scheinwesen im Religionsunterricht* (1929), 5.

344 EBD.

345 EBD.

346 EBD.

347 EBD.

348 EBD.

349 EBD.

350 EBD., 4.

351 EBD., 3.

352 EBD.

353 Adolf BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 5), München: Chr. Kaiser 1951, 79.

354 BURKERT, *Evangelische Religion* (1931), 36.

der Familie, der Nachbarschaft, der Freundschaft, der Ortsgemeinde, der Heimat, den sozialen Schichten, der Kirche.³⁵⁵

Als besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang das Ziel der religiösen Unterweisung. So steht es für *Burkert* außer Frage, dass im Unterricht „wenigstens Gelegenheit zu wirklichem religiösen Handeln gegeben werden“³⁵⁶ müsse, auch wenn sich Erlebnis und Beteiligung der Teilnehmenden unterscheiden mögen.³⁵⁷ Bei den Ausführungen zur unterrichtlichen Behandlung des Katechismus begegnet sodann ein weiterer Begriff, der durch eine besondere Facette hervorsteht und daher – dieses Kapitel abschließend – zur Sprache gebracht werden soll: „das Katechismus-Ich“³⁵⁸.

Die Schüler sind – daran sei erinnert! – vor der Selbsttäuschung zu behüten, als könnten sie durch denkendes Verarbeiten der „Anschauung“ die Katechismussätze als selbstverständliche Wahrheiten erarbeiten, die deshalb gelten, weil sie sie selbst gefunden hätten. Die Katechismussätze müssen vielmehr dem kindlichen Denken in vollem Sinne gegenüberreten als Worte, auf die man hören muß. [...] Den Schülern muß bewußt bleiben, daß das Katechismus-Ich größer und reifer ist als das eigene Ich. Sie bewahren sich damit vor falscher Selbstbeurteilung wie vor der Angst durch den Lehrer vergewaltigt zu werden.³⁵⁹

Deutlich wird hier, dass jenes „Katechismus-Ich“³⁶⁰ nicht als Fehlform, sondern als Ziel der der religiösen Unterweisung betrachtet wird. Eine Bedeutungsebene, die – wie noch gezeigt werden wird – auch *Schieder* bei der Rede vom „Religionsstunden-Ich“³⁶¹ nicht völlig fremd ist.

355 BURKERT, *Evangelische Religion* (1931), 36.

356 EBD., 40.

357 Vgl. EBD.

358 EBD., 45.

359 EBD.

360 EBD.

361 JULIUS SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (=Pfarrbücherei für Amt und Unterweisung 2), München: Chr. Kaiser 1934, 22.

