

MATTHIAS WERNER

DIE REDE VOM »RELIGIONS- STUNDEN-ICH«

VOM RINGEN UM AUTHENTIZITÄT
IN CHRISTLICH-RELIGIÖSEN
BILDUNGSPROZESSEN

[transcript]

RELIGION UND BILDUNG DISKURSIV 3

Matthias Werner
Die Rede vom »Religionsstunden-Ich«

Editorial

Die interdisziplinär ausgerichtete Reihe vereint Publikationen zu Fragestellungen im Schnittfeld von Religion und Bildung u.a. aus der evangelischen, katholischen, islamischen und jüdischen Religionspädagogik, der Praktischen Theologie sowie den Bildungs-, Kultur-, Sozial- und Religionswissenschaften.

Im Fokus stehen dabei zum einen Forschungsbeiträge, die sich aktuellen Herausforderungen widmen, vor denen Religion und Bildung angesichts dynamischer Transformationsprozesse in beiden Bereichen stehen. Zum anderen sind insbesondere Publikationen zu Grundsatzfragen im Schnittfeld von Religion und Bildung im Blick, die sich durch einen innovativen Forschungsansatz oder eine originelle Perspektivenverschränkung auszeichnen und insofern relevante Forschungsdiskurse voranbringen.

Die Reihe wird herausgegeben von Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten.

Matthias Werner, geb. 1988, lehrt Didaktik des katholischen Religionsunterrichtes und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind das Freilegen von Spuren (christlicher) Religion in (medialen) Lebenswelten sowie Fragen zur historischen Entwicklung der eigenen Fachdisziplin.

Matthias Werner

Die Rede vom »Religionsstunden-Ich«

Vom Ringen um Authentizität
in christlich-religiösen Bildungsprozessen

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Matthias Werner**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Satz: le-tex publishing services GmbH

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839475690>

Print-ISBN: 978-3-8376-7569-6

PDF-ISBN: 978-3-8394-7569-0

Buchreihen-ISSN: 2942-3252

Buchreihen-eISSN: 2942-3260

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

*„Ist der Hörer aber geistig allzu unbeweglich
und gegenüber allen Feinheiten dieser Art unempfänglich,
ja geradezu ablehnend,
müssen wir ihn eben barmherzig ertragen.“*
—Augustinus, um 400

*„Lasset uns bitten umb einen Brennenden Eyffer
der uns tausend heilige Erfindungen an die Hand gebe
die grosse und kleine / die einfältige und kluge / herbey zuziehen
und der da mache / daß wir jederzeit bereit seyen
Unterricht zugeben denjenigen / so solchen annehmen wollen.“*
—Claude Fleury, 1697

*„Und solange der Lehrende noch lebendig das Leben in sich trägt
und die dauernd sich wandelnde Lage seiner Schüler sieht, [. . .]
wird er für jede Lage und jede Klasse auch bei gleichem Stoffe neue Methoden suchen.
In dem Augenblick, wo er glaubt, die Methode gefunden zu haben, die er immer anwenden kann,
beginnt er bereits zu versteinen.“*
—Gerhard Bohne, 1929

*„Einmal als Ganzes angenommen zu werden,
darauf hat doch jedes Kind, jeder junge Mensch
einen Anspruch“*
—Günter Stachel, 1968

*„Wenn der Lehrer dennoch versucht,
in den Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzuüben,
so ist es oft, wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht.“*
—Der Religionsunterricht in der Schule – Beschluss, 1974

Inhalt

Danksagung	15
0 Hinführung	17
1 Grundlegungen	23
1.1 Organisationsformen christlich-religiöser Bildungsprozesse	23
1.1.1 Katechumenat	23
1.1.2 Kulturell-soziale Tradierungsformen	25
1.1.3 Christenlehre	27
1.1.4 Schulischer Religionsunterricht	29
1.1.5 Außerschulische christlich-religiöse Bildungsprozesse	39
1.2 Herzstück über Jahrhunderte: Ein Katechismus	41
1.3 Das Verhältnis zwischen Katechismus(text) und Religionsunterricht	45
2 Adressat(inn)enorientierung in christlich-religiösen Bildungsprozessen	49
2.1 Begriffsklärungen und Eingrenzungen	49
2.1.1 Zum Begriff der Adressat(inn)enorientierung	49
2.1.2 Vier Betrachtungszeiträume	51
2.1.3 Das Problem des Begriffs der Konzeption	52
2.1.4 Religionspädagogische Entwürfe – geboren in Abhängigkeit	54
2.2 Biblisches und theologiegeschichtliches Fundament	55
2.2.1 Adressat(inn)enorientierung in der Bibel	55
2.2.2 Adressat(inn)enorientierung im Frühen Christentum	60
2.2.3 Adressat(inn)enorientierung bei Augustinus	62
2.2.4 Zwischenfazit	66
2.3 Adressat(inn)enorientierung im Mittelalter	66
2.3.1 Hauskatechese, (Kloster-)Schulen und Beichtpraxis	67
2.3.2 Standespredigten	70
2.3.2.1 Gregor der Große	70
2.3.2.2 Humbert de Romanis	72

2.3.3	Bonifatius	73
2.3.4	Daniel von Winchester	74
2.3.5	Alkuin	75
2.3.6	Jonas von Orléans	76
2.3.7	Notker	77
2.3.8	Rather von Verona	78
2.3.9	Hugo von St. Viktor	80
2.3.10	Thomas von Aquin	83
2.3.11	Meister Eckhart	86
2.3.12	Johannes Dominici	89
2.3.13	Johannes Gerson	90
2.3.14	Zwischenfazit	93
2.4	Von der Reformation bis zum Ende des 18. Jahrhunderts	95
2.4.1	Von Aufnahmefähigkeit und Auffassungsvermögen	100
2.4.2	Die Verwendung der Volkssprache	103
2.4.3	Biblische Geschichten	106
2.4.3.1	Claude Fleurys »Historische Methode«	107
2.4.3.2	Johann Hübners »Biblische Historien«	115
2.4.4	Zwischenfazit	117
2.5	Das Wiedererwachen der Frage nach der Authentizität	118
2.5.1	Exemplarische Einblicke in eine Disziplin im Wandel	121
2.5.1.1	Religion als Gesinnung bei Christian Gotthilf Salzmann	121
2.5.1.2	»durch des Zöglings eigene Kraftanstrengung« – Vitus Anton Winter	125
2.5.2	Im Zentrum der Auseinandersetzung – Authentizitätsforderungen im beginnenden 20. Jahrhundert	129
2.5.2.1	Der Arbeitsschulgedanke	131
2.5.2.2	Das Ziel des Religionsunterrichts und die Frage nach der Religionsfreiheit ..	142
2.5.2.3	Annäherungen der katholischen Religionspädagogik an die Ideale der Arbeitsschule	147
3	Ringens um Worte: Auf der Suche nach Metaphern und Bezeichnungen für vermutete Unauthentizität	155
3.1	Wiedergabe – vom »Nachplappern«, »Maulbrauchen« und dem »Buchstabendienst«	156
3.2	Künstlichkeit – vom »Treibhaus«, der »Kenntnismaschine« und den »Schablonennaturen«	164
3.2.1	Das »Treibhaus«	166
3.2.2	Der Einfluss der Industrialisierung auf die Wortbildung	174
3.3	Täuschung – von Schein und Lügen, der »Heuchelei« und dem »Ich=Betrug«	179
3.3.1	Der »Heuchler« und die »Heuchelei«	181
3.3.2	Der »Ich=Betrug«	182
3.3.3	Von der »Falschheit« zur »Verstellung, Falschheit und Gleisnerey« – Stellenwert einer Bewertungskategorie in Überarbeitungsprozessen	184
3.4	Adaption – von »Schauspielern«, »Rollen« und »Masken«	186
3.5	Analoge Wortbildungen: Ein »[...]–Ich«	191

4	Entstehung und Tradierung des Begriffs des »Religionsstunden-Ichs«	203
4.1	Julius Schieder	204
4.1.1	Ein Einblick in Schieders Denken: »Warum evangelisch?«	208
4.1.2	Das »Religionsstunden-Ich« im »Katechismus-Unterricht« (1934)	211
4.1.2.1	Die Stufen des Unterrichts	214
4.1.2.2	Die »Oppositionsstufe« und das »Religionsstunden-Ich«	215
4.1.2.3	Rezeption und weitere Verwendung bei Schieder	218
4.2	Adolf Burkert – »Methodik des kirchlichen Unterrichts« (1951)	219
4.3	Hans Stock – »Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht« (1959)	222
4.4	Günter Stachel – »Eine Wende im Bibelunterricht?« (1967)	227
4.5	Würzburger Synode – »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974)	230
4.5.1	Das »Religionsstunden-Ich« im Synodenbeschluss	232
4.5.2	Entstehung des Synodenbeschlusstextes unter besonderer Berücksichtigung der Situationsanalyse	232
4.5.2.1	Die Frage nach dem Religionsunterricht im Kontext der Synode	232
4.5.2.2	Die Arbeit am Text	237
4.5.2.3	Das »Religionsstunden-Ich« in der Vorlage vom 30. März 1973	243
4.5.2.4	Von der Vorlage zum Beschluss	247
4.5.3	Auswirkungen der Begriffsverwendung im Synodenbeschluss	255
5	Analyse der Begriffsverwendung zwischen 1934 und 2022	257
5.1	Diachrone Analyse von Sprachgebrauchsmustern	258
5.1.1	Vorgehen und Methodik	258
5.1.1.1	Herausforderungen der Korpuserstellung	259
5.1.1.2	Auswertung	264
5.1.2	Erster Auswertungsstrang: »Wer?« und »Wann?«	267
5.1.2.1	Anzahl der Belegstellen	267
5.1.2.2	Zeitliche Verteilung der Belegstellen	270
5.1.2.3	Autorinnen und Autoren	271
5.1.2.4	Konfession	272
5.1.3	Zweiter Auswertungsstrang: »Wie?«	274
5.1.3.1	Schreibweise	274
5.1.3.2	Distanzierung	276
5.1.3.3	Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation	280
5.1.3.4	Determinantien	284
5.1.4	Dritter Auswertungsstrang: »Was (wird ausgesagt)?«	286
5.1.4.1	Angegebene Erscheinungsformen des »Religionsstunden-Ichs«	287
5.1.4.2	Angegebene thematische Kontexte des »Religionsstunden-Ichs«	290
5.1.4.3	Angegebene Gründe bzw. Auslöser für das »Religionsstunden-Ich«	292
5.1.4.4	Angegebene Genese des »Religionsstunden-Ichs«	297
5.1.4.5	Bewertung, von Autor(inn)en empfohlener Umgang und Konnotation	299
5.1.4.6	Begriffsdeutung durch Abgrenzung	306
5.1.4.7	Besondere Aspekte und Anfragen	309
5.1.5	Synthetische Begriffsexplikation aus dem »Gebrauch in der Sprache«	312

5.2	Begriffsexplikationen und Begriffshäufungen	316
5.2.1	Ulrich Hemel – »Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht?« (1991)	316
5.2.1.1	Analyse der Begriffsverwendung	318
5.2.1.2	Besondere Aspekte und Anfragen	325
5.2.2	Gottfried Orth / Hilde Fritz – »Der Wunsch nach glückendem Leben und die Lebensregeln der Schüler und Schülerinnen« (2008)	327
5.2.3	Michael Roth – »Das Religionsstunden-Ich« (2008/2018)	329
5.2.3.1	»Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik« (2008)	330
5.2.3.2	Art. »Das Religionsstunden-Ich« (2018)	336
5.2.4	Sandra Huebenthal – »Wirtschaftsgleichnisse. Oder: Wie lässt sich eine Vorlesung kompetenzorientiert gestalten?« (2016)	339
5.3	Zwischenfazit	342
6	Implikationen und Anfragen:	
	Auswirkungen und Produktivität des Begriffs	343
6.1	Offenlegen des Begriffsverständnisses	343
6.2	Hinterfragen des Authentizitätsanspruchs	345
6.3	Bewusste Einbindung des »Sprechens im Religionsstunden-Ich«	349
6.3.1	Den religiösen Horizont wahrnehmen	349
6.3.2	Den religiösen Sprachraum betreten	354
6.3.3	Die Rolle als Christin und Christ ausprobieren	362
6.3.4	Das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« als performatives Element	366
6.4	Forschungsdesiderate und Ausblick	371
	Literatur	375
	Archivgut	415
	Autor(inn)enverzeichnis	419
	Schlagwortverzeichnis	429
	Bibelstellenregister	435
	Quellen der Sprachgebrauchsmusteranalyse	437
	Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse	455

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1:	Adressatenorientierung in Bibel und früher Kirche	66
Tabelle 2.2:	Adressatenorientierung im Mittelalter	94
Tabelle 5.1:	Exemplarische Tokens des Gesamtbestandes	268
Tabelle 5.2:	Exemplarische Tokens des Teilbestandes »Religionspädagogische Beiträge« (1978–2022)	269
Tabelle 5.3:	Abweichende Schreibweisen	275
Tabelle 5.4:	Oberbegriffsbildung der angegebenen Gründe bzw. Auslöser	294
Tabelle 5.5:	Häufigste Attribute der Bewertung	301
Tabelle 5.6:	Begriffsdeutung durch Abgrenzung: Nennungen nach Wortarten	308
Tabelle 5.7:	Bestandteile der synthetischen Begriffsexplikation	315

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 5.1:	Zeitliche Verteilung der Belegstellen	270
Abbildung 5.2:	Verteilung nach Autorinnen und Autoren	271
Abbildung 5.3:	Konfession.....	272
Abbildung 5.4:	Zeitliche Verteilung der Belegstellen nach Konfession	273
Abbildung 5.5:	Zeitliche Verteilung der Belegstellen nach Konfession (Detail, 2012-2022) ...	274
Abbildung 5.6:	Schreibweise	276
Abbildung 5.7:	Zeitliche Verteilung der abweichenden Schreibweisen	276
Abbildung 5.8:	Distanzierung im Schriftbild	277
Abbildung 5.9:	Distanzierung durch sprachliche Mittel	279
Abbildung 5.10:	Distanzierung im Schriftbild und/oder durch sprachliche Mittel	280
Abbildung 5.11:	Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation	281
Abbildung 5.12:	Zeitliche Verteilung der Belegstellen mit Begriffszuschreibungen	282
Abbildung 5.13:	Determinantien	285
Abbildung 5.14:	Angegebene Erscheinungsformen	289
Abbildung 5.15:	Zeitliche Verteilung der angegebene Erscheinungsformen	290
Abbildung 5.16:	Angegebene thematische Kontexte	292
Abbildung 5.17:	Zeitliche Verteilung der Belegstellen ohne thematische Eingrenzung	292
Abbildung 5.18:	Angegebene Gründe bzw. Auslöser	295
Abbildung 5.19:	Angegebene Genese.....	298
Abbildung 5.20:	Bewertung des »Religionsstunden-Ichs«	300
Abbildung 5.21:	Bewertung des »Religionsstunden-Ichs« (Detail: Ein- und Zweifachnennung)	301
Abbildung 5.22:	Empfohlener Umgang mit dem »Religionsstunden-Ich«	302
Abbildung 5.23:	Konnotation	303
Abbildung 5.24:	Zeitliche Verteilung der Belegstellen mit positiver Konnotation	305
Abbildung 5.25:	Begriffsdeutung durch Abgrenzung	307
Abbildung 5.26:	Begriffsdeutung durch Abgrenzung: Gegenteile des »Religionsstunden- Ichs«	307

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wurde 2024 unter dem Titel „Die Rede vom »Religionsstunden-Ich« als Ausdruck des Ringens um Authentizität. Historische und linguistische Untersuchungen zur Adressatenorientierung in christlich-religiösen Bildungsprozessen“ an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als Dissertation angenommen und für den Druck geringfügig überarbeitet. Die Möglichkeit, ein solches Projekt fertigzustellen, habe ich dabei stets als Gnadengabe, als Geschenk empfunden. Dies lässt mich nun in Dankbarkeit zurückblicken. Entlang des Sprichworts *It takes a village to raise a child* ließe sich nämlich auch formulieren: *It takes a village to write a thesis*.

Allen voran gebührt mein Dank Prof. Dr. *Georg Langenhorst*, der völlig zu recht nun als mein »Doktorvater« zu bezeichnen ist. Neben der bewundernswerten Balance zwischen Zuspruch und Anspruch gewährte er mir vor allem die Freiheit, sowohl mit der historischen Religionspädagogik als auch korpusbasierten Analysen Felder zu betreten, die er sich selbst wohl nicht aussuchen würde. Von Herzen bedanke ich mich daher für sein Vertrauen, das mir ermöglichte, im Rahmen dieses Forschungsvorhabens neue Wege zu beschreiten. Zudem bedanke ich mich für die Möglichkeit, dass ich mich von 2018 bis 2024 als wissenschaftlicher Mitarbeiter auf diese Qualifikationsarbeit konzentrieren konnte. Die – in verschiedenen Rollen mittlerweile seit 2008 bestehende – Zugehörigkeit zum Augsburger Lehrstuhl für Didaktik des katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik lässt mich erfüllt auf das Miteinander in einem festen Team zurückblicken. Neben Dr. *Michaela Neumann* und Prof. Dr. *Manfred Riegger* danke ich vor allem *Nicole Strauß*, der Seele des Lehrstuhls, für ihre unschätzbar wertvolle Arbeit. Es ist kaum in Worte zu fassen, was mir dieses tägliche Miteinander bedeutet hat. Ein großer Dank gilt auch allen studentischen Hilfskräften des Lehrstuhls, die mich v. a. durch das Anfertigen von Scans tatkräftig bei der Korpuserstellung unterstützten.

Prof. Dr. *Elisabeth Naurath* und Prof. Dr. *Andreas Hartinger* danke ich recht herzlich für ihre wohlwollenden, ehrlich interessierten Rückfragen, ihre Begleitung und bleibende Verbundenheit sowie die Erstellung des zweiten bzw. dritten Gutachtens.

Ein besonderer Dank gilt OStD i. K. i. R. *Bernhard Rößner* für die akribische, äußerst sorgfältige und aufmerksame Korrektur unterschiedlichster Manuskriptstadien sowie seine interessierten, aber auch kritischen Rückfragen, Dr. *Oliver Ernst* für die wertschätzende und geduldige Gesprächsbereitschaft hinsichtlich Fragen der deutschen Sprach-

wissenschaft und seinen fortwährenden Zuspruch, Methoden dieses Gebietes für die Religionspädagogik fruchtbar zu machen, sowie Dr. *Michael Winklmann* für sein stets offenes Ohr, seine Unterstützung und Hilfsbereitschaft bei der Darstellung dieses Forschungsvorhabens in L^AT_EX, seine Wegbegleitung und bleibende Freundschaft. Für den steten Zuspruch, ohne den ein solches Projekt kaum zu realisieren ist, und jedes aus echter Freundschaft geborene Wort der Wertschätzung danke ich zudem Dr. *Verena Schurt*, Pfr. *Dominik Loy* und RSD i. K. Dr. *Joachim Sailer*.

Udenkbar wäre diese Arbeit zudem ohne vielfältige Unterstützungsleistungen, die ich in den letzten Jahren erfahren durfte. Ein Dank gilt daher Dr. *Barbara Rajkay* vom Evangelisch-Lutherischen Kirchenarchiv Augsburg, den Fachreferenten Theologie der Universitätsbibliothek Tübingen Dr. *Martin Faßnacht* und Dr. *Alessandro Aprile*, Prof. Dr. *Friedemann Vogel* für die Prüfung des Fachsprachkorpus Theoretische und praktische Theologie, *Tobias Kauth* für die vielfältige technische Unterstützung sowie der Verlagsgruppe *Patmos* und den Verlagen *UTB*, *LUSA* und *Calwer* für die Bereitstellung von Digitalisaten von Teilen ihrer Bestände zur Korpuserstellung. Für den thematisch orientierten Austausch und ihr Interesse an meiner Arbeit danke ich zudem Prof. Dr. *Werner Simon* und Prof. Dr. *Ulrich Kropač*. Der religionspädagogischen Fachcommunity danke ich für ihr Verständnis meiner fehlenden inhaltlichen Auskunftsbereitschaft, die jedoch geboten war, um die Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse nicht zu verfälschen. Sicherlich blieb in all den Erhebungen weit mehr Literatur unberücksichtigt als berücksichtigt werden konnte. Schon heute freue ich mich auf aufmerksame Leserinnen und Leser, die mich in den nächsten Jahren auf eine Vielzahl an Fundstellen des Begriffs »Religionsstunden-Ich« hinweisen werden.

Es ist mir eine große Freude, dass das vorliegende Buch in der Reihe »Religion und Bildung diskursiv« des transcript Verlages erscheint. Für die Aufnahme danke ich den Herausgeberinnen der Reihe Prof. Dr. *Tanja Gojny*, Prof. Dr. *Susanne Schwarz* und Prof. Dr. *Ulrike Witten*, für die Betreuung des Buchprojekts von Seiten des Verlags Dr. *Dagmar Buchwald* und *Pia Werner*. Dem Bistum Augsburg danke ich für die Gewährung des großzügigen Druckkostenzuschusses.

Mein größter Dank aber gilt den Menschen, deren Dasein mir Heimat ist – sei es in Radebeul, Augsburg oder verstreut über das ganze Bundesgebiet: Meinen Eltern *Hubertus* und *Petra Werner*, die es trotz aller Neugier hinnehmen konnten, das Thema erst nach fünf Jahren zu erfahren, meinen Geschwistern, wobei mir besonders *Elisabeth* bei Fragen der tabellarischen Zusammenstellung der Auswertungsergebnisse eine große Hilfe war, vor allem aber *Julia* und *Leon*, die mir den Rücken stärkten und freihielten. Ihnen, die ich liebe, widme ich diese Arbeit.

0 Hinführung

Ein Berliner Steppke kam als Ferienkind nach Bayern. Er wurde in einem christlichen Heim untergebracht, wo man die kleinen Gäste zwar «stieke» verpflegte, aber auch ständig in einem frommen, fast bigotten Sinne zu belehren und zu erziehen versuchte. Als der Junge eines Tages mit andern im Park spielte, winkte ihn die aufsichtsführende Nonne zu sich heran. «Guck mal, Fritzchen», rief sie, «was da in der großen Buche sitzt! Es hat ein rotes Fellchen, Pinselöhrchen und einen langen, buschigen Schwanz. Weißt du auch, was das ist?» «Ick würde ja saren: een Eichhörnchen», erwiderte der kleine Berliner. «Aba wie ick den Betrieb hier kenne, is et doch wohl wieder das liebe Jesulein.»¹

Der kleine Moritz besucht eine christliche Schule. Erste Stunde: Wirtschaftsgeographie. Der Lehrer erklärt, daß aller Handel und Wandel nur möglich ist, weil das Jesuskind seine Hand schützend über die Menschen hält. Zweite Stunde: Religion. Der Lehrer erzählt die Weihnachtsgeschichte. Dritte Stunde: Geschichte. Der Lehrer erklärt, daß bei allem Tun der Menschen das Jesuskind mit dabei ist. Vierte Stunde: Zoologie. Der Lehrer fragt: »Moritz, was ist das, es sitzt auf dem Baum, hat einen buschigen Schweif und knackt Nüsse?« Moritz, mißtrauisch: »Ich hätt' ja gedacht, es ist das Eichhörnchen. Aber es wird wohl wieder das Jesuskind sein.«²

Der »Eichhörnchen-Witz«, hier in zwei Versionen aus dem Jahr 1963, ist spätestens seit 1959 in verschiedenen Varianten³ immer unterschiedlich pointiert abgedruckt worden.

-
- 1 Willi FEHSE, Humor von der Kanzel. Heiteres von Hirten und Schäfchen, Zürich: Sanssouci ²1963, 40.
 - 2 Salscia LANDMANN, Jüdische Witze, München: dtv ²1963, 195.
 - 3 So z. B. als »Kleiner Moritz« unter Verlagerung des Dialogs in eine Sonntagsschule (in: Kurt STEINEL, Und Gott schreibt auch auf krummen Linien grade, Gelnhausen: Burckhardtthaus 1959, 5); die Unterschiede zwischen Berlin und Süddeutschland hervorhebend (in: Milo DOR/Reinhard FEDERMANN, Der politische Witz, München: Desch 1964, 140f.); in einem Kindergarten spielend (in: Hans BEMMANN (Hg.), Der klerikale Witz, Olten: Walter ²1970, 214) oder gar mit dem Handlungsort einer „Roman-Catholic“-Schule in Massachusetts (in: Jan MEYEROWITZ, Der echte jüdische Witz, Berlin: Colloquium 1971, 91), dort mit dem interessanten (und den Kreis schließenden) Hinweis, dieser Witz habe „nach dem Kriege auch Eingang in Bayern gefunden, wie der Verfasser mit Erstaunen feststellen konnte.“

Er gibt einen zugespitzt formulierten Einblick in landläufige Ansichten von religiöser Bildung am Lernort Schule in den 1950er bis 1970er Jahren. Vielen – nicht nur katholischen – Religionslehrer(inne)n kommt bei diesen humoristischen Erzählungen unweigerlich ein Schlagwort in den Sinn: das »Religionsstunden-Ich«.

An dieser Stelle sei ein persönlicher Einblick gestattet: Als ich im Schuljahr 2017/2018 als Religionslehrer im Kirchendienst an Grund- und Mittelschulen in Augsburg tätig sein durfte, wurde mir auch die Aufgabe zuteil, eine Klasse der ersten Jahrgangsstufe zu unterrichten. Im Verlauf der ersten Wochen und Monate stellte sich heraus, dass Religion oder gar Kirche in der Erfahrungswelt der Kinder kaum eine – besser gesagt: eigentlich gar keine – Rolle spielte. Dies zeigte sich vor allem, als ich am Jahresanfang 2018 erfuhr, dass von diesen zwölf den katholischen Religionsunterricht besuchenden Kindern nicht ein einziges an Weihnachten eine Kirche – geschweige denn einen Gottesdienst – besucht hatte. Die wöchentlichen Begegnungen und das Arbeiten mit dieser Lerngruppe forderten mich immer neu heraus. Als in der Adventszeit das Unterrichtswerk „fragen – suchen – entdecken 1|2. Religion in der Grundschule“⁴ zum Einsatz kam, sorgte vor allem ein Bild für große Verwirrung. Eigentlich zeigt es den Engel Gabriel mit Maria.⁵ In der zweiten Jahrgangsstufe wäre diese Zuordnung leicht möglich gewesen, sind doch auf der gegenüberliegenden Buchseite die Personennamen in der Farbe der Gewänder des Bildes abgedruckt.⁶ Für nicht lesefähige Kinder der ersten Jahrgangsstufe allerdings ist es zunächst nichts anderes als ein Bild im Religionslehrbuch, welches zwei Personen zeigt, deren Köpfe von goldenen Kreisen umgeben werden. Ohne dass auch nur eine Frage gestellt war, meldete sich eine Schülerin und äußerte, dass es sich bei der Person auf der linken Seite des Bildes um *Gott* handle. Diese Interpretation verwunderte mich. Wie schon beim »Eichhörnchen-Witz« verband sich diese Bemerkung in meinem Kopf sofort mit jenem Begriff, welcher mir während des Studiums und des Referendariats bereits begegnet war: Auch da war es wieder, dieses geheimnisvolle »Religionsstunden-Ich«.

Als ich in den folgenden Tagen und Wochen vermehrt über diese Bezeichnung nachzudenken begann, wurden mir zwei Punkte klar: Einerseits verwunderte es mich, dass ich dieses Antwortverhalten der Schülerin schlagartig mit einem festen Ausdruck verband. Andererseits konnte ich mich aber nicht daran erinnern, in Studium und Ausbildung *wissenschaftlich fundierte* Ausführungen zu diesem gehört oder gelesen zu haben. Vielmehr erschien er als wohlbekanntes, nicht erläuterungsbedürftiges Schlagwort, sei es in Gesprächen oder auch in der Fachliteratur, bei dem eine tief(er)gehende Reflexion – selbst in *wissenschaftlichen* Kontexten – ausblieb. Ein Umstand, der bei fast jedem anderen Terminus (es sei an dieser Stelle beispielhaft die »Kompetenz« genannt) umgehend und zu Recht kritisiert werden würde.⁷ Einmal auf den Begriff aufmerksam ge-

4 Barbara ORT/Ludwig RENDLE (Hg.), fragen – suchen – entdecken 1|2. Religion in der Grundschule, Berlin: Kösel Schulbuch 2015.

5 *Duccio di Buoninsegna* (1255–1319), Verkündigung, Altartafel des Sieneser Doms, Vorderseite, Predella der *Maestà* mit Szenen aus der Kindheit Jesu und Propheten, 1308–11, National Gallery, London.

6 Vgl. ORT/RENDLE, fragen – suchen – entdecken 1|2. Religion in der Grundschule (2015), 78f.

7 Es ist daher wohl kein Zufall, dass sich das »Religionsstunden-Ich« meist – distanzierend – in Anführungszeichen als „Religionsstunden-Ich“ oder mit dem Zusatz *sogenanntes* Religionsstunden-Ich findet, vgl. Kapitel 5.1.3.2.

worden, schien er fortan allerorten zu begegnen: im universitären Oberseminar, im von mir betreuten studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum,⁸ in Artikeln des »Wissenschaftlich-Religionspädagogischen Lexikons im Internet« (WiReLex), ja sogar im Beschlusstext »Der Religionsunterricht in der Schule«⁹ der Würzburger Synode. So entfaltete sich ein von diesem zum Label gewordenen Schlagwort ausgehender Denkprozess. Das sich im Anschluss daran entwickelnde, nun hier vorliegende Forschungsvorhaben versucht, den Begriff »Religionsstunden-Ich« differenziert zu betrachten und ihm auf den Grund zu gehen:

- Zunächst ist festzuhalten, dass es sich dabei *immer* um einen Einschätzungs- und Bewertungsbegriff handelt, welchen *Lehrende* im Hinblick auf ihre – potenziellen oder tatsächlichen – Adressatinnen und Adressaten verwenden. Es handelt sich *nicht* um eine Selbsteinschätzung bzw. Selbstzuschreibung *Lernender*. Erforscht werden also die Begriffsgenese und -verwendung innerhalb der Fachdisziplin, nicht das dadurch umrissene Phänomen.
- Anders als bspw. das „Über-Ich“¹⁰, welches auf *Sigmund Freud* zurückzuführen und auch ohne eine explizite Namensnennung meist mit diesem verbunden ist, wird für das »Religions“-stunden-Ich« keine eindeutige Urheberschaft tradiert. Es ist nicht mit bestimmten Namen verknüpft. Daher gilt es die Frage zu beantworten, wer diese Bezeichnung in die Fachsprache einbrachte.
- Eine rein retrospektive, zurückschreitende Beantwortung könnte jedoch zur Fehlannahme führen, es handle sich bei der jeweils beobachteten Okkurrenz des Begriffs um die tatsächliche Erstverwendung. Um dies zu vermeiden, wird prospektiv, also von einem in der Vergangenheit liegenden Startpunkt ausgehend, vorangeschritten. Dieser detaillierte Gang durch die Geschichte der christlichen Religionspädagogik erfolgt zentral aus (eigener) katholischer Perspektive, doch stets in ökumenischer Offenheit.
- Dabei wird zunächst herausgearbeitet, auf welche Weise die Adressatinnen und Adressaten christlich-religiöser Bildungsprozesse in den Blick genommen und Bildungsbemühungen an diesen orientiert wurden. Schließlich kann erst anhand dieser Basis analysiert werden, wie die Antworten und Rückmeldungen, das Verhalten und die Aktivität der Lernenden durch die Lehrenden eingeschätzt, bewertet und nicht zuletzt bezeichnet wurden. Es wird gezeigt werden können, dass an die Lernenden ergehende, implizite und/oder explizite Authentizitätsforderungen durchaus keine Seltenheit darstellen.

8 In einer Religionsstunde der 6. Jahrgangsstufe an einer bayerischen Realschule wurde den Schülerinnen und Schülern ein Holzschnitt *Walter Habdanks* zur Geschichte von David und Nathan als unkommentierter Impuls dargeboten. Die Schüler(innen)aussagen, auf diesem Bild sei Jesus oder der Gestus des Kreuzzeichens zu erkennen, wurden von den anwesenden Studierenden mit der Äußerung »[...] da wurde gerade schön das Religionsstunden-Ich angeknipst!« kommentiert.

9 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSYNODE (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß, in: DASS. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg im Br.: Herder 1976, 123–152.

10 Sigmund FREUD, Das Ich und das Es, Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1923, 30f.

- In vielen dieser Schriften begegnen zudem Bezeichnungen, die rückblickend als Begriffsvorläufer des »Religionsstunden-Ichs« verstanden werden können: Auch mit ihnen wurde versucht, eine vermutete Unauthentizität der Lernenden in Worte zu fassen. Namhafte Theologen und Pädagog(inn)en sprechen von einem „toten Buchstabendienst“¹¹, vom „Treibhauschristentum“¹² oder der „Kenntnismaschine“¹³. Im Gegensatz zum »Religionsstunden-Ich« konnten sich diese Neologismen und Metaphern jedoch nicht dauerhaft etablieren; heute sind sie verblasst und finden kaum mehr Verwendung.
- Schließlich lässt sich durch diese intensive Auseinandersetzung eine begründete Vermutung aufstellen, wer den Begriff erstmals in einem publizierten Werk verwendete und damit als Urheber gelten kann. Wie sich im Laufe dieser Ausführungen zeigen wird, ist derzeit davon auszugehen, dass das »Religionsstunden-Ichs« auf den evangelischen Pfarrer *Julius Schieder* zurückzuführen ist und im Jahr 1934 veröffentlicht wurde.¹⁴
- Ab diesem Zeitpunkt kann daher die Begriffsgeschichte nachgezeichnet werden. Wie im Kapitel 5.1 gezeigt werden wird, handelt es sich beim »Religionsstunden-Ich« um ein Schlagwort, das seit nunmehr neunzig Jahren in der religionspädagogischen Literatur – sei es in Standardwerken, Handreichungen oder gar Staatsexamensaufgaben¹⁵ – zu finden ist. Katholischerseits fand es vor allem durch das bereits erwähnte Dokument „Der Religionsunterricht in der Schule“¹⁶ Verbreitung.
- Inhaltlich sind die Verwendung des »Religionsstunden-Ichs« sowie mit ihm verbundene – zum Teil gegenläufige – Interpretationen und Konnotationen zu beleuchten. Dies erfolgt durch linguistische, korpusbasierte Analysen der Sprachgebrauchsmuster.
- Nach einer Bündelung der tatsächlichen Begriffsverwendung gilt es sodann, Perspektiven der Fortschreibung aufzuzeigen.

Der mit dem Versuch der Beantwortung dieser Fragen einhergehende Blick in die Geschichte der Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum ist – abgesehen von der steten Gefahr, durch das nächste, scheinbar erwähnenswerte Bonmot¹⁷ aus der Literatur

11 Friedrich SCHLEIERMACHER, Zweite Periode der Erziehung: Das Knabenalter (1826), in: Erich WENIGER (Hg.), Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze, Frankfurt am Main, Berlin und Wien: Ullstein 1983, 228–369, hier 138.

12 Paul TILICH, Mk 4,26–29: Wir müssen das Warten lernen (Lichtenrade/Mahlow, 1909, Exaudi, 23. Mai), in: Erdmann STURM (Hg.), Frühe Predigten (1909 - 1918) (= Gesammelte Werke / Paul Tillich 7), Berlin und New York: De Gruyter 1994, 79–84, hier 80.

13 Mathilde VAERTING, Der Intellektualismus unserer Schule und der Materialismus unserer Zeit. 1. Teil, in: Die Neue Zeit. Halbmonatsschrift der Deutschen Sozialdemokratie 41.2. Band Nr. 3 (1923), 82–91, hier 84.

14 Vgl. dazu Kapitel 4.1.2.

15 Vgl. die Aufstellung ab Seite 437.

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

17 Bspw. die Formulierung des Kirchenlehrers *Augustinus von Hippo*, die im Einband vieler religionspädagogischer Qualifikationsarbeiten zu finden sein sollte: „Nicht meine Aufgabe ist es eigentlich,

vergangener Zeiten abgelenkt zu werden und den eigenen (Forschungs-)Fokus zu verlieren – höchst spannend, lässt er doch einige Einschätzungen und Annahmen in Bezug auf die eigene Fachdisziplin in anderem Licht erscheinen.¹⁸ Wenn *Johann Baptist Hirscher* in der „Vorrede zur zweiten Auflage“¹⁹ seiner wirkmächtigen »Katechetik« den „eigenthümlichen Charakter unserer Zeit“²⁰ hervorhebt und feststellt, dass die „Welt [. . .] nemlich in mehr als einer Hinsicht aufgeregt“²¹ sei und „[a]lles Bestandene und Bestehende [. . .] aus seinen Fugen weichen“²² wolle, so könnte man diese Aussagen eines Theologieprofessors mit einigem Recht auch in die heutige Zeit datieren. Doch *Hirscher* verfasste diese Zeilen 1832.

Historische Analysen haben vor allem dann einen besonderen *Mehr*-Wert, wenn aus dem Umgang mit den Anforderungen des Damals – dem Gelingen, aber vor allem auch dem Scheitern – Impulse für die Strategien und Lösungsansätze im Heute gewonnen werden.²³ Nach wie vor ist die Warnung *Alfred Läßles* vor einer „Geschichtslosigkeit“²⁴ ernst zu nehmen: „Die katechetische Gegenwart beginnt nicht immer neu mit einer Stunde Null. Sie ist getragen, aber auch belastet von den Hypotheken der Vergangenheit. Sehr viele Gegenwartsnöte erweisen sich als unerledigte und gerade deshalb so quälende Nachfolgeprobleme.“²⁵

(Korpus-)Linguistische Analysen bieten die Möglichkeit, das Vorgehen zu objektivieren, indem anhand einer validen Datenbasis tatsächliche Begriffsverwendungen und -

in diesem Werk auch noch praktisch auszuführen, wofür ich die theoretischen Anweisungen gebe. Wenn ich es trotzdem tun werde, so hat es den Wert einer Zugabe“ (De catechizandis rudibus 14, hier nach Aurelius AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (= Schriften der Kirchenväter 7), München: Kösel 1985, 36).

- 18 Hier sei nur eines dieser Beispiele genannt: „Wir haben in Deutschland kein christliches Elternhaus in nennenswertem Umfange mehr, [. . .] auf dem der RU aufbauen könnte! [. . .] Ich frage ernsthaft: Worauf sollen wir unsere Schüler hinweisen, wenn sie uns nach dem ‚Leben‘ der Gemeinde fragen? Die Gottesdienste geben ihnen in den meisten Fällen nichts, ja sie stoßen sie oft – nicht mit Unrecht – ab! Und die Zahl der Besucher, die in den großen Städten oft genug nicht einmal 1 % der Gemeinde ausmacht, wird ihnen auch kaum Eindruck machen können“ (Gerhard BOHNE, Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik, Berlin: Furche 1929, 200).
- 19 Johann Baptist HIRSCHER, Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen, nach seinem ganzen Umfange dargestellt, 2. vermehrte u. verbesserte Auflage, Tübingen: Heinrich Laupp 1832, IX.
- 20 EBD., X.
- 21 EBD.
- 22 EBD.
- 23 So bieten z. B. das Ringen um den Religionsunterricht am Lernort Schule in der Zeit des »religiös neutralen Staates« der Weimarer Republik und die Frage nach seiner Gestalt interessante Perspektiven auf die Debatte um die Zukunft des konfessionellen RU: „Soll in der Schule des religiös neutralen Staates noch R.U. erteilt werden? Wenn ja, was für einer? Wenn konfessioneller, welche Stellung soll ihm im Rahmen der übrigen Fächer zugebilligt werden? [. . .] ‚Religionskunde‘ in der Schule? Interkonfessioneller, ‚undogmatischer‘ christlicher R.U.?“ (Adolf BURKERT, Evangelische Religion (= Handbuch der deutschen Lehrerbildung, Dritter Band: Besondere Bildungslehre), München: R. Oldenbourg 1931, 9).
- 24 Alfred LÄPPEL, Kleine Geschichte der Katechese, München: Kösel 1981, 9.
- 25 EBD.

interpretationen transparent gemacht werden. Dadurch können neue Erkenntnisse über Kontinuität und Veränderungen gewonnen, aber auch etwaige blinde Flecken sichtbar gemacht werden.

Im vorliegenden Forschungsvorhaben wird versucht, durch die Verknüpfung dieser beiden Ansätze nicht nur die Geschichte des Begriffs nachzuzeichnen, sondern auch Einblicke in seine aktuelle Relevanz und zukünftige Perspektiven zu gewinnen, um auf diese Weise – möglicherweise – das »Religionsstunden-Ich« *neu* zu besehen.

1 Grundlegungen

1.1 Organisationsformen christlich-religiöser Bildungsprozesse

In der Relatio zur Dogmatischen Konstitution über die Kirche »Lumen gentium« findet sich der Satz „*Diversitas est elementum unitatis*“¹. Versucht man die unterschiedlichen Organisationsformen christlich-religiöser Bildungsprozesse der letzten zweitausend Jahre möglichst knapp und zielstrebig darzustellen, könnte man diese Sisypusarbeit wohl kaum unter ein passenderes Motto stellen – und dies schon bei einem auf den heute deutschsprachigen Raum begrenzten Blick, allein hinsichtlich organisierter Bildungsprozesse außerhalb der Erziehung in Elternhaus und Familie. Daher soll es an dieser Stelle genügen, grobe Entwicklungslinien nachzuzeichnen, die erst in ihrer Vielfalt ein Ganzes ergeben.

1.1.1 Katechumenat

Die Unterweisung künftiger Christinnen und Christen als Vorbereitung auf das Sakrament der Taufe² kann – abgesehen von den mehr oder weniger begleiteten Sammlungsbewegungen als direkte Berufung durch Jesus (vgl. u. a. Mk 1,16–20; Mk 2,14), Nachfolge³

-
- 1 ASCOV III/1, 283; „So wird [sic!] die Verschiedenheit zu einem Element der Einheit“ (Übersetzung gemäß Guido BAUSENHART, Der Auftrag der Evangelisierung. Einführung, in: Guido BAUSENHART/Ottmar FUCHS/Bernd Jochen HILBERATH/Helmut HOPING/Peter HÜNERMANN/Reiner KACZYNSKI/Hans-Joachim SANDER/Joachim SCHMIEDL/Roman A. SIEBENROCK (Hg.), Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Theologische Zusammenschau und Perspektiven (= Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 5), Sonderausgabe, Freiburg im Br.: Herder 2009, 253–259, hier 255).
 - 2 Nach *Dujarier* ist eigentlich erst ab dem Jahr 180 dabei von dem, „was wir heute »Katechumenat« zu nennen gewohnt sind“ (Michel DUJARIER, Kurze Geschichte des Katechumenats, in: *Katechumenat in Geschichte und Gegenwart* (= Pastoral-katechetische Hefte 65), Leipzig: Benno²1991, 18–96, hier 32) zu sprechen.
 - 3 Vgl. zur Unterscheidung des Nachfolgeverständnisses Heinz-Wolfgang KUHN, Nachfolge nach Ostern, in: Dieter LÜHRMANN/Georg STRECKER (Hg.), *Kirche. Festschrift für Günther Bornkamm zum 75. Geburtstag*, Tübingen: Mohr 1980, 105–132.

(vgl. u. a. Mt 8,19), „Vermittlung durch andere Menschen“⁴ (vgl. Joh 1,35–51) oder Taufe durch die Jünger Jesu (vgl. u. a. Joh 4,1f.) – als eine der ersten Organisationsformen christlich-religiöser Bildungsprozesse verstanden werden.⁵ Die biblische Basis bildet der sogenannte Missionsbefehl, welcher – im Gegensatz zu einigen⁶ als „unvorbereiteter Ruf“⁷ bezeichneten Berufungen Jesu – Taufe und Lehre miteinander verbindet („tauft sie [...] und lehrt sie“, Mt 28,19f.). Zu beachten ist dabei der neutestamentliche Unterschied zwischen *Berufung* und *Sendung*: Diese „fallen nicht zusammen, denn die Sendung setzt das ‚Lernen‘ voraus, das Zusammensein mit Jesus, den Umgang mit ihm. Berufung ist der Anfang der Jüngerschaft, Sendung ihr Ziel.“⁸

Bei Paulus begegnen Formulierungen, die auf eine klare Lehrtätigkeit hinweisen: „Doch vor der Gemeinde will ich lieber fünf Worte mit meinem Verstand reden, um auch andere zu unterweisen [κατηχήσω], als zehntausend Worte in Zungen stammeln.“ (1 Kor 14,19) Angesprochen wird zudem die Gütergemeinschaft zwischen Katechumenen (κατηχούμενος) und Katecheten (κατηχοῦντι) in Gal 6,6, womit diese beiden Bezeichnungen ebenfalls biblisch belegt sind. Interessanterweise könnte es sich bei der für den „Lehrer des Evangeliums“⁹ verwendeten Bezeichnung κατηχών um einen von Paulus selbst eingeführten Terminus handeln, war dieser doch im hellenistischen Judentum wie auch im sonstigen Neuen Testament unbekannt.¹⁰ „Wahrscheinlich stehen wir hier vor dem ältesten Zeugnis eines berufsmäßigen Lehrerstandes im Urchristentum.“¹¹

Im prägnanten Stil der »Didache« finden sich sodann Hinweise, dass (mindestens) zwei Elemente vor der Taufe durchlaufen werden müssen: Mitteilung¹² der „wichtig-

4 Gerd THEIßEN/Annette MERZ, *Der historische Jesus. Ein Lehrbuch*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 198.

5 Zur schwer zu fassenden Größe etwaiger Organisationsformen dieser Zeit vgl. Stephan WITTESCHEK, *Glaube und Bildung im Neuen Testament*, in: Jochen SAUTERMEISTER/Elisabeth ZWICK (Hg.), *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 43–61.

6 Verwiesen sei in der Vielfalt der Berufungsgeschichten v. a. auf die Hervorhebung der Vollmacht Jesu bei Markus: „Wie sehr hier die Hoheit Jesu betont ist, zeigt ein Vergleich mit Lk 5,1–11. Dort haben einige der zu Berufenden bereits Eindrucksvolles mit Jesus erlebt. Offenbar wird da viel mehr Gewicht auf die psychologische Vorbereitung der Nachfolge gelegt, auf die menschliche Seite der Berufung. Bei Markus wird davon überhaupt nichts spürbar. Hier ruft Jesus einfach, die Fischer lassen alles liegen und stehen und folgen Jesus“ (Johannes NÜTZEL, *Die Faszination des Wanderpredigers*, in: Ludger SCHENKE/Ingo BROER/Rudolf HOPPE/Peter FIEDLER/Dieter ZELLER/Johannes NÜTZEL/Lorenz OBERLINNER/Hildegard GOLLINGER/Hans Otto ZIMMERMANN (Hg.), *Jesus von Nazaret – Spuren und Konturen*, Stuttgart: Kohlhammer 2004, 255–274, hier 261).

7 Christian STRECKER, *Art. Berufung (NT)*, in: *Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de)*, 2010, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/49978/> (besucht am 30. 01. 2024).

8 NÜTZEL, *Die Faszination des Wanderpredigers* (2004), 261f.

9 Klaus WEGENAST, *Art. κατηχέω*, in: Lothar COENEN/Klaus HAACKER (Hg.), *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*, Ausgabe mit aktualisierten Literaturangaben, 2. Sonderauflage, Witten: SCM R. Brockhaus 2010, 1265–1266, hier 1265.

10 Vgl. EBD.

11 EBD., 1265.

12 7.1: „Was die Taufe angeht, tauft folgendermaßen: Nachdem ihr das alles vorher mitgeteilt habt, [...]“ (Deutschsprachige Zitation gemäß DIDACHE, *Didache, Text und Übersetzung*, in: Georg

ten Grundsätze der christlichen Lebensführung¹³ sowie Prüfung der (Hinzu-)Kommen- den.¹⁴ In den ersten drei Jahrhunderten unserer Zeitrechnung waren es dabei Erwach- sene, die durch Kontakt zur Gemeinde und Predigten, „die das christliche Glaubensbe- kenntnis [. . .] und das Vaterunser zum Thema¹⁵ hatten, auf die Taufe vorbereitet werden sollten. Diese meist mehrere Jahre dauernden¹⁶ und in Etappen untergliederten¹⁷ Ver- mittlungsprozesse mit missionarischer Absicht – der Begriff des »Entscheidungschris- tentums« scheint angesichts dieser intensiven Vorphase für diese Jahrhunderte daher als durchaus passend¹⁸ – waren dabei nicht einheitlich gestaltet, sondern unterschieden sich je nach Region, und vor allem je nach den dort zentralen Akteuren.¹⁹

1.1.2 Kulturell-soziale Tradierungsformen

Doch sollte diese Ausbildung – und damit auch die Ausbildung der Auszubildenden – nicht lange Bestand haben. Einerseits bewarben sich durch die sogenannte »Konstantinische Wende« und die Religionspolitik von Kaiser *Theodosius* nun breiteste Bevölkerung- schichten zum Katechumenat. Neben der Ernsthaftigkeit der Entscheidung galt es da-

SCHÖLLGEN (Hg.), *Didache* (= Zwölf-Apostel-Lehre) (= *Fontes Christiani* 1), Freiburg im Br. u. a.: Her- der 1991, 97–139, hier 119).

- 13 Georg SCHÖLLGEN, Einleitung zur *Didache*, in: DERS. (Hg.), *Didache* (= *Zwölf-Apostel-Lehre*) (= *Fontes Christiani* 1), Freiburg im Br. u. a.: Herder 1991, 25–94, hier 42.
- 14 12.1: „Jeder, der im Namen des Herrn kommt, soll aufgenommen werden, dann aber sollt ihr ihn prüfen“ (Deutschsprachige Zitation gemäß *DIDACHE*, *Didache*, Text und Übersetzung (1991), 131).
- 15 Clauß Peter SAJAK, Art. *Katechismus/Katechismusunterricht*, in: *Wissenschaftlich-Religionspäd- agogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2016, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100140/> (besucht am 30. 01. 2024).
- 16 Vgl. Norbert METTE, *Religionspädagogik*, Düsseldorf: Patmos 2006, 61.
- 17 „Das Katechumenat als Einführung und Einübung in den christlichen Glauben hatte folgende drei Hauptetappen: Zunächst mußte eine etwa dreijährige Probezeit bestanden werden, in der die Ernsthaftigkeit der Taufbewerbung vorgelebt und von einem kirchlichen Entscheidungsgremium geprüft wurde. Abgeschlossen wurde diese Zeit mit einer strengen Prüfung der sittlichen Lebens- führung. [. . .] Es folgte ein etwa einjähriger Kurs mit täglicher Unterweisung in die christliche Glau- benslehre. [. . .] Die *traditio symboli* erfolgte nicht schriftlich, sondern nur mündlich. Glaubensbe- kenntnis und Vaterunser mußten daher dem Gedächtnis eingeprägt werden. Die letzte Form der Katechumenats-Katechese wurde im Jahr der Taufspendung, und zwar besonders intensiv in den vierzig Tagen der Fastenzeit erteilt, da in der Osternacht die Taufe gespendet wurde. Der aufrichti- ge Weg zum Empfang des Taufsakraments wurde bezeugt und vorbereitet durch häufigen Gottes- dienstbesuch, tägliche Glaubensunterweisung, Gebet und Fasten“ (LÄPPLE, *Kleine Geschichte der Katechese* (1981), 46f.).
- 18 Dabei handelt es sich jedoch bei Vorstellungen von *Zulassung*, *Probezeit* und *Prüfung* nicht um Al- leinstellungsmerkmale der christlichen Initiation, wie *Dujarier* mit Blick auf das Essenertum und die Proselyten darstellt, vgl. DUJARIER, *Kurze Geschichte des Katechumenats* (1991), 27–29.
- 19 Als besonders wirkmächtig gelten dabei „die Katechesen von Cyrill von Jerusalem, Klemens von Alexandrien, Johannes Chrysostomus, Ambrosius von Mailand, Theodor von Mopsuestia und Au- gustinus“ (Monika SCHEIDLER, Art. *Katechese/Katechetik*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogi- sches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100103/> (besucht am 30. 01. 2024)); zu »Katechetischen Ausbildungszentren« des 3. und 4. Jahrhun- derts in Alexandrien, Caesarea und Antiochien sowie ihren jeweiligen theologischen Schwerpunk- ten vgl. zudem LÄPPLE, *Kleine Geschichte der Katechese* (1981), 48–53.

her nun, vor allem die zugrundeliegenden Motive zu beleuchten und den Taufaufschub nach dem Eintritt ins Katechumenat zu bekämpfen.²⁰ Bei (Massen-)Missionstufen war eine geregelte und gestufte Unterweisung schwierig.²¹ Andererseits wandelte sich die sakramentale Initiation grundständig:

Da mit der Etablierung der Säuglingstaufe im Kontext von augustiner Erbsündenlehre [...] die Unterweisung der zu Taufenden entfiel und durch eine Verpflichtungserklärung der Taufpaten ersetzt wurde, verlor auch der Begriff [der Katechese / des Katechismus] an Bedeutung und wurde erst im Mittelalter wieder aufgegriffen.²²

Fortan erfolgte ein organisiertes bildungsbezogenes Eingreifen von Seelsorgern in den meisten Fällen lediglich als Reaktion auf (vermeintliche) Angriffe von außen, so z. B. im Kontext der sog. „Ketzerbekämpfung“²³. Dabei bestanden nicht nur externe Gefahren für das Wissen über den eigenen Glauben, wurde doch auch im Inneren das „Entscheidungschristentum“ durch das „Taufscheinchristentum“²⁴ bedroht. Religiöse Bildung verlief so für viele Jahrhunderte eher *en passant* durch Eltern, Paten und Familienverbund, „im Medium von Liturgie, [...] Myterien-, [sic!] Krippen- und Passionsspielen, im Leben und Erleben einer christlich geprägten und interpretierten Umwelt“²⁵. Besonders eindrücklich sind hier die Legenden und Erzählungen rings um die Krippenfeier des *Franz von Assisi* am Weihnachtsabend des Jahres 1223 im Wald von Greccio. *Thomas von Celano* berichtet, *Franziskus* habe die gesamte Szenerie der Krippe „so greifbar als möglich mit leiblichen Augen schauen“²⁶ wollen und schließlich die Männer und Frauen der Gegend dorthin rufen lassen, um das Hochamt zu feiern.²⁷ Ebenso sind „katechetische Predigten zu verschiedenen Anlässen – wie Unterweisungen zu Wallfahrten und zur Buße“²⁸, Erzählliteratur²⁹ sowie die bildliche (und damit auch für die zumeist nicht des Lesens fähige einfache Bevölkerung zumindest zugängliche) Darstellung zentraler Glaubens-

20 Vgl. DUJARIER, Kurze Geschichte des Katechumenats (1991), 55–76.

21 Auch wenn z. B. von *Bonifatius* berichtet wird, er habe selbst vor Massentaufen gepredigt, Schriftworte in freier Rede ausgelegt und fundamentale Glaubensgrundsätze in prägnanten Aussagen gebündelt, vgl. Franz FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius, in: Zeitschrift für Missionswissenschaft 15.1 (1925), 18–49.

22 SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2016).

23 Eugen PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter, Freiburg im Br.: Herder 1993, 275.

24 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 66.

25 Bernd WEBER, Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: Anneliese MANNZMANN (Hg.), Geschichte der Unterrichtsfächer. 2. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München: Kösel 1983, 108–176, hier 115.

26 THOMAS VON CELANO, Leben und Wunder des Heiligen Franziskus von Assisi, Kevelaer: Butzon & Bercker 2001, 157.

27 Vgl. EBD., 156–159.

28 SCHEIDLER, Art. Katechese/Katechetik, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2015).

29 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 265f.

inhalte in Kirchen belegt. Ob die teils hoch komplexen Bildwelten auch tatsächlich verstanden und nachvollzogen – oder eben einfach nur betrachtet – wurden, ist strittig. *Paul* geht davon aus, dass „solche Bildhaftigkeit nicht einfach für jeden verständlich“³⁰ war, vor allem aufgrund der „komplexen, z. B. typologischen Bezüge“³¹, für die bereits in ihrer Zeit „oft verbale Erläuterungen (etwa in Gestalt von Bildunterschriften) als notwendig erachtet“³² wurden. Teilweise erhalten, durch ihre Bezeichnung aber zumindest „irreführend“³³, sind darüber hinaus die als »biblia pauperum« bzw. »Armenbibel« katalogisierten, diesen Bevölkerungsschichten allerdings wohl kaum zugänglichen „bibeltypologischen Bildwerke“³⁴ des 13.–15. Jahrhunderts.³⁵

Für diese Jahrhunderte kann daher zusammenfassend gelten, dass die „religiöse Sozialisation des Großteils der damaligen Bevölkerung [...] weitgehend ohne systematische Unterweisung“³⁶, gemäß der Typisierung der „Tradierungsformen des Christentums“³⁷ nach *Kaufmann* also „kulturell-sozial“³⁸ erfolgte. Inwiefern sie daher überhaupt unter der Bezeichnung der »Organisationsformen« zu fassen ist, bleibt fraglich.

1.1.3 Christenlehre

Erst ein grundstürzender Wandel brachte das Thema organisierter religiöser Bildung wieder auf die Tagesordnung: Reformation und Konfessionalisierung. Als Reaktion auf die Reformation und deren Bildungsbemühungen³⁹ hatte die (sodann als »römisch-katholisch« zu bezeichnende) Kirche auf dem Konzil von Trient „eine ganze Reihe von Maßnahmen und Reformen“⁴⁰ beschlossen. Unter der Prämisse „umfassender Belehrung des Volkes, insbes. der Kinder, wurde die Gemeindekatechese als Christenlehre flächendeckend – zumeist am Sonntagnachmittag – gehalten“⁴¹ und somit zur „zweite[n] epochale[n] Grundform kirchlich organisierten Lehrens u[nd] Lernens“⁴² nach dem (altkirchlichem) Katechumenat. Vielfach belegte Ermahnungen und Hinweise lassen hingegen

30 PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 286.

31 EBD.

32 EBD.

33 Markus BERVE, *Die Armenbibel. Herkunft – Gestalt – Typologie*. Dargestellt anhand von Miniaturen aus der Handschrift Cpg 148 der Universitätsbibliothek Heidelberg, Beuron: Beuroner Kunstverlag 1969, 7.

34 EBD.

35 Vgl. auch Gerhard SCHMIDT, *Die Armenbibeln des XIV. Jahrhunderts*, Graz: Hermann Böhlau Nachfolger 1959.

36 METTE, *Religionspädagogik* (2006), 65.

37 Franz-Xaver KAUFMANN, *Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums*, Freiburg im Br.: Herder 1979, 168.

38 EBD., 169f.

39 Vgl. v. a. zur Beziehung von Rechtfertigungsglauben und Erziehung bei Luther METTE, *Religionspädagogik* (2006), 68f.

40 SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)* (2016).

41 Ehrenfried SCHULZ, Art. Katechismus, II. Katholische Katechismen, in: RGG⁴, Bd. 4, 2008, 861–862, hier 862.

42 Wolfgang NASTAINCZYK, Art. Christenlehre, in: LThK, Bd. 2, ³2006, 1104.

darauf schließen, dass zwischen Anspruch und Wirklichkeit dieser Organisationsform eine größere Diskrepanz bestand.⁴³ Durchgeführt wurde die Christenlehre – entweder eigenständig oder „in Verbindung mit Haupt od[er] Nachmittagsgottesdienst“⁴⁴ – von Geistlichen, die „Mitwirkung v[on] Laien wurde jedoch vielfach angeraten.“⁴⁵ Richtete sie sich zu Beginn noch an die gesamte Gemeinde (dann zumeist getrennt in eine Kinder- und eine Christenlehre, wobei vor allem die Grundbildung der Erwachsenen immer wieder eingefordert wurde), so wurden ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts nur noch Kinder bis zum 18. Lebensjahr von ihr in den Blick genommen, für Erwachsene sollte fortan wieder die Sonntagspredigt genügen.⁴⁶ Neu entstehende Zusammenschlüsse, aber auch einige bereits seit dem 15. Jh. bestehende Gesellschaften, die sich religiöser Bildung angenommen hatten und unter dem Begriff der »Christenlehrbruderschaften« subsumiert werden, wirkten insbesondere im Bereich der Hauskatechese.⁴⁷

Obwohl „auch Bibelperikopen, Gebete u. (katechet.) Lieder empfohlen u. einbezogen“⁴⁸ wurden, ist der Begriff der »Christenlehre« auf katholischer Seite primär mit dem 1566 von Papst Pius V. (1504–1572) „als Manual für die verschiedenen Katechetengruppen veröffentlichte[n] [...] Catechismus Romanus“⁴⁹ verbunden, welcher „als erster Weltkatechismus der katholischen Kirche bekannt und 1567 auch in die deutsche Sprache übersetzt wurde.“⁵⁰ Die Zielgruppe war die gesamte Gemeinde, die es „systemat[isch] [...] in Glaubens- u[nd] Lebenswissen sowie Rituale“⁵¹ zu unterweisen galt. Zum *modus catechizandi* wurde das „Vor- u. Nachbesprechen v. [Katechismus-]Fragen u. Antworten“⁵² – und damit der Begriff des »Katechismus« schließlich auf den des Mediums verengt.⁵³

Vor allem die Einführung der allgemeinen Schulpflicht⁵⁴ samt eines schulisch integrierten Religionsunterrichts führte zum „fortschreitendem Ver-

43 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 105–114.

44 NASTAINCZYK, Art. Christenlehre (2006).

45 EBD.

46 Vgl. Wolfgang BARTHOLOMÄUS, Einführung in die Religionspädagogik, München: Kösel 1983, 18–21.

47 Vgl. dazu u. a. den Exkurs über die „Christenlehrbruderschaften und ähnliche Vereinigungen“ in PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 157–163, sowie SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2016) und Wolfgang NASTAINCZYK, Art. Christenlehrbruderschaften, in: LThK, Bd. 2, ³2006, 1103.

48 NASTAINCZYK, Art. Christenlehre (2006).

49 SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2016).

50 EBD.

51 NASTAINCZYK, Art. Christenlehre (2006).

52 EBD.

53 Vgl. zum Begriff des »Katechismus« Kapitel 1.2.

54 Dabei handelt es sich bei »Schulpflicht« um einen kaum eindeutig zu datierenden Sachverhalt. Sajak benennt für „Preußen 1763, in Bayern schließlich 1802“ (SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2016)), Günzel datiert die allgemeine Schulpflicht für Deutschland mit Verweis auf die Bildungsreformen Humboldts auf 1809 (vgl. Ulrich GÜNZEL, Art. Schule, IV. Staat u. Sch. In: LThK, Bd. 9, ³2006, 291–292), Wittenbruch hingegen führt aus, der „Schulbesuch [blieb] bis ins 19. Jh. privater Initiative überlassen“ (Wilhelm WITTENBRUCH, Art. Schulpflicht, in: LThK, Bd. 9, ³2006, 298–299, hier 298), die allgemeine Schulpflicht sei erst durch Art. 145 der »Weimarer Verfassung« von 1919 verwirklicht wor-

fall⁵⁵ der so verstandenen Christenlehre, wobei eine Renaissance von Grundidee und Begriff vor allem innerhalb der evangelischen Kirche der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik nicht unerwähnt bleiben darf, in deren Landeskirchen bis heute »Christenlehre« angeboten wird.⁵⁶

1.1.4 Schulischer Religionsunterricht

Seit dem frühen Mittelalter sind sogenannte »Pfarr-« bzw. »Priesterschulen« belegt.⁵⁷ In ihnen sollten – dazu wurden die Geistlichen in verschiedenen Synoden und (Provinzial-)Konzilien dieser Zeit verpflichtet – Pfarrgehilfen, Lektoren und Chorschüler herangebildet werden. Vom Konzil von Vaison (5. November 529), an welchem elf Bischöfe teilnahmen, ist z. B. ein Kanon überliefert, welcher die „Gründung von Priesterschulen, um Lektoren auszubilden und um den Priesternachwuchs zu sichern“⁵⁸, fordert. Dies stellt einen signifikanten Entwicklungsschritt dar, da erstmals ersichtlich wird, dass sich ein „Metropolit [...] um den Nachwuchs und die Ausbildung des Klerus kümmerte.“⁵⁹ Im Laufe der nächsten Jahrhunderte wurde in diesen Pfarrschulen zudem das *christliche Basiswissen* vermittelt, welches in Kapitel 80 der (vor allem aufgrund der in ihr festgehaltenen Bildungsbemühungen beachtlichen) »Admonitio generalis« *Karls des Großen* im Jahr 789 zusammengestellt, von „allen“⁶⁰ zu glauben und daher in der Folge häufig wiederholt worden war. Es bestand aus verschiedenen Glaubensformeln, sittlichen Forderungen sowie Sünden-, Werk- und Tugendlisten.⁶¹ Darüber hinaus kam diesen Schulen die Aufgabe zu, „wenigstens die Anfänge des Elementarunterrichts in Schreiben, Lesen u[nd] Rechnen [...] zu erteilen.“⁶² Wie oft diese Aufgabe jedoch in der Praxis tatsächlich angegangen oder sogar bewältigt wurde, darf kritisch hinterfragt werden.

den. Zusammenfassend kann mit *Oelkers* gelten: „Die Schulpflicht war schon in vielen Kirchenordnungen der Reformation vorgeschrieben, aber damit war sie lokal geregelt, was allein eine schnelle und flächendeckende Durchsetzung verhindert hat. In den Kirchgemeinden, das zeigen die ständigen Ermahnungen der Behörden, wurde die Schulpflicht oft unterlaufen und auf dem Lande fand ohnehin nur eine Winterbeschulung statt. Ein einleuchtender Anreiz, die Kinder in die Schule zu schicken, statt sie frühzeitig arbeiten zu lassen, fehlte häufig. Erst mit staatlichen Investitionen [...] konnte im 19. Jahrhundert Schulentwicklung nach einheitlichen Normen und in diesem Sinne flächendeckend betrieben werden“ (Jürgen *OELKERS*, Schule im 19. Jahrhundert, in: Marius *HARRING*/Carsten *ROHLFS*/Michaela *GLÄSER-ZIKUDA* (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik* (= utb 8698), Münster und New York: Waxmann 2019, 18–30, hier 19).

55 NASTAINCZYK, Art. Christenlehre (2006).

56 Vgl. Martin *STEINHÄUSER*, Art. Christenlehre (letzte Änderung Feb. 2021), in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2016, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/e/stichwort/100214/> (besucht am 30. 01. 2024).

57 Vgl. Codehard *RUPPERT*, Art. Pfarrschulen, in: *LThK*, Bd. 8, ³2006, 176–177.

58 Odette *PONTAL*, *Die Synoden im Merowingerreich* (= *Konziliengeschichte: Reihe A, Darstellungen*, o. Bandnr.), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 1986, 57.

59 EBD.

60 Hubert *MORDEK*/Klaus *ZECHIEL-ECKES*/Michael *GLATTHAAR* (Hg.), *Die Admonitio generalis Karls des Großen* (= *Monumenta Germaniae Historica. Fontes iuris Germanici antiqui in usum scholarum separatim editi* 16), Hannover: Hahn 2012, 235.

61 Vgl. EBD., 234–239.

62 *RUPPERT*, Art. Pfarrschulen (2006), 177.

Generell hatte die Ständeordnung des Mittelalters ein dementsprechendes Schulwesen zur Folge. War für Bauern keine geregelte Bildung vorgesehen, so war sie doch für Klerus und Hofdienst notwendig.⁶³ Diese erfolgte in Kloster-, Dom- oder Stiftsschulen, welche vor allem im 7. und 8. Jahrhundert „jedoch insularen Charakter in einer fast ausschließlich illiterat geprägten Umwelt besaßen“⁶⁴. Dabei wurde Bildung als Bestandteil kirchlicher bzw. klösterlicher Strukturen durchaus auch von weltlicher Seite aus gefördert und genutzt, so z. B. durch *Karl den Großen*, welcher „ganz bewusst [...] zur Ausübung seiner Herrschaft [...] die kirchlichen Institutionen und Mandatsträger mit Kapitularien und Briefen zur Förderung der Bildung und speziell der Schulen verpflichtete.“⁶⁵ Dies zeigt sich vor allem daran, dass die oben genannte »Admonitio generalis« im Rahmen der Synode von Aachen erlassen wurde, obwohl es sich bei diesem Dokument nicht um das Ergebnis der Bischofsversammlung handelt.⁶⁶ Auch von kirchlicher Seite wurde die Einstellung von Lehrern an Klöstern und Bischofskirchen, welche bereits 789 gefordert wurde, im Laufe der Jahrhunderte immer wieder angemahnt.⁶⁷

63 Zur Differenzierung von *schola externa* und *schola interna* siehe Horst F. RUPP, Religiöse Bildung und Erziehung im Mittelalter, in: Rainer LACHMANN/Bernd SCHRÖDER (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2007, 17–34, hier 20.

64 EBD., 19f.

65 EBD., 21.

66 Vgl. Wilfried HARTMANN, Die Synoden der Karolingerzeit im Frankenreich und in Italien (= Konziliengeschichte: Reihe A, Darstellungen, o. Bandnr.), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 1989, 103.

67 So z. B. im dritten Laterankonzil (1179), Kanon 18: „Die Kirche Gottes ist verpflichtet, wie eine liebevolle Mutter für die Bedürftigen zu sorgen, und zwar was die leiblichen Belange und das geistige Wachstum betrifft. Damit nun den Armen, denen die Unterstützung durch die Mittel der Eltern fehlt, nicht die Möglichkeit vorenthalten bleibe, zu studieren und sich fortzubilden, wird an jeder einzelnen Kathedrale für einen Magister, der die Kleriker dieser Kirche und arme Studenten unentgeltlich unterrichtet, ein hinreichendes Benefizium bereitgestellt, wodurch der Lebensunterhalt des Lehrers gesichert wird und den Lernenden der Weg zur Wissenschaft offensteht. In den anderen Kirchen und Klöstern, wo zu früheren Zeiten etwas für diesen Zweck bestimmt war, wird der alte Zustand wiederhergestellt“ (CONCILIUM LATERANENSE III, Canones, in: Josef WOHLMUTH (Hg.), Dekrete der ökumenischen Konzilien. Bd. 2: Konzilien des Mittelalters: vom ersten Laterankonzil (1123) bis zum fünften Laterankonzil (1512-1517), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2000, 211–225, hier 220). Mahnend und erinnernd – die Forderungen waren innerhalb der dreißig Jahre nicht immer berücksichtigt worden – zitiert das vierte Laterankonzil (1215) in Kanon 11 dann mit kleineren Änderungen Auszüge davon direkt, mit der vorangestellten Anmerkung: „Viele haben aus Gründen der Armut keine Chance, zu studieren und sich fortzubilden. Deshalb wurde vom [dritten] Laterankonzil durch fromme Anordnung folgendes vorgesehen: [...]“ sowie dem Zusatz „Da dies aber in vielen Kirchen überhaupt nicht beachtet wird, bekräftigen wir das genannte Statut und fügen noch hinzu: Nicht nur in jeder Kathedrale, sondern auch in anderen Kirchen mit hinreichenden Mitteln wird vom Kirchenoberen ein geeigneter Magister bestellt. Er muß vom Kapitel oder dem größeren und gesünderen Teil gewählt werden und unterrichtet die Kleriker dieser und anderer Kirchen unentgeltlich in Grammatik und anderen Fächern, wie es seiner Fähigkeit entspricht“ (CONCILIUM LATERANENSE IV, Constitutiones, in: Josef WOHLMUTH (Hg.), Dekrete der ökumenischen Konzilien. Bd. 2: Konzilien des Mittelalters: vom ersten Laterankonzil (1123) bis zum fünften Laterankonzil (1512-1517), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2000, 230–271, hier 240).

Erst die Latein- und Ratsschulen ab dem 13. und 14. Jahrhundert sowie deutsche Schreib-, Rechen- und Leseschulen – z. B. für Kaufleute – differenzieren das Bildungsangebot des Mittelalters aus und professionalisieren diese Vermittlungsbemühungen auch außerhalb direkten kirchlichen Einflusses.⁶⁸ Nötig geworden war dies durch mit dem Aufstieg der Städte seit dem Hochmittelalter verbundenen Umwälzungen in den Bereichen Handwerk, Handel und Geldwesen, die vor allem aufgrund des Übergangs von einer Tausch- zur sich immer stärker durchsetzenden Geldwirtschaft tiefergehende – insbesondere mathematische – Kenntnisse der Stadtbewohner erforderten.⁶⁹ „Bildung wurde damit in größerem Maße zum ersten Male seit der Antike nicht mehr exklusiv religiös, sondern weltlich legitimiert“⁷⁰, womit auch eine immer stärkere Ausbreitung der Muttersprache als Unterrichtssprache einherging, durch welche nun auch in Bildungsprozessen das (Kirchen-)Latein zu ersetzen versucht wurde.⁷¹ Allerdings ist hier längst nicht von einer organisierten Bildung breiter Bevölkerungsschichten zu sprechen – *Mendl* geht für das 13. bzw. 14. Jahrhundert von „5 % der Gesamtbevölkerung“⁷² aus, die eine dieser Schulformen besuchten.

Religion als Element der *Inhaltsebene* schulischer Unterweisung darf für das Mittelalter dabei nicht zu eng gedacht werden.⁷³ Vielmehr war auf allen Ebenen der Bildung der „religiöse Horizont [...] selbstverständlich eingeschlossen. Lesen wurde anhand von Schrifttexten [...], am Credo und an Gebetstexten eingeübt; selbst das Rechnen trug mit seiner Anwendung bei den beliebten katechetischen Zahlenreihen zur direkten Glaubensunterweisung bei.“⁷⁴ Am Vorabend der Reformation gewährt die im Anschluss an die neunte Sitzung vom 5. Mai 1514 veröffentlichte Bulle über die Kurienreform des fünften Laterankonzils einen knappen Einblick in die Realität. Offenbar hatten die Emanzipationsbewegungen einiger Schulen bzw. Schulformen dafür gesorgt, dass das Konzil explizit erinnern musste:

Die Lehrer und Erzieher dürfen die Kinder und Jugendlichen nicht nur in Grammatik, Rhetorik und in anderen ähnlichen Fächern abhören und unterrichten. Sie sind vielmehr verpflichtet, auch das zu lehren, was zur Religion gehört, wie etwa die göttlichen Gebote, die Glaubensartikel, die heiligen Hymnen und Psalmen und das Leben der Heiligen. An Festtagen können sie die Schüler in nichts anderem unterrichten als in den Dingen, die zur Religion und zum guten Lebenswandel gehören, und sie sind verpflichtet, sie in diesen Dingen zu unterweisen, sie zu ermahnen und anzuhalten, soweit sie

68 Vgl. Wilhelm WITTENBRUCH, Art. Schule, I. Geschichtliche Entwicklung, in: LThK, Bd. 9, ³2006, 286–288, hier 286.

69 Vgl. Josef KULISCHER, Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Bd. I: Das Mittelalter (= Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte 3), München: Oldenbourg ⁴1971, 113.

70 RUPP, Religiöse Bildung und Erziehung im Mittelalter (2007), 22.

71 Vgl. EBD., 23.

72 Hans MENDEL, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt, in: Rainer LACHMANN/Bernd SCHRÖDER (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2007, 331–364, hier 332.

73 Vgl. grundsätzlich zum religiösen Lernen in der mittelalterlichen Schule PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 144–167.

74 METTE, Religionspädagogik (2006), 64.

es können. Sie wirken auf die Kinder und Jugendlichen ein, in die Kirche zu gehen, um die Messe, die Vespere und das ganze Stundengebet sowie die Predigten und Ansprachen zu hören. Sie tragen in ihren Vorlesungen nichts vor, was gegen die guten Sitten verstößt oder zum Unglauben führt.⁷⁵

Dieser ausdrückliche Hinweis kann als Indiz gesehen werden, dass scheinbare Selbstverständlichkeiten schon vor der Reformation ins Wanken geraten waren. Zu den oben umrissenen Bildungsbemühungen *beider* westlicher Großkirchen im 16. und frühen 17. Jh. – neue Impulse einer Beschulung für *alle* gingen dabei nach einer Phase des Ab- und Umbruchs⁷⁶ zunächst aufgrund der „Einsicht in die Unmittelbarkeit der Gottesbeziehung“⁷⁷ von den Reformatoren aus – gehören zahlreiche Schulgründungen.⁷⁸ Diese erfolgten im jeweiligen konfessionellen Einflussbereich, war doch im Augsburger Religionsfrieden von 1555 ein Rechtsprinzip grundgelegt worden, welches später durch die Kurzform »cuius regio, eius religio« zusammengefasst wurde.

Innerhalb dieser Bildungseinrichtungen trat christliche Unterweisung „erstmalig als Unterrichtsfach in Erscheinung“⁷⁹. Dass die Inhalte nun auch durch „nichtordinierte Schulmeister“⁸⁰ in sogenannten »Küsterschulen«⁸¹ vermittelt wurden, warf ganz neue Fragen nach Prüfungen, Ordnungen und Kontrollen auf. Inhalt und Art der Vermittlung – ein Katechismus je konfessioneller Prägung und das Auswendiglernen – unterschieden sich dabei jedoch nicht von der »Christenlehre« innerhalb der Gemeinde, bis im 17. Jahrhundert – zumindest auf inhaltlicher Ebene – dieser Katechismus-Unterricht um das Fach »Biblische Geschichte« erweitert wurde.⁸² Die

75 CONCILIUM LATERANENSE V, Sessio IX – Bulla reformationis curiae, in: Josef WOHLMUTH (Hg.), Dekrete der ökumenischen Konzilien. Bd. 2: Konzilien des Mittelalters: vom ersten Laterankonzil (1123) bis zum fünften Laterankonzil (1512-1517), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2000, 614–625, hier 621.

76 Britta KÄGLER, Zum Verhältnis von Religion und Bildung in der Zeit der Konfessionalisierung, in: Jochen SAUTERMEISTER/Elisabeth ZWICK (Hg.), Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 143–163, hier 143.

77 Christian GRETHLEIN, Art. Schule und Kirche, in: RGC⁴, Bd. 4, 2008, 1024–1026, hier 1025.

78 Viele gehen auf Orden und Kommunitäten zurück, etwa „die im 16. Jahrhundert von J. von Calasanzas gegründeten Piaristen, die sich insbesondere im Volksschulwesen engagierten, sowie die »Brüder der christlichen Schule«, im 17. Jahrhundert gegründet von J. B. de la Salle, die schulgeldfreie Schulen errichteten und unterhielten. Speziell für die Förderung der Bildungsmöglichkeiten der Mädchen setzte sich eine Reihe von weiblichen Orden ein: die Ursulinen (gegründet 1535), die Salesianerinnen (gegründet 1610) und die Englischen Fräulein (gegründet 1610). Den größten Einfluß übte allerdings ohne Zweifel der seit der Mitte des 16. Jahrhunderts wirkende und sich rasch ausbreitende Jesuitenorden aus“ (METTE, Religionspädagogik (2006), 71).

79 Michael SCHNEIDER, „Lasset die Kindlein ...“ Zur Geschichte und Problematik des Religionsunterrichts (= Themen- und Kataloghefte des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen 5), München: Bayerisches Nationalmuseum München 1992, 12.

80 BARTHOLOMÄUS, Einführung in die Religionspädagogik (1983), 23.

81 Vgl. dazu u. a. EBD., 21–24.

82 Vgl. SCHNEIDER, „Lasset die Kindlein ...“ Zur Geschichte und Problematik des Religionsunterrichts (1992), 12.

Verhältnisbestimmung dieser beiden Fächer sollte für viele Jahrzehnte ein Streitthema bleiben.⁸³

Spätestens mit Einführung der Schulpflicht⁸⁴ – für Hochstift und Bistum Augsburg ist diese durch verschiedene Erlasse⁸⁵ des letzten Fürstbischofs *Clemens Wenzeslaus von Sachsen* (1739–1812), seines Zeichens ein Enkel *August des Starken* (1670–1733), auf die Jahre 1784–1786 zu datieren – „zog die Christenlehre aus dem Pfarrhaus in die öffentliche Schule um.“⁸⁶ Dies führte zu einem Nebeneinander in Sachen Religion, bestand „[i]n deutschen Werktagsschulen [...] der Religionsunterricht aus dem Katechismusunterricht, der vom Pfarrer (Katecheten) in Anwesenheit des Lehrers erteilt wurde, und aus der Biblischen Geschichte, die, vom Lehrer erteilt, im 19. Jahrhundert zum Schwerpunkt des Religionsunterrichts wurde“⁸⁷.

Allerdings änderte sich zunächst wenig am nach wie vor starken Einfluss der Kirchen, welcher sich vor allem in Form der »geistlichen Schulaufsicht« äußerte.⁸⁸ Für das Königreich Bayern wurde diese katholischerseits durch Artikel V des Konkordats vom 5. Juni 1817 begründet.⁸⁹ Auch ist zu bedenken, dass es nach wie vor vielerorts gängige Praxis war, Lesen und Schreiben in den ersten Schulbesuchsjahren anhand der Bibel oder des Katechismustextes einzuüben⁹⁰ – eine Praxis, gegen die sich aber schon damals sowohl aus *pädagogischen*⁹¹ als auch *theologischen* Gründen Widerstand

83 Vgl. dazu den Exkurs „Das Problem der Zuordnung von Katechismusunterricht und Biblischer Geschichte“ in Ulrich KROPAČ, *Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position* (= Forum Theologie und Pädagogik 13), Berlin und Münster: LIT 2006, 74–82, sowie ausführlicher Heinrich KREUTZWALD, *Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts und zur Formgeschichte des biblischen Schulbuches*, Freiburg im Br.: Herder 1957.

84 Vgl. die Ausführungen in Kapitel 1.1.3.

85 Vgl. Anton GULIELMINETTI, *Das Volksschulwesen im Hochstift und Bistum Augsburg unter dem letzten Fürstbischöfe Klemens Wenzeslaus*, Kempten und München: Josef Kösel 1912, 54.82; vgl. Reinhard HEYDENREUTER, *Marktoberdorf. Kurfürstlicher Sommersitz im Ostallgäu* (= Bayerische Städtebilder: Schwaben, o. Bandnr.), Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag 1997, 30.

86 SAJAK, Art. *Katechismus/Katechismusunterricht*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)* (2016).

87 SCHNEIDER, „Lasset die Kindlein ...“ *Zur Geschichte und Problematik des Religionsunterrichts* (1992), 15.

88 Vgl. Enno FOKKEN, *Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert* (= Probleme der Erziehung 5), Wiesbaden-Dotzheim: Deutsche Fachzeitschriften-Verlag 1967.

89 „Der letzte Absatz des Artikels V dehnt die Amtspflicht der Bischöfe, über die Glaubens- und Sittenlehre zu wachen, auch auf die »öffentlichen Schulen« aus. Ob ihnen damit ein Aufsichtsrecht über das gesamte Unterrichtswesen oder nur über den Religionsunterricht zugesprochen wird, läßt sich vom Wortlaut her nicht eindeutig klären, wohl aber im Kontext der vorangegangenen Verhandlungen; sie reden einem umfassenden bischöflichen Inspektionsauftrag das Wort“ (Karl HAUSBERGER, *Staat und Kirche nach der Säkularisation. Zur bayerischen Konkordatspolitik im frühen 19. Jahrhundert* (= Münchner theologische Studien: 1. Hist. Abt. 23), St. Ottilien: EOS 1983, 205f.).

90 Vgl. METTE, *Religionspädagogik* (2006), 75.

91 Bspw. die zeitgenössische Kritik gegen „gedankenlose[s] Herlesen von Dingen“ und „geisttödtende Beschäftigung mit bloßen Zeichen“, sei doch „die Bibel als Lesebuch auch in der Absicht auf die deutsche Sprache schädlich. Denn was kann wohl aller Unterricht der Lehrer in der Mutter-

erhob.⁹² Generell begegnet in dieser Zeit, die in Folge der Napoleonischen Kriege vor allem durch von außen eindringende Umwerfungen geprägt war, ein höchst diverses Schulwesen.⁹³

Erst durch das Ende der geistlichen Schulaufsicht, basierend auf Art. 144⁹⁴ der »Verfassung des Deutschen Reichs« (die sogenannte »Weimarer Reichsverfassung«) vom 11. August 1919, „wurde die Schulaufsicht endgültig zur rein staatlichen Angelegenheit“⁹⁵. An der Praxis – vor allem der des schulischen Religionsunterrichts – änderte dies indes zunächst wenig, war zwar die sogenannte »christliche Simultanschule«⁹⁶ zum Regelfall erhoben, die bestehenden Konfessionsschulen jedoch „in ihrem Bestand per Gesetz gesichert“⁹⁷, was dazu führte, dass die neue Schulform sich nicht durchsetzen und „kaum mehr als 15 Prozent am Gesamtbestand aller Volksschulen“⁹⁸ erreichen konnte. Die Folgen der Novemberrevolution 1918 und die Ausrufung der »Weimarer Republik« hatten im Vorfeld dazu geführt, dass schulischer Religionsunterricht erstmals auf deutschem Boden grundsätzlich infrage gestellt wurde, woraufhin eine kritische, und wohl gerade deshalb umso produktivere Diskussion um das Fach und seine Ausrichtung auf pädagogischer, politischer und nicht zuletzt theologischer Ebene entbrannte. Neben der

sprache und besonders in der Orthographie viel fruchten, wenn der Schüler täglich stundenlang in der Bibel liest, in welcher so mannigfaltige Verstoße gegen den jetzigen Sprachgebrauch und Rechtschreibung vorkommen, an die er sich um so eher gewöhnen wird, je mehr er sie täglich vor Augen hat, und wohl gar auf die Meinung gerathen muß, diese Fehler, weil sie in der Bibel als dem untrüglichen Gottesworte vorkommen, seien keine Fehler, sondern vielmehr Vollkommenheiten“ (alle Zitate in Georg Heinrich ZIEGLER, Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts in den Trivialschulen, in Bezug auf die bei den Synoden zu beantwortenden Fragen V. VII. VIII. auf die in Schopfheim den 20 August 1822 gehaltene Spezial-Synode. In: Allgemeine Schulzeitung. Ein Archiv für die Wissenschaft des gesammten Schul-, Erziehungs- und Unterrichtswesens, und die Geschichte der Universitäten, Gymnasien, Volksschulen und aller höheren und niederen Lehranstalten. 1.37 (1824), 313–319, hier 315).

- 92 „Ein Herstottern der Bibel muß durchaus vermieden werden, weil dadurch das heilige Buch entweiht wird“ (Wilhelm HARNISCH, Anweisung zum Unterricht im Christenthum, Halle: Eduard Anton 1828, 94).
- 93 Einen besonders spannenden Einblick bietet hier Wilhelm HARNISCH, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei Volksschulen gewidmet, Breslau: Crafz, Barth und Komp 1820, der neben *Begründungen* der Bildung auch auf die tatsächlichen, höchst unterschiedlichen Arten der *Ausführung* in seiner Zeit eingeht.
- 94 „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates; er kann die Gemeinden daran beteiligen. Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt.“ Dieser Passus findet sich heute noch – beinahe im Wortlaut – in Art. 130 der Verfassung des Freistaates Bayern. Alle Zitate der WRV hier, zuvor und in der Folge nach: Horst HILDEBRANDT (Hg.), Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts (= utb 58), Paderborn: Schöningh 1971, 69–111.
- 95 Franz-Michael KONRAD, Schule im 20. Jahrhundert, in: Marius HARRING/Carsten ROHLFS/Michaela GLÄSER-ZIKUDA (Hg.), Handbuch Schulpädagogik (= utb 8698), Münster und New York: Waxmann 2019, 31–40, hier 32.
- 96 „Eine Schule, die von Kindern beider Konfessionen besucht wurde. Nur der Religionsunterricht wurde konfessionsverschieden erteilt“ (EBD.).
- 97 EBD.
- 98 EBD.

Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht wurde in deren Folge sodann in Art. 149 bestimmt:

Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaften unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt. Die Erteilung religiösen Unterrichts und die Vornahme kirchlicher Verrichtungen bleibt der Willenserklärung der Lehrer, die Teilnahme an religiösen Unterrichtsfächern und an kirchlichen Feiern und Handlungen der Willenserklärung desjenigen überlassen, der über die religiöse Erziehung des Kindes zu bestimmen hat. Die theologischen Fakultäten an den Hochschulen bleiben erhalten.

Dass dieses Mit- und Nebeneinander staatlicher und kirchlicher Akteure dabei auch damals nicht immer störungs- und problemfrei verlief, zeigen die Ausführungen von *Josef Roos* aus dem Jahr 1931, die einen Einblick in Situation, Herausforderungen und Schwierigkeiten des katholischen Religionsunterrichts dieser Jahre zulassen:

Auch nach dem neuen Lehrplan sind Katechismus= und biblischer Geschichtsstoff vom 3. Schuljahr an getrennt (für die Unterstufe wollten viele eine Verbindung beider Disziplinen [...]. Die Kritik, [...] ob ein Zusammenarbeiten der beiden Katecheten in derselben Klasse bei dieser Lehrordnung möglich und wie es möglich ist, regt sich stark. [...] zu unterrichten. Es sprechen wohl manche theoretisch= und praktisch=pädagogische Gründe für eine Vereinigung beider Zweige zu einem einzigen. Für die Getrennhaltung der beiden Gegenstände wird aber durchschlagend sein müssen einmal die Tatsache, daß der Katechismus, weil er die ganze Lehre der Kirche, und zwar in autoritativ geprägter Formulierung enthält, die führende Stellung im R.U. behalten muß, dann aber auch die praktische Erwägung, daß die Pfarrseelsorge auf die aktive Teilnahme an der katechetischen Tätigkeit in der Schule aus religiös=erzieherischen Gründen nicht verzichten, den ganzen R.U. jedoch schon aus physischer Unmöglichkeit nicht übernehmen kann. Außerdem würde eine Übernahme des ganzen R.U. durch geistliche Katecheten der Schule das Interesse an diesem Unterricht nehmen und so, wie auch eine Überlassung an den weltlichen Katecheten allein, der vielerseits erstrebten Trennung der Schule von der Kirche Vorschub leisten. Sprechen so theoretische und noch mehr brennende praktische Gründe für den doppelten Katecheten, so muß ein durch die Sachlage gebotenes Hand=in=Hand=gehen der beiden Religionslehrer die in dieser Teilung liegenden Schwierigkeiten beheben.⁹⁹

Die wenig später beginnende Zeit des Nationalsozialismus blieb auch für den schulischen Religionsunterricht nicht folgenlos. Im Reichskonkordat von 1933 kam zwar die „Reichsregierung [. . .] in der Schulfrage kirchl. Wünschen weit entgegen“¹⁰⁰ (und zwar so

99 Josef ROOS, *Katholische Religion (= Handbuch der deutschen Lehrerbildung, Dritter Band: Besondere Bildungslehre)*, München: R. Oldenbourg 1931, 25.

100 Alexander HOLLERBACH, Art. Reichskonkordat, in: RGG⁴, Bd. 7, 2008, 223–224, hier 223.

weit, wie es „keine Weimarer Regierung gewährt hatte“¹⁰¹), was zur Folge hatte, dass formal der katholische Religionsunterricht „ordentliches Lehrfach“ (Art. 21), die „Beibehaltung und Neueinrichtung katholischer Bekenntnisschulen gewährleistet“ (Art. 23) und „Orden und religiöse Kongregationen [. . .] zur Gründung und Führung von Privatschulen berechtigt“ (Art. 25) waren.¹⁰² Diese schriftlichen Garantien – nicht nur in Bezug auf den Religionsunterricht – sollten jedoch in der tatsächlichen Ausführung häufig unterwandert und beschnitten werden.¹⁰³ Bewertung und Einschätzung des Reichskonkordats werden daher bis heute in Wissenschaft und Forschung unterschiedlicher Fachbereiche diskutiert.¹⁰⁴

Art. 7 des 1949 beschlossenen Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland knüpfte sodann an die Formulierungen des Art. 149 der WRV von 1919 an und führt aus:

- (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
- (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
- (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

101 Rudolf LILL, Konkordate, in: TRE, Bd. 19, 1990, 462–471, hier 468.

102 Alle Zitate gemäß der deutschen Textfassung, Eugen PACELLI/Franz von PAPAN, I. Reichskonkordat vom 20. Juli 1933, in: Joseph LISTL (Hg.), Die Konkordate und Kirchenverträge in der Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe für Wissenschaft und Praxis. Erster Band, Berlin: Duncker & Humblot 1987, 27–61, 46f.

103 „Während sich kirchliche Instanzen in vielen Situationen an das Konkordat gebunden sahen, hatte Hitler dessen Bruch von vornherein einkalkuliert“ (Thies SCHULZE, Spielräume und Zwangslagen vatikanischer Politik. Zum Reichskonkordat, 80 Jahre nach der Unterzeichnung, in: Stimmen der Zeit 231 (2013), 457–468, hier 465). Zu nennen sind hier „indirekte Maßnahmen wie die Reduktion kirchlicher Feiertage, der in den Schulen zu praktizierende Hitler-Gruß als nur ein Element des insgesamt auch schulisch installierten Führer-Kults und die ideologische Gleichschaltung der Lehrer und Lehrervereine, aber auch direkte wie die Schließung von Klosterschulen, die massive Kontrolle und spätere Entlassung kirchlicher Lehrer seit 1936 oder die Einsetzung regimetreuer Schulleiter. [...] Eine antireligiöse Kampagne stellt auch das Verbot von Kreuzen in Schulräumen – regional belegt seit 1936 – dar. [...] Ein globales Ziel der Nationalsozialisten bestand in der Errichtung der »Deutschen Gemeinschaftsschule« und damit in der Aufhebung der Konfessionsschulen; dies wurde seit 1935 mit großem agitatorischem Eifer angestrebt“ (MENDL, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt (2007), 351f.). Für den Religionsunterricht als einzelnes Fach führt Mendl ebd. „starke Kontrollen, schließlich das Verbot in vielen Ländern für Geistliche, Religionsunterricht zu halten; Verlegung des Unterrichts in Randstunden oder auf den Nachmittag, Wegfall kirchlicher Feiern und Gottesdienste, Reduzierung der Stundenzahl, Abschaffung der Religionsnoten“ an.

104 U. a. bei Thomas BRECHENMACHER (Hg.), Das Reichskonkordat 1933. Forschungsstand, Kontroversen, Dokumente (= Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte: Reihe B, Forschungen 109), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2007; Antonius HAMERS, Die Rezeption des Reichskonkordates in der Bundesrepublik Deutschland (= Münsterischer Kommentar zum Codex Iuris Canonici 60), Essen: Ludgerus 2010; SCHULZE, Spielräume und Zwangslagen vatikanischer Politik. Zum Reichskonkordat, 80 Jahre nach der Unterzeichnung (2013).

Ausgenommen von Satz 1 werden dabei Länder, in denen „am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand“ (Art. 141 GG, die sogenannte »Bremer Klausel«) – ein Umstand, der vor allem nach der Wiedervereinigung)¹⁰⁵ zu unterschiedlichen Verfahrensweisen in den damals *neuen* Bundesländern führen sollte.¹⁰⁶

Denn die Situation in »sowjetischer Besatzungszone« und DDR hatte sich im Verlauf von fünf Jahrzehnten in eine völlig andere Richtung entwickelt. Nach der ersten Verfassung von 1949 war der Religionsunterricht gemäß Art. 40 noch „Angelegenheit der Religionsgemeinschaften“, die „Ausübung des Rechtes [. . .] gewährleistet“ und dieses Recht der *Kirche* – im Verfassungstext mit dieser durchaus spannenden Singularformulierung benannt – gemäß Art. 44 auch „in den Räumen der Schule [. . .] gewährleistet“¹⁰⁷. Doch diese Regelung sollte nur auf dem Papier Bestand haben. Keine zehn Jahre später war der Religionsunterricht „allen kirchlichen Protesten zum Trotz [. . .] aus den meisten Schulen Ost-Berlins und der DDR verdrängt worden“¹⁰⁸. Befeuert durch Erlasse und Neuregelungen wurde der schulische Religionsunterricht „zunehmend schwieriger und schließlich nahezu unmöglich“¹⁰⁹, sodass „[d]er katholische Religionsunterricht, [. . .] unter diesen Bedingungen, ohne dass die Lehrpläne, die religionspädagogische Grundrichtung und die inhaltliche Ausrichtung geändert worden wären, in kirchliche Räume verlegt“¹¹⁰ wurde.¹¹¹ Auch die evangelische Kirche „zog sich [. . .] seit Beginn der 1960er Jahre mit ihrem Unterricht aus den Schulen zurück und erteilte ihn fortan in Form der gemeindlichen *Christenlehre*“¹¹². Der Grund für die Absenz eines Religionsunterrichts in den Schulen der DDR war der „Monopolanspruch der sog. Volksbildung“¹¹³, wie er sich sodann vor allem in der Verfassung von 1968 äußerte. Zwar fand sich in Art. 39 noch folgende Formulierung:

(1) Jeder Bürger der Deutschen Demokratischen Republik hat das Recht, sich zu einem religiösen Glauben zu bekennen und religiöse Handlungen auszuüben.

105 Vgl. dazu ausführlicher: Dieter REIHER, Versuche, in der Wendezeit der DDR die religiöse Bildung in die Allgemeinbildung zurückzuholen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10.2 (2011), 231–242.

106 Vgl. – nicht nur in Bezug auf diese Länder – u. a. das Themenheft: Der Religionsunterricht und seine Alternativen auf dem Prüfstand, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65.1 (2013).

107 Dort auch Ausführungen über die Auswahl der Lehrkräfte durch die Kirche, die Teilnahmebestimmung durch die Erziehungsberechtigten sowie der Satz „Niemand darf gezwungen oder gehindert werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ Sämtliche Zitate der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1949 hier nach: HILDEBRANDT, Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts (1971), 195–232.

108 Harald SCHWILLUS, Katholischer Religionsunterricht und Religionsdidaktik in der DDR und ihr Bezug zur Schule, in: RpB 48 (2002), 109–128, hier 109.

109 EBD.

110 EBD., 110.

111 Näheres zur „Ausgestaltung des katholischen Religionsunterrichts in den Räumen der Kirche seit den 1970er Jahren“ in EBD., 115–127.

112 Thomas KOTHMANN, Art. Religionsunterricht, evangelisch, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/> (besucht am 30. 01. 2024).

113 GRETHLEIN, Art. Schule und Kirche (2008), 1026.

(2) Die Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften ordnen ihre Angelegenheiten und üben ihre Tätigkeit aus in Übereinstimmung mit der Verfassung und den gesetzlichen Bestimmungen der Deutschen Demokratischen Republik. Näheres kann durch Vereinbarungen geregelt werden.¹¹⁴

Bekanntnis und *Ausübungen* hatten jedoch fortan keine Verbindung mehr zum staatlichen Schulwesen. Der Begriff des Religionsunterrichts war gänzlich aus der Verfassung gestrichen worden.

Heute¹¹⁵ – doch bereits zu Beginn der 1990er Jahre¹¹⁶ – geführte Debatten um die Zukunft eines konfessionellen schulischen Religionsunterrichts entzündeten sich zwar vielfach an der Frage, wie eingedenk der „Situation in den neuen Bundesländern [...] über Sinn und Zweck eines schulischen Religionsunterrichts nachzudenken [sei,] angesichts der Tatsache einer weitgehenden Entkirchlichung der dortigen Gesellschaft und Schulen“¹¹⁷, doch schwelten sie schon einige Jahre auch im westdeutschen Kontext, verbunden mit den Schlagworten eines „beschleunigte[n] Modernisierungsschub[s]“¹¹⁸, dem „Prozeß der Enttraditionalisierung“¹¹⁹ sowie „Schülern [...], die in religiöser Hinsicht völlige Analphabeten sind.“¹²⁰ Bereits 1994 kam *Mette* daher zum Schluss, es sei „nicht länger einzusehen, warum ein so [gesellschafts-diakonisch] konzipierter Religionsunterricht nicht von den Kirchen gemeinsam verantwortet werden kann.“¹²¹ Die heute anzutreffende, vielfältige Landschaft zum Teil höchst unterschiedlichster Entwürfe, Modelle und Versuche von schulischem Religionsunterricht je nach Bundesland zeigt, dass diese nunmehr über dreißig Jahre alte Frage wohl in keine uniforme Lösung münden, sondern sich auch in Zukunft an regionalen Gegebenheiten¹²² orientieren wird.

114 HILDEBRANDT, Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts (1971), 247.

115 Vgl. SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (= Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016.

116 Vgl. Norbert METTE, Religionspädagogik (= Leitfaden Theologie 24), Düsseldorf: Patmos 1994, 209–214.

117 EBD., 210.

118 EBD., 209f.

119 EBD., 210.

120 EBD.

121 EBD., 212.

122 Hier sei auf die regionalen Unterschiede bei den Mitgliederanteilen der beiden christlichen Großkirchen an der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik Deutschland hingewiesen, vgl. dazu v. a. EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD) (Hg.), Kirchenmitgliederzahlen. Stand 31.12.2022, Hannover 2023, URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Ber_Kirchenmitglieder_2022.pdf sowie SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2022/23, Bonn 2023, URL: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein_-_Zahlen_und_Fakten/AH-339_DBK_BRO_ZuF_2022-2023_WEB.pdf. Für die Katholische Kirche ist dabei von einem Nord-Ost/Süd-West-Gefälle zu sprechen (vgl. EBD., 62).

1.1.5 Außerschulische christlich-religiöse Bildungsprozesse

Selbstverständlich ist mit der Behandlung von Katechumenat, Christenlehre und schulischem Religionsunterricht das breite Feld christlich-religiöser Bildungsprozesse bei Weitem nicht vollständig abgebildet.¹²³ Mit Blick auf die zu behandelnden Fragen nach Adressat(inn)enorientierung, Authentizitätsforderungen und schließlich dem »Religionsstunden-Ich« seien weitere Strukturen an dieser Stelle trotz alledem nur genannt. Inwiefern auch diese tatsächlich unter dem Oberbegriff der *Organisationsformen* christlich-religiöser *Bildungsprozesse* zusammenzufassen sind, hängt vielfach von der Ausrichtung der einzelnen, konkreten Angebote, vielmehr jedoch von dem Begriffsverständnis der beiden Bestandteile dieser Überschrift ab.

Einerseits ist davon auszugehen, dass ein Großteil dessen, was als religiöse Bildung verstanden werden kann, auch außerhalb der Erziehung in Elternhaus und Familie in einem „informellen Kontext“¹²⁴ stattfindet. Zwar war diese Einflussgröße – genannt sei hier nur das vielzitierte »Katholische Milieu« – bis zum 20. Jahrhundert deutlich einflussreicher, doch ist auch heute noch die Frage berechtigt, welchen Anteil eher unorganisierte, manchmal gar beiläufige (Alltags-)Begegnungen, Gespräche und Gedankenanstöße an religiöser Bildung haben.

Andererseits bestehen Organisationsformen, deren vielfältige Bestrebungen und Anliegen mit dem Begriff der *christlich-religiösen Bildung* nicht – oder nur zu ungenau – zu fassen sind: Hilfswerke, geistliche Gemeinschaften, katholische Verbände, Diözesanräte, Katholikentage, (Frauen-)Bewegung(en) und viele mehr.

Für viele Bereiche der Gemeindegarbeit¹²⁵ – insbesondere der (Sakramenten-)Katechese¹²⁶ – ist hingegen ohne Zweifel von organisierten Bildungsprozessen zu sprechen. Hier öffnet sich ein Feld, welches in den letzten fünfzig Jahren einen tiefgreifenden Wandel erlebt hat. Der sogenannte »katechetische Dreischritt« („Leben – Glauben – Feiern“¹²⁷, „Leben – Bewusstsein – Feiern“¹²⁸, „Leben [...] im Glauben deuten [...] feiern“¹²⁹ oder „Leben – Deuten – Feiern“¹³⁰) steht mitsamt seinen verschiedenen Fortführungen schlagwortartig für diese Veränderung:

Das traditionelle Lernfeld des K[atechismus]-Unterrichts hat durch dieses neue lerndidaktische Genus auch eine formale Veränderung erfahren und in diesem Zusammen-

123 Vgl. dazu Judith KÖNEMANN/Clauß Peter SAJAK, Die Wege des Christwerdens in den Blick nehmen, in: KatBl 141 (2016), 299–304.

124 METTE, Religionspädagogik (2006), 76.

125 Vgl. dazu grundlegend SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Katechese in veränderter Zeit (= Die deutschen Bischöfe 75), Bonn 2004.

126 Vgl. dazu einfürend Bernd LUTZ, Art. Sakramentekatechese/-pastoral, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100105/> (besucht am 30. 01. 2024).

127 Dietrich ZIMMERMANN, Leben – Glauben – Feiern. Dimensionen des Glaubensweges, in: Lebendige Seelsorge 29 (1978), 148–154.

128 EBD., 149.

129 EBD., 151.

130 Dietrich ZIMMERMANN, Leben – Deuten – Feiern. Eine Orientierung für Katechese und Pastoral, 3. erweiterte Auflage, Deutscher Katecheten-Verein 1996.

hang die direkte K[atechismus]-Unterweisung bzw. -Orientierung zurücktreten lassen. Diese neuen Materialien in der katechetischen Glaubensvermittlung verstehen sich weniger als ein umfassendes inhaltliches Kompendium des christl.-kirchl. Glaubens, sondern mehr als eine curriculare Elementarisierung zentraler Glaubensaussagen in der Vorbereitung auf spezifische Feierschritte im Rahmen der christl. Initiation. Die didaktische Erschließung der einzelnen Lerneinheiten zielt in diesem katechetischen Handlungsfeld gleichermaßen auf kognitive, affektive, voluntative und pragmatische Lerndimensionen. K[atechismus]-Unterricht ist für Kinder und Jugendliche in diesem Kontext weniger eine Belehrung und Unterweisung, sondern mehr die Eröffnung eines Erfahrungsfeldes im Glauben.¹³¹

Wie im Einzelnen Gemeinde- und vor allem Sakramentenkatechese strukturiert und organisiert werden, ist von (Erz-)Bistum zu (Erz-)Bistum, mitunter von Pfarrei zu Pfarrei höchst unterschiedlich geregelt. Zunehmend wird versucht, einzelne Modelle auch auf empirischer Basis zu untersuchen und zu reflektieren.¹³² Debatten drehen sich vor allem um das Sakrament der Firmung und geeignete Formen der Hinführung und Vorbereitung,¹³³ wodurch immer neue (Modell-)Versuche zu beobachten sind.¹³⁴ Dabei ist diese Diskussion keinesfalls neu.¹³⁵

Auch katechetische Modelle für Erwachsene wollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern das Subjekt in den Blick nehmen. So werden sie aufgrund „dieser lerndidaktischen Ausrichtung zu einem intermediären Vermittlungsgeschehen zw. der *fides quae* und der *fides qua* in dem so für die Katechese konstitutiven Spannungsgeschehen von schriftbezogener und dogmatischer Inhaltsorientierung auf der einen und spirituell-biogr. Prozeßorientierung auf der anderen Seite.“¹³⁶ Bewusst wird mitunter eine Anknüpfung an das frühkirchliche Katechumenat versucht, scheint doch die Situation in einer „zunehmend säkularisierten und nachchristl. Gesellschaft“¹³⁷ einigen mit den

131 Franz-Peter TEBARTZ-VAN ELST, Art. Katechismus, V. Katechismus-Unterricht, in: RGG⁴, Bd. 4, 2008, 866–868, hier 867.

132 So z. B. in der „ersten deutschlandweiten Wirkungsstudie zur Erstkommunionkatechese, die 2010–2014 von der Forschungsgruppe »Religion und Gesellschaft« [...] durchgeführt wurde“ (Stefan ALTMAYER/Dieter HERMANN, Langzeiteffekte der Erstkommunionkatechese, in: KatBl 141 (2016), 292–298).

133 Vgl. Georg LANGENHORST, Verschenktes Sakrament. Vorschläge zu einer grundlegend neuen Firm-pastoral, in: Herder Korrespondenz 69.7 (2015), 365–367.

134 Exemplarisch dazu Winfried ROTTECKER, Firmkatechese in heterogenen Sozialräumen, in: KatBl 141 (2016), 305–311.

135 Bereits ab den 1910er Jahren ist dazu eine intensive, schriftliche Auseinandersetzung in den »Katechetischen Blättern« nachzuweisen, an der sich auch Josef Göttler rege beteiligte, vgl. Josef GÖTTLER, Das Firmungsalter, in: KatBl 36 (1910), 225–229; Josef GÖTTLER, Um das Firmungsalter, in: KatBl 55 (1929), 468–472, zudem Ludwig HUBER, Die Verweltlichung des Firmsakramentes, in: KatBl 54 (1928), 353–358; Jakob OLRİK, „Verkirchlichung“ des Firmtages, in: KatBl 55 (1929), 204–208; Georg NUBER, Firmungsalter und Firmungstag, in: KatBl 58 (1932), 338–343 sowie Johannes LOHMÜLLER, Firmunterricht – Firmerziehung, in: KatBl 61 (1935), 100–105. Auch in den folgenden Jahren sollte das Sakrament der Firmung Thema bleiben.

136 TEBARTZ-VAN ELST, Art. Katechismus, V. Katechismus-Unterricht (2008), 867.

137 EBD.

Geburtsstunden des Christentums vergleichbar. So kommen „für erwachsene Taufbewerber [...] auf diese Weise urspr. Wege in der Katechese wieder in Erinnerung, die über einen K[atechismus]-Unterricht im engeren Sinne hinausgehen.“¹³⁸ Neben der Taufe werden dabei auch weitere Sakramente und deren besondere Pastoral in den Fokus gerückt. So existieren bischöfliche Schreiben über „Orientierungen zur Bußpastoral“¹³⁹ wie auch Ansätze einer „erfahrungsorientierte[n] Ehecatechese“¹⁴⁰.

1.2 Herzstück über Jahrhunderte: Ein Katechismus

Allein die Häufigkeit der Nennung des »Katechismus« in den vorangegangenen Darstellungen zeigt dessen Relevanz als „zentrales Medium der Glaubensunterweisung für alle Lernorte“¹⁴¹. Die auf diese Bedeutungsebene abzielende *Verengung* des Begriffs – sodann meist ausschließlich verstanden als „schriftliche Fixierung des jeweiligen Glaubens“¹⁴² – ist jedoch eine Entwicklung des 16., vor allem aber des 17. Jahrhunderts, dem „Jahrhundert der Konfessionalisierung“¹⁴³. In Zeiten einer immer prägnanteren Ausdifferenzierung der Bekenntnisse und Unterschiede stand „nun nicht mehr die Glaubensweitergabe in Hauskirche oder Pfarrgemeinde, sondern die Interpretation der Bekenntnistexte“¹⁴⁴ – je nach konfessioneller Verortung – im Zentrum.

Im Gegensatz dazu wurden in den ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung unter »Katechismus« noch ganz verschiedene Dinge verstanden: einerseits bereits die sich später durchsetzende Facette als ein „Medium, das die wesentlichen theologischen Aussagen und Inhalte der christlichen Glaubenslehre umfasst“¹⁴⁵, andererseits aber auch eine „Methode religiöser Bildung und Erziehung, die Menschen auf das Christwerden vorbereiten soll“¹⁴⁶:

Schon in der ursprünglichen Verwendung des Begriffes Katechismus bei den Kirchenvätern Cyprian und Augustinus zeigt sich die Problematik der Verwendung von Katechismen im Kontext religiöser Lern- und Bildungsprozesse. Ist für Cyprian der Katechismus eine Predigt an Menschen, die Christen werden wollen, und enthält dieser des-

138 TEBARTZ-VAN ELST, Art. Katechismus, V. Katechismus-Unterricht (2008), 867.

139 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Umkehr und Veröhnung im Leben der Kirche. Orientierungen zur Bußpastoral (= Die deutschen Bischöfe 58), Bonn 1997.

140 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Auf dem Weg zum Sakrament der Ehe. Überlegungen zur Trauungspastoral im Wandel (= Die deutschen Bischöfe 67), Bonn 2000, 38–41.

141 MENDEL, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt (2007), 333.

142 EBD.

143 SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2016).

144 EBD.

145 Clauß Peter SAJAK, Der Schlüssel ist die Beziehung – Warum der Katechismus nicht die Lösung für die Glaubenskrise ist, in: Clauß Peter SAJAK/Michael LANGER (Hg.), Kirche ohne Jugend. Ist die Glaubensweitergabe am Ende? (= Theologie kontrovers, o. Bandnr.), Freiburg im Br.: Herder 2018, 120–130, hier 125.

146 EBD.

halb die zentralen Lehren des Evangeliums Jesu Christi, so meint der gleiche Begriff bei Augustinus den eigentlichen Vorgang der Unterweisung eben jener Taufbewerber.¹⁴⁷

Es ist nicht weiter verwunderlich, dass eine Zusammenstellung von „wesentlichen theologischen Aussagen“¹⁴⁸ immer dann nötig zu werden schien, wenn es diese entweder bekanntzumachen, in Erinnerung zu rufen, zu akzentuieren oder gar grundlegend neu zu denken galt. Nach verschiedenen Predigten und Unterweisungen im Katechumenat der frühen Kirche können daher die Beichtbüchlein bzw. Beichtspiegel des Mittelalters als Vorläufer und frühe Ansätze solcher Zusammenstellungen, die später als »Katechismen« bezeichnet werden sollten, gelten.¹⁴⁹

Vor allem aber die verschiedenen Reform(ations)bestrebungen des 16. Jahrhunderts führten zu einer Blütezeit der Katechismen, die in der Folge auch auf katholischer Seite nicht lange unbeantwortet bleiben konnte. Zu groß schien das Interesse an gebündelten Darstellungen des (jeweiligen) Glaubens. Dabei war *Luther* – auch wenn vor allem der große Erfolg seiner 1529 erschienenen Katechismen¹⁵⁰ als Anstoß verschiedenster Reaktionen gesehen werden kann – bei weitem nicht der Erste oder Einzige, der sich um die schriftliche Fixierung der Glaubensinhalte bemühte: Bereits 1503 schrieb der niederländischen Humanist und Theologe *Erasmus von Rotterdam* (†1536) ein »Enchiridion militis christiani« (= »Handbüchlein des christlichen Streiters“¹⁵¹), ungefähr zur gleichen Zeit verfassten die *Böhmischen Brüder* »Kinderfragen«, zwischen 1524 und 1526 entstand die »Straßburger Katechismus-Tafel«.

Auf katholischer Seite wurde die Verfassung von Katechismen durch das Konzil von Trient vorangetrieben, welches einen „Katechismus zur Sakramentenvorbereitung und der damit verbundenen systematischen katechetischen Unterweisung in Predigt und Christenlehre“¹⁵² wünschte. Noch während das Konzil tagte, begannen verschiedene Au-

147 SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2016).

148 SAJAK, Der Schlüssel ist die Beziehung – Warum der Katechismus nicht die Lösung für die Glaubenskrisen ist (2018), 125.

149 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 258–265.

150 „Er brachte 1529 zu Wittenberg mit dem Titel ‚Deutsch Catechismus‘ einen ‚Großen Catechismus‘ für den Unterricht der Kinder und Einfältigen heraus, in dem in der Form lehrstückhafter Darstellung die fünf Hauptstücke behandelt werden: Dekalog, Symbolum, Vater Unser, Taufe und Abendmahl (mit Beichte). Der ‚Kleine Catechismus‘ erschien in selbem Jahr unter dem Titel ‚Enchiridion. Der kleine Catechismus für die gemeinen Pfarrherrn und Prediger‘ und bringt in 44 nichtnummerierten Fragen und Antworten ebenfalls die fünf Hauptstücke: Dekalog, Symbolum, Vater Unser, Taufsakrament mit Beichte und Altarsakrament. Beide Katechismen wurden nach der Bibel zum meistgedrucktesten [sic!] Werk innerhalb der reformatorischen Christenheit“ (Rita HAUB, Robert Bellarmin und der Katechismus nach dem Tridentinum, in: Andreas WOLLBOLD (Hg.), Katechismen, Glaubensbekenntnis, Vater Unser, Würzburg: Echter 2008, 25–35, hier 32).

151 Desiderius ERASMUS, Handbüchlein des christlichen Streiters. = Enchiridion militis christiani. Übertragen und eingeleitet von Hubert Schiel (= Quellen der Spiritualität 11), Münsterschwarzach: Vier-Türme² 2021.

152 Andreas WOLLBOLD, Bellarmins Katechismen und Auslegungen zum Glaubensbekenntnis und zum Vater Unser, in: DERS. (Hg.), Katechismen, Glaubensbekenntnis, Vater Unser, Würzburg: Echter 2008, 11–24, hier 11.

toren mit der Produktion solcher Werke, teils als Handbücher für die Lehrenden, teils als Lernbücher für die Lernenden. In der 24. Sitzung am 11. November 1563 war durch Kanon 7 nämlich festgehalten worden:

Damit das gläubige Volk zum Empfang der Sakramente mit größter Ehrfurcht und Andacht des Geistes herantrete, schreibt die heilige Synode allen Bischöfen vor: Nicht nur sooft sie diese in eigener Person dem Volk spenden, legen sie zuvor deren Kraft und Nutzen für das Fassungsvermögen der Empfänger verständlich dar, sondern sie tragen auch dafür Sorge, daß dies auch von den einzelnen Pfarrern fromm und klug getan wird, und zwar – sofern nötig und problemlos durchführbar – auch in der Volkssprache. Sie halten sich dabei an die Form, die von der heiligen Synode für die Katechese der einzelnen Sakramente noch vorgeschrieben wird. Die Bischöfe lassen sie zuverlässig in die Volkssprache übersetzen und von allen Pfarrern für das Volk auslegen. Schließlich legen die Bischöfe an allen Fest- und Feiertagen während der Festmessen oder der Feier der göttlichen Geheimnisse die heiligen Worte und Heilsermahnungen ebenfalls in der Volkssprache aus; sie lassen nutzlose Fragen beiseite und sind bestrebt, die Botschaft in die Herzen aller einzusäen und sie im Gesetz des Herrn zu erziehen.¹⁵³

In der 25. Sitzung (3. und 4. Dezember 1563) wurden sodann die Konzilsväter im Dekret »Super indice librorum, catechismo, breviario et missali« an ihren Auftrag bezüglich eines Katechismus erinnert.¹⁵⁴ Für die Pfarrgeistlichen entstand so der 1014 nummerierte Lehrstücke umfassende »Catechismus Romanus«, welcher in 550 Auflagen in 18 Sprachen erscheinen und bis ins 20. Jahrhundert Geltung beanspruchen sollte.¹⁵⁵ Dieser stellt „die katholische Glaubens- und Sittenlehre im Anschluss an die vier katechetischen Hauptstücke dar: Glaube mit dem Apostolischen Glaubensbekenntnis in 13 Kapiteln, Sieben Sakramente in acht Kapiteln, Gottes Gebote mit dem Dekalog in zehn Kapiteln, Gebet mit dem Vater Unser in 17 Kapiteln.“¹⁵⁶ Diese Untergliederung sollte für die „Zeit der Katechismen (ca. 1500–1960) eine klare Sache“¹⁵⁷ bleiben.

Spätestens seit dem Konzil von Trient setzte sich somit die Begriffsverengung durch, die unter »Katechismus« nicht mehr den Unterricht oder die Unterweisung an sich, sondern ein Buch verstand. Dies zeigt sich auch beim »Katechismus der Katholischen Kir-

153 CONCILIUM TRIDENTINUM, Sessio XXIV – Decretum de reformatione, in: Josef WOHLMUTH (Hg.), Dekrete der ökumenischen Konzilien. Bd. 3: Konzilien der Neuzeit, Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2002, 759–774, hier 764.

154 Vgl. CONCILIUM TRIDENTINUM, Sessio XXV – decreta publicata die secunda sessionis: Super indice librorum, catechismo, breviario et missali, in: Josef WOHLMUTH (Hg.), Dekrete der ökumenischen Konzilien. Bd. 3: Konzilien der Neuzeit, Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2002, 797, hier 797.

155 Vgl. HAUB, Robert Bellarmin und der Katechismus nach dem Tridentinum (2008), 35.

156 EBD.

157 Herbert STETTBERGER/Stephan LEIMGRUBER, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, 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, 194–204, hier 194.

che«, welcher 1992 auf Initiative Papst *Johannes Pauls II.* (1920–2005) entstand.¹⁵⁸ Für religionspädagogische Fragestellungen sind daher zumeist die Vorwörter und Hinführungen der Autoren aussagekräftiger, da in ihnen – im Gegensatz zum feststehenden Inhalt¹⁵⁹ – eine persönliche Note erkennbar oder wenigstens erahnbar sein durfte.

Die Ausführungen des katholischen Theologen *Vitus Anton Winter* (1754–1814) veranschaulichen die von *diesem* Katechismusbegriff ausgehende (und selbst über den Bereich des Religiösen reichende) Wortvielfalt:

Der heutige Sprachgebrauch hat das Wort Katechisiren auf den gesprächsweisen Unterricht in der Religion und Sittenlehre beschränkt. Den Beweis darüber werden mir meine Leser gerne erlassen, indem sie, vertraut mit dem Sinne der heut zu Tage üblichen Wörter, schon im voraus überzeugt sind, daß, wenn es von jemanden heißt, er habe eine Kateches oder Christenlehre gehalten, dem Ausdruck kein anderer Sinn zum Grunde liege, als er habe Religionszöglinge in dialogischer Form unterrichtet. Ein solcher Unterricht heißt nach dem heutigen Sprachgebrauch Kateches, Katechisation oder das Katechisiren, derjenige, der ihn erteilt, Katechet, und der ihn empfängt, Katechumen, eine Schrift, in welcher die Grundlehren für Religionszöglinge zusammen gestellt werden, Katechismus, ein Buch endlich, in welchem die Grundmaterialien schon zum katechetischen Unterrichte verarbeitet sind, katechetisches Handbuch. Der Katechismus ist also die Grundlage und der Leitfaden, das Handbuch die Erläuterung, jener enthält die Materialien, dieses die Verarbeitung derselben zur genießbaren Speise. Wie aber das Wort *κατεχειν* aus der profanen in die religiöse Welt übertragen wurde, so wird es heut zu Tage nicht selten wieder in jene zurückgesetzt. So haben wir Katechismen der Landes- und Forstkultur, des Ackerbaues, der Obstbaum-, der Bienenzucht, des kanonischen Rechtes, der Gesundheit u. s. w. Auch militärische Katechismen haben wir, welche alle die bezeichneten Lehren in dialogischer Form mittheilen [...].¹⁶⁰

158 „Der ‚Katechismus der katholischen Kirche‘ ist die Frucht einer sehr weit gespannten Zusammenarbeit: Er wurde in sechs Jahren intensiver Arbeit im Geist gewissenhafter Offenheit und engagierten Eifers erarbeitet. Im Jahre 1986 habe ich einer Kommission von zwölf Kardinälen und Bischöfen unter Vorsitz von Herrn Kardinal Joseph Ratzinger die Aufgabe übertragen, einen Entwurf für den von den Synodenvätern gewünschten Katechismus vorzubereiten. [...] Im ganzen fand er eine weithin günstige Aufnahme beim Episkopat, und man kann mit Recht feststellen, daß dieser Katechismus die Frucht der Zusammenarbeit des gesamten Episkopates der katholischen Kirche ist, der hochherzig meine Einladung angenommen hat, den eigenen Anteil an Verantwortung bei einer Initiative zu übernehmen, die das kirchliche Leben so unmittelbar betrifft. Diese Antwort weckt in mir tiefe Freude, weil das Zusammenklingen so vieler Stimmen wirklich das ausdrückt, was man die ‚Symphonie‘ des Glaubens nennen kann. Die Herausgabe dieses Katechismus spiegelt damit die kollegiale Natur des Episkopates wider: Sie bezeugt die Katholizität der Kirche.“ JOHANNES PAUL II., Apostolische Konstitution *Fidei Depositum* zur Veröffentlichung des Katechismus der Katholischen Kirche, München: R. Oldenbourg 1993, 29–35, 31f.

159 *Joseph Deharbe* formuliert später den Grundsatz: „[E]in Katechismus darf weder im Inhalte noch in der Form die individuelle Ansicht und Manier des Verfassers, sondern nur den Geist und Charakter der Kirche ausdrücken“ (Joseph 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, Regensburg: Friedrich Pustet 1847, X).

160 Vitus Anton WINTER, *Religiösittliche Katechetik*, Landshut: Weber 1811, 7f.

Hier taucht explizit die Frage auf, die für viele Jahrhunderte christlich-religiöser Bildungsprozesse entscheidend sein sollte: Wie ist das Verhältnis zwischen Unterricht und Katechismus zu denken? Muss – und wenn ja, wie – das Material erst durch ein Handbuch »genießbar« gemacht werden? Der Katechismus(text) als solcher – ungenießbar?

1.3 Das Verhältnis zwischen Katechismus(text) und Religionsunterricht

Für fast fünfhundert Jahre „galt ein Katechismus als unentbehrliches Lernbuch im Religionsunterricht.“¹⁶¹ Daran änderte auch die oben erwähnte Ausgestaltung des Faches der »Biblischen Geschichte« zunächst wenig. *Friedrich Justus Knecht* (1839–1921), als Domkapitular – später auch als Weihbischof – in Freiburg mit den Tätigkeitsfeldern Schule und Religionsunterricht betraut, wird 1881 die vielzitierte Einschätzung festhalten:

Nicht die Biblische Geschichte, sondern der von der Kirche vorgelegte Katechismus ist das Religionslehrbuch der katholischen Schüler. Aus diesem sollen unsere Katechumenen lernen, was sie zu glauben, zu hoffen, zu lieben und zu üben haben, um selig zu werden. Sie können und dürfen sich ihren Glauben nicht aus der Heiligen Schrift oder aus der Biblischen Geschichte, welche ein Auszug aus der Heiligen Schrift ist, herausuchen, so daß die ganze Religionslehre als Extrakt der Biblischen Geschichte erscheinen würde, sondern sie empfangen den Glaubensinhalt vom Lehramte der Kirche, welches ihnen im Katechismus die ganze Religionslehre in kurzen und bestimmten Sätzen vorlegt.¹⁶²

Die hier zu umreisende Problemstellung des Mit- und Zueinanders von Katechismustext und -unterricht ist dabei im Grunde genommen schon im Begriff selbst enthalten. Führt man diesen nämlich auf „den griechischen Begriff »katechein« (dt.: entgegenschallen/hineinschallen) zurück“¹⁶³, scheint damit eine gewisse Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden unterschwellig bereits mitzuschwingen.

In dieser Spannung zwischen einem Medium [...] und einer Methode [...] steht die Geschichte des Katechismusunterrichts somit von Anfang an. Daran hat auch die vielfältige Weiterentwicklung der Gattung Katechismus z. B. in Lehr- und Lernkatechismen oder Lehrstück- und Frage-Antwort-Katechismen nichts ändern können. Durch die Aufwertung der Katechismen im Zeitalter der Konfessionalisierung ist diese grundsätzliche Problemstellung noch wesentlich verschärft worden: Ob Luthers traditionsprä-

-
- 161 Stephan LEIMGRUBER, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik, 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, 41–43, hier 41.
- 162 Friedrich Justus KNECHT, Praktischer Kommentar zur Biblischen Geschichte mit vorausgehender Anweisung zur Erteilung des biblischen Geschichtsunterrichts. Im Anschlusse an die von G. Mey neu bearbeitete Schuster'sche Biblische Geschichte für die katholischen Religionslehrer an Volksschulen, Freiburg im Br.: Herder 1881, 3.
- 163 SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2016).

gende Katechismen, der Heidelberger Katechismus oder der Catechismus Romanus der katholischen Kirche, die Verwendung dieses Mediums, das ursprünglich als didaktisches Instrument entwickelt worden war, trug als Bekenntnisschrift und Dokumentation einer kirchlichen Glaubenslehre entsprechend zu einer Steigerung von theologischem Umfang und sprachlicher Komplexität bei, die wiederum einem tatsächlich pädagogischen Einsatz entgegenstand.¹⁶⁴

Die Ambivalenz liegt dabei auf der Hand: Hier „[s]ein großer Einfluss und seine »einheitsstiftende« Wirkung“¹⁶⁵, dort das damit verbundene „normativ-deduktive Vorgehen, das die Dogmatik katechetisch »verlängerte« und unangenehme Erinnerungen infolge seines memorativen Prinzips zurückließ.“¹⁶⁶ Um einer vorschnellen und bisweilen sogar überheblich wirkenden Verurteilung entgegenzuwirken, sei auf zwei Punkte hingewiesen.

Einerseits können – wie später noch ausführlicher gezeigt werden wird – die hier betrachteten Lehr-Lern-Prozesse nicht ohne das dahinterstehende Offenbarungsverständnis gedacht werden. Geht man von einer „von Gott der Kirche geoffenbarte[n], unveränderliche[n] Lehre des Glaubens“¹⁶⁷ aus, welche in einem Katechismustext ohne Abstriche enthalten sein kann, so gilt es, diese schlicht zu kennen und zu memorieren – oft verstanden als „das stumpfe Auswendiglernen von Fragen und Antworten, die in keiner Beziehung zu den eigenen Fragen und keinerlei Relevanz zum eigenen Leben standen“¹⁶⁸. Hier gilt es, den zeitgeschichtlichen Kontext nicht aus den Augen zu lassen, waren doch die „Inhalte [...] in einem relativ einheitlichen konfessionellen Milieu das Wichtigste für die Weitergabe des Glaubens; sie mussten korrekt und vollständig vermittelt und rezipiert werden.“¹⁶⁹ Für gestaltete Vermittlungsprozesse hatte dies daher zur Folge, „dass die angenommene Funktion der Katechetik darin bestand, die kirchliche Dogmatik im Blick auf das Verständnisvermögen der Kinder und Jugendlichen zu vereinfachen, sodass ihre Aussagen verstehbar wurden. Insgesamt blieb die Religionspädagogik Anwendungswissenschaft der systematischen Theologie; sie war der Dogmatik nachgeordnet und stand in ihrem Dienste. Die Schülerinnen und Schüler gerieten erst *nachträglich*, d. h., nach der Bestimmung der Inhalte, in den Gesichtskreis.“¹⁷⁰

Andererseits wünschten wohl viele Autoren von Lehr- bzw. Lernkatechismen selbst eine andere Art des Umgangs mit ihren Werken.¹⁷¹ Vergleichbar mit der Vorstellung der »Genießbarmachung« des Katechismustextes durch Unterricht bei *Winter* findet sich

164 SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2016).

165 LEIMGRUBER, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik (2013), 41.

166 EBD.

167 STETTBERGER/LEIMGRUBER, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts (2013), 195.

168 SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2016).

169 STETTBERGER/LEIMGRUBER, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts (2013), 195.

170 EBD.

171 Vgl. dazu v. a. Kapitel 2.4.

auf evangelischer Seite bei *Wilhelm Harnisch* (1787-1864) im Vorwort seiner Bearbeitung von *Luthers »kleinem Katechismus«* der Hinweis, dass die „Katechismen vom Lehrer und Schüler zu Hause zum Vorbereiten und Wiederholen benutzt werden [sollen]; in der Klasse muss alles wesentlich aus dem Kopf und aus dem Herzen hervorgehen. Es ist ein Jammer, wenn der Lehrer aus dem Buche fragt und die Kinder aus dem Buche antworten.“¹⁷² Dies sei sonst nichts weiter als „ein Einimpfen guter Worte“¹⁷³. Auch fürchtet er Einseitigkeiten in der Darstellung der christlichen Lehre, wenn diese „[nur] als ein Schulgegenstand, der durch nichts im Leben aufgeklärt wird“¹⁷⁴, vermittelt werden würde. Genau diese Vielseitigkeit sei aber in der konkreten Praxis äußerst schwierig zu erreichen, weswegen einige „Geistliche und Schullehrer darauf kamen, aus dem Unterricht im Christenthum ganz die Glaubenslehre zu verbannen, und nur die Sittenlehre zu predigen. Diese konnten sie überall aus dem Leben erörtern; aber der Glaube lag als ein todttes Lernstück im Katechismus.“¹⁷⁵ Dessen lebensnahe Vermittlung stelle nach wie vor die größte Herausforderung des Unterrichtens dar:

[I]n den anderen Stunden bringt [der Lehrer] sein Buch mit sich; oder giebt es auch wohl gar den Kindern in die Hände, wie dies mit dem [...] Katechismus ja in unsrer Landschaft so gewöhnlich geschieht, daß manche sogar meinen, es sei dies die rechte Ordnung, im Christenthum zu unterrichten. Da kuckt denn der Schüler ins Buch, und der Lehrer kuckt hinein, der eine ersieht eine Frage, der andere eine Antwort, und wenn nun auch der Lehrer so hin und wieder noch eine sogenannte Zergliederung oder Anwendung macht, so hat diese keinen andern Halt als im Buche, und es kann uns gar nicht wundern, wie bei einem solchen Unterricht alle Frucht ausbleibt, und das kirchlich=christliche Leben gleich von Hause aus durch eingeübte Wortfragerei ertötet wird.¹⁷⁶

Auch auf katholischer Seite sollten derartige Anfragen an das Verhältnis von Religionsunterricht und Katechismus(text) für viele Jahrzehnte ein zentrales Thema einer sich ausbildenden religionspädagogischen Fachwissenschaft bleiben, illustrierend ein Beispiel aus den frühen 1930er Jahren:

Da das im RU Gelernte für das ganze Leben Geltung haben soll, muß es sicheres Eigentum der Kinder werden. Die Hauptsache hierbei ist, „daß die Wahrheiten eingepägt werden, nicht die Texte“. Daher ist das Wiederholen wichtiger als das Auswendiglernen. Der Wert des ausgedehnten Memorierens der Katechismustexte (mit Ausnahme der Stellen der Heiligen Schrift) ist strittig. Als bei der letzten Vertreterversammlung des DKV die Wünsche ausgesprochen wurden, die bei einer Neuausgabe des EK zu berücksichtigen seien, erklärte der Korreferent [...]: Ehe man an eine Reform des EK geht,

172 Wilhelm HARNISCH, *Luthers kleiner Katechismus, mit Entwicklungen, Erörterungen und Hinweisen auf die Bibel und das Gesangbuch, als ein Lehrbuch bearbeitet für evangelische Volksschullehrer und ihre größern Schüler, sowie für Hausväter*, 5. durchgehends verbesserte Auflage, Eisleben: August Klöppel 1852, V.

173 HARNISCH, *Anweisung zum Unterricht im Christenthum* (1828), 97.

174 EBD., 103.

175 EBD.

176 EBD., 56.

möge man sich die Frage vorlegen: „Wie läßt sich nachweisen, daß auswendig gelernte Stoffe sich im religiös=sittlichen Leben auswirken?“ Wer ernstlich darüber nachdenkt, wird vielleicht zu einer recht negativen Antwort kommen. [...] Das Auswendiglernen soll nach der landläufigen Meinung ein festes religiöses Wissen erzeugen. Bei einiger Umschau erkennt man aber leicht, wie wenig memorierte Stoffe bei denen haften, die nicht lehramtlich zu einer dauernden Beschäftigung mit ihnen genötigt sind. Was kann man in bezug auf die einfachsten Memorierstücke des Katechismus schon bei manchen katholischen Akademikern beobachten, die kaum das Gymnasium verlassen haben! Wenn das am grünen Holze geschieht [...]!¹⁷⁷

Hier konnten sich grundstürzende Änderungen erst durch das Zweite Vatikanische Konzil ergeben. Auf Grundlage der dogmatischen Konstitution »Dei Verbum« wurde fortan „Gottes Offenbarung als ein dynamisches Heilsgeschehen“¹⁷⁸ verstanden. Damit waren auch die zugehörigen Bildungsprozesse völlig neu zu denken. Die Würzburger Synode, welche die Entscheidungen des Zweiten Vatikanischen Konzils für den deutschsprachigen Raum umzusetzen suchte, beschloss infolgedessen die „institutionelle Trennung von pfarrgemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht“¹⁷⁹, was u. a. „zur Entwicklung einer eigenständigen Schulbuchkultur, die sich stärker an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren wollte“¹⁸⁰, führte. Dass das Verhältnis zwischen Katechismus(text) und (schulischem) Religionsunterricht damit jedoch nicht letztgültig – und längst nicht zur Zufriedenheit aller – geklärt war, zeigt etwa die Aufforderung von Papst *Benedikt XVI.* an deutsche Bischöfe aus dem Jahr 2006:

Dieser Bereich [des Religionsunterrichts, der katholischen Schulen und der katholischen Erwachsenenbildung] erfordert neue und besondere Aufmerksamkeit seitens der Oberhirten. Da geht es zunächst um die Curricula für den Religionsunterricht, die es am Katechismus der Katholischen Kirche auszurichten gilt, damit im Laufe der Schulzeit das Ganze des Glaubens und der Lebensvollzüge der Kirche vermittelt wird. In der Vergangenheit wurde nicht selten der Inhalt der Katechese gegenüber den didaktischen Methoden in den Hintergrund gedrängt. Die ganzheitliche und verständliche Vergegenwärtigung der Glaubensinhalte ist ein entscheidender Gesichtspunkt bei der Genehmigung von Lehrbüchern für den Religionsunterricht.¹⁸¹

177 Alfons NOWACK, Bleibendes in der Flucht methodischer Erscheinungen. Ein Streifzug durch den Katechismusunterricht, in: *KatBl* 56 (1930), 385–395, hier 394.

178 Helmut HOPING, Theologischer Kommentar zur Dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung: *Dei Verbum*, in: Bernd Jochen HILBERATH/Peter HÜNERMANN (Hg.), OE, UR, CD, OT, PC, GE, NA, DV (= Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 3), Sonderausgabe, Freiburg im Br.: Herder 2009, 695–831, hier 807.

179 SAJAK, Art. Katechismus/Katechismusunterricht, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)* (2016).

180 EBD.

181 BENEDIKT XVI., Ansprache von Benedikt XVI. an die erste Gruppe deutscher Bischöfe anlässlich ihres „ad-limina“-Besuches; Freitag, 10. November 2006, 2006, URL: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/de/speeches/2006/november/documents/hf_ben-xvi_spe_20061110_ad-limina-germany.html (besucht am 30. 01. 2024).

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 imaginiertes, intendiertes 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 $\mu\alpha\theta\eta\tau\alpha\iota$ 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 MENDEL, 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. LÄPPLER, 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. LÄPPLER, 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 & Ruprecht ⁸2013, 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.

In Jesu Gleichnissen – einer Redeform, die „offenbar typisch für seine Art und Weise, über menschliche und göttliche Wirklichkeit zu sprechen“⁴⁰ war – gelingt die Kommunikation des Lehrers⁴¹ mit den Angesprochenen über das unsere Welt Übersteigende vor allem durch den Einbezug von „Elemente[n] des Alltagslebens und der Erfahrung von Menschen“⁴². Je nach Gegenüber finden sich so unterschiedliche Bezüge auf Realien – aufgrund der Bedingungen und Umstände oft aus dem Bereich der Landwirtschaft (vgl. u. a. Mt 13,1–50; 20,1–16; Lk 13,6–9; 15,3–7). Dieser „Rückbezug [. . .] auf die konkrete Lebenswirklichkeit“⁴³ führt zu einer „aktive[n] Rolle der Hörerinnen und Hörer“⁴⁴, da sie die zugrunde liegende Bildwelt kennen, sich sowohl wahrgenommen als auch angesprochen fühlen und sich mit den vermittelten Deutelementen auseinandersetzen können. Jesus als »Erfinder der Korrelationsdidaktik« zu benennen, mag auf den ersten Blick merkwürdig scheinen – der dahinterstehende Gedanke ist aber durchaus nachvollziehbar:

Die Gesichter und Erfahrungen, die Fragen und Nöte seiner Zuhörer lieferten Jesus gleichsam das konkrete Anschauungsmaterial, mit dem er seine Botschaft »schrieb«. Jesus sprach »anders« zu Menschen vom Land als zu Menschen von der Stadt. Er argumentierte mit Pharisäern anders als mit Sadduzäern. [...] Die Reden Jesu kennzeichnen eine erstaunliche und zugleich selbstverständliche Flexibilität und Variationsfähigkeit. Er knüpft am Erfahrungsbereich und an der Lebenssituation seiner Zuhörer an. Jesus spricht je nach konkreter Situation »anders« und doch ist es keine andere Botschaft, die er verkündet.⁴⁵

Diese Besonderheit der Lehrweise Jesu entdeckten Katecheten des frühen 19. Jahrhunderts wieder und führten ihn daher gleichsam als Zeugen einer an Naturalien – seien es Lilien, Spatzen, Senfkörner oder Samen – orientierten Vermittlung an:

[I]st Jesus, der allervollkommenste Lehrer, nicht selbst vorangegangen? Hat er nicht überall Veranlassung gefunden, den Menschen von dem Sinnlichen, das er ihm zeigte, auf das Uebersinnliche hinzuweisen? Matthäi 6,28. Matth. 10,29.30. Luc. 12,6.7. Marc. 4,3–8. Matth. 13,31 – etc. Wäre die oben getadelte Methode [des bloßen Auswendiglernens] die richtige, so würde er sie wohl auch angewendet, zum Muster vorgestellt

40 Stefan SCHREIBER, Begleiter durch das Neue Testament, erweiterte u. aktualisierte Neuausgabe der 3. Auflage des 2006 erstmals im Patmos Verlag erschienenen Titels, Ostfildern: Matthias Grünewald 2018, 79.

41 „Man darf also zumindest vermuten, dass Jesus als jemand in Erinnerung geblieben ist, den man mit gutem Grund als ‚Lehrer‘ bezeichnen konnte, als jemanden also, der anderen bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Haltungen vermittelte“ (WITETSCHEK, Glaube und Bildung im Neuen Testament (2019), 43).

42 SCHREIBER, Begleiter durch das Neue Testament (2018), 80.

43 EBD., 82.

44 EBD.

45 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 32.

und uns Compendien der Dogmatik und Moral zum Auswendiglernen hinterlassen haben.⁴⁶

Ein Rückbezug auf die Lehrweise Jesu kann gemeinhin als Muster vieler reformorientierter Religionspädagogen des 19. und 20. Jahrhunderts festgestellt werden, häufig verbunden mit der Intention, den Status quo der Vermittlungsprozesse als mit dieser im Widerspruch stehend zu kennzeichnen:

Die Kinder verlangen lebensvolle Anschauungen, aus welchen sie auf dem Wege des Vergleichens, Unterscheidens und Schließens die Begriffe selbst abstrahieren. So will es ein unabänderliches psychisches Gesetz, das uns nicht erst die modernen Psychologen, sondern das uns schon Christus [...] gezeigt hat. Er bietet nie tote Begriffe: jedes seiner Worte atmet anschauliches Leben [...]. Nirgends findet man bei ihm gelehrte, gekünstelte Worte [...].⁴⁷

Der auch später noch zu erwähnende *Johann Valerian Schubert* kommt daher zum Schluss, „hätte er [...] eintönig wiederholt [...], wären ihm wohl die meisten seiner Jünger entlaufen“⁴⁸.

Über dieses *Verstanden-Werden* hinaus begegnet in den biblischen Texten zudem eine ganz andere – existenzielle – Adressatenorientierung: Jesu Botschaft „begnügt sich keineswegs damit, daß [sie] bloß »zur Kenntnis genommen wird«.“⁴⁹ Konfrontativ und provokativ ruft sie in die Entscheidung (vgl. u. a. Mk 10,17–31) und zur Verhaltensänderung (vgl. u. a. Mk 1,15) auf. Jesus will „den Bereich bloßer intellektueller Kenntnisnahme durchstoßen. Er zielt auf die totale Umkehr.“⁵⁰ Das Reich Gottes war als Rahmung gesetzt – und Jesus versuchte, es adressatenspezifisch verstehbar zu machen.

Diesem Beispiel folgend bemühten sich auch die Apostel(-innen?), ihre Verkündigung an den jeweiligen Empfängerinnen und Empfängern auszurichten. Auf einer rein sprachlichen Ebene ermöglicht so das Pfingstwunder der Xenoglossie (vgl. Apg 2,4–11) erste Bekehrungen (vgl. Apg 2,41), da die Frohe Botschaft nun einem deutlich größeren Adressat(inn)enkreis – in der jeweiligen Muttersprache – überbracht werden kann, wodurch innerbiblisch die Erzählklammer der Sprachverwirrung (vgl. Gen 11,7–9) geschlossen wird.

46 Georg Heinrich ZIEGLER, Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts in den Trivialschulen im Großherzogthum Baden. (Beschluß), in: Allgemeine Schulzeitung. Ein Archiv für die Wissenschaft des gesammten Schul-, Erziehungs- und Unterrichtswesens, und die Geschichte der Universitäten, Gymnasien, Volksschulen und aller höheren und niederen Lehranstalten. 1.39 (1824), 329–332, 330f.

47 Johann Valerian SCHUBERT, Von den Reformbestrebungen für unseren Religionsunterricht. I. Der Katechismus und das analytische Verfahren, in: Der Schulfreund. Monatsschrift zur Förderung des Volksschulwesens und der Jugenderziehung 60.1 (1905), 1–15, hier 5.

48 Johann Valerian SCHUBERT, Das Prinzip des enzyklischen Unterrichtes und seine Anwendung, in: KATECHETISCHE SEKTION DER ÖSTERREICHISCHEN LEO-GESELLSCHAFT (Hg.), Grundfragen der Katechetik. II. Heft, Wien und Leipzig: Heinrich Kirsch 1911, 8–46, hier 30.

49 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 33.

50 EBD.

Die sog. »paulinischen Briefe« zeigen sodann eine Adressatenorientierung auf inhaltlicher Ebene, sei es durch persönliche Mitteilungen und Grüße (vgl. z. B. Kol 4,7–18), Ermahnungen (vgl. z. B. 1 Tim 1,3f.), durch die Beantwortung konkreter, vorher gestellter Anfragen (vgl. z. B. 1 Kor 7,1.25; 8,1; 12,1; 16,1.12) oder das Eingehen auf die spezifischen Herausforderungen einzelner Teilgruppen (vgl. z. B. 1 Thess 2,14; Phil 4,2f.).⁵¹ „Um möglichst viele zu gewinnen“ (1 Kor 9,19), wenigstens aber „einige zu retten“ (1 Kor 9,22), gibt *Paulus* das Beispiel des bedingungslosen Sich-Einlassens auf das Gegenüber:

19 Obwohl ich also von niemandem abhängig bin, habe ich mich für alle zum Sklaven gemacht, um möglichst viele zu gewinnen.

20 Den Juden bin ich ein Jude geworden, um Juden zu gewinnen; denen, die unter dem Gesetz stehen, bin ich, obgleich ich nicht unter dem Gesetz stehe, einer unter dem Gesetz geworden, um die zu gewinnen, die unter dem Gesetz stehen.

21 Den Gesetzlosen bin ich sozusagen ein Gesetzloser geworden – nicht als ein Gesetzloser vor Gott, sondern gebunden an das Gesetz Christi –, um die Gesetzlosen zu gewinnen.

22 Den Schwachen bin ich ein Schwacher geworden, um die Schwachen zu gewinnen. Allen bin ich alles geworden, um auf jeden Fall einige zu retten. (1 Kor 9,19–22)

Es dürfte nun wenig überraschen, dass auch auf diese Perikope im Laufe der Jahrhunderte von Religionspädagogen explizit Bezug genommen wurde.⁵² Das jeweilige Gegenüber – seien es die Gemeinden in Rom, Korinth, Galatien, Philippi oder Thessaloniki; sei es ein einzelner personaler Adressat wie *Philemon* – wird durch *Paulus* in der je eigenen Situation und den daraus resultierenden Herausforderungen wahrgenommen und unterstützt, ohne dabei das Ziel⁵³ aus den Augen zu verlieren.⁵⁴ So verstandene Katechese „steht im Kontext und Dienst konkreter Pastoral für Menschen und ihre Fragen“⁵⁵. Gerade deswegen aber bedarf „Katechetische Arbeit [...] der Basis einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Katechet und Adressaten“⁵⁶, wobei ersterer als „Vorbild“ (1 Kor 4,16) wirkt, an dem sich letztere als „μιμηται“ (Nachahmer) (1 Thess 1,6) orientieren.⁵⁷ Generell kann die Ausrichtung der Vermittlung auf die konkreten Herausforderungen und (Glaubens-)Schwierigkeiten der Gemeinden vor Ort als ein zentrales Merkmal von Katechese der urchristlichen Spätzeit verstanden werden.

Grundsätzlich fußt diese Kommunikationsform auf dem Verständnis des Menschen, wie es als Erzählfaden in sämtlichen Erzählungen und Texten des Alten und auch

51 Vgl. SCHREIBER, Begleiter durch das Neue Testament (2018), 132–164.

52 Vgl. z. B. BOHNE, Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik (1929), 133f.

53 „Das Ziel der Unterweisung ist Liebe aus reinem Herzen, gutem Gewissen und ungeheucheltem Glauben“ (1 Tim 1,5).

54 Vgl. Gerhard HOTZE, Wie Paulus Katechese betreibt, in: KatBl 136 (2011), 304–307.

55 EBD., 307.

56 EBD.

57 Vgl. WITETSCHKE, Glaube und Bildung im Neuen Testament (2019), 44–46.

Neuen Testaments durchscheint: Der Mensch, Mann und Frau sind personale Gegenüber Gottes, deren besondere Würde auch im Angesehen- und Angesprochensein durch Gott erwächst.⁵⁸ Sie sind ausgestaltet als selbstbestimmtes Du, das immer wieder in den Blick genommen und persönlich adressiert wird, sei es im Schöpfungsauftrag (vgl. Gen 1,28f.), in der Aufforderung an Abram (vgl. Gen 12,1–3), aber gleichsam auch im sorgenden und doch ermahnenden Ruf „Wo bist du“ (Gen 3,9) des Sündenfalls. Damit wird hier der Mensch grundlegend anders gedacht als in vergleichbaren Schöpfungsmythen und philosophischen Strömungen dieser Zeit:

Anders als das antike philos. Denken, das dahin tendierte, durch die „Oberfläche“ des Einzelnen hindurch z. Allgemeinen durchzustoßen u. diesem den Primat zu geben, sieht die Bibel den einzelnen in seiner bleibenden konkreten Besonderheit u. Einzigartigkeit, die ihm v. Angesprochensein durch Gott her zukommt [...]. So ist schon im AT der einzelne nicht nur „ein Fall v. Mensch“, [...] sondern etwas ganz u. gar Einmaliges, zu dem er durch den ihn anredenden u. z. Antwort ermächtigenden, willentlich handelnden u. desh. „personal“ erscheinenden Gott konstituiert wird. [...] Dieser Prozeß der „Individualisierung“ geht weiter in der „unendlichen Bedeutung“, die Jesus dem einzelnen zukommen läßt [...].⁵⁹

Wenn aber die Person in ihrer Individualität von Gott angesprochen wird, so gilt es, auch in Vermittlungs- und Bildungsprozessen nicht ins Kollektiv überführte Gruppen, sondern jede(n) Einzelne(n) in den Blick zu nehmen:

Im Unterschied zu den meisten Wissenschaften, die erst mit den schulischen Unterrichtsfächern ihre didaktische Transformation und Elementarisierung erfahren, eignet der Theologie als der primären Bezugswissenschaft des RU von allem Anfang an ein im weitesten Sinne didaktisches Element. Denn die jeder (Fach-)Didaktik gestellte Vermittlungsaufgabe ist für die Theologie als eine im Entscheidenden auf Anwendung und Praxis ausgerichtete Wissenschaft, als »theologia eminens practica«, konstitutiv. Fundamentaler Ausdruck dafür ist die *Bibel* mit ihren Glaubenserfahrungen und Glaubensgeschichten, die von ihrem Kernanliegen her allesamt auf Weitersagen drängen und erzählend, preisend, fragend, klagend und argumentierend grundständig didaktisch kommunikativ angelegt sind.⁶⁰

58 Vgl. Franz Xaver SEDLMEIER, „Als Embryo sahen mich deine Augen“ (Psalm 139,16). Gottesnähe und Lebenskampf, in: Matthias WERNER/Eva WILLEBRAND/Michael WINKLMANN (Hg.), *Angesehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Blick Gottes*, Freiburg im Br.: Herder 2022, 91–108.

59 Gisbert GRESHAKE, Art. Person, II. Theologiegeschichtlich u. systematisch-theologisch, in: LThK, Bd. 8, ³2006, 46–50, 46f.

60 Rainer LACHMANN, *Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter*, in: Martin ROTHGANGEL/Gottfried ADAM/Rainer LACHMANN (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [®] 2013, 53–72, hier 53.

2.2.2 Adressat(inn)enorientierung im Frühen Christentum

Wie oben dargestellt, handelte es sich beim Katechumenat der frühen Kirche bis zur Einführung der Säuglingstaufe um einen langjährigen Prozess der Prüfung. „[D]er Katechumene braucht Zeit“⁶¹, so wird es das Konzil von Nicäa im Jahre 325 festhalten. Diese war davon bestimmt, die Ernsthaftigkeit der Entscheidung der sich um die Taufe Bewerbenden zu hinterfragen.

Schon für *Tertullian* ist es gemäß seiner Schrift »De baptismo« (zwischen 200 und 206 n. Chr.) die Rolle „der »Vorsteher« [...] die Aufrichtigkeit der Bewerber zu prüfen“⁶². Durchaus provokativ scheint der von ihm gewählte Bezug zu Mt 7,6a⁶³, mit dem er an „diejenigen, deren Amtspflicht es ist“⁶⁴, appelliert. Dass dabei sowohl Scheitern als auch Ablehnung möglich ist, begegnet zusammengefasst in der Äußerung „Omnis petitio et decipere et decipi potest“⁶⁵, woran sich bei ihm ein Aufruf zur „Hinauszögerung der Taufe [...] je nach Stellung und Anlage sowie nach dem Alter einer jeden Person“⁶⁶ anschließt. Der Verweis auf die individuellen Anlagen, die Beispiele des Eunuchen aus der Apostelgeschichte sowie des Apostels Paulus zeigen, dass es sich hierbei nicht um starre Fristen handeln darf, sondern dass Einzelfallentscheidungen zu treffen sind, wenn eine Person „zum auserwählten Gefäß bestimmt war.“⁶⁷

Zur gleichen Zeit weist *Clemens von Alexandria* im zweiten Buch seiner *Στρωματεῖς* darauf hin, dass es für wirksame Bildungsprozesse immer (mindestens) zwei braucht: Absender bzw. Absenderin einerseits und Empfängerin bzw. Empfänger einer Botschaft andererseits. Dabei kommen beiden Seiten ihre je eigenen Aufgaben zu, wofür der Autor äußerst anschauliche Bilder findet:

[25.] 4. Wie nun das Ballspiel nicht nur von dem abhängt, der den Ball kunstgerecht wirft, sondern dieser auch noch jemand braucht, der den Ball geschickt auffängt, damit die Übung nach den Regeln des Ballspiels ausgeführt wird, so gilt es auch, daß die Lehre nur dann den verdienten Glauben findet, wenn der Glaube der Hörenden, der sozusagen eine natürliche Fähigkeit ist, beim Lernen mithilft.

26, 1. Auch die Fruchtbarkeit des Ackerlandes tritt fördernd zur Aussaat des Samens hinzu. Die beste Unterweisung nützt ja nichts, wenn die Lernenden nicht zum Aufneh-

61 Kanon 2, CONCILIUM NICAENUM I, Die Kanones des Konzil von Nizäa, in: Ignacio ORTIZ DE URBINA (Hg.), Nizäa und Konstantinopel (= Geschichte der ökumenischen Konzilien 1), Mainz: Matthias Grünewald 1964, 288–293, hier 289.

62 DUJARIER, Kurze Geschichte des Katechumenats (1991), 31.

63 „Gebt das Heilige nicht den Hunden und werft eure Perlen nicht den Schweinen vor“.

64 De Baptismo 18.1, hier nach: TERTULLIAN, De baptismo, De oratione (= Von der Taufe, Vom Gebet). Übersetzt und eingeleitet von Dietrich Schleyer (= Fontes Christiani 76), Turnhout: Brepols 2006, 207.

65 De Baptismo 18.3, hier nach: EBD., 208; „Jede Bewerbung kann sowohl enttäuschen wie enttäuscht werden“ (De Baptismo 18.3, hier nach: EBD., 209).

66 De Baptismo 18.4, hier nach: EBD.

67 De Baptismo 18.3, hier nach: EBD.

men bereit sind, und ebensowenig die Weissagung, wenn bei den Hörern der Wille zum Glauben fehlt.⁶⁸

Dieses Bild führt er sodann aus, um besonders hervorzuheben, inwieweit die Verantwortlichkeit des Individuums in den Blick zu nehmen ist:

3. [...] [D]er Ruf des göttlichen Wortes [ergeht] laut an alle zusammen; obwohl es sogar ganz genau die kennt, die nicht gehorchen werden, hat es trotzdem, weil bei uns die Entscheidung liegt, ob wir gehorchen wollen oder nicht, recht daran getan, alle zu berufen, damit niemand sich mit Unkenntnis entschuldigen könne, und fordert von jedermann, was seinem Können entspricht.

4. Denn bei den einen ist Wollen und Können zugleich vorhanden, da sie die Fähigkeit dazu durch Übung gesteigert und sich selbst geläutert haben; die andern aber haben, wenn sie auch noch nicht können, doch schon den guten Willen. Nun ist das Wollen Sache der Seele, das Tun aber ist nicht möglich ohne den Körper.

5. Indessen wird das Handeln nicht nur nach dem Endergebnis bemessen, sondern auch nach der Absicht jedes einzelnen beurteilt, ob er sich leicht entschloß, ob er seine Fehler bereute, ob er einsah, worin er zum Falle kam, und seinen Sinn änderte, d. h. nachher zur Besinnung kam; denn die Reue ist eine späte (erst hintennach kommende) Erkenntnis, dagegen Erkenntnis gleich von vorne herein ist die völlige Sündlosigkeit.⁶⁹

Bei *Origenes* steht ca. 240 n. Chr. sodann das Motiv einer sich zu verdienenden Gnade der Taufe im Vordergrund:

Aber auch ihr, die ihr begehrt, die heilige Taufe zu empfangen und die Gnade des Geistes zu verdienen, müßt zuerst durch das Hören des Wortes Gottes eure eingewurzelten Laster zurückschneiden und eure barbarischen und wilden Sitten ablegen, damit ihr, nachdem ihr die Sanftmut und Demut angenommen habt, auch die Gnade des Heiligen Geistes empfangen könnt.⁷⁰

68 25,4–26,1, hier zitiert nach CLEMENS VON ALEXANDREIA, Teppiche wissenschaftlicher Darlegungen entsprechend der wahren Philosophie (Stromateis). Buch I–III. Aus dem Griechischen übersetzt von geh. Regierungsrat Professor D. Dr. Otto Stählin (= BKV Zweite Reihe Band XVII: Des Clemens von Alexandria ausgewählte Schriften aus dem Griechischen übersetzt, III. Band), München: Josef Kösel & Friedrich Pustet 1936, 168f.

69 26,3–26,5, hier zitiert nach EBD., 169f.

70 „Sed et vos, qui sacrum baptismum desideratis accipere et gratiam spiritus promereri, prius debetis ex lege purgari, prius debetis auditu verbo Dei vitia genuina ressecare et mores barbaros ferosque componere, ut mansuetudine et humilitate suscepta possitis etiam gratiam sancti Spiritus capere“ (ORIGENES, in *Leviticum Homilia*, in: Wilhelm BAEHRENS (Hg.), *Origenes Werke*. Sechster Band: *Homilien zum Hexateuch in Rufins Übersetzung*. Erster Teil: *Die Homilien zu Genesis, Exodus und Leviticus* (= GSC 29), Leipzig: J. C. Hinrich 1920, 280–507, hier 361); deutschsprachige Übersetzung oben gemäß DUJARIER, *Kurze Geschichte des Katechumenats* (1991), 32. Der Einschub „prius debetis ex lege purgari“ bleibt in dieser jedoch unberücksichtigt und kann durch »müsst zuerst euch nach dem Gesetz reinigen lassen« wiedergegeben werden.

So unterschiedlich die Schwerpunktsetzungen bei *Tertullian*, *Clemens von Alexandria* und *Origenes* sein mögen, eine Grundlinie bleibt bei ihnen, aber auch bei vielen weiteren Autoren dieser Zeit erkennbar: eine ringende und bemühte Ausrichtung am Gegenüber.

2.2.3 Adressat(inn)enorientierung bei Augustinus

Diesen und den biblischen Spuren des Sich-Einlassens auf das jeweilige personale Gegenüber folgend, gehört auch für *Augustinus* in seiner Schrift »De catechizandis rudibus« die Wahrnehmung der Lernenden selbstverständlich dazu. Damit steht er in Verbindung zu den katechetischen Zentren der alten Kirche, die als „Kontaktstellen, an denen wissenschaftliche Probleme, aber auch Glaubensnöte des einfachen Volkes zur Sprache kamen und um eine situationsgerechte, in der kirchlichen Tradition verwurzelte und begründete Antwort gerungen wurde“⁷¹, verstanden werden können. *Augustinus* hat dabei konkret „einen Neuling, [...] der in der christlichen Religion noch keinerlei Unterricht erhalten“⁷² habe, vor Augen, an dessen Bedürfnissen er die Katechese ausrichtet:

Wenn wir es ferner leid sind, dauernd die üblichen, für Kinder angemessenen Themen zu wiederholen, neigen wir uns doch in brüderlicher, väterlicher und mütterlicher Liebe zu ihnen hinunter und knüpfen wir die Verbindung zu ihrem Herzen, und auch uns wird alles wieder neu erscheinen! Wieviel vermag doch das Mitfühlen des Herzens! Wenn die Zuhörer dieses Gefühl uns gegenüber empfinden, die wir sprechen, wir aber ihnen gegenüber, die lernen, dann sind wir gleichsam gegenseitig Mitbewohner, und was jene hören, das sprechen sie gleichsam in uns, und wir lernen gewissermaßen in ihnen, was wir lehren.⁷³

Neben den Inhalten gilt sein steter Blick dem, „was sich bei den anwesenden Zuhörern an Aufnahmefähigkeit, aber auch an Erwartungen erkennen lässt“⁷⁴ – oder, wie es *Auer* übersetzt, „was die jeweiligen Zuhörer zu verstehen geben, daß sie es nicht nur ertragen, sondern sogar wünschen.“⁷⁵ Ziel ist, „Teilnahmslosigkeit des Zuhörers“⁷⁶ zu vermeiden, damit die „Worte [...] nutzbringend aufgenommen werden.“⁷⁷ Methodisch sind verschiedene Schritte⁷⁸ zu erkennen, die mit einem didaktischen Anliegen verknüpft sind: eine

71 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 53.

72 Florian AUER, Augustinus. Der erste Religionsunterricht. Übersetzt und mit einem Auszug aus den Erläuterungen des Fürsterzbischofs Augustin Gruber, Innsbruck: Felizian Rauch 1927, 1.

73 De catechizandis rudibus 17, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 42f.

74 De catechizandis rudibus 51, hier nach EBD., 89.

75 De catechizandis rudibus 51, hier nach AUER, Augustinus. Der erste Religionsunterricht. Übersetzt und mit einem Auszug aus den Erläuterungen des Fürsterzbischofs Augustin Gruber (1927), 204.

76 De catechizandis rudibus 14, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 37.

77 De catechizandis rudibus 14, hier nach EBD.

78 Mitunter wurde versucht, hier bereits Ansätze einer (Formal-)Stufenlehre herauszulesen. *Eggendorfer* merkt dazu jedoch an: „Es ist [...] selbstverständlich, daß Augustin bei seinem psychologischen Verständnis irgend eine naturgemäße Gliederung der einzelnen Lehreinheiten nicht vermissen lassen wird. Doch zeigt er nirgends die Absicht, in dieser Beziehung feste Normen aufzu-

Erzählung, um das Interesse zu wecken; eine Erklärung unbekannter Sachverhalte, um die Zuhörenden nicht zu verlieren; ein Lehrgespräch, bei dem die Lernenden die Fragen stellen sowie ein gestalteter Abschluss, in dem „Verstand und Herz ermuntert werden.“⁷⁹ Dennoch verbleibt die von *Augustinus* selbst im Sinne einer „Zugabe“⁸⁰ gegebene Musterkatechese größtenteils ein Monolog.⁸¹ Nur zum Ende wird dieser von Imperativen durchdrungen, durch die jeder einzelne Zuhörende direkt angesprochen wird.⁸² Ob es sich bei den dort formulierten Fragen jedoch um Platzhalter für ein tatsächliches Lehrgespräch oder doch eher um durch den Katecheten zu stellende Suggestivfragen handelt, muss offenbleiben.⁸³ Durchaus erwartet wird hingegen eine Reaktion auf die finale Anfrage: „Nach diesen Ausführungen ist der Zuhörer zu fragen, ob er an das Gesagte glaube und den festen Wunsch habe, danach zu leben.“⁸⁴ Allerdings scheinen alternative Reaktionen kaum denkbar, fährt doch der Text wie folgt fort: „Wenn er dies bejaht, bezeichnen wir ihn feierlich mit dem Zeichen des Kreuzes und verfahren dann weiter nach dem Brauch der Kirche.“⁸⁵ Andere – ja zumindest denkbare – Antworten werden nicht thematisiert. Die Ernsthaftigkeit und die Motive der Katechumenen zu erörtern – ein Begehren, das vor allem in einer Umgebung, welche das Christentum zunächst duldete, dann förderte und schließlich forderte, immer zentraler wurde – ist auch bei *Augustinus* als Intention der Adressatenorientierung zu erkennen:

Will einer nämlich deshalb Christ werden, weil er sich davon einen Vorteil bei Menschen verspricht, denen er, wie er meint, nur so genehm ist, oder weil er bei anderen, deren Unwillen oder Feindschaft er fürchtet, Unannehmlichkeiten vermeiden möchte, so will dieser gar nicht Christ werden, sondern täuscht es nur vor. Glaube bestehe ja nicht in äußerer Zurschaustellung, sondern in der Überzeugung des Herzens.⁸⁶

Spannend ist hier der Gedankengang, dass die angezielte Ernsthaftigkeit nicht schon am Beginn, wohl aber am Ende eines Lernprozesses zu Tage zu treten habe. Man kann in

stellen oder auch nur zu befolgen“ (Franz Xaver EGGERSDORFER, *Der heilige Augustinus als Pädagoge und seine Bedeutung für die Geschichte der Bildung* (= Strassburger theologische Studien 8), Freiburg im Br.: Herder 1907, 186).

79 LÄPPLE, *Kleine Geschichte der Katechese* (1981), 59.

80 *De catechizandis rudibus* 14, hier nach AUGUSTINUS, *Vom ersten katechetischen Unterricht*. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 36.

81 Vgl. *De catechizandis rudibus* 24–49, hier nach EBD., 53–87.

82 Vgl. *De catechizandis rudibus* 46–49, hier nach EBD., 82–87.

83 „Du siehst, daß du heute lebst, obwohl du früher nicht lebtest. Wo war denn die Masse deines Körpers, wo deine Gestalt und der Organismus deiner Glieder vor wenigen Jahren, als du noch nicht geboren warst, als du noch nicht einmal im Mutterschoß empfangen warst? Wo war diese Masse, wo dein Körper in seiner ganzen Größe? Kam er nicht aus den verborgenen Tiefen dieser Schöpfung durch die unsichtbar formende Hand Gottes des Herrn ans Licht, entfaltete er sich nicht in vorbestimmtem, altersgemäßen Wachstum zur jetzigen Größe und Gestalt?“ (*De catechizandis rudibus* 46, hier nach EBD., 83).

84 *De catechizandis rudibus* 50, hier nach EBD., 87.

85 *De catechizandis rudibus* 50, hier nach EBD., 87f.

86 *De catechizandis rudibus* 9, hier nach EBD., 25.

diesem Zusammenhang daher von einem prozesshaften Charakter der Katechese sprechen, wenn es weiter heißt, dass „gar nicht selten [...] die Barmherzigkeit Gottes durch die Tätigkeit des Katecheten [wirkt], so daß der Hörer, vom Vortrag beeindruckt, nachher wirklich werden will, was er vorher nur vorzutäuschen beabsichtigte.“⁸⁷ Vor allem *Augustins* theoretische Vorüberlegungen gewähren – mit überraschender Ehrlichkeit – einen Einblick in Herausforderungen religionspädagogischer und -didaktischer Arbeit, der auch heute noch höchst lesenswert ist. Diese „reife katechetische Frucht“⁸⁸, die „mit Fug und Recht als bemerkenswertes Dokument katechetischer Tradition gelten“⁸⁹ kann, zeigt – in einer Situation der Reglosigkeit der Lernenden, die auch heute noch vielen Lehrenden nicht unbekannt sein dürfte – ein wahrhaftiges Ringen um Ohren und Verstand der Anwesenden:

Wirklich beschwerlich aber ist es, einen Vortrag bis zum vorgesehenen Ende durchzuhalten, wenn wir beim Hörer kein Zeichen der Regung feststellen, sei es daß er aus religiöser Furcht nicht wagt, durch ein Wort oder eine Geste seine Zustimmung kundzutun, sei es daß ihn persönliche Schüchternheit daran hindert, sei es daß er unsere Ausführungen nicht versteht, sei es daß er sie gering achtet. Da wir ja nicht in sein Inneres blicken können, über die Gründe also im Unklaren sind, müssen wir in unserem katechetischen Gespräch alles versuchen, was ihn aufrütteln und gleichsam aus seinem Versteck herauslocken könnte.⁹⁰

Differenziert führt der Kirchenvater sodann aus, wie – sowohl pädagogisch als auch methodisch – mit den verschiedenen Ursachen der Zurückhaltung umzugehen sei und was möglichst passgenaue Handlungsoptionen sein könnten:

Wenn ein Übermaß religiöser Scheu ihn daran hindert, seine Meinung kundzutun, können wir das durch freundliches Zureden abbauen; seine Schüchternheit können wir vermindern, indem wir ihm unsere brüderliche Verbundenheit bewußt machen; ob er uns versteht, können wir durch Zwischenfragen in Erfahrung bringen und auch dadurch, daß wir ihm Mut machen, freimütig mögliche Einwände vorzubringen; man frage ihn auch, ob er das schon früher einmal gehört hat, so daß unsere Darlegungen ihm vielleicht in allen Einzelheiten vertraut sind und ihn deshalb nicht mehr bewegen. Je nach seiner Antwort wollen wir dann den weiteren Fortgang des Vortrags gestalten,

87 De catechizandis rudibus 9, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 25.

88 LACHMANN, Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter (2013), 54.

89 EBD.

90 De catechizandis rudibus 18, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 44f. Beinahe lyrisch erscheint an dieser Stelle die Übersetzung von Auer: „[D]a wir ja nicht in sein Herz blicken können, müssen wir in unserm Vortrag alles versuchen, ihn aufzurütteln und gleichsam aus seinem Schneckenhaus zu locken“ (De catechizandis rudibus 18, hier nach AUER, Augustinus. Der erste Religionsunterricht. Übersetzt und mit einem Auszug aus den Erläuterungen des Fürsterzbischofs Augustin Gruber (1927), 204).

sei es daß wir noch verständlicher und klarer formulieren, sei es daß wir die Gegenmeinungen widerlegen, sei es, daß wir das, was dem Hörer bekannt ist, nicht mehr allzu weitläufig darlegen, sondern nur noch kurz zusammenfassen, dafür aber, vor allem in der historischen Darstellung, einige von den allegorisch formulierten Aussagen aus den Heiligen Schriften auswählen, deren Enthüllung und Deutung dem Vortrag zusätzlichen Reiz verleihen sollte. Ist der Hörer aber geistig allzu unbeweglich und gegenüber allen Feinheiten dieser Art unempfänglich, ja geradezu ablehnend, müssen wir ihn eben barmherzig ertragen.⁹¹

Dabei ist es *Augustinus* durchaus bewusst, dass auch äußere Umstände einen direkten Einfluss auf Lernprozesse haben können. Nicht zuletzt dadurch ist es ihm ein stetes Anliegen, auch als Lehrender ein waches Auge auf die Lernenden zu richten und auf diese einzugehen:

Oft kommt es auch vor, daß einer, der anfänglich bereitwillig zuhörte, später, sei es vom Zuhören, sei es vom Stehen ermüdet, seinen Mund nicht mehr für ein Wort der Zustimmung, sondern zum Gähnen öffnet und damit sogar gegen seinen Willen zu erkennen gibt, daß er am liebsten weggehen möchte. Sobald wir dies bemerken, müssen wir seine Aufmerksamkeit wieder wecken, indem wir etwa eine mit Humor gewürzte und zum Thema, das wir gerade behandeln, passende Bemerkung einflechten, oder indem wir etwas erzählen, was großes Erstaunen und Verblüffung oder aber Schmerz und Klage hervorruft. Vorzugsweise sollte die Zwischenbemerkung mit ihm selbst zu tun haben, damit er, an einem wunden Punkt getroffen, wieder wach wird; andererseits darf sie nicht durch Schroffheit sein empfindliches Gemüt verletzen, soll es vielmehr durch den persönlichen Ton für uns gewinnen.⁹²

Bereits *Eggersdorfer* erkennt daher „Unterrichte individuell!“⁹³ als einen „für den Unterricht im allgemeinen Geltung“⁹⁴ habenden Lehrgrundsatz *Augustins*. Dass – aufgrund immer verschiedener Rahmenbedingungen und Gegebenheiten – vorgegebene Standardlösungen innerhalb einer so verstandenen, individuellen Adressatenorientierung für christlich-religiöse Bildungsprozesse ungeeignet, die Adressanten also vielmehr *selbst* zur Ausgestaltung, gedanklichen Durchdringung und nicht zuletzt zur Ausrichtung am jeweiligen Gegenüber aufgefordert sind, ist auch *Augustinus* bewusst.⁹⁵ Besonders anschaulich lässt sich dies in der Übersetzung aus dem Jahr 1927 herauslesen: „Ist aber Eile nötig, so mußst du selber sehen, wie die ganze Sache sich irgendwie leicht abwickeln läßt.“⁹⁶

91 De catechizandis rudibus 18, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 44f.

92 De catechizandis rudibus 19, hier nach EBD., 45f.

93 EGGERSDORFER, Der heilige Augustinus als Pädagoge und seine Bedeutung für die Geschichte der Bildung (1907), 184.

94 EBD., 177.

95 Vgl. De catechizandis rudibus 23, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 51–53.

96 De catechizandis rudibus 51, hier nach AUER, Augustinus. Der erste Religionsunterricht. Übersetzt und mit einem Auszug aus den Erläuterungen des Fürsterzbischofs Augustin Gruber (1927), 204.

2.2.4 Zwischenfazit

Für die ersten Jahrhunderte unserer Zeitrechnung kann daher folgender vereinfachender, tabellarischer und schlagwortartiger Überblick gelten:

Tabelle 2.1: Adressatenorientierung in Bibel und früher Kirche

Adressant	Zeitraum	Intention	Art
Jesus	ca. 30	Aufruf zur Umkehr	Ansprache des Individuums; Wahrnehmung, Einbindung der Lebensumstände
Paulus	ca. 45–65	Klärung konkreter Anliegen	Aufbau einer persönlichen Beziehung
Tertullian, Katechumenat des Frühen Christentums	ab ca. 200	Prüfen der Ernsthaftigkeit der Entscheidung und der zugrundeliegenden Motive	Beobachtung und Beurteilung der Bereitschaft
Augustinus	um 400	Vermittlung der Unterrichtsinhalte	Orientierung an Aufnahmefähigkeit, Auffassungsvermögen

2.3 Adressat(inn)enorientierung im Mittelalter

Scheinbare Selbstverständlichkeiten erschwerten die Ausrichtung an den Adressatinnen und Adressaten christlich-religiöser Bildungsprozesse im frühen Mittelalter. Neben den kaum vorhandenen Organisationsformen⁹⁷ ist es grundsätzlich fraglich, welche Formen der Adressat(inn)enorientierung auf Seiten der jeweils Angesprochenen bei einem – vor allem im Frühmittelalter – eher auf die Einbettung in ein Kollektiv ausgerichteten Selbstverständnis⁹⁸ beachtet oder gar gewünscht wurden. Daher erfolgt eine derartige Zuwendung zumeist eher an Personen- bzw. Standesgruppen als an Individuen.⁹⁹

Richtet man den Blick auf die »Germania magna«¹⁰⁰, also das Gebiet zwischen Rhein, Donau, Weichsel, den Karpaten und der Nordsee, ist zudem zu bedenken,

97 Vgl. dazu Kapitel 1.1.

98 Vgl. Karl Bosl, Gesellschaftsentwicklung 500–900, in: Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hg.), Handbuch der Deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Band 1: Von der Frühzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, Stuttgart: Union 1971, 133–168, hier 163–168.

99 Es sei an dieser Stelle dabei nicht verschwiegen, dass mitunter schon für das 12. Jh. vor allem der Stadtbevölkerung ein stärkerer Subjekt- bzw. Individuumsbezug zugeschrieben wird, vgl. Stephan Ernst, Bildung und Glaube im Mittelalter – Grundlinien in der Entfaltung der Theologie als Wissenschaft, in: Jochen Sautermeister/Elisabeth Zwick (Hg.), Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 117–142, hier 120.

100 Vgl. Barbara Scardigli, Art. Germania (Provinzname) – Germania Magna, in: Heinrich Beck/Heiko Steuer/Dieter Timpe (Hg.), Reallexikon der Germanischen Altertumskunde, Bd. 11: Gemeinde – Geto-dakische Kultur und Kunst, 2. völlig neu bearbeitete u. stark erweiterte Auflage, Berlin und New York: De Gruyter 1998, 245–259.

dass das Pflingstwunder der Xenoglossie längst verfliegen war. Missionare, welche den christlichen Glauben verbreiten (oder in südlicheren Gebieten an ihn erinnern) sollten, waren überwiegend Iren, Schotten, Angelsachsen oder Franken – und daher in der Regel der Sprache bzw. des Dialekts der zu Belehrenden nicht mächtig. Da Latein die Liturgiesprache war und für die Germanenmission sprachliche Sonderprivilegien, wie sie den Slawen¹⁰¹ päpstlicherseits zugewilligt worden waren, weder gefordert noch gewährt wurden, bestand somit sogar eine dreifache Sprachbarriere. Auch von vielen Theologen dieser Zeit wurde die Volkssprache kritisch gesehen, da sie eher geeignet sei, Irrlehren zu verbreiten.¹⁰² Um die zentralen Inhalte jedoch vermitteln zu können, ist spätestens ab dem 13. Jahrhundert die muttersprachliche Darlegung des Vaterunsers, des Glaubensbekenntnisses, des Dekalogs sowie der Sakramente im Rahmen der Predigt verbindlich vorgeschrieben und – je nach synodaler Bestimmung – zum Teil um weitere Stücke ergänzt.¹⁰³

Vor allem aber zeigt sich im Vergleich zum Frühen Christentum ein großer Unterschied in der *Intention* jeglicher Orientierung am (lernenden) Gegenüber: Galt es in den ersten Jahrhunderten noch, zur Umkehr zu rufen oder die Ernsthaftigkeit der Entscheidung für das Christentum zu hinterfragen, so wurde religiöses Lernen nun eher „als gesellschaftsübliches Übernehmen vorgegebener Orientierungs- und Verhaltensmuster“¹⁰⁴ verstanden, meist bezogen auf die soziale Zuordnung. Dies hatte zur Folge, dass die Frage nach der Authentizität der Aussagen oder Handlungen der zu Unterweisenden, der zuvor noch ein kaum zu überschätzender Stellenwert beigemessen wurde, für viele Jahrhunderte kaum mehr eine Rolle spielen sollte – mit einigen spannenden Ausnahmen.

2.3.1 Hauskatechese, (Kloster-)Schulen und Beichtpraxis

Möglichkeiten zu individuelleren Formen der Adressatenorientierung ergaben sich zunächst nur im Rahmen der Hauskatechese.¹⁰⁵ Seit der Zeit *Karls des Großen* (†814) war den Priestern die Predigt vorgeschrieben,¹⁰⁶ welche es anschließend im Familienverbund zu wiederholen und zu besprechen galt. Damit diese Aufgabe von den theologisch nicht ausgebildeten (Groß-)Eltern überhaupt zu bewältigen war, griffen die Prediger meist auf standardisierte Formulierungen zurück, die ohne größere Mühen für den Hausgebrauch übernommen werden konnten. Im Hoch- und Spätmittelalter finden sich sodann auch Predigttexte, die zumindest dem Titel nach eine gewisse Ausrichtung an jüngeren Adressat(inn)en erkennen lassen.¹⁰⁷

101 Vgl. Friedemann KLUGE, Art. Slawen, III. Kirchensprache, in: LThK, Bd. 9, ³2006, 664–665.

102 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 239.

103 Vgl. EBD., 250–252.

104 MENDL, Geschichte religiöser Erziehung und Bildung (2021), 513f.

105 Vgl. zur anzunehmenden spätmittelalterlichen Realität dieser Größe PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 267–270.

106 Vgl. MORDEK/ZECHIEL-ECKES/GLATTHAAR, Die Admonitio generalis Karls des Großen (2012), 211.

107 Z. B. *Wilhelm von Tournai*: „Sermo ad pueros in scholis“ (James A. CORBETT, The De instructione puerorum of William of Tournai, O.P. (= Texts and studies in the history of mediaeval education 3), Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame 1955, 43–46).

Eine Sonderstellung im breiten Feld der Hauskatechese nimmt der „Liber manualis“¹⁰⁸ der *Dhuoda*¹⁰⁹ ein. Dabei handelt es sich um ein Handbuch, welches eine Hochadelige für ihren Sohn verfasste. Auch wenn in diesem „kaum kind- oder jugendspezifische Erziehungsziele und -inhalte auszumachen“¹¹⁰ sind, so arbeitet es doch mit Merkhilfen, z. B. in Form eines Akrostichons zur Zusammenfassung des Gesagten, dessen Anfangsbuchstaben zudem in direkter Adressatenorientierung den Namen des angesprochenen Sohnes („DHVODA DILECTO FILIO VVILHELMO SALUTEM LEGE“¹¹¹, „VERSIAD VVILHELMVM F[ilium]“¹¹²) enthalten.¹¹³ Inwiefern weitere Schriften dieser Zeit – z. B. der später weitverbreitete sogenannte „Seelentrost“¹¹⁴ – unter dem Label eines »Kinderbuches« vorgesehenen Adressat(inn)en zugeordnet werden können, ist umstritten.¹¹⁵

Für den Bereich der (Kloster-)Schulen bestand die Adressatenorientierung zumeist in der Frage, wie die Lernenden am besten (d. h. möglichst ohne Fehler im Wortlaut) den vermittelten Inhalt behielten. Das Memorieren, eine „für uns Heutige nahezu unvorstellbare Gedächtnisleistung“¹¹⁶, sollte daher durch Zahlenfolgen¹¹⁷, Merksätze¹¹⁸, metrische Texte¹¹⁹, Leseordnungen und Rätsel, vor allem aber durch die Verbindung zur (all-)täglichen Praxis, so z. B. dem Chorgesang, erleichtert werden. Darüber hinaus begegnen Spiele und sogenannte »lebende Bilder«¹²⁰, auch der (konstruierte) Schuldialog ist vielfach belegt.¹²¹

-
- 108 DHUODA, Liber manualis. Ein Wegweiser aus karolingischer Zeit für ein christliches Leben. Eingeleitet, aus dem Lateinischen des 9. Jahrhunderts übersetzt und kommentiert von Wolfgang Fels (= Bibliothek der mittellateinischen Literatur 5), Stuttgart: Hiersemann 2008.
- 109 Vgl. – auch zu den variierenden Schreibweisen des Namens der Autorin – PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 230–234.
- 110 EBD., 234.
- 111 Pierre RICHÉ (Hg.), *Dhuoda: Manuel pour mon fils* (= Sources chrétiennes), Paris: Éditions du Cerf 1975, 72–78.
- 112 EBD., 340–346.
- 113 Vgl. eine deutschsprachige Übertragung in DODANA, *Dodanas Handbüchlein*, in: Gabriel MEIER (Hg.), *Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus* (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 54–104, 100f.
- 114 Margarete SCHMITT (Hg.), *Der große Seelentrost. Ein niederdeutsches Erbauungsbuch des vierzehnten Jahrhunderts* (= Niederdeutsche Studien 5), Köln: Böhlau 1959.
- 115 Vgl. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 263.283.
- 116 RUPP, *Religiöse Bildung und Erziehung im Mittelalter* (2007), 24.
- 117 Vgl. EBD., 25.
- 118 So z. B. durch den »Cisiojanus« bzw. »Cisioianus«, ein seit dem 12. Jh. belegbarer Merkverskalender für die Feste des Kirchenjahres, welcher ab dem 14. Jh. auch in deutscher Sprache nachweisbar ist (vgl. Arne HOLTORF, Art. 'Cisioianus', in: Kurt RUH (Hg.), *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon*, Bd. 1, 2. völlig neu bearbeitete Auflage, Berlin und New York: De Gruyter 1978, 1285–1289). Der Name ergibt sich aus dem Anfang der Januarverse, wobei die Silben *Ci*, *si* und *o* auf das Fest »Circumcisio Domini« (Beschneidung des Herrn am Oktavtag von Weihnachten) am 1. Januar verweisen, die Silben *la* und *nus* hingegen den Monat bezeichnen.
- 119 Vgl. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 149–156.
- 120 Vgl. EBD., 163f.
- 121 Vgl. dazu die Ausführungen zu *Alkuin*; die Katechese des Bischofs *Bruno von Würzburg* (†1045), dem lange Zeit zugeschrieben wurde, die formelle Frage- und Antwortmethode in den katechetischen Unterricht eingebracht zu haben (vgl. Johann BAIER, *Der heilige Bruno, Bischof von Würzburg*, als

Schließlich sollte ein weiterer Aspekt bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung christlich-religiöser Bildungsprozesse haben: Das vierte Laterankonzil legte 1215 in Konstitution 21 fest:

Alle Gläubigen beiderlei Geschlechts beichten nach Erreichen der Jahre der Unterscheidung wenigstens einmal im Jahr persönlich all ihre Sünden gewissenhaft ihrem eigenen Priester [...]. [D]iese heilsame Bestimmung [wird] in den Kirchen häufig verkündet, damit niemand infolge blinder Unwissenheit seine Hände in Unschuld wasche.¹²²

Diese Pflicht zur persönlichen Beichte forderte nun zu einer individuellen Reflexion auf – galt es doch fortan zu wissen, was überhaupt zu beichten wäre. Bildliche Darstellungen des Fehlverhaltens, zumeist auch an Kirchentüren angeschlagen, halfen auf oft drastische Weise bei der Gewissenserforschung. Dabei waren diese keineswegs einheitlich gestaltet, sondern bereits in sich adressat(inn)enorientiert, wurden doch „[i]n lokalen Beichttafeln [...] auch die besonderen Schwierigkeiten und Leidenschaften einzelner Stämme sichtbar, die mit einer konsequenten Nachfolge Christi nur schwer in Einklang zu bringen waren.“¹²³ Generell entwickelte sich eine reiche Welt visueller Verdeutlichungen aus Bildern, Statuen, Kreuzwegstationen u. v. m. „Gerade durch diese Medien, zu denen der einzelne Christ einen recht persönlichen Zugang hatte, erfuhr die in den Predigten aufgenommene Glaubenswahrheit einen meditativen Assimilations- und Vertiefungsprozeß. Mit diesen Medien wurden Bildkatechese und Bildmeditation praktiziert, ohne daß darüber theoretische Reflexionen angestellt worden sind.“¹²⁴

Ebenso existierten schriftliche Bußsummen, die – teils in metrischer Form – auch als Schullektüre Verwendung fanden. Doch auch wenn einige dieser Werke sich in den Vorwörtern selbst als simpel und leicht verständlich („cum verbis facillimis et leviter intelligibilibus“¹²⁵) bezeichneten, so kann man vielfach „das Unternehmen, den Konfessoren die nötigen Kenntnisse auf diese Art beizubringen, nach unseren Begriffen nur als eine

Katechet. Ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte, Würzburg: Andreas Göbel 1893); den »elucidarius Alderbacensis«, ein „Zwiesgespräch zwischen Lehrer und Schüler, wobei der Schüler fragt und der Lehrer antwortet“ (Rudolf LIMMER, Bildungszustände und Bildungsideen des 13. Jahrhunderts. Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung der lateinischen Quellen, München und Berlin: R. Oldenbourg 1928, 248) oder das „Alphabetum catholicorum“ (ARNALD VON VILLANOVA, Alphabetum catholicorum, in: Hope Lampert BURNAM (Hg.), The Alphabetum catholicorum of Arnaldus of Villanova: An Edition and Study, Toronto: UMI 1996, 171–221) des Arnald von Villanova (†1311), in dem „der Lehrer der Fragende“ (Wilhelm BURGER, Römische Beiträge zur Geschichte der Katechese im Mittelalter, in: Römische Quartalschrift für christliche Altertumskunde und für Kirchengeschichte 21 (1907), 159–197, hier 167) ist, beide aus dem 13. Jh.

122 CONCILIIUM LATERANENSE IV, Constitutiones (2000), 245.

123 LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 72f.

124 EBD., 73.

125 Johannes DIETTERLE, Die Summae confessorum (sive de casibus conscientiae) – von ihren Anfängen an bis zu Silvester Prierias – (unter besonderer Berücksichtigung ihrer Bestimmungen über den Ablass). II. Die Summae confessorum des 14. und 15. Jahrhunderts bis zum Supplementum des Nicolaus ab Ausmo, in: Zeitschrift für Kirchengeschichte XXVII (1906), 166–188, hier 174.

Geschmacklosigkeit höchster Art bezeichnen.¹²⁶ Erste auf das Verständnis von Kindern und Jugendlichen zugeschnittene Beichtspiegel erschienen wohl erst im Spätmittelalter.¹²⁷ Unter diesen ist das 1478 gedruckte, aber wohl gut 70 Jahre zuvor verfasste „Beichtbüchlein des Magisters Johannes Wolff (Lupi)“¹²⁸ aus Frankfurt eines der eindrucklichsten, wendet es sich doch vor lateinischen Ausführungen für die Seelsorger und einem umfassenderen Beichtspiegel für „die zunehmende gelerten“¹²⁹ zunächst in der Muttersprache an „die anhebenden kynder und ander zu bichten in der ersten bijcht“¹³⁰, wobei die gewählten Formulierungen auf den Lebensalltag der Jüngsten bezogenen und auf lediglich fünf Seiten gebündelt sind. Eine durch „Beleuchtung von Lebenssituationen [...] situative Art der Gewissenserforschung“¹³¹ im Zusammenhang mit der Beichtvorbereitung, die später auch bei den Jesuiten erkennbar und bis in die heutige Zeit vorgeschlagen wird, kann daher als eine der konstanten Linien der Adressat(inn)enorientierung in christlich-religiösen Bildungsprozessen herausgehoben werden.

2.3.2 Standespredigten

Eine besonders gängige Art der Adressat(inn)enorientierung dieser Zeit sei gesondert erwähnt und hervorgehoben: Predigten, die schon im Entwurf spezifische Personengruppen im Blick haben sollen. Wie der Begriff der »Standespredigt« zeigt, findet dabei keine Hinwendung zum Individuum statt, vielmehr geht dieses in Rollenerwartungen an oder -zuschreibungen zu größer gefassten Einheiten auf.

2.3.2.1 Gregor der Große

Bereits Papst *Gregor der Große* (†604) hatte in seiner „Regula Pastoralis“¹³² dazu aufgefordert. In den einleitenden Worten des dritten Teils führt er unter Rückbezug auf *Gregor von Nazianz* (†390) aus, dass:

[...] nicht für alle die gleiche Art der erbaulichen Belehrung zuträglich ist, da nicht alle die gleichen sittlichen Werte binden. Was die einen verschlossen macht, löst oft die anderen. Auch bei Pflanzen ist es öfter so, daß einige bestimmten Tieren zur Nahrung dienen, während sie auf andere tödlich wirken; ein leichter Zischton beruhigt Pferde,

126 DIETTERLE, Die Summae confessorum (sive de casibus conscientiae) – von ihren Anfängen an bis zu Silvester Prierias – (unter besonderer Berücksichtigung ihrer Bestimmungen über den Ablass). II. Die Summae confessorum des 14. und 15. Jahrhunderts bis zum Supplementum des Nicolaus ab Ausmo (1906), 174.

127 Vgl. Peter BROWE, Der Beichtunterricht im Mittelalter, in: Theologie und Glaube. Zeitschrift für den katholischen Klerus 26 (1934), 427–442, hier 441.

128 Johannes WOLFF, Confessionale, in: Friedrich Wilhelm BATTENBERG (Hg.), Beichtbüchlein des Magisters Johannes Wolff (Lupi), Gießen: Alfred Töpelmann 1907, 1–49.

129 EBD., 6–49.

130 EBD., 1.

131 Eugen PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. II. Barock und Aufklärung, Freiburg im Br.: Herder 1995, 43.

132 GREGOR DER GROßE (Hg.), Regula pastoralis. Wie der Seelsorger, der ein untadeliges Leben führt, die ihm anvertrauten Gläubigen belehren und anleiten soll. Herausgegeben, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Georg Kubis, Graz, Wien und Köln: Styria 1986.

reizt jedoch junge Hunde. Die gleiche Arznei mildert die Heftigkeit der einen Krankheit, bei einer anderen steigert sie deren Triebkräfte. [...] So muß auch der Prediger seine Ansprache so formen und ausrichten, daß sie einerseits den Bedürfnissen der einzelnen entgegenkommt, daß ihr andererseits jedoch die Kunst, alle zu erbauen, nicht abgeht.¹³³

In diesem Zusammenhang hebt er ebenso bildhaft hervor, dass sich zwar die Art und Weise der Vermittlung anpassen müsse, nicht aber der Inhalt an sich: „Mit dem Vergleich der Zuhörer mit den Saiten einer Zither, die zwar mit demselben Stab, aber nicht mit demselben Schlag berührt werden, stellt er dann nochmals heraus, daß der Priester für alle zwar die gleiche Lehre, nicht aber die gleichen Ermahnungen bereit halten muß.“¹³⁴ Durch 34 Gegensatzpaare versucht er sodann, Zuhörertypen zu umreißen, seien es – neben vielen weiteren äußerst anschaulichen Gegenüberstellungen – Arme und Reiche¹³⁵, Weise und Einfältige¹³⁶, Wortkarge und Redefreudige¹³⁷, Träge und Übereifrige¹³⁸ oder „jene [...], denen alles nach Wunsch geht, und [...] jene, die nirgends Glück haben“¹³⁹, um den so bestimmten Typen die jeweils passenden Mittel der Ermahnung und Belehrung zuzuordnen.¹⁴⁰ Dabei unterscheiden sich die einzelnen Kapitel mitunter stilistisch voneinander: Richtet sich in manchen Zeilen das Wort an Seelsorger, die sich entsprechenden Adressat(inn)en gegenübersehen könnten, so scheint in anderen Absätzen *Gregor* selbst zu diesen zu predigen. In diesem detailreichen Blick auf die Menschen seiner Zeit „bewährt sich Gregors Auffassung vom Bischof als Seelenarzt; hätte er ihn nur als Verkünder verstanden, wäre eine solch reiche Symptomatik weder erforderlich noch möglich gewesen.“¹⁴¹ Dass es sich um eine tatsächliche Neuaufwertung der Pastoral gehandelt haben muss, zeigt die weite Verbreitung seiner Schrift, sowohl lokal als auch temporal.¹⁴²

133 GREGOR DER GROßE, *Regula pastoralis*. Wie der Seelsorger, der ein untadeliges Leben führt, die ihm anvertrauten Gläubigen belehren und anleiten soll. Herausgegeben, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Georg Kubis (1986), 15.

134 Silke FLORYSZCZAK, *Die Regula Pastoralis Gregors des Großen*. Studien zu Text, kirchenpolitischer Bedeutung und Rezeption in der Karolingerzeit (= Studien und Texte zu Antike und Christentum 26), Tübingen: Mohr Siebeck 2005, 139.

135 Vgl. GREGOR DER GROßE, *Regula pastoralis*. Wie der Seelsorger, der ein untadeliges Leben führt, die ihm anvertrauten Gläubigen belehren und anleiten soll. Herausgegeben, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Georg Kubis (1986), 19–22.

136 Vgl. EBD., 29f.

137 Vgl. EBD., 62–67.

138 Vgl. EBD., 67–70.

139 EBD., 121.

140 Vgl. FLORYSZCZAK, *Die Regula Pastoralis Gregors des Großen*. Studien zu Text, kirchenpolitischer Bedeutung und Rezeption in der Karolingerzeit (2005), 140–171.

141 Hermann Josef VOGT, *Ausklang der altchristlichen lateinischen Literatur*, in: Karl BAUS/Hans-Georg BECK/Eugen EWIG/Hermann Josef VOGT (Hg.), *Die Reichskirche nach Konstantin dem Großen*. Zweiter Halbband: Die Kirche in Ost und West von Chalkedon bis zum Frühmittelalter (451-700) (= Handbuch der Kirchengeschichte II), Freiburg im Br.: Herder 1975, 309–329, hier 319.

142 Vgl. EBD.

2.3.2.2 Humbert de Romanis

In seiner aus zwei Büchern bestehenden Schrift »De eruditione praedicatorum« liefert der französische Dominikanermönch *Humbert de Romanis* (†1277) unter dem Titel »De modo prompte cudendi sermones« eine Vielzahl von Predigtskizzen.¹⁴³ „Doch sind es keine eigentlichen, fertigen Predigten, die wir hier finden; Humbert will nur alles Material zusammenstellen, um andern ein Hilfsmittel zu bieten. Er gibt Entwürfe, oft nur Gliederungen des Stoffes, Winke, Hinweise“¹⁴⁴. Schon diese Entwürfe haben unterschiedliche Gruppen geplanter Zuhörerinnen und Zuhörer im Sinn, an deren recht spezifischen Bedürfnissen sich die aus dem bereitgestellten Material entwickelten Predigten orientieren sollen.¹⁴⁵ Niemals sollte die gleiche Nachricht an alle ergehen, gleich wie Kräuter, Medikamente oder Nahrung auch den Empfangenden anzupassen sind.¹⁴⁶ So werden Studierende ermahnt, „das zum Studium bestimmte Geld nicht leichtsinnig zu vergeuden“¹⁴⁷. Ärzte sollen keine zu teure Medizin verschreiben, Frauen sich weniger auf die Schönheit ihrer Haare konzentrieren und Marktleute schließlich weder fluchen, wuchern, streiten noch sich betrinken.¹⁴⁸ Es geht hier vielfach also nicht mehr um christliche oder gar biblische Lehren, vielmehr ist „[t]he purpose of these sermon sketches [...] to remind each estate, calling, or social group of its duties. Hence they reflect and detail the growing complexity of thirteenth-century society“¹⁴⁹. Im Unterschied zu den Charakterisierungen *Gregors des Großen* legt *Humbert de Romanis* jedoch auch Wert darauf, nicht nur die Laster und Mängel, sondern auch positive Eigenschaften der verschiedenen Gruppen darzustellen – und dies selbst bei bisweilen überwiegend abfällig betrachteten Ständen wie z. B. Kaufleuten.¹⁵⁰

Nach diesen grundsätzlichen Bemerkungen zu Standespredigten, Hauskatechese, (Kloster-)”Schulen und Beichtspiegeln im Mittelalter gilt es nun, schlaglichtartig ausgewählte Akteure dieses Zeitalters zu befragen. Dabei liegt der Fokus vor allem auf für die Katechese besonders wirkmächtigen Autoren, bei denen weitere, zum Teil besondere Formen oder Wege der Ausrichtung des Inhalts oder der Darbietungsweise an den (anvisierten) Hörenden oder Lesenden zu erkennen sind.

143 Vgl. Edward Tracy BRETT, *Humbert of Romans. His Life and Views of Thirteenth-Century Society* (= Studies and texts 67), Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies 1984, 153.

144 Bertha BIRCKMAN, *Die vermeintliche und die wirkliche Reformschrift des Dominikanergenerals Humbert de Romanis*, Berlin und Leipzig: Walther Rothschild 1916, 6.

145 Vgl. BRETT, *Humbert of Romans. His Life and Views of Thirteenth-Century Society* (1984), 157.

146 Dafür zitiert *Humbert* fast wörtlich *Gregor I.*: „Saepe namque aliis officiunt quae aliis prosunt, quia plerumque herbae quae haec animalia enutriunt, alia occidunt; et levis sibilus equos mitigat, catulos instigat; et medicamentum quod hunc morbum imminuit, alteri vires jungit; et panis qui vitam fortium roborat, parvulorum necat“ (HUMBERTUS DE ROMANIS, *Opera de vita regulari*, ed. Joachim Joseph Berthier, Vol. II. *Expositio in Constitutiones Instructiones de Officiis Ordinis. De Eruditione Praedicatorum. Epistolae Encyclicae*, Rom: A. Befani 1889, 422).

147 BIRCKMAN, *Die vermeintliche und die wirkliche Reformschrift des Dominikanergenerals Humbert de Romanis* (1916), 7.

148 Vgl. EBD., 7–10.

149 BRETT, *Humbert of Romans. His Life and Views of Thirteenth-Century Society* (1984), 160.

150 Vgl. EBD., 161.

2.3.3 Bonifatius

Vor allem *Bonifatius* (†754), heute als »Apostel der Deutschen« gerühmt, stand die einfürend erwähnte Sprachbarriere im Weg. Daher galt es, zunächst durch vorbildhaftes Handeln die Heilsbotschaft sichtbar zu machen, bevor sie im Wort verkündet werden konnte: „Es währte einige Zeit, ehe der fremde Glaubensbote mit dem Zungenschlage vom Exe-River sich die Welt der verschiedenen deutschen Dialekte erschloß. Aber bis dahin beherrschte die Sprache der Tat und der Liebe, die ja allezeit mehr überzeugt und mehr gewinnt als alle schönen Worte.“¹⁵¹

Adressat(inn)enorientierung geschieht hier vornehmlich nonverbal, im Mitleben und Miterleben des Alltags. „Bonifatius und seine Missionsgemeinde [stellen] [i]n ihrem Leben und Beispiel [...] selber das Wort dar, ehe sie vortragend lehren konnten. Der Umgang mit dem Volke in allen seinen Lagen machte sie geschickt zum ‚Wort‘.“¹⁵² Als sodann mündliche Verkündigung durch das Erlernen der fremden Sprache möglich wird, bietet sich eine weitere Möglichkeit zur ausdifferenzierten Adressatenorientierung durch die Einbindung und Verwendung verschiedener Mundarten und Dialekte.

Zugleich ist es *Bonifatius* ein Anliegen, nicht nur sprachliche, sondern auch inhaltliche Brücken zur Welt der Zuhörerinnen und Zuhörer zu bauen, immer auch mit der Überlegung, auf welche Art und Weise die vermittelten Inhalte am ehesten in das Gedächtnis der Anwesenden übergehen können: „Auch Bonifatius flieht die rein gedankliche Vorstellung und umschreibt sie durch Aufführung sinnfälliger Dinge, erläutert Fernliegendes durch Vergleich mit Gegenständen alltäglicher Beobachtung, prägt wichtige Überzeugungen in Form von Kernsätzen, nach Art des dem Deutschen beliebten Sprichwortes, ein.“¹⁵³ Mitunter bedient er sich dabei auch psychologischer Winkelzüge, etwa indem er versucht, die Anwesenden durch prachtvolle Gegenstände zu beeindrucken. So bittet er 735 „zur Achtung und Ehrfurcht vor der hl. Schrift in den Augen der Fleischesmenschen bei der Predigt“¹⁵⁴ um die Anfertigung der „Briefe des hl. Petrus in Goldschrift“¹⁵⁵.

Die Adressat(inn)enorientierung bleibt jedoch Anpassung an lediglich *Hörende*: „Ein gelesenes Schriftwort in freier Rede auseinandersetzen: so etwa wird uns die Lehrweise des Bonifatius geschildert. Sie war also Vortrag (Homilie), nicht Unterredung (Katechese). Er selbst nennt sie ‚praedicatio‘, und zwar in diesem Sinne: zusammenhängende Darlegung nur des einen Sprechenden.“¹⁵⁶ Dies ist zweifelsohne auf die Ziele und Absichten *Bonifatius* zurückzuführen, lag es doch „dem Deutschenapostel an Massenbekehrungen; er durfte darum sich nicht in Unterhandlungen von Person zu Person verlieren. In

151 Franz FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius, Hildesheim: Franz Borgmeyer ²1929, 31.

152 EBD., 32.

153 EBD., 35.

154 BONIFATIUS, Brief 35: Bonifatius bittet die Äbtissin Eadburg, ihm die Briefe des hl. Petrus in Goldschrift zu schreiben. (735.) In: Reinhold RAU (Hg.), Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 114–115, hier 115.

155 EBD., 114.

156 FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius (1929), 35f.

Einzelfällen, bei geistig gereiften Männern, Häuptlingen und Ältesten, hat auch er Unterredungen gepflogen. Im großen und ganzen dagegen war der Vortrag der für ihn gegebene Weg¹⁵⁷. So ist es auch nicht zu belegen, ob die gesammelten, stellenweise sehr konkreten Anfragen, die *Bonifatius* im Jahr 726 an Papst *Gregor II.* (†731) übermittelte,¹⁵⁸ Ergebnis eigener Beobachtung und Reflexion oder aber Bündelung und Weiterreichung expliziter, im Rahmen der Lehrtätigkeit selbst erhaltener Rückfragen darstellen. Welche Früchte diese vortragende Unterweisung schlussendlich trug, wird offenbleiben müssen, auch wenn *Flaskamp* aufgrund der (angenommenen) Freiwilligkeit der Hörenden ein recht optimistisches Urteil wagt:

Die besondere Zuschulung und Vorbereitung, entsprechend dem altchristlichen Katechumenat, kann bei derartig großen Scharen weder umfassend noch tief gewesen sein. Man wird sich genügt haben, den Neulingen, soweit mündig, Abschwörungsformel und Glaubensbekenntnis einzuprägen. Der Folgezeit mußte dann eine gründlichere Unterweisung überlassen bleiben. War der entscheidende Schritt in voller Freiwilligkeit getan, so ließ sich ja vorerst treues Festhalten erwarten.¹⁵⁹

Bonifatius hatte derweil eher mit Selbstzweifeln zu kämpfen und fühlte sich zum Teil im Stich gelassen und von den (vor allem im Zusammenhang mit einzuberufenden Synoden auftretenden) Problemen überfordert. Im Jahr 747 schreibt er an den Erzbischof von Canterbury:

Vielmehr scheint leider bei einer Vergleichung der Dinge die Arbeit, die ich leiste, am meisten Ähnlichkeit zu haben mit einem Hund, der bellt und sieht, wie Diebe und Räuber das Haus seines Herrn aufbrechen und untergraben und verwüsten, aber weil er keine Helfer zur Verteidigung hat, nur knurrend wimmert und jammert.¹⁶⁰

2.3.4 Daniel von Winchester

Gegen diese *monologisierende* Art der Unterweisung gab es jedoch schon zu Lebzeiten *Bonifatius'* Einwände. *Daniel*, von 705 bis 744 Bischof von Winchester, unterbreitet in einem

157 FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius (1929), 37f.

158 Das Schreiben des Missionars selbst blieb nicht erhalten, wohl aber eine auf die einzelnen Anfragen eingehende Antwort des Papstes (vgl. GREGOR II., Brief 26: Papst Gregor II. antwortet auf verschiedene Anfragen des Bonifatius. 726 November 22. In: Reinhold RAU (Hg.), Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 88–95).

159 FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius (1929), 41.

160 BONIFATIUS, Brief 78: Bonifatius an den Erzbischof Cudberht von Canterbury: Bericht über synodale Tätigkeit; Klagen über Hemmnisse der Mission; Vorschläge zu gemeinsamem Vorgehen. (747.) In: Reinhold RAU (Hg.), Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 238–255, hier 245.

Brief, der auf die Jahre 723–724 datiert wird, dem *Bonifatius* „ein paar Dinge [. . .], damit Du mehr darauf achtest, wie Du meiner Meinung nach am ehesten die Verstocktheit der Heiden rasch zu überwinden vermagst. Du sollst nämlich, was die Abstammung ihrer wenn auch falschen Götter anbetrifft, ihnen nicht das Gegenteil entgegensetzen“¹⁶¹. Daraufhin folgt ein konstruierter *Dialog*, den *Daniel* selbst als „Wortwechsel“¹⁶² bezeichnet. Durch ihn soll versucht werden, die jeweiligen Gesprächspartner zur Einsicht – und nicht zu bloßer Übernahme von Dargebotenem – gelangen zu lassen:

Dieses und vieles andere dieser Art [...] mußt Du, nicht indem Du sie verhöhnt und herausforderst, sondern gelassen und mit großer Selbstbeherrschung ihnen vorhalten. Und von Zeit zu Zeit muß man solchen Aberglauben mit unsern, d. h. christlichen Lehren vergleichen und sozusagen nur am Rand streifen, damit die Heiden mehr aus Beschämung als aus Erbitterung erröten wegen solcher unsinnigen Meinungen und nicht glauben, daß ihre sündhaften Gebräuche und Göttersagen uns unbekannt sind.¹⁶³

Der Grund solcher Empfehlungen liegt wohl darin, dass *Daniel* „eine Härte in der homiletischen Lehrweise seines Freundes“¹⁶⁴ sieht und ihm – wohl auch aufgrund eigener Missionserfahrungen – Gesprächstechniken empfiehlt, welche von vornherein darauf ausgelegt sind, mögliche innere Widerstände der Adressat(inn)en abzufedern, wird doch „[n]ach seinem Ermessen [. . .] allein die missionarische Unterredung der seelischen Verfassung des zu Bekehrenden gerecht, eine ruhige Unterhaltung und Erwägung, die ohne jede Verletzung die heidnischen Vorstellungen klarlegt und prüft, ihre Mängel aufdeckt und damit nach und nach die größere Wahrscheinlichkeit der christlichen Heilsgedanken dartut.“¹⁶⁵

2.3.5 Alkuin

In enger Verbindung zu den Bildungsbemühungen *Karls des Großen*¹⁶⁶ steht der Name *Alkuins* (†804). Nach der Domschule in York leitete er von 782 bis 796 die Hofschule am fränkischen Königshof. In diesem Umfeld war keine Mission zu leisten, stattdessen stand Unterricht im Zentrum. Sein bedeutendes Lehrbuch zur Grammatik, „das den trockenen, systematischen Ton der bisherigen Lehrbücher vermied und durch seine Komposition anzeigen sollte, daß es für Schulzwecke geschrieben war“¹⁶⁷, besteht „aus einem

161 DANIEL VON WINCHESTER, Brief 23: Bischof Daniel von Winchester erteilt dem Bonifatius Ratschläge über die Bekehrung der Heiden. (723–724.) In: Reinhold RAU (Hg.), Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 78–85, hier 81.

162 EBD.

163 EBD., 83.

164 FLASKAMP, Die Missionsmethode des hl. Bonifatius (1929), 37.

165 EBD.

166 Vgl. dazu Kapitel 1.1.4.

167 Max MANITIUS, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (= Handbuch der Altertumswissenschaft 9,2,1), unveränderter Nachdruck der 1911 erschienenen ersten Auflage, München: Beck 1959, 280.

Gespräch zweier Schüler, eines vierzehnjährigen Franken und eines fünfzehnjährigen Sachsen, mit ihrem Lehrer¹⁶⁸. Dabei ist „[d]er Sachse [. . .] gebildeter als der Franke und gibt diesem daher Antwort auf seine Fragen, doch so, daß bei schwierigeren Materien sich beide an den Lehrer wenden und dieser sie unterrichtet.“¹⁶⁹ Auch die Schrift »Disputatio puerorum per interrogationes et responsiones«, in der sich der Verfasser¹⁷⁰ „über den Menschen, über die Geister, über die zehn Benennungen Gottes, über die Zeiten, das Alte und Neue Testament, die Messe, den Glauben und das Vaterunser [verbreitet]“¹⁷¹, ist als ein „Schülergespräch, das in Gegenwart des Lehrers stattfindet“¹⁷², verfasst. Hier begegnet bereits die später vielfach verwendete (und gern anderen als Erfindung zugeschriebene)¹⁷³ Abfolge von Frage und Antwort als Lernarrangement.¹⁷⁴ Auch wenn es in der Forschung mitunter umstritten ist, wer in diesem Fall wem die Fragen stellte, und wer die Antworten darauf gab¹⁷⁵, bleibt wohl festzuhalten: „Zur Zeit des Alcuins scheint der Schuldialog besonders beliebt gewesen zu sein.“¹⁷⁶ Im Rahmen dieser *schulischen* Unterweisung war im Gegensatz zur Mission auch nicht mit einer Sprachbarriere zu rechnen; wie selbstverständlich lehrte der Angelsachse im Frankenreich in lateinischer Sprache vor Schülern unterschiedlichster Herkunft und Abstammung.

2.3.6 Jonas von Orléans

Bischof *Jonas* (†843) verfasste wohl um 820 die Schrift »De institutione laicali«, welche als Laienspiegel¹⁷⁷ charakterisiert werden kann. „Solche *Specula* (speculum = Spiegel), die es

-
- 168 MANITIUS, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (1959), 280f.
- 169 EBD., 281.
- 170 Zur bisweilen angefragten Autorenschaft vgl. Eugen PAUL, Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung, in: Walter BRANDMÜLLER (Hg.), Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte. Erster Band: Von den Anfängen bis zur Schwelle der Neuzeit. II: Das kirchliche Leben, St. Ottilien: EOS 1999, 929–975, hier 939.
- 171 MANITIUS, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (1959), 281.
- 172 Hans VOLLMER, Beiträge zur Geschichte des biblischen Unterrichts, besonders in Deutschland, vor Justus Gesenius und Johann Hübner, in: Karl KEHRBACH (Hg.), Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrgang XIV, Berlin: A. Hofmann & Komp. 1904, 278–305, hier 291.
- 173 *Baier* stellt bereits 1893 synoptisch den Text *Alcuins* den Ausführungen des *Bruno von Würzburg* gegenüber, um die landläufige Annahme zu widerlegen, dieser habe besagte Methodik in die Katechetik eingebracht (vgl. BAIER, Der heilige Bruno, Bischof von Würzburg, als Katechet. Ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte (1893), 117–138).
- 174 Vgl. Hermann DITSCHIED, Alcuins Leben und Bedeutung für den religiösen Unterricht. II. Teil (= Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Kaiserin Augusta-Gymnasiums zu Coblenz, o. Bandnr.), Coblenz: Coblenzer Volkszeitung 1903, 37–40.
- 175 Trotz des vermeintlich eindeutigen lateinischen Titels geht z. B. auch *Läpple* noch davon aus, dass „der Schüler die Fragen und Unklarheiten vorlegt, während der Katechet die Antworten gibt“ (LÄPPLE, Kleine Geschichte der Katechese (1981), 77).
- 176 VOLLMER, Beiträge zur Geschichte des biblischen Unterrichts, besonders in Deutschland, vor Justus Gesenius und Johann Hübner (1904), 292.
- 177 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 182–187.

im Mittelalter für alle Stände gibt (Fürsten, Ordensleute, Weltpriester), sollen dem Leser einen Spiegel vorhalten, an dem er seine Lebensführung orientiert.¹⁷⁸ Dies hat zur Folge, dass derartige Schriften recht spezifisch auf die jeweiligen Adressat(inn)engruppen zugeschnitten sind und daher vor allem auf – angenommene oder tatsächlich beobachtete – Laster eingehen. Besonders anschaulich wird dies, wenn *Jonas von Orléans* in Buch 2 oben genannter Schrift auf die Lebensgewohnheiten des Hochadels zu sprechen kommt. Nicht selten scheint er konkrete Adressaten seiner Mahnungen vor Augen zu haben, so z. B. in c. 23, welches sich über mehrere Seiten „De his qui, propter uenationes et amorem canum, causam pauperum neglegunt“¹⁷⁹ auslässt. Inwiefern sich all dies als personalisierte Ermahnung an die konkrete Einzelperson des Grafen *Matfrid*, auf dessen Bitte¹⁸⁰ hin *Jonas* das Handbuch verfasst hat, lesen lässt, muss wohl Spekulation bleiben. Doch bestimmte Schwerpunktsetzungen und Wiederholungen sind zumindest bemerkenswert, vor allem, wenn man sich vor Augen führt, wer zur damaligen Zeit überhaupt des Lesens fähige Adressat(inn)en gewesen sein könnten. Dass von Natur aus alle Menschen – Arme und Reiche, Hohe und Niedere – gleich seien, dieser Gedanke findet sich zwar auch bei *Dhuoda*, er wird hier aber sehr eindrücklich entfaltet: „Alles, was der Reiche im Leben hat, hat er durch Gott und nicht etwa aus eigenem Verdienst, und auch das kann er in den Tod nicht mitnehmen, so daß er sich vom Armen in nichts mehr unterscheidet.“¹⁸¹ Doch auch wenn er konkrete Individuen im Blick gehabt haben mag, so richtet sich auch *Jonas* grundsätzlich an Personengruppen.

2.3.7 Notker

Notker (†912), „vielleicht der größte Dichter des Mittelalters“¹⁸², ist auch als Lehrer des Klosters St. Gallen in Erscheinung getreten. In einer Vielzahl sprachlich ansprechender Briefwechsel bleibt er mit ehemaligen Schülern in Kontakt, vor allem mit „Salomo III. Bischof von Konstanz [...] und [...] dessen Bruder Waldo, der 884–906 Bischof in Freising war.“¹⁸³ In diesen versucht *Notker* immer wieder, nicht nur die Inhalte zusammenzustellen, sondern seine Adressaten zum Lesen¹⁸⁴ und Denken anzuregen, mitunter durch

178 PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 182.

179 JONAS D'ORLÉANS, Instruction des laïcs. Tome II (Livres II, 17 - III). Texte, traduction, notes et index par Odile Dubreucq (= Sources chrétiennes 550), Paris: Éditions du Cerf 2013, 90; Arbeitsübersetzung MW: Über die, welche wegen der Jagd [genauer: Tierhatz] und ihrer Liebe zu Hunden die Sache der Armen vernachlässigen.

180 Vgl. Franz BRUNHÖLZL, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Cassiodor bis zum Ausklang der karolingischen Erneuerung, München: Fink 1975, 404.

181 Franz SEDLMEIER, Die laienparänetischen Schriften der Karolingerzeit. Untersuchungen zu ausgewählten Texten des Paulinus von Aquileia, Alkuins, Jonas' von Orleans, Dhuodas und Hinkmars von Reims (= Deutsche Hochschul edition 86), Neuried: Ars Una 2000, 328.

182 MANITIUS, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (1959), 354.

183 EBD., 356.

184 Besonders empfohlen wird z. B. die oben erwähnte »Regula Pastoralis« zur Vorbereitung auf das zu übernehmende Amt des Bischofs, die Schriften *Alkuins* hingegen seien für den Angesprochenen zu schwierig, vgl. NOTKER, Notker an Salomo über die Schriftausleger, in: Gabriel MEIER (Hg.), Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus,

„Rätselspiele und Scherzfragen“¹⁸⁵. In den Ausführungen finden sich direkte Bezugnahmen auf die jeweiligen Adressaten, etwa wenn *Notker* den Leser dazu auffordert, am Ende der Lektüre einer Beispielgeschichte die (moralische) Entscheidung selbst zu treffen.¹⁸⁶ Nachfragen seines Schülers führen mitunter dazu, dass er ihn „nicht nur wegen seiner Beschäftigung mit unnützen Dingen tadelt, sondern ihm zudem vorwirft, daß er ihn als Lehrer früher nicht gründlich genug gehört habe, da ihm sonst alle jene Autoren bekannt sein müßten.“¹⁸⁷ Dabei sollen sich die Briefpartner nicht passiv belehren lassen, sondern selbst in die Kommunikation eintreten:

Auf meinen Tadel oder vielmehr meine Warnung hin werfet die Unlust und Trägheit von euch und nehmet alle eure Kräfte zusammen, um Fragen an uns zu stellen oder uns zu antworten. Sonst werde ich mir keine Mühe mehr geben, euch weiter zu schreiben oder sonstwie zu unterstützen, bis ich endlich euch zum Schreiben gebracht habe.¹⁸⁸

Adressatenorientierung bedeutet hier also zunächst die Ausrichtung an einem konkreten, identifizierbaren Gegenüber. Auf dieser Basis entstehen sodann auch Schriften und Handbücher, die aufgrund ihrer Lebensnähe und Zugänglichkeit auch von einem weit größeren Publikum mit Gewinn gelesen worden sind. So bündelte *Salomo* selbst diese Schreiben *Notkers* zu einer Mustersammlung für den Unterricht der Kleriker seines Bistums, die unter dem Titel »Formulae Salomonis« (»Das Formelbuch des Bischofs Salomo III. von Konstanz«) bekannt und weit verbreitet werden sollte.¹⁸⁹

2.3.8 Rather von Verona

Die zwischen 935 und 937 im Gefängnis¹⁹⁰ entstandene »Praeloquia«, ein „mit Autobiographie und Selbstverteidigung vollgestopfte[s] Moraltraktat“¹⁹¹ des *Rather(ius) von Verona* (†974), behandelt moralische Pflichten von und Anforderungen an Christen, die sich aus deren jeweiliger Stellung in Gesellschaft und Familie ergeben. Bemerkenswert ist, dass er „ausdrücklich die Glaubens-Möglichkeiten aller Stände und Menschen in spe-

Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 144–147.

185 MANITIUS, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (1959), 357.

186 Vgl. EBD., 358.

187 EBD.

188 NOTKER, Erster Brief Notkers an seine Schüler, in: Gabriel MEIER (Hg.), Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 141–143, hier 142.

189 Vgl. Gabriel MEIER, Notker, in: DERS. (Hg.), Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 139–141, 140f.

190 Vgl. Erich AUERBACH, Literatursprache und Publikum in der lateinischen Spätantike und im Mittelalter, Berlin: A. Francke 1958, 99.

191 EBD., 100.

zifischen Lebensumständen ins Auge faßt¹⁹², gegliedert in Berufe und Positionen¹⁹³, Geschlechter- und Familienrollen¹⁹⁴, Stände¹⁹⁵ und schließlich verschiedene körperliche, mentale oder seelische Zustände.¹⁹⁶

Neben dieser wiederum in Gruppen einteilenden Adressat(inn)enorientierung erscheinen vor allem die Ausführungen zu den Lehrenden und den Lernenden interessant. Als Vorbild der Lehrer soll Christus dienen, der seine Schüler nicht Diener oder Knechte, sondern Freunde nannte (vgl. Joh 15,15). Dies soll sich besonders darin zeigen, dass man deren Fehler in Liebe korrigiert.¹⁹⁷ Für den Kontext konkreter Lehr-Lernprozesse führt *Rather* – wie schon *Augustinus* – aus, dass nicht jeder Schüler gleich zu behandeln sei, da diese sich bezüglich der Auffassungsgabe und des Auffassungsvermögens unterscheiden. Daher ist der Lehrer gefordert, unterschiedlich auf sie einzugehen, wobei insbesondere die Fähigsten tiefergehend betrachtet werden.¹⁹⁸ Sollten diese Vorgaben missachtet werden, könne dies schwerwiegende Folgen haben: „Cæteris vero pro captu singulorum et varietate intellectuum moderari debere noveris et præcepta disciplinarum, ne, si incapibilia eis velis ingerere doctrinarum, profundius cæcitatibus incidant gurgustium.“¹⁹⁹ Dabei ist *Rather* durchaus bewusst, dass es auch unterschiedliche *Lehrertypen* gibt.²⁰⁰ Das Ideal stelle „der aus Liebe um die Tüchtigkeit der Schüler Besorgte“²⁰¹ dar.

Auch wenn sich hier erkennen lässt, dass der Inhalt klar an den Adressatinnen und Adressaten orientiert sein mag, so ist doch auffällig, dass das lateinische Original wohl nur die wenigsten davon auch tatsächlich erreichen konnte, denn „Rathers Latein ist überaus schwierig [. . .], in den *Praeloquia* [. . .] gibt [es] selten ein paar Sätze hintereinander, die man ohne Anstand herunterlesen kann. Die Fülle der allegorischen Bibelanspielungen, die niemals erklärt werden, sowie die fast überall dialogische Form, bei der man

192 PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 186.

193 *Buch 1* fasst u. a. Soldaten, Handwerker, Ärzte, Kaufleute, Anwälte, Richter, Zeugen, Tagelöhner, Diener, Lehrer, Studenten, Reiche und Bettler ins Auge (vgl. RATHERIUS, *Praeloquia*, in: Peter Laurence Donald REID (Hg.), *The Complete Works of Rather of Verona*. Translated with an Introduction and Notes (= *Medieval & Renaissance texts & studies* 76), Binghamton: Center for Medieval and Early Renaissance Studies 1991, 21–208, hier 23–62).

194 Genannt werden in *Buch 2* Männer, Frauen, Ehemänner, Ehefrauen, Zölibatäre, Väter und Mütter, Söhne und Töchter, Witwen, Jungfrauen, Kinder, Jungen, Heranwachsende und alte Männer (vgl. EBD., 63–93).

195 In *Buch 3* und *Buch 4* geht es *Ratherius* hauptsächlich um die Beziehung zwischen König und Kirche bzw. Bischöfen (vgl. EBD., 93–155), während sich *Buch 5* dezidiert den Bischöfen, Klerikern und Mönchen widmet (vgl. EBD., 155–181).

196 *Buch 6* (vgl. EBD., 182–208).

197 Vgl. EBD., 48.

198 Vgl. EBD., 49f.

199 RATHERIUS, *Praeloquiorum*, in: Jacques-Paul MIGNÉ (Hg.), *Ratherii Veronensis episcopi opera omnia* (= *Patrologiæ cursus completus* 136), Paris: Garnier 1881, 145–344, hier 177; englischsprachige Wiedergabe als „For the rest, know also that you must temper your instruction and discipline according to the capacities of individuals and their differing intellects; otherwise, if you try to instruct them in doctrines beyond their capability, they may fall into a deeper hovel of ignorance“ (RATHERIUS, *Praeloquia* (1991), 50).

200 Vgl. EBD.

201 PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 234.

oft raten muß, wer gerade spricht und zu wem gesprochen wird, erhöhen die Schwierigkeit.²⁰² Dass *Rathers* Stil dabei nicht nur heute, sondern auch von seinen Zeitgenossen nur äußerst schwer zu verstehen war, ist derweil dem Autor selbst klar gewesen.²⁰³ Daher darf zumindest bezweifelt werden, ob eine ernsthafte Ausrichtung an den Adressatinnen und Adressaten tatsächlich Ziel gewesen ist: „Rather glaubt, seine Dunkelheit diene einer höheren Klarheit, die sich freilich nur dem darum Bemühten erschließt [. . .]. Es ist das Latein, das schon längst dem Verkehr des belebenden und täglich schöpferischen Gebrauchs entzogen war [. . .]. Er stand allein.“²⁰⁴

2.3.9 Hugo von St. Viktor

Eine Sonderstellung innerhalb der Bildungsbemühungen des Mittelalters nimmt zweifelsohne *Hugo von St. Viktor* (†1141), seit 1133 Lehrer der Philosophie und Theologie der Abtei St. Viktor in Paris, ein – nicht zuletzt auf aufgrund der Ausführlichkeit seiner dezidiert pädagogischen Darstellungen.²⁰⁵ Dies führte dazu, dass sein „Didascalicon“²⁰⁶ als „die erste mittelalterliche Pädagogik“²⁰⁷ bezeichnet wurde. Daraus resultierte ein hoher Bekanntheits- und Verbreitungsgrad seiner Schriften: „Kein Theologe und kein Philosoph des Mittelalters wurde so vielmal abgeschrieben. Mochte eine Klosterbibliothek noch so klein sein, so fand sich darin sicher wenigstens das eine oder andere seiner Bücher, am häufigsten das Didascalicon.“²⁰⁸ *Hugo* selbst beschreibt es wie folgt:

Das Buch unterweist [. . .] sowohl den Leser weltlicher wie auch den heiliger Schriften. [. . .] Es geht in der Belehrung so vor, daß es erst zeigt, was gelesen werden soll, und dann, in welcher Reihenfolge und auf welche Weise gelesen werden soll.²⁰⁹

Nach Darstellung der verschiedenen Bereiche der Wissenschaften in Buch 1 und 2²¹⁰ wendet sich das dritte Buch methodischen Ansätzen zu. Buch 4 und 5 behandeln sodann die heiligen Schriften, bis Buch 6 eine Zusammenfassung des Geschriebenen bietet.²¹¹ Immer wieder verweist *Hugo von St. Viktor* dabei auf das Begriffspaar von *Ordnung* und

202 AUERBACH, *Literatursprache und Publikum in der lateinischen Spätantike und im Mittelalter* (1958), 101.

203 Vgl. EBD., 104.

204 EBD., 108.

205 Ein besonders anschauliches Beispiel findet sich in HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127), in: Thilo OFFERGELD (Hg.), *Hugo von Sankt Viktor: Didascalicon de studio legendi*. Studienbuch (= *Fontes Christiani* 27), Freiburg im Br.: Herder 1997, 104–401, hier 242–245.

206 EBD.

207 Gabriel MEIER, *Hugo von Sankt Viktor*, in: DERS. (Hg.), *Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus* (= *Bibliothek der katholischen Pädagogik* 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 150–156, hier 155.

208 EBD., 154.

209 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 107.109.

210 Vgl. EBD., 110–215.

211 Zum Verhältnis von Bildung und christlichem Glauben bei *Hugo von St. Viktor* vgl. ERNST, *Bildung und Glaube im Mittelalter – Grundlinien in der Entfaltung der Theologie als Wissenschaft* (2019), 123–127.

Methode („ordo et modus“²¹²), welches jeder Auseinandersetzung mit den Wissenschaften zugrunde zu liegen habe. In der Antike hatten – so *Hugo* – die Gelehrten „noch jeden einzelnen Punkt sofort auswendig bereit. [...] Die Studenten unserer Zeit aber können oder wollen keine rechte Methode im Studium einhalten, und deshalb finden wir viele, die studieren, aber wenige, die weise sind.“²¹³ Diesen Mangel zu beheben, sieht *Hugo* nun als seinen Auftrag:

Da jedoch nicht alle genügend Urteilskraft besitzen können, um einzusehen, was ihnen nützt, werde ich nun für den Studenten in knapper Form darlegen, welche Schriften meiner Meinung nach die nützlicheren sind, und anschließend werde ich noch einige Worte über die Methode beim Studieren hinzufügen.²¹⁴

Der zentrale Gedanke: Es genüge nicht, die Inhalte nur aufzunehmen, sondern sie müssen auch bedacht und verarbeitet werden. „Zwei Dinge sind es vor allem, durch die jeder Wissen erlangt, nämlich Lesen und Meditation.“²¹⁵ Unter letzterer versteht *Hugo* dabei „wohlüberlegtes und anhaltendes Nachdenken, das auf verständige Weise den Grund, den Ursprung, die Art und den Nutzen jeder Sache erforscht.“²¹⁶ Für den ersten Schritt, den des *Lesens*, ist daher zunächst eine *Adressatenorientierung* notwendig, wie sie nun schon vielfach begegnet ist: Die zu lesenden Inhalte müssen den Studierenden nach deren Auffassungsgabe und nach ihrer Notwendigkeit dargelegt werden.²¹⁷ Bei der anschließenden *Meditation* handelt es sich hingegen um eine Aufgabe, die nur jeder und jede Einzelne für sich angehen kann, die daher eine *Subjektzentrierung*²¹⁸ statt einer *Adressatenorientierung* erfordert. Jedes Individuum muss schließlich für sich selbst „den Grund, den Ursprung, die Art und den Nutzen“²¹⁹ dieser Inhalte erforschen. Hier beginnt ein freier Auseinandersetzungsprozess, der bei jedem Einzelnen unterschiedlich verlaufen wird: „Die Meditation nimmt ihren Anfang mit dem Lesen, doch bindet sie sich keineswegs an die Regeln und Vorschriften des Lesens. Vielmehr freut sie sich daran, durch offenen Raum zu eilen, wo sie nach freiem Ermessen ihren Blick auf die Betrachtung der Wahrheit richtet“²²⁰. Der Lernprozess als *offener Raum* – eine geradezu erlösende Vorstellung.

Für das Studium der heiligen Schriften fügt *Hugo von St. Viktor* sodann dem Begriffspaar des *Lesens* und der *Meditation* noch einen weiteren Bereich hinzu und vervollständigt

212 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 242.

213 EBD., 231.

214 EBD.

215 EBD., 107.

216 EBD., 245.

217 Ein Beispiel dafür bietet das 16. Kapitel im Buch 4 mit dem Titel „Einige Worterklärungen, die sich auf das Lesen beziehen“ (EBD., 315).

218 Einführend zur Begriffsgeschichte und -kritik des nicht unumstrittenen und zur Zeit des Autors nicht verwendeten Subjektbegriffs vgl. Andreas SCHMIDT, Art. Subjekt, in: Hans Jörg SANDKÜHLER (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie*. Band 3 · Q – Z, Hamburg: Felix Meiner 2010, 2632–2637.

219 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 245.

220 EBD., 245.247.

so einen methodischen Dreischritt, der auch viele Jahrhunderte später noch begegnen wird: die Praxisanwendung, genannt „operatio“²²¹:

Es ist aber vonnöten, daß derjenige, der diesen Weg eingeschlagen hat, lernt, sich beim Lesen der Bücher nicht nur durch den farbigen Glanz des Stils anregen zu lassen, sondern auch durch den Wunsch, die dort dargestellten Tugenden nachzuahmen, so daß er sich nicht so sehr an der Pracht oder der Komposition der Sprache freut, sondern vielmehr an der Schönheit der Wahrheit. Er soll auch wissen, daß es seinem Vorhaben nicht förderlich ist, wenn er sich vom leeren Verlangen nach Wissen fortreißen läßt und unverständliche oder tiefschürfende Werke liest, die den Geist eher anstrengen als ihn erbauen, damit nicht das bloße Studieren ihn so fesselt, daß er sich gezwungen sieht, die Ausübung guter Werke zu unterlassen.²²²

Dabei gilt es, die beiden Bereiche nicht voneinander losgelöst zu verstehen, „[d]enn oft erweist sich ein Handeln, dem kein Studium vorausgegangen ist, als wenig vorbedacht und umgekehrt eine Belehrung, der keine gute Praxisanwendung folgt, als wenig nützlich.“²²³

Hier – im 12. Jahrhundert – begegnet somit ein strukturell und planmäßig angelegtes, aufeinander aufbauendes Stufenmodell einer *Religions-Pädagogik*: „Studium kann eine Übung für dich sein, nicht aber ein Endzweck. Belehrung ist gut, aber sie ist für Anfänger. [. . .] Du mußt mehr zuwege bringen! Überlege dir also, wo du stehst, und du wirst ohne Mühe erkennen, was du zu tun hast.“²²⁴ Diesen drei Stufen werden zuweilen noch weitere hinzugefügt, z. B. das *Gebet* (als dann dritte Stufe zwischen der Meditation und dem Handeln) oder die abschließende *Kontemplation*, „in welcher man, gewissermaßen als Frucht der vorangehenden vier, schon in diesem Leben einen Vorgeschmack dessen hat, was im zukünftigen Leben der Lohn des guten Werkes sein wird.“²²⁵

Grundsätzlich setzt *Hugo von St. Viktor* der Kognitionsausrichtung der Scholastik eine eher den monastischen Idealen entstammende Innerlichkeit der Auseinandersetzung entgegen – wohl auch in bewusster Abgrenzung zu vielen anderen Schulen im Paris des 12. Jahrhunderts.²²⁶ Für ihn erfordert dies auch immer eine didaktische Reduktion des zu vermittelnden Inhalts: „Je mehr Überflüssiges du ansammelst, um so weniger Nützlichliches kannst du aufnehmen und behalten.“²²⁷ Mitunter ergehen sowohl indirekte Anspielungen auf sowie direkte Aufforderungen an Lehrkräfte und deren wohl häufig auftretendes Fehlverhalten in dieser Zeit. Diese bündelt der Autor zu kurzen, aussagekräftigen Merksätzen, die in ihrer Prägnanz auch viele hundert Jahre später noch Gültigkeit beanspruchen können: „Wir sollten nicht alles sagen, was wir sagen können, damit nicht

221 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 346.

222 EBD., 341.

223 EBD., 347.

224 EBD., 349.

225 EBD.

226 Vgl. Thilo OFFERGELD, Einleitung, in: DERS. (Hg.), *Hugo von Sankt Viktor: Didascalicon de studio legendi. Studienbuch* (= *Fontes Christiani* 27), Freiburg im Br.: Herder 1997, 7–102, hier 60–62.

227 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 237.

das, was wir sagen *müssen*, mit geringerer Wirkung gesagt wird.²²⁸ Diese – ebenfalls auf die Ideale klösterlichen Lebens zurückzuführende – geforderte Demut hat auch auf Seiten der Lernenden eine große Rolle zu spielen: „Der kluge Student [...] achtet nicht darauf, wieviel er weiß, sondern darauf, wieviel er nicht weiß.“²²⁹

Die (tatsächlich) Lernenden nimmt *Hugo* dabei wie kaum ein anderer Autor seiner Zeit in den Blick. Denn neben *Ordnung* und *Methode* berücksichtigt er auch den Gemütszustand der Studierenden – und findet dafür eindrucksvolle Worte:

Es ist [...] zu berücksichtigen, daß das Studium üblicherweise auf zweierlei Art das Gemüt mit Unmut erfüllt und dem Geist zur Last wird, nämlich durch seine Beschaffenheit, wenn also die Materie zu unverständlich, und durch seine Menge, wenn der Stoff zu umfangreich gewesen ist. In beiden Fällen ist große Mäßigung angebracht, damit nicht, was zu unserer Speisung dienen sollte, beim Genuß zur Erstickung führt. Es gibt Leute, die alles lesen wollen; mit diesen solltest du dich nicht messen. Für dich laß es genug sein. Es ist nicht wichtig für dich, ob du alle Bücher liest oder nicht. Die Zahl der Bücher ist unbegrenzt; trachte nicht nach Unbegrenztem! Wo kein Ende ist, da kann es keine Ruhe geben; wo keine Ruhe ist, da gibt es keinen Frieden; wo kein Friede ist, da kann Gott nicht wohnen.²³⁰

Für *Hugo von St. Viktor* steht allerdings auch fest, dass so verstandene Bildung nicht voraussetzungsfrei erfolgen und gelingen kann, sind doch einige Studierende „von Natur aus stumpf und schwer von Begriff“²³¹. Für ihn sind „[d]rei Dinge [...] für die Studierenden nötig: natürliche Begabung, Übung und sittliche Disziplin.“²³² Vor allem ohne hinreichende Auffassungsgabe und Gedächtniskraft sei das Studium beinahe aussichtslos. Diese natürlichen Veranlagungen würden einander bedingen, „ganz so wie alle Reichtümer nichts nützen, wenn die Bewachung fehlt, und wie derjenige vergeblich den Behälter verschließt, der nichts aufzubewahren hat.“²³³

2.3.10 Thomas von Aquin

Einige *Opuscula* des *Thomas von Aquin* (†1274) „enthalten [...] eine Auslegung des apostol. Glaubensbekenntnisses, des Vater unser und Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Wie sich aus der gleichmäßigen Behandlung aller vier Stücke und der Einleitung dazu ergibt, bilden dieselben ein zusammengehöriges Ganzes, und es hatte der Verfasser damit offenbar den Zweck, den Katecheten und Laien ein Handbuch der christlichen Religion zu bieten.“²³⁴ Daher wurde es später im deutschsprachigen Raum auch einfach als „Kate-

228 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 239.

229 EBD., 253.

230 EBD., 345.

231 EBD., 335.

232 EBD., 239.

233 EBD., 241.

234 Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ, Vorwort, in: DIES. (Hg.), *Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes*. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, IX–XII, hier IX.

chismus des hl. Thomas von Aquin²³⁵ bezeichnet, fand im Mittelalter weite Verbreitung und wurde „von den Synoden dem Klerus empfohlen.“²³⁶

Die Adressat(inn)enorientierung besteht hier jedoch wieder nur darin, die zu vermittelnden Inhalte durch Vergleiche und Sinnbilder leichter fassbar zu gestalten. In den Ausführungen zum Glaubensbekenntnis, in denen die zwölf Artikel nacheinander betrachtet werden, wird so beispielsweise die Lehre des Monotheismus im ersten Glaubensartikel²³⁷ dadurch veranschaulicht, dass es früher die Annahme vieler Menschen gewesen sei, „daß unter den verschiedenen Körpern jene über die andern erhaben seien und die Welt regieren, die unter ihnen die schönsten und großartigsten schienen, und diesen zollten sie dann göttliche Verehrung. Das sind aber die Himmelskörper, Sonne, Mond und Sterne. Solchen Leuten ging es, wie einem, der an den Hof des Königs geht, um den König zu sehen, und der dann den nächst besten vornehm Gekleideten oder Beamten für den König ansieht.“²³⁸ Der Verweis auf den Umgang der Untertanen mit ihrem König als Veranschaulichung einer göttlichen Herrschaft ist dabei ein wiederkehrendes Motiv.²³⁹ Derartige Versuche, die christlichen Lehren zum besseren Verständnis mit der Lebenswelt der Adressat(inn)en des Mittelalters zu verknüpfen, werden an verschiedenen Stellen eingestreut:

Das vierte Sacrament ist die Buße. Denn schon im leiblichen Leben kommt es vor, daß einer hie und da krank wird, und wenn er kein Heilmittel hat, so stirbt er; und so tritt auch im geistlichen Leben Krankheit ein, durch die Sünde. Daher ist auch hier ein Heilmittel nöthig, soll die Gesundheit wieder erlangt werden, und das ist die Gnade, welche im Sacrament der Buße ertheilt wird.²⁴⁰

Einer Einschätzung aus dem Jahr 1882, *Thomas von Aquin* habe in diesem Werk „eine Errungenschaft der neueren Pädagogik, der sogenannte Anschauungsunterricht, [...] in der ausgiebigsten Weise verwerthet. Überall sucht er mit Bildern, die aus der nächsten Umgebung sind, die hohen übersinnlichen Gegenstände dem Verständniß nahe zu bringen“²⁴¹, kann aber in dieser Universalität nicht zugestimmt werden. Zu großen Teilen besteht das Werk aus Zitaten der Heiligen Schrift und umschreibenden Auslegungen, wodurch zwangsläufig auch die Bildhaftigkeit der biblischen Formulierungen Verwendung findet. Vieles bleibt jedoch abstrakt, so z. B. die recht komplexen Darstellungen verschiedener Häresien der frühen Christenheit bezüglich der Christologie, bei denen als einzige

235 Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.), *Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes*. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882.

236 BURGER, *Römische Beiträge zur Geschichte der Katechese im Mittelalter* (1907), 162.

237 Vgl. THOMAS VON AQUIN, *Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses*, in: Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.), *Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes*. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, 1–83, hier 6–17.

238 EBD., 9.

239 Vgl. EBD., 31.34.

240 EBD., 70.

241 PORTMANN/KUNZ, *Vorwort* (1882), XI.

Verständnishilfe angeführt wird, dass dies eben im Symbolum anders festgehalten worden sei.²⁴² Darüber hinaus ist gegenläufig zur Bewertung von *Portmann* und *Kunz* festzustellen, dass sich wenig finden lässt, was die Ausführungen anderer Autor(inn)en dieses Zeitalters an Anschaulichkeit übersteigen würde. Vielmehr erscheinen die vermeintlich lebensnahen Beispiele zum Teil selbst als realitätsfern.²⁴³ Grundsätzlich bleibt die Schrift zum Glaubensbekenntnis fordernd und belehrend, oftmals abgeschlossen und nur selten an den Adressaten ausgerichtet. Ähnlich verfährt *Thomas* bei der Auslegung des Vaterunsers. Bezüglich der dritten Bitte („Dein Wille geschehe wie im Himmel, also auch auf Erden“²⁴⁴) erläutert er: „Gleichwie der Kranke nicht seinem eigenen Willen, sondern demjenigen des Arztes folgt, und wenn er etwas anderes wollte, ein Thor wäre, so dürfen auch wir von Gott nichts anderes verlangen, als daß an uns sein Wille geschehe.“²⁴⁵ An nur wenigen Stellen thematisiert er beobachtete Missstände seiner Zeit, am ehesten scheinen ihm dabei konkrete Adressaten bei der Brotbitte vor Augen, die er metaphorisch deutet, auf das generell Notwendige und Standesgemäße ausweitet und daher zum Ausgangspunkt seiner Kritik macht:

Die Unzufriedenheit mit einem standesgemäßen Leben; und die Begier nach dem, was über den Stand und seine Verhältnisse hinausgeht. – So in den Kleidern: Es wünscht der Soldat nicht die Kleider eines Soldaten, sondern die eines Feldherrn; der Kleriker nicht die Gewänder eines Klerikers, sondern die eines Bischofs; diese Leidenschaft aber zieht die Menschen vom Geistigen ab, weil ihr Herz allzusehr am Zeitlichen hängt. Und diesen Fehler lehrt uns der Herr meiden, indem er uns nur um „Brod“ zu bitten befiehlt, d. h. um das einem Jeden je nach seinen Verhältnissen für das gegenwärtige Leben Nothwendige; was alles unter dem Worte „Brod“ verstanden ist. Deshalb lehrt er uns nicht um leckere, verschiedenartige und ausgesuchte Dinge bitten, sondern um Brod, ohne welches der Mensch nicht leben kann, und das ein allgemeines Nahrungsmittel ist.²⁴⁶

Als auch heute noch einleuchtend erscheinen hingegen die Lebensweltbezüge bei der Auslegung der Zehn Gebote. Schon beim ersten Gebot – „Du sollst an Einen Gott glauben“²⁴⁷ – begegnet Kritik an den Auswüchsen der Zeitgenossen: „Aber auch heutzutage

242 Vgl. THOMAS VON AQUIN, Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses (1882), 18–21.

243 „Denn wenn Jemand einen König zum Bruder hätte, aber ferne von ihm wäre, so sehnte er sich gar sehr zu ihm zu kommen, bei ihm zu sein und zu bleiben. Nun ist Christus wirklich unser Bruder und deßhalb müssen wir uns auch sehnen bei ihm zu sein und mit ihm verbunden zu werden“ (EBD., 30).

244 THOMAS VON AQUIN, Erklärung des Vater unser und Ave Maria, in: Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.), Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, 84–137, hier 102.

245 EBD., 103.

246 EBD., 109f.

247 THOMAS VON AQUIN, Erklärung der zwei Gebote der Liebe und der zehn Gebote Gottes, in: Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.), Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, 138–230, hier 166.

noch übertreten viele dieses Gebot; alle diejenigen nämlich, die sich mit Wahrsagerei und Zeichendeuterei abgeben²⁴⁸ oder die „Sterndeuter, welche lehren, daß die Sterne die Lenker der Seelen sind, während sie doch des Menschen wegen geschaffen sind, dessen Lenker Gott allein ist.“²⁴⁹ Dass Aussagen der Lernenden in Bildungsprozessen stets authentisch zu sein haben, betont der Aquinat in seiner deutenden Auslegung zum achten Gebot: „Eine Todsünde ist es: 1. In Sachen des Glaubens zu lügen; wie dies zutreffen kann bei geistlichen Vorgesetzten, Lehrern und Predigern; und diese Art der Lüge ist schwerer, als alle andern.“²⁵⁰ So bleibt festzuhalten, dass auch *Thomas von Aquin* in seinen als katechetisch zu bezeichnenden Schriften die Adressaten als rezeptive „Empfänger eines hermetischen Glaubens“²⁵¹ im Blick hat, denen es auf geeignete Weise die feststehenden Inhalte zu vermitteln gilt. Die dabei von ihm beschrittenen Wege bleiben aber in ihrer Innovationskraft limitiert.

2.3.11 Meister Eckhart

Als gegenläufig zu den bisherigen Darstellungen – vom recht alleinstehenden Ansatz des *Hugo von St. Viktor* abgesehen – erscheint die Tradition der Mystik, welche vor allem mit dem Namen des Theologen und Predigers *Meister Eckhart* (†1328) verbunden ist, wird doch in ihr tatsächlich die individuelle Person als Einzelwesen in den Blick genommen. Die Individualität der mystischen Gotteserfahrung ist eines der Hauptmerkmale dieser Strömung.²⁵² In Person und Werk des Thüringers sind seine verschiedenen Rollen untrennbar miteinander verbunden: „Als ‚Lesemeister‘, d. h. als Professor der Theologie, entwickelt *Eckhart* ein theologisch-philosophisches Denksystem, das er als ‚Lebemeister‘, als Seelsorger und Prediger in Mystagogie und Lebenslehre umsetzt, durch welche er zur Realisierung des in seiner Theologie entworfenen Gott-Mensch-Verhältnisses auf dem je subjektiven Glaubensweg anleiten will.“²⁵³ So gilt er zudem als einer der ersten, der „aus [...] seelsorgl. Interessen heraus ein Corpus v. Schriften verfaßt hat, das einen ersten substantiellen Beitrag z. eur. theologisch-philos. Diskussion in einer Volkssprache geliefert hat.“²⁵⁴ Inwiefern *Meister Eckhart* dezidiert Bildungsprozesse im Blick hatte, verbleibt eine Anfrage an die Definition des Bildungsbegriffs. Nach der Beschäftigung mit seinen Schriften könnte man ihm wohl in den Mund legen, er wäre eher an *Entbildungsprozessen* interessiert:

Für die Mystik wurde der Gedanke der »Entbildung« wichtig, was bedeutet, daß der Mensch von seiner Vorstellung, mit der von ihm angeeigneten Bildung zum Heil ge-

248 THOMAS VON AQUIN, Erklärung der zwei Gebote der Liebe und der zehn Gebote Gottes (1882), 166.

249 EBD., 167.

250 EBD., 222.

251 Hans MENDEL, Art. Anthropologische Wende, in: DERS. (Hg.), Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019, 15–16, hier 16.

252 Vgl. METTE, Religionspädagogik (2006), 65.

253 Susanne GLIETSCH, Gott denken und erfahren. Aktuelle Herausforderungen für die spirituelle Bildung, in: MThZ 65 (2014), 86–102, hier 91.

254 Alois Maria HAAS, Art. Eck(e)hart, Meister E. In: LThK, Bd. 3, ³2006, 443–446, hier 446.

langen zu können, wegkommen und statt dessen zur völligen inneren Leere und Armut finden müsse, um offen und empfänglich zu werden für die Erfüllung durch Gott, die nicht »gemacht« werden könne, sondern nur als Geschenk zuteil werde.²⁵⁵

Grundlegend zeigt sich hier eine Doppelbewegung, gilt es doch zunächst, den Blick auf das einzelne Individuum zu richten, um dieses in der Folge anzuregen, seinen Selbstbezug aufzugeben, verstanden als „die existentielle Ratifikation des Nichts“²⁵⁶. Hierbei handelt es sich aber um eine zu vollziehende Öffnung, die nicht von außen erwirkt, sondern nur selbst realisiert werden kann: „Durch die Immanenz Gottes im Seelengrund und durch die Möglichkeit des Menschen, seine reine Empfänglichkeit für Gott im Seelengrund und durch Abgeschlossenheit, Frei- und Ledigwerden, Ent-Bildung freizulegen, kann er sich für das Geschehen göttlicher Selbstmitteilung öffnen und dieses in seinem Leben zur Entfaltung bringen.“²⁵⁷ Dadurch eröffnen sich Fragen nach einer personalen Identität, die völlig quer zu den Bildungsabsichten der damaligen Zeitgenossen gelegen haben: „Die Ziel- und Bewegungsrichtung für den mystagogischen Weg ist deshalb nicht, dass der Mensch sich nach etwas über sich ausstrecken soll, sondern der Weg der Verinnerlichung, d. h. die Entdeckung, Annahme und Verwirklichung der (Grund-)Struktur der eigenen Identität: nämlich im Innersten Beziehung und Ereignis göttlicher Gegenwart zu sein.“²⁵⁸ Meister Eckhart formuliert: „Was oben war, das wurde innen. Du sollst geinnigt werden [...] auf daß er in dir sei, nicht, daß wir etwas nehmen von dem, was über uns sei; wir sollen es vielmehr in uns nehmen und sollen es nehmen von uns <selbst> in uns selbst.“²⁵⁹

Doch nicht nur die teils radikale Individualität und Subjektivität der Gotteserfahrung, sondern auch die anzustrebenden äußeren Umstände stellen die Grundüberzeugungen der Zeitgenossen beinahe auf den Kopf. Nicht klösterliches Leben, nicht Exil oder ein strukturiertes Studium der Schrift nach den Schlagworten *Ordnung* und *Methode* sei anzustreben, sondern Gelassenheit und dadurch Erkenntnis aus dem Alltag heraus, zusammenzufassen als ein Ideal „frei von der Welt inmitten der Welt“²⁶⁰:

Denn wahrlich, wenn einer wähnt, in Innerlichkeit, Andacht, süßer Verzücktheit und in besonderer Begnadung Gottes mehr zu bekommen als beim Herdfeuer oder im Stalle, so tust du nicht anders, als ob du Gottes nähmest, wändest ihm einen Mantel um das Haupt und schöbest ihn unter eine Bank. Denn wer Gott in einer <bestimmten> Weise

255 METTE, Religionspädagogik (2006), 65.

256 HAAS, Art. Eck(e)hart, Meister E. (2006), 446.

257 GLIETSCH, Gott denken und erfahren. Aktuelle Herausforderungen für die spirituelle Bildung (2014), 94.

258 EBD., 95.

259 MEISTER ECKHART, Surge illuminare iherusalem etc, in: Niklaus LARGIER (Hg.), Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 164–171, hier 169.

260 GLIETSCH, Gott denken und erfahren. Aktuelle Herausforderungen für die spirituelle Bildung (2014), 96.

sucht, der nimmt die Weise und verfehlt Gott, der in der Weise verborgen ist. Wer aber Gott *ohne* Weise sucht, der erfaßt ihn, wie er in sich selbst ist [...].²⁶¹

Diese absichtslose Gottesbegegnung führt *Meister Eckhart* äußerst anschaulich aus: „[M]anche Leute wollen Gott mit den Augen ansehen, mit denen sie eine Kuh ansehen, und wollen Gott lieben, wie sie eine Kuh lieben. Die liebst du wegen der Milch und des Käses und deines eigenen Nutzens. So halten's alle jene Leute, die Gott um äußeren Reichtum oder inneren Trostes willen lieben, die aber lieben Gott nicht recht, sondern sie lieben ihren Eigennutz.“²⁶²

Im Sich-Freimachen von Zugriffsfantasien auf Gott entsteht ein Raum, der zum Schauplatz einer innigen Gotteserfahrung werden kann. „Der Mensch muss sich dafür loslösen (abscheiden) von selbstbezogenen Intentionen und Vorstellungen, in welchen er sich letztlich als abgeschlossene und eigenständige Größe begreift und sich allem gemäß seiner eigenen Interessen bemächtigen möchte. Er muss in der Zurücknahme von Selbstverfügungsansprüchen sein Dasein radikal von einem anderen her begreifen, um so Raum zu schaffen für das Wirken dieses göttlichen Anderen in ihm.“²⁶³ Dieses Wirken ist sodann wieder Anstoß zur Tat, denn „[w]er seine Person aufgegeben hat, kann durch die Person des Logos Jesus Christus überformt werden u. gewinnt so eine Freiheit, die letztlich die Freiheit Gottes selbst ist u. die ihn so auch – in der *vita activa* – für das ‚weseliche werc‘ der Nächstenliebe ertüchtigt.“²⁶⁴ Dieser Grundgedanke zeigt sich auch in der Auslegung der Tempelreinigung (vgl. Mt 21,12–17) *Meister Eckharts*: „Dieser Tempel [...] das ist des Menschen Seele [...] Er meinte damit nichts anderes, als daß er den Tempel leer haben wollte, recht, als ob er hätte sagen wollen: »Ich habe das Recht auf diesen Tempel und will allein darin sein und die Herrschaft darin haben.«“²⁶⁵

Im Vergleich zu den Schriften des *Hugo von St. Viktor* zeigen sich somit spannende Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Beiden geht es um eine „bewußtere Wahrnehmung der Person und ihrer Individualität“²⁶⁶, um einen offenen Raum für Gott, das Gemüt und die Befähigung zur Tat – zum Teil als bewusst gesetztes Gegengewicht zum „die Objektivität und den Verstand in den Vordergrund stellende[n] scholastische[n] Bildungsideal“²⁶⁷. Stark unterscheiden sich hingegen die Wege, auf denen dieses Ziel er-

261 MEISTER ECKHART, In hoc apparuit caritas dei in nobis, in: Niklaus LARGIER (Hg.), *Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen* (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 66–75, hier 71.

262 MEISTER ECKHART, Quasi vas auri solidum ornatum omni lapide pretioso, in: Niklaus LARGIER (Hg.), *Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen* (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 186–197, hier 195.

263 GLIETSCH, Gott denken und erfahren. Aktuelle Herausforderungen für die spirituelle Bildung (2014), 96.

264 HAAS, Art. Eck(e)hart, *Meister E.* (2006), 446.

265 MEISTER ECKHART, Intravit Iesus in templum et coepit eicere vendentes et ementes. Matthaei, in: Niklaus LARGIER (Hg.), *Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen* (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 10–23, hier 11.

266 METTE, *Religionspädagogik* (2006), 66.

267 EBD.

reicht werden soll – hier die Innerlichkeit des Alltags, dort der Rückzug in klösterliche Abgeschlossenheit.

2.3.12 Johannes Dominici

Eine Erziehungslehre für den *familiären* Kontext bietet die zwischen 1400 und 1405 entstandene Schrift »Regola del governo di cura familiare« des Kardinals *Johannes Dominici* (†1419). Erstaunlich ist, dass in dieser auch „Erholungen und Spiele“²⁶⁸ ein eigenes Kapitel erhalten, handelt es sich doch hierbei um Kategorien, denen in der Regel in anderen pädagogischen Schriften dieser Zeit kein allzu großer Wert beigemessen wird. Allerdings haben auch diese Beschäftigungen nicht absichtsfrei zu erfolgen, vielmehr soll „alles in dieser Beziehung Notwendige zur Erziehung des Knaben (Kindes) für Gott beitragen. Du wirst auf kluge Weise unterrichtet, dein Kind also springen, tanzen, spielen und sich erlustigen zu lassen, daß es sich dadurch von Gott nicht entfernt, sondern ihm nähert.“²⁶⁹ Dies hat zur Folge, dass Spiele dahingehend beleuchtet werden müssen, ob sie eine Annäherung an Gott ermöglichen. *Johannes Dominici* scheint dafür recht konkrete Vorstellungen zu haben, wie sich eine Kategorisierung vornehmen lässt: Würfel- und Kartenspiele (schlimmstenfalls gar um Geld) oder Spielzeugwaffen werden mitunter als „Weg zum Galgen“²⁷⁰ bezeichnet; Schaukelpferde, Spielzeuginstrumente oder Spielzeugtiere sind „Futter für die Eitelkeit“²⁷¹ und machen aus den Zöglingen „Kinder der Hölle in allem Bösen“²⁷². Zielführende Spielideen seien stattdessen:

[E]in oder zwei Altärchen im Hause aufstellen [...] drei oder vier verschiedene Altarbekleidungen haben und allein oder mit mehreren den Sakristan spielen [...], kleine Wachskerzen aufstecken sie anzünden und auslöschten, Weihrauch verbrennen, das Kapellchen säubern und ausfegen, Leuchter anfertigen aus Wachsabfällen oder Lehm. Mit einer kleinen Glocke können sie alle Stunden das Zeichen geben, wie sie es in den Kirchen hören; mit Chorröcken können sie sich wie Meßdiener (Akolythen) ankleiden und dann ein Lied singen, so gut sie es verstehen; sie können endlich die Ceremonien der Messe nachahmen, und darum laß ihnen manchmal in der Kirche zeigen, was die Priester thun, damit sie lernen, dieselben nachzuahmen.²⁷³

Diese Auffassung der Kategorien von *Erholung* und *Spiel* ist dem heutigen Verständnis beider Begriffe recht fremd. Fernab jeglicher didaktischen Rahmung könnte dieses Vorgehen aus heutiger Sicht jedoch beinahe als »performativ« gelesen werden – wenngleich

268 Johannes DOMINICI, Von der Leitung der Familie. Übersetzt von Augustin Rösler, in: Augustin RÖSLER (Hg.), Kardinal Johannes Dominici Erziehungslehre und die übrigen pädagogischen Leistungen Italiens im 15. Jahrhundert (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 7), Freiburg im Br.: Herder 1894, 25–66, hier 35.

269 EBD., 36.

270 EBD., 35.

271 EBD., 39.

272 EBD., 38.

273 EBD., 36.

es hier einer völlig anderen Ursprungssituation entstammt. Spannend ist, dass über eine mögliche Gefährdung der „Dignität religiöser Akte“²⁷⁴ oder ein Fehlen „identifikatorischer Ernsthaftigkeit“²⁷⁵ hier nicht einmal nachzudenken ist. Unausgesprochen wird wohl davon ausgegangen, dass auch dieses *Spiel* in Anbetracht der religiösen Sozialisierung gar nicht anders als würdevoll und ernsthaft ablaufen könnte, Identifikation somit Ziel- und Ausgangspunkt zugleich darstellt. Das spielende, handelnde Element dient also nicht dem Erstkontakt in fremde Welten, sondern dem Verschmelzen von kindlicher Phantasie und religiösem Ritual. Höchst fragwürdig erscheint uns heute *Dominicis* Verknüpfung alltäglicher Spielelemente der Kinder mit einer rigiden Glaubenspraxis als Strafpotenzial. So fordert er von den Erziehenden:

Verbiete ihnen nicht ihre kleinen Spiele mit dem Balle und dergleichen. Wenn es im Hause oder anderswo unter deiner Aufsicht geschehen kann, so laß sie versuchen, wer am höchsten springen oder am besten laufen kann. Dabei kann als Bedingung gestellt werden, daß, wer verliert, so und soviel Vaterunser oder Ave Maria bete oder vor dem Bilde des Herrn irgend eine Erfurchtsbezeugung mache oder eine Zeitlang die Kapelle nicht betreten dürfe.²⁷⁶

2.3.13 Johannes Gerson

Aus dem Spätmittelalter schließlich ist vor allem *Johannes Gerson* (†1429), seines Zeichens Pariser Universitätskanzler, zu nennen. In dieser Position verfasste er u. a. die „Verordnung für die Lehrer und Schüler der Kathedralschule zu Paris“²⁷⁷, welche vielen folgenden Schulordnungen als Muster dienen sollte. In ihr fordert er z. B. den Gesanglehrer auf, „dem andern Lehrer genügende Zeit [...] für eine kurze und leichtfaßliche Auslegung der Episteln und Evangelien in der Volkssprache [zu lassen]; denn wenn etwas nicht verstanden wird, ist es nicht möglich, daß es schön und richtig vorgetragen und daß das Herz dabei zur Andacht entzündet werde.“²⁷⁸ Dieser Grundgedanke des geforderten Verstehens und der innigen Beteiligung – im Gegensatz zu einer bloßen Kenntnis – findet sich auch in seiner Schrift „Von der Führung der Kleinen zu Christus“²⁷⁹ (*De parvulis*

274 Burkard PORZELT, Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?, in: Stefan ALTMAYER/Gottfried BITTER/Joachim THEIS (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele* (= *Praktische Theologie heute* 132), Stuttgart: Kohlhammer 2013, 181–194, hier 186.

275 EBD., 187.

276 DOMINICI, *Von der Leitung der Familie*. Übersetzt von Augustin Rösler (1894), 37.

277 Johannes Charlier GERSON, *Verordnung für die Lehrer und Schüler der Kathedralschule zu Paris*, in: Michael KAUFMANN/Franz Xaver KUNZ/Heinrich Alois KEISER/Karl Alois KOPP (Hg.), *Ägidius Romanus' de Colonna, Johannes Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolets Pädagogische Schriften*. Übersetzt und mit biographischen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen versehen (= *Bibliothek der katholischen Pädagogik* 15), Freiburg im Br.: Herder 1904, 142–148.

278 EBD., 145.

279 Johannes Charlier GERSON, *Von der Führung der Kleinen zu Christus*, in: Michael KAUFMANN/Franz Xaver KUNZ/Heinrich Alois KEISER/Karl Alois KOPP (Hg.), *Ägidius Romanus' de Colonna, Johannes*

trahendis ad Christum« bzw. »De trahendis ad Christum parvulis«) wieder, welche auf die Jahre zwischen 1409 und 1412 datiert wird.²⁸⁰

Dass er sich in seiner Position überhaupt mit Kindern auseinandersetzt, scheint für stete Kritik zu sorgen – jedenfalls sieht sich *Gerson* genötigt, seinen Ansatz immer wieder zu verteidigen.²⁸¹ Nicht nur beginnt er das Werk mit einem Verweis auf Jesu Haltung zu Kindern in Mt 19,14 bzw. Mk 10,13–16,²⁸² er verfasst diesbezüglich gar ein eigenes Kapitel,²⁸³ in dem er sich gegen die „üble Nachrede und Vorwürfe“²⁸⁴ wendet, es sei „unwürdig, wenn ein Theologe oder ein in den Wissenschaften berühmter Mann oder ein Würdenträger der Kirche diesem Werke, besonders bei kleinen Kindern, sich widmet“²⁸⁵. Daher wird *Johannes Gerson* auch nicht müde, die Zielperspektive seines Vorhabens – mitsamt einer Anspielung auf Mt 9,17 – zu erläutern:

Der hat sich also nicht getäuscht, sondern sehr umsichtig die Sache angeschaut, welcher versicherte, daß man bei den Kleinen anfangen müsse, wenn man eine Erneuerung des kirchlichen Lebens herbeiführen wolle. Denn da sie noch weniger verdorben und im Bösen noch weniger verhärtet sind, so sind sie wenigstens für heilsame Lehren empfänglicher [...]. Die Kinder sind in der Tat geschickt, die Anfangsgründe guter Lehren in sich aufzunehmen, weil sie falsche Ansichten noch nicht so tief eingesogen haben und verderbliche Lehren bei ihnen noch nicht eingewurzelt sind. Sie sind neue Schläuche für die besten Weine, junge Pflanzen, welche leicht die Richtung annehmen, die ihnen die Hand des Gärtners gibt.²⁸⁶

Da der Weg zu Christus und die Anregung zum Guten also bei den Kleinen beginnen müsse,²⁸⁷ gelte es nun, dafür geeignete Wege zu finden. *Gerson* nennt die öffentliche Predigt, die geheime Ermahnung, die Zucht des Lehrers sowie die Beichte, welche hier erneut als katechetisches Mittel begegnet und für den Autor den Schwerpunkt zu bilden scheint.²⁸⁸ Um in diesen Formen die Kinder zu erreichen, müsse man den Umgang und „unsere Redeweise den Kindern anpassen“²⁸⁹:

Außerdem hat eine edel angelegte Natur das Eigentümliche, daß sie [...] leichter durch liebevolle Behandlung als durch Drohungen und Strafen zu gewinnen und zu lenken ist. Wie sollten endlich die Kinder, die ja äußerst schüchtern sind, ihre schändlichen

Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolets Pädagogische Schriften. Übersetzt und mit biographischen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen versehen (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 15), Freiburg im Br.: Herder 1904, 115–139.

280 Vgl. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. I. Antike und Mittelalter (1993), 297.

281 Vgl. GERSON, *Von der Führung der Kleinen zu Christus* (1904), 116–119.

282 Vgl. EBD., 115f.

283 Vgl. EBD., 128–139.

284 EBD., 128.

285 EBD.

286 EBD., 119.

287 Vgl. EBD., 116.

288 Vgl. EBD., 125.

289 EBD., 116.

Sünden einem Manne zu entdecken sich getrauen, den sie hassen oder fürchten, einem Manne, der ihnen nicht zuvor die Überzeugung beigebracht, daß er gegen sie aufrichtig, wohlwollend, verschwiegen und freundlich gesinnt sei? Davon wird er sie aber nicht überzeugen können, wenn er nicht in freundlicher Weise mit den Lachenden lacht, den Spielenden Glück zuruft, ihren Eifer im Guten lobt; wenn er nicht bei seinem Tadel Bitterkeit und Schimpfreden meidet und nur Milde und Sanftmut walten läßt, so daß sie fühlen, er hege nicht Haß, sondern brüderliche Liebe gegen sie.²⁹⁰

Neben der Zuwendung zu den Kindern – im Gegensatz zu den ansonsten eher als *Studierende* zu bezeichnenden Lernenden – liegt die Besonderheit seiner Ausführungen vor allem darin, dass sich in diesem Zusammenhang eine der frühesten Forderungen nach einer Authentizität der Äußerungen der Kinder findet. Selten zuvor war die grundsätzliche Möglichkeit unaufrichtiger oder unvollständiger Äußerungen der zu Unterweisenen – gerade in einem sakramentalen Kontext – in dieser Breite bedacht worden:

Wenn doch die Kleinen auch nur ein einziges Mal im Jahre eine Beichte mit der erforderlichen Vollständigkeit ablegten! Aber weil ihrer viele sind und die Osterzeit sehr kurz ist, so daß die Pfarrer und besonders die Beichtväter nicht genügend Zeit haben, über alles erschöpfende Fragen zu stellen, so ist es ersprißlich, ja sogar notwendig, daß jedes Kind wenigstens einmal mit einem umsichtigen Beichtvater seinen ganzen Lebenslauf, nicht oberflächlich oder mit verschlossenem Munde, sondern längere Zeit und vollständig durchgehe.²⁹¹

Für *Gerson* bedeutet dies, dass es sich hierbei um einen Prozess handeln muss, an dessen Ende die Fähigkeit der Beichtenden steht, eine – in seinen Augen – richtige Beichte abzulegen; also für die Zukunft zu wissen, „was und wie sie beichten sollen; auch werden sie ermahnt, in der Beichte niemals weder zu lügen noch etwas zu verheimlichen.“²⁹² Um das Ziel der Erneuerung der Kirche, die von den Kindern auszugehen habe, zu erreichen, sei dies der wichtigste Schritt, spricht der Gelehrte doch dem ganzen Sakrament die Erfolgsaussichten ab, sollte das Sündenbekenntnis nicht aufrichtig, klar und vollständig erfolgen.²⁹³

Niemand wird diese Früchte für gering halten, wenn er aus Erfahrung weiß, was für eine tyrannische Macht über manche die Scham ausübt [...]. Wer dieses erfahren hat, der wird, glaube ich, zugeben, daß es kaum etwas Geringeres sei, wenn solche Leute den Mund zu einer aufrichtigen Beichte öffnen, als wenn einem von Natur Stummen die Sprache wiedergegeben wird. Aber es möchte vielleicht jemand mir oder einem andern, der sich mit der Ermahnung und der Beichte der Kinder abmüht, zurufen: „Du zehrst dich auf in vergeblicher Arbeit.“ Warum denn? „Weil sie ohne Zweifel vieles erdichten oder vorlügen [...]“ [...] Ich weiß ferner wohl, daß die Kinder bisweilen lügen

290 GERSON, Von der Führung der Kleinen zu Christus (1904), 130.

291 EBD., 125.

292 EBD., 126.

293 Vgl. EBD., 137f.

oder etwas verheimlichen, namentlich beim Beginn der Beichte. O daß doch wenigstens den Erwachsenen dieses Laster fremd wäre! Allein die Wahrheit wird mit guten Ermahnungen, mit geschickten und sorgfältigen Fragen doch nach und nach herausgewunden [...].²⁹⁴

Die Frage der Aufrichtigkeit endet sodann für *Johannes Gerson* nicht beim Bekenntnis der Sünden. Auch das aufgetragene Bußwerk spielt für ihn eine entscheidende Rolle, denn „lieber will ich [...] die Menschen mit einer kleinen, aber willig übernommenen Buße ins Fegefeuer schicken, als sie mit einer unwillig angenommenen, die sie nicht verrichten mögen, in die Hölle stürzen.“²⁹⁵ Auch hier begegnet wieder der Gedanke des Prozesshaften, ist doch für den Autor das Bekenntnis selbst schon Teil der Buße: „Ich glaube ein nicht unwesentliches Stück der Buße erreicht zu haben, wenn die Sünde mit offenem Munde verabscheut, d. h. wenn sie durch das Bekenntnis gleichsam ausgespiesen ist.“²⁹⁶

2.3.14 Zwischenfazit

Wie für die biblische Botschaft und die frühe Kirche konnte somit auch für die lange Zeitspanne des Mittelalters gezeigt werden, dass viele der Autoren ihre jeweiligen (intendierten) Adressaten durchaus – zum Teil explizit – in den Blick genommen haben. Allerdings findet sich bezüglich der Intention dieser Adressatenorientierung sowie der für sie gewählten Mittel und Wege eine große Spannbreite. Besonders auffällig erscheinen dabei die Ansichten des *Hugo von St. Viktor* sowie der deutschen Mystik um *Meister Eckhart*, in deren Ausführungen nicht mehr nur zu belehrende und die Botschaft annehmende Rezeptoren, sondern selbsttätige Individuen in den Vordergrund treten. Für das Mittelalter kann daher der vereinfachende und schlagwortartige Überblick der Tabelle 2.2 gelten.

294 GERSON, Von der Führung der Kleinen zu Christus (1904), 126f.

295 EBD., 136.

296 EBD.

Tabelle 2.2: Adressatenorientierung im Mittelalter

Adressant	Zeitraum	Intention	Art
Standespredigten	ab 6. Jh.	Theologische bzw. moralische Belehrung und Ermahnung	Bezugnahmen auf aus Lebensumständen resultierende Gefährdungen der Stände
Hauskatechese	ab 8. Jh.	Akkulturation	Wiederholung, Besprechung der Predigt; Auswendiglernen bekannter Wendungen, Formen im Familienverbund
(Kloster-)Schulen	ab 8. Jh.	Fehlerfreie Wiedergabe des Inhalts im Wortlaut	Mnemotechniken, Verbindung zur alltäglichen Praxis
Beichtspiegel	ab 13. Jh.	Individuelle Gewissenserforschung	(Bildliche) Darstellung des Fehlverhaltens, z. T. auf Personengruppen / lokale Eigenheiten abzielend
Bonifatius	†754	Verkündigung der Heilsbotschaft; Darstellung ihrer Überlegenheit	Sprachl., inhaltl. und psychol. an Hörende angepasster Monolog
Daniel von Winchester	um 720	Abfedern innerer Widerstände der Angesprochenen; Einsicht	Dialogische Gesprächstechniken
Alkuin	†804	Umfassende Bildung der Schüler	Verschriftl. Schülergespräche, Schuldialoge
Jonas von Orléans	†843	Reflexion der Lebensführung	Darstellung in den Ständen häufig auftretender, doch zu vermeidender Laster
Notker	†912	Anregung zum Lesen und Nachdenken	Einbindung des Briefpartners; Rätsel, Scherzfragen, Aufforderung zur moral. Entscheidung
Rather von Verona	†974	Erinnerung an moralische Pflichten	Bezugnahmen auf Anforderungen, die aus Lebensumständen der verschiedenen Stände resultieren
Hugo von St. Viktor	†1141	Inhalte nicht nur aufnehmen, sondern bedenken und in der Praxis anwenden	Aufforderung, Inhalte selbst zu meditieren und aktiv umzusetzen
Thomas von Aquin	†1274	Verstehen komplexer theologischer Inhalte	Erläuterungen durch Vergleiche und Sinnbilder
Meister Eckhart	†1328	Entbildung; Loslösung, um Raum für Cotteserfahrung zu schaffen	Aufforderung zur Entfaltung einer Innerlichkeit des Alltags
Johannes Dominici	†1419	Annäherung der Kinder an Gott	Verbindung von Glaubenspraxis und alltäglicher (Spiel-)Welt der Kinder
Johannes Gerson	†1429	Umfassende, aufrichtige Beichte der Kinder	Ausführliches Beichtgespräch, Anpassung der Redeweise

2.4 Von der Reformation bis zum Ende des 18. Jahrhunderts

Dass eine als Anpassung der Vermittlung an die angestrebten Perzipienten einer Botschaft verstandene Adressat(inn)enorientierung auch in den folgenden Jahrhunderten vorgelegen haben wird, ergibt sich aus den bisherigen Ausführungen, gehört dies als Grundmuster doch zur nun bereits tausendfünfhundertjährigen Tradition christlich-religiöser Bildungsprozesse. Es wird zudem ersichtlich, dass auch viele *Wege* einer Adressat(inn)enorientierung, die ab dem 16. Jh. beschritten werden sollten, keineswegs neu waren. Wie gezeigt, bemühten sich christlich-religiöse Bildungsprozesse schon im Ursprung um eine Kommunikation, die sich an Lebenswirklichkeit und Anschaulichkeit orientiert: um Bilder und Vergleiche, um Auslegung, um eine Ausrichtung an Sprache und Entwicklungsstand des Gegenübers. Für die nun zu beleuchtende Zeitspanne grundständig neu ist aber, dass derartige Überlegungen – sei es durch stärker in den Blick genommene intentionale Unterweisung und Belehrung immer breiterer Schichten, sei es durch die gewaltigen Fortschritte der Verbreitung von Schriften durch den Buchdruck mit beweglichen Lettern – nicht mehr nur ausgewählten Personen(-gruppen) wie den Angehörigen hoher Häuser und Klosterschülern zugänglich waren, sondern nach und nach immer größeren Bevölkerungsanteilen zur Kenntnis gebracht werden konnten und wurden.

Wie auch für die vorangegangenen Jahrhunderte werden dabei – von wenigen, eher berichtenden Ausnahmen abgesehen – planende, skizzierende, verschriftlichte Vorüberlegungen verschiedener Autoren analysiert, deren praktische Umsetzung und tatsächliche Wirkungsgeschichte aufgrund der Quellenlage nicht nachvollzogen werden können. Zudem gilt es zu bedenken, dass i. d. R. auch die tatsächlichen Adressat(inn)enkreise einzelner Schriften weder zu belegen noch voneinander abzugrenzen sind. Vielfach wird die Praxis von einem Neben-, Mit- und bisweilen auch Gegeneinander verschiedener theoretischer Anleitungen geprägt gewesen sein, was ebenfalls eindeutige Aussagen zu werk- bzw. autorene gebundenen Auswirkungen verhindert.²⁹⁷

Grundsätzlich sollte man meinen, dass gerade in einem Zeitalter der Spaltung der Stellenwert authentischer Positionierungen gestiegen sei und sich diesbezüglich ein neuer Schwerpunkt finden ließe. Allerdings lässt sich dokumentieren, dass das Pendel eher in die entgegengesetzte Richtung ausschlagen sollte, wird doch von den Adressanten der Bildungsprozesse beider Konfessionen zunächst eine kognitive Ebene, geprägt durch Faktenwissen und Merksprüche, angestrebt, welche zu vermitteln und – wie es späteren Generationen im Gedächtnis bleiben wird – geradezu *einzutrichern* sind, um als wahrhaft katholisch bzw. evangelisch, als »fromm« zu gelten.²⁹⁸ Neben den mitschwingenden Negativkonnotationen sei zumindest angedeutet, dass dies für die Einzelnen auch ein Gefühl der Befreiung vom Zwang der persönlichen Positionierung, Beheimatung

297 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. II. Barock und Aufklärung (1995), 164f.

298 Zum sich in dieser Zeit entfaltenden, mehrdimensionalen Begriff der Frömmigkeit vgl. Ralf MÜLLER, Frömmigkeit in pädagogischer Perspektive – ein historisch-systematischer Zugang zu einem religiösen Bildungsideal, in: Jochen SAUTERMEISTER/Elisabeth ZWICK (Hg.), Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 165–179.

tung und damit Sicherheit in umstürzenden Zeiten bedeuten konnte. Beide Pole, „Wege der Entlastung [. . .], jedoch auch Formen der Etablierung von Abhängigkeiten“²⁹⁹, sind daher zu berücksichtigen. In Zeiten der Ausdifferenzierung und Konfessionalisierung steht jeweils die „Eindeutigkeit der Lehre“³⁰⁰ im Zentrum, das „Ziel bestand stets in der Erziehung guter Christen, die ihre jeweilige Konfession tief verinnerlicht hatten und sie später an ihre Familie weitergeben konnten.“³⁰¹ *Martin Luther* (1483–1546) sind diese Aspekte ein explizites Anliegen. Gleich zu Beginn der Vorrede seines „kleinen Catechismus“³⁰² führt er aus:

Auffs erst, das der Prediger für allen dingen sich hüte und meyde mancherley odder anderley text und form der Zehen gebot, Vater unser, Glauben, der Sacrament etc. Sondern neme einerley form für sich, darauff er bleibe, unnd die selbige ymer treibe ein iar wie das ander. Denn das iunge und alber volck mus mit einerley gewissen text und formen leren, Sonst werden sie gar leicht yrre, wenn man heut sonst unnd uber iar so leret, als wolt mans bessern, Und wird damit alle mühe und arbeit verloren. [. . .]

Darumb sollen wir auch bey den iungen unnd einfeltigen volck solche stück also leren, das wir nicht eine sylben verrucken odder ein iar anders denn das ander für halten odder für sprechen. Darumb erwele dir welche forme du wilt, und bleib dabey ewiglich. Wenn du aber bey den gelerten und verstendigen predigst, da magstu deine kunst beweisen und diese stücke so bund kraus machen unnd so meisterlich drehen als du kanst. Aber bey dem iungen volck bleib auff einer gewissen ewigen forme und weise, Und lere sie für das aller erst diese stück, nemlich die Zehen gebot, Glauben, Vater unser etc. nach dem text hin von wort zu wort, das sie es auch so nach sagen können und auswendig lernen.³⁰³

Allein dieser kurze Abschnitt ist äußerst gehaltvoll. Deutlich erkennbar ist des Reformators Anliegen, die Kenntnis des Katechismustextes sicherzustellen – dies aber explizit auf die Kinder, Jugendlichen und einfachen Leuten gemünzt. Den Stellenwert, den der Wortlaut *Luthers* in der evangelischen Unterweisung der folgenden Jahrhunderte erhalten sollte, vor Augen habend, erscheint jedoch seine Offenheit überraschend, dass es zwar um die Eindeutigkeit der Aussagen der Lehre gehe, aber dafür auch andere Textfassungen die Basis bilden könnten. Die – verbindliche – Entscheidung soll dabei jeder Prediger selbst treffen: „Darumb erwele dir welche forme du wilt, und bleib dabey ewiglich.“³⁰⁴ Hierin wird eine Grundtendenz erkennbar, die in vielen Schriften *Luthers* belegbar ist.³⁰⁵ Auch soll das Auswendiglernen nicht das Ziel, sondern nur einen Zwischenschritt des Bildungsprozesses darstellen, ist ihm doch eine Auslegung nachgeord-

299 MÜLLER, Frömmigkeit in pädagogischer Perspektive – ein historisch-systematischer Zugang zu einem religiösen Bildungsideal (2019), 176.

300 PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. II. Barock und Aufklärung (1995), 73.

301 KÄGLER, Zum Verhältnis von Religion und Bildung in der Zeit der Konfessionalisierung (2019), 152.

302 Martin LUTHER, Der kleine Catechismus für die gemeine Pfarherr und Prediger (1529). Gedruckt zu Erfurd durch Conrad Creffer, in: WA 30,1, 264–345.

303 EBD., 268.270.

304 EBD., 268.

305 So werden vorgeschlagene Formulierungen mitunter damit eingeleitet, diese seien für diejenigen, „welche es nicht besser vermügen“ (EBD., 266) oder aber man verwende sie „auff die odder besser

net: „Zum andern, Wenn sie den Text nu wol können, So lere sie denn hernach auch den verstand, das sie wissen, was es gesagt“³⁰⁶. Diese Auslegung – Luther verortet all dies zunächst im Kontext der Predigt, also im Gottesdienst, dessen Hauptaufgabe und Gegenstand es schließlich sein müsse, den Menschen die Zehn Gebote, das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser zu vermitteln³⁰⁷ – soll in Frage- und Antwortform erfolgen: „Nicht alleyne also, das sie die wort auswendig lernen noch reden, wie bis her geschehen ist, sondern von stuck zu stuck frage und sie antworten lasse, was eyn iglichs bedeute und wie sie es verstehen.“³⁰⁸ Auch hier betont der Reformator, dass er zwar konkrete Formulierungsbeispiele³⁰⁹ liefert, sich aber durchaus alle Lehrenden selbst aufgefordert sehen dürfen, diese zu optimieren: „Solche fragen mag man nemen aus dem unsern betbuchlin, da die drey stuck kurtz ausgelegt sind, odder selbs anders machen“³¹⁰. Auch hier ist jener Grundgedanke Luthers erkennbar, der wohl nicht im Sinn hatte, dass seine Formulierungen Allgemeingültigkeit zu haben hätten.

Dass diese Vorstellungen in der Folge wenig Berücksichtigung finden sollten, ist wohl einerseits auf den Einfluss humanistischer³¹¹ Bildungsgedanken, andererseits auf die Furcht vor Abweichungen oder gar Irrlehren zurückzuführen. 1580 wurde der »Kleine Katechismus« als Bekenntnisschrift ins Konkordienbuch aufgenommen, womit aber auch der hier vorzufindende Wortlaut „kanonisiert und damit für unveränderlich erklärt“³¹² wurde. Entgegen Luthers Wunsch hatte dies zur Folge, dass in den ersten Jahrzehnten der noch jungen reformatorischen Bewegung bereits die Verwendung von anderen Katechismustexten zu Kritik führte.³¹³ Vor allem an höheren Schulen wurde später wohl auch die Auslegung schlicht diktiert.³¹⁴

weise“ (Martin LUTHER, Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526), in: WA 19, (44)72–113, hier 95).

306 LUTHER, Der kleine Catechismus für die gemeine Pfarherr und Prediger (1529). Gedrückt zu Erfurd durch Conrad Creffer, 272.

307 Vgl. LUTHER, Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526), 75f.

308 EBD., 76.

309 Vgl. EBD., 76f.

310 EBD., 77.

311 Entscheidend sind dabei die jeweiligen Positionierungen zur Frage des Nach- bzw. Nebeneinanders von »verba« und »res« – ein Begriffspaar, welches ursprünglich dem Fremdsprachenunterricht entstammt und dessen Abfolge immer wieder umstritten war, vgl. Manfred FUHRMANN, Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland: von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln: DuMont 2001, 40. Bedeutend für die katechetische Unterweisung dieser Zeit sei die Vorstellung „erst verba, dann res – der Kenntnis der Worte folgt die der Dinge“ (Friedrich HAHN, Katechismus für Kinder, in: Klaus DODERER (Hg.), Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Zweiter Band: I-O, Weinheim und Basel: Beltz 1977, 141–142, hier 141).

312 Hans-Jürgen FRAAS, Art. Katechismus, I. Protestantische Kirchen, I/1. Historisch (bis 1945), in: TRE, Bd. 17, 1988, 710–722, hier 716.

313 Vgl. Friedrich HAHN, Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts (= Pädagogische Forschungen 3), Heidelberg: Quelle & Meyer 1957, 54.

314 Vgl. zum Lesen und Auswendiglernen im *evangelischen* Unterricht des 16. bis 18. Jahrhunderts Dieter STOODT, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Münster: Comenius-Institut 1985, 205f. sowie HAHN, Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts (1957), 53–58.

Doch sind auch kritische Stimmen zum Auswendigaufsagen belegt. „Das güldene Kleinot“³¹⁵, ein in dieser Zeit häufig anzutreffender Titel für eine Zusammenstellung verschiedener Werke *Luthers*, ist in der Version *Johann Tetelbachs* (1517–1598) ab 1569 mit einer Vorrede *Tilemann Hesshus'* (1527–1588) versehen, in der dieser äußerst anschaulich davor warnt, beim Auswendiglernen stehen zu bleiben und den Schritt der – eigenständigen – Auslegung auszulassen:

Nu findet sich aber ein sondere nachlässigkeit auch bey denen / die den Catechismum Lutheri lieb vnd wehrt haben / wie sichs gebüret / auch vben / vnd von wort zu wort außwendig lehren / Nemlich / daß viel die wort wie ein Psittig oder Dole lehren nachschwätzen / aber welchen verstand die wort in sich haben / wie man deß Catechismi zur bestätigung der Artickel deß Glaubens / vnd widerlegung der Irthummen gebrauchen sol / Darauff geben sie kein acht [...].³¹⁶

Georg Karg (1512–1576), auch *Parsimonius* genannt, widerspricht im Vorwort seines 1564 erstmals erschienenen und selbst 1800 in Ansbach noch neu verlegten Katechismus in Teilen gar der Ansicht *Luthers*, fordert er doch auch eine Varianz der Fragen und Worte:

Dabey doch dieses sonderlich zu mercken / obwol ein gewisse Form in einem Weg löblich / daß dennoch das gemeine Volck / weil es entweder die Wort nicht wol behalten kan / oder aber ohne Verstandt fasset / nit eben allenthalben vnd durchauß an diese ort / oder dergleichen fürgeschriebene Fragen / vnnd gefaste Wort soll gebunden / sondern die Fragen vmb mehrers Verstands willen wol mögen / oft auch müssen geändert vnnd gemehret / dazu auch die Wort an manchem ort abgewechselt / vnnd also immerzu mehr auff die Sachen und Verstandt / dieselbge nach notturfft auß zu führen / vnnd genugsam darzu thun / denn auff gewisse anzahl Wort vnd Fragen gesehen / vnnd derwegen die Schulkinder mit diesen gesetzten Fragstücken / sie außwendig zu lernen / nicht beladen werden.³¹⁷

Die Basis der Vermittlungsbemühungen *beider* Konfessionen bildeten also die jeweiligen Katechismen; daher waren diese „primär an den normgebenden Inhalten orientiert, die von den dogmatischen Lehrbüchern direkt auf die Schülerinnen und Schüler »angewandt« wurden. Glauben bedeutete festes Stehen in den von Gott geoffenbarten Wahrheiten, wozu die Kenntnis dieser Wahrheiten Voraussetzung war.“³¹⁸ Das Entstehen einer völlig neuen Textsorte gibt ein beredtes Zeugnis der Kommunikationsprobleme dieser am Katechismus orientierten Vermittlungsprozesse: »Katechismusschwänke«, in denen das Aneinandervorbeireden der Beteiligten humorvoll ausbuchstabiert wird, aber

315 Johann TETELBACH (Hg.), *Das güldene Kleinot. D. Mart. Lutheri Catechismus*, Frankfurt am Main: Johannis Reinhart 1577.

316 Tilemann HESSHUS, Vorrede, in: Johann TETELBACH (Hg.), *Das güldene Kleinot. D. Mart. Lutheri Catechismus*, Frankfurt am Main: Johannis Reinhart 1577, Aii–Av, Aiiii.

317 Georg KARG (PARSIMONIUS), *Catechismus, das ist: Eine kurtze Summa Christlicher Lehre / wie die in der Kirchen/Fragweise am nützlichsten gehandelt werden kan*, Nürnberg: Valentin Fuhrmann 1607, Aiii.

318 LEIMGRUBER, *Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik* (2013), 42.

auch die Unkenntnis der Bevölkerung zur Sprache kommt.³¹⁹ In ihnen wird jedoch immer wieder unterschwellig darauf angespielt, dass das Versagen auf Seiten der Vermittelnden liege, etwa, wenn ein Bauer die Frage des Pastors, „warum er so dumm antworte, mit der Gegenfrage [pariert], warum jener denn so dumm frage.“³²⁰ Ein weiterer Schwank erzählt von einem Pfarrer, dem es gar nicht auffällt, dass er gerade nicht mit einem Menschen, sondern nur mit einer Heiligenfigur spricht.³²¹

Auf katholischer Seite beispielhaft sind die Erziehungs- und Bildungsbemühungen der Jesuitenschulen. Diese erscheinen „als streng systematisiert: Die festgelegten Schritte [...] dienen dem Ziel der Annahme des vorgelegten Glaubenswissens (im Auswendiglernen) und der intelligenten Anwendung.“³²² Im Zentrum steht hier die Kenntnis des exakten Wortlauts des behandelten Katechismus.³²³ Das „Anliegen besteht darin, [...] daß der Gläubige durch Erinnerung („memoria“) an Erlebtes und Erfahrenes und durch verstandesmäßige Durchdringung („intellectus“) seines Tuns und Handelns im Hinblick auf das Gesetz Gottes den Entschluß faßt („voluntas“), sein Leben zu ändern und in der von Gott gewollten Weise fortzuführen. Alles Bemühen des Ignatius und seiner Nachfolger geht dahin, die Erziehung so zu gestalten, daß jeder Zögling diesen Dreischritt selbst vollzieht.“³²⁴ Die mit der Präsentation der Katechismus“-stellen einhergehende Auslegung geht indes meist nicht über bereits aus den Schriften der frühen Kirche und des Mittelalters bekannte Beispiele und Vergleiche hinaus,³²⁵ auch die Verbindung mit Anschauungsmaterialien³²⁶, Gesang³²⁷ oder Darstellungen in Spielen und Prozessionen³²⁸ erfolgt unter dem steten Ziel, dass die Inhalte möglichst verlustfrei von den Lernenden gemerkt und eingepägt werden. Das Kirchenlied als Methode zum eingängigeren Memorieren ist dabei jedoch keine jesuitische Eigenheit, sondern wird vor allem in den reformatorischen Glaubensunterweisungen häufig verwendet.³²⁹

319 So wird bspw. einem Bauern in den Mund gelegt, „[d]ie Weise [des Vaterunser] bestünde darinnen: Daß / wenn er in die Kirche käme / den Hut vors Maul hielte / und etwas murmelte / wüste aber nicht was“ (Ingrid TOMKOWIAK, *Curiöse Bauer-Historien. Zur Tradierung einer Fiktion* (= Veröffentlichungen zur Volkskunde und Kulturgeschichte 22), Würzburg: Bayerisches Nationalmuseum München 1987, 77).

320 Ingrid TOMKOWIAK, Art. *Katechismusschwänke*, in: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*. Bd. 7. Ibn al-Čauzi – Kleines Volk, Berlin und New York: De Gruyter 1993, 1058–1067, hier 1063.

321 Als Nr. 82 unter dem Titel „Götz examiniret“ in Ernst WOLGEMUTH, *500 frische und verguldete Haupt-Pillen*, 1669, 204.

322 TRAUTMANN, *Religionsunterricht im Wandel. Eine Arbeitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung* (1990), 16.

323 Vgl. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. II. *Barock und Aufklärung* (1995), 30.

324 Dietz-Rüdiger MOSER, *Verkündigung durch Volksgesang. Studien zur Liedpropaganda und -katechese der Gegenreformation*, Berlin: Erich Schmidt 1981, 86.

325 Vgl. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. II. *Barock und Aufklärung* (1995), 33.

326 Vgl. MOSER, *Verkündigung durch Volksgesang. Studien zur Liedpropaganda und -katechese der Gegenreformation* (1981), 86.

327 Vgl. dazu äußerst ausführlich EBD., 67–297.

328 Vgl. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung*. Bd. II. *Barock und Aufklärung* (1995), 38f.

329 Vgl. EBD., 70.

2.4.1 Von Aufnahmefähigkeit und Auffassungsvermögen

Eine – schon seit *Augustinus*³³⁰ immer wieder begegnende – Konzentration auf „Aufnahmefähigkeit“³³¹ und „Auffassungsvermögen“³³² deutet auf eine bleibende Grundvorstellung der bzw. des Lernenden als zu füllendes – um ein Wort *Tertullians* zu entleihen – „Gefäß“³³³ hin. Diese wird – in beiden Konfessionen³³⁴ – für viele Jahrhunderte eine zu beobachtende Konstante bleiben. In diesem gedanklichen Bild interessieren sodann in der Regel nur drei variable Größen, die jeweils durch Schlagwörter gekennzeichnet werden: Zum Ersten die Menge des aufnehmbaren Inhalts, also das Fassungsvermögen, welches recht gering oder eher groß sein kann. Zum Zweiten die Öffnung, der Zugang, über den das Gefäß zu befüllen ist, gleich wie ein Flaschenhals, der je unterschiedlich eng oder weit ausfällt – die Aufnahmefähigkeit. Zum Dritten kann es daher aber nötig werden, den Prozess des Einfüllens – wie bei der Verwendung eines Trichters – auf die vorliegende Öffnung anzupassen, wodurch Hilfsmittel und Techniken, um den gewünschten Inhalt durch den meist zu schmalen Flaschenhals zu bekommen, in den Blick geraten. Ziel ist die möglichst verlustfreie – passive – Aufnahme. Eine *Anwendung* – im Bilde bleibend ein Umfüllen – dieses Inhalts wird mitunter zumindest angedeutet.

So erklärt sich die vorherrschende Interpretation³³⁵ dieser Epoche religiöser Bildung unter dem Begriff der Unterweisung oder die Bezeichnung als „normativ-deduktive Ka-

330 Vgl. dazu Kapitel 2.2.3.

331 De catechizandis rudibus 51, hier nach AUGUSTINUS, Vom ersten catechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (1985), 89.

332 De catechizandis rudibus 14, hier nach EBD., 37.

333 De Baptismo 18.3, hier nach: TERTULLIAN, De baptismo, De oratione (= Von der Taufe, Vom Gebet). Übersetzt und eingeleitet von Dietrich Schleyer (2006), 209.

334 Verschiedene reformatorische Kirchenordnungen der 1520er bis 1550er Jahre betonen die Forderung nach der Berücksichtigung der Fassungskraft, vgl. HAHN, Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts (1957), 58–61. Auch Wolfgang Ratke (1571–1635), genannt *Ratichius* (vgl. Wolfgang RATKE, Anleitung in die Lehrkunst W. Ratichii (1614/15), in: Karl SEILER (Hg.), Kleine pädagogische Schriften von Wolfgang Ratke (Ratichius), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1967, 21–32, 23f.) und die »Nürnberger Schulordnung« von 1698 (vgl. Theo DIETRICH/Job-Günter KLINK (Hg.), Zur Geschichte der Volksschule. Bd. 1: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert, 2. erweiterte u. verbesserte Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1972, 128) heben dies hervor.

335 Es sei in diesem Zusammenhang auch darauf verwiesen, wie weit sich die Einschätzungen zu einzelnen Autoren auch heute noch unterscheiden. Oftmals werden Merkmale, die schon für die vorangegangenen Jahrhunderte als Grundstock christlich-religiöser Bildungsprozesse auszumachen sind, als scheinbare Alleinstellungsmerkmale benannt, sodass anfragbar bleibt, ob es sich hierbei tatsächlich um Neuerungen handelt. *Wollbold* hebt bspw. für die Katechismen *Bellarmins* ein besonderes „didaktisches Geschick“ (WOLLBOLD, *Bellarmins Katechismen und Auslegungen zum Glaubensbekenntnis und zum Vater Unser* (2008), 20) und „didaktische Prinzipien“ (EBD., 21) hervor, unter denen er versteht, der Stoff sei gut auswendig zu lernen, präzise, klar und einfach, rhetorisch geschickt vorgetragen, sachlich gut begründet, leicht fasslich, in überschaubaren Einheiten zusammengestellt und enthalte vorangestellte Definitionen „des gefragten Wortes oder der damit bezeichneten Sache“ (EBD.), darüber hinaus sei er einprägsam durch Bilder und Vergleiche. Auch lasse „der Kleine Katechismus die Schüler die Fragen stellen [...] Kennzeichnend dabei ist, dass es sich stets nicht bloß um künstlich konstruierte, sondern um realistische Fragen handelt, die einem aufmerksamen Schüler kommen können. Damit ist auch ein begründetes sowie ausgewogenes

techismusdidaktik³³⁶. Dabei ist es entscheidend, nicht heutige Maßstäbe einer möglichen Ausrichtung an den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten anzulegen, sind doch nicht nur die Umstände, sondern allein die Zahlen der Unterweisenden und der durch diese zu Unterweisenden – heute würde man vom »Betreuungsschlüssel« sprechen – nicht im Ansatz vergleichbar.³³⁷

Dass in diesem Zusammenhang durch *Augustinus* geprägte Begriffe begegnen, ist derweil kein Zufall, wird dieser doch oftmals entweder namentlich als Grundinspirati-on für die eigenen Werke genannt³³⁸ oder durch Übersetzungen und Übertragungen des »De catechizandis rudibus« in Erinnerung gerufen.³³⁹ Zurückzuführen sind die „Abwen-dung von der scholastischen Theologie und eine stärkere Hinwendung zu Augustinus“³⁴⁰ auch auf die „Wiedergeburt der Antike“³⁴¹ durch den Humanismus. Der an der Schwelle der Zeiten stehende *Desiderius Erasmus*, genannt *Erasmus von Rotterdam*, vergleicht auf-

Verhältnis zwischen dem Auswendiglernen und dem persönlichen Verarbeiten der Lehre gegeben“ (WOLLBOLD, Bellarmins Katechismen und Auslegungen zum Glaubensbekenntnis und zum Vater Unser (2008), 22). Wollbold kommt daher zum Schluss, dass „[w]eiterschrieben und von entspre-chend geschulten Katecheten vermittelt, [...] sie durchaus auch in der Gegenwart gute Dienste bei der Glaubensvermittlung und -sicherung leisten“ (EBD., 24) könnten. Ähnliches zeigt sich auch in der Beurteilung späterer Werke: Mit Blick auf die Katechismen von *Bernard Overberg* (1754–1826) spricht *Kraemer* von einem „schülerorientierten und heilsgeschichtlichen religionspädagogischen Ansatz“ (Gundolf KRAEMER, Art. Overberg, Bernard, in: LThK, Bd. 7, 32006, 1235), eine Textanalyse *Trautmanns* ergibt hingegen, das Werk sei „geprägt von einer durchgängigen Frage-Antwort-Me-thode [...]. Das Lernen, Merken und Reproduzieren eines so beachtlichen Umgangs von Glaubens-wissen ist Ziel des Katechismusunterrichts. [...] Emotionale und pragmatische Dimensionen sind nicht angezielt. [...] [E]ine Intention des Autors, den Schülern aus ihrem Zeit- und Lebenskontext heraus einen ausdrücklichen Zugang zu den (dogmatischen und neutestamentlichen) Inhalten zu ermöglichen, [lässt sich] nicht nachweisen“ (TRAUTMANN, Religionsunterricht im Wandel. Eine Ar-beitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung (1990), 23).

336 LEIMGRUBER, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Kate-chismusdidaktik (2013), 41.

337 Vgl. PAUL, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. II. Barock und Aufklärung (1995), 72.

338 Dies findet sich z. B. in *Georg Witzels* (1501–1573) »Catechismus Ecclesiae«, welcher als „der erste katholische Katechismusdruck in deutscher Sprache“ (Werner SIMON, 'Catechismus' im Medium Buchdruck. Mainzer Katechismusdrucke der Reformationszeit, in: DERS. (Hg.), Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung (= Forum Theologie und Pädagogik 2), Münster: LIT 2001, 19–47, hier 30) gelten darf, bereits in der Vorrede (vgl. Georg WITZEL, Catechismus Ecclesiae. Lere vnd Handelunge des heiligen Christenthums / aus der warheytt Göttliches worts / kurtz vn lieblich beschrieben, Leipzig: Lotter 1535, Aiii); später bei *Johann Ignaz Felbiger* (1724–1788), vgl. Elisabeth REIL, Aurelius Augustinus, De catechi-zandis rudibus. Ein religionsdidaktisches Konzept (= Studien zur Praktischen Theologie 33), St. Ot-tilien: EOS 1989, 58–72.

339 Vgl. zur Rezeptionsgeschichte in der Zeit der Reformation Jean-Pierre BELCHE, Die Bekehrung zum Christentum nach Augustins Büchlein De Catechizandis Rudibus, in: Augustiniana 27.1/2 (1977), 26–69, hier 48–58.

340 Karl Josef LESCH, Das Schulwesen am Vorabend der Reformation, in: Rainer ILCNER (Hg.), Hand-buch Katholische Schule. Bd. 3. Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln: Bachem 1992, 15–35, hier 26.

341 EBD., 25.

fallend ähnlich lernende Kinder mit „Flaschen mit engem Halse“³⁴². „[G]ießt man zuviel hinein, so sprudelt das Eingegossene über; gießt man dagegen in kleinen Mengen und sozusagen tropfenweise ein, so füllen sie sich zwar erst allmählich und kaum merklich, aber sie füllen sich doch.“³⁴³ Für den Namenspatron³⁴⁴ des Programms zur Förderung von Studierendenmobilität der Europäischen Union steht aber interessanterweise auch fest, dass höhere Bildung kein Allgemeingut sein könne:

Was würdest du mit Eseln und Ochsen machen, wenn sie in die Schule kämen? Würdest du sie nicht aufs Land jagen und die erstern in die Mühle geben, die andern an den Pflug spannen? Es gibt ja Menschen, die für die Pflugschar und die Mühle geboren sind, gerade so wie die Ochsen und Esel. Aber, sagt man, dann wird ja die Schülerzahl immer kleiner. Und weiter nichts? Zugeleich auch der Gewinn.³⁴⁵

Wie schon für das Mittelalter gezeigt werden konnte, verstehen sich die Ansätze einer Adressat(inn)enorientierung auch in dieser Zeit meist als *Zielgruppenorientierung*, wodurch Lernende zunächst nicht als Individuen, sondern je nach Aufnahmefähigkeit und Auffassungsvermögen als Bestandteil einer größeren Einheit verstanden werden.³⁴⁶ So ist es nicht weiter verwunderlich, dass „Kinder und einfache Menschen“³⁴⁷ mitunter als eine zusammenzufassende Zielgruppe gedacht werden.³⁴⁸ Für den zunehmend an Rele-

342 Desiderius ERASMUS, Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder (1529), in: Anton J. GAIL (Hg.), Erasmus von Rotterdam. Ausgewählte pädagogische Schriften (= Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik, o. Bandnr.), Paderborn: Ferdinand Schöningh 1963, 107–159, hier 147.

343 EBD.

344 „Das Programm sollte den Namen **ERASMUS** tragen – ein Hinweis auf den Philosophen Erasmus von Rotterdam als auch ein Akronym für **EuR**ocean Community Action **S**cheme for the **M**obility of **U**niversity **S**tudents.“ (DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (DAAD), Die Entstehungsgeschichte von Erasmus, 2017, URL: <https://eu.daad.de/die-nationale-agentur/30-jahre-erasmus/die-entstehungsgeschichte-von-erasmus/de/51628-die-entstehungsgeschichte-von-erasmus/> (besucht am 30. 01. 2024), Hervorhebung im Original).

345 ERASMUS, Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder (1529) (1963), 145.

346 Als Beispiel können hier auf katholischer Seite die drei, sich in Umfang und Art je nach beabsichtigtem Einsatz und anvisierten Lesenden unterscheidenden Katechismen des *Petrus Canisius* (1521–1597) dienen (vgl. HAUB, Robert Bellarmin und der Katechismus nach dem Tridentinum (2008), 33–35 und MENDL, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt (2007), 336f.), evangelischerseits die Ausführungen *Luthers* zur Messfeier, in denen er gesondert auf Gesinde, Knaben und Schüler sowie die Laien eingeht (vgl. LUTHER, Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526), 79–100), die bereits zitierte Vorrede des Kleinen Katechismus oder die Erkenntnis im Großen Katechismus, „denn weil wir kindern predigen, müssen wir auch mit yhn lallen“ (Martin LUTHER, Deutsch Catechismus (Der Große Katechismus) (1529), in: WA 30, I, 123–238, hier 143).

347 Robert BELLARMIN, Kurze, christliche Lehre, zum Auswendiglernen geeignet. Im Auftrag von Papst Clemens VIII. In: Andreas WOLLBOLD (Hg.), Katechismen, Glaubensbekenntnis, Vater Unser, Würzburg: Echter 2008, 37–63, hier 38.

348 Auch im bis in die Zeiten des (Ersten) Vatikanischen Konzils populären Katechismus *Robert Bellarmins* (1542–1621) begegnen darüber hinaus wieder die an *Augustinus* erinnernden Schlagworte,

vanz gewinnenden Lernort Schule³⁴⁹ entwickelte sich zur adressatengerechten Vermittlung der feststehenden Inhalte ein „Lernen in konzentrischen Kreisen [. . .], d. h. in den unteren Klassen wurden einfachere und kürzere Formulierungen vorgegeben, in den höheren Klassen derselbe Stoff, aber differenzierter und vertiefend.“³⁵⁰

2.4.2 Die Verwendung der Volkssprache

Die Festlegungen des bereits erwähnten Konzils von Trient markieren diesbezüglich eine entscheidende Wegmarke:

Damit das gläubige Volk zum Empfang der Sakramente mit größter Ehrfurcht und Andacht des Geistes herantrete, schreibt die heilige Synode allen Bischöfen vor: Nicht nur sooft sie diese in eigener Person dem Volk spenden, legen sie zuvor deren Kraft und Nutzen für das Fassungsvermögen der Empfänger verständlich dar, sondern sie tragen auch dafür Sorge, daß dies auch von den einzelnen Pfarrern fromm und klug getan wird, und zwar – sofern nötig und problemlos durchführbar – auch in der Volkssprache. Sie halten sich dabei an die Form, die von der heiligen Synode für die Katechese der einzelnen Sakramente noch vorgeschrieben wird. Die Bischöfe lassen sie zuverlässig in die Volkssprache übersetzen und von allen Pfarrern für das Volk auslegen. Schließlich legen die Bischöfe an allen Fest- und Feiertagen während der Festmessen oder der Feier der göttlichen Geheimnisse die heiligen Worte und Heilsermahnungen ebenfalls in der Volkssprache aus; sie lassen nutzlose Fragen beiseite und sind bestrebt, die Botschaft in die Herzen aller einzusäen und sie im Gesetz des Herrn zu erziehen.³⁵¹

Das Ziel des Bildungsprozesses, der „Empfang der Sakramente mit größter Ehrfurcht und Andacht des Geistes“³⁵², ist durch eine Darlegung der Lehre unter Berücksichtigung des „Fassungsvermögen[s] der Empfänger“³⁵³ zu erreichen. Im oben verwendeten Bild bleibend, bildet die „Volkssprache“³⁵⁴ daher einen geeigneten Trichter, um die recht schmale Öffnung der zu befüllenden Gefäße nutzen zu können.

Angestoßen wurden diese gegenreformatorischen Bildungsimpulse jedoch vor allem durch den „kleinen Catechismus“³⁵⁵ *Martin Luthers* von 1529, der, in der Volkssprache verfasst, zunächst aber nicht für die Hand der Lernenden, sondern der Lehrenden

so z. B. in der Feststellung: „Beim Unterrichts in der christlichen Lehre für einfache Menschen muss man auf zweierlei achten, die Notwendigkeit und die Fassungskraft“ (BELLARMIN, Kurze, christliche Lehre, zum Auswendiglernen geeignet. Im Auftrag von Papst Clemens VIII. (2008), 37).

349 Vgl. dazu Kapitel 1.1.4.

350 LEIMGRUBER, Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik (2013), 41f.

351 CONCILIIUM TRIDENTINUM, Sessio XXIV – Decretum de reformatione (2002), 764.

352 EBD.

353 EBD.

354 EBD.

355 LUTHER, Der kleine Catechismus für die gemeine Pfarherr und Prediger (1529). Gedruckt zu Erfurd durch Conrad Creffer.

gedacht war. Ob *Luther* die Katechismusfragen eigentlich als *Schülerfragen* im Sinn hatte, ist heute umstritten – die „Katechismusfragen [...] als examinierende Fragen des Lehrers an seinen Schüler“³⁵⁶ sollten jedenfalls für viele Jahrhunderte prägenden Einfluss „auf Praxis und Theorie evangelischen Unterrichts“³⁵⁷ haben, und ihre Wirkungsgeschichte über 400 Jahre andauern. Theologisch fußen das Bildungsanliegen *Luthers* und die Präferenz der Volkssprache auf dem von seiner Rechtfertigungslehre ausgehenden „Versuch, menschlichem Leben einen Orientierungsrahmen zu vermitteln, so dass sich aus der intakten Gottesbeziehung ethisch verantwortliches Handeln in Freiheit ergeben konnte“³⁵⁸, wie er bspw. in der Schrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“³⁵⁹ von 1520 nachverfolgt werden kann. Dazu sind *alle* Christenmenschen aufgerufen, weswegen auch *alle* Ziel derartiger – verstehbarer – Bildungsprozesse sein müssen. Aus diesem Verständnis von Glauben und Gottesbeziehung erklärt sich auch *Luthers* Forderung „[a]n die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“³⁶⁰ von 1524, um den Lernenden – so sein elementares Anliegen – die Möglichkeit zu eröffnen, durch eigene Bibellektüre „ohne Vermittlung anderer kirchlicher Instanzen selbst vor Gott zu treten“³⁶¹. Damit verband sich aber zugleich ein Hinweis an die Eltern, ihren Kindern diese Schulbildung nicht zu verwehren.³⁶² Denn in der Heiligen Schrift, im Wort Gottes, begegne „ein aktiv wirksames, performatives Wort, das Glauben schenkt und die Heilszusage Wirklichkeit werden lässt“³⁶³, welches daher *selbst* erfahren werden müsse.

Das Ringen um eine angemessene deutschsprachige Ausdrucksweise lässt sich schon im 1523 erschienenen »Taufbüchlein« und anderen frühen Schriften *Luthers*, aber auch bei einigen seiner Weggefährten belegen.³⁶⁴ Spannend ist dabei die Überzeugung des Reformators, dass es nicht genüge, die Worte einfach zu übersetzen, vielmehr müsse

356 LACHMANN, Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter (2013), 56.

357 EBD.

358 Irene DINGEL, Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520) – Historische und theologische Aspekte, in: Irene DINGEL/Henning P. JÜRGENS (Hg.), Meilensteine der Reformation. Schlüsseldokumente der frühen Wirksamkeit Martin Luthers, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 122–131, hier 126.

359 Martin LUTHER, Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520), in: WA 7, (12)20–38.

360 Martin LUTHER, An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524), in: WA 15, (9)27–53.

361 DINGEL, Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520) – Historische und theologische Aspekte (2014), 128.

362 Vgl. Irene DINGEL, Luthers Schrift An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands (1524) – Historische und theologische Aspekte, in: Irene DINGEL/Henning P. JÜRGENS (Hg.), Meilensteine der Reformation. Schlüsseldokumente der frühen Wirksamkeit Martin Luthers, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 180–190, 182f.

363 EBD., 183.

364 Vgl. Joachim OTT, Luthers Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526) – Historische, theologische und buchgeschichtliche Aspekte, in: Irene DINGEL/Henning P. JÜRGENS (Hg.), Meilensteine der Reformation. Schlüsseldokumente der frühen Wirksamkeit Martin Luthers, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 218–234, hier 218–223.

die ganze Sprache und deren Gestaltung an die Hörenden angepasst werden, um diese zu erreichen:

Ich wolt heute gerne eyne deutsche Messe haben [...], Aber ich wolt ja gerne, das sie eyne rechte deutsche art hette, Denn das man den latinischen text verdolmetscht und latinischen don odder noten behellt, las ich geschehen, Aber es laut nicht ertig noch rechtschaffen. Es mus beyde text und notten, accent, weyse und geperde aus rechter mutter sprach und stymme komen, sonst ists alles eyn nachomen, wie die affen thun.³⁶⁵

Dass sich dieser – sowohl auf katholischer als auch auf evangelischer Seite formulierte – Wunsch nach einer Vermittlung der Glaubenslehren in der Volkssprache jedoch auch über 200 Jahre später nicht so recht durchgesetzt haben wird, zeigen dabei katholischerseits für Frankreich die Ausführungen des Kirchenhistorikers *Claude Fleury* (1640–1723) aus dem Jahr 1679, die auch im deutschsprachigen Raum³⁶⁶ weit verbreitet waren:

Gleichwol muß man auch bekennen / das die Privat-Personen nicht allein Schuld seynd an der Unwissenheit / welche schon eine lange Zeit her in der Kirchen über hand genommen. Sondern es ist wol auch unser Fehler ; ich rede von uns Priestern / und allen denjenigen die zum Unterweisen gesetzt seynd Dann obwohlan man sehr offt Prediget / und eine unzehliche Menge Bücher hat die von allen Theilen der Religion handeln ; so kan man doch sagen / daß es an Unterweisungen vor die Christen mangle / auch vor die best-gesinntesten. Betreffend die Bücher / so seynd dieselbe unterschiedlicher Gattung : Als Theologische Tractaten / voll curioser Fragen / deren die Gemeine der Glaubigen nicht nöthig hat ; in Latein beschriben und mit einem solchen Stylo , den niemand verstehen kan / als der lang in die Schul gangen: Außlegungen über die Schrifft meistens sehr lang [...] Geistliche Bücher welche gute Übungen vorschreiben / umb auß der Sünde herauß- und in der Tugend und Vollkommenheit fort zukommen / welche aber solche Christen erfordern die da in den wesentlichen Haupt-Stücken der Religion genugsam unterrichtet seyen : und die da wegen lang außgeführter Redens-Art und grösse der Bücher zum Gebrauch unmüssiger und wenig auffmercksamer Leuth nicht bequem seynd. [...] Dann nicht jederman verstehet Latein : wenig Leuth bedienen sich der Übersetzungen ; und auch dise seynd nicht genug / so man sich nicht die heilige Bücher selbst / auß welchen die Lectiones heraußgezogen seynd / bekannt macht [...].³⁶⁷

365 Martin LUTHER, Wider die himmlischen Propheten, von den Bildern und Sakrament (1525), in: WA 18, (37)62–125, hier 123.

366 Die erste deutschsprachige Übersetzung des »Catéchisme historique« entstand 1697.

367 Claude FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift, nach der vierdten verbessert, und vermehrten Frantzösis. Edition das erste mahl in die teutsche Sprach, Kempten: Stiff Kempten 1697, 21–24.

2.4.3 Biblische Geschichten

Ebenfalls auf *Augustins'* Überlegungen zurückzuführen ist der Einsatz möglichst anschaulicher Erzählungen der biblischen Stoffe („*narratio*“³⁶⁸), welcher als zweiter Weg neben der Behandlung des Katechismus Eingang in Theorie und Praxis³⁶⁹ der religiösen Unterweisung finden sollte. Auf katholischer Seite wird er prominent durch *Claude Fleury* in dessen „Historischem Catechismus“³⁷⁰ sowie *Christoph von Schmid* (1768–1854) mehrbändiges³⁷¹ Werk „Biblische Geschichte für Kinder“³⁷² vertreten. Der spätere Domkapitular von Augsburg, der vor allem durch den Text des Weihnachtsliedes »Ihr Kinderlein, kommet«³⁷³ in Erinnerung bleiben sollte, versuchte mittels dieser Darstellungsweise das Interesse der Kinder zu wecken und deren (Vor-)Lesegewohnheiten im Blick zu haben. Einleitend formuliert er daher:

Lieben [sic!] Kinder! Ich weiß, ihr habt nicht leicht an etwas eine größere Freude, als an schönen Erzählungen. Seht! da habt ihr nun ein ganzes Buch voll Erzählungen, von denen eine immer schöner ist, als die andere. Zugleich sind sie alle wahr, und folgen in der Ordnung, wie sie sich zugetragen, auf einander. [...] Alles, was ihr noch nicht recht verstehen könnet, oder was ihr sonst nicht zu wissen nöthig habt, ist weggelassen.³⁷⁴

Hier begegnen sodann erste Spuren einer rudimentären Bibeldidaktik, welche den Beleg- und Auszugcharakter der Verwendung in Katechismen übersteigt, da sie das erzählend-geschichtliche und auch fortlaufende Moment der Heilsbotschaft im Blick behält. Somit bilden sich auch katholischerseits Ansätze heraus, die evangelischerseits – nicht zuletzt durch das prägende Prinzip »*sola scriptura*« – bereits ab dem 16. Jh. nach und nach verwirklicht wurden, dort vor allem verknüpft mit den Werken „Biblische Historien“³⁷⁵ von *Justus Gesenius* (1601–1673) sowie den 1714 erstmals erschienenen „Zweymal

368 REIL, Aurelius Augustinus, *De catechizandis rudibus*. Ein religionsdidaktisches Konzept (1989), 101–146.

369 Vgl. dazu ausführlich Werner SIMON, 'Heilsgeschichte' – ein Versuch, biblische Geschichte(n) im Zusammenhang zu erzählen. Zum didaktischen Ansatz 'Biblicher Geschichten' des 17.-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, 49–69.

370 FLEURY, *Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift* (1697).

371 Vgl. Ursula CREUTZ, *Christoph von Schmid, 1768-1854. Leben, Werk und Zeitgenossen*, Weissenhorn: Anton H. Konrad 2004, 149–159.

372 Christoph von SCHMID, *Die Biblische Geschichte für Kinder. Ein Lesebuch, das auch Erwachsene gebrauchen können. Erster Theil: Die Geschichte des alten Testaments*, München: Buchverlage am Rindermarkte 1801.

373 Vgl. CREUTZ, *Christoph von Schmid, 1768-1854. Leben, Werk und Zeitgenossen* (2004), 89.

374 SCHMID, *Die Biblische Geschichte für Kinder. Ein Lesebuch, das auch Erwachsene gebrauchen können. Erster Theil: Die Geschichte des alten Testaments* (1801), 3.

375 Justus GESENIUS, *Biblische Historien Altes und Neues Testaments. Der Jugend und den Einfältigen zu gute in eine richtige Ordnung der Zeit und Jahre zusammen gebracht*, Braunschweig: Christoff Friedrich Zilliger 1656.

zwey und fünfzig biblische Historien³⁷⁶ des *Johann Hübner* (1668–1731), wobei ersterer noch aus Sorge um eine Verletzung der Vollständigkeit der Schrift kaum Auslassungen zulässt, letzterer hingegen die Stofffülle reduziert.

In vielen dieser Werke „treten moralische Kategorien – Held, Vorbild, Tugend, Lebensweisheit – in den Vordergrund [...], denen man entweder nachfolgt oder die man meidet.“³⁷⁷ Auch daran wird einmal mehr ersichtlich, dass eine Adressat(inn)-enorientierung dieser Zeit daran ausgerichtet ist, wie der gewünschte Inhalt möglichst passend, zum Teil auch ansprechend, vermittelt werden kann. Eine die Ansichten der Lernenden einbindende – die Ebene der »Wertübertragung« im Sinne einer »Werterhellung« oder »Wertkommunikation« überschreitende – Auseinandersetzung wird nicht angezielt.³⁷⁸

2.4.3.1 Claude Fleurys »Historische Methode«

Fleury stellt seinem »Catéchisme historique« eine ausführliche Einleitung voran, in der er den von ihm adressierten Katecheten „einiges über kindliche Verstehensvoraussetzungen und über eine wünschbare Unterrichtssprache wissen“³⁷⁹ lässt. 1679 erstmals erschienen, wurde dieses richtungsweisende Werk 1697 ins Deutsche übersetzt. Als entscheidender Wegmarke gebührt ihm besondere Betrachtung, soll doch hier nach Jahrzehnten der direkten Instruktion ein Teil des Erkenntnisprozesses wieder von den Lernenden selbst vollzogen werden.

Genese der »Historischen Methode« *Fleury* übt zunächst Kritik an der bisherigen Umsetzung katechetischer Unterweisung. Diese sei in Form und Redensart unverständlich und unbeliebt, zu schwierig, abstrakt und wiederholend, von Furcht, Gedächtnisleistungen, Formalitäten, Logik und generell scholastischen Idealen geprägt,³⁸⁰ habe „wenig anreizendes“³⁸¹ oder schneide Erzählzusammenhänge durch Fragen ab.³⁸² Ebenso wird das aus dem Mittelalter bekannte Problem der Fragenden und Antwortenden erneut in den Blick genommen: Einerseits hält *Fleury* nichts davon, dass das Kind die Antworten gibt, die es vorher auswendig gelernt hat, „eben als ob es denjenigen unterrichten sollte / der da Fragt.“³⁸³ Andererseits „weiß ich auch daß die Unwissenheit der Kinder so groß ist / daß sie nicht einmahl wissen / daß sie etwas zulernen haben : und obwohlen sie unter

376 Johann HÜBNER, *Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset*, Leipzig: Johann Friedrich Gleditschen 1731.

377 HAHN, *Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts* (1957), 106.

378 Vgl. Elisabeth NAURATH, *Übertragung, Erhellung, Entwicklung, Kommunikation, Erfahrung. Strategien ethischer Bildung im Religionsunterricht*, in: Konstantin LINDNER/Mirjam ZIMMERMANN (Hg.), *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen* (= utb 5604), Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 222–229, v. a. 224–227.

379 Klaus WEGENAST, *Einleitung*, in: DERS. (Hg.), *Religionspädagogik. Bd. 2 Der katholische Weg* (= Wege der Forschung 603), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, 1–16, hier 3.

380 Vgl. FLEURY, *Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift* (1697), 27–37.

381 EBD., 27.

382 Vgl. EBD., 111.

383 EBD., 112.

weilen fragen / solches doch ohne Ordnung und wohl geschehe.³⁸⁴ Generell zeige ja die zu beobachtende Situation der katechetischen Unterweisung, dass hier kein Erfolgsmodell vorliege: „Die meiste meinen / sie wissen den Catechismus, weil sie ihn in ihrer Kindheit gelernet ; und mercken nicht / daß sie ihn entweder vergessen / oder auch niemahls recht verstanden haben.“³⁸⁵ Dass bisher so wenig dagegen unternommen wird, läge an der Gewohnheit und daran, dass mit einem Neuansatz immer auch Schwierigkeiten und Herausforderungen verbunden seien, die viele Katecheten wohl gern vermeiden würden.³⁸⁶

Die Verwirrung, die unverstanden Auswendiggelerntes auslösen kann, scheint dabei einen der gewichtigeren Auslöser für *Fleury*s Überlegungen darzustellen:

Euch werdet wol darüber vermüdet haben / in dem daß Kinder oder Bours-Leuth hundert und aber hundertmahl euch haben widerhohlen müssen / daß in Gott drey Persohnen in einer Natur / und in Jesu Christo zwey Naturen in einer Persohn seyen : so werdet ihr doch jedes mahl so oft ihr sie fraget / sie in die Gefahr setzen / daß sie euch antworten / zwey Persohnen in einer Natur / oder drey Naturen in einer Persohn. Man weiß Exempel von erwachsen und sonst verständigen Persohnen / welche indem sie sich beklagten / daß man sie widerumb in die Kinder-Lehr führen wolte / gesagt haben : wissen wir dann nicht genugsam / daß drey Götter in einer Persohn seyen? diß kommt da her / daß indem sie kein Bild in ihrem Kopff haben so disen Wörtern Natur und Persohn gleich wäre : so werden sie dardurch erwirrt / werffen leicht durcheinander / und setzen ohne Unterschid darzu / eins oder drey / wie es ihnen ins Maul kommt.³⁸⁷

Die eigene Fachdisziplin reflektierend erkennt *Fleury*, dass wohl vor allem die nachreformatorischen Anfragen und das Ziel einer Glaubensgewissheit – in seinen Worten die „Subtilitäten der Ketzer“³⁸⁸ – dazu führten, dass sich die gelehrte Theologie gezwungen sah, von der den einfachen, weniger gebildeten Lernenden eigentlich unverständlichen „Sprach des Aristotelis und der andern Philosophen zuentlehnen.“³⁸⁹ Auch um dies zu überwinden, fordert er die konsequente Rückkehr zu biblischen Erzählungen – zu einem „Bild in ihrem Kopff“³⁹⁰.

Der Titel als *Historischer* Katechismus ist dabei bewusst doppeldeutig gewählt: einerseits im Blick auf die Geschichte der Unterweisung, andererseits auf die Geschichtlichkeit des Glaubens selbst – eine Betrachtungsweise, die dem vor allem als Kirchenhistoriker tätigen Autor, dessen »Histoire ecclésiastique« lange Zeit als Standardwerk galt, wohl besonders nahe lag. Dieser dyadischen Spur folgend stellt er seine Grundforderung auf, selbst in der Geschichte der christlich-religiösen Bildungsprozesse zu Jesus und den

384 FLEURY, *Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift* (1697), 112.

385 EBD., 25f.

386 EBD., 99f.

387 EBD., 98f.

388 EBD., 100.

389 EBD.

390 EBD., 99.

Aposteln zurückgehend und deren erzählende, in Geschichten und Imaginationen verwobene Lehrart adaptierend:

lasset uns / so vil unserer Sprach und Sitten halber thun mögen / den Stylum und Redens-Art]Esu Christi [sic!] der Apostel und Propheten nachahmen. Dise redten die gemeine Sprach der Menschen : ihre Expressiones oder außdruckungen waren einfältig / neth / gründlich / und doch darumben auch vortrefflich und edel. Sie stellten klare und lebendige Ideen vor / und würckten vilfältig über die Einbildungs-Krafft / weil wenig Menschen tüchtig seynd zugedencken / ohne sich durch die Imagination zuhelffen.³⁹¹

Diese Art der Weitergabe eigener Traditionen durch Erzählungen führt *Fleury* bis auf die Propheten und Urväter, schließlich Adam, nicht zuletzt auf Gott selbst zurück.³⁹² „So bleibts demnach darbey / daß in dem gantzen Alten Testament / die Religion durch Erzählungen und Historien seye erhalten worden. Auch durch Eröffnung deß Newen bunds ist nichts an diser Methode verändert worden. Man hat nur zu der Historien der Alten Wunder die Newe noch grössere hinzugesetzt.“³⁹³ Auch in Unterweisung, Lehre und Predigt gegenüber Heiden, Juden und Ungläubigen durch die Apostel oder den Hl. Stephanus sowie in den „Unterweisungen vor die jenige die da wollten Christen werden“³⁹⁴ der frühen Kirchenlehrer sei die Erzählung die gewählte Lehrmethode gewesen.³⁹⁵ Es erstaunt nicht, wenn auch in diesem Fall wieder der explizite Bezug zu einem bestimmten Kirchenvater hergestellt wird – *Augustinus*:

Es kan nichts klärers seyn / als das jenige was der H. Augustinus darvon geschriben in einem Werck so er außstrucklich darumb verfestiget, daß er zeigen möchte / wie man die Unwissende unterrichten solle. In selbigem redet er allezeit von der Erzählung : und setzt jederzeit / zum Vorauß daß die Unterweisung geschehen müsse duch Vorhaltung der Geschichten / welche man weitläuffiger oder kürzer vorstellen sollte / nachdem die Wichtigkeit der Sache oder Unfähigkeit deß Lehr-Jüngers es erforderte [...].³⁹⁶

Eine Herausforderung liege nun aber darin, dass weder die Ausführungen *Augustins* noch der anderen Kirchenväter auf die Unterweisung von *Kindern* eingingen.³⁹⁷ Nicht zuletzt diese Leerstelle nimmt *Fleury* zum Anlass, die erzählende Methode auch für deren katechetische Unterweisung zu verwenden. Mit wachem Blick für außerkirchliche Entwicklungen wird zudem versucht, die Präsentationsformen der christlich-religiösen Bildungsprozesse an kulturelle Phänomene der Zeit – Neue Zeitungen, Romane und Fabeln – anzunähern, um deren Potenziale zu nutzen:

391 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 101f.

392 Vgl. EBD., 38–40.

393 EBD., 44.

394 EBD., 45f.

395 Vgl. EBD., 44f.

396 EBD., 46f.

397 Vgl. EBD., 47f.

Dise Manier nun zu unterweisen ist nicht nur allein die sicherste und allerley Gattungen der Gemüther gleichförmigste / sondern Sie ist auch die leichteste. Dann jedermann kan eine Historie verstehen und behalten / indem die auffeinander folgende Ordnung der begebnissen unvermerckt uns einnimmt / und die Einbildungs-Kraft das ihrige thun kan : und obwohlen die meiste sich über ihre Gedächtnuß beklagen / so ist doch dise insgemein nicht so seltsam [...]. Daher komt der Fürwitz auff neue Zeitungen / die Beliebung zu den Romans und Fabeln : vor allen aber seyend die Kinder am begierigsten darnach / weil bey denselben alle Erzehlung eben so angenehm ist / als ob es von newen Sachen wäre. [...] Diejenige / so unsere neuere Catechismos gemacht / haben dise Nutzbarkeit der Geschichten / umb die Phantasie der Kinder aufzuhalten / und ihnen die Unterweisung annehmlich zumachen / wol in Acht genommen ; und haben deßwegen die meiste als eine Regul ihrer Lehr-Ahrt gesetzt eine iede Lection durch eine Historie zuendigen.³⁹⁸

Fleury ist davon überzeugt, dass ohne sein Engagement die biblischen Geschichten für die Lernenden seiner Zeit nicht mehr verständlich wären:

Dises seyend nun die Ursachen so mich bewegen disen Catechismus zuverfertigen: dessen End-Zweck ist durch die Erkandtnuß der Geschichten die Erklärung deß Glaubens-Bekanntnuß und der übrigen Theil der Christlichen Lehr zu unterbauen : die Erfahrung aber wird an Tag geben / ob dise Lehr-Art einigen Nutzen habe. Was mir gute Hoffnung darzu macht / ist dises / daß dieselbe / wie mich geduncket / derjenigen am nächsten kombt / die uns GOtt [sic!] der Herr selbst in der Ordnung der H. Schrifften gelehrt hat. [...] Wann alle Christen / sowol als in den ersten Zeiten / noch fähig wären / die H. Schrift zulesen und zuverstehen / so bedurfften sie keiner andern Unterweisung [...]. Allein es ist nun gar zu bekannt daß nicht alle Gattungen der Leuth in dem Stand seyen / daß sie die Schrift mit Nutzen lesen könnten. Der meiste Theil werden an allen Blättern auffgehalten durch die Red-Arten und Hebraismos, welche man auch in den Übersetzungen nicht umbgehen kan : oder durch die Sitten und Gebräuch der Orientalischen Völcker / welche von den unsrigen so sehr unterschieden seyend. Und obwohlen ein jedes diser Göttlichen Bücher kurtz ist / so machen sie doch alle zusammen ein zimlich dick Buch ; das gemeine Volck aber unter den Christen hat wenig Zeit zu lesen / wenig Auffmerksamkeit oder auch wenig Gedächtnuß.³⁹⁹

Ziel der »Historischen Methode« Oberstes Ziel ist dabei ein zusammenhängendes, inneres, auf den – auch emotionalen – Grund gehendes Verstehen, das einer reinen Kenntnis im Wiederholen und Auswendiglernen des Wortlautes übergeordnet wird: „Nun aber bin ich der gänzlichen Meinung / daß die Historisch Methode überauß nutzlich seyn werde / den Grund der Dinge zuverstehen / zugeben / ohne sich bey den Worten aufzuhalten.“⁴⁰⁰ Es gelte, nicht nur das Gedächtnis, sondern auch das Gemüt anzusprechen: „So ist demnach die beste Weiß zu lehren [...] solche Warheiten in die Gemüther der je-

398 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 57–59.

399 EBD., 69–72.

400 EBD., 103.

nigen / mit welchen wir reden einzubringen⁴⁰¹, denn „[d]as heißt nicht Glauben wenn man gewisse Wort außwendig weißt / ohne deren Meinung zuverstehen. Nicht mit dem Mund glaubt man / sondern mit dem Hertzen⁴⁰². *Claude Fleury* ist durchaus bewusst, dass es sich hierbei mitunter um ein Herantasten an das Verstehen handeln kann, welches auf verschiedenen Ebenen verläuft:

Obwohlen auch der Glaub eine dunckle Erkenntnuß ist / indem wir glauben / was weder unsern Sinnen begreiflich / noch unserer Vernunft klar ist : so ist es nichts desto weniger eine Ekantnuß [sic!] [...]. Wann ich sage, daß ein Gott seye / Vatter / Sohn und H. Geist / so glaube ich deutlich daß ein jeder unter disen dreyen nicht der andere seye / und daß alle drey / ein Gott seyen. Ich begreiffe zwar nicht / wie diß zugehe / ich weiß aber gewiß / daß es also seye / und diß vor den Glauben genug. Hingegen aber kan man nicht sagen / daß ich dises Geheimnuß glaube / wenn ich keine Ideam darvon habe / wann meine Gedächtnuß nur allein beladen ist mit einem Schall solcher Wörter / die mir eben so unbekannt seynd als wan es eine frembde Sprach wäre. Eine solche aber ist die Schul-Sprache allen denjenigen / die solche nicht studiert haben. [...] Es wäre eben sovil als wann man sie liesse das Glaubens Bekanntnus auff Lateinisch hersagen / als wann mans ihnen auff solche Weiß außlegt [...].⁴⁰³

Auch wenn der Weg, der hier beschritten werden soll, also ein anderer, nämlich ein erzählender ist – bestimmte Grundannahmen bleiben unverändert. Wenn „solche Wahrheiten [...] einzubringen⁴⁰⁴ sind, handelt es sich ebenfalls wieder um eine »Wertübertragung«. Auch begegnet im Kern erneut die Vorstellung der bei der Geburt leeren Gefäße, die es – durch die Wahl eines passenden Zugangs – zu füllen gilt:

Die Ursach diser Unwissenheit dörfffen wir nicht lang suchen : denn sie wird mit uns gebohren / und ist eine von den Früchten der verderbten Natur. [...] alle Tage Kinder auff die Welt kommen / und zwar gantz und gar unwissend. Es hilft ihnen wenig / das sie mitten in dem Schoß der Kirchen / und von erleuchteten Eltern gebohren werden / wann man nicht fleissige Sorg ein jegliches besonders zu unterweisen / und auch die Kinder auff ihrer Seiten eine Begierd haben den Unterweisungen Gehör zugeben : da widersetzet sich aber die Verderbung deß menschlichen Hertzens dem einen sowol als dem andern.⁴⁰⁵

Religiöse Bildung wird hier also wieder primär als Übersetzungsarbeit hin auf die Fassungskraft der jeweils Lernenden verstanden, wobei diesen ein Wunsch nach Unterweisung unterstellt wird – stets unter der Vorannahme des *Glauben-Müssens*. Zu übersetzen sind dabei sowohl die Geschichten der Heiligen Schrift als auch die Fachbegriffe wissenschaftlicher Theologie und apologetischer Amtskirchenverlautbarungen:

401 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 37.

402 EBD., 94f.

403 EBD., 95–97.

404 EBD., 37.

405 EBD., 13f.

Die termini Scientifici werden jederzeit in den Schulen unter denen die Profession von der Theologie machen / in Übung seyn ; aber wozu nutzt es / daß man die Einfältige damit abmatte / welche da nicht anders begehren / als ohne disputiren sich Unterweisen zu lassen : und welchen daran gelegen ist / daß sie die Dinge / die sie Glauben müssen / wissen und nicht die Wort / deren sich die Gelehrte bedienen / selbige zuerklären?⁴⁰⁶

Art und Weise der »Historischen Methode« Zunächst ist es wichtig zu betonen, dass es sich bei Fleurys »Historischer Methode« nicht um eine Erstbegegnung mit den Inhalten handelt. Sehr wohl geht er nämlich davon aus, dass es in den Aufgabenbereich der Eltern falle, dafür zu sorgen, dass jedes Kind das Glaubensbekenntnis auswendig könne, und „so man will / einen von den Ordinari Catechismus / den kürzesten und deutlichsten.“⁴⁰⁷ Obwohl er weiß, dass er damit den Eltern einiges abverlangt, stellt er heraus, dass es kaum eine wichtigere Aufgabe als die religiöse Bildung der eigenen Kinder geben könne.⁴⁰⁸ Grundsätzlich hegt er eine gewisse Sympathie für den Gedanken, dass religiöse Unterweisung im Familienverbund zu erfolgen habe, denn größere Gruppen führten oftmals zu Problemen, vor allem aber würde den Hausvätern mehr Zeit zur Verfügung stehen. Überdies wüssten sie um „Verstand / Sinn / Neigungen“⁴⁰⁹ der Kinder, welche sich zudem untereinander weniger ablenken würden. In außerfamiliären Lerngruppen nähme hingegen „das Unterbrechen und Schelten / so den halben Theil der Zeit die zur Catechismus-Lehr bestimmt ist / hinweg [. . .]. Der weil daß man sich auff eine Seite wendet / so kommen die andere auß der Ordnung : geht man mit einem Kind umb / so spielen indeszen zehen andere ; muß man also immer wider von vornen anfangen.“⁴¹⁰

In der von ihm angedachten Struktur sollte die auf die Kenntnis folgende Auslegung, welche bisher in Frage und Antwort vonstattenging, nun aber durch die erzählende Art ersetzt werden, sei doch davon auszugehen, dass „von allen diesen Geschichten ein Bild entstehen [muß] / von einem Allmächtigen / guten / gerechten / und weisen Gott. Es wird nicht nöthig seyn zufragen / wie vil Götter seyen.“⁴¹¹ Dies erfolgt im vollsten Vertrauen auf eine genuine, wirkmächtige Kraft innerhalb der biblischen Botschaft in Erzählungen. In einem so verstandenen Automatismus wird Authentizität keine Kategorie. Hier zeigt sich das Hauptmerkmal seiner Methode:

Obwohlen nun der Catechismus alles dasjenige in sich hält was zuwissen am nöthigsten ist; so ist es doch damit beschaffen / als wir mit allen andern Compendijs, welche man niemahls wol verstehtet / wann man nichts weiter darüber lernet. Dahero damit man dasjenige so im Catechismo begriffen / verstehen und behalten möge ; muß man

406 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 103.

407 EBD., 104.

408 Vgl. EBD., 122f.

409 EBD., 120.

410 EBD., 119.

411 EBD., 105.

alle Wort desselben erwegen / und muß ein jeglicher zwar nach seiner Fähigkeit / die Tiefe der Lehr so sie in sich schliessen / durchgründen.⁴¹²

Ihm geht es also um eine angeleitete *Re-Lecture* bereits bekannter Inhalte. Das eigentliche Lernen, vor allem bezüglich der Sittenlehre, vollzieht sich nach *Fleury's* Ansicht immer erst durch die Umsetzung. Dies bedeutet aber, dass in einem diesem *eigentlichen Lernen* vorgeschalteten Schritt die Inhalte vollumfänglich grundgelegt sein müssen:

Belangend die Warheiten der Sitten-Lehr / ist es zwar wahr daß die beste Weiß solche zstudieren / seye die Übung der selben / und daß wir nur diejenige recht verstehen / wie sichs gebührt / die wir ins Werck setzen ; Allein es folgt darauß nicht / daß wir sie nicht eher lehren sollen / als nur nach und nach wie wir sie etwan im Wort außüben. Denn die Gelegenheiten solche auß zuüben fallen nicht nach der Ordnung für [...]. Der Unfleiß in der Haltung der Gebotten / die wir schon wissen gibt uns kein Recht / das übrige nicht zu wissen : dann wir seynd verbunden / sie alle zu halten / und also einfolglich auch / sie alle zuwissen. [...] Obwohlen man nun selbiges wissen kan ohne es zuhalten / so ist es doch unmöglich / mehr darvon ins Werck zusetzen als man weist.⁴¹³

Daher sei eine Historie zu erzählen, an die sich Fragen anschließen sollen, um das Verständnis oder die Aufmerksamkeit während der Erzählung zu überprüfen.⁴¹⁴ Das Neue dieser Methode: Der zu vermittelnde Inhalt, vom Lehrenden gewünschte An- und auch Einsichten, werden in diesem zweiten Schritt nicht mehr direkt vermittelt, sondern sind von den Lernenden nach dem Input in Erzählform anhand des vorgestellten Materials selbst zu bilden, zu erkennen. Im Idealfall würden sich dann auch die Kontrollfragen aus der vorgeschalteten Erzählung ergeben:

Wünschen möchte ich / daß man disen Catechismus die Kinder lehren könnte / ohne daß sie ihn auswendig lerneten. [...] Ich möchte sie auch nicht so daran binden / daß sie eben dieselbige Wort / so sie gelernet / wider hersagen solten. Lieber wäre mirs / wann sie dieselbe änderten ohne Veränderung des Innhalts / weil dises ein sicherer Beweis wäre / daß sie die Sach wol begriffen ; da man hingegen daran zuzweifflen Ursach hat / wann sie eben einerley Wort wider sagen.⁴¹⁵

Allerdings dürfen die präsentierten Erzählungen nicht ausgeschmückt oder ins Unglaubwürdige, über die Zeugnisse der Schrift hinausgehend Spektakuläre gesteigert werden, führe dies doch sonst bei einem späteren Kontakt mit dem Original der biblischen Geschichten zu Einwänden.⁴¹⁶ Mit Blick auf die praktische Umsetzung werden Bilder und Anschauungsmaterialien empfohlen, um die Fantasie der Kinder

412 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 18.

413 EBD., 18–21.

414 Vgl. EBD., 113.

415 EBD., 114f.

416 Vgl. EBD., 60.

anzuregen.⁴¹⁷ Es erfolgt gar ein Plädoyer, lieber einige weniger relevante Geschichten zu streichen als auf Bilder zu verzichten. Allerdings ist *Fleury* durchaus bewusst, dass durch den vergleichsweise aufwendigen Druck von Abbildungen ein solches Werk schnell für die Zielgruppe der „arme Luth / die dergleichen Unterweisungen am meisten vonnöthen haben“⁴¹⁸, zu teuer wird. Daher befürwortet er eine Form der Unterweisung, die – wenn es denn sein müsse – aufgrund ihrer sprachlichen Klarheit auch ohne Bilder auskomme. Auf keinen Fall sollen Bilder verwendet werden, die erst zusätzliche Erklärungen nötig machen würden.⁴¹⁹

Neben der Wahl der Erzählung als kindgerechte Form der Vermittlung ist auch die Reflexion der verwendeten Sprache als Form der Adressat(inn)enorientierung zu beobachten. So „soll aber der Catechißmus = Lehrer alle Mühe auff sich nehmen : mit den Kinderen und Einfältigen sich klein machen ; ihre Sprach studieren / und in ihre Ideen sich einlassen umb sich nach denselben / sovil möglich / zurichten : doch muß man dabey alle Unanständigkeit vermeyden. Daher es nicht nöthig ist / daß man / umb von den Kindern verstanden zu werden / rede wie ihre Kinds=Warterinnen / oder mit ihnen stammeln“⁴²⁰. Hier könnte man durchaus einen Seitenhieb auf die Ausführungen *Luthers* in seinem »Großen Katechismus« erkennen.⁴²¹ Da es sich um ein Handbuch für die Hand des Katecheten handelt, erfolgen zudem vielfach Hinweise und Winke, wie dieser die »Historische Methode« anzuwenden habe:

Es ist aber meine Meinung nicht / daß diser Catechismus soll angesehen werden / als ein Buch das man nur lesen oder auch außwendig lernen müsse : Sondern es solle vilmehr als ein Muster der Unterweisung seyn / dessen sich der Priester oder ein jeglicher anderer / der da lehrt / nach seinem Talent gebrauchen könne / ohne sich Scrupulos daran zuhalten ; sondern solches zu ändern nach Unterschied der Persohnen und Gelegenheiten. Anderst muß geschehen der Unterricht der Kinder / anderst die Informationen vernünftiger / aber in der Religion unwissender Persohnen : mit Politen und in andern Dingen klugen Leuthen muß man anderst reden als mit Hand-Wercks und Bours-Leuthen. Indem ich nun alle dise Unterschied in disem Modell nicht bemercken kan / hab ich mich darmit vergnügt / daß ich den vornehmsten angemerckt : hab also zwey Catechismos verfertiget / einen kleinern / vor die Kinder / welcher auch vor die wenig unterrichtete Leuthe dienen kan ; und einen größeren vor verständigere und mehr fähige Persohnen.⁴²²

Eine solche Anpassung an die jeweiligen Adressaten stelle hohe Anforderungen an die Katecheten, die vor allem mehr wissen müssten, als der Katechismus selbst bieten

417 Vgl. FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 61.

418 EBD., 63.

419 Vgl. EBD., 64.

420 EBD., 110.

421 „[D]enn weil wir kindern predigen, müssen wir auch mit yhn lallen“ (LUTHER, Deutsch Catechismus (Der Große Katechismus) (1529), 143).

422 FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 76–78.

kann.⁴²³ Allerdings sei nicht nur Wissen, sondern auch Können verlangt: einerseits die Fähigkeit, die komplexen theologischen und philosophischen Sprachgebilde in für die jeweiligen Adressaten verständliche Sprache zu übersetzen, andererseits aber vor allem den Willen zu entwickeln und beizubehalten, diese schwere Aufgabe immer neu umzusetzen – und nicht das Einfache und Leichte zu tun. Auch wenn er zugibt, dass dies wohl in der Praxis bisweilen unrealistisch⁴²⁴ sein mag, formuliert *Fleury* den Wunsch nach einer Individualität der Lernwege:

Lasset uns bitten umb einen Brennenden Eyffer / der uns tausend heilige Erfindungen an die Hand gebe / die grosse und kleine / die einfältige und kluge / herbey zuziehen / und der da mache / daß wir jederzeit bereit seyen / Unterricht zugeben denjenigen / so solchen annehmen wollen. [...] Wir sollen auch vil und oft vor diejenige betten / die wir unterrichten : Gott bitten / das er uns Gelegenheit verschaffe / und die Thür eröffne : daß er denjenigen / so uns hören / Gelehrnigkeit / Verstand / Liebe / und Beständigkeit verleyhe [...].⁴²⁵

Trotz aller Bemühungen können jedoch Neuansätze und individuelle Versuche auch zu Misserfolgen führen. Daher enthält *Fleury*s Schrift durchaus beruhigende Aussichten für alle in den verschiedenen Bereichen religiöser Bildung Tätigen:

Wann aber jie nach langer Zeit / Unterweisung / und Anwendung aller Mittel so die Lieb / an die Hand geben kan ; gleichwol noch so hartverständige Leuth solte antreffen / welche die zur Seeligkeit nothwendige Warheiten nicht verstehen könnten : so weiß ich nicht / ob man sie nicht als schwache ansehen und sie der Barmherzigkeit Gottes überlassen solle ; sich vergügend für sie zubetten / ohne sich darmit zuplagen / wie man sie einige Wort außwendig lehren möchte / welche doch / nur so gantz allein / sie nicht wurden seelig machen.⁴²⁶

2.4.3.2 Johann Hübners »Biblische Historien«

Evangelischerseits ist es der bereits erwähnte *Johann Hübner*, der neben der Reduktion der Stofffülle vor allem eine geeignete „METHODE“⁴²⁷ in Form eines Dreischritts entwickelt: „Ein jedwed es Kind hat von seinem Schöpffer empfangen erstlich ein Gedächtniß, daß es etwas auswendig lernen kan: Darnach einen Verstand, daß es einer Sache nachdenken kan; und endlich einen Willen, daß es sich einen Vorsatz fassen kan.“⁴²⁸ Hier zeigt sich, dass zunächst explizit die Kategorien des Auswendiglernens überschritten werden sollen:

423 Vgl. FLEURY, Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift (1697), 80–84.

424 Vgl. EBD., 114f.

425 EBD., 133f.

426 EBD., 107f.

427 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset (1731), Vorrede des AUTORIS 2, Hervorhebung im Original.

428 EBD., Vorrede des AUTORIS 2.

Wenns aber gleich mit der Memoria seine Richtigkeit hat, so ist das Kind deswegen noch nichts klüger geworden, und also muß mans bey diesen Fragen nicht bewenden lassen. Sondern nunmehr muß der Verstand des Kindes geübet werden, daß es einer solchen Geschichts nachdenken, und die darinnen verborgenen Wahrheiten durch den Gebrauch seiner Vernunft heraus suchen lernet.⁴²⁹

Diese verstandesmäßige Beschäftigung gilt es anhand der vorliegenden Historien solange einzuüben, bis diese als Material nicht mehr vonnöten sind. Dadurch sollen die Kinder befähigt werden, diese Denkoperation auch bei anderen Textstellen der Heiligen Schrift anzuwenden:

[W]enn Eltern und Lehrmeister mit diesen Biblischen Historien so zu Wercke gienge, ich bin versichert, nicht nur die drey hundert Lehren, die in diesem Buche stehen, würden ihren Kindern bald ins Hertze geschrieben seyn; sondern es würde ihr Verstand durch das beywohnende Licht des göttlichen Wortes, und durch die mitwirkende Krafft GOTTES des Heiligen Geistes dermassen erleuchtet werden, daß sie darnach selber, gleich als wie die Bienen, aus einem iedweden Blümlein des Wortes GOTTES, eine Honig=süsse Seelen=Speise zu sammeln würden geschickt werden.⁴³⁰

Erst darauf baut sodann der dritte Schritt auf, welcher für seine Zeit auf *zweifacher* Ebene innovativ ist: Einerseits lässt er sich „als adressatenbezogene Unterweisung in den praktischen Fragen des Alltags mit biblisch-dogmatischer Grundlage charakterisieren“⁴³¹, andererseits werden die Auswirkungen verstandesmäßiger Aneignungen auf das konkrete, auch außerschulische Handeln und die Authentizität des christlichen Bekenntnisses beleuchtet:

Dannenhero muß man die Hände noch nicht in den Schooß legen, sondern man muß drittens auch den Willen oder das Hertz eines Kindes dahin bringen, daß es nunmehr auf dieses Erkänntiß auch das Böse verwerffen, und das Gute erwehlen möge. Dieses ist gewiß der allerschwereste Punct, weil sich um diese Gegend die Heucheley, und das rechtschaffene Wesen in Christo; oder welches einerley ist, das Maul=Christenthum, und das Hertz=Christenthum, von einander scheidet.⁴³²

Auch wenn der Erfolg von *Hübners* Schrift zu einem großen Teil auf dessen „meisterlich vermittelnder Übergangstheologie, die sowohl den orthodoxen, wie auch den pie-

429 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasst (1731), Vorrede des AUTORIS 3.

430 EBD., Vorrede des AUTORIS 5.

431 Christine REENTS, Johann Hübners Biblische Historien nach ihrem Erziehungs- und theologiegeschichtlichen Hintergrund, ihrem Autor und ihren theologischen Grundlinien, in: Rainer LACHMANN/Christine REENTS (Hg.), Johann Hübner, Biblische Historien, Hildesheim, Zürich und New York: Georg Olms 1986, 1–22, hier 11.

432 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasst (1731), Vorrede des AUTORIS 5.

tistischen und aufklärerischen Ansprüchen genügen konnte⁴³³, beruht, so verweist zumindest die Gegenüberstellung von „Maul=Christenthum“⁴³⁴ – ein Begriff, der sich in der Literatur mindestens seit 1666⁴³⁵ recht häufig finden lässt – und „Hertz=Christenthum“⁴³⁶ auf das Frömmigkeitsideal des Pietismus, das sich gegen die Macht der Gewohnheit wandte und in die Entscheidung rief.⁴³⁷ Wie diese Aufgabe der authentischen Willensbildung konkret durch die Lehrenden zu lösen ist, beantwortet der Autor hingegen nicht. Er vertraut auf die Wirkung von poetischen Versen am Ende der zu besprechenden Historien – und des Gebets. So formuliert er ein „Gebet eines Kindes, wenn es eine Biblische Historie lernen will“ vor, in dem es heißt: „Heilige doch endlich auch meinen Willen, daß ich das Böse verwerffen, und das Gute erwehlen, und also nicht nur ein Hörer, sondern auch ein Thäter deines Worts seyn möge!“⁴³⁸

2.4.4 Zwischenfazit

Diese Spuren eines allmählichen (Wieder-)Aufbrechens der Frage nach der Authentizität sollten in den folgenden zwei Jahrhunderten immer stärker zur Geltung kommen. Für die hier betrachtete Zeitspanne wird an dieser Stelle auf eine tabellarische Darstellung bewusst verzichtet – als zu ähnlich zeigen sich Ziele *und* Wege der Adressat(inn)enorientierung im Zeitalter von Reformation und Gegenreformation, und dies auch über die nun bestehenden Konfessionsgrenzen hinweg. Auf der Suche nach dem »passenden Trichter« für die »Befüllung der Gefäße« mit den – je nach konfessioneller Färbung – als erforderlich erachteten Kenntnissen beschreiten die wortführenden Akteure beider Seiten durchaus ähnliche Wege, sei es die (noch) stärkere Einbindung der Volkssprache, seien es Lieder oder Geschichten.

433 Rainer LACHMANN, Vom Westfälischen Frieden bis zur Napoleonischen Ära, in: Rainer LACHMANN/Bernd SCHRÖDER (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2007, 78–127, hier 96.

434 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset (1731), Vorrede des AUTORIS 5.

435 Die derzeit früheste nachweisbare Verwendung findet sich interessanterweise beim katholischen Landgraf Ernst von Hessen-Rheinfels-Rotenburg, der darin jedoch ein Problem *aller* Konfessionen sieht, sei es doch „heute zu tage ja so sehr als jemahls bey meinsten Christen=Menschen / was vor Religion und Confession sie dan auch gleich seyn / nur ein Maul=Christenthum / da man alles auff's Todbett / und wann man nit mehr sündigen kan / aufflasset ankommen“ (ERNST VON HESSEN-RHEINFELS-ROTENBURG, Der so warhafft als gantz auffrichtig und discret-gesinnte Catholischer / Das ist: Tractat oder Discurs von Einigen so gantz raisonablen und freyen, als auch moderirten Gedancken, Sentimenten, Reflexionen und Concepten über Den heutigen Zustand deß Religions=Wesens in der Welt, Getruckt in einer solchen Stadt / daselbsten es an Cathilischen kirchen gewiß nicht ermangelt 1666, 136).

436 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset (1731), Vorrede des AUTORIS 5.

437 Vgl. Markus MATTHIAS, Bekehrung und Wiedergeburt, in: Hartmut LEHMANN (Hg.), Geschichte des Pietismus. Bd. 4: Glaubenswelt und Lebenswelten, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, 49–79, hier 50.

438 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset (1731), Vorrede des AUTORIS o. S.

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 Fassungsgröße 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 vereinzelt 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 beyzubringen“⁴⁷³ stellt der Autor gleich zu Beginn klar:

Die Religion unterscheidet sich also von Wissenschaft vorzüglich dadurch, daß sie nicht bloß 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, halbahren, 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 beyzubringen*, 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 sucht 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 sucht. 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 beyzubringen, 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 sodann 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 beyzubringen (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 Leitfadens 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 verjährte 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, Religiös-sittliche Katechetik (1811), 3.

517 Bspw. bei „Geschichten, welche den Lehrlingen noch nicht bekannt sind, bei Gegenständen aus der Naturlehre, insofern 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 unbekanntem 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 Sokrater 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 abzuziehen, 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, Religiös-sittliche 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 Herbart* (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 *Josef*⁵⁴⁵ *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 Moralpädagogik“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, Wahrhaftiger 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 Moralpädagogik. 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 [...] 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 hinübertudern, 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 „Buchscheule“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 VOLKSBIKDUNG (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 VOLKSBIKDUNG (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 BISCHOFSSKONFERENZ, *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 BISCHOFSKONFERENZ, *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 Bistumsgeschichte 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 Bistumsgeschichte 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 BISCHOFSKONFERENZ, *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 VOLKSBILDUNG (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 verstanden – 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 sinnen 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 BISCHOFSKONFERENZ (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 VORGRIMLER (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« verfügt 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 offenbarten 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 Fuldaer 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 GÖTZEL, *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 GÖTZEL, *Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen* (1928), 150.

705 EBD.

706 EBD.

707 GÖTZEL, *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 Schöningh³1923, 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 unbekannteren 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.

3 Ringen um Worte: Auf der Suche nach Metaphern und Bezeichnungen für vermutete Unauthentizität

Durch die jeweils verwendeten Bezeichnungen lässt sich besonders anschaulich der Stellenwert jener neu- bzw. wiederentdeckten Kategorie der Authentizität nachzeichnen. Allein Zahl und Kreativität der Wortbildungen und Wortneuschöpfungen, der entstehenden Metaphern und Bezeichnungen für das Gegenteil des Erwünschten, für die verschiedenen Ausprägungen des als unecht und unauthentisch Bewerteten, zeigen an, als wie drängend dieses vermeintliche Problem empfunden worden sein muss. Oftmals sind es dabei heute eher unbekannte Praktiker, die in Zeitschriftenbeiträgen von den eigenen – eine „religiös asthmatische Jugend“¹ vor Augen habenden – Erlebnissen geprägte Formulierungen (er-)finden, haben doch „nicht bloß die Männer der Wissenschaft auf den Lehrstühlen der Theologie zu reden, sondern es ist auch den praktischen Schulmännern, welche das geistige und sittliche Leben ihrer Anstalten, die Anforderungen und Bedürfnisse derselben, aber auch die Leistungsfähigkeit der Schüler aus Erfahrung kennen, die Äußerung [sic!] ihrer Anschauungen nicht bloß erlaubt, sondern in gewisser Beziehung Pflicht.“²

In der Folge werden hier zunächst Ausdrucksweisen referiert, die – trotz teils beachtlicher Präsenz in den untersuchten Schriften – keine durchgängigen Stränge ins Heute aufweisen, die sich also weder als allgemein gebräuchlicher Begriff durchgesetzt bzw. gehalten haben noch in der heutigen Forschungsliteratur auffallend Verwendung finden. Zudem dienen diese Untersuchungen zur Unterstützung der These, dass es sich bei der Bezeichnung als »Religionsstunden-Ich« durch *Julius Schieder* 1934 tatsächlich um eine auf diesen zurückzuführende Wortbildung handelt: Wäre sie bereits vor der Schrift *Schieders* gebräuchlich gewesen, so wäre davon auszugehen, dass sie zumindest in einigen der oben angeführten oder nun folgenden Belegstellen nachzuweisen wäre.

Es lassen sich fünf Kategorien bilden, denen die stattdessen verwendeten Begriffe zugeordnet werden können: Schon früh begegnen verschiedene Bezeichnungen für

1 Karl HOUBEN, Inwieweit bin ich religiös?, in: *KatBl* 62 (1936), 340–356, 352, aufgrund eines Fehlers im Drucksatz dort angegeben als 252.

2 WALTER, *Der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Cymnasien. Beitrag zur Didaktik und Methodik desselben* (1893), IV.

die unreflektierte Übernahme und bloße Wiedergabe eines Inhalts durch die Lernenden. Einen zweiten, nicht immer trennscharf davon abzusondernden Bereich bilden Einschätzungen, die Lehrende davor warnen, die Aussagen der Lernenden künstlich zu erzeugen. Vor allem diese beiden Kategorien weisen Übergänge und Mischformen auf. In einer dritten Kategorie finden sich Bezeichnungen, die von einer bewussten, intentionalen Täuschung des Lehrenden durch die (Aussagen der) Lernenden ausgehen. Annahmen einer bereichsspezifischen Adaption sowie schließlich – auf den Begriff des »Religionsstunden-Ichs« hinführend – auftretende Wortbildungen eines »[...]Ich« stellen sodann die vierte bzw. fünfte Kategorie dar. Dabei ist diese Auf- und Zusammenstellung längst nicht als eine abschließende zu verstehen – mit Sicherheit schlummern noch viele weitere sprachliche Perlen im weiten Ozean der schier unendlichen religionspädagogischen Literatur dieser Jahrhunderte. Zudem lässt sich zeigen, dass für viele der im Folgenden zitierten Autor(inn)en Begriffe aus verschiedenen Kategorien zu belegen sind, ihre grundsätzliche Kritik also einen vielgestaltigen Ausdruck fand.

Für den Verlauf dieses Forschungsvorhabens zum Begriff des »Religionsstunden-Ichs« ist der Blick auf Metaphern und Bezeichnungen zudem der Anlass, die Grenzen einer historischen Religionspädagogik zu überschreiten und zudem den Bereich einer auch linguistisch arbeitenden Wissenschaft zu betreten. Dies hängt selbstverständlich auch damit zusammen, dass wissenschaftliche Betrachtungen der Entwicklungslinien einer sich nun zur eigenständigen Disziplin entwickelnden »Religionspädagogik« in umfassender Breite und hervorragender Qualität vorliegen.

3.1 Wiedergabe – vom »Nachplappern«, »Maulbrauchen« und dem »Buchstabendienst«

Am häufigsten begegnen Formulierungen, die von einer undurchdachten und unkritischen Übernahme der *Worte* durch die Lernenden als „Echo des vortragenden Meisters“³ ausgehen. Dass dabei sowohl die verstandesmäßige Durchdringung des Inhalts als auch eine authentische Positionierung zu ihm ausbleiben, ist meist implizit mitgedacht. Durch Vielzahl und Konstanz der verwendeten Begriffe ist dies als einer der größten Kritikpunkte dieser Zeit zu erkennen.⁴ Ebenso lässt sich hier auf sprachlicher Ebene der bereits erwähnte Einfluss einer sich ausbildenden Allgemeinpädagogik auf die Vorstellungen von christlich-religiösen Bildungsprozessen nachzeichnen, haben doch nicht wenige Wortbildungen, die auch in diesen Verwendung finden, in jener ihren Ursprung. Somit stehen sie sinnbildlich für das Zu-, aber auch Gegeneinander von christlicher Unterweisung und Pädagogik, nimmt letztere doch des Öfteren erstere als Negativ- und Kontrastfolie, um die daran gewonnen Erkenntnisse auf die gesamte Erziehungslehre anzuwenden. Andererseits zeigt sich durch die religionspädagogische Verwendung ursprünglich in pädagogisch orientierten Schriften geborener Begriffe,

3 EGGERSDORFER, Die „Pädagogik der Tat“ und der katholische Religionsunterricht. Gedanken über die Stellung der Katechese in der modernen „Arbeitsschule“ (1910), 143.

4 Vgl. dazu die Ausführungen zu WINTER, Religiös-sittliche Katechetik (1811).

dass vor allem reformorientierte Autoren durchaus an den Erkenntnissen der Pädagogik interessiert – und keineswegs beratungsresistent – waren.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) schreibt in seinem Erziehungsroman „Émile oder über die Erziehung“⁵, der 1762 erstmals erschien:

Man muss glauben, um selig zu werden. Die falsche Auffassung dieses Dogmas ist die Quelle der blutigsten Intoleranz und die Ursache aller dieser nutzlosen Lehren, welche der menschlichen Vernunft den Todesstreich versetzen, indem dieselbe dadurch gewöhnt wird, sich mit Worten abspeisen zu lassen. Ohne Zweifel ist kein Augenblick zu verlieren, um der ewigen Seligkeit gewiss zu werden; ist aber zu ihrer Erlangung das Nachplappern gewisser Worte hinreichend, so sehe ich nicht ein, was uns abhält, den Himmel ebensogut mit Starmätzen und Elstern als mit Kindern zu bevölkern.⁶

Auch Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), nicht zuletzt einer der geistigen (Groß-)Väter⁷ der Arbeitsschulbewegung, verwendet zur Verdeutlichung seiner Kritik am Katechisieren von 1801 Tiere. Für ihn ist ein solcher Unterricht lediglich „ein papagayenartiges Nachsprechen unverständener Töne“⁸, wobei er möglicherweise durch Johann Amos Comenius (1592–1670) inspiriert wurde.⁹

Offenbar zeigten vor allem deutschsprachige Autoren eine besondere Vorliebe für diesen Tiervergleich: In der 1721 durch einen ungenannten Autor verfassten Übersetzung der „Regel Und Constitutionen Deren Geistlichen Der Congregation Unser Frauen“¹⁰

5 Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile oder über die Erziehung*. Aus dem Französischen frei übersetzt von Hermann Denhardt. Titel der französischen Originalausgabe: *Émile ou De L'Éducation* (Paris 1762), Köln: Anaconda 2010.

6 EBD., 484f.

7 Vgl. KROPAČ, *Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position* (2006), 105f.

8 Johann Heinrich PESTALOZZI, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*, in *Briefen von Heinrich Pestalozzi*, Bern und Zürich: Heinrich Geßner 1801, 75.

9 „Ut inpraesentiarum taceam, vix uspiam rerum veris nucleis pastos fuisse animos, verborum (ventosae cujusdam & Psittaceae loqvacitatis) corticibus, opinionumque paleis aut fumis, explebantur plerumque“ (Johann Amos COMENIUS, *Opera didactica omnia. Varii hucusque occasionibus scripta, diversisque locis edita: nunc autem non tantum in unum, ut simul sint, collecta, sed & ultimò conatu in Systema unum mechanicè constructum, redacta*, Amsterdam: Christophorus Cunradus, & Gabriel à Roy 1657, 50). Eine deutschsprachige Übersetzung gibt dies wieder mit „Schweigen wir zunächst noch davon, daß die Geister kaum irgendwo mit dem wahren Kern der Dinge genährt, sondern abgespeist worden sind mit den leeren Schalen der Worte, mit windigem Papageiengeschwätz und mit der Meinungen Schall und Rauch“ (Johann Amos COMENIUS, *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*, in: Andreas FLITNER (Hg.), *Johann Amos Comenius Große Didaktik (= Pädagogische Texte, o. Bandnr.)*, Stuttgart: Klett-Cotta¹⁰ 2007, 1–227, hier 61).

10 Pierre FOURIER, *Regel Und Constitutionen Deren Geistlichen Der Congregation Unser Frauen*. Aus der Frantzösischen / in die Teutsche Sprach übersetzt, Aychstätt: Francisco Strauß 1721.

des *Pierre Fourier* (1565–1640), welche im dritten Teil Ausführungen bezüglich des Unterrichts externer – nicht dem (im deutschsprachigen Bereich als »Augustiner-Chorfrauen B.M.V.« bezeichneten) Orden der »Congrégation Notre Dame« angehörigen – Schülerinnen beinhalten, wird für die Gebeterziehung darauf hingewiesen, dass sich „die Lehrmeisterinnen mit deme allein sich nit begnügen lassen [sollen] / daß die Kinder diese Gebett nur wie ein Pappgey daher sagen / damit sie selbe in die Gedächtnuß bringen / sondern sie sollen nach Möglichkeit trachten / daß sie es als wahre Bettende sprechen“¹¹. Interessant ist, dass im französischen Original zwar ein recht ähnlicher Hinweis ergeht, dieser allerdings deutlich sachlicher formuliert ist und ohne den Tiervergleich auskommt.¹² Die im Rahmen der Behandlung der katechetischen Unterweisung des Reformationszeitalters bereits zitierten Mahnungen vor einem „nachomen, wie die affen thun“¹³ bzw. „daß viel die wort wie ein Psittig oder Dole lehren nachschwätzen“¹⁴, sind frühere Glieder dieser Kette, deren Fokus jedoch nicht allein auf einem (schulischen) Unterricht liegt. Doch nicht nur Tiere stehen als Bildspender zur Verfügung.

Pestalozzi, durch die eigene Erziehung stark pietistisch geprägt, nimmt auch auf andere Weise wiederholt auf z. T. selbst erlebte Fehlformen der religiösen Erziehung Bezug, um daraus Schlüsse für die gesamte Pädagogik zu ziehen. Dabei richtet sich die Kritik bei ihm und *Rousseau* – aber auch bei vielen weiteren Autoren dieser Zeit – nicht in erster Linie an die Lernenden, vielmehr sei die – von den Katecheten angeblich genau derart gewünschte – Art der Vermittlung zu wortlastig und dadurch (zu) leicht zu spiegeln, solange man unter »Unterricht« „das bloß wörtliche Todtdreschen eines Spruchs mit schlechten sokratischen Fragen“¹⁵ oder – auch weit später noch – das „kommentierende Fortwursteln von einer Katechismusantwort zur andern, bis die Glocke Halt gebietet“¹⁶, versteht. Für *Pestalozzi* gehören derartige Überlegungen zum Grundstamm seiner Entwürfe, daher finden sie sich bereits in der 1780 noch anonym und zunächst weitgehend unbemerkt erschienenen „Abendstunde eines Einsiedlers“¹⁷. Vor allem das Anschreiben gegen das „Maulbrauchen“¹⁸ – eine Formulierung, die sich bei ihm erstmals

11 FOURIER, *Regel Und Constitutionen Deren Geistlichen Der Congregation Unser Frauen*. Auß der Frantzösischen / in die Teutsche Sprach übersetzt (1721), 297.

12 „Les Maistresses feront leur possible pour faire en forte, que les escolieres ne recitent pas simplement ces prieres par forme de lecon, mais avec devotion“ (*Pierre FOURIER, Règlemens ou éclaircissemens sur les constitutions des religieuses de la congrégation de Notre-Dame*, Paris: Jean Baptiste Coignard 1674, 391), eine mögliche Arbeitsübersetzung könnte lauten: Die Lehrmeisterinnen werden ihr Möglichstes tun, damit die Schülerinnen diese Gebete nicht nur als Lektion, sondern mit Andacht beten.

13 LUTHER, *Wider die himmlischen Propheten, von den Bildern und Sakrament* (1525), 123.

14 HESSHUS, *Vorrede* (1577), Aiiii.

15 HARNISCH, *Anweisung zum Unterricht im Christenthum* (1828), 67.

16 NOWACK, *Bleibendes in der Flucht methodischer Erscheinungen. Ein Streifzug durch den Katechismusunterricht* (1930), 387.

17 Johann Heinrich PESTALOZZI, *Die Abendstunde eines Einsiedlers. Vatersinn Gottes; Kindersinn der Menschen. Vatersinn des Fürsten, Kindersinn der Bürger. Quellen aller Glückseligkeit*, in: *Ephemeren der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre, der Politik und der Gesezgebung* 28.1. Bd., Fünftes Stück (1780).

18 Johann Heinrich PESTALOZZI, *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für's Volk. Vierter und letzter Theil*, Frankfurt und Leipzig 1787, 75.

(jedoch in einem etwas anderen Kontext) 1787 nachweisen lässt – sollte für viele Jahrhunderte mit dem Namen des Schweizer Pädagogen verknüpft und häufig zitiert werden.¹⁹ „Gott ist nicht ein Gott, dem Dummheit und Irrthum, Gott ist nicht ein Gott, dem Heuchelei und Maulbrauchen gefällt“²⁰, so Pestalozzi, hier Begriffe der unreflektierten Übernahme und bewussten Täuschung verbindend.²¹

Zeitnah wird der Gedanke, dass durch das Nachsprechen, durch einen reinen „Buchstabendienst“²² der eigentliche Auseinandersetzungsprozess blockiert wird, auch in Ausführungen über die dezidiert religionspädagogische Praxis berücksichtigt. So fragt ein evangelischer Pfarrer aus dem Großherzogtum Baden in einem der unzähligen aus dieser Zeit vorliegenden Zeitschriftenbeiträge:

Lehrt uns nicht ferner die Erfahrung, daß gerade diejenigen, welche mit dieser Masse unverstandener Dinge – rudis indigestaque moles – ihr Gedächtniß vollgeprofft haben, oft am wenigsten wahre Religiosität besitzen, weil sie nur gar zu geneigt sind, dieselbe in das Hersagen des gedankenlos Gelernten zu setzen? Lernen nicht solche vom Denken abgewöhnte Kinder das, was sie nicht verstehen, leichter auswendig, als das was ihnen erklärt worden ist, und dient dies nicht zum Beweise, daß ihre Seele sich ganz und bloß auf das Auffassen der Töne und Zeichen, nicht aber der Sache selbst einlasse? [...] Nie ist es mir in den Sinn gekommen, die Kraft und den Seegen der göttlichen Wahrheit auf das Gemüth und das Leben der Menschen zu läugnen [...] – aber man wird diese doch nicht etwa in den Worten, als bloßen Zeichen der Wahrheit, suchen, die wie Zauberformeln der Beschwörer wirken sollen, sondern in dem, was der Verstand und das Gemüth davon fasst und fassen kann.²³

Die „wahre Religiosität“²⁴, eine explizite Forderung nach Authentizität, ist hier als das Gegenteil des „Hersagen[s] des gedankenlos Gelernten“²⁵ benannt. Ähnlich versteht dies der in der Folge noch mehrfach zu zitierende *Wilhelm Harnisch*, wenn er den Lehrer auffordert, „daß er nicht jedes Kind, welches die Sprüche leicht lernt, oder gut das Erzählte wieder erzählt, für ein Kind hält, was nothwendig schon rechte Theilnahme an der Sache beweist, oder daß er nicht ein solches Kind verwirft, welches vielleicht in inniger

19 Bspw. Ernst LINDE, *Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage*, Leipzig: Friedrich Brandstetter 1897, 68; WEIGL, *Der Unterricht in der Biblischen Geschichte nach den Grundsätzen der Arbeitsschule in der Mittel- und Oberstufe der Volksschulen. Religion und Leben*, 3. Teil (1922), 6; Hermann ROLLE, *Pestalozzis Pädagogik im Spiegel der „Abendstunde eines Einsiedlers“*. Ein Gedenkblatt zu seinem 100. Todestage am 17. Februar 1927, in: *Katholische Schulzeitung für Norddeutschland* 44.7 (1927), 122–127, hier 125; BURKERT, *Evangelische Religion* (1931), 11.

20 PESTALOZZI, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*, in *Briefen von Heinrich Pestalozzi* (1801), 84.

21 Dass auch in außerschulischen Verwendungskontexten der Begriff »Maul=Christentum« seit mindestens 1666 Verwendung fand, zeigte Kapitel 2.4.3.2.

22 PESTALOZZI, *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für's Volk. Vierter und letzter Theil* (1787), 331.

23 ZIEGLER, *Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts in den Trivialschulen*, in *Bezug auf die bei den Synoden zu beantwortenden Fragen V. VII. VIII. auf die in Schopfheim den 20 August 1822 gehaltene Spezial-Synode*. (1824), 317.

24 EBD.

25 EBD.

Theilnahme dasitzt, aber so voll ist, daß es nicht über das sprechen kann, was es eben lieb gewonnen und mit ganzer Seele aufgefaßt hat.²⁶ Selbst *Friedrich Schleiermacher*, für den – wie bereits erwähnt – Religionsunterricht als eigenes Fach am Lernort Schule keinen Platz hatte, stellte schulische Andachtsübungen unter dieses Primat der Wahrheit und Echtheit, indem er Formen der bloßen Wiedergabe kritisiert: „Die erste Bedingung der Wirksamkeit solcher Andachtsübungen ist auch hier die Wahrheit. Daher hat man darauf zu achten, daß sie in keiner Weise zu einem toten Buchstabendienst und Mechanismus hinabsinken“²⁷.

Im Ringen um eine geeignete Adaption des Arbeitsschulgedankens für einen schulischen Religionsunterricht verwundert es sodann nicht, dass *Pestalozzi* nicht nur als Ideen-, sondern auch als Wortgeber herangezogen wird. *Johann Valerian Schuberts* Kritik, das Kind lerne „nichts als Worte, hohle Worte; so zwingt uns das Buch [der Katechismus] zum Verbalismus und Maulbrauchen“²⁸ oder die Bezeichnung als „Papageimethode“²⁹ verbergen ihre Wurzeln kaum. Nicht selten sind es in dieser Zeit gerade Nichtkleriker wie *Schubert*, die sich – auf ein bereits bestehendes Fundament aufbauend – selbst als besonders kreativ und produktiv in der Wortfindung erweisen: „Man huldigt heute noch vielfach einem einseitigen Gedächtniskult, und die Memoriertollheit, die man in unserem Religionsunterricht so vielfach treibt, hat diesen so oft in Mißkredit gebracht“³⁰, so der Würzburger Lehrer. Beim „wörtlichen Ableiern der Katechismusworte“³¹, bei einem „einseitigen Intellektualismus und didaktischen Materialismus“³² fehle aber das Entscheidende: die Beteiligung des Verstandes und des Herzens.³³

Evangelischerseits spricht *Niebergall* auffallend ähnlich von „schrecklichen Musterantworten, von denen die Kinder meinen und auch sagen, daß sie sie so geben müßten, wemgleich ihr Herz nichts davon weiß.“³⁴ Dies bezeichnet er als „Unfug des Begriffs- oder vielmehr Wörtermißbrauchs“³⁵. Problematisch sei dies vor allem dann, wenn es von Seiten der Lehrenden unwidersprochen bleibt: „Man kann es so ausdrücken: der mittlere und der schlechte Schüler hat ein halbes Dutzend Vokabeln, mit denen kommt er durch; paßt Sünde nicht, dann sagt er Glaube, und dann stimmt es.“³⁶ Neben den unverkennbaren Übergängen zwischen der Betrachtung der Unauthentizität als unreflektierter Wiedergabe, als Ergebnis Muster prägender und vorgebender Künstlichkeit und auch als bewusste Adaption, begegnet hier eine interessante, zusätzliche Reflexionsebene, indem

26 HARNISCH, Anweisung zum Unterricht im Christenthum (1828), 47.

27 SCHLEIERMACHER, Zweite Periode der Erziehung: Das Knabenalter (1826) (1983), 339.

28 SCHUBERT, Von den Reformbestrebungen für unseren Religionsunterricht. I. Der Katechismus und das analytische Verfahren (1905), 6.

29 Johann Valerian SCHUBERT, Die moderne Schule und die Religion, Paderborn: Ferdinand Schöningh 1914, 52.

30 SCHUBERT, Vom Lehrziel im Religionsunterricht. I. Vom Memorieren im Religionsunterricht (1910), 219f.

31 EBD., 229.

32 SCHUBERT, Das Prinzip des enzyklischen Unterrichtes und seine Anwendung (1911), 28.

33 Vgl. EBD., 27f.

34 NIEBERGALL, Der neue Religionsunterricht (1922), 79.

35 NIEBERGALL, Wahrhaftiger Religionsunterricht (1920), 117.

36 EBD.

angedeutet wird, dass die Kinder aktiv mit einer ihnen bekannten Erwartungshaltung der Lehrenden umgehen würden. Eine solche „Verführung zur Nachspreherei“³⁷ erzeuge jedoch „im normalen Kind später [...] Ekel an diesen Stoffen“³⁸. Er hält daher fest: „[A]bgeschriebene religiöse Selbstbekenntnisse sind doch eine große Ironie.“³⁹ Statt weiterhin das „greuliche Einpauken des Katechismus“⁴⁰ zu forcieren, solle daher bereits „die Stoffauswahl vom Gesichtspunkt des Lebens aus erfolgen“⁴¹. Ziel dieses Bemühens sei, die „geistige Macht [des evangelischen Christentums] ganz unmittelbar in ihrem Jenseits von Schulworten zu empfinden und zu erleben. Denn das Beste an den Sachen liegt in diesem Jenseits der Worte“⁴².

Exkurs: Eine Außenperspektive

Diese Kategorie beschließend sei darauf hingewiesen, dass sich nicht nur die Religionsdidaktik dieser Zeit mit dem „gedankenlosen Nachschwätzer“⁴³ beschäftigte. Wilhelm Schneider (1885–1979), ein an der Universität in Bonn lehrender Linguist und Germanist, bezeichnet im Blick auf den Stilunterricht im Deutschen „die unredliche, zum mindesten grob nachlässige Verwendung von gebrauchsfertigen Redewendungen als Ersatz für eignes Denken und sprachliches Formen, die Verwendung von Phrasen also“⁴⁴ als „die häßlichste, die abscheulichste Stilsünde“⁴⁵. Unter einer Phrase versteht Schneider „Worte oder Redewendungen, mit denen der Sprechende oder Schreibende keine oder nur unzureichende Vorstellungen verbindet“⁴⁶, wenn also „eine Wendung gedankenlos, leichtsinnig oder aus marktschreierischer Großmäuligkeit für den Ausdruck eines Gedankens übernommen [wird], auf den sie nicht paßt, den sie nur halb oder nur ganz allgemein wiedergibt und den sie verwischt durch ihren eigentlichen Bedeutungsgehalt, der dem Schreiber fremd oder gleichgültig ist.“⁴⁷ Um diesem „Schandmal der Sprache unserer Zeit“⁴⁸ entgegenzutreten, fordert er auch im Aufsatz- und Stilunterricht Authentizität: „Wo immer Gedanken sich in fertige Formen ergießen, seien es feststehende Redensarten oder Satzbauformen, verlieren sie ihre Echtheit, Klarheit und Eigenart. Sie werden zu unbestimmten, halbrichtigen oder falschen Allerweltsgedanken, zu Phrasen.“⁴⁹ Exemplarisch führt Schneider dafür die

37 NIEBERGALL, Der neue Religionsunterricht (1922), 81.

38 EBD., 78.

39 EBD.

40 Friedrich NIEBERGALL, Probleme des Religionsunterrichts, in: Evangelische Freiheit. Monatsschrift für die kirchliche Praxis in der gegenwärtigen Kultur 8 (1908), 54–62, hier 56.

41 EBD.

42 NIEBERGALL, Wahrhaftiger Religionsunterricht (1920), 114.

43 Wilhelm SCHNEIDER, Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht (= Handbuch der Deutschkunde. Führer zu deutscher Schulerziehung 2), Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg 1926, 31.

44 EBD., 23.

45 EBD.

46 EBD., 24.

47 EBD., 24f.

48 EBD., 23.

49 EBD., 24.

eindringliche Warnung des Schriftstellers *Jakob Wassermann* (1873–1934) an, die ihm dieser 1922 als Antwort auf seine Anfrage „Wie lehrt man guten Prosastil?“⁵⁰ gegeben hatte:

Die Phrase ist das verheerende Gift, die eigentliche Krankheit des Zeitalters. Phrase des Denkens, Phrase des Gefühls, Phrase des Ausdrucks, Phrase des Sehens, Phrase des Wortes. [...] Ja, eine gründliche Skepsis tut not, dem abgeschliffenen, überschminkten, durch Gebrauch zerfetzten, entstellten Wort gegenüber; dem abgenutzten Gleichnis, dem mißbrauchten und lügenhaft gewordenen Zitat, dem bequemen Bild, dem billigen Euphemismus.⁵¹

Am Begriff der »Vaterlandsliebe« verdeutlicht *Schneider* dies:

Das Wort [...] ist in seinen [des Kindes] Wortschatz eingedrungen, bevor sein Geist entwickelt genug war, dieses Wort mit den zutreffenden Vorstellungen zu füllen. Es ist ihm zwar kein bloßer Wortschall, aber die Vorstellungen, die der Schall im Geiste des Kindes erzeugt, sind so verschwommen, unvollständig und irrig, daß das Kind das Wort nicht im Zusammenhang gebrauchen kann, ohne Gefahr zu laufen, Unsinn zu reden.⁵²

Dass sich daran – selbst in diesem Werk eines Germanisten über den Stil- und Aufsatzunterricht – umfassende Bezugnahmen auf Religion sowie den schulischen Religionsunterricht anschließen, kann als Anzeichen gedeutet werden, dass auch externe Beobachter für diesen eine besondere Disposition zur Unauthentizität erkannten. Zunächst betrachtet *Schneider* dabei das Gebet:

Ein Gebet kann wahrer Ausdruck religiösen Fühlens, es kann bewußte Lüge und es kann Phrase sein, Phrase nämlich im Munde des gefühl= und gedankenlosen Plapperers und – des Kindes. Wie entsetzt wäre manche Mutter, wenn die Gebetsworte „Und gebenedeit ist die Frucht deines Leibes“ ihrem Kind etwas anderes als eine Phrase wären.⁵³

Doch auch der schulische Unterricht sei aufgrund der in ihm behandelten Inhalte besonders anfällig, „in keinem andern Unterrichtsfach die Verführung für das Schulkind so groß, die abstrakten Begriffe ins Konkret=Faßliche umzudenken, aus der fremden, ihm aufgezwungenen Geisteswelt in die Welt seiner kindlichen Erlebnisse zurückzuzufüchten.“

50 Wilhelm SCHNEIDER, Einleitung, in: DERS. (Hg.), *Meister des Stils über Sprach= und Stillehre. Beiträge zeitgenössischer Dichter und Schriftsteller zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts*, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner 1922, 1–6, hier 5.

51 Jakob WASSERMANN, *Jakob Wassermann*. Altaussee (Steiermark). Geboren in Fürth 1873, in: Wilhelm SCHNEIDER (Hg.), *Meister des Stils über Sprach= und Stillehre. Beiträge zeitgenössischer Dichter und Schriftsteller zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts*, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner 1922, 121–122, 121f.

52 SCHNEIDER, *Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht* (1926), 24.

53 EBD.

Das Schulkind wird zum enfant terrible.⁵⁴ Dabei nimmt er wiederholt die Lernenden in Schutz:

Dem Schüler bleibt ja gar nichts anderes übrig, als sich den ungewohnten, fremden, widerspenstigen Stoff mit den Worten des Lehrbuchs einzuprägen, die Worte seines eignen Wortschatzes reichen ja bei weitem nicht aus. [...] Sind die Worte des Lehrbuchs aber für den kindlichen Geist nicht mit göltigen und lebendigen Vorstellungen gefüllt [...], so redet der Junge in leeren Worten, tut es tagaus tagein und wird dafür belobt. Man mache sich doch einmal recht klar, was das bedeutet, nämlich die widersinnigste Übung: Sprechbewegungen werden geübt, bei denen die zugehörigen Vorstellungen von Dingen und Vorgängen fehlen oder nur wenig deutlich werden. Die Folgen dieser täglich wiederholten Übung sind verhängnissschwer. Wer jemals mit kleinen, noch nicht schulpflichtigen Kindern verkehrt hat, weiß, daß sie niemals ein neues Wort hören, ohne zu fragen: Was ist das? Diese natürliche Gegenregung des jugendlichen Geistes gegen Unverständliches, diese angeborene Grundlage und Gewähr eignen gesicherten Sprachwissens und Sprachkönnens wird planmäßig vernichtet. Der Schüler wird zum gedankenlosen Nachschwätzer erzogen.⁵⁵

Die Ausführungen des promovierten Deutschlehrers enden sodann in einem bemerkenswerten Fazit samt Ausblick, welches durch seine differenzierte Außensicht die besonderen Herausforderungen eines Religionsunterrichtes dieser Zeit reflektiert:

Ich weiß nicht, ob die Erziehung zur Phrase, die von den Lehrbüchern, Leitfäden, Bibeln, Katechismen in planmäßiger Arbeit geleistet wird, sich ganz aus der Schule verbannen läßt. [...] Die Kirche wird nicht auf den Versuch verzichten können, Kindern ihre transzendentalen Begriffe nahezubringen, und konkretisieren lassen sich diese Begriffe schlecht. Auch wird wohl niemals eine Gewähr gegeben werden können, daß alle Lehrer Vortrag und Unterrichtsgespräch auf die Altersmundart der Kleinen einzustellen vermögen, selbst wenn einmal die pädagogische Ausbildung unseres Nachwuchses auf breiter wissenschaftlicher Grundlage aufgebaut wird und auch ein gründliches Studium der Kinderpsychologie umfaßt. Es muß also wohl mit diesen nachteiligen Einflüssen auf die Sprachentwicklung unserer Schüler gerechnet werden, wenn sie auch keineswegs so stark zu sein brauchen, wie sie es gegenwärtig sind. Wie ist da zu helfen? Ein Platz im Unterrichtsgebäude muß gesichert sein, wo nur die gefüllten, vor innerer Anschauung prallen Worte leben und wo die Waffen des Geistes geschmiedet werden gegen den Erzfeind der anständigen Menschenrede. Und wenn sich einmal eine Phrase hier einschleicht, dann muß sie sofort ergriffen und entlarvt, verhöhnt und mit Schanden davongejagt werden; oder aber der Puppe wird, wenn möglich, eine Seele eingehaucht, so daß sie mit den andern lebendigen Worten leben darf.⁵⁶

54 SCHNEIDER, Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht (1926), 28f.

55 EBD., 30f.

56 EBD., 33f.

3.2 Künstlichkeit – vom »Treibhaus«, der »Kenntnismaschine« und den »Schablonennaturen«

Bereits in den vorangegangenen Ausführungen zu Begriffen, die vorrangig auf Formen der unreflektierten Wiedergabe eingingen, ließen sich vereinzelt Andeutungen erkennen, die neben den Lernenden auch die Rahmenbedingungen, Strukturen und Kontexte in den Blick nahmen, welche zu einem unauthentischen Aussageverhalten führen bzw. ein solches gar auslösen. Diese gilt es, in einer zweiten Kategorie gebündelt darzustellen, wobei in besonderer Weise der Einfluss gesellschaftlicher, häufiger aber auch wirtschaftlicher Phänomene auf die Wortbildung belegt werden kann. Dabei sind die Bezeichnungen nicht als Ersatz für die Wendungen der ersten Kategorie zu verstehen, sondern eher als den Fokus ausweitender Zusatz. Gemein ist diesen Begrifflichkeiten zudem ein teils impliziter, teils expliziter Vorwurf in Richtung der Lehrenden und (religions-)pädagogisch Schreibenden: Konnten viele der in der vorherigen Kategorie der *Wiedergabe* referierten Formulierungen teils noch so gelesen werden, dass es sich bei der Unauthenticität der Äußerungen der Lernenden um einen eigentlich unerwünschten Nebeneffekt handele, schwingt nun immer häufiger die Anklage mit, dies würde absichtsvoll geschehen und sei – in genau dieser Art – gewollt und angelegt. Niebergall bezeichnet dies als „das übliche catechetische Verfahren mit seiner Verführung zur Unwahrheit und Vergewaltigung“⁵⁷.

Exemplarisch gezeigt werden kann dies an einem Aufsatz des evangelischen Pfarrers Arthur Bonus (1864–1941), dessen Name später vor allem mit seiner höchst problematischen Forderung einer „Germanisierung des Christentums“⁵⁸ verknüpft werden sollte. Für ihn sind „rechtschaffene, arme, närrische, alte Buchstaben=Drachen“⁵⁹ ein künstlich erzeugtes Produkt „jener Peitsch= und Zuckerbrotmethode“⁶⁰. Er spricht von „diesem Schrauben= und Zangengeist, [...] diesen Religionsstunden, in deren chemisch ‚sokratischer‘ Luft kein Geheimnis mehr atmen kann, in denen alles Höchste und Tiefste platt gefragt und Nichts mehr auf Hoffnung gesät wird“⁶¹ und zeichnet einen „umgekehrt [sic!] König Midas, unter dessen Fingern alles Gold zu Staub wird.“⁶² Dies führt ihn zum ironischen Fazit, dass es schon sein mag, „daß die Methode unfehlbar ist – und da die Fachleute es sagen, muß es so sein. Dann liegt eben an uns die Schuld, wir Menschen passen nicht für die Methode.“⁶³

Die eine Künstlichkeit der Lernsettings kritisierenden und sich gegen „konditionierende Zielsetzung und [...] bedingungslosen Glauben an die Wirksamkeit erzie-

57 NIEBERGALL, Der neue Religionsunterricht (1922), 81.

58 Arthur BONUS, Von Stöcker zu Naumann. Ein Wort zur Germanisierung des Christentums, Heilbronn: Eugen Salzer 1896.

59 Arthur BONUS, Zu den „Bildungsproblemen“, in: Die Christliche Welt. Evangelisches Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände 14.32 (1900), 755–759, hier 759.

60 EBD., 756.

61 EBD., 757.

62 EBD.

63 EBD.

herischen Handelns“⁶⁴ wendenden Begrifflichkeiten basieren auf den bereits ins Feld geführten, „nur das Natürliche, Ursprüngliche und Vitale [...] als echt“⁶⁵ empfindenden Idealen „der Goethezeit“⁶⁶. Außerliterarisch ist auch *Pestalozzi* von dieser Vorstellung geprägt, er fordert die pädagogische Einbindung von Realgegenständen⁶⁷ und verweist auf die Ideale der Natur, die sich vor allem in der Beziehung zur Mutter zeigen.⁶⁸ „Diese künstliche Bahn der Schule [...] bildet den Menschen zu künstlichen Schimmer, der den Mangel innerer Naturkraft bedeckt“⁶⁹, so der Pädagoge. Dabei zeigt er durchaus noch Verständnis für diejenigen, die die Sicherheit des künstlich und kontrollierbar Angelegten einem experimentelleren Erziehungsverständnis – nach *Pestalozzis* Überzeugung „unterrichtet es [das Kind] die Natur“⁷⁰ – vorziehen: „[S]ie meinten es doch gut, und ich begreife vollkommen, daß bey den Charlatanerien unsrer Erziehungskünsten mein rohes Streben nach einem neuen Gang Menschen hat täuschen müssen, die wie viele andere einen Fisch in ihrem Teiche lieber sehen, als einen See voll Karpfen hinter dem Berge.“⁷¹

Beim Kampf gegen die Künstlichkeit organisierter Lernprozesse handelt es sich um ein stetig wiederkehrendes Hauptanliegen der sich weiterentwickelnden Pädagogik: „Es sind nämlich Menschen, die gebildet werden sollen. Wollte man diese wie die Thiere bloß abrichten, wie man leider! häufig genug thut: so würde man sich an ihren edlern Fähigkeiten und ihrer höhern Bestimmung versündigen. Man muß sie also unterrichten. Dis ist von jenem darin verschieden [...], daß man also nichts in das Vorrathshaus des Gedächtnisses hineinlegt, was nicht die Sinne und den Verstand passirt [...] hat“⁷², so der Pädagoge *Joachim Heinrich Campe* (1746–1818). Dass dies aber keine leicht zu beseitigende Fehlform darstellt, zeigt sich daran, dass selbst 1923 *Mathilde Vaerting* (1884–1977) noch recht ähnlich konstatiert: „Die Schule führt die Jugend am Gängelband in die Kultur ein und hält dieses Gängelband krampfhaft fest bis zum Ende. Man dressiert die Jugend geradezu auf geistige Unselbständigkeit“⁷³.

64 Alexandra GUSKI, *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart.* (= *Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft* 53), Bern: Peter Lang 2007, 299f.

65 DRIESCH/ESTERHUES, *Geschichte der Erziehung und Bildung. Band II: Von der Humanität bis zur Gegenwart* (1961), 20.

66 EBD.

67 Vgl. PESTALOZZI, *Die Abendstunde eines Einsiedlers. Vatersinn Gottes; Kindersinn der Menschen. Vatersinn des Fürsten, Kindersinn der Bürger. Quellen aller Glückseligkeit* (1780), 517.

68 Vgl. PESTALOZZI, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*, in *Briefen von Heinrich Pestalozzi* (1801), 33–35, 366–381.

69 PESTALOZZI, *Die Abendstunde eines Einsiedlers. Vatersinn Gottes; Kindersinn der Menschen. Vatersinn des Fürsten, Kindersinn der Bürger. Quellen aller Glückseligkeit* (1780), 517.

70 PESTALOZZI, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*, in *Briefen von Heinrich Pestalozzi* (1801), 33.

71 EBD., 84.

72 Joachim Heinrich CAMPE (Hg.), *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Sechzehnter Theil*, Wien und Braunschweig: Rudolph Gräffer und Compagnie 1792, 122f.

73 VAERTING, *Der Intellektualismus unserer Schule und der Materialismus unserer Zeit. 1. Teil* (1923), 90.

3.2.1 Das »Treibhaus«

Zu einem Sinnbild des menschlichen Eingreifens in den Lauf und Wandel der Natur wird zunächst das mindestens seit dem beginnenden 18. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum unter dieser Bezeichnung bekannte Treibhaus.⁷⁴ Innerhalb der sich ausbildenden Pädagogik etabliert es sich über den landwirtschaftlich-gartenbaulichen Ursprungskontext hinaus spätestens ab den 1750er Jahren – anfangs wird ebenfalls noch vom „Treibhause“⁷⁵ gesprochen – als Vergleichsobjekt, später als Metapher:

Ich will nur noch ein Wort von den zu frühzeitigen [sic!] Gemüthern, und von der Erziehung, die man mit einem Treibhause vergleichen kan, sagen. Man findet von Zeit zu Zeit ein Kind, welches sich sehr hervorthut, und welches durch die Lebhaftigkeit seines Geistes sein Alter übertrift. Die Warheit zu sagen, so gefallen mir diese Wunderkinder nicht sonderlich: es sind getriebene Gewächse, durch die Kunst in die Höhe gebracht, aber ihre Frucht hat nicht den rechten Geschmack. Lasset uns nicht klüger seyn, als die Natur: sie hat jedem Dinge seine Zeit bestimmt, und wenn man sie zwinget, so rächet sie sich spät oder früh. Es scheint zwar anfänglich, als wenn sie weichen und nachgeben wolte, und das Kind gehet mit den Schritten eines Riesen. Welche Freude ist das! Aber wie groß ist auch der Kummer, wenn man siehet, daß es mitten im Lauf stille stehet, es fällt in Ohnmacht, wird erschöpft, und gehet hernach weiter hinter sich, als es vorwärts gegangen war.⁷⁶

Vor allem für die 1770er bis 1790er Jahre finden sich unzählige Belegstellen unterschiedlichsten Ursprungs.⁷⁷ *Johann Gottfried Herders* (1744–1803) Kritik am »Dessauer Philan-

74 Belegbar z. B. bei Wilhelm Ulrich WALDSCHMIEDT, Kurtze und Gründliche Beschreibung Derer Aloen insgemein / Insonderheit aber derer Americanischen / Durch Veranlassung zweyer in dem Hoch=Fürstlichen Lust=Garten zu Gottorff bald blühenden Americanischen Aloen, Kiel: Sebastian Riechel 1705, 36.

75 Karl Friedrich FLÜGEL, Geschichte des menschlichen Verstandes, Breßlau: Johann Ernst Meyer 1765, 80.

76 L. J., Das 111 Stück. Schluß der Abhandlung von der menschlichen Kinderzucht, in: Der Mensch, eine moralische Wochenschrift 3 (1752), 209–216, hier 214.

77 Vgl. z. B. Joachim Heinrich CAMPE, Ueber das schädliche Frühwissen und Vielwissen der Kinder, in: Pädagogische Unterhandlungen 6 (1778), 499–529, hier 503; Johann David MICHAELIS, Anmerkungen zu den Sprüchen Salomons, in: DERS. (Hg.), Deutsche Uebersetzung des Alten Testaments, mit Anmerkungen für Ungelehrte. Der siebte Theil welcher die Sprüche und den Prediger Salomons enthält, Göttingen: Wittve Vandenhoeck 1778, 1–103, hier 31; Friedrich Gabriel RESEWITZ, Gedanken Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. Des Zweyten Bandes Zweytes Stück, Berlin und Stettin: Friedrich Nicolai 1779, 59; Johann Peter MILLER, Unterhaltungen für denkende Christen zur täglichen Vermehrung ihrer Ueberzeugung, Tugend und Gemüthsruhe, Halle: Johann Jacob Gebauer 1781, 250; Friedrich GEDIKE, Gedanken über die Beförderung des Privatfleißes auf öffentlichen Schulen, Berlin: Johann Friedrich Unger 1784, 21; Joachim Heinrich CAMPE, Väterlicher Rath für meine Töchter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenern weiblichen Jugend gewidmet, Frankfurt und Leipzig 1790, 149; Samuel BAUR, Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher, Leipzig: Johann Benjamin Georg Fleischer 1790, 443; Christoph Wilhelm HUFELAND, Über die wesentlichen Vorzüge der Inoculation

thropinum«⁷⁸, dieses komme ihm „erschrecklich vor, wie ein Treibhaus, oder vielmehr wie ein Stall voll Menschlicher Gänse“⁷⁹, ist dabei einer der frühen Belege. Die häufige Verwendung führt sodann dazu, dass das neue Modewort auch in Anmerkungen zu deutlich älteren Texten benutzt wird.⁸⁰ Zudem wird es in frei gestalteten Übersetzungen fremdsprachigen Autoren in den Mund gelegt. So findet sich die als Zitat *Francis Bacons* gekennzeichnete Warnung vor „einer durch Treibhäuser und Mistbeete erzwungenen Reifung“⁸¹, ohne dass der deutlich nüchterner formulierte Quelltext auch nur annähernd vergleichbare Wendungen enthält.⁸²

Auch der evangelische Theologe und Pädagoge *August Hermann Niemeyer* (1754–1828) fordert – ohne jeden theologischen Bezug – körperliche Bewegung nicht zu vernachlässigen, „dass die Erziehung nie einem Treibhause gleiche.“⁸³ Einige wenige Auflagen⁸⁴ des dritten Teils seiner Ausführungen zielt ab 1806 gar eine Titelvignette eines „einladend geöffneten Treibhaus[es]“⁸⁵, die jedoch in der siebten Ausgabe von 1819 durch eine andere Abbildung ersetzt und bereits zuvor in günstigeren Ausgaben ersatzlos eingespart wurde. Doch auch ohne diese bildliche Darstellung kann der Ver-

vollkommne und unvollkommne Blattern, und andere dahin einschlagende Punkte, desgleichen über verschiedene Kinderkrankheiten und sowohl diätetische als medizinische Behandlung der Kinder, Leipzig: Georg Joachim Göschen 1792, 260.

- 78 Vgl. Jörn GARBER (Hg.), »Die Stammutter aller guten Schulen«. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (= Halesche Beiträge zur europäischen Aufklärung 35), Tübingen: Max Niemeyer 2008.
- 79 Johann Gottfried HERDER, An Johann Georg Hamann. Bückeburg, 24. August 1776, in: Wilhelm DOBBEK/Günter ARNOLD (Hg.), Johann Gottfried Herder. Briefe. Dritter Band: Mai 1773–September 1776 (= Johann Gottfried Herder. Briefe. Gesamtausgabe 1763–1803), Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger 1978, 291–295, hier 293.
- 80 Vgl. Johann Gottlob STEINERT (Hg.), Plutarchs Abhandlung über die Erziehung der Kinder. Aus dem Griechischen übersetzt und mit vielen größtentheils die Erziehungskunst betreffenden Anmerkungen versehen, Leipzig: Sommersche Buchhandlung 1795, 79.
- 81 Karl Ehregott MANGELSDORF, Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden im Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist. Nebst einer freyen Beurtheilung der Basedowischen Anstalten, und anderer dahin gehörigen Materien, Leipzig: Fr. Gotth. Jacobäer und Sohn 1779, 205.
- 82 „In Ordine autem & Modo Disciplinæ, illud in primis consuluerim; vt caueatur à Compendijs; & à Præcocitate quâdam Doctrinæ, quæ Ingenia reddat audacula, & magnos Profectus potiùs ostendet, quàm faciat“ (Francis BACON, De Dignitate & Augmentis Scientiarum. Libri IX, London: Ioannis Haviland 1623, 338).
- 83 August Hermann NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher, Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung 1796, 163.
- 84 Vgl. August Hermann NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern Hauslehrer und Schulmänner. Dritter Theil. Nachträge und Zusätze, Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung 1806.
- 85 Kristin HEINZE, Das ›Treibhaus‹ als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft, in: Michael EGGERS/Matthias ROTHE (Hg.), Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften, Bielefeld: Transcript 2009, 107–131, hier 109.

gleich mit einem Treibhaus als bedeutender Bestandteil *Niemeyers* Wortschatz gesehen werden.⁸⁶

Einerseits mit dem Kultivieren der Pflanzen und Palmen aus fernen Ländern, andererseits mit einer Entfremdung von der eigenen Umwelt verknüpft, finden Vergleich und Metapher in unterschiedlichen Kontexten Verwendung. „Treibhäuser wecken [. . .] nicht nur Sehnsüchte, Wünsche und Phantasien, sondern sie schüren auch die Ängste der Menschen vor den Auswirkungen einer manipulierten Natur.“⁸⁷ In pädagogischen Schriften wird der Begriff meist ausschließlich „in negativer Konnotation mit der Vorstellung einer unnatürlichen, die Reifeprozesse forcierenden Wärme des Treibhauses sowie einer Minderbewertung getriebener Gewächse verbunden und soll das Gefährdungspotential einer vorgreifenden Erziehung verdeutlichen.“⁸⁸ Dies führt zu weiteren Wortbildungen, 1810 warnt bspw. der heute meist als »Turnvater Jahn« bekannte Pädagoge *Friedrich Ludwig Jahn* (1778–1852) vor „Treibhäuserei“⁸⁹ in der Kindererziehung, *Johanna Schopenhauer* (1766–1838) bezeichnet in den erst aus ihrem Nachlass 1839 durch ihre Tochter *Adele* herausgegebenen Jugenderinnerungen heute eher als »Internat« bekannte Einrichtungen als „Treibhausanstalt“⁹⁰, wohingegen das Urteil ihres nicht minder bekannten Sohnes *Arthur* (1788–1860) über „die Früchte der Treibhauserziehung“⁹¹ im Jahre 1851 fast schon als Allgemeingut zu bezeichnen ist.

So überrascht es kaum, dass sich zeitnah auch Verwendungen in religionspädagogischen Schriften finden lassen. Der evangelische Pfarrer, Pädagoge, „Pestalozzi-Schüler und Vater der Heimatkunde“⁹² *Wilhelm Harnisch* (1787–1864), der Zeit seines Lebens trotz bisweilen unterschiedlicher Ansichten freundschaftlich auch mit *Jahn* verbunden blieb, legt seinem titelgebenden Hauslehrer „Felix Kaskorbi“⁹³, einer „Romanfigur [kompliziert] aus verschiedenen Erzählungen und Beiträgen von Freunden und Bekannten“⁹⁴, in

86 Vgl. August Hermann NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Dritter Theil. Nachträge und Zusätze, 5. verbesserte Ausgabe, Halle 1806, 179; August Hermann NIEMEYER, Ueber Pestalozzi's Grundsätze und Methoden, Halle und Berlin 1810, VII.60.

87 HEINZE, Das »Treibhaus« als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft (2009), 108.

88 EBD.

89 Friedrich Ludwig JAHN, Deutsches Volksthum, Lübeck: Niemann und Comp. 1810, 178.

90 Johanna SCHOPENHAUER, Jugendleben und Wanderbilder. In zwei Bänden. Erster Band, Braunschweig: George Westermann 1839, 134.

91 Arthur SCHOPENHAUER, Parerga und Paralipomena: kleine philosophische Schriften. Erster Band, Berlin: A. W. Hayn 1851, 457.

92 Josef WOLF, Donauschwäbische Heimatbücher. Entwicklungsphasen und Ausprägungen, in: Matthias BEER (Hg.), Das Heimatbuch. Geschichte, Methodik, Wirkung, Göttingen: V&R unipress 2010, 129–163, hier 134.

93 Wilhelm HARNISCH, Das Leben des fünfzigjährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi oder die Erziehung in Staaten, Ständen und Lebensverhältnissen. Ein Nutzbuch den guten, ein Trutzbuch den schlechten Eltern, den Hauslehrern und ihren Herren ein Spiegel, allen Erziehern und Lehrern ein Handweiser, und manchem Staatsbeamten eine Warnungstafel. Erster Band, Breslau: Wilibald August Holäufner 1817.

94 Helga JUD-KREPPER, Die Genese der „Schulmeisterkunst“, eine pädagogische Interpretation des Lehrerromans „Felix Kaskorbi“ von Wilhelm Harnisch, Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft 1989, 3.

denen sich wiederum „Dichtungen [...] mit der Wahrheit vermischt haben“⁹⁵, eine die Metapher als Verb verwendende Kritik an der religiösen Erziehung dieser Zeit in den Mund: „Von einem Kinde Gottergebung fordern, deutliches Blicken [sic!] der Wege des Höchsten, und überhaupt wollen, dass ein Kind schon gottesfürchtig sei, heißt Früchte vor der Blüthe verlangen, reiche Aernten ohne Gewitter [...], wir treibhäusern, wie in Allem, so auch hier.“⁹⁶ Das durch *Pestalozzi* vertretene Ideal der Wahrung naturgegebener Anlagen des Menschen führt sodann zur Wahrnehmung der Individualität der Lernenden. Dies stellt einen Gegensatz zu absichtsvoll herbeigeführter Gleichförmigkeit dar: „Jede Erziehung, so die ursprünglich menschlichen Anlagen vernichtet, die Zeit verkert, die Volksthümllichkeit unbeachtet läst, die Eigenthümllichkeit nicht schont, ist eine falsche Erziehung. Am meisten versündigen sich die Erzieher an der besondern Eigenthümllichkeit, weil sie gewöhnlich nur einen solchen Menschen erziehen wollen, dessen Musterbild sie selbst sein könnten.“⁹⁷ Für *Harnisch* steht eine solche Erziehung gar dem Willen Gottes entgegen:

Nur Wundererzieher oder, zu deutsch, Marktschreier wollen aus Allem Alles machen, bei ihnen geht nichts verloren, sie haben Alles so zusammengeklügelt, dass ein Schritt sich aus dem andern ergibt. Nur was sie nie gehörig beobachten, das ist Wind und Wetter, und darum kommen diese Klüglinge zuletzt stets dahin, dass sie den Menschen in ein Treibhaus stellen wollen, wo man mit Spritzen den Regen, mit Röhren die Wärme, mit Zuglöchern die frische Luft besorgt. Wer den Erzieherstolz hat, aus Allem Alles machen zu können, der ist wenigstens kein christlicher Erzieher. So viel Gott will, so viel unsere Schwachheit vermag, so viel last uns aus dem Zögling machen und gläubig hoffen, dass der, welcher zu rechter Zeit den Pflanzen Regen und Sonnenschein schickt, auch unsern Zöglingen diese senden werde.⁹⁸

Wie wichtig ihm dieses Anschreiben gegen ein religionspädagogisches Treibhaus war, lässt sich auch daran erkennen, dass er darauf – äußerst anschaulich – selbst in der Vorrede seiner Schrift „zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus“⁹⁹ eingeht:

Das Christenthum ist ja eine Erfahrungssache, es will erlebt und erlitten und nicht bloß erlernt sein. Man sagt wohl, Verstand komme nicht vor den Jahren, aber noch viel weniger kommt die Weisheit und das, was noch höher ist, Christum liebhaben vor den

95 HARNISCH, Das Leben des funfzigjährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi oder die Erziehung in Staaten, Ständen und Lebensverhältnissen. Ein Nutzbuch den guten, ein Trutzbuch den schlechten Eltern, den Hauslehrern und ihren Herren ein Spiegel, allen Erziehern und Lehrern ein Handweiser, und manchem Staatsbeamten eine Warnungstafel. Erster Band (1817), o. S., „Ein Gruß an den Leser“.

96 EBD., 288.

97 HARNISCH, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei Volksschulen gewidmet (1820), 14f.

98 EBD., 21.

99 Wilhelm HARNISCH, Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus; ein Hilfsbuch für Lehrer im evangelischen Christenthum. Erster Theil: enthaltend das erste Hauptstück, 2. verbesserte Auflage, Weißenfels: bey dem Verfasser und in Commission bei Eduard Anton in Halle 1837.

Jahren. Ja kommt es vor den Jahren, so ist es oft eine unreife Treibhausfrucht, auf warmen Mistbeeten ängstlich erzielt, und für Sturm und Wogendrang nicht erstarkt. Ein Luthersches und Paulinisches Christentum will Zeit zum Wachsen haben.¹⁰⁰

Auch wenn Teile seiner Ansichten aus heutiger Sicht mindestens fragwürdig¹⁰¹ erscheinen, lässt sich anhand dieser Begrifflichkeiten nachzeichnen, dass mit ihnen ein deutlicher Vorwurf an die Lehrenden verbunden ist.

Dass *Paul Tillich* (1886–1965) siebzig Jahre später im Anschluss an Mk 4,26–29 dem Thema eine ganze Predigt widmet, ist in dreifacher Weise bemerkenswert, scheint doch das Thema nach wie vor aktuell, die Treibhausmetapher in Verwendung und das erkannte Problem über die Grenzen der Schulmauern – bis hinein in die Gemeinde – virulent gewesen zu sein. Zunächst begegnet das bereits geläufige Bild der Unbeständigkeit des künstlich Geschaffenen, welches auf die Kategorie der Frömmigkeit übertragen wird:

Wenn wir einmal ein Gegenbeispiel bilden wollen, so können wir an einen Gärtner denken, der im Treibhause Blumen zieht. Der darf nicht warten, sondern muß sich täglich um die Pflanzen bemühen, er muß für Wärme, für Luft, für Licht, nicht zuviel und nicht zu wenig, für Wasser, für besondere Erde sorgen, und nur wenn er das tut, kann er eine Treibhauspflanze zu Blüte und Frucht bringen; es sind künstliche Blüten, die so hervorgebracht werden, und wenn sie an die freie, herbe Luft kommen, so fallen sie ab, und die Pflanze selbst kann nur mit Not am Leben bleiben, wenn sie sich an die Natur draußen gewöhnen kann. Oft genug geht sie dann zugrunde. Liebe Freunde! Wir wollen kein Treibhauschristentum, sondern ein Christentum unter freiem Himmel. Wir wollen keine künstliche Frömmigkeit, sondern eine natürliche und wahrhaftige. Dies ist das Verderbliche am Treibhauschristentum, daß es unwahrhaftig ist, wie blühende Blumen in Eis und Schnee eine Unwahrhaftigkeit sind. Und weil es unwahrhaftig ist, darum ist es unzuverlässig und wird vom Wind zerbrochen und von der Kälte erfroren und von der Hitze verdorrt.¹⁰²

Tillich sieht es daher – im Konnex zum behandelten Bibelwort – als Aufgabe der Eltern, Geduld zu üben und dem Wachsen der Saat nicht vorzugreifen. Dabei kommt zudem die Individualität der Kinder zur Sprache:

100 HARNISCH, Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus; ein Hilfsbuch für Lehrer im evangelischen Christentum. Erster Theil: enthaltend das erste Hauptstück (1837), XVf.

101 Bspw. der Stellenwert der Anlagen, verbunden mit der Frage der Wertschätzung für jene, bei denen diese nicht in entsprechendem Maße vorliegen. Ab der dritten Auflage seines Handbuchs heißt es: „Der Erzieher soll nicht mehr aus dem Zögling herausbilden wollen, als in ihm liegt. Schon ein altes römisches Sprichwort sagt: »non ex quovis ligno fit Mercurius« (nicht aus jedem Stück Holz läßt sich ein [schönes] Bild von einem Merkur schneiden). Es giebt ganze Familien, in denen man keine vollen Menschenkeime findet“ (Wilhelm HARNISCH, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei Volksschulen gewidmet, 3. ganz umgearbeitete Auflage, Breslau: Graft, Barth und Komp 1839, 32).

102 TILLICH, Mk 4,26–29: Wir müssen das Warten lernen (Lichtenrade/Mahlow, 1909, Exaudi, 23. Mai) (1994), 79f.

Bei der Erziehung der Kinder in Haus und Schule können wir damit anfangen, das Warten zu lernen. Die Arbeit, die wir an den Kindern üben, ist Pflanzen. [...] Und das Kind nimmt an, was seiner Eigenart entspricht, und verarbeitet, wie seine Natur es verlangt, aber das Kind weist auch von sich, was es nicht versteht und nicht gebrauchen kann. Dazu können wir nichts tun, wir können nur dafür sorgen, daß kein Unkrautsamen in die lockere Erde eines Kinderherzens gesät wird, aber das eigentliche Wachsen, das Wurzelschlagen nach unten und das Halmtreiben nach oben, das geschieht ohne unser Zutun. Es wird viel gesündigt gegen diese Forderung des Wartens in der Arbeit an den Kinderseelen. Oft wird ihnen etwas aufgedrängt, was ihnen fremd sein muß und was die rechte Entwicklung stört, oder es wird ihnen zuviel gegeben an Nahrung der Seele, und es wird ihnen über. Bald folgt ein Rückschlag. So kommt es, daß Kinder frommer Christen so oft Feinde alles Glaubens werden. Die Eltern wollten nicht abwarten, die Kinder bekamen eine Treibhausfrömmigkeit, die erfror, als der kalte Luftzug der Welt an sie herantrat.¹⁰³

Ursächlich sei hierbei die fehlende Bereitschaft, den deutlich steinigern Weg des Abwartens und Vertrauens zu wählen. Allerdings stellt auch *Tillich* – ähnlich wie *Harnisch* – in seiner Predigt klar heraus, dass eine solche Erziehung gegen den Willen Gottes verstoße:

Es ist nicht schwer, Treibhauschristentum zu züchten, es ist nicht schwer, Menschen in Stimmungen und Gefühle zu versetzen, die künstlich und unnatürlich sind. Es ist auch nicht schwer, das mit sich selbst zu machen. Aber göttlich ist das nicht, und weise ist es auch nicht, denn die Vorbedingungen fehlen ja, die natürliche Entwicklung wird gehemmt und eine unnatürliche an ihre Stelle gesetzt, und wenn dann die Stimmung jener Stunde verschwunden ist und die unnatürliche Erhitzung gewichen, dann tritt Kälte und Ärger und Feindschaft ein, dann kann auch der Keim, der sich schon entwickelt hatte, wieder sterben, weil so getan wurde, als ob er gar nicht dagewesen wäre. Weil wir nicht abwarten konnten, erhielten wir keine Frucht.¹⁰⁴

Die abschließenden Zeilen legen schließlich Vermutungen nahe, warum eine so gedeutete Treibhausmetapher in Schriften katholischer Autoren dieser Zeit kaum zur Geltung kam:

Wir sollen uns auch zu keinem Glauben begeistern lassen durch großartige Worte und Stimmung, die nicht wurzelfest in uns ist. Das ist Treibhausart. Aber wir sollen vor Gott treten und Jesus nachfolgen, wann immer unser Gewissen es will. Das ist natürliches Wachstum. Denn es ist Vertrauen auf Gott, der auch dem Senfkorn glauben die volle Verheißung gibt.¹⁰⁵

103 TILlich, Mk 4,26–29: Wir müssen das Warten lernen (Lichtenrade/Mahlow, 1909, Exaudi, 23. Mai) (1994), 80.

104 EBD., 82.

105 EBD., 84.

Die Formulierung „wann immer unser Gewissen es will“¹⁰⁶ verweist sowohl auf Gedanken einer Religionsfreiheit als auch auf das Gewissen als Bewertungsinstanz – Größen, die innerhalb der katholischen Kirche erst 1965 durch die Konzilsworte, „daß in religiösen Dingen niemand gezwungen wird, gegen sein Gewissen zu handeln“ (DH 2), sagbar wurden. Eine Abgrenzung und Verurteilung der Künstlichkeit religionspädagogischer Prozesse wird schwierig, solange diese als klare Linie auf die Annahme des Glaubens angelegt sein müssen.

Umso erstaunlicher ist es daher, wenn auch katholische Theologen von einem »Treibhaus« sprechen. Allerdings kann gezeigt werden, dass sich hier eine Bedeutungsumkehr, eine Umdeutung der Metapher vollzieht. Bei *Sailer* und dem Priester und Pädagogen *Matthäus Cornelius (von) Münch* (1771–1853) impliziert „die Treibhaus-Metapher [. . .] vielmehr eine Erziehung, die die christliche Religion nicht an die erste Stelle setzt.“¹⁰⁷ Bezogen auf sein „Ideal der Erziehung, die dem gegebenen Grundsatz angemessen, und deßhalb werth ist, die Erziehung – zu heissen“¹⁰⁸ wehrt sich *Sailer* dagegen, alles unter „das Grundgesetz der praktischen Brauchbarkeit“¹⁰⁹ zu stellen. Folge man diesen falschen „Propheten“¹¹⁰, würde „die ganze Welt in ein Treib-Haus“¹¹¹ verwandelt, in dem alles auf innerweltliche Größen heruntergebrochen und „die göttliche Pflanze ‚Gemeinnützigkeit‘ in lauter künstlichen Mistbeeten zum frühen Gedeihen gesteigert werden sollte“¹¹², um diesen Einzelaspekt christlicher Religion weltlich zu nutzen. Darin verbergen sich möglicherweise nach wie vor Vorbehalte und Feindseligkeiten gegenüber Spätausläufern der Aufklärung, die durch ihre „Reduzierung der Religion auf eine vernünftige Sozialethik [. . .] die spirituellen und mystischen, kurzum die gemüthhaften Komponenten von Religiosität ignorierte“¹¹³. Im Anschluss an *Sailer* fragt – und beantwortet – sodann *Münch*:

Dürfen wir uns noch wundern, daß die gepriesenen Erziehungsmänner, die bei ihrem Treiben nur von der Bildung zur bürgerlichen Brauchbarkeit ausgingen, lediglich am Zeitlichen hiengen, und so von der Tauglichmachung den [sic!] Kinder für das Reich des Vergänglichen die Erziehung zu einem Treibhause des Zeitlichen herabwürdigten? Nein!¹¹⁴

-
- 106 TILlich, Mk 4,26–29: Wir müssen das Warten lernen (Lichtenrade/Mahlow, 1909, Exaudi, 23. Mai) (1994).
- 107 HEINZE, Das »Treibhaus« als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft (2009), 124.
- 108 SAILER, Über Erziehung für Erzieher (1807), 197.
- 109 EBD., 202.
- 110 EBD.
- 111 EBD.
- 112 EBD.
- 113 Winfried MÜLLER, Die Aufklärung (= Enzyklopädie deutscher Geschichte 61), München: R. Oldenbourg 2002, 78.
- 114 Matthäus Cornelius MÜNCH, Art. Treibhaus, in: DERS. (Hg.), Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer. Dritter Band, Augsburg: J. A. Schlosser's Buch- und Kunsthandlung 1842, 46–47, hier 47.

Auf diese Weise wird auf katholischer Seite „das Verhältnis von natürlich gegenüber künstlich [...] als Gegensatz von christlich (=natürlich) und verweltlicht (=unnatürlich) neu definiert“¹¹⁵, wobei auch Hinweise auf ein vergleichbares Verständnis bei evangelischen Pädagogen vorliegen, ohne dass dieses den Hauptstrang der Deutung darstellt.¹¹⁶ Gleichwohl begegnen vereinzelt Ausführungen katholischer Autoren, die ein „ganz unmittelbares Naturgeschehen der Seele“¹¹⁷ als Gegensatz zur „Treibhauskultur“¹¹⁸ verstehen und damit der ursprünglichen Intention der Bezeichnung wieder näherkommen. Auch der katholisch getaufte Pädagoge *Josef Dolch* (1899–1971) verwendet die Metapher im Sinne eines Zustandekommens von Bildung „unter künstlichen Bedingungen [...] im Treibhaus der Schule“¹¹⁹.

Die breiten Bezugnahmen auf vorliegende reformpädagogische Konzepte vor Augen habend, ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch die religionspädagogischen Autoren des Arbeitsschulgedankens auf die Metapher des Treibhauses zurückgreifen. Besonders deutlich wird dies bei *Eberhard*, der in einer Anmerkung *Harnisch* zur Sprache kommen lässt.¹²⁰ Ebenso skizziert er anschaulich und wortreich Lehrertypen, die dem Ideal einer recht verstandenen Arbeitsschule entgegenstünden. Der „Stoffwüterich“¹²¹ und „der Dilettant“¹²² sind dabei nicht die einzigen Negativbeispiele:

So erstarrt dem „Methodenreiter“ bei der Verarbeitung des Unterrichtsstoffes seine rationalisierte „Psychologie“ zum logischen Schema, dem Dogmatiker seine verformte Theologie zum Prokrustesbett, und der arme Schüler wird mit dem leblosen Stoff in die Abstraktionen des Schemas, mit dem unterrichtlichen Schema in die Kategorien des Stoffes hineingezwängt, ohne daß der Stoff überhaupt lebensvolle Eindrücke in der Schülerseele zu erwecken vermöchte oder in dem Schülergeiste das Bedürfnis nach System oder Abstraktion erzeugt hätte. Der Lehrer bleibt scheinbar mit seiner Art vor der Gefahr bewahrt, den Autoritätsglauben zu züchten, weil er die Stoffe selber sprechen läßt, aber es ist meist nicht die Seele des Stoffes, die zu der Seele des Menschen

-
- 115 HEINZE, Das ›Treibhaus‹ als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft (2009), 124.
- 116 Vgl. z. B. Friedrich Adolf KRUMMACHER, Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche, Essen: C. D. Bädeker 1823, 79f.
- 117 Josef ULMER, Der katholische Religionsunterricht und die seelische Lage der Gegenwart. Eine Frage der Pädagogik und der Seelsorge (= Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften 718), Langensalza: Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) 1919, 111.
- 118 EBD.
- 119 Josef DOLCH, Neuformungen des Bildungsbegriffes in der Pädagogik der Gegenwart, in: Josef GÖTTLER (Hg.), Neunzehntes Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft, Amberg: Im Selbstverlag des Vereins 1929, 34–84, hier 84.
- 120 Vgl. Otto EBERHARD, Arbeitsschule und Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung (= Zur Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin 51), 2. vermehrte u. verbesserte Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1921, 209.
- 121 Otto EBERHARD, Neuzeitlicher Religionsunterricht. Handreichung evangelischer Jugenderziehung (= Bücherei der Neuen Schule 4), Mannheim, Berlin und Leipzig: J. Bensheimer 1924, 38.
- 122 EBD.

spricht. Die innere Frömmigkeit bleibt hier in der Regel eine zweifach verschlossene Tür. Unser Logiker wird auch nicht in die Versuchung kommen, eine Treibhausreligion zu pflegen, da ihm Gefühlseinflüsse sein Unterrichtskonzept nicht verrücken; er kann gar nicht in die unsachliche und unwissenschaftliche Verkehrung der biblischen Stoffe verfallen, die z. B. die Hochzeit von Kana in die Bremer Zentralhallen verlegt oder das Auto des Herodes auf palästinischen Kunststraßen fahren läßt. Aber er wird freilich auch nicht jene leuchtenden Augen vor sich sehen, jenes Jubeln und Leiden mit den Helden erzielen, jenes Nacherleben von Entscheidungsstunden bewirken, das aus Eindrücken in den eigenen Seelengründen erwächst und um Gottes und der inneren Nötigung willen zum Ausdruck drängt.¹²³

3.2.2 Der Einfluss der Industrialisierung auf die Wortbildung

Am Werk *Niemeyers* lassen sich sodann die sprachlichen Einflüsse wirtschaftlicher Bedingungen einer (Früh-)Industrialisierung anschaulich nachzeichnen. Ab 1818 erweitert er seine oben bereits erwähnten Ausführungen durch einen Zusatz. Hieß es 1806 noch, die „Kräfte und Keime“¹²⁴ der Kinder würden „durch diese Treibhauseziehung zerstört“¹²⁵, so liest man zwölf Jahre später, sie würden „durch diese Treibhauseziehung und diese Industriestufenleiter zerstört“¹²⁶, woraus sich schließlich der Einspruch gegen „diese Treibhauseziehung und diesen so überschätzten Industriegeist“¹²⁷ entwickelt.

In der Allgemeinen Pädagogik haben derartige Bezeichnungen derweil Hochkonjunktur: *Johann Gottlieb Schummel* (1748–1813) kritisiert – wie *Herder* – die vermeintlich vorschnelle Bildung des Dessauer Philanthropinums – er bezeichnet es spöttisch als „Vielandropinum“¹²⁸. Er verwendet dafür jedoch nicht die Metapher des Treibhauses, sondern schreibt:

Hier zu Lande braucht eine Henne drey Wochen, eh sie ein Ey ausbrütet. Nun werdet ihr vielleicht denken, daß das in der ganzen weiten Welt eben so ist: Ja prost die Mahlzeit! Da ist euch ein Land, ey ihr müßts ja wohl aus der Bibel kennen, Egyptenland, wo der König Pharao mit seinem Heere ersoff! Nun stellt euch Wundershalben vor, was die Leute da für einen verhenkerten Kniff haben, um die Eyer auszubrüten! Da schieben sie sie euch in grosse mächtige Backöfen, wohl 6 bis 7000 Stück auf einmal, und die

123 EBERHARD, *Neuzeitlicher Religionsunterricht. Handreichung evangelischer Jugenderziehung* (1924), 38.

124 NIEMEYER, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Dritter Theil. Nachträge und Zusätze* (1806), 179.

125 EBD.

126 August Hermann NIEMEYER, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil, 7. durchaus verbesserte u. vermehrte Ausgabe*, Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung 1818, 104.

127 August Hermann NIEMEYER, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil*, Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung 81824, 104.

128 Johann Gottlieb SCHUMMEL, *Spitzbart. Eine komi=tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert*, Leipzig: Weygandsche Buchhandlung 1779, 371.

Ofens sind dann ordentlich geheizt, versteht sich! Wie lange meynt ihr nun wohl, daß es währte, eh die Kicken auskriechen? Vier und zwanzig Stunden, keine Minute länger! [...] Nun seht ihr, Kinder, ein Vielandropinum, das ist nun gleichsam so ein Backofen, wo die Kinder zwanzigmal geschwinder zu Verstande und zur Vernunft kommen, als in den Schulen, die keine Vielandropinos sind.¹²⁹

Von vielen Autoren wird ein „starrer und fertiger Maschinengeist“¹³⁰ beklagt, „als ob der Unterricht schon Erziehung, die Disciplin schon Charakterbildung, als ob überhaupt die Jugendbildung ein Geschäft wäre, das im Grossen, wie Fabriken durch Maschinenwerk, ohne Berücksichtigung der Individuen, mit Vortheil könnte betrieben werden.“¹³¹ Ähnliche begriffliche Anleihen aus dem Wortfeld der Produktion finden sich zeitgleich in theologischen und religionspädagogischen Werken, sei es der „Mechanismus“¹³² oder die Mahnung, die Schule dürfe nicht „von der Bildungs= zur Unterrichtsanstalt, wo nicht zur Schulfabrik herab[sinken]“¹³³. Dem evangelischen Theologen und Pädagogen *Richard Kabisch* (1868–1914) – für die liberale Religionspädagogik „bahnbrechend und wegweisend“¹³⁴ – schien „diese Mechanisierung“¹³⁵, deren Gegenteil „etwas Echtes“¹³⁶ darstellt, vor allem für die Gebetserziehung problematisch:

Ich habe laut betende Kinder bei Tisch in sehr vielen Fällen beobachtet und bin noch nie zu einem andern Ergebnis gekommen, als daß diese Sitte der Wahrheit kindlicher Frömmigkeit gefährlich ist. Es ist stets zunächst etwas Gequältes oder aber eine eitle Komödie, in beiden Fällen zuletzt ein gedankenloses Plappern. [...] Dem Plappern vieler Erwachsener hört man es ihr Leben lang an, daß sie als Kinder tun mußten, was dem Kind unnatürlich ist [...]. Auch mit Schulgebeten ist das oft nicht anders. Man glaubt nicht, welche unbeschreibliche Gedankenlosigkeit da oft ihre Geräusche macht, wo oh-

129 SCHUMMEL, Spitzbart. Eine komi=tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert (1779), 371.

130 Carl Heinrich SCHULTZ-SCHULTZENSTEIN, Die Bildung des menschlichen Geistes durch Kultur der Verjüngung seines Lebens in Hinsicht auf Erziehung zur Humanität und Civilisation, Berlin: August Hirschwald 1855, 490.

131 Johann Friedrich HERBART, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Unvollendet, in: Gustav HARTENSTEIN (Hg.), J. F. Herbart's kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen, nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse. Zweiter Band, Leipzig: F. A. Brockhaus 1842, 517–694, hier 531.

132 WINTER, Religiös-sittliche Katechetik (1811), 2; SCHLEIERMACHER, Zweite Periode der Erziehung: Das Knabenalter (1826) (1983), 339.

133 Joseph GEIGES, Die Volksschule nicht bloß Unterrichts= sondern auch Bildungsanstalt, in: Der Deutsche Schulbote. Eine katholisch-pädagogische Zeitschrift für Schulmänner geistlichen und weltlichen Standes, dann aber auch für alle katholische Familien und Jugendfreunde 5 (1846), 161–167, hier 166.

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

135 Richard KABISCH, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, 3. verbesserte Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1913, 84.

136 EBD.

ne genügende Vorbereitung die Gebetsmühle ihr Werk tut. Der Gottesname wird oft nicht einmal wahrgenommen, geschweige denn empfunden. Als in einer Schule von achtjährigen Kindern das Morgengebet gesprochen war „Mein Gott, vorüber ist die Nacht, Gesund und froh bin ich erwacht, Behüte mich auch diesen Tag. Daß ich nichts Böses lernen mag“, fragte ich, zu wem sie das nun gesagt hätten. Die Antwort lautete: „Zu den Herren Lehrer“. Ein näheres Eingehen zeigte, daß tatsächlich jede Beziehung auf Gott gefehlt hatte. [...] [V]erfrühte und vor allem ungenügend vorbereitete Aktivität auf diesem Gebiet kann zu einer Gedankenlosigkeit und äußerlichen Behandlung religiöser Formen führen, vielleicht auch zu einem Verlust der religiösen Keuschheit und Scham, die für das ganze Leben nachwirken.¹³⁷

Die Ursache erkennt er in Umgebung: „Die Eindrücke in der Einsamkeit der Wohnstube daheim und das Mühlegeklapper im Schulstaub und Schulgeruch, das macht den Unterschied. Leben dort, Begriffsentwicklungsanstalt hier.“¹³⁸ Das zu kritisierende unterrichtliche Arrangement wird als kalt, unmenschlich und gesichtslos gerahmt und die (Vor-)Urteile gegenüber der Industrialisierung werden auf die schulische Pädagogik dieser Zeit übertragen. So mahnt *Niebergall* davor, „wie verkehrt [...] es dann [ist], mit der katechetischen Maschine brutal den Stoff in die kleinen Geister hineinzupraktizieren, anstatt induktiv von den Kindern [...] auszugehen [...]!“¹³⁹ Kritisiert wird dabei meist wieder die wörtliche Wiedergabe des Inhalts durch die Lernenden, es „arbeitet bloß die Kopf- und Mundmaschine“¹⁴⁰. Die eigene Disziplin durchaus kritisch beleuchtend wird dies jedoch auf künstlich-produzierende Lehrweisen zurückgeführt, „wobei alles auf eine verstandesmäßige Art aus dem Kinde herausgepreßt, =geklaut, =gehäkelt wird. Wer diese Lehrform als das beste lebenweckende Mittel ansieht, der täuscht sich. Das Maulbrauchen und, wenn's gut geht, einige Betätigung des Verstandes sind noch keine Symptome eines wirklichen Schaffens der Seele.“¹⁴¹

Auch einige katholische Autoren wenden sich gegen „Starrheit und Systematisierung. Wir dürfen nicht in den Fehler der Herbartschen Schule zurückfallen, die das Gefühlsmäßige mechanisch aus dem Vorstellungsverlauf ableitete. Das Erlebnis läßt sich nicht zwangsmäßig in eine kausale Kette als Glied einschalten, sonst entstehen nur anempfundene Gefühle, und wir führen die Kinder in eine Welt der Selbsttäuschung.“¹⁴² Bei diesen „Scheingefühlen“¹⁴³ dürfe man nicht stehen bleiben, denn „[d]er Mensch kann auf die Dauer nicht in einer Gefühlswelt leben, einer Welt, deren Sinn und Wahrheit sei-

137 KABISCH, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage* (1913), 84f.

138 EBD., 90.

139 NIEBERGALL, *Der neue Religionsunterricht* (1922), 81.

140 Friedrich NIEBERGALL, *Die Lehrbarkeit der Religion und Die Kritik im Religionsunterricht*, in: *Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht* 1 (1908), 238–243, hier 239.

141 Gottfried FANKHAUSER, *Elisa und die Syrer*. 2. Kön. 6,8–23, in: Otto EBERHARD (Hg.), *Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht. Gesammelte Stundenbilder aus pädagogischer Werkstatt*, Stuttgart: J. F. Steinkopf 1924, 123–132, hier 124.

142 SIMON, *Führen oder Wachsenlassen im katholischen Religionsunterricht? Versuch eine Synthese von Arbeits-, Erlebnis-, Gemeinschafts- u. Lernschule* (1929), 53.

143 EBD., 55.

nem Geiste verschlossen bleibt, denn der Verkehr mit Gott atmet Klarheit und Wahrheit¹⁴⁴, so *Adam Simon*.

Anhand der pädagogischen Schriften und ihrer Wortbildungen lassen sich zudem auch Weiterentwicklungen der wirtschaftlichen Produktionsabläufe ablesen: Wenn es für *Gaudig* 1923 ein „großer, schwer wieder gutzumachender Schaden“¹⁴⁵ ist, wenn „wertvolle Einzelzüge in den Individualitäten [...] nicht zur Geltung und zur Entfaltung“¹⁴⁶ kommen, und „an die Stelle der Individualitäten [...] die Schablonennaturen“¹⁴⁷ treten, so sind diese Formulierungen nicht ohne bildspendende Abläufe einer Massenproduktion denkbar. „Diese verhängnisvolle Wirkung kann die Folge schablonisierender Behandlung der Schüler der Klasse durch den Lehrer und die Schule im allgemeinen, aber auch die schablonisierende Einwirkung der Klasse selbst, des Klassegeistes sein.“¹⁴⁸ Gegenüber dieser Gleichförmigkeit fordert *Gaudig* explizit Authentizität: „Für die Bewahrung der Individualität in der Gemeinschaft muß zunächst der einzelne Schüler selbst herangezogen werden; er muß den Willen haben, sich zu geben wie er ist, seine Meinungen, seine Gefühle, seine Strebungen, sich selbst behaupten usw.“¹⁴⁹ Dies könne aber nur durch neue Lernwege erreicht werden, führe doch „die alte Frage= und Antwort=Methode zu einer unerträglichen Schablonisierung“¹⁵⁰.

Bei der bereits erwähnten Pädagogin *Mathilde Vaerting*, ihres Zeichens eine der beiden ersten Lehrstuhlinhaberinnen¹⁵¹ in Deutschland überhaupt, sind sodann zwei Einflussgrößen unverkennbar. Obwohl sie sich beruflich nie explizit dem Feld der Religionspädagogik widmete, verhehlen sprachliche Anleihen bei Theologie und Christentum die katholische Prägung¹⁵² der Autorin nicht. Zudem ist auch der politische Kontext nicht auszublenden. Wohl nicht zufällig erscheinen folgende kritische Zeilen in der »Halbmonatsschrift der Deutschen Sozialdemokratie«:

Schon dadurch, daß wir uns mit Vorliebe ein Denkvolk nennen, machen wir uns des Gegenteils verdächtig. Die Wahrheit ist, daß wir heute ein Lernvolk sind. Unsere Schulen sind Lernschulen, und unsere Kultur ist gelernte Kultur. Hier liegt das Grundübel unserer Erziehung und Bildung, hier das Grundübel unserer Zeit überhaupt, nicht aber, wie man glaubt, in der Züchtung eines Verstandesmenschentums, in einer Vorherrschaft des Intellektualismus. Von einem Verstandesmenschentum sind wir himmelweit entfernt. Das typische Produkt unserer Schule, der typische Kulturträger unserer

144 SIMON, Führen oder Wachsenlassen im katholischen Religionsunterricht? Versuch eine Synthese von Arbeits=, Erlebnis=, Gemeinschafts= u. Lernschule (1929), 55.

145 GAUDIG, Schule und Schulleben (1923), 105.

146 EBD.

147 EBD.

148 EBD.

149 EBD., 105f.

150 EBD., 106.

151 Vgl. Margret KRAUL, Geschlechtscharakter und Pädagogik: Mathilde Vaerting (1884–1977), in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 33.4 (1987), 475–489, hier 475.

152 Vgl. EBD., 476.

Zeit ist die Kenntnismaschine, der geistige Phonograph, aus dem die Stimmen und Gedanken der verschiedensten Völker und Geister hervortönen, dessen eigene Stimme aber stumm, dessen eigener Geist tot ist, gestorben am Uebermaß gelernten Wissens. Man beklagt den Intellektualismus als eines der größten geistigen Zeitübel. Die es tun, wissen nicht, was sie anklagen. Herrschte in Wahrheit ein Verstandesmenschentum in unserer Kultur – dem ich wahrlich nicht das Wort rede –, es wäre immerhin noch ein Himmel gegenüber der geistigen Hölle der Gedächtnismaschinerie, in die wir geraten sind.¹⁵³

Durch den Begriff der „Züchtung“¹⁵⁴ dem »Treibhaus« nahe, stellen „die Kenntnismaschine, der geistige Phonograph“¹⁵⁵ und die „Gedächtnismaschinerie“¹⁵⁶ die neuen Sinnbilder einer intendierten Unauthentizität dar, die – bewusst oder unbewusst – durch die Kategorien von „Himmel“¹⁵⁷ und „Hölle“¹⁵⁸ auch von einem christlichen Sprachgebrauch umgeben sind. Ähnlich klingt dies, wenn es heißt, der Geist des Kindes sei „auf Neues gerichtet, es freut sich an jedem Fortschritt seiner Erkenntnis, es will selbst durch eigenes Nachdenken Probleme lösen, Spielraum für seine Phantasie haben, schaffen, es hat wahrhaft schöpferischen Drang, aber die Kenntnisaneignung, die Reproduktion, die Wiederholung, dauerndes Behaltensollen töten seine Seele.“¹⁵⁹ Daher gelte es, Freude und Interesse statt Wille und Zwang in Bildungsprozessen ins Zentrum zu stellen:

Geistesarbeit, die unter Willenszwang erfolgt, läßt innerlich kalt, leer und öde, dringt nicht in die tiefsten Tiefen des Seins, bleibt im Vorhof der Seele, denn sie schafft keine tiefinnerliche Verbindung mit der geistigen Tätigkeit und ihren Inhalt. Die Freude aber, die aus unmittelbarem Interesse fließt, läßt den Geist eng und innig zusammenwachsen mit der Bildung, ihn ganz damit verschmelzen, sie zu einem unlösbaren Teil seines Wesens werden, sie allein findet den Eingang in das Allerheiligste der Seele. Bildung, die mit dem Willen angeeignet wurde, bleibt äußerlich, Bildung, die das Endprodukt einer von Interesse getragenen Geistestätigkeit ist, ist wahrhaft innerliche Bildung. [...] Der Wille kann nur eine unfruchtbare Scheinverbindung mit der Bildung und den Kulturgütern schaffen.¹⁶⁰

153 VAERTING, *Der Intellektualismus unserer Schule und der Materialismus unserer Zeit*. 1. Teil (1923), 84.

154 EBD.

155 EBD.

156 EBD.

157 EBD.

158 EBD.

159 EBD., 88.

160 EBD., 89f.

3.3 Täuschung – von Schein und Lügen, der »Heuchelei« und dem »Ich=Betrug«

Formulierungen wie „Scheinverbindung“¹⁶¹ oder die Warnung, „wer von den Pflichten eines Christen nicht gründlich unterrichtet und gänzlich überzeugt ist, der wird dieselben [...] aus Abneigung nur zum Scheine erfüllen“¹⁶², weisen derweil eine weitere Konnotation auf: Stellten die in den vorangegangenen Ausführungen der Kategorie der Wiedergabe zugeordneten Formulierungen meist noch eine Einschätzung der Lage ohne größere Schuldzuweisungen dar, nahmen die unter dem Label der Künstlichkeit subsumierten Wendungen die Rahmenbedingungen in den Blick und richteten ihre Kritik daher zunächst an die Lehrenden bzw. institutionell Verantwortlichen, so lassen sich unter dieser dritten Zwischenüberschrift Formulierungen bündeln, die von einer – mehr oder minder bewusst gesteuerten – Täuschung der Lehrenden durch die Lernenden ausgehen und nicht selten das unterstellte Motiv des Eigennutzes erkennen lassen. Auch dies wird mit unterschiedlichen Begriffen zu fassen versucht. *Rousseau* bezeichnet es schlicht als „mentir“¹⁶³, als Lügen:

Wenn mir die Aufgabe gestellt wäre, die Dummheit in ihrer abstoßendsten Form zur Darstellung zu bringen, so würde ich einen pedantischen Schulfuchs malen, wie er Kindern Katechismusunterricht erteilt; wenn ich ein Kind ganz närrisch machen wollte, würde ich es nötigen, mir deutlich auseinanderzusetzen, was es beim Hersagen des Katechismus eigentlich sage.[...] Ich sehe in der Tat nicht ein, was man dadurch, dass man die Kinder mit denselben bekannt macht, anderes erzielt, als dass man sie schon früh zum Lügen anhält.¹⁶⁴

Unverkennbar ist für den Pädagogen dabei dieses Lügen ein zwangsläufiges Ergebnis der Struktur. Für *Harnisch* ist es der durch die Institution Schule wehende „Todtengestank der Lüge“¹⁶⁵, der vertrieben und durch „Freimüthigkeit, Wahrheitsliebe und Offenheit“¹⁶⁶ ersetzt werden muss:

Der Schüler soll aber in der Schule nicht an einen stummen Knechtsgehorsam gewöhnt sein, der bei innerm Widerstreben bloß äußerlich eine That verrichtet, und deshalb muss die Schule als Erziehungsanstalt [...] auch zur Freimüthigkeit die Schüler bilden [...]. Da, wo der Schüler eine Meinung hat, die von der des Lehrers abweicht, muss er

161 VAERTING, Der Intellektualismus unserer Schule und der Materialismus unserer Zeit. 1. Teil (1923), 90.

162 Aegidius JAIS, Unterricht in der christkatholischen Glaubens- und Sittenlehre. Mit einer Vorerinerung über den Religionsunterricht, Würzburg: Stahel 1807, VIII.

163 Jean-Jacques ROUSSEAU, *Emile, ou, de l'éducation*. Tome II. La Haye: Jean Néaulme 1762, 349.

164 ROUSSEAU, *Émile oder über die Erziehung*. Aus dem Französischen frei übersetzt von Hermann Denhardt. Titel der französischen Originalausgabe: *Émile ou De L'Éducation* (Paris 1762) (2010), 484.

165 HARNISCH, *Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei Volksschulen gewidmet* (1839), 278.

166 EBD.

mit aller Schonung angehört werden, damit er offen und frei, doch, wie sich von selbst versteht, mit Anstand und Gebühr, das aussage, was er auszusagen wünscht.¹⁶⁷

Daher gelte es für die Lehrkraft, mit gutem Beispiel voranzugehen:

Das Hauptmittel, um einen Schüler zur Wahrheit und Wahrhaftigkeit zu bringen, ist die Wahrhaftigkeit selbst. Ein Lehrer, der lügenhaft ist, entgeht auch sicherlich den Schülern nicht. Sie werden ihn bald durchschauen, und, von ihm betrogen, auch ihn zu betrügen, sich befeißgen. Ein förmlicher Lügenlehrer wird ein Erzieher sein, wenn er nur das rügt, was Andere ihm angezeigt haben, aber alles das, was ihm selbst begegnet, verdeckt. Wie manche Kinderstuben, so sind auch manche Schulstuben wahre Lügenschulen.¹⁶⁸

Von einer solchen berichtet auch der Priester und Universitätsprofessor *Franz Oberthür* (1745–1831), im hohen Alter von achtzig Jahren in einer Autobiografie auf seine Schulzeit zurückblickend. Als ehemaliger Schüler einer Jesuitenschule hatte er selbst eine strenge schulische Praxis und durch sie erzeugte Unauthentizität, „Aberglauben oder Indifferentismus“¹⁶⁹ erlebt und in schlechter Erinnerung behalten, weshalb er sich später für Reformen einsetzte: „Ich fühlte oder ahnete es [. . .] auch damals schon, daß mehr auf den Geist des Menschen als auf seinen Kopf und Gedächtnis, daß mehr auf wahre Humanität gearbeitet werden sollte und könnte.“¹⁷⁰ Den Religionsunterricht kritisiert er vor allem für die ihn ihm geforderte wörtliche Wiedergabe:

Wie zweckwidrig der Religionsunterricht gewesen, läßt sich, glaube ich, schon allein daraus abnehmen, daß der Katechismus von Wort zu Wort auswendig gelernt werden mußte und am Ende beim Examen daraus nur der den Preis davontrug, der treu alles von Wort zu Wort hersagen und allenfalls auch da fortfahren konnte, wo ihm der Examinator das Stichwort gegeben, die aber gleich treu und glücklich alles her recitirt hatten, um den Preis losen mußten. Um den Sinn des Hergesagten und den Eindruck, den es auf die innere Religiosität und das praktische Leben gemacht, ward nicht gefragt.¹⁷¹

Die Ursache dafür, „daß manche Heuchler, manche dazu noch Frevler wurden, [. . .] und an Einfachheit, Geradheit und Zuverlässigkeit des Charakters verloren, nicht wenige durch die Angewöhnung solcher Andachten in der Folge gleichgiltig [sic!] dagegen wurden und sie ohne Gnade und merklichen Nutzen feierten“¹⁷², sieht *Oberthür* derweil aber vor allem in der rigiden, mit Züchtigung verbundenen Frömmigkeitserziehung der Jesuiten.¹⁷³

167 HARNISCH, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei Volksschulen gewidmet (1839), 278.

168 EBD., 279.

169 Remigius STÖLZLE, Schulerinnerungen eines Würzburger Jesuitenzöglings aus den Jahren 1755–63, in: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 6 (1916), 43–52, hier 48.

170 EBD., 49.

171 EBD., 45.

172 EBD., 50.

173 Vgl. EBD.

3.3.1 Der »Heuchler« und die »Heuchelei«

Die Bezeichnungen als „Heuchler“¹⁷⁴, „Heuchelei“¹⁷⁵ bzw. „Heuchelei“¹⁷⁶ finden in religionspädagogischen Kontexten vielfach Verwendung und nehmen damit ein bewusst unauthentisches, des Öfteren aber durchaus nachvollziehbares Verhalten der Lernenden in den Fokus, ohne die Rahmenbedingungen aus den Augen zu verlieren. *Harnisch* stellt entsprechende Gegensätze auf, wenn er aufzählt: „Je mehr Gesetze, desto mehr Sünde, je mehr Formen, desto weniger Leben, je mehr äußere Aufsicht, desto mehr äußerer Schein und Heuchelei, je mehr Listen, desto mehr List“¹⁷⁷.

Die bisherigen Ausführungen werden zwei Gesichtspunkte erahnen lassen: einerseits, dass auch die Forderungen nach einer freien Aussprache der Lernenden in dieser Deutlichkeit eher den evangelischen¹⁷⁸ Theologen und Religionspädagogen dieser Zeit über die Lippen kommen, andererseits, dass die hier schon oft genannten Autoren des Arbeitsschulgedankens sowie der liberalen bzw. reformorientierten Religionspädagogik auf bereits geläufige Begriffe zurückgreifen und so die angestrebte freie Aussprache ebenfalls durch den Begriff der »Heuchelei« kontrastieren. *Kabisch* fordert „all solches Brennendwerden, all solches unmittelbar persönliche Beten und Handeln“¹⁷⁹ der Lernenden, welches jedoch nur erreicht werden könne, „wenn in dem ganzen Unterricht des Lehrers, in seinem ganzen Umgang mit seinen Schülern so ein absoluter Geist der Wahrhaftigkeit herrscht, daß jeder entfernter Gedanke des Gemachten, der Heuchelei, des Unechten ausgeschlossen ist“¹⁸⁰. Ähnlich ist es *Eberhard* ein Anliegen der Arbeitsschule, sich „von den Scheinfrüchten der Heuchelei und Lüge“¹⁸¹ fernzuhalten. Auch *Kerschstein* weist auf die besonderen Gefahren einer durch schulische Prozesse forcieren Unauthentizität hin:

Es ist ein Entwicklungsgesetz des Menschen, daß mit der Pubertät und Adoleszenz im allgemeinen der Drang nach sittlicher Autonomie gerade bei den wertvollsten Individuen lebendig wird. Wenn das der Fall ist, dann bedeutet es eine ungeheure Gefahr für die Sittlichkeit, um diese Zeit den autoritativen Zwang eines geschlossenen hoch

174 STÖLZLE, Schulerinnerungen eines Würzburger Jesuitenzöglings aus den Jahren 1755-63 (1916), 50.

175 HÜBNER, Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset (1731), Vorrede des AUTORIS 5; PESTALOZZI, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von Heinrich Pestalozzi (1801), 84.

176 HARNISCH, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei Volksschulen gewidmet (1820), 46.

177 EBD.

178 Gleichsam liegen auch von katholischen Theologen Warnungen vor: „Ein Übermaß äußerer religiöser Übungen wird notwendig zuerst zur Äußerlichkeit und leicht zur Heuchelei, bei Fortdauer des Druckes zu Abneigung und Irreligiosität führen“ (GÖTTLER, Religions- und Moralpädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik (1923), 56).

179 KABISCH, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage (1913), 219.

180 EBD.

181 EBERHARD, Arbeitsschule und Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung (1921), 160.

und reich entwickelten religiösen Kirchenglaubens in den öffentlichen Schulen aufrecht zu erhalten. Gewiß nicht bei allen, und wahrscheinlich nicht bei jenen, die von Kindheit auf in einer streng religiösen Atmosphäre aufgewachsen sind, wird dieser autoritative Zwang unerträglich sein. Aber vor allem bei jenen Tausenden, deren außerschulisches Leben keine oder eine andere religiöse Luft ein- und ausatmet, wird der moralische Mut durch den autoritativen Zwang in die Feigheit der religiösen Heuchelei getrieben.¹⁸²

3.3.2 Der »Ich=Betrug«

Der evangelische Religionspädagoge *Gerhard Bohne* (1895–1977) deutet in seiner Schrift „Das Wort Gottes und der Unterricht“¹⁸³ derweil auf eine weitere Facette der Täuschung hin, die er als „Ich=Betrug“¹⁸⁴ bezeichnet. Im Anschluss an die Reflexion möglicher Ursachen, aufgrund derer Heranwachsende das Christentum ablehnen, erörtert er zunächst eine besondere Herausforderung des schulischen Religionsunterrichts:

Aus der gleichen inneren Lage heraus, aus der diese ablehnenden Entscheidungen fallen, kann man aber den im Christentum begegnenden Anspruch Gottes auch bejahen. Diese bejahenden religiösen Entscheidungen in ihrem Irrtum zu erkennen, ist für den RU fast noch wichtiger, als jene ablehnenden zu verstehen; denn er ist selbst oft genug dem in ihnen liegenden Betrug erlegen und hat gemeint, Wesentliches erreicht zu haben, wenn er solche positive Entscheidungen erreicht hatte, die doch keine wirklichen Entscheidungen waren.¹⁸⁵

Die Täuschung – der „Ich=Betrug“¹⁸⁶ – besteht für *Bohne* in der Vermessenheit des Menschen. Sich selbst zum Maßstab machen zu wollen würde bedeuten, Gott zu marginalisieren und unterzuordnen.

So ist also allen diesen Entscheidungen, ob sie nun für oder gegen Gott fallen, das eine gemeinsam, daß das Ich nicht aufgegeben ist, sondern im Gegenteil Maß und Ziel der Entscheidung bleibt. Der Mensch handelt in ihnen, aber er steht nicht vor Gott; er hat sein Geschick selbst in der Hand, aber er steht nicht unter dem ewigen Schicksal. Seine Entscheidungen sind bewußte und gewollte, nach Günden [sic!] erfolgende Entscheidungen, in denen der grandiose Versuch gemacht wird, Gott dem Menschen dienstbar zu machen, die Religion zu begreifen als Teil der Kultur, sie zu benutzen zum Aufbau des eigenen Lebens, oder sie – falls und soweit sie sich dazu nicht tauglich erweist, – abzulehnen. Es ist der Versuch gemacht, die Religion in den Wertwiderstreit hineinzuziehen, sie als Wert unter Werten zu verstehen und zu behandeln. Alle diese Entscheidungen sind geboren aus dem Ichbetrug, bei dem das zu sich selbst erwachende Ich nichts anderes sieht als sich selbst, bei dem auch Gott ihm nicht in dem göttlichen

182 Georg KERSCHENSTEINER, *Theorie der Bildung*, Leipzig: B. G. Teubner 1926, 445.

183 BOHNE, *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik* (1929).

184 EBD., 160.

185 EBD., 164.

186 EBD., 160.

Recht seines Anspruchs deutlich wird, sondern einfach erlebt wird als ein Stück Außenwelt, Stoff, dazu da, vom Ich geformt und zum Selbstaufbau benutzt oder abgelehnt zu werden.¹⁸⁷

Für ihn stellt daher das Aufgeben des eigenen Ichs, welches „sich in seinem eignen Sein begreifen und zu vollem – d. h. aber spannungslosen – Selbstbesitz gelangen“¹⁸⁸ will, das eigentliche Ziel religiöser Bildung dar. Sowohl ichbezogene Ablehnung als auch ichbezogene Zustimmung würden dieses aber verfehlen:

Deshalb ist das letzte Ziel des RUs, so seltsam das klingen mag, nicht die menschlich=religiöse Entwicklung zu fördern, sondern sie von Gott her zu stören. Er will nicht nur hindern, daß der Mensch Gott ablehnt und in a=religiösem Humanismus sich verliert, sondern er will auch verhindern, daß der Mensch zu einer „harmonischen religiösen Persönlichkeit“ wird, die dem Ideal eines religiösen Humanismus entspricht; der es gelungen ist, Gott und Religion vom Ich her zu meistern und zu durchdringen, sie unter der humanistischen Idee eines Menschenideals in den Bau ihrer seelischen Struktur einzugliedern und sie restlos in einer Wertskala unterzubringen – sei es auch dadurch, daß man ihnen den höchsten Platz einräumt; denn auch dadurch wird Gott im Grunde verharmlost zu einem menschlichen Wert, einer Kulturtatsache. Stören will der RU auch die Entwicklung, die im raschen Jasagen zur dogmatischen Glaubensforderung genug getan zu haben meint und in unselbständiger Unterwerfung oder pharisäischer Selbstsicherheit zur Ruhe kommt. So will er jede aus dem Ichbetrug entstandene Entscheidung stören.¹⁸⁹

Diese höchst ungewöhnliche Konzeption eines Religionsunterrichts als Störfaktor, dessen Aufgabe es sei, „das Ich in seinem Eigenwert, seiner Selbstgeltung und seinem Fürsichsein zu erschüttern und es vor Gott hin in die Spannung zu stellen“¹⁹⁰, hat zur Folge, dass die Lernenden mit völlig anderen Augen gesehen werden:

Gerade deshalb steht dem Religionslehrer der fromme Schüler nicht näher als der suchende und ringende, und vor allem ist er weit entfernt, über den Grad der Frömmigkeit moralische Werturteile abzugeben, sich über gottlose Schüler etwa zu entrüsten und dergleichen, sondern es gilt für den RU in ganz besonderem Maße das Wort, das Jesus einst von sich selbst sagte, daß er für die Kranken da sei, nicht für die Gesunden. Der rechte Religionslehrer wird deshalb den schwierigen Schülern, den suchenden, tastenden und auch den ablehnenden, sich sträubenden immer ein ganz besonderes Interesse entgegenbringen. Sie stellen ihn vor die eigentlichen Aufgaben. Ihnen muß er – mit viel Geduld – helfen auf ihrem Wege. Er darf sie nicht, wenn sie ablehnend sind, in ihrem Widerspruch noch mehr verfestigen, indem er sie als „Gegner“ betrachtet oder bekämpft, sondern er muß ihnen Wege zur Entwicklung öffnen.¹⁹¹

187 BOHNE, Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik (1929), 167.

188 EBD., 254.

189 EBD., 185f.

190 EBD., 254.

191 EBD., 241.

Diese neue Sicht auf die Lernenden kann sodann nicht ohne – durchaus positive – Folgen für das Selbstverständnis der Lehrenden bleiben:

Wir geben also volle Freiheit. Der Weg der Freiheit zum Finden ist aber das Suchen, Fragen, Zweifeln. Das ist nun, nachdem wir die menschliche Autorität beiseitegerückt haben, nicht mehr Auflehnung gegen die Menschen, entbehrt also alles für den Lehrer kränkenden Beigeschmacks, der in der vergangenen Generation so viele Stunden dem Lehrer wie dem Schüler vergiftet hat. [...] Vielmehr dürfen wir uns menschlich betrachtet darüber freuen; denn alles Zweifeln und Suchen ist ein erstes Zeichen vom Versuch persönlicher Stellungnahme zu Gott, vom Ringen um Gewißheit.¹⁹²

3.3.3 Von der »Falschheit« zur »Verstellung, Falschheit und Gleisnerey« – Stellenwert einer Bewertungskategorie in Überarbeitungsprozessen

An einem konkreten Beispiel kann – die Ausführungen bezüglich dieser dritten Kategorie abschließend – der Stellenwert dieser Bewertungskategorie der Täuschung verdeutlicht werden, indem verschiedene Auflagen und Überarbeitungsstufen *eines* Werkes verglichen werden. Bereits in der ersten Auflage seines oben genannten Werks „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“¹⁹³ widmet Niemeyer der „Aufrichtigkeit und Lügenhaftigkeit“¹⁹⁴ ein eigenes Kapitel. Es bestehe die Gefahr, dass „[n]ach und nach [...] der ganze Charakter seine *natürliche Wahrheit*, und mit ihr seine liebenswürdigste Vollkommenheit verlieren [kann], und *Falschheit* kann dagegen zur andern Natur werden. Desto wichtiger ist die Erhaltung der *Aufrichtigkeit*.“¹⁹⁵ Die Hauptursache für das „Lügen und Betrügen der Zöglinge“¹⁹⁶ sei – neben egoistischen Eigeninteressen¹⁹⁷ der Kinder – die „[f]ehlerhafte Erziehung“¹⁹⁸:

Man *macht* Kinder *lügenhaft* und *falsch*: durch eignes *Beyspiel*; [...] – durch *hartes Zureden* und *in Versuchung führen*, wo man vermuthen kann, dass sie nicht gern die Wahrheit bekannt machen wollen [...]; – durch *Leichtgläubigkeit* die ihren Aeusserungen nicht auf den Grund geht, und zu vieles, was sie sagen, oder klagen, dahin gestellt seyn lässt, daher sie oft versucht werden, dies Vertrauen zu missbrauchen; – endlich auch durch das Belohnen von Scheintugend.¹⁹⁹

Entsprechend fordert er, „dass der Charakter *Wahrheit, unüberwindliche Wahrheit* und *Offenheit* behalte.“²⁰⁰ Aber:

192 BOHNE, Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik (1929), 243.

193 NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher (1796).

194 EBD., 367.

195 EBD., 367f.

196 EBD., 368.

197 Vgl. EBD., 368–370.

198 EBD., 368.

199 EBD.

200 EBD., 369.

Dies erreicht keine despotische Erziehung. Sogar der liebevollsten ist es bey manchen Subjecten schwer. Sie mache es sich [...] zum ersten Grundsatz, die Zöglinge bemerken zu lassen, dass ihr *Ehrlichkeit über alles gehe* [...]. – Nächstdem *erleichtre* man dem Zögling die Offenheit, *führe ihn nicht in Versuchung*, umwinde ihn nicht mit *künstlichen Inquisitionsfragen* – stelle sich nicht leicht unwissend, wenn man etwas von ihm heraus haben will – und verschone ihn sogar mit Bekenntnissen, wenn man berechnen kann, dass sein Herz zuviel dabey leiden würde.²⁰¹

Wie sehr *Niemeyer* dieser Unterpunkt seiner Darstellungen beschäftigt haben mag, kann man an der steten Bearbeitung und Erweiterungen der Absätze ablesen, die diese von Auflage zu Auflage erfahren sollten. In der bereits sechs Jahre später erscheinenden fünften Auflage sind erste Zusätze festzustellen. So heißt es dort nun, die „natürliche Wahrheit“²⁰² sei „eine seiner [des Charakters] achtungswürdigsten Eigenschaften“²⁰³. Zudem fügt der Autor seinen Ausführungen einen völlig neuen Absatz bei:

Man Sorge endlich auch dafür, daß in die Aeufferung der Empfindungen und inneren Zustände nichts von Falschheit und Heucheley komme, wohin die gewöhnliche Modeerziehung, die frühe Politur, oder auch die so herrschende Geneigtheit der Menschen, sich mit Schein zu begnügen, und die Grimasse des inneren Gefühls für das Gefühl selbst zu halten, geradezu führen muß. Was geschieht nicht in der Welt alles zum Schein, und wie fügen sich oft auch die Besten nach dem Herkommen – daß es nun einmal mit sich bringt, sich zum Schein – zu freuen, zu betrüben, Theilnehmung vorzugeben, etwas schön, häßlich, unterhaltend zu nennen, so wenig man es im Grund so findet. Bewahrt doch die Kinder so lang als möglich vor dieser Heucheley der Empfindungen! Legt ihnen nichts in den Mund, was nicht in ihrem Herzen ist. Verübelt ihnen nicht die freyeste Enthüllung ihres Innern, und laßt euch die unrichtigste Empfindung, ja selbst den Mangel an aller lieber seyn, als die geheuchelte. Ihr erzieht sonst Schauspieler.²⁰⁴

Doch auch damit scheint für *Niemeyer* das Thema nicht abgeschlossen zu sein. Finden andere Bereiche kaum Überarbeitung, so zeigt sich in der achten Auflage von 1824 eine zusätzliche Schärfung der Forderung nach Authentizität. Nun heißt es, „Verstellung, Falschheit und Gleisnerey“²⁰⁵ könnten bei Nichtbeachtung der Wahrheit zur anderen Natur der Zöglinge werden. Zudem erweitert er die Sammlung der möglichen Motive der Lernenden und fügt „oft bloßer Leichtsin, Zerstreutheit, Flatterhaftigkeit, Unüberlegtheit“²⁰⁶ sowie „sich wenigstens Beschämung, auch wohl geliebten Eltern und Lehrern

201 NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher (1796), 369.

202 August Hermann NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil, 5. neuverbesserte Auflage, Halle: bey dem Verfasser 1802, 245.

203 EBD.

204 EBD., 247f.

205 NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil (1824), 291.

206 EBD., 292.

einen Verdruß zu ersparen“²⁰⁷ hinzu. „Auch sehr lebhaftige Einbildungskraft verleitet zuweilen zu Unwahrheiten, meistens zu Uebertreibungen, die zur andern Natur werden, und sehr unzuverlässig machen können“²⁰⁸, hinzu. Statt „Ehrlichkeit“²⁰⁹ wird nun festgehalten, „daß Redlichkeit über Alles gehe“²¹⁰. Die Umformulierung des letzten Absatzes sollte schließlich in den folgenden Jahrzehnten vielfach zitiert werden: „Laßt euch die unrichtigste Empfindung, selbst Mangel an allem Gefühl, lieber seyn als Heucheley, die da redet, wie ihr es gern hört. Ihr erzieht sonst Schauspieler, die überall nur eine Rolle spielen, und eben daher zuletzt allen eignen Charakter verlieren.“²¹¹

3.4 Adaption – von »Schauspielern«, »Rollen« und »Masken«

Als unauthentisch bewertetes Antwortverhalten einiger Lernender wird bisweilen auch als bewusste Anpassung verstanden, die (vermeintlichen) Anforderungen und Erwartungen im Kontext Schule, speziell des schulischen Religionsunterrichts, kennend. An der Schwelle zur Kategorie der Täuschung stehen Bezeichnungen wie die dem »Heuchler« nahen „piffigen Augendiener“²¹², bei denen der Schule lediglich die „Erreichung des äußern Gehorsams“²¹³ gelang, statt „den innern Gehorsam [zu] erzielen“²¹⁴. Das Wort „[A]ugendiener“²¹⁵ findet sich dabei – in fast ausschließlich negativ konnotierter Verwendung – mindestens seit dem 16. Jahrhundert im deutschen Wortschatz. In einen pädagogischen Kontext übertragen aber wird das damit bezeichnete Anpassungsverhalten der Lernenden bei *Harnisch* durch das vorangestellte Adjektiv jedoch als durchaus geschickt und einfallsreich gewürdigt, auch wenn den Ausführungen klar zu entnehmen ist, dass es grundsätzlich zu durchbrechen sei.

Der Bezeichnung als „Schauspieler, die überall nur eine Rolle spielen“²¹⁶, recht nahe sind zudem Formulierungen, die in der Adaption ein durch das Anlegen einer Verkleidung beginnendes „Spiel“²¹⁷ erkennen, etwa durch das Umhängen des „Deckmantel[s] der Frömmigkeit“²¹⁸. *Johann Friedrich Herbart*, allgemein bekannt durch die mit seinem

207 NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil (1824), 292.

208 EBD., 293.

209 NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher (1796), 369.

210 NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil (1824), 293.

211 EBD., 295.

212 HARNISCH, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei Volksschulen gewidmet (1839), 324.

213 EBD.

214 EBD.

215 Johannes OEKOLAMPADIUS, Das erst Capitel des propheten Jeheskiels. Von dem ampt der Oberen vnd der vnderthonen, Basel 1527, o. S., F2+1.

216 NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil (1824), 295.

217 Johann Friedrich HERBART, Umriss pädagogischer Vorlesungen, Göttingen: Dieterich 1835, 90.

218 EBD.

Namen verknüpften »Formalstufen«, sieht es als eine Gefahr der Zucht, „dass sie Heimlichkeiten veranlasst, indem sie das Schlechte von der Oberfläche zurücktreibt.“²¹⁹ Dies führe dazu, dass „die Zöglinge gegen den Erzieher ein studirtes Betragen annehmen.“²²⁰ Infolgedessen sei keine Wahrhaftigkeit mehr zu erwarten, lasse sich doch das „ästhetische und moralische Urtheil [. . .] erheucheln; die schönsten Maximen und Grundsätze lassen sich auswendig lernen; der Deckmantel der Frömmigkeit lässt sich umhängen.“²²¹ Derartige „Heuchler“²²² gelte es daher zu entlarven, aber nicht zu verstoßen, würden sie doch sonst nur ihr „Spiel anderwärts von neuem“²²³ beginnen. *Herbarts* Schlussfolgerung wirkt sodann – vor allem in der Wortwahl – schroff und beinahe einschüchternd, sodass fraglich bleibt, ob auf diese Weise zur Authentizität ermutigt werden konnte: „Es bleibt nichts übrig als eine Strenge, die ihn muthlos macht, und beständige Beschäftigung [sic!] unter scharfer Aufsicht an einem andern Orte, damit er aus den Schlupfwinkeln seiner Vergehungen herauskomme. Deportation vermag zuweilen, Besserung zu veranlassen.“²²⁴

Ein weiteres bildspendendes Kleidungsstück findet sich beim katholischen Priester und Passauer Professor *Ignaz Klug* (1877–1929), welcher sich ausführlich der Frage nach der Wahrheit widmet. Ihr entgegen stünden die „Verschleierungen und Maskierungen des Wesensinneren“²²⁵. Bewusst würden diese genutzt, denn „[m]an möchte scheinen, was man nicht ist – man möchte den Eindruck erwecken, als sei man, was man scheint.“²²⁶ Jene Maskierten würden „nie mit ihrem eigenen Wesen und Wesensgehalt in die Erscheinung treten“²²⁷, sondern „immer irgendeine Rolle spielen, nur nicht die ihres wesenhaften Ich“²²⁸. Je nach Kontext könne es also auch verschiedene Masken geben, die getragen werden. Doch: „Das Verhängnisvolle an diesen Maskierungen [. . .] ist das: die angenommene Maske verwächst nicht selten nach geheimnisvollen Gesetzen des Unterbewußtseins mit dem eigentlichen Seelenangesicht, so daß zuletzt der Maskenträger zu einer Art von menschlichem Vexierbild wird“²²⁹. Dabei verweist *Klug* explizit auf pädagogische Prozesse, in denen die „Demaskierung“²³⁰ das Ziel darstellen soll:

Vielen bleibt dieses Maskentragen unbewußt. Wo es bewußt geschieht, da redet man von Heuchelei, die ein Spezialfall der Charakterlosigkeit ist. Man soll vorsichtig und sparsam sein mit der Bezeichnung „Heuchler“. Auch in der Pädagogik ist es ein Wort, das wie Gift wirken kann, dieses Wort „Heuchler“: im richtigen Falle in richtiger Dosis

219 HERBART, Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835), 89.

220 EBD.

221 EBD., 90.

222 EBD.

223 EBD.

224 EBD.

225 Ignaz KLUG, Lebensbeherrschung und Lebensdienst. Ein Buch von der sittlichen Reife der Einzelpersönlichkeit und des Volkes. Dritter Band: Die Güter des Lebens, Paderborn: Ferdinand Schöningh 1920, 486.

226 EBD.

227 EBD., 487.

228 EBD.

229 EBD., 488.

230 EBD.

angewendet, kann es einen Maskierten zur Demaskierung und zum heilsamen Blick in den Beicht-Spiegel veranlassen. Aber man darf nicht vergessen, daß die Heuchelei eigentlich doch erst da beginnt, wo ein Mensch mit bewußt trügerischem Rollenspiel einen Vorteil zu erlangen hofft – und sei es auch nur der eines Lieber-Gesehenseins.²³¹

Auch im Bericht einer religionspädagogisch ausgerichteten Zeitschrift „über die jugendpsychologische Woche in Hamburg“²³² begegnet die „Maske“²³³. In der Wiedergabe eines auf dieser Tagung gehörten Vortrags heißt es dort, die Lüge sei im Jugendalter „nicht mehr nur ein augenblicklicher Selbstschutz, sondern [sie] tritt gewissermaßen als eine dauernde Maske auf, zum Schutz der eigenen Persönlichkeit, als eine fortgesetzte Täuschung über den inneren Seelenzustand, um so stärker, je verständnisloser die Erwachsenen ihm gegenüberstehen (z. B. bei erotischen Gefühlen, religiösen Kämpfen).“²³⁴ Durch die nähere Beschreibung der Funktion dieser Maske – getragen wird sie „zum Schutz der eigenen Persönlichkeit“²³⁵ – erfolgt hier eine durchaus nicht abschätzi- ge Beurteilung des Verhaltens, auch wenn der Ausdruck „Täuschung“²³⁶ sicherlich nicht positiv besetzt ist.

Die Autoren der Arbeitsschulbewegung warnen sodann vor „Milieunaturen“²³⁷, welche sich im schulischen Kontext verstellen. „Ein gesundes Schulleben muß [...] ein Leben in der Wahrheit und Wahrhaftigkeit sein. [...] Nichts sollte mit so viel Besonnenheit und Ruhe, aber auch mit so viel Energie, nichts mit so viel Freundlichkeit, aber auch mit so viel Strenge bekämpft werden als die Unwahrheit und Unwahrhaftigkeit“²³⁸, so *Hugo Gaudig*. Dies sei aber kein leichtes Ziel. Eine besondere Gefahr stellten dabei die „zur doppelten Moral neigenden Schüler“²³⁹ dar. Darunter versteht *Gaudig* jene, „die sich außerhalb der Schule zur Wahrheit und Wahrhaftigkeit verpflichtet fühlen, in der Schule aber mit ihrem Gewissen leicht fertig werden, sei es, daß sie denken: à la guerre comme à la guerre, sei es, daß sie der Ehrgeiz der gut durchgeführten Lügelei oder was sonst bestimmt.“²⁴⁰ Daher sei „die Unterscheidung der Lebensgebiete nötig, da erfahrungsgemäß die Schüler gar nicht unmöglich sind, die den Lehrer ohne Gewissensregung belügen, sich aber der geringsten Unwahrhaftigkeit dem Mitschüler gegenüber schämen.“²⁴¹ Vor allem für den Religionsunterricht bedeute dies, dass angestrebt werden müsse, 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 sinnen

231 KLUG, Lebensbeherrschung und Lebensdienst. Ein Buch von der sittlichen Reife der Einzelpersönlichkeit und des Volkes. Dritter Band: Die Güter des Lebens (1920), 488.

232 G. BAUER, Bericht über die jugendpsychologische Woche in Hamburg, in: Die Religionsstunde. Zweimonatsschrift für evangel. Religionsunterricht. Beilage zum Evangelischen Schulblatt 3.3 (1924), 9–14, hier 9.

233 EBD., 10.

234 EBD.

235 EBD.

236 EBD.

237 GAUDIG, Schule und Schulleben (1923), 138.

238 EBD.

239 EBD., 139.

240 EBD.

241 EBD.

und was ihm in den Sinn gekommen ist, frei aussprechen lernt, daß er in einem wirklichen Zwiegespräch und nicht in dem Scheingespräch des Frage= und Antwortspiels Rede und Gegenrede findet²⁴².

Diese Impulse werden auch in religionspädagogischen Schriften aufgenommen. Paul Reiff (1875–1935), dreißig Jahre lang (evangelischer) Oberlehrer, Schulleiter und Hausvater der Rettungsanstalt der Paulinenpflege in Winnenden – und nicht zuletzt dadurch gut mit dem Leben der Schülerinnen und Schüler auch *außerhalb* der Wände des Klassenzimmers vertraut – fordert: „Das Erste, was wir verlangen müssen, ist die Schülerfrage und die freie Aussprache seitens des Kindes. [...] Ein Schüler erfragt das Warum, ein anderer das Wozu. Das ist wirklich nicht schwer, denn außerhalb der Schulwände fragt das Kind unermüdlich nach Zweck und Ursache. Es darf sich nur daran gewöhnen, in der Schule dasselbe zu sein wie außer ihr.“²⁴³ Daher solle es „ganz selbstverständlich [sein], daß der Schüler die Methode des prüfenden Denkens auch im Religionsunterricht anwendet. Es wäre ein Zeichen eines inneren Zwiespalts, einer Unausgeglichenheit, wenn er das nicht täte.“²⁴⁴ Wird den Lernenden aber das Gefühl vermittelt, ihnen sei nur eine rezeptive Rolle zugedacht und sie dürften sich nicht fragend oder gar *hinterfragend* einbringen, so hätte dies schwerwiegende Folgen: „Es ist noch ein Glück, wenn ein Schüler das offen ausspricht, was er entweder selbst denkt, oder was ihm andere vorgesprochen haben, denn dann kann der Lehrer doch Stellung nehmen. Wenn aber der Schüler nichts sagt! Wenn er eine Zwitterreligion hat, eine für den Lehrer und eine für sich!“²⁴⁵

Niebergall verortet dieses Verhalten vor allem auch im Kontext von Leistungserhebungen, dort begegne „ein ganzer Korb voll von vorgeschriebenen Ersatzstücken, die für Prüfungsparaden zurechtgemacht worden sind, um sehr bald vor der Gleichgültigkeit einer im innersten Grund unberührten Seele oder vor dem Abscheu einer vergewaltigten abzufallen.“²⁴⁶ Ein solches „Tun als ob, Worte machen, schöner Schein, Bearbeitung der Oberfläche, Exerzieren für die Prüfungsparade“²⁴⁷ stünde dem eigentlichen Ziel schulischer religiöser Unterweisung, welches darin bestehe, „[e]twas Eigenes von Erkenntnis, von Urteil und Freude oder Abscheu den Dingen gegenüber“²⁴⁸ hervorzubringen, jedoch im Weg – und dies ausgerechnet „im Namen dessen, der gesagt hat, daß er die Wahrheit ist.“²⁴⁹

Auch katholischerseits erfolgen Hinweise auf eine mögliche Differenz zwischen den Antworten und dem Verhalten in Schule und außerschulischem Leben. Innerschulisch komme es zu „religiös gefärbte[n] Redensarten“²⁵⁰, generell bestehe die Gefahr der

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

243 PAUL REIFF, Mit eigener Kraft. Zweiter Band: Erziehung zu geistiger Selbsttätigkeit im Religionsunterricht, Stuttgart: Verlag der Paulinenpflege 1926, 4f.

244 EBD., 16.

245 EBD.

246 NIEBERGALL, Wahrhaftiger Religionsunterricht (1920), 113.

247 EBD., 118.

248 EBD., 113.

249 EBD., 118.

250 AUGUST VOLKMER, Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des RU der letzten 40 Jahre. Schluß, in: KatBl 55 (1929), 554–561, hier 554.

Aufspaltung, „wenn die Geister draußen spazieren gehen, während im Schulzimmer die Lippen den Katechismustext herhaspeln“²⁵¹. Göttler verweist im Kontext seines Beitrags über „Arbeit, die die von Familie, Kirche, Schule bisher noch offen gelassene Lücke schließt, nämlich die rechte Freizeit-Hilfe“²⁵² darauf, dass diese nicht „eine Schule neben der Schule, eine Kirche neben oder auch in der Kirche oder gar eine künstliche Familie in Entfremdung von der naturgegebenen“²⁵³ darstellen dürfe. Pointiert merkt er an, es werde „noch der alte Satz Wahrheit bleiben: Das Leben des Schulkindes fängt erst an, wenn die Schule aus ist.“²⁵⁴ Die außerschulische Betreuung der katholischen Kinder und Jugendlichen dürfe daher nicht Schulmuster samt ihrer Rollenerwartungen nachbilden, auf dass „die neue Kinderfreizeithilfe nicht Schulgeruch übernehme, gar Religionsstundengeruch“²⁵⁵. Doch auch weitere religionspädagogische Autoren dieser Jahre gehen auf ein mögliches Anpassungsverhalten der Lernenden ein. Den Liebenthaler Seminar-Prorektor August Volkmer (1866/1867–1944) beschäftigt u. a. die Frage, „ob der Katechet bei solchen Schülern, die ihren Lernverpflichtungen nachkommen und sich auch sonst am RU aktiv beteiligen, wenn sie aus glaubensentfremdeten Familien stammen, ohne weiteres innere Ablehnung des im Unterrichte Gebotenen annehmen soll und darf.“²⁵⁶ In seinem an der konkreten Praxis orientierten Artikel thematisiert er zudem den „Nachahmungstrieb“²⁵⁷:

Es ist außerordentlich schwer, im einzelnen Falle hier das Richtige zu treffen. Bei manchen Kindern ist der Nachahmungstrieb so stark ausgebildet, daß es sich auch auf die rein äußerliche Teilnahme am Gottesdienst u. a. m. erstreckt. Ist das bei einem Kinde der Fall, so wird es sehr schwer sein, [...] sicher feststellen zu können, inwieweit ein solches Kind das Religiöse auch innerlich wertet. In solchen Fällen ist es wohl am besten, die Pädagogik der Ermutigung obwalten zu lassen und Schritt für Schritt von der bloß äußeren Aufnahme der religiösen Lehrstoffe und der zunächst rein äußerlichen Teilnahme an irgend einer Form religiöser Betätigung zur innerlichen religionspädagogischen Beeinflussung fortzuschreiten.²⁵⁸

Abschließend sei hier die – einen rein bayerischen Horizont erweiternde – „Quisel“²⁵⁹ erwähnt. Ursprünglich handelt es sich dabei um „ein Achener original Wort welches man

251 SCHUBERT, Das Prinzip des enzyklischen Unterrichtes und seine Anwendung (1911), 30.

252 Josef GÖTTLER, Kinderfreunde – Katecheten, in: KatBl 57 (1931), 503–512, hier 506.

253 EBD.

254 EBD., 508.

255 EBD.

256 August VOLKMER, Grundlagen für die religionspädagogische Beeinflussung der Kinder aus glaubensloser Familie, in: KatBl 56 (1930), 149–155, hier 154.

257 EBD.

258 EBD.

259 Friedrich von der TRENCK, Des Freih. Fried. von der Trenk sämtliche Gedichte und Schriften. Erster Band. Fabeln, Erzählungen, und Satiren, Leipzig 1786, 159.

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 Kaplan²⁶¹. 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 Betschwestern.“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. Höchsten 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 Geentheil 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 DESSOIR, 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 DESSOIR, 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 ist“²⁸¹, 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 – stattfänden. 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 BRING/Wilhelm HOFFER/Ernst KRIS/Otto ISAKOWER (Hg.), Gesammelte Werke. Elfter Band: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Frankfurt am Main: S. Fischer 51969, 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 HYLLE, 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 & Meyer^s1925; 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 Bewußtseinstatsachen“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 Schülern 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-Ich³¹⁶, wobei „das Schul-Ich [...] immer das künstliche und zweite Ich des Individuums³¹⁷ sein werde, „[d]as wahre Selbst ist und bleibt das Lebens-Ich.“³¹⁸

Im ersten Falle aufoktroiertes 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 auslöscht³²⁰, würde dies doch „den Sieg der Scheingeistigkeit³²¹ bedeuten. Bei *Gaudig* wird dieses Gegenstück derweil als das „Haus-Ich³²² 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 ausgebildete³²³, schließlich seien es „dieselben Menschen, die in der Schule und außerhalb der Schule leben³²⁴.

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 ernstest 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.

4 Entstehung und Tradierung des Begriffs des »Religionsstunden-Ichs«

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, in welcher Vielfalt die Lernenden in christlich-religiösen Bildungsprozessen in den Blick genommen wurden. Zudem beleuchteten sie die Kreativität der beteiligten Autorinnen und Autoren beim Versuch, beobachtete Phänomene und Herausforderungen in Worte zu fassen, zentral die Vermutung, dass ihnen belegendes Verhalten und zu Ohren kommende Äußerungen der Lernenden unauthentisch seien: unreflektiert wiedergegeben, künstlich erzeugt, bewusst täuschend, geschickt an die Rahmenbedingungen und Erwartungen angepasst. Viele der hier eingebundenen Passagen würden heute – sei es im Rahmen eines Seminars in Studium oder Referendariat, einer wissenschaftlichen Veröffentlichung oder eines Gesprächs unter Kolleginnen und Kollegen der Religionspädagogik – von Beteiligten beider Konfessionen wohl mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs« verknüpft. Und doch fand dieses Kompositum in keinem der bisher zitierten Texte Verwendung.

Daher wird die These aufgestellt, dass diese Bezeichnung vor der Verwendung durch *Julius Schieder* 1934¹ nicht gebräuchlich war. Exemplarisch seien dafür noch zwei weitere Fachartikel dieser Zeit angeführt. Der in den »Katechetischen Blättern« mehrfach durch Beiträge vertretene Münstermaifelder Volksschullehrer *Jakob Gilles* berichtet 1929 aus der Praxis, dass es bekannt sei, „daß die Anfänger auf Fragen nach der Ursache immer mit ‚Gott‘ antworten.“² Im gleichen Jahresband führt *August Volkmer* ein Beispiel eines zwölfjährigen Mädchens an, „das in der Schule sich fleißig und begabt und besonders im RU von starken religiösen Gefühlen ergriffen zeigte, das aber, wie ich in Erfahrung gebracht habe, zu Mutter und Geschwistern auffällig wenig freundlich war und den Gegensatz zwischen seiner gefühlsseligen Traumwelt und der dürftigen häuslichen Wirklichkeit unliebsam zum Ausdruck brachte.“³ In keinem der beiden praxisnah gestalteten Artikel wird das dargestellte (Antwort-)Verhalten der Lernenden jedoch als »Religionsstunden-Ich« bezeichnet. Selbstverständlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Begriff

1 Vgl. SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.

2 GILLES, Im Spiegelbild kindlicher Auffassung. Schüleräußerungen aus dem Religionsunterricht einer Anfängerklasse in psychologischer und pädagogischer Beleuchtung (1929), 412.

3 VOLKMER, Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des RU der letzten 40 Jahre. Schluß (1929), 556.

bereits vor 1934 Verwendung fand. Weitere Digitalisierungsprojekte werden der wissenschaftlichen Religionspädagogik umfangreiche Textquellen zur Verfügung stellen, durch welche die Wort- und Begriffssuche deutlich vereinfacht werden wird. Wie gezeigt wurde, waren es oft heute unbekannte Praktikerinnen und Praktiker, die sich in Zeitschriftenbeiträgen, welche bisweilen über einen lokalen Verbreitungsgrad nicht hinaus kamen, zu Wort meldeten. Derartige Schriften sind daher meist nur in örtlichen Archiven zugänglich und nicht digitalisiert. So kann auch nicht in Gänze nachgezeichnet werden, welche Quellen *Schieder* selbst vorlagen und was ihn bei der Wortverwendung inspiriert haben könnte.

Neben den ins Feld geführten Indizien, die zur Aufstellung der dieser These führen, bestehen gewisse Widersprüche, die zumindest erwähnt werden müssen. So verwundert es, dass *Schieder* – wie noch gezeigt werden wird – dem Begriff selbst keine größere Bedeutung zuschreibt: Weder wird er 1934 besonders betont oder gar als eigene sprachliche Neubildung hervorgehoben, noch findet er in den folgenden Schriften Verwendung. Auch erwähnt die über *Julius Schieder* vorliegende, sich auf umfangreiches Brief- und Archivmaterial stützende Biografie „Julius Schieder (1888–1964). Regionalbischof und Prediger in schwerer Zeit“⁴ den Begriff nicht, obwohl der Kontext der „Oppositionsstufe“⁵ benannt wird. Offenbleiben muss, ob diese beiden Beobachtungen möglicherweise darauf zurückgeführt werden können, dass weder *Schieder* noch *Eckert* um die weitreichende Wirkung dieses Begriffs in der Religionspädagogik wussten. Gut möglich ist zudem, dass die Bezeichnung als »Religionsstunden-Ich« bereits im mündlichen Sprachgebrauch geläufig und daher bekannt war, durch *Schieder* aber erstmals in einem veröffentlichten Werk schriftlich festgehalten wurde. Auch *Hans-Jürgen Fraas* erwähnt in der Betrachtung von *Schieders* Werk den Begriff nicht.⁶ Zweieinhalb Jahrzehnte später wird er ihn in eigenen Ausführungen zwar verwenden, jedoch nicht – zumindest nicht explizit – auf *Schieder* zurückführen.⁷

Nachgezeichnet werden soll in der Folge also zunächst die aktuell rekonstruierbare, schriftsprachliche Begriffsgeschichte anhand von fünf zentralen Stationen der Verwendung, woran sich eine diachrone Analyse des Begriffsgebrauchs in der Schriftsprache anschließt.

4.1 Julius Schieder

Julius Schieder, geboren am 17. Juli 1888 in Weißenburg (Mittelfranken), tritt am 1. Oktober 1915 seinen Dienst als Pfarrer der evangelischen Gemeinde St. Jakob in Augsburg an,

4 Matthias ECKERT, *Julius Schieder (1888–1964). Regionalbischof und Prediger in schwerer Zeit (= Testes et testimonia veritatis – Zeugen und Zeugnisse der Wahrheit 4)*, Neuendettelsau: Freimund 2004.

5 EBD., 128.

6 Vgl. Hans-Jürgen FRAAS, *Katechismustradition. Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule (= Arbeiten zur Pastoraltheologie 7)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1971, 298–301.

7 Vgl. Hans-Jürgen FRAAS, *Schüler und Schülerin: Religiöse Sozialisation – Religiöse Entwicklung – Religiöse Erziehung*, in: Gottfried ADAM/Rainer LACHMANN (Hg.), *Religionspädagogisches Compendium*, 5. neubearbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997, 138–162, hier 155.

ein Amt, welches er bis 1928 begleitet.⁸ Am 1. Mai 1928 wird er Rektor des Predigerseminars in Nürnberg.⁹ In diese beiden Amtszeiten fallen die hier zu betrachtenden Schriften *Schieders*. Schon als Gemeindepfarrer zeigt er ein außergewöhnlich großes Interesse am schulischen Religionsunterricht und dem Schulwesen insgesamt, die zum Reichsschulgesetz¹⁰ führenden Entwicklungen, aber z. B. auch „Wahlen für die Lehrerkammer“¹¹ beobachtet er aufmerksam. Über ein halbes Jahr¹² nutzt er 1922 das Gemeindeblatt, um die „Schulfrage“¹³ zu thematisieren. Wissend, dass dies nicht unbedingt das Hauptinteressengebiet der Gemeindeblattleserinnen und -leser darstellte, rechtfertigt er rückblickend seine Schwerpunktsetzung und Themenwahl im Sommer 1922:

Wir sind nun einen langen Weg miteinander gegangen. Es scheint manchen Gemeindeblattleser gegeben zu haben, der nicht ganz damit einverstanden war, daß das Blatt so viel Schulartikel gebracht hat. Man hätte lieber mehr Erbauliches gehabt. Diejenigen, die nun in diesem halben Jahr etwas zu kurz gekommen sind, mögen es verzeihen. Die Schulfrage ist eben doch etwas so Wichtiges nicht bloß für unsere Kirche, sondern auch für unser Volk, daß man einmal Zeit darauf verwenden muß.¹⁴

Inhaltlich bewegen ihn vor allem die sich entlang der Gegenüberstellung von »Gemeinschaftsschule« und »Bekennnisschule« aufbrechenden Fragen und die damit zusammenhängenden Auswirkungen auf den Stellenwert eines schulischen Religionsunterrichts, auch in der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler. Besorgt äußert sich *Schieder* über die Gefahr, dass Religion nun in die Schranken eines Unterrichtsfaches verwiesen werden könnte, religiöse Bezüge in den Inhalten anderer Fächer aber ausgeblendet werden müssten:

In der Gemeinschaftsschule gibt es wohl Religionsunterricht, 2, 3 mal in der Woche [...]. Aber außerhalb des Religionsunterrichtes hat die Religion keinen Platz. In den anderen Stunden darf von Religion nichts geredet werden. Natürlich nicht, es ist doch die Gemeinschaftsschule [...], und keiner darf in seiner Ueberzeugung gekränkt werden. Es kann also die Schule weder mit Gebet begonnen oder geschlossen werden, noch können Choräle gesungen werden, noch darf in den Lesebüchern irgendein religiöses Gedicht oder dgl. stehen. Die Religion muß vollkommen ausgeschaltet sein,

8 Vgl. ECKERT, Julius Schieder (1888–1964). Regionalbischof und Prediger in schwerer Zeit (2004), 66–72.

9 EBD., 72–113.

10 Vgl. Julius SCHIEDER, Zur Schulfrage. Was am Reichsschulgesetz zu loben, was an ihm zu tadeln ist, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 9.17, 23. April (1922), 65–66.

11 Julius SCHIEDER, Zur Schulfrage, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 7.9, 29. Februar (1920), 49–50, hier 49. Dieser Beitrag erscheint ohne Nennung des Autors, kann aber aufgrund des Titels und des Inhalts *Schieder* zugeschrieben werden.

12 Vgl. ECKERT, Julius Schieder (1888–1964). Regionalbischof und Prediger in schwerer Zeit (2004), 336.

13 Julius SCHIEDER, Zur Schulfrage. Gemeinschaftsschule und die Persönlichkeit des Erziehers, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 9.21, 21. Mai (1922), 81–82.

14 Julius SCHIEDER, Zur Schulfrage, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 9.28, 9. Juli (1922), 110–111, hier 110.

außer eben in diesen Religionsstunden. Religion ist damit zum Stiefkind der Schule gemacht. Allen Lehrfächern wird erlaubt, in die andern Stunden überzugreifen. Gelesen wird auch in der Rechenstunde, gerechnet auch im Geographieunterricht. Von Geographie wird auch in der Geschichtsstunde geredet. So darf ein Unterrichtsfach Gast sein beim andern und so wird die Einheit der Erziehung gewahrt. Aber Religion nein, die setzt man auf ein Stühlchen, genannt Religionsstunde: hier setzt dich her und rühr dich ja nicht vom Platz. Das heißt doch wahrhaftig, die Religion zum Stiefkind machen unter den Lehrfächern. Schon äußerlich hat das eine Gefahr. Das Kind wird unwillkürlich diese ängstlich auf ihren Platz beschränkte Religion für nicht so wichtig halten wie die andern Fächer. Denn, so denkt das Kind instinktiv, wenn die Religion so wichtig wäre, dann dürfte man doch öfter davon reden.¹⁵

Religion müsse mehr sein als „ein bißchen Sonntagsvergnügen, ein bißchen Welt- und Lebensverklärung, ein bißchen Goldstaub auf die düstere Nüchternheit des Alltags“¹⁶ und als solche auch in der Schule zur Sprache kommen. Vor allem erschreckt ihn der Wissensstand der Lernenden – Zeilen, die auch einhundert Jahre später Gültigkeit beanspruchen dürften:

Es ist erschütternd, was man von Lehrern und Lehrerinnen berichten hört über die Erfahrungen, die sie bei den neueintretenden Schulkindern machen, was den religiösen Besitz anbelangt. So ein bißchen „Christkind“, damit ist bei den meisten der Vorrat an religiöser Erkenntnis erschöpft. In einer Schule von neulich neueintretenden Kindern hat ein einziges Kind eine kleine Ahnung gehabt von einer bibl. Geschichte und das war ein –Judenkind. Was wißt ihr vom lieben Gott? – Kopfschütteln! Was wißt ihr vom Herrn Jesus, vom Heiland? – Kopfschütteln! Und das sind nicht Erfahrungen in irgendeiner Riesengroßstadtgemeinde, die eine große Kirchenaustrittsbewegung erlebt hat, sondern Erfahrungen hier in Augsburg! Unsere Kinder bekommen keine religiöse Kenntnis mit aus dem Elternhaus.¹⁷

Diesen Entwicklungen gelte es, entgegenzusteuern. Das Ringen um geeignete Wege wird dabei – neben dem regen Interesse für schulpolitische Entscheidungen und dem wachen Auge für die Situation an den Schulen – durch *Schieders* intensive Beschäftigung mit zeitgenössischen (reform-)pädagogischen Ansätzen, die er jedoch als fragwürdig empfindet, verdeutlicht:

Die moderne Pädagogik vertritt den Gedanken: der Erzieher muß seinen Kindern unbedingte Denkfreiheit gewähren. Er darf in keiner Weise die persönliche Entscheidung des Kindes beeinflussen. [...] Er darf darum auch seine Ueberzeugung unter keinen Umständen zu Wort kommen lassen. [...] Denn das Kind würde dann, sei es aus Liebe zu seinem Lehrer oder aus Furcht vor ihm, in der Richtung des Lehrers gehen und wäre damit in seiner persönlichen Freiheit vergewaltigt. [...] Stimmt nun aber dieser

15 Julius SCHIEDER, Zur Schulfrage. Gemeinschaftsschule und religiöse Erziehung, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 9.23, 4. Juni (1922), 89–91, hier 90.

16 EBD., 89.

17 EBD., 90.

Grundsatz, daß das Kind Denkfreiheit braucht und daß es falsch ist, wenn der Lehrer seine Ueberzeugung zu Wort kommen läßt?¹⁸

Schieder gibt auf diese Frage selbst eine verneinende Antwort. Schließlich spüre man, „[w]enn man jenen modernen Grundsatz von der Denkfreiheit der Kinder folgerichtig durchdenkt und ihn auch auf die häusliche Erziehung anwendet, [...] wie seltsam, wie falsch er ist.“¹⁹

Er ist zunächst einmal vollkommen unkindlich. Man redet so viel davon, daß man in der Erziehung viel mehr dem Rechnung tragen müsse, was das Kind will und bedarf. Wenn man aber auf die Bedürfnisse der Jugend achtet, dann weiß man, das Kind will gar keine Denkfreiheit. Es will Gewißheit. Es will bei seinem Lehrer Ueberzeugungen, an denen es selber sich aufranken kann. Erinnern wir uns doch an unsere eigene Schulzeit. Dem Lehrer hat unser Herz gehört, der mit leuchtenden Augen vor uns gestanden ist, der seine Ueberzeugungen hat durchbrechen lassen. Die Jugend fordert Führung, aber nicht Denkfreiheit.²⁰

Bereits hier begegnet ein Begriff, dem auch in *Schieders* weiteren Schriften zentrale Bedeutung zukommen wird, geht es ihm doch vor allem um „Ueberzeugungen“²¹. Solche würden jedoch der „Grundstimmung unserer Zeit“²² entgegenstehen:

In diesem Satz moderner Erziehungslehre liegt ferner ein Bekenntnis unserer Zeit, das Bekenntnis, daß man nichts mehr hat, was man sich zu bekennen wagt [...], daß man in den tiefsten Fragen des Menschenlebens an der Wahrheit verzweifelt ist. Man sagt: es gibt keine Wahrheit, es gibt höchstens ein Suchen nach der Wahrheit. Der Zweifel, die Ungewißheit wird das Normale genannt, der Zweifel wird „in Permanenz erklärt“. Wenn jemand sagt, ich habe die Wahrheit, dann lächelt man über ihn, nennt das Rückständigkeit, Borniertheit, Fanatismus. Man hat eben keinen Glauben, daß der Mensch die Wahrheit finden könnte, und daher ist man so ängstlich gegenüber dem Kind. Würde man an die Wahrheit seiner Ueberzeugung glauben, dann würde man auch den Mut haben, für diese Wahrheit einzutreten vor Jung und Alt. Wir Christen haben nun den Mut zu sagen: wir wissen und haben die Wahrheit. Uns gehört das zu den großen Wundern, die die Treue Gottes an uns getan hat, daß unserm Suchen ein Finden beschert, unserm Fragen ein Antworten geschenkt wird, daß unser Zweifel heraufgehoben wird zur Gewißheit.²³

Diese Wahrheit, diese Gewissheit und festen Überzeugungen gelte es daher den Lernenden bekannt zu machen, damit sie sich daran orientieren, möglicherweise auch reiben können:

18 SCHIEDER, Zur Schulfrage. Gemeinschaftsschule und die Persönlichkeit des Erziehers (1922), 81.

19 EBD., 82.

20 EBD.

21 EBD.

22 EBD.

23 EBD.

Die Wahrheit will, daß wir sie auch unserer Jugend verkünden in Kinderstube und Schulstube, und alle noch so fein ausgeklügelte Psychologie und alles Reden von Denkfreiheit und Toleranz kann uns die Pflicht nicht nehmen, das, was uns froh gemacht hat, weiter zu geben. Uns wäre es ein Verbrechen an der Jugend und an der Wahrheit, wenn wir irgend welchen pädagogischen, psychologischen Theorien zu lieb schweigen würden von unserm Besten, wenn wir das helle Licht der Wahrheit verstecken würden unter – Matth. 5,5 – dem Scheffel der „Denkfreiheit“. Um der Wahrheit und um der Jugend willen muß der, der Erzieher sein will, klar sagen, wo er steht, was er denkt. All diese vielgerühmte Objektivität ist Unrecht.²⁴

Schieder skizziert hier, wie er sich einen schulischen Religionsunterricht vorstellt. Mit Blick auf die anderen Schulfächer fordert er, dass religiöse Inhalte auch in diesen zur Sprache kommen, damit deren Relevanz den Lernenden ersichtlich werden kann. Um diese Bezüge erkennen zu können, bedarf es aber eines soliden inhaltlichen Wissens, welches es zunächst zu vermitteln gilt, wobei er vor allem das Elternhaus in der Pflicht sieht. Im Unterricht fordert er ein überzeugtes und überzeugendes Auf- und Eintreten der Lehrkräfte, damit auch Schülerinnen und Schüler, die außerhalb der Schule keinen Kontakt mehr zur Religion haben, mit dieser – in Gestalt der Lehrkraft – in Berührung kommen. Schließlich sei es die ureigene Aufgabe des Christentums, Rede und Antwort zu stehen – „[u]m der Wahrheit und um der Jugend willen“²⁵. Auf diese Weise wird die Lehrkraft zur zentralen Orientierungsfigur dieser Bildungsprozesse.

4.1.1 Ein Einblick in Schieders Denken: »Warum evangelisch?«

Im Jahr 1925 hielt *Schieder* in Augsburg eine Reihe von Predigten zur „Klärung der konfessionellen Frage“²⁶, die ein Jahr später als Sammelband veröffentlicht werden sollten. Anlass war für ihn die Werbung von Konvertiten durch den katholischen »Winfriedbund« und die Heiligsprechung des „Führer[s] der Gegenreformation Canisius“²⁷. „Rom predigt, schreibt, druckt unaufhörlich, daß der Protestantismus schuld sei am Elend unserer Tage. Dann darf auch der Protestantismus reden, darf sich einmal wehren“²⁸, so der Pfarrer. In diesen Predigten entfaltet *Schieder* sein Verständnis der Titelfrage: „Warum evangelisch?“²⁹ In ständiger Gegenüberstellung von Protestantismus und Katholizismus ist er bemüht, ein – in seinen Augen – explizit evangelisches Profil zu umreißen. Immer wiederkehrendes Motiv ist dabei die Forderung nach persönlicher, eigener, authentischer Überzeugung und Entscheidung, welche im katholischen Glauben irrelevant sei: „Rom fordert Gehorsam gegen die Kirche. Evangelische Frömmigkeit fordert per-

24 SCHIEDER, Zur Schulfrage. Gemeinschaftsschule und die Persönlichkeit des Erziehers (1922), 82.

25 EBD.

26 Julius SCHIEDER, Vorwort, in: DERS. (Hg.), Warum evangelisch? Predigten von Pfarrer Schieder, München: Evangelische Vereinsbuchhandlung 1926, 3–4, hier 3.

27 EBD.

28 EBD.

29 Julius SCHIEDER (Hg.), Warum evangelisch? Predigten von Pfarrer Schieder, München: Evangelische Vereinsbuchhandlung 1926.

sönliche Entscheidung, persönliche Ueberzeugung.³⁰ Kontrastierend umreißt er seine Einschätzung der römisch-katholischen Lehre. Diese begegne der Sehnsucht und den Fragen des zweifelnden, modernen Menschen nach Gott und Wahrheit mit der Antwort: „Das Priestertum hat alle die Fragen durchgearbeitet, durchgegrübelt. Wer die Wahrheit kennen will, der Priester sagt's ihm, Punkt für Punkt.“³¹ *Evangelisch* sei hingegen, das zu Lernende zu hinterfragen und sich persönlich anzueignen, schließlich gebe es „im geistigen und geistlichen Leben ein Gesetz, das heißt: Einen Wert hat nur das, was persönliche Ueberzeugung ist. Das gilt auf der niederen Stufe des geistigen Lebens, das gilt um so mehr, je höher wir hinaufkommen.“³² Im Hinblick auf den Lernort Schule führt *Schieder* den Rechenunterricht als Beispiel an: „Warum begnügt [der Lehrer] sich nicht, daß die Kinder auswendig lernen $3 \times 2 = 6$? Er weiß, es hat alles nur einen Wert, wenn das Kind persönlich die Sache versteht, wenn es selber ja sagt zu dem, was ihm gelehrt wird.“³³ Nicht zuletzt außerhalb der Schulmauern sei dies der übliche Weg, weswegen sich auch evangelische Bildungsprozesse an diesen Leitlinien zu orientieren haben:

Du stehst vor irgendeiner großen Lebensfrage [...]. Das weißt du, einen Rat darfst du dir holen bei anderen Menschen, aber entscheiden mußt du dich. [...] Das ist also dieses geistige Gesetz. Es geht immer um ein Persönliches. Und am allermeisten in Sachen des Gewissens und des Glaubens. „Ich glaube“, bekennen wir im Glaubensbekenntnis, und dieses „ich“ muß uns ganz bitter ernst werden. Damit bist du freilich nicht verloren, wenn dir heute das, was deine Kirche bekennt, noch nicht persönliche Ueberzeugung ist. Aber das ist deine Pflicht, zu dieser persönlichen Ueberzeugung dich vorwärts zu arbeiten. Ich will nicht sagen, daß es in der katholischen Kirche nicht auch Ueberzeugung gibt. Aber gefordert wird solche persönliche Ueberzeugung nicht.³⁴

Entscheidend ist, den in diesen Äußerungen aufscheinenden dynamischen Charakter zu erkennen, welcher noch deutlicher wird, setzt man die hier vorliegenden Predigten mit den Ausführungen bezüglich der Schulfrage von 1922 in Verbindung. Am Anfang steht eben keine „Denkfreiheit“³⁵ der Schülerinnen und Schüler, sondern Antworten und Sicherheit gebende Gewissheit, Führung und Überzeugung der Lehrkraft.³⁶ Dass die Lernenden diese zunächst übernehmen, sei die Bildungsaufgabe. Im Gegensatz zur – zumindest von *Schieder* so verstandenen – Lehre der katholischen Kirche stelle diese Übernahme aber nicht Ziel und Schlusspunkt des Unterrichts oder des Glaubens an sich dar, sondern einen Impuls zu weiteren Entwicklungen, habe doch jeder, der das Glaubensbekenntnis spricht, selbst die „Pflicht“³⁷, sich „zu dieser persönlichen Ueberzeugung [...]

30 Julius SCHIEDER, „Die Kirche ohne Priestertum.“, in: DERS. (Hg.), *Warum evangelisch? Predigten von Pfarrer Schieder*, München: Evangelische Vereinsbuchhandlung 1926, 17–28, hier 24.

31 EBD., 18f.

32 EBD., 22.

33 EBD.

34 EBD., 23.

35 SCHIEDER, *Zur Schulfrage. Gemeinschaftsschule und die Persönlichkeit des Erziehers* (1922), 81.

36 Vgl. EBD., 82.

37 SCHIEDER, „Die Kirche ohne Priestertum.“ (1926), 23.

vorwärts zu arbeiten.³⁸ Wenn diese eigenständige Reflexion und Bearbeitung ausbleibt, sei dies mit der evangelischen Lehre unvereinbar:

Es ist genug Unevangelisches auch bei uns. Es ist unevangelisch, wenn man seinem Glauben einfach mitläuft im großen Haufen. Es ist unevangelisch, wenn man sagt: Ich bin nun evangelisch geboren, also bleibe ich so. Es ist viel Unevangelisches in der Art, wie man sich nach Gleichgesinnten und Gleichgestimmten, nach religiöser Gemeinschaft sehnt. Man fühlt sich hinein in fremde Frömmigkeit, steigert sich hinein in religiöse Leidenschaften anderer Leute.³⁹

Für diesen Prozess der eigenständigen Aneignung und Entfaltung der Überzeugungen verwendet Schieder des Öfteren die Bezeichnung als „Kampf“⁴⁰, Ernsthaftigkeit und Schwere dieser Herausforderung andeutend – eine Formulierung, die auch in seinen späteren Werken begegnet wird.

Gott ist ein heiliger Gott, Gott ist ein Gott, der etwas Ganzes will, dem wir ein ganzes Herz schulden. Ganz geben wir Gott unser Herz nur, wenn wir ihm einen eigenen Glauben geben, einen Glauben, der nicht geborgt und geliehen ist, einen Glauben, zu dem jede Faser unseres Herzens ja sagt. Gott will einen Glauben, der dein persönliches Eigentum ist. [...] Und wenn du nicht diesen persönlichen Glauben hast, dann hinein [...] in das Suchen, Ringen und Kämpfen, ja in Gottes Namen hinein in die Not des Zweifels!⁴¹

Diesen Kampf, den es „im stillen Kämmerlein [des] Gewissens“⁴² auszutragen gelte, habe jede und jeder für sich allein zu führen, um zum Ziel des „eigenen Glauben [...]“, der nicht geborgt und geliehen ist“⁴³, zu gelangen. Daraus ergibt sich sodann ein gewandeltes Verständnis der Rolle der Seelsorger – im Gegensatz zu den oft als Negativfolie angeführten Priestern der katholischen Kirche. Ihre Aufgabe sei es, angemessen auf diesen Kampf vorzubereiten: „Der Seelsorger schickt uns hinein in den Kampf, gibt uns vielleicht einen Rat, wie wir kämpfen müssen, gibt uns vielleicht Waffen mit in den Kampf. Aber kämpfen muß man selber.“⁴⁴

In einer im gleichen Sammelband veröffentlichten weiteren Predigt wird derweil deutlich, dass Jesus selbst als Rollenideal einer solchen Seelsorge dienen soll. Schließlich habe sich dieser „vor den Menschen hingestellt mit diesem armen Wort, machtlosen Wort. Darum hat er den Menschen nicht irgendwie gezwungen. Er hat nur um ihn geworben. Und hat das getan, daß er sein ganzes Herz aus freien Stücken Gott schenke.“⁴⁵

38 SCHIEDER, „Die Kirche ohne Priestertum.“ (1926), 23.

39 EBD., 25.

40 EBD., 26.

41 EBD., 25.

42 EBD., 26.

43 EBD., 25.

44 EBD., 26.

45 Julius SCHIEDER, Die Kirche des armen Wortes, in: DERS. (Hg.), Warum evangelisch? Predigten von Pfarrer Schieder, München: Evangelische Vereinsbuchhandlung 1926, 41–53, hier 49.

Diesen Spuren gelte es zu folgen und daher „auf alles [zu] verzichten, was zwingt, überwältigt, bezaubert.“⁴⁶ Die Kirche müsse „dem Menschen seine Freiheit lassen, nicht um der Majestät des Menschen zu schmeicheln, sondern um der Heiligkeit Gottes willen. Wir wollen helfen, daß dem heiligen Gott ein heiliges Opfer gebracht wird, ein ganzes Opfer. Ganz ist unser Opfer nur, wenn es frei gegeben wird. Darum ertragen wir keine Herrschaft, keine Ueberwältigung.“⁴⁷

Das Gewissen als Austragungsstätte dieses Kampfes ist für *Schieder* dabei der genuine »Ort« einer persönlichen, individuellen Gottesbegegnung, für die es keine Amtskirche brauche:

Vergiß nicht, du sollst in das Kämmerlein des Gewissens! Nicht in die Studierstube der Vernunft schicke ich dich, wo man ausklügelt „Was gefällt mir am Glauben und was gefällt mir nicht?“ Nicht in das chemische Laboratorium des Verstandes schicke ich dich, wo man sich seinen Glauben destilliert wie ein chemisches Präparat. Ich schicke dich in die Einsamkeit des Gewissens. Ich schicke dich ins Betkämmerlein. Dort in dieser Einsamkeit des Gewissens sollst du zu Gott aufschreien: Herr, ich glaube, hilf meinem Unglauben. Der Mensch, der in die Einsamkeit des Gewissens gegangen ist, bleibt nicht einsam.⁴⁸

4.1.2 Das »Religionsstunden-Ich« im »Katechismus-Unterricht« (1934)

1934 verfasst *Schieder* seine zentrale religionspädagogische Schrift mit dem Titel „Katechismus-Unterricht“⁴⁹, um „konkrete Hilfen für einen an den Grundlagen der Kirche orientierten Religions- und Katechismusunterricht zu geben.“⁵⁰ Früh findet sein Werk Verbreitung bis nach Schweden und Ungarn.⁵¹ 1951 erscheint der Titel – größtenteils unverändert – in sechster Auflage⁵² und wird nicht zuletzt dadurch – wie einige andere religionspädagogische Schriften – nach der Zeit der NS-Herrschaft und des Zweiten Weltkriegs in den 1950er Jahren wiederentdeckt.⁵³ Mitunter ist dies auf eine bewusste

46 SCHIEDER, *Die Kirche des armen Wortes* (1926), 50.

47 EBD.

48 SCHIEDER, „Die Kirche ohne Priestertum.“ (1926), 27.

49 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934).

50 ECKERT, Julius *Schieder* (1888–1964). *Regionalbischof und Prediger in schwerer Zeit* (2004), 74.

51 Vgl. Gustaf LINDBERG, *Kateketisk Litteratur*. Fendt, L.: *Katechetik*. Sammlung Töpelmann. Theol. Hilfsbücher. Band I. 1935, 108 S. / *Schieder, Julius, Katechismusunterricht*. Kaiser Verlag, München 1934 197 S. In: *Svensk Teologisk Kvartalskrift* 12.3 (1936), 277–280; vgl. Sándor CSIKESZ, *Külföldi szemle* [=Ausländische Rezension]: *Schieder, Julius: Katechismus-Unterricht*, in: *Theologiai szemle* [=Theologische Rundschau] XIII.3-4 (1937), 77–80.

52 Vgl. Julius SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (=Pfarrbücherei für Amt und Unterweisung 2), 6. durchgesehene Auflage, München: Chr. Kaiser 1951.

53 Vgl. u. a. Walter BALTIN, *Die Verdeutlichung*. I. Grundlegender Teil, in: *Die Christenlehre*. Zeitschrift für den katechetischen Dienst 9.4 (1956), 88–101; Liselotte CORBACH, *Wege zur Aktivierung der Kinder in der Volksschuloberstufe*, in: *Der evangelische Erzieher*. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 9.4 (1957), 93–96; Siegfried WOLF, *Evangelische Unterweisung und Innere Schulreform* (=Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 12), München: Chr. Kaiser 1959.

Neu-Sichtung „in der nationalsozialistischen Zeit verfaßt[er]“⁵⁴ Literatur zurückzuführen. Dabei trieb den Mittelfranken wohl schon bei der Zusammenstellung des äußerst ausführlichen Praxisteils die Sorge um, dass dieser ob der „Unmenge von Fragen“⁵⁵ Lesende abschrecken könnte. Überzeugt hält er jedoch fest:

Der Religionsunterricht ist es wert, daß wir an ihn ganzen Ernst wenden – doppelt in einer Zeit wie der unsrigen, wo die Kirche so wenig Jugendarbeit mehr hat. Wir wollen nicht nur jammern darüber. Unser Unterricht gibt uns ja immer noch eine ganze Menge Wege zum Herzen der Kinder. Nur muß er eben umso ernster genommen werden.⁵⁶

Schieders religionspädagogischen Bemühungen liegt ein Offenbarungsverständnis zugrunde, das vor allem die Rolle des Heiligen Geistes betont:

Ohne den heiligen Geist wäre die Kirche freilich nichts anderes, als ein Verein für christliche Altertumskunde und das Wort der Kirche auf der Kanzel und im Unterricht wäre nichts anderes, als ein ewiges Wiederholen, ewiges Wiederkauen alter Formeln. Weil aber der Geist da ist, darum wissen wir, es gibt wirklich ein Wort Gottes „heute und hier“.⁵⁷

Daher gelte es, dieses aktualisierte, in die Lebenswelt gesprochene Wort Gottes zu verkünden. *Schieders* Ausführungen lassen erkennen, dass er seine Einsichten primär anhand der Sonntagspredigt und der Gemeindegarbeit gewinnt. Von diesen Erfahrungen könne jedoch ein schulischer Religionsunterricht profitieren, denn „Religionsunterricht ist nur ein Spezialfall der Verkündigung.“⁵⁸

„Verkündigen“ das heißt in der Kraft des heiligen Geistes das tun, was Gott tun will: der Gemeinde von heute sagen, daß sie in der Treue des Gottes steht, dessen Herzwerk es ist, zu rechtfertigen und zwar das so sagen, daß die Gemeinde, wo und wann Gott es will, mit dem Ja ihres Lebens darauf antworten kann.⁵⁹

Eine gelungene Predigt habe somit drei Bedingungen zu erfüllen: „Es soll wirklich das Gotteswort verkündigt werden, d. h., die Predigt muß wahr sein. Es soll die Gemeinde von heute angeredet werden. Also muß unsere Verkündigung per du gehen. Es soll die Gemeinde ihr Ja sagen können. Das kann sie nur, wenn sie die Verkündigung verstanden hat. Und das kann sie wiederum nur dann, wenn die Verkündigung klar ist.“⁶⁰ Auch dies könne man wieder auf die Gestaltung schulischen Religionsunterrichts übertragen, da „[e]s [...] ja auch hier um Gemeinde [geht]. Auch die Jugend auf ihrer Schulbank ist

54 Heinrich GRAFFMANN, *Katechetik und Pädagogik*, in: *Verkündigung und Forschung* (Theologischer Jahresbericht 1953/55), (1956), 83–123, hier 85.103.

55 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 29.

56 EBD.

57 EBD., 6.

58 EBD., 9.

59 EBD.

60 EBD., 11.

Gemeinde, wir haben getaufte Leute vor uns.“⁶¹ Lediglich das Alter der Zielgruppe und der Lernort seien verschieden, habe man doch „eine Gemeinde Jugendlicher [. . .], mit jugendlicher geistiger Anlage. Und zum anderen, daß unsere Verkündigung nicht im feierlichen Raum des Gotteshauses vor sich geht, sondern in der Schulstube.“⁶² Da dennoch „grundsätzlich Verkündigung und Religionsunterricht das gleiche sind, sind die Bedingungen auch hier die gleichen: klar, per du, wahr.“⁶³

Dieses Verständnis kennend wundert es nicht, dass *Schieders* Ausführungen für ein – sich vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg auch programmatisch entfaltendes⁶⁴ – Konzept einer „Evangelischen Unterweisung“⁶⁵ anschlussfähig waren. *Kurt Frör* (1905–1980) sucht 1949 „Neue Wege im kirchlichen Unterricht“⁶⁶ und lässt dazu einleitend *Schieder* zu Wort kommen.⁶⁷ Eine Selbstzuordnung zu einer abgrenzbaren Konzeption findet sich bei Letzterem jedoch nicht, und längst nicht alle Vertreterinnen und Vertreter der »Evangelischen Unterweisung« hätten ihn dieser zugeordnet. Dies zeigt sich besonders deutlich an der jeweils gewählten Fachbezeichnung. Neben ringenden Bemühungen – *Frör* spricht innerhalb weniger Zeilen sowohl von der „christlichen Unterweisung“⁶⁸, der „evangelischen Unterweisung“⁶⁹ sowie der „kirchlichen Unterweisung“⁷⁰ und versteht die Begriffe dabei synonym – war vor allem die Forderung „Nie wieder Religionsunterricht!“⁷¹ von *Helmuth Kittel* (1902–1984) weit verbreitet. „Evangelische Unterweisung, so heißt die neue uns gestellte Aufgabe“⁷². Dem beugte sich *Schieder* jedoch nicht und nutzte auch in der aktualisierten Auflage von 1951 noch konsequent die Fachbezeichnung als „Religionsunterricht“⁷³. Mit *Martin Rang* (1900–1988) hatte zuvor bereits ein weiterer bedeutender Vertreter⁷⁴ dieser Phase der »Evangelischen Unterweisung« Teile von *Schieders* Schrift über den Katechismusunterricht aus einem anderem Grund kritisiert. Auch wenn es ihm „bei einem so ausgezeichneten Buche wie dem von *Schieder* völlig

61 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 15.

62 EBD.

63 EBD.

64 Vgl. Rainer MÖLLER, Art. Evangelische Unterweisung, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2016, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100122/> (besucht am 30. 01. 2024).

65 Helmuth KITTEL, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung* (= Arbeitsbücher für die Lehrerbildung 3), Wolfenbüttel und Hannover: Wolfenbütteler Verlagsanstalt 1947.

66 Kurt FRÖR (Hg.), *Neue Wege im kirchlichen Unterricht* (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 1), München: Chr. Kaiser 1949.

67 Vgl. Julius SCHIEDER, *Vom Idealismus zum Evangelium. Zur Entwicklung der evangelischen Theologie in den letzten 30 Jahren*, in: Kurt FRÖR (Hg.), *Neue Wege im kirchlichen Unterricht* (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 1), München: Chr. Kaiser 1949, 7–14.

68 Kurt FRÖR, Vorwort, in: DERS. (Hg.), *Neue Wege im kirchlichen Unterricht* (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 1), München: Chr. Kaiser 1949, 5, hier 5.

69 EBD.

70 EBD.

71 KITTEL, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung* (1947), 5.

72 EBD., 8.

73 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1951), 9–24.

74 Vgl. MÖLLER, Art. Evangelische Unterweisung, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)* (2016).

fern⁷⁵ liege, nur „um der Kritik willen“⁷⁶ Kritik zu üben, waren ihm vor allem die darin entwickelten Stufen des Unterrichts fremd, da seiner Meinung nach „jede Hoffnung, aus dem Gegenstand des Unterrichtes eine in sich eindeutige und zwingende Folge von Schritten oder Stufen des Verständnisses zu gewinnen, trügt und ein für allemal von uns aufgegeben werden muß.“⁷⁷

4.1.2.1 Die Stufen des Unterrichts

Um eine adäquate Umsetzung ringend, hatte sich *Schieder* nämlich zunächst mit den zu seiner Zeit üblichen Formalstufen auseinandergesetzt und die Entwürfe von *Herbart* bzw. *Ziller* sowie *Emil Pfennigsdorf* (1868–1952) analysiert. Gegen den Einsatz der Formalstufen nach *Herbart-Ziller* spräche, dass diese nicht für den Religionsunterricht, sondern für „den allgemeinen Unterricht“⁷⁸ geschaffen seien:

Damit, daß man einfach diese Methode auf den Religionsunterricht übertragen hat, hat man gezeigt, daß man sich nicht mehr klar war, im Religionsunterricht eine besondere Sache vertreten zu müssen. Man sah im Religionsunterricht eben auch einen Wagen im Eisenbahnzug der menschlichen Erziehung, vielleicht den Wagen mit den allerwertvollsten Gütern, vielleicht sogar die Lokomotive. Es war aber doch ein Stück neben anderen. Religion war zu einem Stück der Kultur geworden.⁷⁹

Doch auch die Stufen des evangelischen praktischen Theologen *Pfennigsdorf* sind für *Schieder* „zum mindesten ein gefährlicher [Weg], [. . .] auf dem das wirklich Christliche verloren gehen kann. Auch diese Form entspricht nicht der Sache, die uns aufgetragen ist.“⁸⁰ Da die vorliegenden Entwürfe ungeeignet seien, gelte es, „eine Form, die wirklich der Sache, die uns aufgetragen ist, entspricht“⁸¹, zu finden. Daher entfaltet *Schieder* „vom Evangelium her“⁸² eigene Stufen, die er zunächst am Beispiel des biblischen Geschichtsunterrichts expliziert, sie aber – deutlich ausführlicher und titelgebend – für den Katechismusunterricht adaptiert.⁸³ Dabei geht er von Reflexionsprozessen aus, die durch die Begegnung mit einer biblischen Geschichte bei *Erwachsenen* angestoßen werden würden: „Ich habe Wörter gelesen und mich bemüht, sie zu verstehen. Ich habe mich bemüht, den Sinn der Geschichte zu erfassen. Ich habe versucht, die Geschichte als ein Zeugnis von einem ehemaligen Handeln Gottes zu lösen. Ich habe erkannt, daß

75 Martin RANG, *Hansbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Erster Halbband: Grundlegung. Methode. Altes Testament*, Berlin: Furche 1939, 152.

76 EBD.

77 EBD.

78 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 17.

79 EBD.

80 EBD., 20.

81 EBD.

82 EBD.

83 Vgl. EBD., 24f.

Gott mit dieser Geschichte auch mich anredet.“⁸⁴ Daher sei dies auch der geeignete Weg, „auf dem wir unsere Jugend lehren, das Wort Gottes zu hören.“⁸⁵

1. Wir zeigen ihnen die Wörter und lehren sie diese Wörter verstehen.
2. Wir zeigen ihnen den Sinn, den Inhalt der Geschichte, die aus diesen Wörtern gebildet ist.
3. Wir zeigen ihnen das Handeln Gottes an der biblischen Gemeinde.
4. Wir zeigen ihnen, daß dies Handeln Gottes auch an der gegenwärtigen Gemeinde geschehen ist, geschehen will.

Damit haben wir die Sachstufen für den Religionsunterricht. Wenn wir nach Titeln für diese Sachstufen suchen, dann habe ich freilich nur lateinische Worte:

1. Stufe: nomina
2. Stufe: res
3. Stufe: actum
4. Stufe: verbum.

Wer kurze prägnante deutsche Ausdrücke findet, soll herzlich dafür bedankt werden.⁸⁶

4.1.2.2 Die »Oppositionsstufe« und das »Religionsstunden-Ich«

Zu diesen vier Stufen kämen jedoch „aus der Sache heraus noch eine 5. und vielleicht 6. Stufe: die Oppositionsstufe und die ‚kirchliche‘ Stufe“⁸⁷ hinzu. Diese werden aber in den praktischen Ausführungen nicht für jede einzelne Katechese ausgearbeitet.⁸⁸ Generell handelt es sich bei *Schieders* Stufen um eine Konzeption für die Unterrichtsvorbereitung „des Katecheten in seinem Studierzimmer. Es mag sein, daß die Stufen nicht in der Katechese erscheinen; aber das ist notwendig, daß der Katechet an Hand dieser Stufen sich seinen ganzen Stoff sauber durchdenkt.“⁸⁹ Dies sei nicht nur für Anfänger hilfreich, würde doch „instinktives methodisches Handeln [...] korrigiert und [...] befruchtet, wenn man dann und wann einmal eine Katechese ganz gründlich, meinetwegen pedantisch-gründlich durchschafft.“⁹⁰ Für die Frage nach dem „Religionsstunden-Ich“⁹¹ ist jene fünfte Stufe entscheidend, wird besagte Bezeichnung doch hier zum wohl ersten Mal schriftlich festgehalten:

Wichtiger noch als die „kirchliche“ Stufe ist die Oppositionsstufe. Sie entsteht dadurch, daß sich der natürliche Mensch gegen das Handeln Gottes wehrt und sträubt. Es ist ihm eine Torheit und ein Ärgernis. Mit dieser Oppositionsstufe muß gerechnet werden, sonst reden wir nur das Religionsstunden-Ich an. In der Religionsstunde sind unsere Kinder ganz brave Christen, meinen es dabei auch ganz ehrlich. Aber wir brauchen

84 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 21.

85 EBD.

86 EBD.

87 EBD., 22.

88 Vgl. EBD., 27–197.

89 EBD., 23.

90 EBD., 29.

91 EBD., 22.

nur zur Türe draußen zu sein und die nämlichen Kinder sagen mit der nämlichen Ehrlichkeit gerade das Gegenteil von dem, was sie bei uns geantwortet haben. Wir dürfen nicht mit dem Religionsstunden-Ich rechnen, sondern wir müssen rechnen mit dem Straßen-Ich. Das aber opponiert gegen die Verkündigung Gottes. Und diese Opposition muß niedergekämpft werden.⁹²

Zunächst überrascht die Einschätzung, das Religionsstunden-Ich sei *kein* Ausdruck von Unehrlichkeit. Vielmehr sieht *Schieder* darin eine situative Adaption der Lernenden. Das Gegenteil stelle „der natürliche Mensch“⁹³, das „Straßen-Ich“⁹⁴ dar. Das „Religionsstunden-Ich“⁹⁵ zeige sich darin, dass nicht „gegen die Verkündigung Gottes“⁹⁶ opponiert wird. Entscheidend ist, dass beide Pole nicht das Ziel, sondern viel mehr Faktoren des Unterrichtens darstellen: *Weder* das »Religionsstunden-Ich« *noch* das »Straßen-Ich« soll am Ende bestehen bleiben. Lebensnahe, „natürliche“⁹⁷ Äußerungen dienen als eine Art Durchgangsstation, deren Annahmen es zu überwinden, ja – in der bereits bekannten martialischen Ausdrucksweise – niederzukämpfen gelte. Dennoch versteht *Schieder* sie als integralen Bestandteil des Bildungsprozesses, denn erst wenn dieser Widerstand überwunden sei, entstünde echte Einsicht.

Dazu müssten Lehrende schon in der Unterrichtsvorbereitung mögliche, realistische Einwände und Gegenmeinungen der Lernenden bedenken, die es durchaus auch wertzuschätzen gelte: „Was ist zu tun gegen dieses Reagieren, gegen die Opposition? Was muß an dieser Opposition von uns anerkannt werden? Es ist ja nicht alles falsch in dieser Opposition.“⁹⁸ Um in der Praxis angemessen reagieren zu können, müsse man auf Zweifel und Einsprüche vorbereitet sein – Anleihen an *Schieders* Diktion nehmend könnte man an dieser Stelle von geeigneter »Munition« sprechen, die es parat zu haben gilt. Dabei müsse es sich aber um Argumente handeln, die zu einer Auseinandersetzung und Einsicht führen. Diese können durchaus aus dem Evangelium und der Glaubenslehre entnommen sein – ultima ratio sei nach wie vor der Verweis auf den „Befehl Jesu“⁹⁹. Darüber hinaus sei aber „diese Opposition auch mit rationalen Motiven niederzukämpfen.“¹⁰⁰ In diesem Zusammenhang greift *Schieder* erneut auf eigene Erfahrungen der Gemeindepredigt zurück, um diese auf die Situation in der Schule zu übertragen:

Wie reagiert die Gemeinde auf die Sache? Weiß sie von diesem Gotteshandeln? – Interessiert sie sich dafür? Freut sie sich darüber? Sagt sie Ja, oder sagt sie Nein? – Wie reagiert das Sonntags-Ich? Wie das Werktags-Ich? Das Sonntags-Ich stimmt dem Wort von der Vergebung unbedingt zu, das Werktags-Ich aber wehrt sich dagegen. [...] Wie

92 SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (1934), 22.

93 EBD.

94 EBD.

95 EBD.

96 EBD.

97 EBD.

98 EBD., 33.

99 EBD., 183.

100 EBD.

reagiert nun meine Klasse? Wie reagiert ihr Religionsstunden-Ich? Wie ihr Straßen-Ich?¹⁰¹

Anhand der Ausarbeitung einer Katechese über den Prolog der Zehn Gebote – „Ich bin der Herr dein Gott“¹⁰² – lassen sich die Ziele dieses Vorgehens rekonstruieren. Diese bestehen nicht in der bloßen Übernahme bereits feststehender Formulierungen, wäre dies doch wieder ein „[s]tumpfsinniges Hinnehmen durch das Religionsstunden-Ich.“¹⁰³ Vielmehr begegnet auch bei *Schieder* das oben ausführlich beleuchtete Motiv der selbstständigen und reflektierten Entscheidung für die Verkündigung Gottes:

Die Kinder bringen in der heutigen Zeit aus ihrer Umwelt den Zweifel mit. So kommt die Frage: Gibt es denn überhaupt diesen Gott? Es kommen auch andere Fragen: Ist Gott wirklich so streng? („der liebe Gott“, „das liebe Himmelvaterle“) – ist Gott wirklich so gut? Nicht viel Apologetik! Das Richtige ist doch immer, die Jugend hineinzustellen in die Entscheidung: hier steht die Kirche, die Bibel, dein Herr Christus; dort stehen die anderen, die das alles bestreiten. Du wirst in deinem Leben zwischen diesen beiden Gruppen entscheiden müssen.¹⁰⁴

In den folgenden Musterkatechesen werden die zu widerlegenden Zweifel und möglichen Einsprüche herausgearbeitet. So könnten die Lernenden fragen, was der Inhalt mit ihnen zu tun habe („Was geht uns Adam und Eva an?“¹⁰⁵), den Lehrenden mit Vorurteilen begegnen („Da und dort taucht auch manchmal bei unserer Jugend schon der Gedanke auf, daß die Worte von der Sünde nur ein Pfaffenwort seien, mit dem die Pfaffen die Menschen erschrecken und in ihrer Gewalt haben wollen.“¹⁰⁶) oder gar Kernelemente der christlichen Lehre infrage stellen („Der natürliche Mensch opponiert dagegen, daß der Tod Christi überhaupt notwendig sei. Er bestreitet auch, daß wir wirklich von Sünde, Tod und Teufel erlöst seien; denn immer noch ist Leid, Tod, Sünde in unserem Dasein.“¹⁰⁷). Dabei ist dem Katecheten durchaus bewusst, dass es sich bei den Lernenden nicht um eine homogene Gruppe handelt.¹⁰⁸

Sobald diese Oppositionsstufe in der Vorbereitung bedacht ist, stellt sich die darauf aufbauende Frage, inwiefern sie in der tatsächlich durchzuführenden Stunde zu berücksichtigen ist. Interessanterweise finden sich Hinweise, dass die Lehrkraft möglicherweise selbst diesen opponierenden Standpunkt im Unterrichtsverlauf zur Sprache bringen müsse, sollten die Lernenden im »braven Religionsstunden-Ich« verweilen. Schließlich

101 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 33.

102 EBD., 41.

103 EBD., 109.

104 EBD., 44f.

105 EBD., 91.

106 EBD., 109.

107 EBD., 115.

108 „Der Rationalist sagt: wozu denn Kirche, warum nicht besser Wohnungen bauen! Der ‚evangelische‘ Mensch sagt: Kirche, das ist doch katholisch. – Allenfalls will man Betsäle; aber wozu Kirchen mit ihrem Schmuck?“ (EBD., 139.)

ergebe sich nur so die Möglichkeit, „der Opposition des Kindes entgegenzutreten“¹⁰⁹ zu können: „Ja sich nicht begnügen mit frommen ‚Maul brauchen!‘ Recht stark an diese Opposition denken, ganz gleich, ob sie schon in der Klasse vorhanden ist, oder nicht!“¹¹⁰ In der Ausarbeitung zum vierten Gebot richtet *Schieder* daher eine mögliche Rückfrage seiner Lesenden – „Soll man auch von den Fehlern und Sünden der Eltern reden?“¹¹¹ – an sein eigenes Konzept und antwortet: „Es ist anzunehmen, daß wir, wenn wir das in der rechten Weise tun, wertvollsten seelsorgerlichen Dienst leisten.“¹¹² Auch bei Fragen der Schöpfungstheologie solle man „offen davon reden, daß es Leute gibt, die den 1. Artikel [von der Schöpfung] leugnen“¹¹³. Das »Religionsstunden-Ich« zeige sich immer dann, wenn die Lernenden nicht selbst diese Oppositionsgedanken einbringen. In den Ausführungen *Schieders* ist es daher meist passiv gezeichnet, als „[s]tumpfsinniges Hinnehmen“¹¹⁴, verbunden mit den angenommenen Gedanken der Schülerinnen und Schüler, es gehöre „nun einmal zur Religionsstunde, daß da von dieser Sache geredet wird.“¹¹⁵ Daneben zeige es sich aber auch in angepassten Antworten und zustimmenden Äußerungen.¹¹⁶

4.1.2.3 Rezeption und weitere Verwendung bei Schieder

Auffällig ist, dass sich für den Begriff des »Religionsstunden-Ichs« keine weiteren Belege aus der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur finden ließen. Dass dies mit der – einem ideologisch überhöhten Volksbegriff gegenüber – vermeintlich¹¹⁷ untergeordneten Rolle des Individuums oder einer angenommenen, zumindest linguistischen Nähe zum „Über-Ich“¹¹⁸ *Freuds*, dessen als „seelenzerfasernd“¹¹⁹ verfemte Schriften 1933 verbrannt wurden, zusammenhängt, ist dabei denk-, aber nicht nachweisbar.

Belegt werden kann hingegen, dass *Schieder* selbst in seinen späteren Schriften nicht nur den Begriff aus seinem Schriftwortschatz, sondern sogar die gesamte Oppositionsstufe aus seinen bibeldidaktischen Entwürfen streicht.¹²⁰ Dennoch blieb das »Religionsstunden-Ich« in den 1950er Jahren mit dem Namen *Julius Schieder* verbunden. 1956 sichtet *Heinrich Graffmann* (1901–1988) verschiedene Schriften der vergangenen zwei Jahrzeh-

109 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 58.

110 EBD., 112.

111 EBD., 57.

112 EBD., 58.

113 EBD., 83.

114 EBD., 109.

115 EBD.

116 Vgl. EBD., 125–128.

117 Zum komplexen Begriff der Volksgemeinschaft vgl. Juliane SPITTA, *Gemeinschaft jenseits von Identität? Über die paradoxe Renaissance einer politischen Idee* (= Edition Moderne Postmoderne, o. Bandnr.), Bielefeld: Transcript 2013, 215–242.

118 FREUD, *Das Ich und das Es* (1923), 30f.

119 *Feuersprüche der Rufer des 10. Mai 1933 in Berlin*, zitiert nach Joseph WULF (Hg.), *Literatur und Dichtung im Dritten Reich. Eine Dokumentation* (= Kultur im Dritten Reich 2), Frankfurt am Main und Berlin: Ullstein 1989, 50.

120 Vgl. Julius SCHIEDER, *Stirbt die Bibelstunde?*, in: *Korrespondenzblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern* 79.4 (1964), 1–4; vgl. Julius SCHIEDER, *Von der Methode der Bibelstunde*, in: *Korrespondenzblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern* 79.9 (1964), 3–6.

te neu. Dabei notiert er zu *Schieders* Schrift: „In den der Katechismusauslegung vorangehenden methodischen Partien des Buches ist besonders heilsam die klassische Unterscheidung von Straßen- und Religionsstunden-Ich, die bereits zum Allgemeingut der EU geworden ist.“¹²¹ Konfessionelle Grenzen überschreitet der Begriff hier allerdings noch nicht. Er bleibt zunächst „Allgemeingut der EU“¹²², in Ausarbeitungen zum „zeitlich und konzeptionell parallel“¹²³ zu betrachtenden „katholischen Modell eines kerygmatischen Religionsunterrichts“¹²⁴ findet er sich nicht.

4.2 Adolf Burkert – »Methodik des kirchlichen Unterrichts« (1951)

Der Name des evangelischen Pfarrers *Adolf Burkert* (1894–1971), auf dessen Dissertationsschrift von 1926 oben verwiesen wurde, ist eng mit der Diakonissenanstalt Neuendettelsau verknüpft, in deren Leitung er eine Vielzahl von Aufgaben innehatte. Er war „Direktor des Lehrerinnenseminars (seit 1925) und des Lyzeums (seit 1934)“¹²⁵, zudem seit „1927 auch mit der Inspektion der Nürnberger Schulen [der Diakonissenanstalt Neuendettelsau] betraut“¹²⁶. 1939 schied er „nach 14jähriger Dienstzeit aus, um das Pfarramt in Dillingen zu übernehmen“¹²⁷. Dies hatte vor allem politische Gründe.¹²⁸

Die Zitation durch *Sándor Csikesz* (1886–1940) in einer ungarischsprachigen Rezension¹²⁹ zu *Schieders* Werk ausklammernd, liefert *Burkert* den zweiten auffindbaren schriftlichen Beleg für den Begriff des »Religionsstunden-Ichs«. 1951 erscheint die „Methodik des kirchlichen Unterrichts“¹³⁰. Dabei handelt es sich um „eine völlige Neubearbeitung und eine starke Erweiterung“¹³¹ des 1931 erschienenen Heftes „Evangelische Religion“¹³². Wie bereits gezeigt wurde, verwendete *Burkert* in letzterem die Bezeichnungen „Schul-Ich“¹³³ und „Katechismus-Ich“¹³⁴. Schon in seiner Dissertationsschrift von 1926 hatte er sich ausführlich mit der Frage der Authentizität beschäftigt. In Auseinandersetzung mit den Idealen der Arbeitsschule – *Burkert* spricht von einem „arbeitsbetonten

121 GRAFFMANN, *Katechetik und Pädagogik* (1956), 103.

122 EBD.

123 MENDL, *Geschichte religiöser Erziehung und Bildung* (2021), 520.

124 EBD.

125 HANS RÖßLER, *Nationalsozialismus in der fränkischen Provinz. Neuendettelsau unterm Hakenkreuz*, 2. verbesserte Auflage, Neuendettelsau: Diakonie Neuendettelsau 2018, 212.

126 HANS-WALTER SCHMUHL/ULRIKE WINKLER, *Im Zeitalter der Weltkriege. Die Diakonissenanstalt Neuendettelsau unter den Direktoren Hans Lauerer (1918 – 1953) und Hermann Dietzfelbinger (1953 – 1955)*, Neuendettelsau: Diakonie Neuendettelsau 2014, 41.

127 EBD., 244.

128 Vgl. EBD., 259–261.

129 Vgl. CSIKESZ, *Külföldi szemle [=Ausländische Rezension]: Schieder, Julius: Katechismus-Unterricht* (1937), 79.

130 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1951).

131 EBD., 5.

132 BURKERT, *Evangelische Religion* (1931).

133 EBD., 36.

134 EBD., 45.

RU¹³⁵ – hob er die „Klasse als selbsttätige Denkgemeinschaft“¹³⁶ und den Stellenwert der „freien Aussprache“¹³⁷, bei der es „[a]us der Klasse selbst [heraus]quillt [. . .], Fragen, Antworten, Vermutungen, Berichtigungen, Einwände“¹³⁸, hervor.

1931 führt er dies näher aus. Nicht erreicht sei ein authentisches Gespräch, wenn „der Jugendliche sich hinter kirchlich überlieferten Formeln oder hinter wichtigtuersichen Phrasen versteckt.“¹³⁹ Niemals dürfe „der Jugendliche den Eindruck haben, daß man von ihm das Nachsprechen fertiger Formeln verlangt und mit solchem Nachsprechen zufrieden ist.“¹⁴⁰ Kirchlicher Einfluss und „frömmelnde Illusionspädagogik“¹⁴¹ würden mitunter zu einer „fiktive[n] Frömmigkeit“¹⁴² führen, „die unter Umständen die kirchliche Sitte mitmacht, weil sie jedenfalls nicht schaden kann.“¹⁴³ Gerade in diesen Passagen ähneln die Ausführungen dem, was *Schieder* drei Jahre später als »Oppositionsstufe« bezeichnen wird:

Wo das Evangelium wirklich gehört wird, da wird der Jugendliche mit dem Evangelium nicht fertig; er widerstrebt ihm und kommt doch nicht von ihm los. Gerade in diesem Nichtloskommen von dem als Freund und Feind zugleich empfundenen Evangelium kann sich die echte Entscheidung für Jesus Christus immer neu vollziehen.¹⁴⁴

In der 1951 erscheinenden Erweiterung fällt auf, dass nun durch *Schieder* geprägte Begriffe begegnen, die inhaltlich schon zu den Ausführungen der ersten beiden Werke gepasst hätten. Auch dies kann als Indiz für *Schieders* Urheberschaft der Bezeichnung »Religionsstunden-Ich« angesehen werden. Im Vorwort weist *Burkert* darauf hin, dass Lesende „der Neubearbeitung anmerken [werden], daß der Verfasser z. B. von Frör, Hammelsbeck, Rang, Schieder, G. Schmidt, Steinwand gelernt hat.“¹⁴⁵ So führt *Burkert* nun an, dass „gerade die Durcharbeitung eines Widerspruches [. . .] sehr wichtig sein und die Wirklichkeitsnähe unserer Unterredungen sichern“¹⁴⁶ könne. In der zugehörigen Fußnote verbindet er dies explizit mit *Schieders* „Oppositionsstufe“¹⁴⁷. Auch listet er dessen Werk – *Burkert* zitiert 1951 aus der Erstauflage von 1934 – in der Aufstellung geeigneter „Hilfsbücher zum Katechismus-Unterricht“¹⁴⁸. Interessanterweise erfolgt diese Bezugnahme jedoch ausgerechnet beim „Religionsstunden-Ich“¹⁴⁹ nicht. *Burkert* fordert:

135 BURKERT, Evangelischer und katholischer Religionsunterricht im Lichte des Arbeitsschulgedankens (1926), 76.

136 EBD., 78.

137 EBD.

138 EBD.

139 BURKERT, Evangelische Religion (1931), 15.

140 EBD., 20.

141 EBD., 26.

142 EBD., 19.

143 EBD.

144 EBD., 20.

145 BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (1951), 5.

146 EBD., 89.

147 EBD.

148 EBD., 131.

149 EBD., 79.

Die Schüler sollen hören; sie sollen nicht bloß zuschauerhaft hören, sondern lebensernst; existenzielles Verstehen soll vorbereitet werden. Der k. U. darf daher nicht eine vom Leben abgezogene Schulsache sein. Er muß von *ernsthaftem, verantwortlichem Leben* sich umgeben und durchdringen lassen. Mindestens muß der Unterricht Verbindung haben mit ernsthaftem Leben, vor allem mit dem Leben der Gemeinde und mit dem Alltagsleben des jungen Menschen. Nicht das Religionsstunden-Ich soll sprechen, sondern das wirkliche Ich in seinen Hoffnungen und seinen Nöten, in seinen wirklichen Beziehungen zu den Gemeinschaften, in denen es steht. Aber nicht nur „Verbindung“ mit dem Leben ringsumher soll die ev. U. haben, sondern sie soll selbst von lebensernster Verantwortung durchdrungen sein; in ihr selbst soll ernsthafte Antwort auf das Gehörte erfolgen.¹⁵⁰

Burkert übernimmt hier nur den Begriff des »Religionsstunden-Ichs«. Dass der „natürliche Mensch“¹⁵¹ oder das „Straßen-Ich [...] niedergekämpft werden“¹⁵² müsste, scheint nicht mehr das Ziel zu sein. Vielmehr gelte es, „das wirkliche Ich“¹⁵³ der Lernenden in den Unterricht einzubinden – und zwar nicht als reine Kontrastfolie, an der es sich zu reiben und abzarbeiten gilt. Schließlich fordere das Evangelium selbst „persönliches Hören, gewissenmäßige Entscheidung.“¹⁵⁴ Ob die Begriffsübernahme des »Religionsstunden-Ichs« dabei (auch) auf eine persönliche Bekanntschaft zurückzuführen ist, muss offenbleiben. Auffällig ist zumindest die lokale Nähe der beiden Geistlichen. Belegt ist eine Predigt *Schieders* in der Dorfkirche Neuendettelsau im Jahr 1938.¹⁵⁵ Anders als *Schieder* wird *Burkert* den Begriff aber später nochmals verwenden. In der 1956 erscheinenden, erweiterten zweiten Auflage seiner Schrift fordert er die lesenden Lehrkräfte auf, im Unterricht „[m]öglichst keine Fragen [zu] stellen (auch keine Denkanstöße!), die nur die selbstverständlichen Antworten des Religionsstunden-Ichs herausfordern! Gott, Glaube, Sünde.“¹⁵⁶ Dass später vereinzelt *Adolf Burkert* als Urheber dieser Wortbildung angesehen wurde – wenn auch fälschlicherweise als „Burkert“¹⁵⁷ oder „Alfred Burkert“¹⁵⁸ benannt – mag darauf zurückzuführen sein, dass weder hier noch in der 1962 erscheinenden dritten Auflage der Name *Schieders* mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs« verknüpft wurde. Möglicherweise hängt dies aber auch damit zusammen, dass späteren Autoren die Begriffsfüllung durch *Burkert* stimmiger erschien als die durch *Schieder*. Erstaunlich ist aber, dass *Burkert* in diesem Kompositum *überhaupt* den Bestandteil »Religionsstunde« verwendet, taucht dieser doch im übrigen Werk kein einziges Mal auf. Vielmehr entspricht der Neuendettelsauer Pfarrer in seinen Ausführungen der Forderung

150 BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (1951), 79, Hervorhebung im Original.

151 SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (1934), 22.

152 EBD.

153 BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (1951), 79.

154 EBD., 55, Hervorhebung im Original.

155 Vgl. ECKERT, Julius Schieder (1888–1964). Regionalbischof und Prediger in schwerer Zeit (2004), 292.

156 Adolf BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 5), 2. erweiterte Auflage, München: Chr. Kaiser 1956, 185.

157 Günter LANGE, Bild und Wort, in: KatBl 94 (1969), 269–278, hier 270.

158 Roland M. SCHÜßLER, Vielmehr durch die Freude. Ethisches Erziehen muß angemessen vernetzt werden, in: Lutherische Monatshefte 37.3 (1998), 8–10, hier 9.

Kittels und ordnet sich selbst einem Verständnis des schulischen Unterrichts als „*Lehre vom Wort Gottes*“¹⁵⁹, als „evangelische Unterweisung“¹⁶⁰ zu. Zur Fachbezeichnung führt er aus:

Wir haben bisher den Namen „evangelischer Religionsunterricht“ gebraucht, allerdings in Anführungszeichen gesetzt. Dieser Name wird auf Grund der Erfahrungen der Kirche in den letzten Jahrzehnten und auf Grund der neueren theologischen Besinnung als unzutreffend empfunden.¹⁶¹

4.3 Hans Stock – »Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht« (1959)

1959 erscheinen die „Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht“¹⁶² des Göttinger evangelischen Religionspädagogen *Hans Stock* (1904–1991).¹⁶³ Dieser liefert darin einen der bis heute meistzitierten¹⁶⁴ Belege für das »Religionsstunden-Ich«. Wie *Burkert* ereilte jedoch auch ihn das Schicksal, bisweilen unter falschem Vornamen, z. B. als „Heinrich Stock“¹⁶⁵, geführt zu werden. Anders als bei *Schieder* und *Burkert* handelte es sich bei *Stock* aber um einen Autor, welcher „der ‚Evangelischen Unterweisung‘ als religionsdidaktischem Konzept *durchweg* skeptisch bis ablehnend

159 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1951), 16, Hervorhebung im Original.

160 EBD., 17.

161 EBD., 15f.

162 HANS STOCK, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht*, Gütersloh: Carl Bertelsmann 1959.

163 Zu Person und Werk vgl. Bernd SCHRÖDER, Keine Religionsdidaktik ohne inneres Verständnis der Lehrenden zur „Sache“ und ohne theologische Hermeneutik – Hans Stock (1904–1991), in: DERS. (Hg.), *Göttinger Religionspädagogik. Eine Studie zur institutionellen Genese und programmatischen Entfaltung von Katechetik und Religionspädagogik am Beispiel Göttingen*. unter Mitarbeit von Florian Dinger, Moritz Emmelmann, Monika E. Fuchs, Urte M. Götte, Elisabeth Hohensee und Lukas Steinbeck (= *Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart* 25), Tübingen: Mohr Siebeck 2018, 213–244.

164 Vgl. Wolfgang RITZEL, Versuch einer bildungstheoretischen Rechtfertigung des Religionsunterrichts, in: DERS. (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Höheren Schule*, Ratingen: A. Henn 1965, 5–20, hier 20; vgl. Günter STACHEL, Eine Wende im Bibelunterricht? Überblick über die gegenwärtige Situation der Bibelkatechetik, in: *Herder Korrespondenz* 21.10 (1967), 475–482, hier 479; vgl. Godwin LÄMMERMANN, *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie* (= *Kaiser-Taschenbücher* 160), Gütersloh: Chr. Kaiser 1994, 83; vgl. Matthias HAHN, *Evangelische Religion im schulischen Wahlpflichtbereich Religion – Ethik. Studien zur Einführung des Evangelischen Religionsunterrichts in Mitteldeutschland*, Münster: Waxmann 2009, 116; vgl. Rudolf ENGLERT/Elisabeth HENNECKE/Markus KÄMMERLING, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München: Kösel 2014, 169; vgl. Michael ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2018, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200389/> (besucht am 30. 01. 2024).

165 Joachim KUNSTMANN, *Religionspädagogik. Einführung und Überblick* (= *utb* 2500), 3. überarbeitete u. erweiterte Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto 2021, 81.

gegenüber stand¹⁶⁶. Auch Kittels Forderung entsprach er nicht und verwendete durchgängig die Fachbezeichnung „Religionsunterricht“¹⁶⁷. Ihm zufolge sei „[d]ie besonders seit 1945 verbreitete Forderung einer »verkündigenden Unterweisung« [...] wohl gar geeignet, die sachlichen Spannungen zwischen theologischer Exegese und unterrichtlicher Bibelauslegung erneut zu verschleiern.“¹⁶⁸ Es dürfe nicht das Ziel eines schulischen Religionsunterrichts sein, „die biblische Verkündigung unmittelbar und ohne wirkliche Übersetzung als Verkündigung an den Schüler und an den heutigen Menschen »weiterzugeben.«“¹⁶⁹ Stock ist es vielmehr „daran gelegen, einige wichtige Gesichtspunkte der neueren historisch-kritischen Exegese [...] in ihrer Bedeutung für den biblischen Unterricht zu untersuchen.“¹⁷⁰ Allerdings war er „radikalen Vertretern der Problemorientierung“¹⁷¹ nicht minder abgeneigt. Bultmanns Theologie für den Religionsunterricht fruchtbar machend, versteht er „Religionspädagogik als *theologisch-hermeneutische* Disziplin“¹⁷² und gilt damit als einer der „Köpfe dessen, was rückblickend ‚hermeneutischer Religionsunterricht‘ genannt wird.“¹⁷³ Die „historisch-kritische Fragestellung [...] Exegese und Interpretation“¹⁷⁴ sollte statt „einer auf direkte Verkündigung bedachten Erbaulichkeit“¹⁷⁵ im Zentrum stehen. Ein Unterricht, in dem man „die Texte dem schon mitgebrachten Deutungsschema unter[ordnet] und [...] als Material und Beleg für eine lehrhaft-kerygmatische Unterweisung“¹⁷⁶ benutzt, könne zwar „in großem Ernst und mit persönlichem Nachdruck erfolgen – sachlich wird er nicht ausreichen“¹⁷⁷, so Stock. Um diese Übersetzungsarbeit gegenüber den Lernenden leisten zu können, müssten zunächst die Lehrenden zu einer objektiven Einschätzung der Rahmenbedingungen religiöser Bildung am Lernort Schule bereit sein:

Der Religionslehrer hat es in der Regel mit der großen Zahl der »ungläubigen« älteren Schüler zu tun, die sich mit einer ihnen etwa zugemuteten Zweigleisigkeit von Denken und Glauben nicht abfinden, die dann oft genug den von außen auf sie eindringenden Vorurteilen und Sentenzen verfallen und schließlich mit der Sache, welche der Religionsunterricht vertritt, weil diese sie »nichts angeht«, »fertig« sind, ohne je erfahren zu haben, an welcher Stelle die Entscheidungen denn wirklich fallen. Es ist nicht gelungen, ihnen zugleich verständlich zu machen, daß die biblischen Texte nur aus ihrer eigenen Zeit heraus zu begreifen und wie sie dennoch lebendiges Wort an uns

166 SCHRÖDER, Keine Religionsdidaktik ohne inneres Verständnis der Lehrenden zur „Sache“ und ohne theologische Hermeneutik – Hans Stock (1904–1991) (2018), 238, Hervorhebung im Original.

167 STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 47.

168 EBD., 5.

169 EBD.

170 EBD.

171 SCHRÖDER, Keine Religionsdidaktik ohne inneres Verständnis der Lehrenden zur „Sache“ und ohne theologische Hermeneutik – Hans Stock (1904–1991) (2018), 239.

172 EBD., 226, Hervorhebung im Original.

173 EBD., 227.

174 STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 15.

175 EBD.

176 EBD.

177 EBD.

und unsere Zeit sind. Beiden Gesichtspunkten wird der Religionsunterricht umfassend gerecht werden müssen, wenn am Ende nicht Fehllösungen und Fehlhaltungen entstehen sollen. Der Religionsunterricht weiß sich dafür verantwortlich, daß unter den schulentlassenen Jugendlichen, obwohl sie jahrelang schulischen und kirchlichen Religionsunterricht genossen haben, weithin keine klaren und begründeten Vorstellungen vom christlichen Glauben bestehen.¹⁷⁸

Letztere könnten demzufolge nur erreicht werden, wenn Inhalte weder unreflektiert übernommen noch unreflektiert abgelehnt werden. Für die Benennung der unauthentischen Übernahme verwendet *Stock* sodann ausgerechnet den von *Schieder* und *Burkert* im Rahmen völlig anderer Konzeptionen verwendeten Begriff des »Religionsstunden-Ichs«:

Der Schüler soll im Religionsunterricht unter allen Umständen er selbst bleiben dürfen. Wir wollen nach Kräften vermeiden, daß er sich in ein Religionsstunden-Ich verwandelt und in eine für ihn unwirkliche geistige Welt nur einpaßt und hineinsteigert. Das schließt nicht aus, daß der Schüler die biblisch-christliche Sprache redet. Es ist unvermeidlich, daß er sie, indem er sie lesen und verstehen lernt, in gewissem Umfang auch spricht. Dieser Sprachgebrauch aber bedarf ständig der Übersetzung; daß dies nicht nur eine Frage der Terminologie ist und nicht schon gelöst ist, wenn Lehrer und Schüler einen möglichst modernen Jargon reden, weiß jeder Lehrer, der sich müht, das Evangelium sachgerecht und gegenwartsnah zu verdeutlichen. Für den theologisch gebildeten Lehrer ist der Schüler stets die lebendige Erinnerung daran, daß es auch im interpretierenden Bibelunterricht um Gegenwart geht. Wird der Lehrer seine Schüler in diesem Sinn wirklich gewahr – was gar nicht selbstverständlich ist –, so wird seine Sprache »lebensnah« und »aktuell«, ohne Vorsatz und Methode. Die Sachinterpretation wird dann von selbst auf heutiges Denken Bezug nehmen.¹⁷⁹

Hier begegnet bereits eine differenzierte Auseinandersetzung mit einem beobachteten Phänomen, das es zu „vermeiden“¹⁸⁰ gelte. Dabei fällt auf, dass Verstehen und (Nach-)Sprechen einer „biblisch-christliche[n] Sprache“¹⁸¹ für *Stock* nicht das Problem, sondern vielmehr einen obligatorischen Bestandteil des Lernprozesses darstellen. Nur wenn dieses Sprechen im Anschluss nicht reflektiert wird, würde sich der „Schüler [. . .] in ein Religionsstunden-Ich verwandel[n]“¹⁸².

Auch für *Hans Stock* lassen sich nun Vermutungen darüber anstellen, wie der Begriff in seinen Wortschatz gelangte.¹⁸³ Zunächst ist festzuhalten, dass weder *Schieder* noch *Burkert* in seinem Werk genannt werden, auch die *schiederschen* Begriffe der Opposition

178 *Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 16.

179 *EBD.*, 47.

180 *EBD.*

181 *EBD.*

182 *EBD.*

183 1962 wird er ihn abermals verwenden, vgl. *Hans Stock*, Biblischer Unterricht – Hinweise für den Lehrer zur Vorbereitung und Planung, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 14.4 (1962), 112–114, hier 113.

bzw. Oppositionsstufe finden keine Verwendung. Ob dies auf Unkenntnis, lokale Verbreitungsgrade oder eine bewusste Entscheidung, gerade diese beiden mit der »Evangelischen Unterweisung« verbundenen Autoren nicht zu Wort kommen zu lassen, zurückzuführen ist, muss offenbleiben. Zweifelsohne besteht die Möglichkeit, dass *Stock* dem Begriff eher beiläufig begegnete, wird er doch bereits 1956 als „klassisch“¹⁸⁴ und religionspädagogisches „Allgemeingut“¹⁸⁵ bezeichnet. Auch scheint er Mitte der 1950er Jahre derart geläufig, dass andere Wendungen an ihn erinnern können. So schreibt der sächsische Pfarrer *Arthur Johannes Kupfer* (1905–2003), *Oskar Ziegner* (1892–1963) habe „beiläufig einmal den Begriff des Echo-Unterricht geprägt“¹⁸⁶, wobei dieser Begriff „nicht gerade glücklich gewählt“¹⁸⁷ sei, erinnere er doch „ein wenig peinlich an das ‚Religionsstunden-Ich‘ der Kinder“¹⁸⁸. *Stock* erwähnt 1959 zwar nicht diesen Aufsatz *Kupfers*, wohl aber den unmittelbar davor abgedruckten Artikel „Die Bedeutung der Leitfragen und Antworten im thüringischen Lehrplanentwurf für die Christenlehre“¹⁸⁹ *Ziegners*.¹⁹⁰ So ist es nicht auszuschließen, dass das »Religionsstunden-Ich« auf einem dieser Wege zu *Stock* gelangte.

Ein direktes Verbindungselement stellt die Schrift „Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen“¹⁹¹ von *Helmut Angermeyer* (1912–1992) dar, die *Stock* kritisch betrachtet¹⁹² und im Literaturverzeichnis angibt.¹⁹³ In jener stellt der Autor – nur vier Seiten vor den durch *Stock* zitierten Passagen – die rhetorische Frage, wie Lehrende „die wirklichen Empfindungen der Jugendlichen im religiösen Bereich kennen[lernen]“¹⁹⁴ könnten, schließlich seien diese „bekanntlich meist ganz anders, als die Äußerungen in der Unterrichtsstunde, das sogenannte ‚Religionsstunden-Ich‘, erkennen lassen.“¹⁹⁵ Auffällig ist die in diesen Zeilen begegnende sowohl verbale als auch formale Distanzierung. *Angermeyer* nennt es das „sogenannte ‚Religionsstunden-Ich“¹⁹⁶, wobei er letztere Bezeichnung in Anführungszeichen setzt, welche aber nicht mit einem Quellenbeleg versehen werden. Somit verknüpft er den Begriff nicht mit einem bestimmten Urheber bzw. einer etablierten Definition, sondern weist ihn vielmehr als Sonderfall religionspädagogo-

184 GRAFFMANN, Katechetik und Pädagogik (1956), 103.

185 EBD.

186 JOHANNES KUPFER, Kritische Untersuchung der Leitfragen im thüringischen Christenlehre=Plan und ihrer Voraussetzungen (1. Teil), in: Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst 9.10 (1956), 309–323, hier 312.

187 EBD.

188 EBD.

189 OSKAR ZIEGNER, Die Bedeutung der Leitfragen und Antworten im thüringischen Lehrplanentwurf für die Christenlehre, in: Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst 9.10 (1956), 303–309.

190 Vgl. STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 62.

191 HELMUT ANGERMEYER, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 11), München: Chr. Kaiser 1957.

192 Vgl. STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 36–38.

193 Vgl. EBD., 253.

194 ANGERMEYER, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (1957), 86.

195 EBD.

196 EBD.

gischen Schreibens und Sprechens aus. Allerdings ist davon auszugehen, dass auch dieser Verwendung *Schieder* und/oder *Burkert* zugrunde liegen. Explizit verweist *Angermeyer* auf die Sachstufen *Schieders*,¹⁹⁷ dessen „Oppositionsstufe“¹⁹⁸ er – im Gegensatz zu *Burkert* – zitiert und für die eigenen Lehrskizzen berücksichtigt.¹⁹⁹ Auch auf *Burkert* nimmt er Bezug,²⁰⁰ darüber hinaus erscheinen die Bücher „Methodik des kirchlichen Unterrichts“²⁰¹ und „Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen“²⁰² in gleicher Reihe. *Angermeyer*, dem 1982 würdigend eine „religionspädagogisch überregionale Bedeutung“²⁰³ bescheinigt werden wird, war Studienrat, anschließend Studienprofessor am Neuen Gymnasium in Bamberg.²⁰⁴ Über ein Jahrzehnt gehörte er zum „Herausgeberkreis des Evangelischen Erziehers“²⁰⁵. Zudem ist auch er mit Neuendettelsau verbunden: An der Augustana-Hochschule ist er von 1967 bis 1978 Professor für Praktische Theologie,²⁰⁶ 1971 wird er auf zwei Jahre zum Rektor gewählt.²⁰⁷ *Angermeyers* „lange Tätigkeit als Lehrer, Pfarrer und Professor“²⁰⁸ ist von einem Ringen um tragfähige Konzeptionen eines schulischen (evangelischen) Religionsunterrichts geprägt. Zunächst klar der »Evangelischen Unterweisung« zuzuordnen, stellt er 1962 dezidiert die Frage „Religionsunterricht oder Evangelische Unterweisung?“²⁰⁹ Auch wenn er – der Forderung *Kittels* widersprechend – in der Folge das schulische Unterrichtsfach als »Religionsunterricht« oder schlicht »RU« betiteln wird,²¹⁰ definiert er diesen 1962 noch als „evangelische Unterweisung im strengen Sinn.“²¹¹ In der Ausarbeitung der »Evangelischen Unterweisung« für

-
- 197 Vgl. ANGERMEYER, *Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode* (1957), 41.112.
- 198 EBD., 179.
- 199 Vgl. EBD., 134.141.
- 200 Vgl. u. a. EBD., 19–23.179.
- 201 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1951).
- 202 ANGERMEYER, *Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode* (1957).
- 203 Rainer LACHMANN, Vorwort, in: DERS. (Hg.), *Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung. Festschrift für Helmut Angermeyer zum 70. Geburtstag am 7.2.1982 (= Religionspädagogik heute 9)*, Aachen: Rph 1982, 9–11, hier 10.
- 204 Vgl. ANGERMEYER, *Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode* (1957), 7.
- 205 LACHMANN, Vorwort (1982), 10.
- 206 Vgl. Gerhard MONNINGER, *Kontinuierlicher Umbruch: 1956–1986*, in: Jörg DITTMER (Hg.), *Theologie auf dem Campus. Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Augustana-Hochschule in Neuendettelsau*, Neuendettelsau: Augustana-Hochschule 1997, 33–57, hier 45.
- 207 Vgl. EBD., 42.
- 208 Klaus WEGENAST, HELMUT ANGERMEYER – dem Siebzigjährigen, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 34.3 (1982), 200–201, hier 200.
- 209 Helmut ANGERMEYER, *Religionsunterricht oder Evangelische Unterweisung? Zum Unterricht an höheren Schulen*, in: *Monatschrift für Pastoraltheologie zur Vertiefung des gesamten pfarramtlichen Wirkens* 51 (1962), 235–243.
- 210 Vgl. Rainer LACHMANN, *Bibliographie Helmut Angermeyer*, in: DERS. (Hg.), *Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung. Festschrift für Helmut Angermeyer zum 70. Geburtstag am 7.2.1982 (= Religionspädagogik heute 9)*, Aachen: Rph 1982, 155–163, hier 156–158.
- 211 ANGERMEYER, *Religionsunterricht oder Evangelische Unterweisung? Zum Unterricht an höheren Schulen* (1962), 240.

„Volks- und Realschulen“²¹² stellt Angermeyer schließlich heraus, dass „[d]ie Schüler [. . .] gern zum Ausweichen vor der Realität durch Flucht in das ‚Religionsstunden-Ich‘ [neigen] und [. . .] ein unwahrhaftiges frommes Schauspiel [vollziehen]“²¹³. Interessanterweise wird sich die Bezeichnung als »Religionsstunden-Ich« in den späteren, sich vom Konzept der »Evangelischen Unterweisung« lösenden Publikationen des Autors, in denen bspw. der „thematisch-problemorientierte Religionsunterricht“ in den Blick genommen wird, nicht mehr finden.

An der Begriffsübernahme durch *Hans Stock* kann somit ein zentrales Merkmal der Bezeichnung »Religionsstunden-Ich« gezeigt werden, welches diese gleichsam fundamental von *Freuds* „Über-Ich“²¹⁴ unterscheidet: die Eigendynamik. *Schieder* traf mit dieser Formulierung wohl einen religionspädagogischen Nerv und benannte eine Vermutung, die von vielen geteilt wurde – eine kontextabhängige, auf den schulischen Religionsunterricht bezogene Unauthentizität der Lernenden. Dabei wird der Begriff in den nachfolgenden Jahr(zehn)en aber weder mit ihm (oder einem anderen Autor) als Urheber oder einer bestimmten Konzeption verknüpft. Vielmehr löst er sich immer weiter vom eigentlichen Ursprungskontext, den Personen *Schieder* und *Burkert* oder dem Konzept einer »Evangelischen Unterweisung« und erweist sich als multipel anschlussfähig, da er unterschiedlich gefüllt und verstanden werden kann. Vor allem aber scheint er – im Gegensatz zu den bis dahin verwendeten Metaphern und Bezeichnungen – zumindest im religionspädagogischen Kontext wenig erklärungsbedürftig und besonders einprägsam zu sein, und zwar in beiden Konfessionen.

4.4 Günter Stachel – »Eine Wende im Bibelunterricht?« (1967)

Um „eine Wende vom verkündigenden zum auslegenden (»hermeneutischen«) Religionsunterricht“²¹⁵ bemühte sich seit den späten 1950er Jahren evangelischerseits neben *Stock* vor allem *Martin Stallmann* (1903–1980).²¹⁶ *Stock* zufolge bedürfe „gerade die im Unterricht geübte Textinterpretation hermeneutischer Leitlinien, die ins Bewußtsein des Schülers treten.“²¹⁷ Auch abseits einer universitären Bibelwissenschaft müsse das

212 Helmut ANGERMEYER, *Didaktik und Methodik der evangelischen Unterweisung besonders an Volks- und Realschulen* (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 13), München: Chr. Kaiser 1965.

213 EBD., 180f.

214 FREUD, *Das Ich und das Es* (1923), 30f.

215 Ulrich KROPAČ, *Die hermeneutische Konzeption: Religionsunterricht als Auslegung*, 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, 47–49, hier 48.

216 Zu Person und Werk vgl. Moritz EMMELMANN, *Existenziale Interpretation in der Erziehung zu Freiheit und Verantwortung – Martin Stallmann (1903–1980)*, in: Bernd SCHRÖDER (Hg.), *Göttinger Religionspädagogik. Eine Studie zur institutionellen Genese und programmatischen Entfaltung von Katechetik und Religionspädagogik am Beispiel Göttingen*. unter Mitarbeit von Florian Dinger, Moritz Emmelmann, Monika E. Fuchs, Urte M. Götte, Elisabeth Hohensee und Lukas Steinbeck (= *Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart* 25), Tübingen: Mohr Siebeck 2018, 245–268.

217 STOCK, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht* (1959), 38.

„Verhältnis von Didaktik und Hermeneutik“²¹⁸ reflektiert werden, so *Stallmann*. Derartige Überlegungen sollten die katholische Religionsdidaktik erst „etwas später [...]“ etwa von 1965 bis 1970²¹⁹ prägen, war doch vor allem der Begriff der »Auslegung« ein höchst schwieriger.

Noch 1870 hielt das Erste Vatikanische Konzil fest, dass „[i]n Angelegenheiten des Glaubens [...] der als wahrer Sinn der heiligen Schrift zu gelten [hat], den die heilige Mutter Kirche, der es zukommt, über den wahren Sinn und die Auslegung der heiligen Schrift zu urteilen, festgehalten hat und festhält. Darum ist es niemandem erlaubt, die heilige Schrift gegen diesen Sinn [...] auszulegen.“²²⁰ Erst einige Jahrzehnte später sollten – die 1943 veröffentlichte Enzyklika „*Divino afflante Spiritu*“²²¹ von *Pius XII.* (1876–1958) vertiefend – durch die »Instruktion über die historische Wahrheit der Evangelien« (»*Instructio de historica Evangeliorum veritate*«) der Päpstlichen Bibelkommission vom 21. April 1964 das Erforschen und Erklären biblischer Texte zur Sprache gebracht, der *Bibelwissenschaft* bedeutende Freiheiten eingeräumt und eine neue Verhältnisbestimmung von Exegese und Lehramt gewagt werden:

Ein Exeget, der nicht allen diesen Fragen des Ursprungs und der Abfassung der Evangelien nachgeht und der nicht alle gesicherten Ergebnisse der neueren Forschung sachgemäß verwertet, erfüllt nicht seine Aufgabe, zu erforschen, was die biblischen Verfasser sagen wollten und sagten. [...] Es bleiben viele schwierige Fragen, die der katholische Exeget in aller Freiheit wissenschaftlich bearbeiten kann und soll, um dadurch – ein jeder von seinem Arbeitsgebiet her – beizutragen zum Nutzen aller Gläubigen, zum ständigen Fortschritt der Theologie, zur Vorbereitung und nachträglichen Begründung eines Urteils des kirchlichen Lehramtes, zur Verteidigung und Ehre der Kirche.²²²

Die – auf diesen Vorarbeiten fußenden – Aussagen der am 18. November 1965 verkündeten »Dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung« (»*Dei Verbum*«) des Zweiten Vatikanischen Konzils sind schließlich Ermöglichungsgrund und Impuls für eine sich an wissenschaftlichen Standards biblischer Exegese orientierenden katholischen Religionsdidaktik.

Da Gott in der Heiligen Schrift durch Menschen nach Menschenart gesprochen hat, muß der Schrifterklärer, um zu erfassen, was Gott uns mitteilen wollte, sorgfältig erforschen, was die heiligen Schriftsteller wirklich zu sagen beabsichtigten und was Gott

218 MARTIN STALLMANN, Zur hermeneutischen und didaktischen Problematik des biblischen Unterrichts, in: DERS. (Hg.), *Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1963, 203–266, hier 258.

219 KROPAČ, *Die hermeneutische Konzeption: Religionsunterricht als Auslegung* (2013), 48.

220 CONCILIUM VATICANUM I, Sessio III – *Constitutio dogmatica de fide catholica*, in: Josef WOHLMUTH (Hg.), *Dekrete der ökumenischen Konzilien. Bd. 3: Konzilien der Neuzeit*, Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2002, 804–811, hier 806.

221 PIUS XII., Rundschreiben über die zeitgemäße Förderung der biblischen Studien (30. September 1943: »*Divino afflante Spiritu*«). Lateinischer und deutscher Text, Freiburg im Br.: Herder 1947.

222 PÄPSTLICHE BIBELKOMMISSION, *Instructio de historica Evangeliorum veritate*, in: Joseph A. FITZMYER (Hg.), *Die Wahrheit der Evangelien. Die „Instructio de historica Evangeliorum veritate“ der Päpstlichen Bibelkommission vom 21. April 1964: Einführung, Kommentar, Text, Übersetzung und Bibliographie (= Stuttgarter Bibelstudien 1)*, Stuttgart: Katholisches Bibelwerk 1965, 36–53, hier 47.

mit ihren Worten kundtun wollte. [...] Aufgabe der Exegeten ist es, [...] auf eine tiefere Erfassung und Auslegung des Sinnes der Heiligen Schrift hinzuwirken, damit so gleichsam auf Grund wissenschaftlicher Vorarbeit das Urteil der Kirche reift. (DV 12)

Es ist daher kein Zufall, dass Konzepte eines katholischen hermeneutischen Religionsunterrichts auf die zweite Hälfte der 1960er Jahre zu datieren sind.²²³ Das – nun deutlich befreite – Ringen um tragfähige Konzepte führte sodann zu einer verstärkten Sichtung vorliegender Entwürfe der evangelischen Religionsdidaktik, die ihrerseits – wie bereits gezeigt – das Grundmuster einer »Evangelischen Unterweisung« immer stärker infrage stellte. 1965 macht *Adolf Exeler* (1926–1983) auf „neuere protestantische Untersuchungen“²²⁴ aufmerksam, die „sehr hilfreich sein“²²⁵ könnten. Im gleichen Jahr nennen *Wolfgang Langer* (1934–2020) und *Günter Lange* (1932–2024) die „neueren Arbeiten evangelischer Religionspädagogik“²²⁶ als „wesentliche Anregungen“²²⁷ für den eigenen Entwurf. In beiden Fällen werden – neben anderen zentralen Schriften – *Stocks* „Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht“²²⁸ genannt. Vor allem *Langer* beschäftigt sich in diesem Jahr ausführlich mit *Stock*.²²⁹ In keiner dieser Bearbeitungen sollte aber die Bezeichnung als »Religionsstunden-Ich« übernommen werden. Erst *Günter Stachel* (1922–2013) findet 1967 – als wohl erster *katholischer* Religionspädagoge – diese Bezeichnung aus *Stocks* Werk *merk*-würdig und hebt sie explizit hervor:

„Der Schüler soll im Religionsunterricht unter allen Umständen er selbst bleiben. Wir wollen nach Kräften vermeiden, daß er sich in ein Religionsstunden-Ich verwandelt“ (S. 47). Solche über das ganze Buch verstreute Einsichten dürfen überkonfessionelle Bedeutsamkeit beanspruchen, so daß *Stocks* Chance im katholischen Raum nach neun Jahren gerade erst begonnen hat.²³⁰

Wohl aus diesem Grund wird in der katholischen Religionspädagogik – wenn der Begriff überhaupt mit dem Namen eines Urhebers verbunden wird – das »Religionsstunden-Ich« mit *Hans Stock* assoziiert.²³¹ Die Schriften *Schieders* und *Burkerts* fanden aufgrund

223 Vgl. KROPAČ, Die hermeneutische Konzeption: Religionsunterricht als Auslegung (2013).

224 ADOLF EXELER, Die Aufgabe der Katechese für das Leben der Kirche, in: *KatBl* 90 (1965), 301–313, hier 307.

225 EBD.

226 WOLFGANG LANGER/GÜNTER LANGE, Zur Problematik der Schulbibeln und des biblischen Unterrichts, in: *KatBl* 90 (1965), 401–412, hier 401.

227 EBD.

228 STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959).

229 Vgl. WOLFGANG LANGER, Moderne evangelische Lösungsversuche zur Krise des biblischen Unterrichts. Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation, in: *KatBl* 90 (1965), 451–461; vgl. WOLFGANG LANGER, Moderne evangelische Lösungsversuche zur Krise des biblischen Unterrichts. Hans Stock: Literarisches und theologisches Gesamtverständnis der Evangelien, in: *KatBl* 90 (1965), 590–599.

230 STACHEL, Eine Wende im Bibelunterricht? Überblick über die gegenwärtige Situation der Bibelkatechetik (1967), 479.

231 Vgl. ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018); vgl. ENGLERT/HENNECKE/KÄMMERLING, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen (2014), 169.

ihrer Nähe zur »Evangelischen Unterweisung« hingegen katholischerseits keine größere Beachtung. *Stachel* sollte den Begriff fortan selbst aktiv verwenden und dadurch ebenfalls prägen. Ein besonders anschauliches und ausführliches Beispiel liefert er schon ein Jahr nach der Rezension zu *Stocks* Schrift, den Begriff vom Namen des evangelischen Theologen lösend:

Meistens zwingen wir die Schüler zu sagen, was sie nicht bewegt. Das typisch schulische Ping-pong Spiel kommt in Gang. Der Schüler wird als Schul-Ich oder noch schlimmer, als Religionsstunden-Ich behandelt, und als solches gibt er Antworten auf Fragen, die man ihm stellt. So hat mir ein Schüler im 3. Schuljahr vor zwei Jahren auf die Frage, wer wohl in einer Geschichte, die ich da erzählt habe, die Blumen im Garten zusammengeschnitten hat – ich wollte herausbringen, daß es böse Leute gibt, die anderen aus reiner Freude an der Bosheit Schaden zufügen – der Schüler hat mir zur Antwort gegeben, das habe der liebe Gott gemacht. Und als ich ihn erstaunt fragte, wie er denn dazu käme, hatte er auch dafür noch eine kluge Antwort bereit, die schon ein hohes Maß an methodischer Einübung in neuscholastisches Denken bewies: „Das hat Gott gemacht, weil das Kind ihm nicht gedankt hat, daß es einen Garten besitzt und dafür bestraft werden muß“. Dieser selbe Bub, der vital und gesund ist, wird zu Hause im Garten nie solchen Blödsinn reden. Wenn da einer sein Gartenbeet zertrampelt hat, vermutet er nicht, daß die Schuhe des lieben Gottes über das Beet gegangen sind, sondern sagt: „Welcher Kerl hat denn das hier gemacht. Wenn ich den erwisch', dem werde ich aber helfen!“ Lassen wir es also nicht dazu kommen, daß ein Religionsstunden-Ich mit uns ins Gespräch kommt, sondern der Schüler in seiner normalen Haltung. Das erreichen wir, indem wir ihn dazu anregen, zu sagen was ihn bewegt.²³²

4.5 Würzburger Synode – »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974)

Im Frühjahr 1997 – dreißig Jahre nach der Rezension *Stachels* – sehen sich Studierende im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Grundschullehramt in Bayern in den Themengebieten Religionspädagogik und Didaktik des katholischen Religionsunterrichts u. a. folgender schriftlicher Prüfungsaufgabe gegenüber:

Im Synodenbeschluß 'Der Religionsunterricht in der Schule' wird davor gewarnt, daß Schüler und Schülerinnen ein 'Religionsstunden-Ich' vermittelt bekommen, das sich in schablonisierten Antworten zeigt und Religion zu einer Sonderwelt werden läßt. Stellen Sie dar, was die Bildung eines 'Religionsstunden-Ichs' fördert und wie ein Religionsunterricht sein soll, der eine solche Fehlentwicklung verhindert!²³³

232 Günter STACHEL, Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme], in: ARBEITSKREIS FÜR KATHOLISCHE FREIE (PRIVATE) SCHULEN (Hg.), Fragen der religiösen Unterweisung und Erziehung. Referate der Lehrertagung Essen 1968 (= Schriftenreihe des Arbeitskreises für katholische freie (private) Schulen 9), Birkeneck: Manuskriptdruck [Buchdrucklehrwerkstätte Birkeneck] 1968, 9–38, hier 34.

233 BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST – PRÜFUNGSAMT, Schriftliche Prüfungsaufgabe der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in Bayern in den Themengebieten Religionspädagogik / Didaktik des Religionsunterrichts (kath.). LA Grundschule, Prüfungstermin: Frühjahr 1997, 1997, URL: <https://www.uni-bamberg.de/relpaed/studium/pruefungen/themen/lags/00-96/> (besucht am 30. 01. 2024).

Der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« war im Zentrum der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung angekommen – und sogar prüfungsrelevant! Entscheidenden Anteil daran hatte der auch in der Aufgabenstellung des Staatsexamens genannte Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“²³⁴, welcher in seiner Breiten- und Langzeitwirkung kaum zu überschätzen ist. Selbst fast fünfzig Jahre später werden zentrale Passagen dieses Dokuments in religionspädagogischen²³⁵ Schriften und bischöflichen Verlautbarungen zitiert, seien es das „Modell der Korrelation“, also der fruchtbaren Wechselwirkung von Gegenwartserfahrung und Glaubenstradition²³⁶ oder Aussagen zur Rolle der Religionslehrkräfte, deren Verhältnis zur Institution Kirche oder den Zielen schulischen Religionsunterrichts.²³⁷ Karl Lehmann (1936–2018) notierte 2012, der Beschluss sei „bis heute ein Meilenstein in der religionspädagogischen Entwicklung der letzten fast vierzig Jahre geblieben.“²³⁸

Dabei war die Selbsteinschätzung zur Zeit der Abfassung eine völlig andere. Lehmann, zu Beginn der Synode noch Professor der Dogmatik in Mainz, wurde in der ersten Vollversammlung der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland am 4. Januar 1971 der Sachkommission I „Glaubenssituation und Verkündigung“²³⁹ zugeordnet und in deren konstituierender Sitzung am gleichen Tag zum Vorsitzenden gewählt. Noch 1971 versuchte er, die Erwartungen an die zu erarbeitenden Texte der Synode zu bremsen:

Natürlich kann die Synode die Arbeit anderer bestehender Aufgabenträger stimulieren, beschleunigen und kritisch beleuchten. Aber es kann nicht ihre Aufgabe sein, sehr umfangreiche Dokumente auszuarbeiten, deren Stoff in theologischen Vorlesungen und in der Literatur behandelt wird.²⁴⁰

234 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 6.1 (1975), 87–104.

235 „[D]er Würzburger Synodenbeschluss zum schulischen Religionsunterricht (1974) [...] formuliert [...] ein realistisches und bis heute tragfähiges Zielprofil religionsdidaktischer Arbeit. Es ist ein ausgesprochenes Qualitätssiegel, dass ausgerechnet der Beschluss zu einem derartig starken Veränderungen ausgesetzten Handlungsfeld wie dem Religionsunterricht sich als so langlebig erwiesen hat“ (Rudolf ENGLERT, Das Zweite Vatikanische Konzil und der dkV, in: KatBl 137 (2012), 90–97, hier 95).

236 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.), Die Perspektive des Glaubens anbieten. Der Religionsunterricht in der Grundschule (= Die deutschen Bischöfe 111), Bonn 2023, 20.

237 Vgl. STÄNDIGER RAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Musterordnung der katholischen (Erz-)Diözesen Deutschlands für die Erteilung der *Missio canonica* und der vorläufigen kirchlichen Bevollmächtigung an Lehrkräfte für den katholischen Religionsunterricht, 2023, URL: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2023/2023-045a-Musterordnung-Missio-canonica.pdf (besucht am 30. 01. 2024), 2–4.

238 Karl LEHMANN, Günter Lange und die Würzburger Synode, in: KatBl 137 (2012), 98–100, hier 100.

239 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Die Sachkommissionen, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.2 (1971), 37–46, hier 38.

240 Karl LEHMANN, Glaubenssituation und Verkündigung in der Gegenwart. Erster Lagebericht aus der Sachkommission I, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.7 (1971), 15–26, hier 17.

4.5.1 Das »Religionsstunden-Ich« im Synodenbeschluss

Einleitend analysiert der Synodenbeschluss „[d]ie schwierige Situation des Religionsunterrichts in der Schule“²⁴¹, da dieser „Schüler, Lehrer und Eltern vor manche Probleme“²⁴² stelle:

Leicht kann es zur Bildung eines „Religionsstunden-Ichs“ im Schüler kommen, das sich während dieses Unterrichts in einer Sonderwelt bewegt und schablonierte Antworten von sich gibt. Damit wäre schon der Keim für Glaubenslaxheit oder Glaubensenge gelegt und zugleich die von der Schule erstrebte Lernbereitschaft gemindert.²⁴³

Interessanterweise werden diese „schablonierten Antworten“²⁴⁴ als ein Problem der „jüngeren Schüler“²⁴⁵ gesehen, die „zu einem distanzierteren Urteil noch nicht in der Lage“²⁴⁶ seien – eine explizite, altersspezifische Eingrenzung, die in den folgenden Jahren kaum übernommen werden wird und die auch in der Prüfungsaufgabe unberücksichtigt bleibt. Demgegenüber wüssten nämlich „[ä]ltere Schüler [...] ihr Unbehagen zu artikulieren.“²⁴⁷ Doch schon die „jüngeren Schüler [...] können den Religionsunterricht als einen ‚Stilbruch‘ im Raum der Schule empfinden“²⁴⁸. Wie *Angermeyer* distanziert sich auch der Synodenbeschluss formal durch die Setzung von Anführungszeichen vom Begriff des »Religionsstunden-Ichs«, ohne ihn jedoch mit einer Quelle zu belegen. Daher stellt sich die Frage, wie dieser Begriff in den Beschlusstext gelangte. Im Vergleich zur Wirkungsgeschichte des Synodenbeschlusstextes ist dessen Entstehungsgeschichte weitgehend unerforscht.

4.5.2 Entstehung des Synodenbeschlusstextes unter besonderer Berücksichtigung der Situationsanalyse

4.5.2.1 Die Frage nach dem Religionsunterricht im Kontext der Synode

Die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland sah – wie viele Nationalsynoden²⁴⁹ dieser Zeit – ihre Aufgabe darin, „in ihrem Bereich die Verwirklichung der Beschlüsse des II. Vatikanischen Konzils zu fördern und zur Gestaltung

241 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1975), 87.

242 EBD., 88.

243 EBD.

244 EBD.

245 EBD.

246 EBD.

247 EBD.

248 EBD.

249 Vgl. Joachim SCHMIEDL (Hg.), Nationalsynoden nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Rechtliche Grundlagen und öffentliche Meinung (= Theologische Berichte 35), Freiburg, Schweiz: Paulus-verlag 2013.

des christlichen Lebens gemäß dem Glauben der Kirche beizutragen.²⁵⁰ Folgenreich war vor allem das auf der dogmatischen Konstitution »Dei Verbum« beruhende Verständnis der Offenbarung „als ein dynamisches Heilsgeschehen“²⁵¹. Das Konzil hatte festgehalten, dass die „apostolische Überlieferung [. . .] in der Kirche unter dem Beistand des Heiligen Geistes einen Fortschritt“ (DV 8) kenne.

Da nun „die einfachen Gläubigen nicht mehr nur als Objekte theologischer Belehrung, sondern auch als Subjekte theologischer Erkenntnis zu betrachten“²⁵² waren, bedurfte es zunächst einer „nüchternen Analyse der religiösen Gegenwartssituation“²⁵³. Der „Hirtenbrief der deutschen Bischöfe zur Vorbereitung der Gemeinsamen Synode der Diözesen der Bundesrepublik“²⁵⁴, welcher am 1. März 1970 in allen Gottesdiensten verlesen wurde, stellte diesen Bezug zum Konzil explizit heraus:

Liebe Brüder und Schwestern! Das II. Vatikanische Konzil stellt uns das Geheimnis der Kirche immer wieder unter dem Bild vom pilgernden Gottesvolk vor Augen. Zum Wesen der Kirche gehört, daß sie unterwegs ist. Der Herr selbst hat sie auf den Weg durch die Jahrhunderte gesandt, weil er in ihr bei den Menschen aller Generationen bleiben will. Volk Gottes auf dem Weg sind wir aber nur, wenn wir weitergehen und wenn wir zugleich beieinander bleiben. Vorwärts gehen dahin, wohin der Herr uns ruft, und darin beieinander bleiben, darauf kommt es heute besonders an.²⁵⁵

Um zu erheben, welche Themen diesem „pilgernden Gottesvolk“²⁵⁶ selbst dringlich erschienen, wurde in allen Bistümern eine Umfrage durchgeführt.²⁵⁷ Dass von „den ca. 21 Millionen Katholiken über 16 Jahren [. . .] ca. 4,3 Millionen den über die Pfarreien verteilten Fragebogen ausgefüllt und an das zentrale Umfragebüro in Stuttgart eingesandt“²⁵⁸ hatten, zeigt das außerordentliche Interesse der Katholikinnen und Katholiken an dieser Synode. Die an der Entwicklung des Fragebogen beteiligten Fachleute des »Instituts für Demoskopie in Allensbach« bezeichneten die „Beteiligung an der Umfrage [. . .]

250 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Erlaß der Deutschen Bischofskonferenz vom 11. November 1969 über das Statut der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, zs. mit Erläuterungen zu diesem Statut, in: Archiv für katholisches Kirchenrecht 138.2 (1969), 544–556, hier 544.

251 HOPING, Theologischer Kommentar zur Dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung: Dei Verbum (2009), 807.

252 ENGLERT, Das Zweite Vatikanische Konzil und der dkV (2012), 93.

253 EBD., 95.

254 DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, Hirtenbrief der deutschen Bischöfe zur Vorbereitung der gemeinsamen Synode der Diözesen der Bundesrepublik, in: Amtsblatt für die Diözese Augsburg 80.3 (1970), 37–43.

255 EBD., 37.

256 EBD.

257 Vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, „Umfrage unter allen Katholiken“: Vorläufiges Gesamtergebnis, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1.2 (1970), 19–26.

258 EBD., 19.

als ungewöhnlich hoch²⁵⁹. Zudem zeugt die Umfrageaktion vom enormen Aufwand, der durch die Vorbereitungskommission²⁶⁰ betrieben wurde. Dass parallel zur Fragebogenerhebung eine repräsentative „Kontrollerhebung bei 4 000 nach demoskopischen Gesetzmäßigkeiten ausgewählten Katholiken“²⁶¹ durchgeführt wurde, verstärkt diesen Eindruck.

In beiden Umfragen statteten die Befragten die Synode mit einem starken Mandat aus, sich auch mit verschiedenen Fragen der Erziehung zu beschäftigen. Bei der Beantwortung der siebten Frage („Auf welchen Gebieten ist für Sie persönlich von Bedeutung, was die Kirche sagt?“²⁶²) erhielt die Antwort „Kindererziehung“²⁶³ mit je ca. 35 Prozent den zweithöchsten Zustimmungswert. Bedeutender erschien den Befragten die Stimme der Kirche nur bei der Antwortmöglichkeit „Verhältnis zu meinen Mitmenschen“²⁶⁴. Allerdings wurden „Fragen der Verkündigung des Glaubens (z. B. Predigt, Religionsunterricht, religiöse Bildung, Aufgaben der Laien in der Verkündigung)“²⁶⁵ nicht als die herausragende Aufgabe der Synode gesehen. Die „Glaubensnot des heutigen Menschen“²⁶⁶ sei die größte Herausforderung. Insgesamt lieferte die Umfrageaktion teils erstaunliche Ergebnisse, welche die Beschäftigung mit dem Religionsunterricht nahelegten. Bei der Frage, was „besonders in Ihrem Glauben und Leben als Christ“²⁶⁷ helfe, landete bspw. die Antwort »Religionsunterricht« mit 29,5 Prozent auf einem der vorderen Plätze – zwar weit hinter »Gottesdienst« (60,1 %), »persönliches Gebet« (56,4 %), »Familie« (46,7 %) und »Predigt« (43,1 %), aber vor »Aussprache/Priester« (28,2 %), »Zeitschriften« (24,6 %), »Bücher« (19,6 %), »Mitarbeit Gruppen/Verbände« (16,2 %) – und auch vor der »Heiligen Schrift« (23,2 %).²⁶⁸ Dass sämtliche Befragungsergebnisse nicht nur nach Bistümern, sondern auch nach Geschlecht, Alter und Bildungsstand ausgewertet wurden, zeigt die Akribie und Tiefe dieser vorbereitenden Arbeiten – und dies bei weit über vier Millionen Fragebogen.²⁶⁹

Darüber hinaus hatte es sogar noch eine dritte Umfrage gegeben, eine „repräsentative Interviewbefragung, bei der [...] 3995 ausführliche Interviews mit nach demoskopi-

259 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, „Umfrage unter allen Katholiken“: Vorläufiges Gesamtergebnis (1970), 19.

260 Vgl. dazu SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Die Vorbereitungskommission, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1.1 (1970), 25–26.

261 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, „Umfrage unter allen Katholiken“: Vorläufiges Gesamtergebnis (1970), 19.

262 EBD., 22.

263 EBD.

264 EBD.

265 EBD., 24.

266 EBD.

267 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, „Umfrage unter allen Katholiken“: Auswertung nach Bistümern, Geschlecht, Alter und Bildungsstand, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.1 (1971), 25–48, hier 36.

268 Vgl. EBD., 36f.

269 Vgl. EBD.

schen Gesichtspunkten ausgewählten Katholiken durchgeführt wurden.²⁷⁰ Auf das Engagement der „Kirche [...] im Bildungswesen und im kulturellen Leben“²⁷¹ angesprochen, wählten – mit deutlichem Vorsprung zu allen anderen Vorschlägen – 73 Prozent der befragten Katholiken den Religionsunterricht als wichtigstes Element einer dreizehn Antwortmöglichkeiten umfassenden, vorgelegten Liste.²⁷² Auch verschiedene Verbände, Arbeitskreise und Interessengruppen betonten die Notwendigkeit, sich mit dem Religionsunterricht auseinanderzusetzen. Der 1969 gegründete und prominent besetzte „Freckenhorster Kreis“²⁷³ sprach bspw. im Vorfeld der Synode von einer „fundamentalen Krise“²⁷⁴ religiöser Verkündigung, welche „die Gläubigen nicht dazu befähigt, in der Welt und um ihrer Wahrheit willen zu bestehen.“²⁷⁵ Vielmehr habe sie „aus den Gläubigen ausgeleitete Menschen gemacht.“²⁷⁶

Trotz dieser deutlichen Voten musste sich die „Überprüfung der Stellung und der Bedeutung des schulischen Religionsunterrichtes“²⁷⁷ selbst innerhalb der Prioritätenliste des Themenkreises „Glaubenssituation und Verkündigung“²⁷⁸ zunächst mit dem dritten Platz begnügen. „Konkrete Schritte zur Reform der Predigt“²⁷⁹ und „Individuelle Glaubenshilfe“²⁸⁰ schienen der Vorbereitungskommission von größerer Bedeutung zu sein.

Auch die grundsätzliche Zuordnung des Religionsunterrichts zum ersten Themenkreis und der für diesen verantwortlichen Sachkommission – und nicht etwa zu „VI. Erziehung, Bildung, Information“²⁸¹ – wie auch die genaue Formulierung und Abgrenzung der zu bearbeitenden Fragestellung sollten noch fast zwei Jahre für Diskussionen sorgen.²⁸² So plädierte Anton Brandmüller (1917–2010), Vorsitzender des »Bundes Katholischer Religionslehrervereinigungen«, vehement für die Zuweisung zum sechsten The-

270 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Erste Ergebnisse der repräsentativen Interview-Befragung, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.6 (1971), 11–32, hier 11.

271 EBD., 32.

272 Vgl. EBD.

273 Hans WERNERS, Ein kurzer Blick auf den Beginn des Freckenhorster Kreises, 1994, URL: <https://www.freckenhorster-kreis.de/wp-content/uploads/pdf/HW-FKBeginn.pdf> (besucht am 30. 01. 2024), 1.

274 FRECKENHORSTER KREIS, Glaubensvermittlung heute (Arbeitspapier), in: Norbert GREINACHER/Klaus LANG/Peter SCHEUERMANN (Hg.), In Sachen Synode. Vorschläge und Argumente des Vorbereitungskongresses, Düsseldorf: Patmos 1970, 72–87, hier 73.

275 EBD., 77.

276 EBD.

277 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Der Themenvorschlag, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.1 (1971), 3–18, hier 6.

278 EBD., 18.

279 EBD., 6.

280 EBD.

281 EBD., 18.

282 Vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Die Diskussion über den Themenvorschlag, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.2 (1971), 19–24, 22f.

menkreis.²⁸³ Dagegen argumentierte u. a. *Hanna-Renate Laurien* (1928–2010), die von der konstituierenden Vollversammlung der Synode am 3. Januar 1971 zur Vizepräsidentin gewählt worden und dadurch auch Mitglied der Zentralkommission war.²⁸⁴ Ihrer Meinung nach sollte das Thema sichtbar werden und nicht nur „unter lauter Schulleuten“²⁸⁵ verhandelt werden:

Ich habe in der Synode dafür plädiert, daß der Religionsunterricht im **Arbeitskreis I (Glaubenssituation und Verkündigung)** bleibt, wie es vorgeschlagen war, weil dann – und das halte ich für wichtig – denen, die nicht [sic!] mit Schule zu tun haben, deutlich wird, daß Religionsunterricht einen anderen Auftrag hat als Predigt, als Katechese, als Gemeindepastoral.²⁸⁶

Beiden Sachkommissionen war jedoch von Anfang an klar, dass das Thema des Religionsunterrichts äußerst relevant und nur gemeinsam zu behandeln ist. Schon auf ihrer ersten Sitzung am 9. und 10. März 1971 beschloss die Sachkommission I (SK I), sowohl eine eigene Studiengruppe „Situation und Zukunftsperspektiven des schulischen Religionsunterrichtes“²⁸⁷ einzurichten als auch dieses Thema „in enger Verbindung mit Sachkommission VI (,Erziehung – Bildung – Information‘) zu erarbeiten.“²⁸⁸

Gemäß § 12 der Geschäftsordnung²⁸⁹ der Würzburger Synode wurde daher eine „gemischte Kommission“²⁹⁰ beantragt – eine Möglichkeit, die schon während der Zuordnungsdebatten stets offen kommuniziert worden war.²⁹¹ Wenige Tage später bildete auch die Sachkommission VI (SK VI) eine Arbeitsgruppe zur „Stellung und Bedeutung

283 Vgl. Anton BRANDMÜLLER, Zum Thema „Religionsunterricht“ auf der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 14.1 (1971), 4–7.

284 Vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Die Wahl der Vizepräsidenten, der Zentralkommission und des Rechtsausschusses, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.2 (1971), 29–36, hier 35.

285 Hanna-Renate LAURIEN, Zuordnung des Religionsunterrichts zu den Sachkommissionen der Synode, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 14.6 (1971), 266–267, hier 266.

286 Hanna-Renate LAURIEN, Interview mit der Kirchenzeitung des Erzbistums Köln vom 5. Februar 1971, in: eltern-forum, Organ der Katholischen Elternschaft Deutschlands 2 (1971), 24–25, 24, Hervorhebung im Original.

287 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik–1971 (13–16), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.3 (1971), 1–4, hier 1.

288 EBD.

289 Vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Die Geschäftsordnung für die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1.1 (1970), 57–64, hier 61.

290 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik–1971 (13–16) (1971), 1.

291 Vgl. LAURIEN, Zuordnung des Religionsunterrichts zu den Sachkommissionen der Synode (1971), 267.

des schulischen Religionsunterrichts²⁹² und sprach sich für die Einrichtung einer gemischten Kommission aus.²⁹³ Der Antrag wurde am 23. April von der Zentralkommission gebilligt, die „Federführung“²⁹⁴ der Sachkommission I übertragen. Die Gemischte Kommission bestand fortan aus je neun Synodalen der beiden Sachkommissionen.²⁹⁵

4.5.2.2 Die Arbeit am Text

Die Studiengruppen beider Sachkommissionen erstellten am 25. und 26. April 1971 eine „Planskizze für die Arbeit der zu bildenden Gemischten Kommission“²⁹⁶. Schon diese beinhaltete eine „Situationsanalyse“²⁹⁷, in der u. a. die „Bewertung des RUs durch die Schüler“²⁹⁸ sowie „Schwierigkeiten beim Unterrichten“²⁹⁹ als Aspekte genannt wurden.³⁰⁰ Später begründet *Lehmann* diesen methodischen Zugang:

Die Gemischte Kommission hat sich aber entschlossen, diesen Themenbereich nicht „allgemein“ und „geschichtslos“ anzugehen. Sie sieht in den gegenwärtigen Theorien der Schule und der augenblicklichen Bildungsplanung den ihr zunächst in gewisser Weise vorgegebenen Kontext. Die Beschäftigung mit diesen Fragen geschieht freilich nicht um dieser selbst willen, sondern soll nur vermeiden, an den grundlegenden gesellschaftlichen Bedingungen für einen realisierbaren Religionsunterricht in der heutigen Schule vorbeizugehen.³⁰¹

Damit folgte die Planskizze den Vorschlägen der Vorbereitungskommission, die schon Ende 1970 gefordert hatte, dass bei „allen Einzelthemen der Synode [...] einige sachlich und methodisch wichtige Gesichtspunkte durchgängig berücksichtigt werden“³⁰² sollen, zu denen – erstgenannt – auch stets die „Analyse der Situation, besonders Berücksichtigung der Glaubenssituation des Menschen von heute“³⁰³, zu gehören habe.³⁰⁴

292 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1971 (13–16) (1971), 2.

293 Vgl. EBD.

294 EBD., 4.

295 Vgl. LEHMANN, Glaubenssituation und Verkündigung in der Gegenwart. Erster Lagebericht aus der Sachkommission I (1971), 22.

296 VOLZ, Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung (1976), 114.

297 LEHMANN, Glaubenssituation und Verkündigung in der Gegenwart. Erster Lagebericht aus der Sachkommission I (1971), 26, Hervorhebung im Original.

298 EBD., 26.

299 EBD.

300 Dass dabei bereits im ersten Entwurfsstadium auch die Frage „Konfessioneller, bikonfessioneller, interkonfessioneller oder schlicht religionskundlicher RU?“ (EBD.) gestellt wurde, zeigt die Bereitschaft der Synodalen, Grundsätzliches in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen.

301 EBD., 22f.

302 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Der Themenvorschlag (1971), 4.

303 EBD.

304 Dabei sollte bis zur Veröffentlichung der Vorlage umstritten sein, ob „ein Teil 3 (Folgerungen, Forderungen) allein Vorlage- und Beschlußtext für die Synode sein sollte und damit der Situations- und Konzeptteil den Charakter einer ‚Studie‘ zur Begründung der Forderungen erhalten mußte, oder ob die Äußerungen zu Situation und Konzept des Religionsunterrichts integraler Bestand-

Dies bedeutete für die Beteiligten zunächst „eine Art von Bestandsaufnahme“³⁰⁵, für die bereits vor der konstituierenden Sitzung der Gemischten Kommission sich mit dem Religionsunterricht befassende Gruppen, Einrichtungen und Verbände „um ihre Mitarbeit gebeten“³⁰⁶ wurden. Durch dieses Schreiben sollten die Erwartungen an die Synode ermittelt und gleichsam „vermieden werden, daß die Synodenkommission in eine falsche Konkurrenzstellung zu schon bestehenden Aufgabenträgern käme.“³⁰⁷ Nur wenige der daraufhin eingehenden „[z]ahlreiche[n] und zum Teil umfangreiche[n] Stellungnahmen von Verbänden und Einzelpersonen“³⁰⁸, die den Mitgliedern der Gemischten Kommission zur Verfügung gestellt und im Rahmen der dritten Sitzung gesichtet werden sollten,³⁰⁹ sind heute auffindbar. Dass sie – wie vom »Verband katholischer Religionslehrer an höheren Schulen in Nordwestdeutschland« – veröffentlicht wurden, sollte die Ausnahme bleiben.³¹⁰ Zudem sind aus dieser Zeit in der Regel nur die Protokolle der Sitzungen, nicht aber die zu den Tagesordnungspunkten gehörigen Materialien archiviert, sodass weder die „Stichwortliste zu Stellungnahmen“³¹¹ noch die „Synopsis Hr. Heilgemeir“³¹² vorliegt. Zur Bestandsaufnahme ist auch die Sichtung aktueller religionspädagogischer Publikationen zu zählen. So referierte der Eichstätter Fundamentaltheologe *Alfred Gläßer* bereits beim ersten Zusammenkommen der Gemischten Kommission „über die beiden von W.G. Esser herausgegebenen Bände: Religionsunterricht morgen I – II, München 1970/1971.“³¹³

teil der Vorlage sein sollten und das Ganze (die Teile 1, 2 und 3 zusammen) dann eher den Charakter eines ‚Manifestes‘ erhalten sollte: eine sprachlich pointierte Willensäußerung, in der auch emotional geladene Worte nicht verschmäht werden, um die Adressaten wirklich zu erreichen (Teil 1 und 2), die dann zuletzt übergeht in detaillierte Beschlüsse (Teil 3)“ (SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Bericht zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ von Sachkommission I, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.5 (1973), 15–18, hier 17).

- 305 Anton BRANDMÜLLER, Religionsunterricht und Synode 72, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 14.3 (1971), 144.
- 306 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1971 (17–24), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.5 (1971), 1–8, hier 7.
- 307 VOLZ, Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung (1976), 114.
- 308 LEHMANN, Glaubenssituation und Verkündigung in der Gegenwart. Erster Lagebericht aus der Sachkommission I (1971), 23.
- 309 Vgl. PROTOKOLL ÜBER DIE 3. SITZUNG (III) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 29.10.1971 in München.
- 310 Vgl. VERBAND KATHOLISCHER RELIGIONSLEHRER AN HÖHEREN SCHULEN NORDWESTDEUTSCHLANDS, Zukünftiger Religionsunterricht. Stellungnahme auf Anforderung der Arbeitsgruppe Religionsunterricht der Synode, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 14.4 (1971), 189–192.
- 311 Protokoll der 4. Sitzung der Gemischten Kommission „Schulischer Religionsunterricht“ (13./14. Januar 1972).
- 312 EBD.
- 313 PROTOKOLL ÜBER DIE KONSTITUIERENDE SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 26./27. Juni 1971 in Mainz, 2.

Die erstellte Planskizze wurde als „Arbeitsplan“³¹⁴ auf der dritten Sitzung der SK I (13./14. Mai 1971) sowie der dritten Sitzung der SK VI (6./7. Juni 1971) angenommen, von der Zentralkommission am 11. Juni 1971 gebilligt und im Rahmen der konstituierenden Sitzung der Gemischten Kommission am 26. und 27. Juni 1971 unverändert verabschiedet.³¹⁵ Aufletzterer fiel zudem die Entscheidung, dass „Prof. Stachel [. . .] als Berater zur nächsten Sitzung eingeladen werden“³¹⁶ soll. Wenige Tage später wurde *Günter Stachel* durch den Präsidenten der Synode der SK I als einer von mehreren Beratern zugewiesen.³¹⁷ Er begleitete die Entstehung des Textes von Anfang an und brachte sich schon ab der zweiten Sitzung durch Referate und Beiträge ein.³¹⁸ Nach Aussage der Gemischten Kommission sei jedoch „[v]or Herbst 1972 [. . .] vermutlich kein umfangreicheres Dokument für eine reife Vorlage zu erwarten.“³¹⁹

Ab ihrer vierten Sitzung am 13. und 14. Januar 1972 widmete sich die Gemischten Kommission verstärkt der Situationsschilderung, in der „kurz die gegenwärtigen Probleme der gesellschaftlichen, rechtlichen, kirchlichen, religiösen, psychologisch/pädagogischen und schulischen Situation angesprochen werden“³²⁰ sollten. Dafür wurden mit den Kommissionsmitgliedern „Büchs, Denter, Heilgemeir, Richter“³²¹ Zuständige benannt. Zudem beschlossen die Anwesenden, „für die Formulierung des Entwurfs einen Fachmann als Sachverständigen zu bitten“³²², wobei sowohl *Günter Lange* als auch *Werner Trutwin* (1929–2019) vorgeschlagen wurden. Aufgabe einer „Kontaktgruppe (Exeler, Hagedorn, Jahn, Knab)“³²³ sei es, mit den beiden Genannten in Verbindung zu treten.

314 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1971 (17–24) (1971), 1.

315 Vgl. EBD., 1–7.

316 PROTOKOLL ÜBER DIE KONSTITUIERENDE SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 26./27. Juni 1971 in Mainz, 4.

317 Vgl. Karl LEHMANN, Allgemeine 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, 21–67, hier 48; vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Die Berater der Sachkommissionen, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.7 (1971), 37–42, hier 42.

318 Vgl. PROTOKOLL ÜBER DIE 2. SITZUNG (II) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 27.9.1971 in Mainz.

319 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Die Arbeitspläne der Sachkommissionen, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.8 (1971), 7–14, 8, Hervorhebung im Original.

320 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1972 (39–44), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 3.4 (1972), 1–6, hier 5.

321 Protokoll der 4. Sitzung der Gemischten Kommission „Schulischer Religionsunterricht“ (13./14. Januar 1972), TOP 3.

322 EBD.

323 EBD., TOP 5.

Im Anschluss an die fünfte Sitzung wurde „Herr Lange gebeten, einen Gesamtentwurf für die geplante Vorlage zu formulieren.“³²⁴ Unterdessen hatte die Kommission verschiedene Vorarbeiten geleistet, die *Lange* zur Verfügung gestellt werden konnten, darunter ein „Text zur Situationsanalyse“³²⁵ von Abt *Thomas Denter*, den dieser „auf Grund der Vorarbeiten in Arbeitsgruppe 1 auf der Januarsitzung [...] formuliert“³²⁶ und seitdem – bezugnehmend auf einige Hinweise aus der Kommission – modifiziert hatte.³²⁷ Zudem erhielt *Lange* „die Berichte der Gruppenarbeit (Gruppen: 1,2,4,5)“³²⁸, in der sich die vierte Gruppe über die „[r]eligöse – psychologische – pädagogische – schulische Situation“³²⁹ ausgetauscht hatte.

Der gewünschte Gesamtentwurf lag schließlich zur sechsten Sitzung der Gemischten Kommission am 29. April 1972 vor. Auf dieser berichtete *Günter Lange* „über seine Arbeit mit der Kontaktgruppe“³³⁰, obwohl er zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht als offizieller Berater der SK I oder VI berufen worden war.³³¹ Dieser „als Grundlage für die weitere Arbeit“³³² angenommene „Entwurf der Kontaktgruppe“³³³ ist in den gesichteten Beständen jedoch ebenfalls nicht auffindbar.³³⁴ Auch Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sind nicht mehr im Besitz dieser Unterlagen oder können über deren Verbleib weitere Auskünfte erteilen.³³⁵ Vielfach wurden diese, nicht wissend, dass sie noch von Bedeutung sein könnten, „alsbald nach dem Ereignis vernichtet“ (so *Günter Lange* selbst in einer E-Mail, die er Anfang 2020 auf meine Anfrage hin schrieb). Zudem sei es üblich gewesen, dass Entwürfe und Vorfassungen unter den Kommissionsmitgliedern kursierten, weswegen von einem erheblichen Umfang an Dokumenten auszugehen ist. Erhalten ist hingegen

324 PROTOKOLL ÜBER DIE 5. SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 18./19.2.1972 in Frankfurt/St. Georgen, 1.

325 EBD., 2.

326 EBD.

327 Leider ist auch dieser in den archivierten Protokollen nur genannt, diesen aber nicht beigefügt.

328 PROTOKOLL ÜBER DIE 5. SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 18./19.2.1972 in Frankfurt/St. Georgen, 1.

329 GEMISCHTE KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“: Bericht der Arbeitsgruppen 1, 2 und 4 von der Sitzung am 14./15. Januar 1972 in Würzburg, 3.

330 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1972 (49–54), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 3.S2 (1972), 1–6, hier 2.

331 Dies sollte erst im Juni 1972 geschehen, vgl. PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK), Mitglieder, Berater und Organe der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: Dass. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg im Br.: Herder 1977, 261–322, hier 304.

332 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1972 (49–54) (1972), 2.

333 EBD.

334 Vgl. Protokoll der 6. Sitzung der Gemischten Kommission „Schulischer Religionsunterricht“ (29. April 1972).

335 Ich danke an dieser Stelle recht herzlich Prof. Dr. Dr. h. c. *Doris Knab*, Prof. Dr. *Alfred Gläßer*, Prof. Dr. *Günter Lange* und Herrn *Dieter Heilgemeir* für ihre Zeit und Gesprächsbereitschaft. Zudem danke ich Prof. Dr. *Werner Simon* für die geschilderten Eindrücke.

ein Gliederungsvorschlag, welcher bereits die später auch in der Beschlussfassung enthaltene Überschrift „Schüler – Lehrer – Eltern“³³⁶ als erstes Unterkapitel der Situationsanalyse verwendet.

Stilistisch einigte man „sich darauf, bei dem Entwurf der Vorlage den Wert auf flüssigen Argumentationszusammenhang und eine breite Formulierung zu legen“³³⁷. Zudem wurde „auf die Notwendigkeit einer ausführlichen Begründung hingewiesen, da mit mangelndem Problembewußtsein der Leser der Vorlage gerechnet werden muß.“³³⁸ Der entlang dieser Vorgaben erstellte Entwurf sollte für die nächsten Monate die Basis der weiteren Bearbeitungen darstellen, weswegen er auch „in absehbarer Zeit an die SK I weiterzuleiten [sei], um den Mitgliedern dieser Kommission Einblick in ihre [= der GK] Arbeit zu geben.“³³⁹ Am 16. September 1972 beschloss die Gemischte Kommission einen ersten Teilentwurf.³⁴⁰ Die Kommissionsmitglieder waren guter Dinge, dass die Gesamtvorlage „noch Ende des Jahres in der Gemischten Kommission verabschiedet werden kann.“³⁴¹ Wenn auch keiner dieser Teilentwürfe erhalten geblieben ist, so ist aufgrund dieses Beschlusses davon auszugehen, dass die ersten Kapitel der Situationsanalyse der später veröffentlichten Versionen mit denen dieses ersten Teilentwurfs identisch sind.

Allerdings sollten ab Herbst 1972 zunächst andere Herausforderungen von der Gemischten Kommission zu bewältigen sein. Obwohl mittlerweile schon anderthalb Jahre an einer Vorlage gearbeitet worden war, stellte die Zentralkommission mit dem Beschluss „bezüglich der Beratungsgegenstände und Kommissionspapiere“³⁴² diese plötzlich infrage und forderte eine „Themenkonzentration“³⁴³, der zufolge der schulische Religionsunterricht nur einer von zwei Unterpunkten des Obertitels „Die Vermittlung des christlichen Glaubens in Schule und Kirche“³⁴⁴ zu sein habe. Dabei gestand die Zentralkommission ein, dass es sich hier um ein „noch nicht zufriedenstellend gelöstes Problem“³⁴⁵ handele. Der Protest der Gemischten Kommission ließ nicht lange auf sich war-

336 Günter LANGE, ANHANG III: GLIEDERUNGSVORSCHLAG für das Synoden-Papier „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“, Lange, 1.8.1972.

337 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1972 (49–54) (1972), 2.

338 EBD.

339 PROTOKOLL ÜBER DIE 7. SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 17.6.82 in Frankfurt (St. Georgen), 3.

340 Vgl. PROTOKOLL ÜBER DIE 8. (VIII) SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 16.09.1972 in Frankfurt, Haus der Volksarbeit 9,30–17.00 Uhr.

341 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1973 (69–74), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.1 (1973), 1–6, hier 1.

342 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1973 (75–82), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.2 (1973), 1–8, hier 7.

343 Karl LEHMANN, Bericht über die Zuweisung der Beratungsgegenstände, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.2 (1973), 17–30, hier 19.

344 EBD., 22.

345 EBD.

ten: Sie lehnte „den jetzigen Arbeitstitel der Vorlage [...] entschieden ab“³⁴⁶, da die „Eigenständigkeit und Bedeutung des schulischen Religionsunterrichts und der katechetischen Dienste der Kirche [...] zwei getrennte Vorlagen sinnvoll erscheinen [lassen], die aber im Plenum der Synode im Zusammenhang behandelt werden sollen.“³⁴⁷ Selbst eine Generaldebatte im Rahmen der dritten Vollversammlung der Gemeinsamen Synode – auch *Hanna-Renate Laurien* „sprach sich für die vordringliche und eigenständige Behandlung einer Vorlage über den Religionsunterricht aus“³⁴⁸ – führte zu keiner Lösung, weswegen die Entscheidung am 5. Januar 1973 zu vertagen war.³⁴⁹ Bereits einen Tag später setzte das Präsidium jedoch die Beratungsgegenstände fest, in denen nun wieder von einer Vorlage „Schulischer Religionsunterricht“³⁵⁰ der Gemischten Kommission gesprochen wurde. Am Schlußtag der dritten Vollversammlung wurde schließlich „[o]hne Debatte [...] die vom Präsidium im Einvernehmen mit der Deutschen Bischofskonferenz festgesetzte Liste der Beratungsgegenstände und die Zuweisung an die einzelnen Sachkommissionen vom Plenum angenommen (147 ja, 8 nein, 7 Enthaltungen)“³⁵¹, sodass die Arbeiten am Entwurf fortgesetzt werden konnten. Durch die entstandenen Verzögerungen war mittlerweile von einer Fertigstellung im Herbst 1973 auszugehen.³⁵²

Verantwortlich für die Arbeit der Gemischten Kommission war nun vor allem Pfarrer *Hans Werners* (1914–1995) aus Münster, der dem „wegen Arbeitsüberlastung zurückgetretenen Vorsitzenden Prof. DDR. Karl Lehmann“³⁵³ in SK I und GK nachfolgte. Dabei ist zu erwähnen, dass *Werners* einer der Initiatoren des »Freckenhorster Kreises« war, welcher sich – wie bereits erwähnt – schon im Vorfeld der Synode deutlich und kritisch zum schulischen Religionsunterricht geäußert hatte.³⁵⁴

Im Februar 1973 beschloss die Gemischte Kommission, „den Entwurf einer Beschlussvorlage, die Herr Hagedorn unter Mithilfe der Kontaktgruppe erstellt hatte, [...] als Grundlage für eine Neuformulierung zu benutzen und [...] die Herren Lange, Nastainczyk und Volz [zu bitten,] jeweils eine Beschlussvorlage zu erstellen, um einen Vergleich zu ermöglichen.“³⁵⁵ Einen Monat später wurden diese Entwürfe – *Günter*

346 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1973 (75–82) (1973), 7.

347 EBD.

348 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Bericht über die III. Vollversammlung der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 3. bis 7. Januar 1973 in Würzburg, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.1 (1974), 7–22, hier 14.

349 Vgl. EBD., 12–14.

350 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1973 (83–88), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.3 (1973), 1–6, hier 4.

351 EBD., 3.

352 Vgl. EBD., 6.

353 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1973 (89–92), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.4 (1973), 1–4, hier 1.

354 Vgl. WERNERS, Ein kurzer Blick auf den Beginn des Freckenhorster Kreises (1994).

355 PROTOKOLL ÜBER DIE 11. SITZUNG (XI) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 9.2.73 in Frankfurt, St. Georgen, 3.

Lange und Ludwig Volz hatten einen gemeinsam verfassten Text eingereicht – intensiv diskutiert:

Für die Erstellung des Textes der kurzgefaßten 'Beschlüßvorlage' liegen der Gemischten Kommission drei Entwürfe vor:

1. Studiengruppe Münster/Hagedorn: 'Beschlüßvorlage Schulischer RU'
2. Nastainczyk: 'Religionsunterricht in der Schule'
3. Lange/Volz: 'Erklärung zum Religionsunterricht'

Auf Antrag von Herrn Nastainczyk beschließt die Gemischte Kommission in geheimer Abstimmung, den Entwurf Lange/Volz als Ausgangsbasis für die weiteren Beratungen zu verwenden (8 Jastimmen, 4 Neinstimmen, 1 Enthaltung). Insbesondere Herr Nastainczyk und Herr Hagedorn haben bereits vorher grundsätzliche inhaltliche und formale Bedenken gegen den Entwurf Lange/Volz angemeldet. [...] Für eine unveränderte Übernahme der Präambel Lange/Volz sprechen sich 9 Mitglieder der Gemischten Kommission aus, 8 stimmen dagegen. Angesichts dieses Stimmenverhältnisses werden Kompromißvorschläge unterbreitet: [...] 2. Der Antrag von Herrn Hagedorn, den 1. Satz der Präambel Lange/Volz zu streichen, und die Präambel des Begründungsteils einzufügen, wird angenommen (10 Jastimmen, 2 Neinstimmen, 4 Enthaltungen).³⁵⁶

Weder die hier erwähnten Entwürfe noch die im Anschluss an diese Sitzung der SK I zugehende Fassung sind heute auffindbar, sodass die einzelnen Eingriffe in den Text nicht nachvollzogen werden können. Sicher ist aber, dass ein vor allem auf dem „Entwurf Lange/Volz“³⁵⁷ basierender Text am 9. und 10. März 1973 der federführenden Sachkommission I zur Lesung und Diskussion vorlag – spannenderweise jedoch unter dem von Wolfgang Nastainczyk (1932–2019) formulierten Titel „Religionsunterricht in der Schule“³⁵⁸.

4.5.2.3 Das »Religionsstunden-Ich« in der Vorlage vom 30. März 1973

Nach weiteren Anmerkungen und Überarbeitungswünschen legte Günter Lange zur dreizehnten Sitzung der Gemischten Kommission am 30. März 1973 eine „Alternative I (Neuformulierung Lange)“³⁵⁹ vor, welche einstimmig verabschiedet wurde.³⁶⁰ Diese stellt das erste Zwischenstadium des Synodenbeschlusstextes dar, welches derzeit aufzufinden ist.³⁶¹ Da die Blätter aber als »D« (und die sechs Wochen später verfasste Version als »E«) gekennzeichnet sind, wird es vermutlich auch Fassungen »A«, »B« und »C« gegeben haben, deren Verbleib jedoch unklar ist.

356 PROTOKOLL ÜBER DIE 12. SITZUNG (XII) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 9.3.73 in Frankfurt/St. Georgen, TOP 3.

357 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik–1973 (89–92) (1973), 3.

358 EBD.

359 Protokoll der 13. Sitzung der Gemischten Kommission „Schulischer Religionsunterricht“ (30. März 1973), TOP 2.

360 Vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Bericht zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ von Sachkommission I (1973), 16.

361 Vgl. GK „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“. Titel: DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE. Stand: 30. März 1973 (D), Stand: 30. März 1973 (D).

Interessanterweise weist dabei »Version D« bezüglich der Bezeichnung »Religionsstunden-Ich« bereits die Formulierung auf, die auch im Beschlusstext begegnen wird: „Leicht kann es zur Bildung eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ im Schüler kommen, das sich während dieses Unterrichts in einer Sonderwelt bewegt und schablonierte Antworten von sich gibt.“³⁶² Lange selbst wird wenige Jahre später schreiben, der Situationsteil, welcher unter 1.1 „in lockerer Folge negative Phänomene aneinander[reih]t“³⁶³, sei „offensichtlich ‚intuitiv‘ erstellt“³⁶⁴ worden und basiere nicht auf exakten Erhebungen, da es von derartigen zu wenige gebe. Angestrebt worden sei, dass sich „[d]ie Religionslehrer [...] mit ihren Belastungen darin wiederfinden können.“³⁶⁵

Für viele der verwendeten Begriffe lassen sich die Wege nachzeichnen, auf denen sie in die Vorlage gelangten. Lange gibt nach der Veröffentlichung des Beschlusstextes „Literatur zusammenfassender Art, auf die beim Abfassen des Synodenbeschlusses als Argumentations- und Formulierungshilfe zurückgegriffen wurde“³⁶⁶, an.

Durch diese lässt sich bspw. die Rede vom „Stilbruch“³⁶⁷ auf den evangelischen Theologen Gert Otto (1927–2005) zurückführen.³⁶⁸ Zwar wird der diesen Ausdruck enthaltende Artikel Ottos nicht explizit als „Argumentations- und Formulierungshilfe“³⁶⁹ erwähnt, doch Lange selbst zitiert Otto in einem der Beiträge, welcher in der Liste für den Synodenbeschluss verwendeter Literatur erscheint. In diesem heißt es, „vielfach werde der Unterricht zur religiösen Praxis wie Gebet oder Gesang benutzt, Glaubensentscheidungen würden vorausgesetzt oder angestrebt. Offenbar empfinden die Schüler das alles als einen ‚Stilbruch‘ (Otto) im Raum der Schule“³⁷⁰.

Der Begriff der „Sonderwelt“³⁷¹ könnte ebenfalls auf Otto zurückzuführen sein und über Lange in das Dokument gefunden haben. Bezüglich der hermeneutischen Aufgabe des Religionsunterrichts wird gesagt, es könne „erfahren werden: Durch die Beschäftigung mit alten Texten hindurch geht es um gegenwärtige Anrede, die sich mir gegenüber einladend und fordernd autoritativ zur Geltung bringt, weil sie mir etwas zu sagen hat. Zu sagen: nicht für eine merkwürdige religiöse Sonderwelt, sondern für die Realität

362 GK „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“. Titel: DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE. Stand: 30. März 1973 (D), D2.

363 Günter LANGE, ‚Der Religionsunterricht in der Schule‘, in: Dieter EMEIS/Burkard SAUERMOST (Hg.), Synode – Ende oder Anfang, Düsseldorf: Patmos 1976, 93–107, hier 94.

364 EBD.

365 EBD.

366 EBD., 106, Hervorhebung im Original.

367 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.5 (1973), 1–14, hier 1.

368 Vgl. Gert OTTO, Der problematische Religionsunterricht, in: Radius. Vierteljahresschrift der Evangelischen Akademikerschaft in Deutschland 10.4 (1964), 21–26, hier 25.

369 LANGE, ‚Der Religionsunterricht in der Schule‘ (1976), 106, Hervorhebung im Original.

370 Günter LANGE, Die Bedeutung des Religionsunterrichtes in der Schule. Zu seiner theologischen und pädagogischen Begründung, in: Josef SPECK (Hg.), Probleme der Curriculum-Forschung. Bericht über den 5. Kongreß (30. 3. bis 2. 4. 1969) des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Münster, Münster: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster 1969, 93–112, 95f.

371 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1973), 2.

jeweiligen konkreten geschichtlichen Lebens.³⁷² Auch wenn *Lange* den Begriff nicht zitiert, nutzt er doch die Quelle.³⁷³ Die Formulierung »Sonderwelt« findet sich jedoch auch im ersten Sammelband von *Wolfgang Gerold Esser* (1934–2021), den *Gläßser* auf der konstituierenden Sitzung der Gemischten Kommission vorgestellt hatte.³⁷⁴ *Lange* verweist darauf, dass aus diesem u. a. der Beitrag von *Wolfgang Langer* eine Hilfe gewesen sei.³⁷⁵ In diesem heißt es, eine „genaue Analyse der traditionellen Sprache von Verkündigung und Katechese“³⁷⁶ ergebe u. a. „die abstrakte Formelhaftigkeit, die Vorstellung einer isolierten religiösen Sonderwelt“³⁷⁷. Einen im gleichen Band erscheinenden Beitrag von *Bruno Dreher* (1911–1971), in dem dieser auffallend ähnlich von „einer religiösen Sonderwelt“³⁷⁸ im Rahmen der Unterweisung spricht, führt *Lange* hingegen nicht explizit an. Dennoch ist davon auszugehen, dass *Lange* beim Verfassen der Synodenvorlage auch die Ausführungen *Dreher*s kannte, schließlich erschien dessen Beitrag erstmals schon ein Jahr zuvor – inklusive der „Sonderwelt“³⁷⁹ – in Herausgeberschaft *Langes* und *Langers*.

Auch die Rede von „schablonierte[n] Antworten“³⁸⁰ lässt sich auf die verwendete Literatur zurückführen. So wie *Adolf Exeler* bei der Glaubensgemeinschaft „die sündhafte Neigung, sich mit schablonenhafter Übernahme fertiger Vorstellungen und Formulierungen zufrieden zu geben“³⁸¹, erkennt, spricht auch *Stachel* von „Sprachschablonen“³⁸² im Unterrichtsgespräch.

Das »Religionsstunden-Ich« hingegen findet sich in keinem dieser Beiträge – und das, obwohl inhaltlich durchaus Ähnliches ausgesagt wird. So spricht bereits der »Fre-

372 Gert OTTO, *Schule – Religionsunterricht – Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule*, 3. stark erweiterte Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1968, 166.

373 Vgl. LANGE, *Die Bedeutung des Religionsunterrichtes in der Schule. Zu seiner theologischen und pädagogischen Begründung* (1969), 110f.

374 Vgl. PROTOKOLL ÜBER DIE KONSTITUIERENDE SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 26./27. Juni 1971 in Mainz, 2.

375 Vgl. LANGE, *„Der Religionsunterricht in der Schule“* (1976), 106.

376 Wolfgang LANGER, *Tradition und Dogma im Religionsunterricht*, in: Wolfgang Gerold ESSER (Hg.), *Zum Religionsunterricht morgen I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München: J. Pfeiffer 1970, 163–176, hier 169.

377 EBD.

378 Bruno DREHER, *Induktion als Weg der Verkündigung*, in: Wolfgang Gerold ESSER (Hg.), *Zum Religionsunterricht morgen I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München: J. Pfeiffer 1970, 349–358, 349f.

379 Bruno DREHER, *Induktion als Weg der Verkündigung*, in: Günter LANGE/Wolfgang LANGER (Hg.), *Via indirecta. Beiträge zur Vielstimmigkeit der christlichen Mitteilung*, München, Paderborn und Wien: Ferdinand Schöningh 1969, 255–265, hier 255.

380 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, *Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“* (1973), 2.

381 Adolf EXELER, *Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule*, in: Wolfgang Gerold ESSER (Hg.), *Zum Religionsunterricht morgen I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München: J. Pfeiffer 1970, 325–345, hier 335.

382 Günter STACHEL, *Curriculum und Religionsunterricht. Mit Berichten aus der Arbeit des IKH München und Renate Ausel, Konrad Breidenbach, Beate Chromik, Hans-Georg Meyer, Thomas Müller und Helmut Wagenknecht (= Unterweisen und verkünden 16)*, Zürich, Einsiedeln und Köln: Benziger 1971, 192.

ckenhorster Kreis« in seinem Arbeitspapier davon, dass „[d]ie Diskrepanz zwischen Kirche und Welt [...] so groß³⁸³ geworden sei, dass „die Sprache der Verkündigung den meisten Menschen wie eine Sonder- und Fremdsprache erschien, die den Menschen in seiner Welt nicht mehr erreichte und deren Logik durch die alltägliche Erfahrung nicht mehr gedeckt war.“³⁸⁴ Die Kirche habe es „versäumt, sich den gesellschaftlichen Realitäten zu stellen und sachgerecht auf sie zu antworten. Diese Aufgabe kann nicht allein durch eine äußere Adaption an den modernen ‚Jargon‘ [...] geschehen.“³⁸⁵ Doch auch „[e]ine buchstäbliche Wiederholung vermag die Sache des Glaubens gerade nicht durchzuhalten; sie geht in der neuen Situation verloren oder wird verkürzt und entstellt. [...] Darum widerspricht christliche Verkündigung einer sklavisch-starren, nur reproduzierenden Fixierung auf dogmatische Formulierungen.“³⁸⁶ Auch die Resolution „Zum Religionsunterricht“³⁸⁷ der »Arbeitsgemeinschaft Synode«³⁸⁸, die – wohl nicht zuletzt durch die Person *Hans Werners* – offensichtlich einige bekannte Formulierungen des Synodenbeschlusses beeinflusst hatte,³⁸⁹ verwendet den Begriff nicht. Nach dem aktuellen Erkenntnisstand ist daher davon auszugehen, dass ihn *Lange* selbst in die Vorlagen einbrachte. Mit dem Verweis auf „Burckert“³⁹⁰ hatte er ihn bereits im Rahmen einer „Probevorlesung, gehalten am 30. 1. 1968“³⁹¹ verwendet und fortan wiederholt,³⁹² ohne jedoch den Ursprungskontext der »Evangelischen Unterweisung« zu erwähnen. Inwiefern zudem ein Beitrag des Pfarrers, Gymnasialprofessors und späteren Direktors des »Pädagogisch-Theologischen Zentrums der Evang. Landeskirche in Württemberg« *Gerhard Martin* (1930–2010) eine Rolle spielte, ist nicht festzustellen. Zwar erscheint dieser im ebenfalls vorgestellten zweiten Band *Essers* und erwähnt „das berühmte-berühmte Religionsstunden-Ich“³⁹³, doch *Lange* nennt ihn nicht in der Literaturliste. Im

383 FRECKENHORSTER KREIS, Glaubensvermittlung heute (Arbeitspapier) (1970), 76.

384 EBD.

385 EBD.

386 EBD., 81.

387 ARBEITSGEMEINSCHAFT SYNODE, Resolution: Zum Religionsunterricht, in: Norbert GREINACHER/Klaus LANG/Peter SCHEUERMANN (Hg.), In Sachen Synode. Vorschläge und Argumente des Vorbereitungskongresses, Düsseldorf: Patmos 1970, 177–179.

388 Zum Vorbereitungskongress der Arbeitsgemeinschaft Synode vom 6. bis 8. November 1970 in Frankfurt und seiner durchaus prominenten Besetzung – zu nennen sind u. a. *Adolf Exeler*, *Peter Hünermann*, *Walter Kasper*, *Hans Küng*, *Peter Lengsfeld* und *Johann Baptist Metz* – vgl. Norbert GREINACHER/Klaus LANG/Peter SCHEUERMANN, Einleitung, in: DERS. (Hg.), In Sachen Synode. Vorschläge und Argumente des Vorbereitungskongresses, Düsseldorf: Patmos 1970, 7–12.

389 So habe der Religionsunterricht das „Ziel, den Schüler zum verantwortlichen Handeln fähig zu machen“, zudem wende er sich „an alle Schüler, nicht nur an Gläubige“ (beide Zitate in ARBEITSGEMEINSCHAFT SYNODE, Resolution: Zum Religionsunterricht (1970), 177).

390 LANGE, Bild und Wort (1969), 270.

391 EBD.

392 Vgl. Günter LANGE, Religionsunterricht in der Grundschule (Literaturberichte), in: *KatBl* 97 (1972), 56–62, hier 59.

393 Gerhard MARTIN, Religionsunterricht als Gespräch über Wirklichkeit und Glauben (I), in: Wolfgang Gerold ESSER (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen II. Konzepte und Modelle zu künftiger Praxis in Haupt- und Realschule, Gymnasium und Gesamtschule, München: J. Pfeiffer 1971, 161–175, hier 164.

Übrigen wird kein Beitrag des zweiten Bandes dort aufgeführt.³⁹⁴ Allerdings kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass der Begriff durch *Günter Stachel*, der ihn – wie bereits gezeigt – wohl in die katholische Religionspädagogik eingeführt hatte, Eingang in die Beschlussvorlage fand. Obwohl die Textbasis als „Entwurf Lange/Volz“³⁹⁵ bezeichnet wurde, war auch *Stachel* an ihr beteiligt, findet sich doch im Protokoll der dreizehnten Sitzung der GK die explizite Aufforderung, das „Protokoll der 12. Sitzung unter TOP 3 zu ergänzen. Es muß dort heißen: 3. Lange/Stachel/Volz 'Erklärung zum [...]'.“³⁹⁶ Bei *Ludwig Volz*, dem dritten Autor des Entwurfs, lässt sich der Begriff hingegen nicht finden, auch wenn er – aus heutiger Sicht – mancherorts durchaus passend gewesen wäre.³⁹⁷

4.5.2.4 Von der Vorlage zum Beschluss

Nach einer Sachdiskussion und unter der Bedingung, dass „die Gemischte Kommission einige Überschriftenänderungen vornimmt“³⁹⁸, beschloss die federführende SK I die Vorlage am 7. April 1973 auf ihrer sechzehnten Sitzung. Damit wurde sie der Zentralkommission vorgelegt, die sie auf ihrer zwanzigsten Sitzung am 1. und 2. Mai diskutierte, „einige Anmerkungen zur Weiterleitung an die Gemischte Kommission“³⁹⁹ machte und die Vorlage billigte. Unterdessen war auch eine „Stellungnahme der Schulreferenten zur Vorlage“⁴⁰⁰ eingegangen. Die verschiedenen Anmerkungen wurden daraufhin nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern den „von der Zentralkommission vorgebrachten Änderungswünschen [...] in größtmöglichem Umfang entsprochen“⁴⁰¹, sodass am 11. Mai 1973 im Einvernehmen zwischen SK I und GK eine entsprechend angepasste Vorlage »E« erstellt werden konnte.⁴⁰² Auch diese enthält die unveränderte Rede vom »Religionsstunden-Ich«, sodass davon auszugehen ist, dass dieser Begriff in den Überarbeitungsprozessen nicht erwähnt oder gar beanstandet wurde.⁴⁰³

Lediglich im Rahmen der neunzehnten Sitzung der SK VI kam zur Sprache, dass es am Gesamteindruck der Situationsanalyse durchaus Kritik gegeben habe. So sei „an-

394 Vgl. LANGE, „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1976), 106.

395 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1973 (89–92) (1973), 3.

396 PROTOKOLL ÜBER DIE 13. SITZUNG (XIII) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 30. März 1973 in Frankfurt/Haus der Volksarbeit, Eschenheimer Anlage 21, TOP 1.

397 Vgl. Ludwig Volz, Lebensfragen im Religionsunterricht der Grundschule. Mit Beiträgen von Christian Hübener, Marianne Schuh, Günter Stachel, Willi Stengelin, Klemens Tilmann und Ludwig Volz (= Unterweisen und verkünden 15), Zürich, Einsiedeln und Köln: Benziger 1971.

398 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1973 (93–94), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.6 (1973), 1–2, hier 2.

399 EBD.

400 EBD.

401 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Chronik – 1973 (95–98), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.7 (1973), 1–4.

402 Vgl. GK „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“. Titel: DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE. Stand: 11. Mai 1973 (E), Stand: 11. Mai 1973 (E).

403 Vgl. EBD., E2.

gemerkt worden, daß der erste Teil den Charakter eines 'Klageliedes' habe⁴⁰⁴. Auch in der Zentralkommission „sei festgestellt worden, daß [das Papier] zu wenig Konzeption enthalte, zu viel Klagemauer sei.“⁴⁰⁵ Diese „Kumulation von Schattenseiten“⁴⁰⁶ wird *Lange* später verteidigen: Ihm zufolge decke der Situationsteil „das pädagogische Ziel-dilemma auf, in dem sich der Religionsunterricht befindet.“⁴⁰⁷ Die Vorlage wurde am 15. Juli 1973 schließlich veröffentlicht und damit einem breiten Publikum zur Kenntnis gebracht. Begleitend formulierte *Lange* einen „Bericht zur Vorlage“⁴⁰⁸, in dem er einige Einblicke in die Genese des Textes gewährte. So richte dieser sich „[z]uerst und vor allem [...] an die mit dem Religionsunterricht betrauten Lehrer. Ihre Schwierigkeiten sollen ungeschminkt zur Sprache kommen“⁴⁰⁹. Zudem thematisierte *Lange* eigens die verwendete Sprache:

Unvermeidlich dominiert in der Vorlage die Fachsprache der Religionspädagogen. Zwar wurde viel Mühe auf einen vereinfachten und lesbaren Text verwandt, trotzdem war ein bestimmtes Maß an Fachsprache nicht zu umgehen. Es wäre eine Illusion anzunehmen, eine Kommission der Synode könne unabhängig von den Gedankengängen und Sprachmustern der gleichzeitigen öffentlichen Diskussion sprechen und eine ganz und gar originelle, in der bisherigen Diskussion noch nicht aufgetauchte Lösung anbieten. Darüber hinaus ist es aber auch gar nicht wünschenswert, in die Diskussion einzugreifen, ohne dabei die Denk- und Ausdrucksweise zu berücksichtigen, in der diese Diskussion bislang geführt wurde. Nur so kann das Wort der Synode die Situation treffen und sich auswirken.⁴¹⁰

Vor allem die Situationsanalyse wurde in der Folge als bedeutender Bestandteil der Vorlage hervorgehoben. Die »Frankfurter Allgemeine Zeitung« sprach von „schonungsloser Offenheit“⁴¹¹, *Werner Trutwin* bezeichnete sie als „realistisch und schockierend zugleich“⁴¹². „Niemand wird die beschriebene Analyse bestreiten wollen. Alle genannten Phänomene und Gründe lassen sich nachweisen und belasten das Fach erheblich.“⁴¹³ Ohne den Begriff zu hinterfragen, zitierte *Trutwin* im Zusammenhang mit diesen Ausführungen auch das „Religionsstunden-Ich“⁴¹⁴, was als Anzeichen für dessen selbsterklären-

404 Protokoll der 19. Sitzung der Sachkommission VI „Erziehung – Bildung – Information“ (11./12. Mai 1973), 3.

405 EBD.

406 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Bericht zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ von Sachkommission I (1973), 18.

407 EBD.

408 EBD.

409 EBD., 15.

410 EBD.

411 Knut BARREY, Schwierigkeiten bei der Beschreibung des Religionsunterrichtes. Studie einer Kommission der Gemeinsamen Synode der westdeutschen katholischen Bistümer, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 25.168, 23. Juli (1973), 4.

412 Werner TRUTWIN, Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht, in: Stimmen der Zeit 191 (1973), 750–758, hier 751.

413 EBD., 752.

414 EBD.

de Anschlussfähigkeit gedeutet werden kann. Insgesamt weckte der Begriff wohl weder größere Verwunderung noch größeres Interesse, auch in kritischeren Beiträgen wurde er nicht erwähnt.⁴¹⁵ Dies ist vor allem aufgrund der relativ kurzen Traditionslinie des Begriffs in der katholischen Religionspädagogik bemerkenswert.

Ein vergleichbares Bild zeichnen sodann die Eingaben und Stellungnahmen, die in Folge der Veröffentlichung der Vorlage an die Synode gerichtet wurden. In keiner der 106⁴¹⁶ – teils mehrseitigen und sich nicht selten an einzelnen Worten reibenden – offiziell zusammengestellten Meinungsäußerungen wurde der Begriff auch nur erwähnt. Dabei bezogen sich zehn Anträge⁴¹⁷ dezidiert auf Punkt „1.1 Schüler – Lehrer – Eltern“⁴¹⁸. Selbst ein sich explizit mit dem Begriff „Stilbruch“⁴¹⁹ befassender Antrag störte sich nicht am »Religionsstunden-Ich«, hinterfragte aber, ob „denn die Tatsache feststehender Antworten in den Naturwissenschaften die Frage- und Denklust des Schülers“⁴²⁰ dämpfe. Bischof *Franz Hengsbach* (1910–1991) bemängelte zwar die Formulierungen der vorausgehenden Strichpunkte („Seite 1, 1.1, Zeile 47 – 50“⁴²¹) und forderte weitere Ergänzungen⁴²² – doch den Begriff des »Religionsstunden-Ichs« beanstandete auch er nicht. Die Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz bescheinigte der Situationsanalyse, „ehrlich die vielfältigen Schwierigkeiten des Religionsunterrichts zu nennen.“⁴²³

Bemängelt wurde allerdings erneut, dass positive Aspekte nicht berücksichtigt seien. Diese Einschätzung findet sich derweil in mehreren Änderungsanträgen: „Die Situationsanalyse bringt – obwohl in den Grundzügen richtig – ein insgesamt zu düsteres Bild von der Lage des schulischen Religionsunterrichtes. [...] Zur Situationsanalyse gehört nicht nur die ungeschminkte Darstellung der Schwierigkeiten, sondern auch die Dar-

415 Vgl. Peter Michael PFLÜGER, Der Religionsunterricht in der Schule. Vorlage der Synode der katholischen Bistümer der BRD, in: religion heute – informationen zum religionsunterricht 5.4 (1973), 1–2.

416 Die Drucksachen 501–5106 sind Eingaben zur ersten Lesung der Vorlage »Der Religionsunterricht in der Schule« der sechsten Sitzung der vierten Vollversammlung.

417 Dies sind die Drucksachen 501, 543, 563, 564, 565, 567, 572, 581, 582 und 598, vgl. dazu die Aufstellung des Archivguts ab Seite 415.

418 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1973), 1.42–3.5.

419 EBD., 1.

420 Erwin ISELOH, Änderungs-Antrag zur Vorlage Der Religionsunterricht in der Schule (12. November 1973). Drucksache 565 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

421 Franz HENGSBACH, Zusatz/Änderungs-Antrag zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (19. November 1973). Drucksache 581 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

422 Vgl. Franz HENGSBACH, Zusatz-Antrag zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (19. November 1973). Drucksache 582 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

423 DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK), Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz zur Vorlage DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE (15./16. Oktober 1973). Drucksache 563 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

stellung der realen Möglichkeiten.⁴²⁴ Die Schilderung sei „zwar realistisch“⁴²⁵ und treffe „zumeist auch die augenblickliche Lage. Allerdings sind die positiven Ansätze und Einstellungen bei den Schülern und Lehrern [...] kaum berücksichtigt.“⁴²⁶ Mitunter wurde angemerkt, dass der Religionsunterricht – vor allem im Vergleich zu anderen Schulfächern – zu negativ dargestellt werde. So findet sich die Forderung, im Satz „Noch hinken manche Lehrpläne, Schulbücher und Unterrichtshilfen der Entwicklung nach.“⁴²⁷ den „Ausdruck 'hinkt' [...] zu streichen. Begründung: Im Religionsunterricht hinkt weniger als in vergleichbaren anderen Fächern.“⁴²⁸ Auch sei die „Situation des Religionsunterrichts in den freien Schulen in kirchlicher Trägerschaft“⁴²⁹ gesondert zu betrachten.

Für die hier behandelte Fragestellung sind die – vergleichsweise wenigen – Eingaben besonders interessant, die den Begriff des »Religionsstunden-Ichs« gezielt hinterfragen. Aus welchen Gründen diese jedoch allesamt nicht als formale Anträge den Drucksachen hinzugefügt wurden, bleibt unklar. Eine Eingabe fordert bspw. einen konkreten „Beweis für die Bildung eines 'Religionsstunden-Ichs'“⁴³⁰. Zudem sei „[d]ie logische Verknüpfung [...] nicht gegeben, wenn die 'Sonderwelt' (Religionsstunden-Ich) bei 'jüngeren Schülern' mit den Folgen des 'Unmuts über die Schule' bei 'älteren Schülern' in Verbindung gebracht wird.“⁴³¹ Auch findet sich die spannende Einschätzung, beim »Religionsstunden-Ich« handele es sich nicht um ein Sonderproblem des Religionsunterrichts, wenn folgende Einfügung beantragt wird: „Seite 2, Zeile 1: Leicht kann es, wie auch in anderen Schulfächern, zur Bildung [...]“⁴³². Ob dann die Bezeichnung als »Religionsstunden-Ich« noch passend wäre, wird nicht beleuchtet. Ausführlicher, doch in gleiche Richtung stoßend, argumentierte der »Verband katholischer Religionslehrer an den höheren Schulen Nordwestdeutschlands«:

An einigen Stellen der Vorlage wird der – wahrscheinlich nicht beabsichtigte – Gedanke nahegelegt, Schwierigkeiten, die dem Unterricht aller Fächer der Schule eigen sind,

424 Wilfried HAGEMANN, Änderungs-Antrag zur Vorlage der Sachkommission I „Der Religionsunterricht in der Schule“ (15. November 1973). Drucksache 572 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

425 Norbert ESSINK, Zusatz/Änderungs-Antrag zur Vorlage Der Religionsunterricht in der Schule (23. November 1973). Drucksache 598 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

426 EBD.

427 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1973), 2.

428 HAGEMANN, Änderungs-Antrag zur Vorlage der Sachkommission I „Der Religionsunterricht in der Schule“ (15. November 1973). Drucksache 572 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

429 Reinhard LETTMANN, Zusatz-Antrag zur Vorlage Der Religionsunterricht in der Schule (22. Oktober 1973). Drucksache 543 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

430 Leo FRAHLING, Stellungnahme zur Synodenvorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (ohne Datum), 2.

431 EBD.

432 Robert KRAMER, Änderungsvorschläge zur Synodenvorlage „Der RU in der Schule“ (Weilheim, 17. Oktober 1973), 1.

seien spezielle Schwierigkeiten des Religionsunterrichts. Dieser Eindruck wird vor allem bei solchen Lesern der Vorlage entstehen, die in bezug auf Schule nicht fachkundig sind. Als Beispiele seien genannt: Die Bildung eines 'Religionsstunden-Ichs' (1.1) Es gibt ebenso ein 'Deutschstunden-Ich', ein 'Geschichtsstunden-Ich' usw. Das 'Frage- und Denklust durch immer schon feststehende Antworten gedämpft wird' (1.1), gilt wohl für alle Fächer der Schule, ist also kein Spezialproblem des Religionsunterrichts.⁴³³

Die erste Lesung im Rahmen der sechsten Sitzung der vierten Vollversammlung am 24. November 1973 begann sodann mit einem Vortrag des „Berichterstatters“⁴³⁴ *Günter Lange*. Auch er referierte dabei zunächst verschiedene erhaltene Rückmeldungen. So bescheinige der »Verein Katholischer Deutscher Lehrerinnen« der Gemischten Kommission, „daß sie bei der Situationsbeschreibung richtig ansetze“⁴³⁵, auch der »Verband Katholischer Religionslehrer an Berufsbildenden Schulen« „halte die Situationsanalyse für zutreffend“⁴³⁶. Vor allem die abschließenden Worte *Langes* dokumentieren, mit welcher Leidenschaft er seine Aufgabe wahrnahm:

Meine Damen und Herren, wenn Sie dieser Vorlage in ihrer Grundtendenz zustimmen, dann plädieren Sie für einen katholischen Religionsunterricht, der seinen eigenständigen und festen Raum innerhalb des Schulgebäudes hat, aber einen Raum, der nicht durch einen Extraeingang zu betreten ist, sondern durch die Vordertür der Schule, [Beifall] einen Raum mit nicht hermetisch abgeschlossenen Wänden, sondern mit Fenstern nach draußen, nach oben und nach innen, einen Religionsunterricht sozusagen mit Osmosewänden. Dafür lohnt sich jede Mühe.⁴³⁷

Während die konzeptionellen Punkte der Vorlage teils heftig umstritten waren, erfuhr die das »Religionsstunden-Ich« enthaltende Situationsanalyse auch in der Debatte beinahe ungeteilte Zustimmung, auch wenn gleich zu Beginn der Aussprache durch Weihbischof *Wolfgang Rolly* (1927–2008) der bereits bekannte Einwand, positive Aspekte würden fehlen, wiederholt wurde.⁴³⁸ *Walter Kasper* zeigte sich „beeindruckt von der schonungslos offenen Darlegung der Situation des Religionsunterrichts“⁴³⁹, *Klaus Hemmerle* (1929–1994) äußerte, die Vorlage gebe „zu erkennen, daß jene, die sie verfaßt haben, die Situation wirklich kennen“⁴⁴⁰, selbst *Karl Forster* (1928–1981), einer der größten Kritiker der Vorlage, hob die Einschätzung der Verhältnisse positiv hervor.⁴⁴¹ Besonders ein-

433 VERBAND KATHOLISCHER RELIGIONSLEHRER AN HÖHEREN SCHULEN NORDWESTDEUTSCHLANDS, Stellungnahme zur Synodenvorlage DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE (20. Oktober 1973), 2.

434 SEKRETÄR DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973). Protokoll, Bonn 1973, 137.

435 EBD.

436 EBD., 138.

437 EBD., 140.

438 Vgl. EBD., 160.

439 EBD., 145.

440 EBD., 160.

441 Vgl. EBD., S. 149.

drücklich ist dabei die Wortmeldung des Lehrers *Konrad Silberhorn* (1936–2011), seines Zeichens gewähltes Synodenmitglied⁴⁴² des Bistums Bamberg:

Ich möchte zwei kurze Bemerkungen machen zum Vorwurf, die Situationsbeschreibung sei destruktiv und lieblos, und zu dem Wunsch nach stärkerer Differenzierung. Ich gehöre zu dem Kreis der Adressaten, an die sich diese Vorlage wendet, und war bemüht, möglichst viele Meinungen von Kollegen zu erfahren, ob sie denn diese Situationsbeschreibung als zutreffend, als überzeichnet oder zu düster kennzeichnen würden. Ich kann aus einem Bistum südlich der Mainlinie sagen, daß ich keine anderen Erfahrungen gemacht habe, daß ich von keinem Kollegen gehört habe, das sei nicht zutreffend. Es wurde im Gegenteil gesagt, daß manches noch stärker gezeichnet werden könnte, was wir aber auch nicht für sinnvoll halten. Im Gegensatz zu dem Antragsteller des Antrages 543 konnte ich auch feststellen, daß die Situationsbeschreibung gerade für unsere katholischen Schulen und Seminare weitgehend zutrifft. Ich habe eher den Eindruck, daß unsere Beschreibung jener Teil der ganzen Vorlage ist, der die Lehrer am ehesten trifft und der am schnellsten verstanden und begrüßt wird. Ich glaube nicht, daß die Kollegen da eine Verzagtheit herausspüren. Sie fühlen sich vielmehr in ihrer Situation getroffen. Wir empfinden diese schonungslose Offenheit als Ermutigung und nicht als Bedrückung. Ein älterer und mir sehr nahestehender Pfarrer, der mit 62 Jahren noch erfolgreichen Religionsunterricht leistet, sagte mir: „Die ganze Vorlage macht auf mich einen befreienden und ermutigenden Eindruck.“ Damit sei nicht gesagt, daß sie nicht positiv ergänzt werden sollte. Ich glaube, das kann zu diesem Eindruck beitragen. Aber ich bitte darum, sie nicht abschwächen zu wollen.⁴⁴³

Die Vorlage wurde „nach einer etwa fünfstündigen Debatte von der Vollversammlung der Synode in erster Lesung angenommen. Bei 262 abgegebenen Stimmen stimmten 237 Synodalen [sic!] zu, 15 lehnten ab und 10 enthielten sich der Stimme.“⁴⁴⁴ Mitsamt der 85 beschlossenen Änderungsanträge wurde sie so wieder an die Gemischte Kommission überwiesen, die zur Einarbeitung „alle Kräfte aufbieten“⁴⁴⁵ musste, am 30. März 1974 die Neufassung einstimmig annahm und zur zweiten Lesung einreichte.⁴⁴⁶ Kapitel „1.1 Schüler – Lehrer – Eltern“⁴⁴⁷ war nun durch drei zusätzliche Unterpunkte gegliedert, von denen 1.1.1 die Lernenden in den Blick nahm, jedoch keine eigene Überschrift erhielt.⁴⁴⁸

442 Vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Mitglieder der Synode, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1.1 (1970), 27–38, hier 28.

443 SEKRETÄR DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973). Protokoll (1973), 162.

444 VOLZ, Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung (1976), 115.

445 EBD.

446 Vgl. EBD.

447 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1973), 1.42–3.5.

448 Vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (zweite Lesung), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 5.4 (1974), 9–28, hier 10.31–2.22.

Dafür wurde ein Satz als Einleitung vorangestellt, der bereits die Ausrichtung des Kapitels deutlich macht: „Der Religionsunterricht stellt Schüler, Lehrer und Eltern vor manche Probleme.“⁴⁴⁹ Im das „Religionsstunden-Ich“⁴⁵⁰ beinhaltenden Abschnitt über die „jüngeren Schüler“⁴⁵¹ finden sich lediglich in den Strichpunkten, die mögliche Ursachen für die Empfindung des Religionsunterrichts als „Stilbruch“⁴⁵² aufzählen, Änderungen. Statt durch „immer schon feststehende Antworten“⁴⁵³ werde die „Frage- und Denklust durch vorschnelle Antworten gedämpft“⁴⁵⁴. Auch kehren nicht „die gleichen Stoffe regelmäßig“⁴⁵⁵, sondern „die gleichen Stoffe in fast gleicher Weise“⁴⁵⁶ wieder. Als zusätzliche Ursache wurde zudem „wenn schließlich der Religionsunterricht weniger anspruchsvoll ist als vergleichbare Fächer“⁴⁵⁷ hinzugefügt. Die folgenden vier Zeilen sind hingegen im Wortlaut übernommen.⁴⁵⁸ An der hier zu beobachtenden Detailarbeit der Synodalen, die mitunter um jedes einzelne Wort rangen, ist deren Engagement im Verlauf der gesamten Synode abzulesen. Gleichsam liefert sie spannende Einblicke, wenn bestimmte Formulierungen unhinterfragt blieben.

Da seit der ersten Lesung nur wenige Änderungen an diesem Kapitel vorgenommen worden waren, kam es auch in den 93 Änderungsanträgen zur zweiten Lesung kaum mehr zur Sprache.⁴⁵⁹ Nach wie vor wurde der „erste Teil der Vorlage von den meisten Stellungnahmen als zutreffend charakterisiert“⁴⁶⁰. Lediglich der zur Sachkommission II („Gottesdienst – Sakramente – Spiritualität“⁴⁶¹) gehörende Regensburger Weihbischof

449 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (zweite Lesung) (1974), 10.

450 EBD.

451 EBD.

452 EBD.

453 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1973), 1.

454 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (zweite Lesung) (1974), 10.

455 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1973), 1.

456 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (zweite Lesung) (1974), 10.

457 EBD.

458 Vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1973), 2,1–4; vgl. SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (zweite Lesung) (1974), 10,40–44.

459 Die Drucksachen 405–498 sind Eingaben zur zweiten Lesung der Vorlage »Der Religionsunterricht in der Schule« im Rahmen der vierten Sitzung der sechsten Vollversammlung (20.–24. November 1974).

460 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Bericht zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ von Sachkommission I (zweite Lesung), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 5.4 (1974), 29–35, hier 31.

461 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Personalverzeichnis der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Stand: 1. April 1973), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.3 (1973), 7–38, hier 28.

Vinzenz Guggenberger (1929–2012) arbeitete sich noch intensiv an den bereits bekannten Formulierungen der Situationsanalyse ab, ohne jedoch das »Religionsstunden-Ich« auch nur zu nennen.⁴⁶² Schon während der ersten Lesung hatte er sich aktiv an der Diskussion beteiligt, den Fokus aber nicht auf das erste Kapitel gelegt, sondern die Stellung des Textes hinsichtlich einer „Einübung in den Glauben“⁴⁶³ hinterfragt. Die Aussprache am 22. November 1974 eröffnete Günter Lange mit einem Plädoyer „gegen den mehreren Anträgen zugrunde liegenden Wunsch, möglichst an jeder Stelle alles zu sagen, was zu Abschwächungen und Harmonisierungen führe, zu einem ständigen ‚sowohl als auch‘, das die Vorlage hätte stumpf werden lassen“⁴⁶⁴. Im Anschluss meldeten sich zunächst Fürsprecher der Vorlage zu Wort:

Ein engagiertes Ja zur Vorlage sprach der Trierer Bischof Dr. Bernhard Stein. Sie sei nicht etwa nur ein gut gelungenes Papier für eine Dokumentensammlung zur Zeitgeschichte, sondern ein religionspädagogisches Arbeitskonzept und ein Aufruf an alle, die mit Religionsunterricht zu tun hätten. Daß die Vorlage zu vernünftigen und durchaus realisierbaren Folgerungen und Forderungen komme, liege vor allem in der klaren Situationsanalyse begründet. Der Schüler werde endlich nicht mehr als uneingeschränkt Glaubender vorausgesetzt und der Lehrer in seinem konfliktreichen Spannungsverhältnis zwischen den Erwartungen der Kirche und den Bedürfnissen der Schüler gesehen.⁴⁶⁵

Im Unterpunkt 1.1.1 war es dabei erneut die Formulierung „Stilbruch“⁴⁶⁶, die für Diskussionen sorgte. Angenommen wurden zwei dieses Unterkapitel betreffende Modifikationen, die auf Anträgen Guggenbergers basierten.⁴⁶⁷ Bei den Strichpunkten wurde bezüglich der im Unterricht gebotenen biblischen Texte nun davon gesprochen, dass die Ler-

462 Vgl. Vinzenz GUGGENBERGER, Änderungs-Antrag zur Vorlage Religionsunterricht (16. Oktober 1974). Drucksache 410 zu TOP 4 der 6. Vollversammlung (20.–24.11.1974) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland; vgl. Vinzenz GUGGENBERGER, Zusatz-Antrag zur Vorlage Religionsunterricht (16. Oktober 1974). Drucksache 411 zu TOP 4 der 6. Vollversammlung (20.–24.11.1974) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland; vgl. Vinzenz GUGGENBERGER, Änderungs-Antrag zur Vorlage Religionsunterricht (16. Oktober 1974). Drucksache 412 zu TOP 4 der 6. Vollversammlung (20.–24.11.1974) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland.

463 SEKRETÄR DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973). Protokoll (1973), 159.

464 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Bericht über die VI. Vollversammlung der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 20. bis 24. November 1974 in Würzburg, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 5.8 (1974), 27–48, hier 36.

465 EBD., 37.

466 SEKRETÄR DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 6. Vollversammlung (20.–24.11.1974). Protokoll, Bonn 1974, 102.

467 Vgl. EBD., 102–104.

nenden diese „nicht mit ihren Erfahrungen verknüpfen können“⁴⁶⁸, wo es zuvor „nicht mit ihren Erfahrungen in Einklang bringen können“⁴⁶⁹ hieß. Aufgrund des vielfach geäußerten Wunsches, diesen Absatz nicht ausschließlich mit Negativa zu füllen, wurde zudem eine – die Ausführungen über die „jüngeren Schüler“⁴⁷⁰ abschließende – positive Feststellung eingefügt. Der das »Religionsstunden-Ich« beinhaltende Absatz 1.1.1 lautete damit in der durch die sechste Vollversammlung mit deutlicher Mehrheit⁴⁷¹ angenommenen Beschlussfassung wie folgt:

Die jüngeren Schüler sind zu einem distanzierten Urteil noch nicht in der Lage, aber schon sie können den Religionsunterricht als einen „Stilbruch“ im Raum der Schule empfinden

- wenn in ein kirchliches Leben eingeführt wird, an dem sich ihre Familie nicht mehr beteiligt

- wenn den Leitfaden das Kirchenjahr abgibt, das ihr Alltagsleben nicht mehr prägt

- wenn biblische Texte geboten werden, die sie nicht mit ihren Erfahrungen verknüpfen können

- wenn ihre Frage- und Denklust durch vorschnelle Antworten gedämpft wird

- wenn die gleichen Stoffe in fast gleicher Weise wiederkehren

- wenn schließlich der Religionsunterricht weniger anspruchsvoll ist als vergleichbare Fächer.

Leicht kann es zur Bildung eines „Religionsstunden-Ichs“ im Schüler kommen, das sich während dieses Unterrichts in einer Sonderwelt bewegt und schablonierte Antworten von sich gibt. Damit wäre schon der Keim für Glaubenslaxheit oder Glaubensenge gelegt und zugleich die von der Schule erstrebte Lernbereitschaft gemindert. Andererseits gibt es Schüler, denen das religiöse Leben von Haus aus fremd ist und die doch dafür aufgeschlossen sind.⁴⁷²

4.5.3 Auswirkungen der Begriffsverwendung im Synodenbeschluss

Der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« war also spätestens Mitte der 1970er Jahre in der katholischen Religionspädagogik angekommen. Wie gezeigt werden konnte, blieb er dort weitgehend unhinterfragt und ohne größeren Widerspruch. Der Synodenbeschluss ist bis heute die am häufigsten verwendete, explizit genannte Quelle für diese Bezeichnung.⁴⁷³ Die Breitenwirkung lässt sich auch dadurch veranschaulichen, dass vor der Synode verfasste Textpassagen, die inhaltlich Ähnliches beschreiben, den Begriff aber nicht verwenden, später mit dem hier beleuchteten Schlagwort in Verbindung

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

469 SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (zweite Lesung) (1974), 10.

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

471 „Abgegebene Stimmen: 240 – Jastimmen: 223“ (EBD., 87).

472 EBD., 88.

473 Vgl. dazu Kapitel 5.1.3.3.

gebracht wurden.⁴⁷⁴ Auffällig ist jedoch, dass in der Regel lediglich der Begriff, nicht aber die Eingrenzung auf die „jüngeren Schüler“⁴⁷⁵ übernommen wird.⁴⁷⁶ Am Beispiel der eingangs zitierten Prüfungsaufgabe lässt sich zudem zeigen, dass selbst bei direkter Zitation bisweilen ein recht unterschiedliches Begriffsverständnis – z. B. hinsichtlich der Frage nach Ursache und Wirkung – vorliegt. Spricht die Synode von der „Bildung eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ im Schüler“⁴⁷⁷ so heißt es in der Staatsexamensaufgabe, im Synodenbeschluss werde „davor gewarnt, daß Schüler und Schülerinnen ein ‚Religionsstunden-Ich‘ vermittelt bekommen“⁴⁷⁸. Gemäß der Prüfungsaufgabe sei dieses »Religionsstunden-Ich« zudem der *Auslöser*, der „Religion zu einer Sonderwelt werden läßt“⁴⁷⁹, obwohl sich dieses Verständnis einer Abfolge im genannten Dokument nicht findet. Die Aufgabe, darzustellen, „was die Bildung eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ fördert und wie ein Religionsunterricht sein soll, der eine solche Fehlentwicklung verhindert!“⁴⁸⁰ ist zudem interessant, führt der Synodenbeschluss selbst doch nur Bedingungen für die Empfindung des Religionsunterrichts „als einen ‚Stilbruch‘ im Raum der Schule“⁴⁸¹, nicht aber für die „Bildung eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ im Schüler“⁴⁸² auf. Wie im folgenden Kapitel dargestellt werden wird, sind divergierende Auffassungen bei Verwendung der identischen Bezeichnung nachzuweisen.

474 So wird ein Zitat *Mallinckrodt's* („Die Kinder werden vom Katecheten angehalten, ehrlich zu antworten, damit nicht nur die »frommen« und »braven« Sprüche kommen, die den Religionsunterricht oft so wirklichkeitsfremd machen“, Hansjürgen von MALLINCKRODT, *Urgemeinde – »politisch«?* Gedanken zur unterrichtlichen Behandlung, in: *KatBl* 95 (1970), 679–683, hier 682) bei *Herbst* sowohl mit dem »Religionsstunden-Ich« als auch mit dem Synodenbeschluss verknüpft, vgl. Jan-Hendrik HERBST, *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 31)*, Paderborn: Brill Schöningh 2022, 287.

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

476 Auf diese Differenzierung verweisen – in direkter Auseinandersetzung mit dem Synodenbeschluss – lediglich Johann HOFMEIER, *Kleine Fachdidaktik Katholische Religion*, München: Kösel 1983, 78 und Matthias SCHARER, *Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht in der Schule: heute gelesen und im Blick auf morgen weitergeschrieben*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 17 (2009), 30–38, hier 31.

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

478 BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST – PRÜFUNGSAMT, *Schriftliche Prüfungsaufgabe der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in Bayern in den Themengebieten Religionspädagogik / Didaktik des Religionsunterrichts (kath.)*. LA Grundschule, Prüfungstermin: Frühjahr 1997 (1997).

479 EBD.

480 EBD.

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

482 EBD.

5 Analyse der Begriffsverwendung zwischen 1934 und 2022

Die vorangehenden Ausführungen konnten zeigen, dass der durch *Schieder* in die Religionspädagogik eingebrachte Begriff des »Religionsstunden-Ichs« in dieser aufgegriffen, doch nur in den seltensten Fällen mit der inhaltlichen Deutung oder gar dem Namen des Urhebers verknüpft wurde. Vielmehr entwickelte der Ausdruck eine Eigendynamik: Anscheinend bringt er die weitverbreitete Einschätzung der Lehrenden, auf Seiten der Lernenden begegne ihnen eine kontextgebundene Unauthentizität im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts, besonders anschlussfähig ins Wort. Dies äußert sich auch darin, dass die in Kapitel 3 referierten, zuvor verwendeten Metaphern und Bezeichnungen seit 1934 kaum mehr zu belegen sind.

Schon an den wenigen Beispielen des Kapitels 4 ließ sich erkennen, dass das jeweilige Begriffsverständnis selten identisch ist. Explizite Definitionen, was dieses »Religionsstunden-Ich« konkret *sei*, fehlen aber. Meist scheint mit der Verwendung des Begriffs die Annahme einherzugehen, dass das damit Bezeichnete allgemein bekannt wäre. Häufig wird jedoch davon gesprochen, wie sich dieses »Religionsstunden-Ich« im Unterricht *zeige*, sei es, dass es nicht „opponiert gegen die Verkündigung Gottes“¹ oder dass es „die selbstverständlichen“² bzw. „schablonierte Antworten von sich gibt“³. Gemein ist den bisher behandelten Belegstellen zudem, dass sie das »Religionsstunden-Ich« als „Gefahr“⁴ oder als eines der „Probleme“⁵ des Religionsunterrichts skizzieren, das es zu „verhindern“⁶, zu „vermeiden“⁷ und zu „verbannen“⁸ gelte.

1 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.

2 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1956), 185.

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

4 TRUTWIN, *Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht* (1973), 752.

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

6 Erich HERMANN, *Die Grundformen des pädagogischen Verstehens*, München: Johann Ambrosius Barth 1959, 200.

7 STOCK, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht* (1959), 47.

8 Klaus WEGENAST, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1965, 80.

Im folgenden Kapitel soll nun auf zwei verschiedenen Wegen versucht werden, die Bedeutungsfacetten des Begriffs »Religionsstunden-Ich« in religionspädagogischen Publikationen zu ergründen. Dafür werden Sprachgebrauchsmuster diachron analysiert und anschließend zentrale Beiträge, in denen der Begriff entweder ausdrücklich thematisiert oder aber besonders häufig verwendet wird, ausgewertet.

5.1 Diachrone Analyse von Sprachgebrauchsmustern

5.1.1 Vorgehen und Methodik

Gemäß *Ludwig Wittgenstein* (1889–1951) ist „[d]ie Bedeutung eines Wortes [...] sein Gebrauch in der Sprache.“⁹ Fällt es schwer, einen Begriff zu fassen, so rät er: „Frage dich in dieser Schwierigkeit immer: Wie haben wir denn die Bedeutung dieses Wortes [...] gelernt? An was für Beispielen; in welchen Sprachspielen? Du wirst dann leichter sehen, daß das Wort eine Familie von Bedeutungen haben muß.“¹⁰ Diesem Ansatz folgend soll hier versucht werden, mittels einer korpuslinguistischen¹¹ Analyse die Bedeutung des Begriffs »Religionsstunden-Ich« aus seiner tatsächlichen Verwendung zu erschließen.

Diese sogenannten „Sprachgebrauchsmuster“¹² werden innerhalb eines »Korpus«, also einer „Sammlung konkreter sprachlicher Äußerungen“¹³, „[m]ittels quantitativer und qualitativer Methoden [...] identifiziert und von ihrem Gebrauchskontext her interpretiert.“¹⁴ Dabei kann sowohl auf inhaltliche als auch auf formale Aspekte eingegangen werden. Da es sich um einen religionspädagogischen Fachbegriff handelt und bisher keine frei zugänglichen Forschungskorpora dieser Teildisziplin existieren, müssen zunächst potenzielle Quellen, die den Begriff enthalten könnten, identifiziert werden. Anschließend gilt es, den gesuchten Begriff in diesen Quellen ausfindig zu machen. Anhand dieser Belegstellen werden sodann die konkreten Sprachgebrauchsmuster analysiert.

9 Ludwig WITTGENSTEIN, *Philosophische Untersuchungen*. Spätfassung (TS 227), in: Joachim SCHULTE (Hg.), *Ludwig Wittgenstein. Philosophische Untersuchungen*. Kritisch-genetische Edition, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001, 739–989, PU 43, 711.

10 EBD., PU 77, 793.

11 „Korpuslinguistik meint zunächst einmal nichts anderes als das Arbeiten mit Korpora aus sprachwissenschaftlicher Perspektive, und Korpora sind erst einmal nichts anderes als Textsammlungen. [...] [N]ach wie vor [besteht] kein Konsens darüber, wie sich Korpuslinguistik abgrenzend definieren lässt bzw. was genau korpuslinguistisches Arbeiten im Detail auszeichnet. [...] Korpuslinguistik ist dementsprechend ein heterogenes Feld“ (Sarah BROMMER, *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte* (= *Empirische Linguistik/Empirical Linguistics* 10), Berlin und Boston: De Gruyter 2018, 96).

12 Noah BUBENHOFER, *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse* (= *Sprache und Wissen* 4), Berlin und Boston: De Gruyter 2009, 15–25.

13 BROMMER, *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte* (2018), 100.

14 Stefan ALTMAYER, *Art. Korpusanalyse*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (WiReLex), 2019, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200609/> (besucht am 30. 01. 2024).

5.1.1.1 Herausforderungen der Korpuserstellung

Anders als bei bereits korpuslinguistisch untersuchten Worten wie „Hund“¹⁵ oder „Klimawandel“¹⁶, festen Wendungen in Wortgruppen wie „Kampf der Kulturen“¹⁷ oder auch bestimmten Satzzeichen¹⁸ handelt es sich beim »Religionsstunden-Ich« um einen Begriff, der ein fachspezifisches Sondergut darstellt. In keinem der bestehenden, öffentlich verfügbaren Forschungskorpora findet sich mittels einer Stichwortsuche – die „einfachste Möglichkeit an Informationen in einem Korpus zu kommen“¹⁹ – ein einziger Beleg.²⁰ Doch auch gesamttheologische Standardwerke wie das »Lexikon für Theologie und Kirche (LThK)« oder die »Theologische Realenzyklopädie (TRE)« führen das »Religionsstunden-Ich« nicht als Schlagwort, zudem findet es sich weder im umfangreichen „Fachsprachkorpus Theoretische und praktische Theologie“²¹ noch in den – durch das Tübinger Projekt »DigiTheo“²² in Gänze als Volltext zur Verfügung stehenden – 186 Jahrgängen der »Theologischen Quartalschrift«.²³ Für die Auswertung galt es daher, selbst eine – intra-disziplinär auf die Religionspädagogik ausgerichtete – Basis zu schaffen.

Aufbereiten der Texte Um die für die Auswertung benötigten Texte aus dem Fachbereich der Religionspädagogik zusammenzustellen, wurde ein mehrspuriger Ansatz verfolgt. Nicht zu beziffern ist die Gesamtmenge der online zur Verfügung stehenden Volltexte, in denen die Stichwortsuche ohne weitere Aufbereitung möglich war. Dazu zählen u. a. die über Suchdatenbanken und Onlinesuchmaschinen zugänglichen Sammlungen digital veröffentlichter bzw. retrodigitalisierter Bücher und Zeitschriften, die Volltextsuche des »Index Theologicus« sowie die Bestände verschiedener, ebenfalls eine Volltextsuche anbietender Verlage oder des »Münchener Digitalisierungszentrums« der »Bayerischen

-
- 15 Kathrin STEYER, Wenn der Schwanz mit dem Hund wedelt. Zum linguistischen Erklärungspotenzial der korpusbasierten Kookkurrenzanalyse, in: Ulrike HAG-ZUMKEHR/Werner KALLMEYER/Gisela ZIFONUN (Hg.), Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stichel zum 65. Geburtstag (= Studien zur deutschen Sprache 25), Tübingen: Gunter Narr 2002, 215–236.
 - 16 Jana TEREICK, Klimawandel im Diskurs. Multimodale Diskursanalyse crossmedialer Korpora (= Diskursmuster / Discourse Patterns 13), Berlin und Boston: De Gruyter 2016.
 - 17 Jan-Henning KROMMINGA, Der Westen als Wir-Gruppe im „Kampf der Kulturen“. Diskursanalysen zu sprachlichen Konstruktionen der sozialen Welt (= Diskursmuster / Discourse Patterns 31), Berlin und Boston: De Gruyter 2022, 16–90.
 - 18 Vgl. Luise KEMPF, Die Evolution des Apostrophgebrauchs. Eine korpuslinguistische Untersuchung, in: Renata SZCZEPANIAK/Stefan HARTMANN/Lisa DÜCKER (Hg.), Historische Korpuslinguistik (= Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte 10), Berlin und Boston: De Gruyter 2019, 119–150.
 - 19 Carmen SCHERER, Korpuslinguistik (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 2), Heidelberg: Winter 2014, 42.
 - 20 Neben dem »Deutschen Referenzkorpus – DeReKo« und dem »DWDS-Kernkorpus (1900–1999)« wurden auch weitere, via »COSMAS II« frei verfügbare Korpora geprüft.
 - 21 Friedemann VOGEL, Computergestützte Sozio- und Diskurslinguistik an der Universität Siegen. Forschung. Korpora, URL: <https://diskurslinguistik.net/forschung/korpora/> (besucht am 30. 01. 2024), dieser wurde dankenswerterweise von Prof. Dr. Friedemann Vogel dahingehend geprüft.
 - 22 Vgl. UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK TÜBINGEN, DigiTheo: Theologie digital. Theologische Quartalschrift (ThQ), URL: <http://idb.ub.uni-tuebingen.de/digitue/theo/thq> (besucht am 30. 01. 2024).
 - 23 Vgl. Matthias WERNER, So what are we really talking about? A corpus linguistic analysis of keywords and collocations in the »Theologische Quartalschrift«, in: *Warszawskie Studia Teologiczne* 36.1 (2023), 210–226.

Staatsbibliothek«. Diese führten zu einigen Belegstellen, die direkt aufgenommen werden konnten.

Gleichermaßen fanden Texte Verwendung, die digital zur Verfügung standen, zur Datenerhebung jedoch noch aufbereitet werden mussten. Vor allem in Folge der Pandemiebedingungen zeitweiligen Umstellung auf Online-Lehre vergrößerten viele Universitätsbibliotheken die bereitgestellten Bestände digitaler Volltexte. Auch einige religionspädagogische Fachzeitschriften erscheinen (z. T. ausschließlich) digital und bieten die Einzelbeiträge zum Herunterladen an.²⁴ Für dieses Forschungsvorhaben stellten zudem verschiedene Einrichtungen, Verlage und Personen bereits digitalisierte Texte in größerem Umfang zur Verfügung.²⁵ So konnten mehrere Jahrgänge der »Katechetischen Blätter« (1875–1945, 2010–2022), der »Religionspädagogischen Beiträge« (1978–2019) sowie fünfzehn Bände des »Jahrbuchs der Kindertheologie« ausgewertet werden. Derzeit laufende, aber noch nicht abgeschlossene Digitalisierungsprojekte wie z. B. »DigiTheo_5« werden in Zukunft derartige Erhebungen deutlich vereinfachen.²⁶

Um die Textgrundlage breiter aufzustellen, wurde zusätzlich eine Vielzahl von religionspädagogischen Schriften selbst vor Ort digitalisiert. Nach einer zunächst stichprobenartigen Auswahl aus den Beständen der Universitätsbibliothek Augsburg²⁷, dem Füllen bestehender Lücken (»Katechetische Blätter« in Auswahl, 1946–2019) und der Aufnahme verschiedener Grundlagenwerke führten die im Rahmen der Auswertung der Belegstellen gewonnenen Erkenntnisse zur fortlaufenden Erweiterung der Erhebungsbasis. Dies erfolgte vor allem hinsichtlich belegter oder angenommener Zitationsketten sowie im Blick auf bestimmte Themenfelder, innerhalb derer aufgrund des jeweiligen Auswertungsstandes die Begriffsverwendung besonders wahrscheinlich schien. Werke, die vor 1934 veröffentlicht worden waren, wurden aufgrund der gebildeten Arbeitshypothese, bei der Begriffsverwendung durch *Julius Schieder* handle es sich um eine auf diesen zurückzuführende Wortbildung, in deutlich geringerem Umfang berücksichtigt. Um diese These gleichsam implizit zu validieren, wurden einschlägige Textquellen, die vor 1934 erschienen waren, jedoch nicht grundsätzlich ausgeschlossen.²⁸ Nicht zu vermeiden ist, dass bei der eigenhändigen Erstellung eines derartigen, recht spezifischen Forschungskorpus die Suchbewegung immer Auswirkungen auf die jeweiligen Ergebnisse hat. Der Begriff der »Repräsentativität« ist daher in diesem Kontext ein höchst schwieriger, vor allem aber ist die Repräsentativität derartiger Erhebungen nur schwer mit der empirischen Sozialforschung vergleich-

24 So z. B. »Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik« oder die »Religionspädagogischen Beiträge. Journal for Religion in Education«. Ebenso ist das »Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet« (WiReLex) zu erwähnen.

25 Mein Dank gilt Dr. *Martin Faßnacht* und Dr. *Alessandro Aprile* der Universitätsbibliothek Tübingen sowie der Verlagsgruppe Patmos, dem Calwer Verlag sowie dem LUSA Verlag.

26 Vgl. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG), GEPRIS – Geförderte Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Projekt Retrospektive Erschließung und Digitalisierung theologischer Zeitschriften (DigiTheo_5), 2020, URL: <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/449077614> (besucht am 30. 01. 2024).

27 Dabei wurden v. a. Werke der Religionspädagogik und Katechetik gewählt. Diese sind gemäß der sogenannten »Regensburger Systematik« mit »BU« gekennzeichnet.

28 Vgl. vor allem die geprüften Jahrgänge der »Katechetischen Blätter«.

bar.²⁹ Seit Beginn dieses Teils des Forschungsvorhabens war somit klar, dass nicht die vollständige Auswertung der Begriffsverwendung, sondern die Auswertung der gefundenen Belegstellen das Ziel darstellen musste. Die bereits zitierten, fast 900 Jahre alten Worte von *Hugo von St. Viktor* waren dabei eine willkommene Beruhigung:

Es ist nicht wichtig für dich, ob du alle Bücher liest oder nicht. Die Zahl der Bücher ist unbegrenzt; trachte nicht nach Unbegrenztem! Wo kein Ende ist, da kann es keine Ruhe geben; wo keine Ruhe ist, da gibt es keinen Frieden; wo kein Friede ist, da kann Gott nicht wohnen.³⁰

Insgesamt wurden im Rahmen der Auswertung allein auf lokalen Datenträgern gespeicherte, selbst oder von Dritten erstellte Digitalisate von religionspädagogischen Schriften mit einem Gesamtdatenvolumen von über 115 Gigabyte mittels automatischer Texterkennung (OCR) aufbereitet. Zur Extraktion des Textes wurde ein Python-Code geschrieben, in welchem zunächst die Bibliothek »PDFMiner« Verwendung fand. So wurde eine Gesamt-Textdatei mit einer Größe von 631 Megabyte erstellt, welche mit der Funktion »tokenize« des »NLTK« (»Natural Language Toolkit«, eine Python-Bibliothek zur Verarbeitung natürlicher Sprache) nach deutschen Sprachregeln in einzelne »Tokens« zerlegt wurde. Dies führte zu einem Gesamtbestand von 84.742.368 „Wortform-Tokens“³¹ aus Monografien, Sammelwerken und Fachzeitschriften. Diese wurden schließlich unter Verwendung der »shelve«-Bibliothek in einer Datenbank abgespeichert.³²

Stichwortsuche Innerhalb der aufbereiteten Texte galt es nun, den gesuchten Begriff des »Religionsstunden-Ichs« zu finden, um ein spezifisches, diesen enthaltendes, religionspädagogisches Forschungskorpus zu erstellen. Einige Frustration löste zunächst die große Zahl der Nullmeldungen aus: eigens aufbereitete Werke, die den Begriff aber *nicht* enthielten. Das stete Gefühl, der hier betriebene Aufwand werde wohl unsichtbar bleiben, galt es zu akzeptieren – schließlich konnte keine hundertseitige Aufstellung erfolgen, welche Handbücher, Lexika und Beiträge den Begriff *nicht* verwenden. Gleichwohl führten die Nullmeldungen zur spannenden, aber letztlich wohl nur durch weitere Erhebungen – denkbar wären bspw. einzelne Interviews mit Autorinnen und Autoren – zu beantwortenden Frage, auf welche Gründe die Nichtverwendung des Begriffs in vermeintlich prädestinierten Titeln und Passagen zurückzuführen sein kön-

29 Vgl. zur Herausforderung der Repräsentativität Douglas BIBER, Representativeness in corpus design [1993], in: Wolfgang TEUBERT/Ramesh KRISHNAMURTHY (Hg.), *Critical concepts in linguistics* (= *Corpus linguistics* 2), Reprint, London und New York: Routledge 2008, 134–165.

30 HUGO VON SANKT VIKTOR, *Didascalicon de studio legendi* (1127) (1997), 345.

31 „Einheiten der Schriftsprache [. . .], die durch Leerzeichen oder Satzzeichen voneinander getrennt sind“ (SCHERER, *Korpuslinguistik* (2014), 33).

32 Mit der an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg zur Verfügung stehenden, begrenzten Rechnerleistung dauerte allein die Tokenisierung des Textes 41 Tage. Inklusive der Wörterbucherstellung mit »shelve« lief der Python-Code ohne Unterbrechung 1100 Stunden, also fast 46 Tage. Wünschenswert wäre hier ein Zugang zu an Universitäten durchaus vorhandenen Ressourcen auch für Forscherinnen und Forscher der Geisteswissenschaften.

nte.³³ Vor allem das mögliche Motiv einer bewussten Vermeidung wäre an dieser Stelle interessant, würde es doch auf ein Problembewusstsein hindeuten. Eine weitere Herausforderung der Arbeit mit dieser Textmenge bestand darin, nicht durch andere herausstechende Formulierungen oder spannende Entdeckungen in eher unbekanntem Texten der Vergangenheit den Fokus zu verlieren.

Probleme bereitete zudem die Erstellung der Digitalisate sowie die Texterkennung. Vor allem die Frakturschrifterkennung war zu Beginn des Forschungsvorhabens noch oft ungenau, in diesem Bereich machten die verschiedenen Programme in den letzten Jahren jedoch große Fortschritte. Deutlich fehleranfälliger sind die Texterkennungsprogramme hingegen bei Schreibmaschinen- bzw. Typenraddruckertexten, wie sie vor allem aus den 1960–1980er Jahren in der Religionspädagogik recht häufig begegnen. Im Sperrsatz, kursiv oder durch die Verwendung einer (teil-)verbundenen Schrift hervorgehobene Passagen führen bisweilen zu kaum auslesbaren Ergebnissen.³⁴ Darüber hinaus enthält ein erstaunlich großer Anteil der bibliothekarisch verfügbaren religionspädagogischen Werke handschriftliche Anmerkungen, (Unter-)Streichungen und Markierungen, die die automatische Texterkennung behindern, teils unmöglich machen.

Neben diesen Problemen der Texterkennung führten zwei weitere Besonderheiten des hier untersuchten Wortes dazu, dass es sich einer rein computergestützten, vollautomatisierten Auswertung widersetzt und eine – deutlich aufwändigere – händische Erhebung erfolgen musste: Einerseits handelt es sich – wie bereits gezeigt werden konnte – um einen Sonderbegriff der Religionspädagogik. Dies hat zur Folge, dass er nicht in den programmimmanenten Wörterbüchern enthalten ist. Texterkennungssoftware arbeitet aber i. d. R. wörterbuchgestützt und gleicht die erkannten Zeichen in ihrer Zusammensetzung mit möglichen, im – je nach Sprache gewählten – Wörterbuch enthaltenen Einträgen ab. Ist zu einem Begriff kein Eintrag bekannt, so erfolgt die Ausgabe ohne diese Anpassung. Im Fall des »Religionsstunden-Ichs« war mitunter zu beobachten, dass – bei einigen Schriftarten – das großgeschriebene »I« als kleingeschriebenes »L« erkannt wurde, wodurch statt »Religionsstunden-Ich« also »Religionsstunden-Ich« ausgegeben wurde.

Andererseits handelt es sich um ein aus neunzehn Zeichen bestehendes Kompositum. Eines dieser Zeichen ist zudem ein Bindestrich.³⁵ Nicht selten führt dies dazu, dass es durch einen Zeilen- oder Seitenumbruch getrennt wird. Auch dies hat zur Folge, dass es mitunter nicht als zusammengehöriges Wort erkannt wird. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn der erste Wortbestandteil »Religionsstunden« die Zeile beendet und der im Wort enthaltene Bindestrich als Trennzeichen aufgepasst wird. Programme zur

33 So z. B. in Hanna ROOSE, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*, Stuttgart: Calwer 2019.

34 Verschiedene (teil-)verbundene Schriftarten werden dabei bisweilen nicht als maschinell verfasster Text erkannt, gesperrt gesetzte Worte hingegen nicht als zusammenhängendes Wort, sondern als Folge von Einzelbuchstaben oder Buchstabengruppen. Dies führte beim gesperrt gedruckten Wortbestandteil »R e l i g i o n« zu einer Vielzahl verschiedener Ausgaben, z. B. »R e l i g i o n«, »R e l i g i o n«, »R e l i g i o n« u. v. m., wodurch die Tokenisierung teils unmöglich wurde.

35 Die Problematik der verschiedenen als Bindestrich verwendeten Zeichen wurde bereits in Kapitel 3.5 behandelt.

computergestützten Tokenisierung entfernen zudem i. d. R. Satz- und Sonderzeichen, die keine Wörter sind.

Neben der Suche nach dem Gesamtbegriff wurden daher die Texte – um trotz möglicher Fehler der Texterkennung Belegstellen zu erschließen – auf kleinere Wortbestandteile geprüft.³⁶ Dennoch ist davon auszugehen, dass einzelne Belegstellen des »Religionsstunden-Ichs« auch innerhalb der analysierten Texte durchs Raster fielen und somit keinen Eingang in die Erhebung fanden.³⁷

Prüfung Führte die Stichwortsuche innerhalb eines Werkes zu einem oder mehreren Treffern, so wurde – wenn es sich um Monografien oder Beiträge in Sammelbänden handelte – geprüft, welche Auflage vorlag. Ziel war es, ausschließlich Erstauflagen zu verwenden, sofern der gesuchte Begriff in diesen zu finden war. Falls nicht, wurde die frühest mögliche Auflage mit Begriffsverwendung genutzt. Die Absicht bestand darin, ein möglichst breites Spektrum des Begriffsverständnisses zu sammeln und nicht einzelnen, mehrfach aufgelegten Werken ein zu starkes Gewicht zu geben.³⁸ Neuauflagen fanden lediglich dann Eingang in das Korpus, wenn in diesen der den Begriff des »Religionsstunden-Ichs« enthaltene Abschnitt überarbeitet wurde und daher von einer neuerlichen Begriffsreflexion auszugehen ist. In diesen Fällen wurden alle Versionen einzeln berücksichtigt.

Zusammenstellung Schließlich wurden die Textabschnitte, in denen der Begriff nachgewiesen werden konnte, zusammengestellt.³⁹ Fünf Quellen wurden exkludiert, da sie die Auswertung verzerrt hätten. Diese lassen eine absatzübergreifende, teils mehrseitige, explizite Auseinandersetzung mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs« erkennen und/oder verwenden den Suchbegriff ungewöhnlich oft.⁴⁰ Daher werden sie – und zwei weitere Texte – als »Begriffsexplikationen und Begriffshäufungen« in Kapitel 5.2 ausführlich behandelt und mit den Ergebnissen der diachronen Analyse von Sprachgebrauchsmustern verglichen.

36 Verwendet wurden u. a. »Religionss«, »nsstu«, »nssst«, »n-l«, »-lch«, »- lch«, »=lch« oder »=lc«. Texte von geringerem Seitenumfang wurden zunächst auch auf die Wortbestandteile »Religions« und »stunden« geprüft. Diese erwiesen sich aber aufgrund der nicht zu bewältigenden Zahl der Ergebnisse i. d. R. als nicht zielführend.

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

38 Dabei kann nicht geäußert werden, dass höhere Auflagen die Wahrscheinlichkeit steigern, dass das Werk besonders zur Weiterverbreitung des Begriffs beiträgt.

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

40 Die diachrone Analyse der Sprachgebrauchsmuster beruht auf 343 Belegstellen. Allein im Text *Hemels* (vgl. Ulrich HEMEL, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht?, in: Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen (rabs) 23.3 (1991), 67–72) findet sich der Begriff 42-mal, womit dieser Text fast 11 % (42 von dann 385 Belegstellen) der Auswertungsbasis gestellt hätte. Der Beitrag von *Orth* und *Fritz* (vgl. Gottfried ORTH/Hilde FRITZ, Ich muss wissen, was ich machen will. Ethik lernen und lehren in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008, 33–49) enthält gar 46 Begriffsverwendungen, der Lexikonartikel zum Begriff (vgl. ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018)) schließlich 47. Die Belegstellen dieser drei Texte, die sich auf lediglich 27 Druckseiten finden, würden damit über 28 % des Auswertungsbasis darstellen (135/478).

Ferner wurden Belegstellen, die nicht einzelnen oder mehreren Autorinnen bzw. Autoren oder herausgebenden Institutionen zugeordnet werden konnten, nicht in die Erhebung aufgenommen, auch wenn diese erneut die Verbreitung und Anschlussfähigkeit des Begriffs bezeugen. Vor allem im Rahmen von Online-Recherchen begegnet er recht häufig in – meist wohl von Studierenden erstellten und anonym hochgeladenen – Seminarunterlagen oder prüfungsbezogenen Zusammenstellungen religionspädagogischer Inhalte. Ebenso erfolgte eine Eingrenzung auf schriftlich veröffentlichte Texte. Eine nur als Audio-Datei verfügbare Predigt von Pfarrer *Richard Kocher* über das „so genannte 'Religionsstunden-Ich'“⁴¹ wurde daher nicht ausgewertet.⁴²

Geheimhaltung Eine weitere Herausforderung sei hier abschließend zumindest kurz erwähnt. Seit Beginn des Forschungsvorhabens war mit diesem das Ziel verbunden, auch neueste Begriffsverwendungen einfließen zu lassen. Dies bedeutete allerdings, das Thema innerhalb der zahlenmäßig doch recht überschaubaren, sehr gut vernetzten und in der Regel an den jeweiligen Forschungsvorhaben ihrer Mitglieder interessierten *scientific community* der deutschsprachigen, vor allem aber bayerischen Religionspädagogik geheim zu halten, um die eigenen Ergebnisse nicht zu beeinflussen oder gar zu verfälschen – immerhin bestand eine der zentralen Annahmen darin, dass eine weitverbreitete Begriffsverwendung bei zugleich recht wenigen expliziten Begriffsdefinitionen vorliegt.⁴³ Die Korpuserstellung wurde schließlich zum 31. Dezember 2022 abgeschlossen, neuere Publikationen damit für diese nicht mehr berücksichtigt.

5.1.1.2 Auswertung

Konkordanz Zunächst wurde eine »Konkordanz« erstellt. Dies „ist eine Liste, die alle Vorkommen eines ausgewählten Wortes [...] im Kontext zeigt.“⁴⁴ Verwendung fand dabei ein Format, das „ganze Sätze oder Abschnitte des Kontextes [...] wiedergeben“⁴⁵ konnte, da die Auswertung verschiedene Aspekte zu berücksichtigen hatte:

Konkordanzen ermöglichen es [...], [...] bestimmte grammatische Strukturen zu ermitteln, in denen ein Wort verwendet werden kann [...], ein bestimmtes Wort in einer Vielzahl von Kontexten zu untersuchen und so eventuelle Bedeutungsvarianten zu erfassen. [...] Konkordanzen [...] dienen also dazu, Kontextinformationen zugänglich zu machen.⁴⁶

41 Richard KOCHER, Predigt von Pfarrer Kocher – Das so genannte „Religionsstunden-Ich“ (21.12.2017), 2017, URL: https://www.horeb.org/mediathek/podcasts/predigten-pfr-richard-kocher/?L=0&tx_sicpodcastlist_pi1%5Buid%5D=26906&tx_sicpodcastlist_pi1%5Baction%5D=show&tx_sicpodcastlist_pi1%5Bcontroller%5D=Podcast&cHash=06b647900d932937dfc2c85832606a2c (besucht am 30. 01. 2024).

42 Dennoch sei auf die in ihr enthaltene, der Version *Stachels* (vgl. STACHEL, Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme] (1968), 34) recht ähnliche, aber doch anders pointierte Geschichte verwiesen.

43 Ich möchte an dieser Stelle dennoch alle um Verständnis bitten, die sich durch meine geringe Gesprächsbereitschaft vor den Kopf gestoßen fühlten.

44 SCHERER, Korpuslinguistik (2014), 44.

45 EBD., 45.

46 EBD., 45–47.

Bspw. wird in Kapitel 5.1.3.2 untersucht, ob sich die den Begriff verwendenden Autorinnen und Autoren – wie schon *Angermeyer* – formal von ihm distanzieren, indem sie ihn gesondert hervorheben, sei es, dass sie ihn in Anführungszeichen und/oder in Klammern setzen, kursiv stellen und/oder nur im Fußnotentext verwenden. Die beiden letztgenannten Gesichtspunkte sind jedoch nur in einer Konkordanz auszuwerten, ist doch einerseits das Setzen einer Fußnote nur in Relation zum gesamten Abschnitt zu erkennen, andererseits eine Kursivierung für sich noch keine Hervorhebung. Als solche ist sie erst als Kontrast zu einer nicht-kursiv gestellten Textumgebung zu erkennen und zu bezeichnen.

Auch die in Kapitel 5.1.3.3 betrachtete Kategorie der Zuschreibung des Begriffs ist bisweilen nur durch die Einbeziehung „ganze[r] Sätze oder Abschnitte des Kontextes“⁴⁷ möglich, erfolgt die Begriffsverwendung doch nur in einem Bruchteil der Fälle im direkten Zitat. Zeugt aber der ganze Beitrag oder zumindest der Abschnitt von einer klaren Zuschreibung – wird z. B. explizit ein rezensiertes Buch oder der Synodenbeschluss behandelt – so ist dies als Bestandteil der „Kontextinformationen“⁴⁸ anhand der Konkordanz auszuwerten.

Kollokationen Innerhalb dieser Konkordanz sind sodann bestimmte Aspekte durch eine »Kollokationsanalyse« auszuwerten: „Sind zwei oder mehrere Wörter überdurchschnittlich oft benachbart, spricht man von **Kollokationen**“⁴⁹. Dabei können auch Satzzeichen (z. B. eine Klammer oder Anführungszeichen) als Funktionswort verstanden und damit ebenfalls im Rahmen einer Kollokationsanalyse untersucht werden.⁵⁰

Neben der Kategorie der formalen Distanzierung zeigen sich auf diese Weise auch Formen einer sprachlichen Distanzierung. Dies ist bspw. der Fall, wenn der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« und verschiedene Flexionsformen des Wortes »sogenannt« „überdurchschnittlich oft benachbart“⁵¹ sind. Auch können Begleitwörter, z. B. die zu hinterfragende Verwendung eines bestimmten oder eines unbestimmten Artikels, auf diese Weise analysiert werden.⁵²

corpus-based Die Auswertung erfolgte anfangs »corpus-based«. Darunter versteht man die „Perspektive, bei der mit bestimmten Kategorien und bestehenden Theorien das Korpus analysiert wird und das Interesse dann darin besteht, eine Hypothese zu testen.“⁵³ Im Fall des »Religionsstunden-Ichs« existierten bereits einige Kategorien und Hypothesen, die auf Basis der Begriffsverwendung bei *Schieder*, *Burkert*, *Stock* und *Stachel*, den weiteren dort zitierten Autorinnen und Autoren sowie der Analyse des Synodenbeschlusses

47 SCHERER, Korpuslinguistik (2014), 45.

48 EBD., 47.

49 EBD., 47, Hervorhebung im Original.

50 Vgl. Tanja von der BECKE, Semantische Spezialisierung vs. Polysemie. Interpretationsbesonderheiten bei Komplementreduktionen lexikalischer Einheiten (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 91), Berlin und Boston: De Gruyter 2021, 103.

51 SCHERER, Korpuslinguistik (2014), 47.

52 Vgl. Kapitel 5.1.3.4.

53 BUBENHOFER, Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse (2009), 100.

ses gebildet und aufgestellt worden waren. Auf diese hin war sodann die Gesamtheit der Belegstellen zu untersuchen.

So sollte zunächst erhoben werden, welche Autorinnen und Autoren den Begriff verwendeten. Um zu zeigen, dass dies diachron erfolgte, wurden im Anschluss die jeweiligen Jahreszahlen der Veröffentlichung ausgewertet. Da die bisher genannten Autorinnen und Autoren verschiedenen Konfessionen zuzuordnen sind, wurde dies als weitere Kategorie gewählt. Gleiches gilt für die sowohl auf formaler als auch auf sprachlicher Ebene erfolgende Distanzierung vom Begriff im Text, für Zuschreibungen bzw. Zitationen sowie für die inhaltliche Füllung, wie sich das »Religionsstunden-Ich« äußere.⁵⁴ Auch die Kategorien der Bewertungen des durch den Begriff bezeichneten Phänomens⁵⁵ sowie Empfehlungen hinsichtlich des Umgangs mit ihm⁵⁶ standen bereits fest. Zudem zeigten die vorherigen Ausführungen, dass das »Religionsstunden-Ich« nicht selten durch die Benennung gegenteiliger Begriffe skizziert wurde, sei es *Schieders* „Straßen-Ich“⁵⁷, „das wirkliche Ich“⁵⁸ bei *Burkert* oder auch die „Lebenswirklichkeit“⁵⁹ bei *Stock*. Auch dies kann daher als eine »corpus-based« gebildete Kategorie der Auswertung verstanden werden. „Letztlich wird corpus-based die Frage verfolgt, ob das gesuchte Phänomen im Korpus auftritt, wenn ja, wo, wie oft und wie“⁶⁰.

corpus-driven Im Laufe der Auswertung zeigte sich aber, dass die bestehenden Kategorien nicht in Gänze die verschiedenen Facetten der Begriffsverwendung abzubilden vermochten. Daher wurden, einem pragmatischen Ansatz folgend, neue Kategorien anhand der Daten des Belegmaterials erstellt. Dieses Vorgehen bezeichnet man auch als »corpus-driven«, als „Versuch, Strukturen in einem Korpus sichtbar zu machen, ohne die Suche schon zu Beginn mit der Definition bestimmter Suchbegriffe einzuschränken“⁶¹. Dazu gilt es, „das Korpus als Datenbestand aufzufassen, in dem mit geeigneten Methoden Strukturen sichtbar gemacht werden, die erst im Nachhinein klassifiziert werden.“⁶²

54 Bspw. – wie oben erwähnt – dass es nicht „opponiert gegen die Verkündigung Gottes“ (SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22) oder dass es „die selbstverständlichen“ (BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1956), 185) bzw. „schablonierte Antworten von sich gibt“ (SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1975), 88).

55 Es sei eines der „Probleme“ (EBD.) schulischen Religionsunterrichts; eine „Gefahr“ (TRUTWIN, *Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht* (1973), 752).

56 Es sei zu „verhindern“ (HERMANN, *Die Grundformen des pädagogischen Verstehens* (1959), 200), zu „vermeiden“ (STOCK, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht* (1959), 47) und zu „verbannen“ (WEGENAST, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik* (1965), 80).

57 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.

58 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1951), 79.

59 STOCK, *Biblischer Unterricht – Hinweise für den Lehrer zur Vorbereitung und Planung* (1962), 113.

60 BUBENHOFER, *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse* (2009), 100.

61 EBD., 123.

62 EBD., 100.

So konnte im Korpus bspw. beobachtet werden, dass der Begriff in abweichenden Schreibweisen begegnet (Kapitel 5.1.3.1), wovon aufgrund der gleichartigen Notation als »Religionsstunden-Ich« innerhalb der bisher referierten Belegstellen nicht auszugehen war. Auch zeigten die jeweils verwendeten Begleitworte interessante Auffälligkeiten (Kapitel 5.1.3.4). Vor allem aber waren es inhaltliche Aspekte, deren Kategorien erst anhand des Belegmaterials zu bilden waren, so z. B. hinsichtlich der Zuordnung des »Religionsstunden-Ichs« zu bestimmten Themenbereichen des schulischen Religionsunterrichts (Kapitel 5.1.4.2), möglicher Gründe bzw. Auslöser für das vermeintlich beobachtete Phänomen (Kapitel 5.1.4.3), angestellter Vermutungen zu dessen Genese (Kapitel 5.1.4.4) sowie vielfältiger Begriffskonnotationen (Kapitel 5.1.4.5).

Auswertungsstränge Um die Auswertung übersichtlich zu gliedern, wurden die behandelten Aspekte schließlich zu drei Auswertungssträngen zusammengestellt. Der erste Strang bündelt die unter den Leitfragen »Wer?« und »Wann?« gewonnenen Erkenntnisse der Belegstellen hinsichtlich der den Begriff verwendenden Autorinnen und Autoren samt deren Konfession und dem Jahr der Veröffentlichung des ausgewerteten Textes. Der zweite Strang stellt unter der Leitfrage »Wie?« die Verwendung des Begriffs im Text dar, wozu die Schreibweise, Formen der Distanzierung, Bezugnahmen sowie die jeweils zu belegenden Begleitworte zählen. Der dritte Strang stellt sodann unter der Leitfrage »Was (wird ausgesagt)?« inhaltliche Beobachtungen zusammen.

5.1.2 Erster Auswertungsstrang: »Wer?« und »Wann?«

5.1.2.1 Anzahl der Belegstellen

Insgesamt fließen 343 Belegstellen des Begriffs »Religionsstunden-Ich« in die Auswertung ein. Wie erwähnt, wird dafür allein lokal ein Gesamtbestand von 84.742.368 Wortform-Tokens eines bereits im Hinblick auf mögliche Fundstellen des Begriffs erstellten Korpus analysiert. 4.891.798 dieser Tokens entfallen dabei auf einen vollständigen und klar definierten Teilbestand, der zur Kontextualisierung der Ergebnisse des vorselektierten Gesamtbestandes herangezogen werden kann: 13.718 analysierte Seiten der Zeitschrift »Religionspädagogische Beiträge« (1978–2022). Um die Anzahl der Belegstellen nicht nur gegenüber der Gesamtzahl der Wortform-Tokens, sondern auch im Vergleich zu anderen Begriffen ins Verhältnis zu setzen, seien Gesamtbestand und Teilbestand zunächst anhand von fünf Kategorien grob umrissen:

- Kategorie »A« beinhaltet die häufigsten Nomen der analysierten Texte.
- Kategorie »B« nimmt fünf spezifische Fachbegriffe⁶³ der Religionsdidaktik bzw. -pädagogik in den Blick: »Korrelation« und »Elementarisierung«, »Bibeldidaktik« und »Symboldidaktik« sowie »Schulpastoral«.

63 Vgl. die Sach- und Stichwortregister einschlägiger Publikationen, u. a. Ulrich KROPAČ/Ulrich RIEGEL (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), Stuttgart: Kohlhammer 2021, 601–609; Eva STÖGBAUER-ELSNER/Konstantin LINDNER/Burkard PORZELT (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, 389–391.

- Kategorie »C« umfasst fünf „Lernorte des Glaubens“⁶⁴: »Familie«, »Kindergarten«, »Schule«, »Gemeinde« und »Medien«.⁶⁵ Die Ergebnisse werden im Folgenden in dieser, an einer möglichen Lernbiografie angelehnten Reihenfolge präsentiert.
- In Kategorie »D« fließen drei Begriffe ein, die im bisher Zusammengestellten häufig begegneten: »Synodenbeschluss«⁶⁶, »Über-Ich« und »Maulbrauchen«.
- Schließlich listet Kategorie »E« zum Vergleich drei Begriffe, die im jeweils betrachtenden Bestand in exakt gleicher Zahl wie der hier thematisierte Begriff des »Religionsstunden-Ichs«⁶⁷ aufzufinden sind.

Tabelle 5.1: Exemplarische Tokens des Gesamtbestandes

Kategorie	Token	Anzahl
	<i>Gesamt</i>	84.742.368
A	»Gott«	137.737
	»Menschen«	129.381
	»Kirche«	126.489
	»Gottes«	85.453
	»Leben«	81.839
	»Frage«	77.276
	»Kinder«	75.092
	»Theologie«	73.913
	»Religion«	73.526
	»Religionsunterricht«	73.059
	»Jesus«	68.713
B	»Korrelation«	3.228
	»Elementarisierung«	1.688
	»Bibeldidaktik«	1.796
	»Symboldidaktik«	1.011
	»Schulpastoral«	1.057
C	»Familie«	13.319
	»Kindergarten«	2.147
	»Schule«	65.519
	»Gemeinde«	20.101
	»Medien«	7.246
D	»Synodenbeschluss«	1.171
	»Über-Ich«	531
	»Maulbrauchen«	14
	»Religionsstunden-Ich«	343
E	»Achtsamkeit«	343
	»Ehescheidung«	343
	»Spurensuche«	343

64 Michael DOMSGEN, Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: International Journal of Practical Theology (IJPT) 11.1 (2007), 1–18, hier 1.

65 Vgl. EBD., 5.

66 Addition aus »Synodenbeschluss« und »Synodenbeschluss«.

67 Inkl. der abweichenden Schreibweisen, vgl. Kapitel 5.1.3.1.

Tabelle 5.2: Exemplarische Tokens des Teilbestandes »Religionspädagogische Beiträge« (1978–2022)

Kategorie	Token	Anzahl
	<i>Gesamt</i>	4.891.798
A	»Religionsunterricht«	10.100
	»Religion«	8.526
	»Menschen«	8.105
	»Kirche«	7.222
	»Gott«	7.190
	»Religionspädagogik«	6.927
	»Theologie«	6.646
	»Frage«	5.326
	»Schule«	5.231
	»Leben«	4.241
	»Bildung«	4.066
B	»Korrelation«	742
	»Elementarisierung«	355
	»Bibeldidaktik«	229
	»Symboldidaktik	249
	»Schulpastoral«	268
C	»Familie«	1.011
	»Kindergarten«	174
	»Schule«	5.231
	»Gemeinde«	1.249
	»Medien«	806
D	»Synodenbeschluss«	306
	»Über-Ich«	108
	»Maulbrauchen«	1
	»Religionsstunden-Ich«	12
E	»Galgenlieder«	12
	»Ruhestand«	12
	»Selbsttranszendenz«	12

Vor allem die korpuslinguistische Analyse der »Religionspädagogischen Beiträge« zeigt, dass es sich beim »Religionsstunden-Ich« keinesfalls um einen Zentralbegriff der Religionspädagogik bzw. -didaktik handelt.⁶⁸ Umso bemerkenswerter ist seine Verbreitung im nicht-schriftlichen Sprachgebrauch, aber auch die Thematisierung im Rahmen einer bayerischen Staatsexamensaufgabe, im Kontext des Lehrplans für Evangelische

68 Dass der Begriff im Gesamtbestand – auch im Vergleich zu den Begriffen der Kategorie »B« – häufiger begegnet, ist aufgrund der auf ihn ausgerichteten Erstellung des Korpus wenig verwunderlich, vgl. 5.1.1.1.

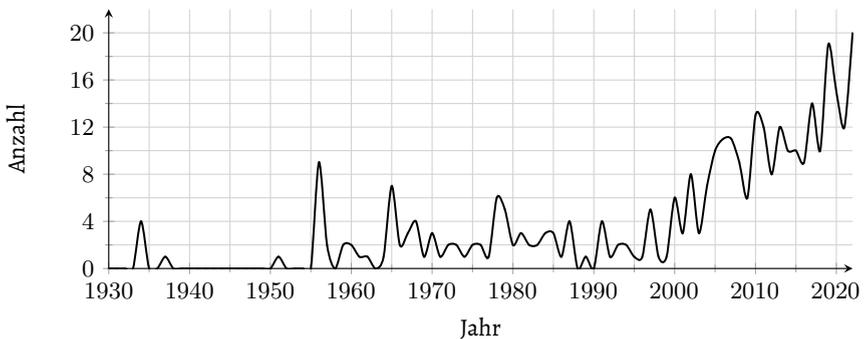
Religionslehre an bayerischen Gymnasien⁶⁹ oder hinsichtlich der „Kriterien für kompetenzorientierten Religionsunterricht“⁷⁰ des »Katholischen Schulkommissariats Bayern«.

Anhand der Begriffe der Kategorie »D« können zudem aufgestellte Thesen belegt werden: Der Synodenbeschluss von 1974 ist nach wie vor Thema in religionspädagogischen Schriften, der Begriff »Maulbrauchen« hingegen nicht mehr im aktiven Wortschatz der jeweiligen Autorinnen und Autoren nachzuweisen. Besonders auffällig ist zudem das häufige Auftreten des Begriffs »Über-Ich« im Teilbestand der »Religionspädagogischen Beiträge« – und dies, obwohl es sich dabei nicht um einen religionspädagogischen bzw. -didaktischen Fachbegriff handelt.

5.1.2.2 Zeitliche Verteilung der Belegstellen

Analysiert man sodann die zeitliche Verteilung der in die Auswertung einfließenden Belegstellen, so zeigt sich, dass innerhalb der letzten 70 Jahre – seit der Wiederentdeckung der Schriften *Schieders* in den 1950er Jahren – kein Abbruch der Begriffsverwendung zu belegen ist. Dass fast 70 Prozent der Belegstellen auf die Zeitspanne der letzten zweiundzwanzig Jahre entfallen, ist indes eher ein Resultat der digitalen Verfügbarkeit aktueller Publikationen als unbedingter Beweis einer steigenden Begriffsverwendung.⁷¹ Dennoch ist nicht zu widerlegen, dass der Begriff gerade in neuesten Veröffentlichungen häufig begegnet.

Abbildung 5.1: Zeitliche Verteilung der Belegstellen



69 Vgl. STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (ISB), Linkebene Ev 10.5 Tun und Lassen, 2007, URL: https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentsev/3.1.neu/g8.de/data/media/26209/Ethisches_Problemfeld_Linkebene_Ev_10.5.doc (besucht am 30. 01. 2024), o. S.

70 KATHOLISCHES SCHULKOMMISSARIAT IN BAYERN (Hg.), Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien und Realschulen zum LehrplanPLUS. Katholischer Religionsunterricht Jahrgangsstufe 5, München 2016, 6.

71 105 der Belegstellen entfallen auf die Zeitspanne von 1934 bis 1999; 238 auf die Zeitspanne von 2000 bis 2022.

5.1.2.3 Autorinnen und Autoren

Da die Beiträge teils von mehreren Beteiligten verfasst wurden, sind die 343 Belegstellen 388 genannten Autorinnen und Autoren bzw. institutionellen Herausgebenden zuzuordnen. Insgesamt fließen die Publikationen von 221 verschiedenen Personen bzw. Institutionen in die Auswertung ein.⁷² Im Durchschnitt ist also jede Autorin bzw. jeder Autor mit 1,84 Belegstellen vertreten.

Abbildung 5.2: Verteilung nach Autorinnen und Autoren



Die obige Grafik verdeutlicht die Verteilung der Belegstellen auf die hier anonymisierten Autorinnen und Autoren bzw. institutionellen Herausgebenden. Selbst der Anteil überdurchschnittlich oft vertretener Autorinnen und Autoren an der Gesamtzahl liegt jeweils bei unter 5 Prozent.⁷³ Hingegen sind 150 Belegstellen – 38,66 Prozent des Gesamtbestandes – auf Autorinnen und Autoren zurückzuführen, denen nur eine Belegstelle zuzuordnen war. Über die Hälfte der Belegstellen gehen auf ein- oder zweifach genannte Autorinnen und Autoren zurück.⁷⁴

Im Falle der mehrfach in die Auswertung einfließenden Autorinnen und Autoren kann belegt werden, dass nicht selten ähnliche oder identische Textbausteine in verschiedenen Werken Verwendung fanden. Diese Belegstellen werden jedoch – anders als Neuauflagen – aus verschiedenen Gründen bewusst *nicht* ausgeklammert, sondern in der Auswertung belassen: Einerseits wird die weitere Tradierung des Begriffs durch unterschiedliche, immer neue Kontexte entscheidend beeinflusst, andererseits handelt es sich jeweils um eine bewusste Entscheidung des Autors bzw. der Autorin, einen entsprechenden Textbaustein erneut zu verwenden. Dies lässt sich vor allem daran erkennen, dass in keinem dieser Fälle ein exakt gleicher Titel für den Beitrag verwendet wurde.

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

73 17 von 388 entsprechen 4,38 %; 12 von 388 ergeben 3,09 %.

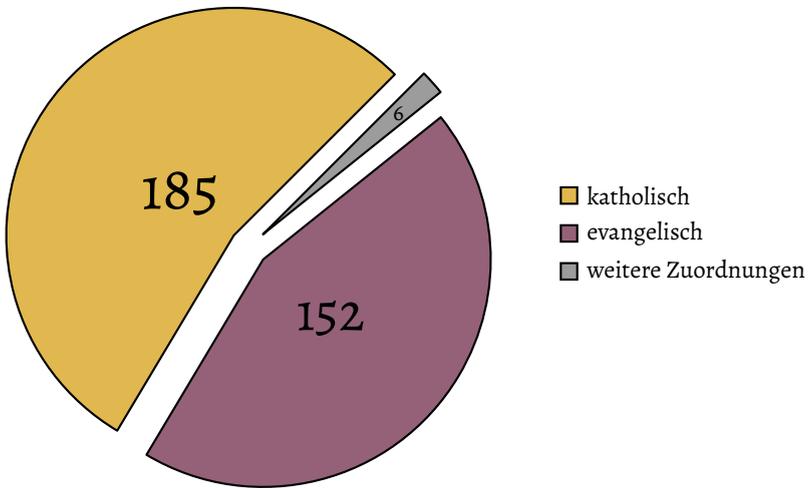
74 216 von 388 entsprechen 55,67 %.

5.1.2.4 Konfession

Um zu zeigen, dass es sich beim Begriff des »Religionsstunden-Ichs« über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg um einen interkonfessionellen Fachbegriff der evangelischen *und* katholischen Religionspädagogik und -didaktik handelt, wird zudem die Konfession der an den ausgewerteten Schriften beteiligten Autorinnen und Autoren bzw. die Zugehörigkeit der herausgebenden Institution erfasst (»corpus-based«).

Erneut bilden die 343 Belegstellen die Grundlage. In den Fällen, in denen mehr als ein Autor bzw. mehr als eine Autorin an einer Publikation beteiligt war, können mehrheitlich konfessionell homogene Autor(inn)engruppen belegt werden, weswegen hier auf eine Differenzierung nach Anzahl der Autorinnen bzw. Autoren verzichtet und jede Publikation wieder als Einheit ausgewertet wird.⁷⁵

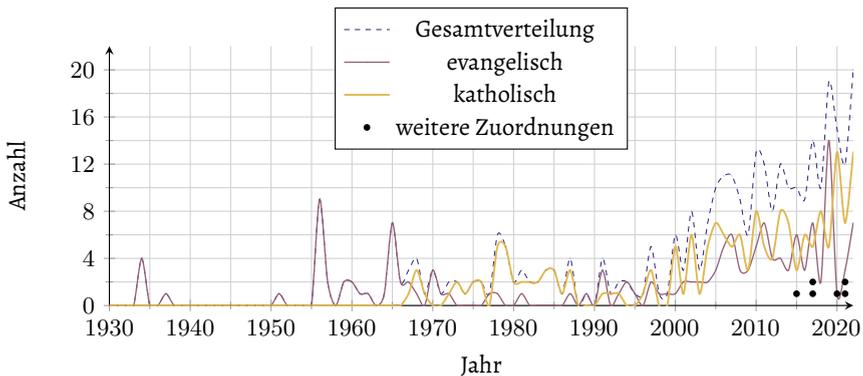
Abbildung 5.3: Konfession



Die zeitliche Verteilung der Konfessionszuordnungen »evangelisch« und »katholisch« lässt dabei keine weiteren Auffälligkeiten erkennen. Wie oben bereits gezeigt werden konnte, findet der zunächst in der evangelischen Religionspädagogik verbreitete Begriff ab dem Jahr 1967 auch in Schriften katholischer Autorinnen und Autoren Verwendung, wobei vor allem der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht der Würzburger Synode zur Etablierung des Begriffs beigetragen hat.

75 Vgl. hier und in der Folge die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455.

Abbildung 5.4: Zeitliche Verteilung der Belegstellen nach Konfession

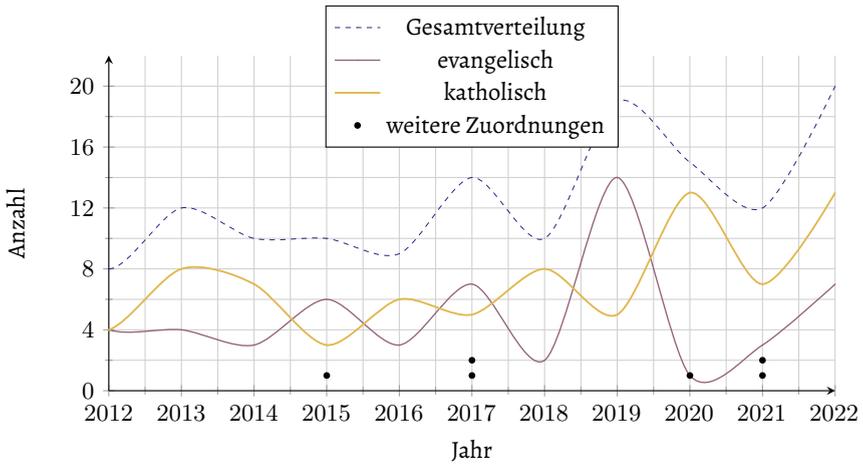


Besondere Beachtung verdient hingegen die dritte Kategorie, die erst aufgrund der Befunde der Erhebung erstellt wurde («corpus-driven»): Sechs Belegstellen sind nicht eindeutig einer dieser beiden christlichen Konfessionen zuzuordnen. Dabei handelt es sich um drei Belegstellen aus Schriften des Schweizer Fachbereichs »Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)«⁷⁶, zwei Belegstellen konfessionell-kooperativer Autor(inn)entandems⁷⁷ sowie eine Belegstelle aus der muslimischen Religionspädagogik.⁷⁸

Die erste, nicht eindeutig den Konfessionen von »evangelisch« oder »katholisch« zuzuordnende Belegstelle findet sich im Jahr 2015. Neben der naheliegenden Verwendung in ökumenisch bzw. konfessionell-kooperativ ausgerichteten Publikationen scheint der Begriff also auch in noch jüngeren Entwicklungsfeldern einer sich ausdifferenzierenden Religionspädagogik anschlussfähig.

- 76 Vgl. Andreas STUDER, Das Problem des Moralisiertens im Unterricht, in: Sophia BIETENHARD/ Dominik HELBLING/Kuno SCHMID (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep 2015, 164–172, hier 168; vgl. Andreas STUDER, Nicht moralisieren, sondern argumentieren. Die Adressierung des Moralismus-Problems in der Ausbildung, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation, 20.06.2017), URL: www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/studer-nicht-moralisieren-sondern-argumentieren/ (besucht am 30. 01. 2024), o. S.
- 77 Vgl. Ulrich RIEGEL/Mirjam ZIMMERMANN, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen – Einstellungen – Effekte. Forschungsbericht zur Befragung der Schüler*innen. Working Paper 4, Siegen: Universität Siegen 2021, 70; vgl. Bernd SCHRÖDER/Jan WOPPOWA, Einleitung, in: DERS. (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch (= utb 5750), Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 1–61, hier 48.
- 78 Vgl. Ranja EBRAHIM, Im Diskurs mit dem Qurʾān. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe (= Wiener Beiträge zur Islamforschung, o. Bandnr.), Wiesbaden: Springer VS 2020, 189.

Abbildung 5.5: Zeitliche Verteilung der Belegstellen nach Konfession (Detail, 2012–2022)



5.1.3 Zweiter Auswertungsstrang: »Wie?«

5.1.3.1 Schreibweise

Überraschenderweise lässt die Auswertung erkennen, dass – abseits der mehrheitlich gebräuchlichen Schreibweise als »Religionsstunden-Ich« – synonym verstandene, jedoch abweichende Varianten Eingang in Publikationen gefunden hatten. Die Bildung dieser Kategorie ist daher als »corpus-driven« zu bezeichnen.

Abgesehen von offensichtlichen Tippfehlern oder der unterschiedlichen Handhabung des Genitiv-S fällt dabei vor allem der Wortbestandteil »Religionsunterricht« (statt »Religionsstunden«) sowie die Verknüpfung mit *Freuds* „Über-Ich“⁷⁹ auf. Bei den hier berücksichtigten Belegstellen für die Wiedergabe als »Religions-Ich« ergibt sich jeweils aus dem Kontext, dass ebenfalls – anders als noch 1927 bei *Ragaz*⁸⁰ – ein synonymes Verständnis vorliegt.

Die Vielzahl teils minimaler Unterschiede stützt ferner die Vermutung, dass eine vollautomatisierte Stichwortsuche zu einer geringeren Anzahl an Belegstellen geführt hätte. Weiterhin gibt die beobachtete Varianz Anlass zur jedoch kaum zu beantwortenden Nachfrage, inwiefern es sich – bspw. bei der Groß- bzw. Kleinschreibung oder dem Setzen eines Bindestrichs – tatsächlich um bewusste Entscheidungen handelt, die auf die jeweiligen Autorinnen und Autoren zurückzuführen sind, oder ob abweichende Schreibweisen möglicherweise (auch) durch Eingriffe von Seiten etwaiger Schriftleitungen, Redaktionen und/oder Lektorate bedingt sein könnten. Nicht selten ist zudem festzustellen, dass eine alternative und die mehrheitlich gebräuchliche Schreibweise in unmittelbarer Nachbarschaft Verwendung finden.⁸¹

79 FREUD, Das Ich und das Es (1923), 30f.

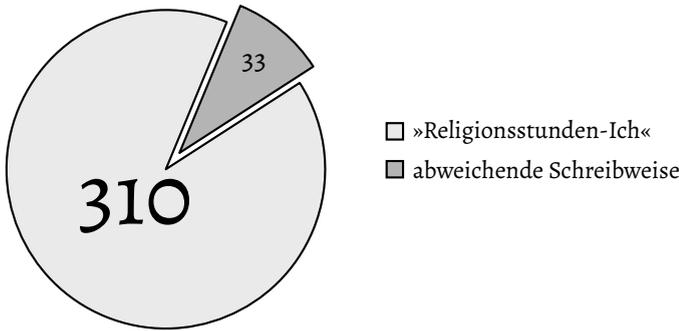
80 Vgl. RAGAZ, Versöhnung (1927), 395.

81 Vgl. u. a. MENDEL, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks) (1997), 72.74; LOOSE, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkindern theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (2019),

Tabelle 5.3: Abweichende Schreibweisen

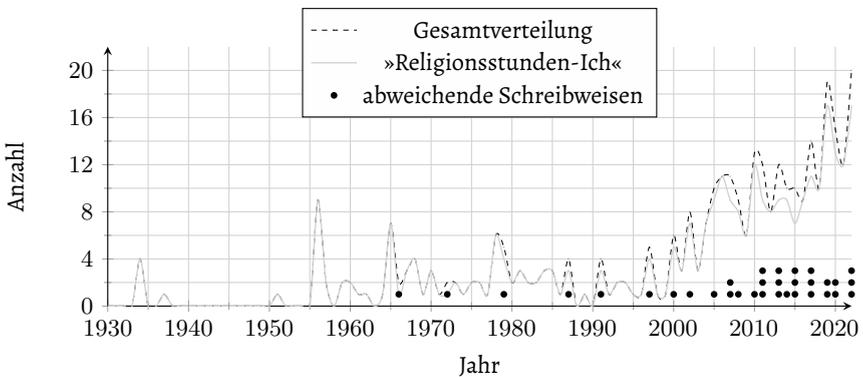
Schreibweise	Anzahl	Jahr d. Erstbelegs	Quelle d. Erstbelegs
„Religionsstunde-Ich“	1	1966	SCHRÖTER, Gerhard, Das Gespräch im Religionsunterricht der Grundschule, 478
„Religions-Ich“	4	1972	MICKSCH, Jürgen, Jugend und Freizeit in der DDR, 144
„Religionsstungen-Ueber-Ich“ [sic!]	1	1979	KOLLMANN, Roland, Ergreifen und aushandeln religiöser Sprechchancen, 218
„Religionsunterrichts-Ich“	10	1987	LENHARD, Hartmut, Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend, 629
„Religions-Stunden-Ich“	4	1991	KIEBIG, Manfred, Johann Wilhelm Friedrich Höfling – Leben und Werk, 331
„Religionstunden-Ich“	4	1997	MENDL, Hans, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks), 74
„Religionsstunden-(Über-)Ich“	1	2000	KOENEN, Klaus, Das Jonabuch in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen der 90er Jahre, 135
„Religionsstunden-über-ich“	1	2002	HEROK, Stefan, Humor ist, wenn man trotzdem... Praxisanregungen Sek I zum Thema: „Lachen im RU – Schule der Freude“, 104
„Religionsstunden-Über-Ich“	3	2007	DRESSLER, Bernhard/KLIE, Thomas, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, 252
„Religionsstunden-Überich“	1	2013	GRAMLICH, Sabine, Referendariat in »Religion«, 25
„Religionsunterricht-ICH“	1	2017	KUTHE, Jens, Janus – Die Tage werden länger, 30
„Religionsunterricht-Ich“	2	2019	LOOSE, Anika, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschul Kinder theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze, 91

Abbildung 5.6: Schreibweise



Durch die Analyse der zeitlichen Verteilung lässt sich schließlich feststellen, dass mit zunehmender Anzahl der ausgewerteten Belegstellen auch die Anzahl der Belegstellen für abweichende Schreibweisen steigt. Inwiefern letztere dabei auf die oben erhobene, im Verhältnis zu anderen Fachbegriffen zahlenmäßig recht geringe Präsenz des Begriffs in fachspezifischen *Schriften* zurückzuführen sind – und diesen damit eher als ein Schlagwort religionspädagogischen Hörensagens erkennen lassen – muss offenbleiben. Besondere Korrelationen zwischen der Verwendung abweichender Schreibweisen und den übrigen Kategorien sind nicht feststellbar. Auch hinsichtlich der inhaltlichen Aussagen weisen diese Belegstellen keine relevanten Unterschiede auf.⁸²

Abbildung 5.7: Zeitliche Verteilung der abweichenden Schreibweisen



5.1.3.2 Distanzierung

Im Gegensatz zur Feststellung abweichender Schreibweisen handelte es sich bei der Kategorie der Distanzierung um eine schon zu Beginn der Auswertung feststehende. Auf-

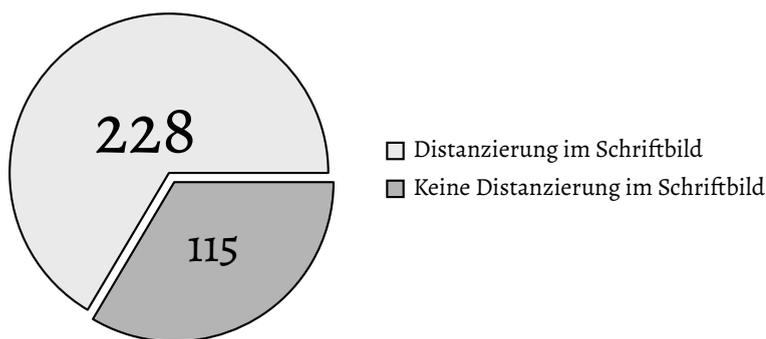
90.91; HERBST, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven (2022), 285.287.

82 Vgl. Kapitel 5.1.4.

grund der Ergebnisse des Kapitels 4 galt es zu überprüfen (»corpus-based«), ob es den Regelfall oder eine Ausnahme bildet, dass die den Begriff Verwendenden sich im Text selbst von diesem distanzieren, sei es durch verschiedene Hervorhebungen im Schriftbild, sei es durch sprachliche Mittel. Beide Wege würden erkennen lassen, dass ein gewisses Problembewusstsein gegenüber dem Begriff vorliegt, dieser also nicht wie jedes andere Wort oder jeder andere definierte Fachbegriff in die eigenen Ausführungen eingebettet wird. Daher handelt es sich um eine der zentralen Kategorien der Frage nach der tatsächlichen Begriffsverwendung.

Distanzierung im Schriftbild Innerhalb dieser Kategorie können wiederum verschiedene Varianten belegt werden, mit denen der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« vom übrigen Textfluss abgehoben werden soll. Dazu zählen das Setzen des Begriffs in Klammern, in Anführungszeichen⁸³ oder in Kursivschrift. Zudem wird es – gemäß der Definition als Abhebung vom übrigen Textfluss – ebenfalls als Distanzierung im Schriftbild gewertet, wenn der Begriff lediglich innerhalb einer Fuß- oder Endnote Verwendung findet. Fettdruck oder Unterstreichungen sind nicht festzustellen, die Schwierigkeiten hinsichtlich der Erhebung von gesperrt dargestellten Wörtern oder Satzteilen wurden oben bereits behandelt.

Abbildung 5.8: Distanzierung im Schriftbild



Die Gesamtzahlen zeigen zunächst, dass die Distanzierung vom Begriff im Schriftbild den Regelfall darstellt. Dabei wird in 47 der 228 Fälle – wie schon durch *Angermeyer* – mehr als eine der zu beobachtenden Varianten genutzt. Vier Belegstellen zeigen eine besondere Hervorhebung des Begriffs, da drei verschiedene Formen der Distanzierung im Schriftbild realisiert werden.⁸⁴ Bei *Csikesz* und *Zimmermann* mag dies auch dadurch be-

83 Dazu zählen nicht nur „...“, „...!“, „...!“ und „...“, sondern auch »...« und >...<.

84 Vgl. CSIKESZ, Külföldi szemle [=Ausländische Rezension]: Schieder, Julius: Katechismus-Unterricht (1937), 79; vgl. Mirjam ZIMMERMANN, Respecting Boundaries. Ethical Standards in Theological Research Involving Children, in: Martin STEINHÄUSER/Rune ØYSTESE (Hg.), Godly play. European perspectives on practice and research = Gott im Spiel. Europäische Perspektiven auf Praxis und Forschung, Münster: Waxmann 2018, 248–265, hier 258; vgl. Christina HOFMANN, „Das fand ich wirklich ungerecht!“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerech-

dingt sein, dass der deutschsprachige Begriff innerhalb eines anderssprachigen Beitrags referiert wird.

Wie bei der Analyse der abweichenden Schreibweisen stellt sich auch in diesem Kontext die Frage, inwiefern die in den jeweiligen Publikationen nachzuweisenden Varianten der Hervorhebung des Begriffs im Schriftbild durch redaktionelle Prozesse beeinflusst wurden. Daher wird auf weitere Differenzierungen hinsichtlich der einzelnen Darstellungsformen verzichtet. Festzustellen ist, dass die am häufigsten verwendete Variante – über 57 Prozent⁸⁵ der Belegstellen weisen Anführungszeichen auf – i. d. R. tatsächlich für die Hervorhebung des Begriffs eingesetzt wird. Nur bei einem Viertel – nämlich bei 55 der 198 Belegstellen – verweisen Anführungszeichen auf ein Zitat bzw. eine Bezugnahme.

Distanzierung durch sprachliche Mittel 73-mal – und damit deutlich seltener als die Distanzierung im Schriftbild – begegnet eine Distanzierung auf sprachlicher Ebene. Die geläufigste Variante stellt die schon seit dem Beginn der Begriffsgeschichte nachweisbare Voranstellung von Flexionsformen oder Abkürzungen des Wortes »sogenannt« dar.⁸⁶ 38 Belegstellen weisen diese Form der Distanzierung vom Begriff des »Religionsstunden-Ichs« auf.

Daneben findet sich die Rede vom „Stichwort“⁸⁷, „Schlagwort“⁸⁸ bzw. „Negativschlagwort“⁸⁹, „Begriff“⁹⁰, „Terminus“⁹¹, „Stichpunkt“⁹², „specific term“⁹³ sowie „Ausdruck“⁹⁴.

tigkeitserfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung (= Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf) 6), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020, 116; vgl. Kristin KONRAD, Gemeinschaftswendung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (= Religionspädagogik innovativ 34), Stuttgart: W. Kohlhammer 2020, 292.

85 198 von 343 entsprechen 57,73 %.

86 Vgl. u. a. CSIKESZ, Külföldi szemle [=Ausländische Rezension]: Schieder, Julius: Katechismus-Unterricht (1937), 79; Liselotte CORBACH, Die Bergpredigt in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1956, 71; ANGERMEYER, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (1957), 86.

87 *Vierfach*, zuerst Walter NEIDHART, Psychologie des kirchlichen Unterrichts, Zürich: Zwingli 1960, 203.

88 Hans MAIER, Religion und moderne Gesellschaft (= Schriften zu Kirche und Gesellschaft 3), Freiburg im Br.: Herder 1985, 100.

89 Georg SCHÄDLE, Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik (= Religionspädagogik performativ 3), Berlin: LIT 2008, 196.

90 *Fünffach*, zuerst Ulrich RIEGEL, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart: W. Kohlhammer 2010, 81.

91 *Zweifach*, zuerst Rebecca Gita DEURER, Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen (= Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf) 4), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 93.

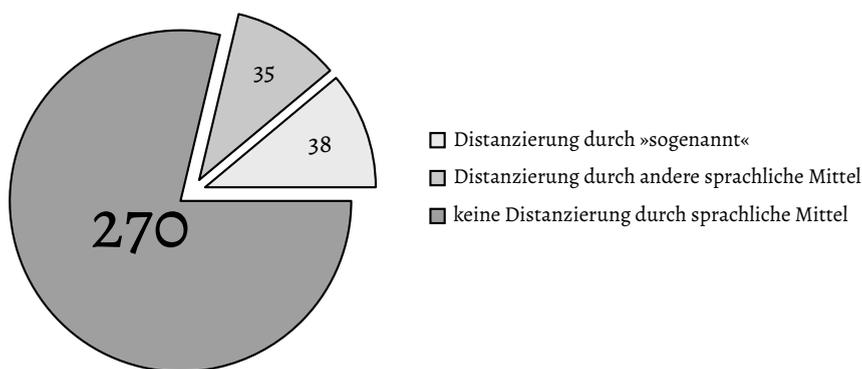
92 EBD.

93 ZIMMERMANN, Respecting Boundaries. Ethical Standards in Theological Research Involving Children (2018), 258.

94 Janosch FREUDING, Fremdheitserfahrungen und Othing. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung (= Religionswissenschaft 29), Bielefeld: Transcript 2022, 317.

Zudem begegnen einige Formulierungen, die den Begriff anderen zuschreiben und sich auf diese Weise von ihm distanzieren. Beispiele dafür sind die Wendungen „das [...] was die Synodenvorlage mit 'Religionsstunden-Ich' bezeichnet“⁹⁵, „was gemeinhin »Religionsstunden-Ich« genannt wird“⁹⁶, „[f]ür das Fach Religion wird hier vom ‚Religionsstunden-Ich‘ gesprochen“⁹⁷ oder der Einschub „wie es eine Studentin formulierte“⁹⁸. Weitere Varianten sind die Bezeichnung als „das vielzitierte“⁹⁹, „[d]as vielzitierte, aber wenig untersuchte“¹⁰⁰ oder das „berühmt-berühmte Religionsstunden-Ich“¹⁰¹. Demgegenüber kann die Bewertung durch das Adjektiv »bekannt« nicht als Form der sprachlichen Distanzierung verstanden werden.¹⁰²

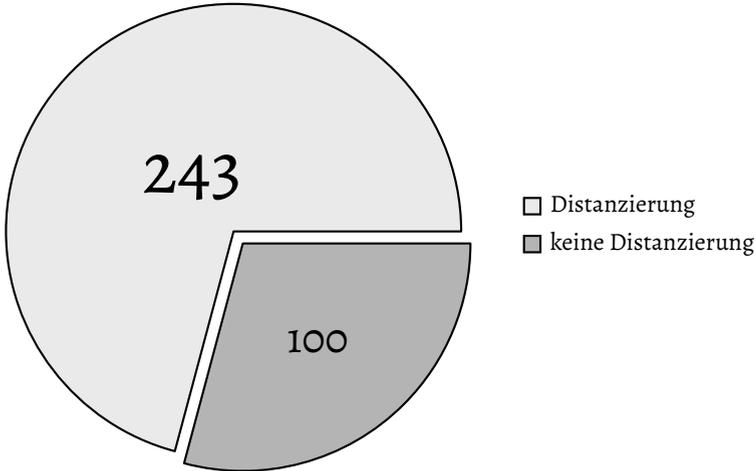
Abbildung 5.9: Distanzierung durch sprachliche Mittel



- 95 Georg HILGER, *Religionsunterricht als offener Lernprozess*, München: Kösel 1975, 174.
- 96 Herbert A. ZWERGEL, *Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption*, in: Eugen PAUL/Alex STOCK (Hg.), *Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik*. Festschrift für Günter Stachel, Mainz: Matthias Grünewald 1987, 128–145, hier 136.
- 97 Herbert KOLB, *Impulse für eine nachhaltige Konfirmandenarbeit*, Heilsbronn: Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn 2009, 7; ähnlich bei Michael ROTH, *Warum wir Moralapostel nicht mögen und das Moralisieren verabscheuen. Zur Lebensferne der Ethik (= Theologische Interventionen 1)*, Stuttgart: W. Kohlhammer 2017, 72; und FREUDING, *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung (2022)*, 316f.
- 98 Antje ROGGENKAMP, „Christophorus – Vorbild im Retro-Look oder lerntheoretischer Prototyp?“, in: Tobias SARX/Rajah SCHEEPERS/Michael STAHL (Hg.), *Protestantismus und Gesellschaft. Beiträge zur Geschichte von Kirche und Diakonie im 19. und 20. Jahrhundert*. Jochen-Christoph Kaiser zum 65. Geburtstag (= *Konfession und Gesellschaft* 47), Stuttgart: Kohlhammer 2013, 387–396, hier 390.
- 99 Manuel STINGLHAMMER, *Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23-33) (= Religionsdidaktik konkret 8)*, Berlin: LIT 2017, 213.
- 100 LANGENHORST, *Drei klassische Konzeptionen von Religionsunterricht und ihre heutige Relevanz (2021)*, 142.
- 101 MARTIN, *Religionsunterricht als Gespräch über Wirklichkeit und Glauben (I)* (1971), 164; Godwin LÄMMERMANN, *Gewalt in der Schule*, in: Werner HAUBMANN/Hansjörg BIENER/Klaus HOCK/Reinhold MOKROSCH (Hg.), *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006, 291–296, hier 292.
- 102 Vgl. Kapitel 5.1.4.5.

Distanzierung im Schriftbild und/oder durch sprachliche Mittel Abschließend ist festzustellen, dass in fast 30 Prozent¹⁰³ der Belegstellen *weder* eine formale *noch* eine sprachliche, textimmanente Distanzierung vom Begriff erfolgt. Hier erscheint das »Religionsstunden-Ich« ohne besondere Hervorhebungen oder Begleitworte im Fließtext.

Abbildung 5.10: Distanzierung im Schriftbild und/oder durch sprachliche Mittel



5.1.3.3 Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation

Wie im Zusammenhang mit der Auswertung der Verwendung von Anführungszeichen erwähnt, wird auch erhoben, in welchen Fällen der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« bestimmten Personen zugeschrieben und/oder aus bestimmten Publikationen zitiert wurde. Derartige Bezugnahmen verorten den Begriff im Forschungskontext. Sie dienen als Ausweis, dass es sich nicht um eine eigene Wortbildung oder eine umgangssprachliche Wendung, sondern eine in Publikationen nachzuweisende Formulierung handelt. Genau dies stellt die Autorinnen und Autoren jedoch vor Schwierigkeiten, ist doch das »Religionsstunden-Ich« – anders als das „Über-Ich“¹⁰⁴, bei welchem oftmals eine namentliche Zuschreibung zu *Freud* ausbleibt, da sie ohnehin mit dem Begriff mitschwingt – nicht mit einem bestimmten Namen verbunden. Dies wurde bereits in Kapitel 4 deutlich.

Die Auswertungsdaten zeigen Vergleichbares. Nur bei einem Viertel der Belegstellen – 88 von 343 – erfolgt eine Zuschreibung bzw. eine Zitation in unmittelbarer Nähe der Begriffsverwendung.¹⁰⁵ Da der Begriff in einigen Fällen zwei oder gar drei verschie-

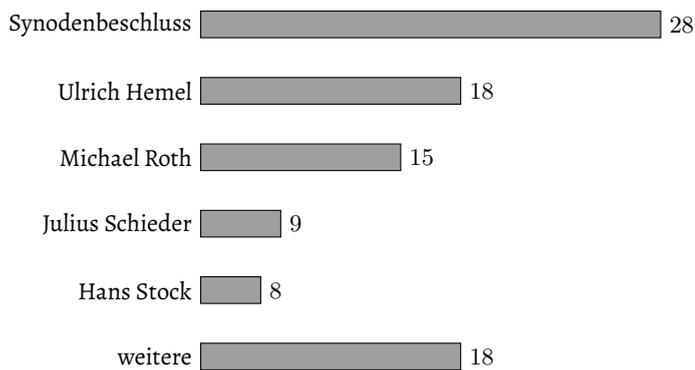
103 100 von 343 entsprechen 29,16 %.

104 FREUD, *Das Ich und das Es* (1923), 30f.

105 Vgl. die Ausführungen bzgl. des Begriffs »Kollokation« in Kapitel 5.1.1.2. In den Fällen, in denen mehrere Belegstellen aus einem Werk analysiert werden, können daher nur die berücksichtigt werden, bei denen die Zuschreibung aufgrund der Kollokation zu belegen ist.

denen Quellen zugeschrieben wird, liegt die Gesamtzahl bei 96. Dass dabei am häufigsten auf den Synodenbeschluss (bzw. die jeweiligen Vorlagen) Bezug genommen wird, zeigt dessen weitreichende Wirkungsgeschichte auch hinsichtlich dieses Begriffs. Betrachtet man die Gesamtzahl der 343 Belegstellen, liegt jedoch selbst dieser Anteil nur knapp über 8 Prozent.¹⁰⁶ Von einer eindeutigen Zuschreibung kann daher keinesfalls gesprochen werden. Dies kann wiederum als Hinweis verstanden werden, warum die Zuschreibung in einem Großteil der Fälle ausbleibt.

Abbildung 5.11: Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation



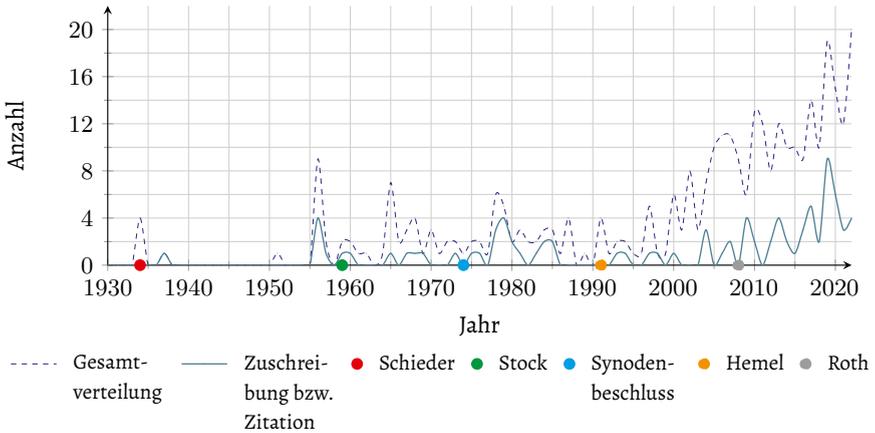
Neben den Schriften *Schieders* und *Stocks* sowie dem Synodenbeschluss werden *Hemel* und *Roth* angeführt, deren Abhandlungen bezüglich des »Religionsstunden-Ichs« in Kapitel 5.2 dargestellt werden. Die übrigen 18 Zuschreibungen weisen eine große Bandbreite auf und enthalten Ein- bzw. Zweifachnennungen verschiedener Autorinnen und Autoren. Auffällig dabei ist, dass *Burkert* lediglich zweimal mit dem Begriff in Verbindung gebracht wird, der Name *Stachels* wird nicht genannt. Letzteres mag auch darauf zurückzuführen sein, dass dieser selbst den Begriff explizit auf *Stock* zurückführte.

Ebenso kann durch die Erhebung nachgewiesen werden, dass eine häufige Begriffsverwendung allein *nicht* zur Verbindung des Begriffs mit einer bestimmten Person führt: Von den Namen der vier am häufigsten in die Auswertung einfließenden Autorinnen bzw. Autoren findet sich nur ein einziger auch in den Bezugnahmen wieder – und dies im Verweis auf die eigenen Vorarbeiten.¹⁰⁷

¹⁰⁶ 28 von 343 entsprechen 8,16 %.

¹⁰⁷ Vgl. Hans MENDEL, Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Burkard PORZELT/Ralph GÜTH (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte (= Empirische Theologie 7), Münster: LIT 2000, 139–152, hier 143.

Abbildung 5.12: Zeitliche Verteilung der Belegstellen mit Begriffszuschreibungen



Vergleicht man diese Befunde erneut mit dem Gesamtbestand, so kann auch hier – wie im Fall der abweichenden Schreibweisen – davon gesprochen werden, dass mit zunehmender Anzahl der ausgewerteten Belegstellen auch die Anzahl der Belegstellen mit Bezugnahmen steigt. Zudem erfolgen diese – abgesehen von der oben nachgezeichneten, verzögerten (Wieder-)Entdeckung der Schriften *Schieders* – verstärkt in zeitlicher Nähe zur Veröffentlichung der Publikationen, welche am häufigsten als Quelle genannt werden. Auffällig ist zudem der recht ähnliche zeitliche Abstand dieser, welcher – mit Ausnahme der Zeitspanne zwischen den Veröffentlichungen *Schieders* und *Stocks* – jeweils 15 bzw. 17 Jahre beträgt. Autorinnen und Autoren, die den Begriff zu belegen suchten, lag also stets eine relativ aktuelle, sichtbare Publikation vor. Auf *Schieder* selbst wird der Begriff seit 1960¹⁰⁸ nur ein einziges Mal zurückgeführt: In einer Biografie über die Religionspädagogin *Lislotte Corbach* (1910–2002) heißt es, sie betone „die von Julius Schieder (1934) übernommene Unterscheidung von »Religionsstunden-Ich« und »Straßen-Ich«.“¹⁰⁹

Im Laufe der Auswertung fiel ein weiterer Aspekt ins Auge: Überdurchschnittlich oft erfolgen Begriffszuschreibungen und Zitationen in Hochschulschriften (Dissertationschriften, Habilitationsschriften bzw. weiteren veröffentlichten Qualifikationsarbeiten). Liegt der Anteil der aus Hochschulschriften entnommenen Belegstellen am Gesamtbestand bei knapp 20 Prozent¹¹⁰, so finden sich 36 Prozent der Belegstellen mit Begriffszuschreibungen in derartigen Publikationen.¹¹¹ Im Rahmen von Qualifikationsarbeiten scheint eine höhere Sensibilität im Bezug auf Quellennachweise vorzuliegen.

Sonderfall Fehlzuschreibungen Innerhalb der Betrachtung der Zuschreibungen soll ein Sonderfall zumindest erwähnt werden: Fehlzuschreibungen. Dabei handelt es sich

108 Vgl. NEIDHART, *Psychologie des kirchlichen Unterrichts* (1960), 203.

109 Annebelle PITHAN, *Liselotte Corbach (1910–2002). Biographie – Frauengeschichte – Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2004, 353.

110 67 von 343 entsprechen 19,53 %.

111 32 von 88 entsprechen 36,36 %.

um mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs« verbundene Verweise auf Werke von anderen Autorinnen und Autoren, in denen der Begriff jedoch gar keine Verwendung findet. Diese sind ein besonderes Indiz für die Verbreitung des Begriffs, lassen sie ihn doch als Interpretationsfolie für Gelesenes erkennen.¹¹² So heißt es bereits 1967 in einer Rezension zur Schrift „Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen“¹¹³ von *Hubertus Halbfas* (1932–2022):

Schon der Aufbau läßt deutlich die Intention erkennen, aus einer kritischen Sicht den Neuanatz zu entwickeln. Nach einleitender Situationsschilderung des Religionsunterrichtes folgt das Thema: Kind und Religion. Ausführlich wird von Anfang an auf Entwicklung und Verhaltensweisen der heutigen Jugend eingegangen, um sie in den gegenwärtigen religiösen und sozialen Bezügen zu erfassen. Nicht ein Religionsstunden-Ich soll angepredigt werden, sondern die Lebenswirklichkeit des Schülers und die Glaubensbezüge sind herauszuarbeiten. So vermeidet der Verf. schon vom Aufbau her den verbreiteten Fehlansatz, nicht den heutigen jungen Menschen in den Blick zu nehmen, sondern ihn von einer fixierten Auffassung von Religionsunterricht und Kirche her unabhängig von der Wirklichkeit in ein abstraktes theologisches Schema einzuordnen.¹¹⁴

Halbfas selbst hatte jedoch den Begriff an keiner Stelle erwähnt – im Gegensatz zum Rezensenten, der ihn bereits zuvor kannte.¹¹⁵ Nicht zuletzt lassen Fehlzuschreibungen auf diese Weise ein weiteres Problem erahnen, nämlich die Verwendung von Anführungszeichen zur Hervorhebung eines Wortes oder einer Wortgruppe im Fließtext, obwohl es sich nicht um direkte Zitate handelt. So heißt es bspw. in einer Buchvorstellung:

Die Autorin, Professorin an der Universität Siegen, kann auf große Erfahrung im Bereich Religionsunterricht und Lehrerausbildung zurückblicken, das ist ihrem Einleitungsbeitrag zur didaktischen Grundlegung deutlich anzumerken. Eigene Unterrichtserfahrungen und empirische Befunde lassen sie ein Ungleichgewicht in der Fragehäufigkeit zwischen Lehrkräften und Lernenden diagnostizieren. Dies zu ändern, im Sinne eines nachhaltigen Lernprozesses, ist Kern der Überlegungen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, die auf den ersten 15 Seiten des Bandes entfaltet

-
- 112 Vgl. bspw. auch Eva Caroline ALBRECHT, *Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 41)*, Kassel: kassel university press 2019, 53; oder Friederike BARTMANN/Jan-Hendrik HERBST/Simon SCHÄFER, *Kritisch-emanzipatorische Bildung auf Tagen religiöser Orientierung?*, in: Claudia GÄRTNER/Jan-Hendrik HERBST (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden: Springer VS 2020, 429–446, hier 443.
- 113 Hubertus HALBFAS, *Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen*, Düsseldorf: Patmos 1965.
- 114 Siegfried WIBBING, [Rezension zu] *Hubertus Halbfas, Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen*, in: *Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik* 2.3 (1967), 263–274, hier 263.
- 115 Siegfried WIBBING, *Das Weltbild des Kindes und das Verstehen biblischer [sic!] Texte*, in: *Pädagogische Rundschau* 19 (1965), 179–197, hier 194.

wird. Es geht um die „echten“ Fragen der Schülerinnen und Schüler, nicht um strategische Fragen aus der „Schüler/innenrolle“ und dem „Religionsstunden-Ich“. Sie sollen evozieren und zum roten Faden unterrichtlicher Erörterungen werden. Im Religionsunterricht müsse eine Atmosphäre herrschen, die solche „echten“ Fragen ermöglicht. Diese herzustellen hat Folgen für die Rolle und das Verhalten von Religionslehrkräften. Sie müssen sich in ihrem Moderationsverhalten so professionalisieren, dass die genannten „echten“ Fragen zu ihrem Recht kommen.¹¹⁶

Zwar unterscheiden die Autorinnen und Autoren der Beiträge des besprochenen Buches durchaus zwischen „Schein-Fragen“¹¹⁷ und „echten religiösen Schülerfragen“¹¹⁸, wobei auch Fragen „des eigenen Rollenverständnisses“¹¹⁹ in den Blick genommen werden. Der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« findet sich jedoch nur in der Rezension.

5.1.3.4 Determinantien

Die Kollokationsanalyse ergibt zudem, dass verschiedene »Determinantien« Verwendung finden. Unter diesem Begriff versteht man eine „Kategorie von Wörtern, die ein Nomen näher bestimmen.“¹²⁰ Dazu zählen „die Artikel, Demonstrativa und andere (früher meist zu den Pronomina gerechnete) Wörter.“¹²¹

Dem »Religionsstunden-Ich« wird i. d. R. entweder ein bestimmter oder ein unbestimmter Artikel vorangestellt, was schon bei *Schieder* („das Religionsstunden-Ich“¹²²) und *Stock* („ein Religionsstunden-Ich“¹²³) beobachtet werden konnte.

Wenn Determinantien den Begriff des »Religionsstunden-Ichs« begleiten, so unterscheiden sich diese vor allem hinsichtlich ihrer »Definitheit«.¹²⁴ Damit bezeichnet man eine „Eigenschaft eines einzelnen Exemplars einer Menge, die es individualisiert.“¹²⁵ Dies begegnet, wenn „bestimmte Artikel, Pronomina, Demonstrativa [...]“

116 Frank WENZEL, Buchvorstellung. Mirjam Zimmermann: Fragen im Religionsunterricht (15.07.2014), URL: <https://www.rpp-katholisch.de/Buchvorstellungen/P%C3%A4dagogik/Detail/tabid/244/ctrlToLoad/Details/nid/8570/Default.aspx> (besucht am 30.01.2024), o. S.

117 Martina PLIETH, »Den Palast des Fragens neu aufbauen«, »Sterben, Tod und Traurigkeit« - Ein »fragwürdiges« Thema im Religionsunterricht, in: Mirjam ZIMMERMANN (Hg.), Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 34–51, hier 35.

118 Harmjan DAM, Fragen zur Christologie als strukturierendes Element in der Oberstufe, in: Mirjam ZIMMERMANN (Hg.), Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 141–157, hier 84.

119 EBD.

120 Hadumod BUßMANN, Art. Determinans, in: DERS. (Hg.), Lexikon der Sprachwissenschaft, 4. durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner 2008, 125.

121 EBD.

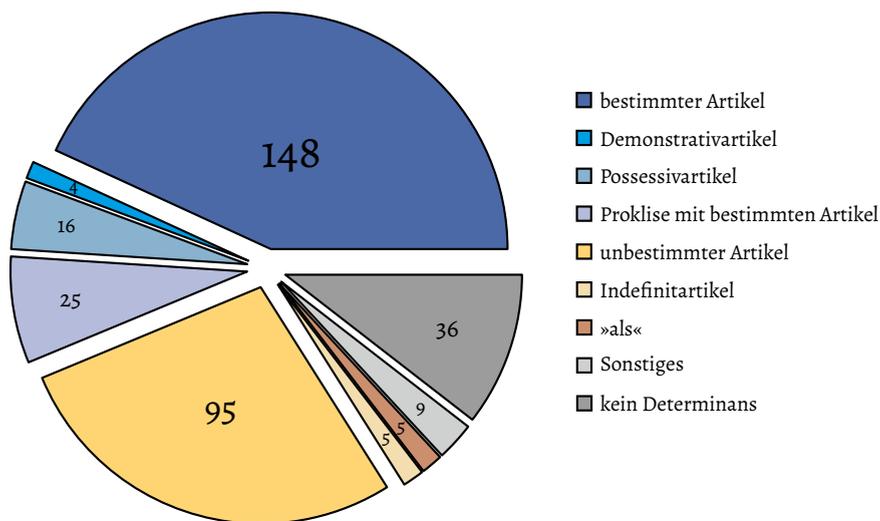
122 SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (1934), 22.

123 STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 47.

124 Kein Determinans findet sich, wenn der Begriff als zusätzliche Erklärung in Klammern gesetzt eingeschoben, in einer Aufzählung gelistet oder durch ein weiteres Nomen wie »Stichwort«, »Stichpunkt«, »Terminus«, »Begriff«, »Art« oder »Ausdruck« begleitet wird, vgl. auch 5.1.3.2.

125 Horst SCHWINN, Art. Definitheit, in: Helmut GLÜCK/Michael RÖDEL (Hg.), Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler 2016, 131.

Abbildung 5.13: Determinantien



die Bestimmtheit der Referenten ausdrücken¹²⁶. Auch »Proklisen«, worunter man die „Inkorporation eines [...] Wortes durch seinen rechten Nachbarn“¹²⁷ (z. B. bei der „Fusion von Präposition] und bestimmtem Art[ikel]“¹²⁸) versteht, können als Verwendung des bestimmten Artikels interpretiert werden.¹²⁹ Definitheit kann jedoch auch bei Formulierungen ohne Determinans vorliegen, bpsw. bei Genitivkonstruktionen.¹³⁰ Demgegenüber stehen – neben unbestimmten Artikeln – sogenannte »Indefinitartikel«, welche allerdings weit seltener zu belegen sind.¹³¹ Dabei handelt es sich um „als Artikelwort gebrauch[t]e“¹³² Indefinitpronomen, die bspw. „eine Nullmenge (z. B. *kein* [...])

126 SCHWINN, Art. Definitheit (2016).

127 Wieland EINS, Art. Proklise, in: Helmut GLÜCK/Michael RÖDEL (Hg.), Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler 2016, 539.

128 EBD.

129 So bei »beim« (bei dem), »im« (in dem), »ins« (in das), »vom« (von dem) und »zum« (zu dem).

130 „Karins „Religionsstunden-Ich“ (Angela KAUPP, *Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen* (= Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 18), Ostfildern: Schwabenverlag 2005, 123).

131 Bspw. die Rede von „nicht an irgendeinem »Religionsstunden-Ich« ausgerichteten Aussagen der Schüler“ (Matthias BAHR, *Religionsunterricht planen und gestalten*, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel 2001, 489–524, hier 508) oder die Formulierung „um möglichst kein Religionsstunden-Ich zu erzeugen“ (Mirjam SCHAMBECK, *Glück als postmoderne Chiffre christlicher Heilsvorstellungen? Impulse und Grenzen, Glücksvorstellungen von Kindern als soteriologische Konzepte zu lesen*, in: Anton A. BUCHER/Gerhard BÜTTNER/Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Martin SCHREINER (Hg.), *»Gott gehört so ein bisschen zur Familie«*. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken (= Jahrbuch für Kindertheologie 10), Stuttgart: Calwer 2011, 105–121, hier 106).

132 Karin PITTNER, Art. Indefinitpronomen, in: Helmut GLÜCK/Michael RÖDEL (Hg.), Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler 2016, 284.

bezeichnen¹³³. Einen Sonderfall bildet derweil »als«. Wird diese Satzteilkonjunktion einem Substantiv im Nominativ vorangestellt, zeigt sie eine nähere Erläuterung zu den jeweiligen Beziehungswörtern an, indem sie die vom jeweiligen Verb geforderte Prädikatsnomenergänzung anschließt.¹³⁴

Die Interpretation dieser Befunde sieht sich erneut der Schwierigkeit gegenüber, den jeweiligen Reflexionsgrad der unterschiedlichen Worteinbindungen zu hinterfragen. *Stachel* nutzt bspw. einen unbestimmten Artikel, einen bestimmten Artikel sowie eine Formulierung ohne Determinans im gleichen Sammelband.¹³⁵ Inhaltlich könnte die Verwendung von unbestimmten Artikeln bzw. Indefinitartikeln als niederschwelligere Form der sprachlichen Distanzierung verstanden werden, verbleibt durch diese der Begriff doch allgemein und unspezifisch, da er nicht – wie beim Vorliegen der »Definitheit« – „zu einem besonderen seiner Gattung“¹³⁶ erhoben wird. Dass über die Wahl der Determinantien ein unterschiedliches Verständnis zum Ausdruck komme, bspw. bestimmte Formulierungen häufiger bei der Beschreibung konkreter, womöglich beobachteter Einzelfälle oder aber bei der Skizzierung des Phänomens an sich begegnen, ist indes textimmanent nicht nachzuweisen. Selbiges gilt für Aussagen hinsichtlich dessen Permanenz bzw. Variabilität. Wiederkehrende Muster sind nicht zu beobachten. Gleichwohl eröffnen sich dadurch neue Reflexions- und Fragehorizonte.

5.1.4 Dritter Auswertungsstrang: »Was (wird ausgesagt)?«

Auch für diesen dritten Auswertungsstrang kann allein das berücksichtigt werden, was die Belegstellen an inhaltlicher Füllung des Begriffs durch die jeweiligen Autorinnen und Autoren erkennen lassen.¹³⁷ Dies bedeutet aber auch, dass Unausgesprochenes, Angenommenes oder scheinbar Selbstverständliches – also alle impliziten und daher der Konkordanz nicht zu entnehmenden Deutungen – *nicht* ausgewertet werden können. Nichtsdestotrotz zeigt sich im Rahmen der Analyse, dass fast jeder Belegstelle auch mindestens *ein* inhaltliches Merkmal zu entnehmen ist. Nur 13 der 343 Datensätze (3,8 %) weisen in *keiner* der anhand des Belegmaterials erstellten Kategorien explizite

133 PITTNER, Art. Indefinitpronomen (2016), Hervorhebung im Original.

134 Bspw. wird bei „die Orientierung des Antwortverhaltens der SuS an der Größe der sozialen Erwünschtheit, was im Kontext des RU häufig als ‚Religionsstunden-Ich‘ bezeichnet wird“ (Laura WOLST, Lernen mit Religionen. Kooperationen zwischen Evangelischem und Islamischen Religionsunterricht aus Schülerinnen- und Schülerperspektive (= Religionspädagogik innovativ 32), Stuttgart: W. Kohlhammer 2020, 226) das hier beschriebene Antwortverhalten näher erläutert, ausgelöst durch die Verwendung des Verbs »bezeichnen«.

135 Vgl. STACHEL, Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme] (1968), 34; vgl. Günter STACHEL, Hinführung zu Meditation und Gebet im Religionsunterricht [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme], in: ARBEITSKREIS FÜR KATHOLISCHE FREIE (PRIVATE) SCHULEN (Hg.), Fragen der religiösen Unterweisung und Erziehung. Referate der Lehrertagung Essen 1968 (= Schriftenreihe des Arbeitskreises für katholische freie (private) Schulen 9), Birkeneck: Manuskriptdruck [Buchdrucklehrwerkstätte Birkeneck] 1968, 39–62, hier 54.

136 SCHWINN, Art. Definitheit (2016).

137 Vgl. hier und in der Folge die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455. Zur Bündelung der Auswertungsergebnisse wurden diese an die neue Rechtschreibung angepasst.

Interpretationen, Deutungen, Eingrenzungen oder Zuschreibungen zum Begriff des »Religionsstunden-Ichs« auf. Nimmt man diese gesondert in den Blick, so ist festzustellen, dass 8 jener 13 aus Quellen entnommen sind, die – auf den Seiten vor oder auf den Seiten nach *dieser* Belegstelle – erneut den Suchbegriff enthalten und ihn im Rahmen der weiteren, dann ebenfalls ausgewerteten Einbindung in *mindestens* einer Kategorie auch inhaltlich ausdeuten. Nur in 5 Fällen (1,5 %) ist somit im engeren Sinn davon zu sprechen, dass keinerlei inhaltliche Aussagen vorliegen. Schließlich ist auch bei diesen ein Muster zu erkennen: Vier Fälle ziehen ihn als scheinbar allgemein bekannte Bezugs- und Vergleichsgröße heran, wodurch die inhaltlichen Aussagen auf das jeweils gegenüberstehende Element zu beziehen sind, sei es „das ‚bürgerliche Ich‘“¹³⁸, „die individuelle Identität“¹³⁹, „ein angehendes Religionslehrer-Ich“¹⁴⁰ oder „ein »Geschlechterdebatten-Ich«“¹⁴¹. Nur einmal wird der Suchbegriff lediglich als Schlagwort angeführt.¹⁴²

5.1.4.1 Angegebene Erscheinungsformen des »Religionsstunden-Ichs«

Zunächst gilt es zu präzisieren, was in diesem Zusammenhang unter »Erscheinungsformen« verstanden wird. Um „eventuelle Bedeutungsvarianten zu erfassen“¹⁴³, wird in dieser Kategorie der Kontext der Verwendung des Begriffs »Religionsstunden-Ich« durch die jeweiligen Autorinnen und Autoren dahingehend untersucht, worin diese das als »Religionsstunden-Ich« bezeichnete überhaupt zu erkennen meinen. Verdeutlicht werden kann dies anhand der Begriffsverwendung bei *Schieder*, die oben ausführlich dargestellt wurde.

Schon in dessen 1934 veröffentlichtem Werk lassen sich verschiedene Erscheinungsformen belegen, in denen das als »Religionsstunden-Ich« Benannte vermeintlich erkannt wird, sei es in angepassten Antworten und Redewendungen („Aber wir brauchen nur zur Türe draußen zu sein und die nämlichen Kinder sagen mit der nämlichen Ehrlichkeit gerade das Gegenteil von dem, was sie bei uns geantwortet haben. Wir dürfen nicht mit dem Religionsstunden-Ich rechnen, sondern wir müssen rechnen mit dem

138 Marie VEIT, Religionspädagogen schlagen zum Lesen vor. Marie Veit legt nahe: Metz, Johann Baptist, Jenseits bürgerlicher Religion: Reden über die Zukunft des Christentums, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 33.5 (1981), 406–408, hier 407.

139 Helmut ANSELM, Perspektiven des Religionsunterrichts. Theologische Religionspädagogik als Fragment (= Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster, o. Bandnr.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1989, 184.

140 Ralph GÜTH, [Rezension zu] Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzscheetzsch (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen; Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studieren den der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik, in: RpB 66 (2011), 117–118, hier 118.

141 Heike HARBECKE, Adam im Blick. Überlegungen zu Möglichkeiten eines jungengerechten Religionsunterrichts, in: Andrea QUALBRINK/Annbelle PITHAN/Mariele WISCHER (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2011, 213–227, hier 215.

142 Vgl. Franz TRAUTMANN, Das religionspädagogische Tagespraktikum in Baden-Württemberg: abgelesen an der Situation der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – Möglichkeiten – Anfragen, in: RpB 30 (1992), 176–184, hier 181.

143 SCHERER, Korpuslinguistik (2014), 46.

Straßen-Ich.¹⁴⁴), in widerspruchslloser Akzeptanz („Die Reaktion gegen das Wort Sünde: Stumpfsinniges Hinnehmen durch das Religionsstunden-Ich.¹⁴⁵) oder in verbaler Zustimmung („Das Religionsstunden-Ich bejaht natürlich diese Tatsache.¹⁴⁶). Zugleich erfolgen Begriffsverwendungen, bei denen im unmittelbaren Wortumfeld *keine* diesbezüglichen Spezifizierungen verbalisiert werden.¹⁴⁷ Von dieser Publikation ausgehend ergeben sich somit bereits vier Oberbegriffe, die sich auch als zentrale Subkategorien für die inhaltliche Auswertung der weiteren Belegstellen erweisen werden.

Abgesehen von drei äußerst spezifischen Ausführungen, die *keinem* Oberbegriff zuzuordnen sind – das »Religionsstunden-Ich« äußere sich in einer Bereitschaft, „Dinge für diskutabel zu halten, die in der übrigen Zeit keiner Minute des Nachdenkens für wert gehalten werden¹⁴⁸, darin, dass die Kinder „*nur an das Gute und Liebe im Menschen denken*“¹⁴⁹ oder dass „Lehrer und Schüler sich in einer heilen Welt biblischer Geschichten wohlfühlen, die vom Alltag unserer Zeit geschieden ist“¹⁵⁰ – kristallisieren sich durch die weiteren Befunde lediglich zwei weitere Oberbegriffe der Auswertung heraus. So ist einerseits im Umfeld von vier Belegstellen vom „sozialkonformen Verhalten“¹⁵¹ bzw. „Handeln und [...] Verhalten“¹⁵² die Rede. Andererseits sind Begriffsverwendungen zu beobachten, bei denen sich mehr als einer der hier genannten Aspekte zeigt. *Georg Hilger* (1939–2023) führt derweil in seiner Dissertationsschrift ein ganzes Spektrum verschiedener, teils sonst nicht erwähnter Erscheinungsformen vor Augen: „Desinteresse an der eigenen Tätigkeit, Aggression, rituelles Verhalten oder devote Anpassung.“¹⁵³

Die Auswertung der notierten Erscheinungsformen zeichnet sodann ein eindeutiges Bild. In keiner der drei folgenden Kategorien (thematische Kontexte, Gründe und Auslöser, Genese) wird eine vergleichbare Übereinstimmung seitens der Autorinnen und Au-

144 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.

145 EBD., 109.

146 EBD., 128.

147 Vgl. EBD., 33.

148 MARTIN, *Religionsunterricht als Gespräch über Wirklichkeit und Glauben* (I) (1971), 164.

149 Saskia HÜTTE/Norbert METTE, *Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen* (= *Theologie und Praxis*: Abteilung B 16), Münster: LIT 2003, 72, Hervorhebung im Original.

150 Gerhard LINDNER, *Unterrichtsvorbereitung Religion. Eine Einführung*, in: DERS. (Hg.), *Religionsunterricht praktisch. Beispiele der Unterrichtsvorbereitung für Grund- und Hauptschule. Erarbeitet im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität und im Seminar, Heilsbronn: Katechetisches Amt Heilsbronn d. Ev.-Luth. Kirche in Bayern* 1991, 7–38, hier 11.

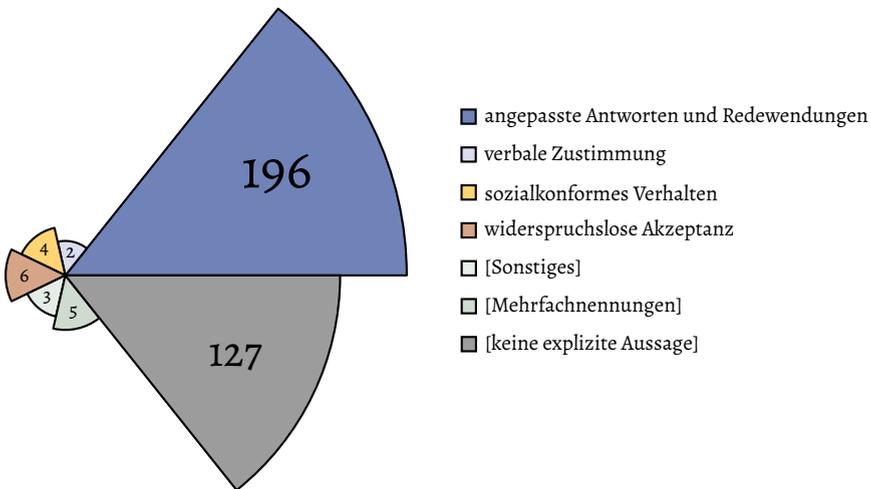
151 Hans MENDEL, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*, München: Kösel 2008, 78; Hans MENDEL, *Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht*, in: *RpB* 63 (2009), 29–38, hier 36.

152 Carina CARUSO/Jan WOPPOWA, *Zur Relevanz von Fallarbeit: Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester*, in: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 44.1 (2021), 15–23, hier 19; Jan WOPPOWA, *Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung*, in: Carina CARUSO/Christian HARTEIS/Alexander GRÖSCHNER (Hg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (= *Edition Fachdidaktiken*), Wiesbaden: Springer VS 2021, 103–119, hier 110.

153 HILGER, *Religionsunterricht als offener Lernprozess* (1975), 174.

toren hinsichtlich der inhaltlichen Ausdeutung des Begriffs zu belegen sein. In 196 der 343 Datensätze (57,1%) wird das durch den Begriff bezeichnete Phänomen in einem angepassten Antwortverhalten bzw. in der Verwendung feststehender Redewendungen erkannt. Werden mehrere Erscheinungsformen explizit aufgeführt, findet es sich zudem stets als *einer* der Bestandteile. Mit Blick auf die in Kapitel 4 nachgezeichnete Tradierung des Begriffs überrascht diese Schwerpunktsetzung derweil kaum. Nach *Schieder* sprach *Burkert* von den „selbstverständlichen Antworten des Religionsstunden-Ichs“¹⁵⁴, auch *Stachel* („Antworten auf Fragen“¹⁵⁵) und der Synodenbeschluss („schablonierte Antworten“¹⁵⁶) formulierten ähnlich. Dennoch ist auffällig, dass die Vielfalt der unterschiedlichen Ausdeutungen, wie sie noch bei *Schieder* festzustellen war, im weiteren religionspädagogischen Sprachgebrauch kaum Beachtung findet.

Abbildung 5.14: Angegebene Erscheinungsformen



Insgesamt mag der hohe Anteil der Belegstellen, in denen keine Präzisierung vorgenommen wird, verwundern. Vor allem im Rückblick auf die Begriffsgeschichte wäre zu erwarten gewesen, dass die Autorinnen und Autoren ausweisen, was sie unter diesem nicht einheitlich definierten Begriff verstehen. Bei dieser Kategorie steht aufgrund der Eindeutigkeit der inhaltlichen Zuschreibungen jedoch die Frage im Raum, ob das Begriffsverständnis als »angepasste Antworten und Redewendungen« derart dominant ist, dass es auch für die Belegstellen, die keine expliziten Aussagen treffen, anzunehmen ist. Auch wenn dies nahezuliegen scheint, kann diese Frage im Rahmen einer Sprachgebrauchsmusteranalyse nicht abschließend beantwortet werden, da lediglich notierte, nicht aber mitgedachte Begriffsdeutungen auszuwerten sind.

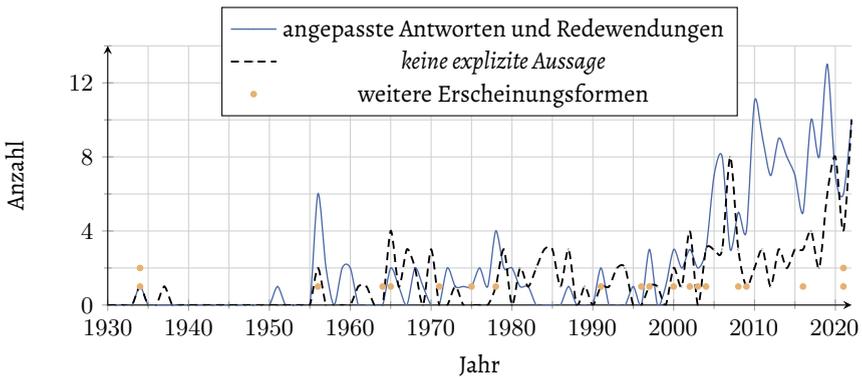
154 BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (1956), 185.

155 STACHEL, Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme] (1968), 34.

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

Entwicklungen Eine zeitliche Entwicklung – bspw. ein Nachlassen inhaltlicher Aussagen aufgrund zunehmender Begriffsverbreitung – lässt sich nicht belegen. Oftmals scheint die Bezeichnung »Religionsstunden-Ich« – wie bereits am Beispiel der Entstehung des Synodenbeschlusstextes veranschaulicht¹⁵⁷ – als selbsterklärend und daher kaum mehr erläuterungsbedürftig wahrgenommen zu werden. Ein Umstand, der vor allem aufgrund der nachweisbaren andersartigen Begriffsausdeutungen kritisch zu hinterfragen ist.

Abbildung 5.15: Zeitliche Verteilung der angegebenen Erscheinungsformen



5.1.4.2 Angegebene thematische Kontexte des »Religionsstunden-Ichs«

Auch wenn die ersten beiden Belegstellen *Schieders* den Suchbegriff nicht auf einen bestimmten Teilbereich des schulischen Religionsunterrichts beziehen und ihn somit eher als allgemeine Herausforderung des Fachs skizzieren,¹⁵⁸ finden sich bereits in diesen Ausführungen zum »Katechismus-Unterricht« zwei weitere Belegstellen, die einen thematischen Kontext explizit benennen, in dem die als »Religionsstunden-Ich« bezeichnete Reaktion der Schülerinnen und Schüler begegnet.¹⁵⁹ *Schieder* referiert hier die unterrichtliche Behandlung von theologischem Faktenwissen und Fachbegriffen als Kontext (»Sündenerkenntnis«, »Richter«, »Sünde« und »Sünder«¹⁶⁰ sowie »Vernunft«, »Kraft«, »Klugheit« und »Willen«¹⁶¹). Auch *Burkert* führt Vergleichbares an („Gott, Glaube, Sünde“¹⁶²). Nicht unerwähnt bleiben darf, dass es mitunter als »Religionsstunden-Ich« bezeichnet wird, wenn das Kind „[b]ei Fragen [...] über Gottes Handeln, über Begegnung mit Gott, über die Erschaffung der Welt, über Jesus Christus“¹⁶³ die *de facto* korrekte Ant-

157 Vgl. Kapitel 4.5.

158 Vgl. SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.33.

159 Vgl. EBD., 109.128.

160 Vgl. EBD., 107–109.

161 Vgl. EBD., 127–129.

162 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1956), 185.

163 WIBBING, *Das Weltbild des Kindes und das Verstehen biblischer [sic!] Texte* (1965), 181.

wort auf die Frage der Lehrkraft gibt.¹⁶⁴ In derartigen Fällen wird daher bisweilen die Art der Aufgaben- und Fragestellung der Lehrenden kritisiert.¹⁶⁵

Trotz dieser frühen Belege ist die Zuordnung zum Kontext der Fachbegriffe im Gesamtbestand nicht als Schwerpunkt zu belegen. Während *Angermeyer* das »Religionsstunden-Ich« im Zusammenhang mit persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen der Lernenden erwähnt („Wie lernen wir die wirklichen Empfindungen der Jugendlichen im religiösen Bereich kennen? Sie sind bekanntlich meist ganz anders, als die Äußerungen in der Unterrichtsstunde, das sogenannte ‚Religionsstunden-Ich‘, erkennen lassen.“¹⁶⁶), führt es *Corbach* als Herausforderung bei der Behandlung ethischer Fragestellungen, bei denen „Werte im Mittelpunkt stehen“¹⁶⁷, an. *Stock* hingegen verortet es als Phänomen, das bei der Auslegung der Bibel zu „vermeiden“¹⁶⁸ sei. Somit sind schon aus dem Bestand der 1930er bis 1950er Jahre jene fünf Oberbegriffe abzuleiten, denen auch die Befunde der übrigen Datensätze zugeordnet werden können. Zugleich ist bereits früh die Spannweite der benannten Kontexte sichtbar, wird doch das »Religionsstunden-Ich« nicht als Charakteristikum nur eines einzigen Inhaltsbereichs angesehen.

Bei der Auswertung der Datensätze gilt es hinsichtlich dieser Kategorie gelegentlich, sich aus Konkordanz und bibliografischen Daten ergebende, teils gegenläufige Informationen zu prüfen und abwägende Einzelfallentscheidungen zu treffen. Dies ist bspw. der Fall, wenn eine Belegstelle innerhalb eines themenspezifischen Beitrags eingebunden ist, die Aussagen bezüglich des »Religionsstunden-Ichs« aber den schulischen Religionsunterricht in seiner Gesamtheit in den Blick nehmen.¹⁶⁹ Gleiches gilt für den gegenteiligen Fall, wenn Beiträge, die in ihrer Gesamtanlage den Religionsunterricht an sich betrachten, das »Religionsstunden-Ich« in bestimmten inhaltlichen Kontexten verorten, wie es bspw. bei *Angermeyer* der Fall ist.¹⁷⁰

Insgesamt lässt der Großteil der Datensätze *keine* themenspezifische Verortung des Begriffs erkennen (52,2%). Dies ist bspw. der Fall, wenn das »Religionsstunden-Ich« – wie im Synodenbeschluss – als Phänomen des gesamten Religionsunterrichts gedeutet, aber auch, wenn es als Vergleichsgröße herangezogen wird.¹⁷¹

164 Vgl. WIBBING, Das Weltbild des Kindes und das Verstehen biblischer [sic] Texte (1965), 194.

165 Vgl. dazu ausführlicher Kapitel 5.1.4.3.

166 ANGERMEYER, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (1957), 86.

167 CORBACH, Die Bergpredigt in der Schule (1956), 165.

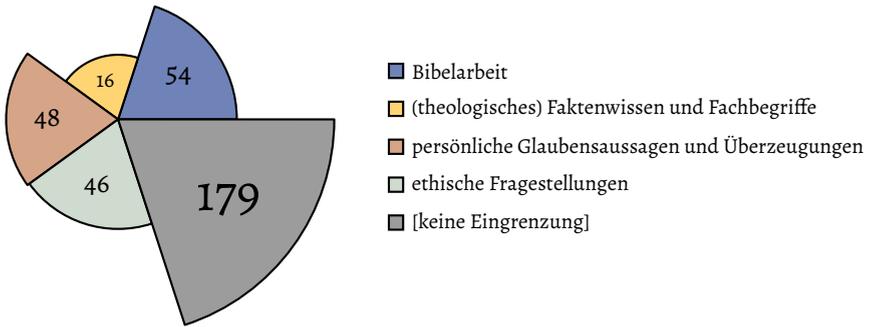
168 STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 47.

169 Vgl. bspw. Thomas DRESSSEL, »Das Pferd von hinten aufzäumen«, in: KatBl 131 (2006), 342–345, hier 342; Reinhard GÖLLNER/Norbert BRIEDEN/Christina KALLOCH, Emmaus: Auferstehung heute eröffnen. Elementarisierung – Kompetenzorientierung – Kindertheologie (= Bibel – Schule – Leben 8), Berlin und Münster: LIT 2010, 178.

170 Vgl. ANGERMEYER, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (1957), 86.

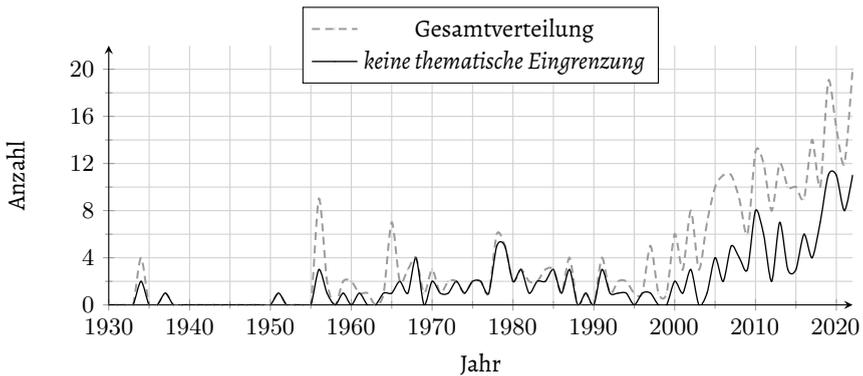
171 Vgl. die bereits in Kapitel 5.1.4 dafür angeführten Belege.

Abbildung 5.16: Angegebene thematische Kontexte



Entwicklungen Die zeitliche Verteilung zeigt einen gleichbleibenden Anteil der ohne thematische Eingrenzung erfolgenden Begriffseinbindungen an der Gesamtmenge. Vor allem in den Jahren während und kurz nach der Würzburger Synode ist dies aber – dem Beschlusstext folgend – die nahezu einzige Variante. Die übrigen Oberbegriffe der thematischen Kontexte weisen keine erkennbaren Muster oder Anomalien bezüglich der zeitlichen Verteilung auf.¹⁷²

Abbildung 5.17: Zeitliche Verteilung der Belegstellen ohne thematische Eingrenzung



5.1.4.3 Angegebene Gründe bzw. Auslöser für das »Religionsstunden-Ich«

Im Blick auf die Auswertung der von den Autorinnen und Autoren textimmanent aufgestellten Vermutungen oder Behauptungen, welche Gründe bzw. Auslöser es für das »Religionsstunden-Ich« gebe oder geben könnte, ist erneut zu betonen, dass die Nichtbenennung bestimmter Faktoren nicht zwangsläufig ihre Nichtberücksichtigung impliziert. Vielmehr kann durchaus angenommen werden, dass einige Autorinnen und Autoren von einem Bündel verschiedener Gründe oder Ursachen für das »Religionsstunden-Ich« ausgehen, die jedoch nicht immer ausdrücklich benannt werden. Im Rahmen

172 Vgl. hier und in der Folge die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455.

einer Sprachgebrauchsmusteranalyse ist es jedoch nicht möglich, diese impliziten Dimensionen angemessen zu berücksichtigen.

Anhand des Belegmaterials können verschiedene Oberbegriffe gebildet werden, um die recht diversen Formulierungen zu systematisieren. Daneben existieren aber – wie schon in den vorangegangenen Kategorien – Datensätze ohne diesbezügliche Spezifizierungen, Mehrfachnennungen sowie Formulierungen, die keinem der Oberbegriffe zuzuordnen sind.

Insgesamt zeigt sich bei der Auswertung des Belegmaterials hinsichtlich dieser Kategorie ein äußerst vielfältiges Bild. Während einige Autor(inn)en sehr präzise ausführen, was ihrer Meinung nach die Gründe bzw. Auslöser für das Auftreten des »Religionsstunden-Ichs« seien, finden sich andernorts lediglich Andeutungen, die sich mitunter auf einzelne Worte beschränken. Vor allem aber ist es in keiner der anderen Kategorien schwieriger, die konkreten Ausdeutungen unter allgemeineren Oberbegriffen zusammenzufassen. Selbst die acht anhand des Belegmaterials gebildeten und in Tabelle 5.4 aufgeführten Oberbegriffe können nicht alle Formulierungen abdecken, weswegen die Anzahl der Varianten, die unter »[Sonstiges]« zusammengefasst werden, mit 25 ungewöhnlich hoch ist. Unter diesem Sammelbegriff werden alle angegebenen Gründe bzw. Auslöser gebündelt, die weniger als viermal in den jeweiligen Konkordanzen zu Tage treten. Darunter finden sich bspw. Belegstellen, die das als »Religionsstunden-Ich« bezeichnete durch die Bewertungsorientierung des Unterrichts („Angst vor Beschämung und Bewertung“¹⁷³), Gruppendynamiken („das durch Gruppenwirkung hervorgerufene »Religionsstunden=Ich«“¹⁷⁴) oder Anstrengungsvermeidung bzw. Trägheit der Lernenden („ohne großen Aufwand im Unterricht mitschwimmen können“¹⁷⁵) begründen – und auch damit sind längst nicht alle Begriffsverwendungen abgedeckt.¹⁷⁶ Ebenfalls herauszustellen sind drei Belegstellen, in denen das »Religionsstunden-Ich« auf eine Art Gefälligkeit gegenüber der Lehrkraft zurückgeführt wird, indem bspw. bemerkt wird, die Lernenden würden dies „dem [Lehrer] zuliebe“¹⁷⁷ tun. Inhaltlich unterscheiden sich diese Begründungen von jenen, die als »(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit«¹⁷⁸ ausgewertet wurden, da sie nicht darauf eingehen, dass dieses (Antwort-)Verhalten in dieser Art von der Lehrkraft (zumindest in den Augen der Lernenden) erwartet werden würde, sondern stärker den Aspekt des Wohlwollens, vielleicht gar der Zuneigung der Lernenden gegenüber der Lehrkraft betonen.

173 Herbert KOLB, Was glaubst du? Beiträge zur Konfirmationsarbeit, Heilsbronn: Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn 2019, 28.

174 NEIDHART, Psychologie des kirchlichen Unterrichts (1960), 17.

175 RIEGEL, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde (2010), 81.

176 Vgl. hier und in der Folge die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455.

177 Heinz GROSCH, Zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 17.7 (1965), 221–231, hier 223.

178 Anhand des Belegmaterials kann in der Regel nicht klar differenziert werden, ob von tatsächlichen (geäußerten und dadurch bekannten) Erwartungen der Lehrkräfte oder von dem, was die Lernenden als Erwartungen der Lehrenden annehmen, die Rede ist. Diese Spannung findet sich im Begriff der „Erwartungserwartungen“ (DRESSLER/KLIE, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht (2007), 252) passend ins Wort gesetzt wieder.

Tabelle 5.4: Oberbegriffsbildung der angegebenen Gründe bzw. Auslöser

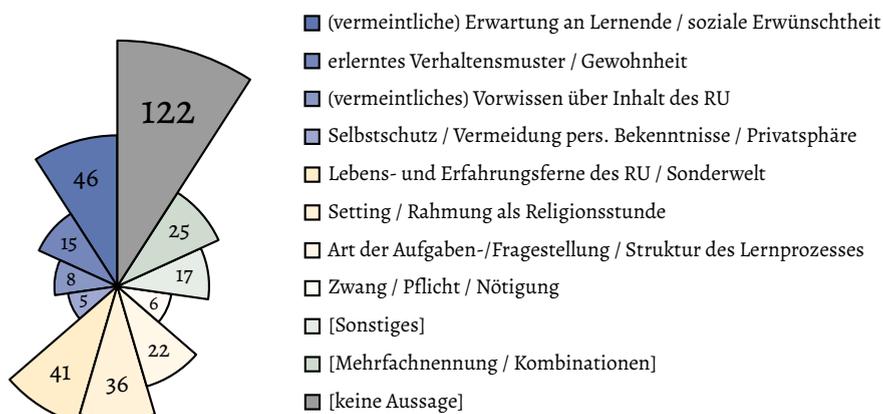
Exemplarische Formulierung	Gebildeter Oberbegriff	Quelle
„In der Religionsstunde [...]“	Setting / Rahmung als Religionsstunde	SCHIEDER, Julius, Katechismus=Unterricht, (1934), 22.
„Der k. U. darf daher nicht eine vom Leben abgezogene Schulsache sein.“	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	BURKERT, Adolf, Methodik des kirchlichen Unterrichts, (1951), 79.
„Die Kinder wissen aber auch, daß in der Religionsstunde [...]“	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	CORBACH, Liselotte, Die Bergpredigt in der Schule, (1956), 165.
„Möglichst keine Fragen stellen (auch keine Denkanstöße!), die [...]“	Art der Aufgaben- oder Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	BURKERT, Adolf, Methodik des kirchlichen Unterrichts, (1956), 185.
„[...] verhindern, daß [die Kinder] im Sinne bloßer [...] Gewohnheit reagieren“	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	HERMANN, Erich, Die Grundformen des pädagogischen Verstehens, (1959), 200.
„Ein Religionsunterricht, der den Schüler nötigt Dinge anzunehmen, die er innerlich nicht nachvollziehen kann, zwingt ihn [...]“	Zwang / Pflicht / Nötigung	WEGENAST, Klaus, Religionsunterricht und Gesellschaft. Erwägungen zum Verhältnis von Kirche und Gesellschaft im Bereich des Religionsunterrichts, (1965), 464.
„Sie äußern sich, verhalten sich so, wie man sich eben in diesem Fach erwartungsgemäß zu verhalten und zu äußern hat.“	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ALBRECHT, Wilhelm, Einflusgrößen des Religionsunterrichts, (1978), 70.
„[...] , um den Eingriff in ihre Selbstbestimmung abzuwehren.“	Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Wahrung der Privatsphäre	ELIAT, Amelie, »Bauen wir ein Einkaufszentrum auf dem Domplatz!« Was glauben Schülerinnen und Schüler heute?, (2019), 35.

Durchaus möglich ist es hingegen, die Oberbegriffe zu gruppieren, was in Abbildung 5.18 durch die Farbgebung wiedergegeben wird. Während die vier mit Blautönen markierten Oberbegriffe eher die Lernenden in den Blick nehmen,¹⁷⁹ fokussieren die vier mit Gelbtönen markierten eher auf die Umstände bzw. die Anlage des Lernprozesses an sich.¹⁸⁰

179 »(Vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit«, »erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit«, »(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU«, »Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Privatsphäre«.

180 »Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt«, »Setting / Rahmung als Religionsstunde«, »Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses«, »Zwang / Pflicht / Nötigung«.

Abbildung 5.18: Angegebene Gründe bzw. Auslöser



Das häufige Auftreten der »Lebens- und Erfahrungsferne des RU« kann wohl anteilig auf den Synodenbeschluss zurückgeführt werden, sprach dieser doch von „einer Sonderwelt“¹⁸¹, in der sich das »Religionsstunden-Ich« der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts bewege. Insgesamt enthalten 17 der 343 Belegstellen neben dem »Religionsstunden-Ich« auch den Begriff »Sonderwelt«. In 36 Datensätzen finden sich Formulierungen, die darauf schließen lassen, dass die jeweiligen Autorinnen und Autoren das »Religionsstunden-Ich« allein in der Rahmung bzw. der Anlage dieser Unterrichtsstunde als »Religionsstunde« begründet sehen und beinahe von einem Automatismus auszugehen scheinen. Zu diesem Setting gehört die Lehrkraft als dezidierte Religionslehrkraft („Aber wir brauchen nur zur Türe draußen zu sein“¹⁸²), das „Religionszimmer“¹⁸³ (weswegen bisweilen ein „Ortswechsel“¹⁸⁴ empfohlen wird) oder auch die Verortung als Unterrichtsfach „im Kontext von Schule“¹⁸⁵. Daneben wird bei 22 der 343 Belegstellen durchaus Kritik an den Lehrenden bzw. deren Unterrichtsgestaltung geübt, sei doch das »Religionsstunden-Ich« auf entsprechend angelegte Aufgaben und (Suggestiv-)Fragen zurückzuführen. Einige dieser Belegstellen nehmen konkrete Einzelfälle in den Blick.¹⁸⁶

Innerhalb der 25 Belegstellen, die bezüglich dieser Kategorie »Mehrfachnennungen« aufweisen, werden Gründe bzw. Auslöser benannt, die insgesamt zu weiteren 54 Zuordnungen zu den gebildeten Oberbegriffen führen. In diesen dominiert die Annahme, das »Religionsstunden-Ich« sei auf die (vermeintlichen) Erwartung bzw.

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

182 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.

183 LÄMMERMANN, *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie* (1994), 210.

184 August HEUSER, *Anderes anders lernen. Neue Lernorte für den Religionsunterricht*, in: *KatBl* 121 (1996), 76–82, hier 76.

185 Gerhard BÜTTNER, »Jesus hilft!« *Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern*, Stuttgart: Calwer 2002, 94.

186 Vgl. bspw. MENDEL, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder* (2008), 352.

soziale Erwünschtheit zurückzuführen,¹⁸⁷ während die Lebensferne des Unterrichts seltener angesprochen wird als im Gesamtbestand.¹⁸⁸ Häufiger als in diesem begegnet der Verweis auf die Rahmung bzw. das Setting als Religionsstunde,¹⁸⁹ der ebenso oft erfolgt wie der Bezug auf die Art der Aufgaben- bzw. Fragestellung.¹⁹⁰ Die übrigen 16 Zuordnungen der Mehrfachnennungen entfallen auf die weiteren, bereits dargestellten Herleitungen.¹⁹¹

Entwicklungen Während die meisten Ausdeutungen sich schon recht früh in der Begriffsgeschichte belegen lassen, finden sich solche, die „das Recht auf Privatsphäre“¹⁹² sowie „Selbstbestimmung“¹⁹³ betonen und im „Religionsstunden-Ich [...] einen Rückzugsraum gegenüber individualisierten Zugriffen“¹⁹⁴ erkennen, erst ab den späten 2010er Jahren. Ansonsten sind keine weiteren Auffälligkeiten festzustellen.

Korrelationen Die Auswertungsergebnisse dieser Kategorie weisen zudem einige interessante Korrelationen auf.

- So wird »(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU« besonders häufig innerhalb des Kontextes der »Bibelarbeit« genannt, 5 der 8 Belegstellen entfallen auf diesen Inhaltsbereich. Dabei wird u. a. auf Vorwissen aus der Grundschule¹⁹⁵ oder bestimmte Assoziationen aufgrund bereits bekannter Texte verwiesen.¹⁹⁶
- Hingegen werden »(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit« im Kontext der Bibelarbeit seltener als ursächlich für das »Religionsstunden-Ich« angenommen.¹⁹⁷

187 20 von 54 entsprechen 37 %.

188 5 von 54 entsprechen 9,3 %.

189 8 von 54 entsprechen 14,8 %.

190 5 von 54 entsprechen 9,3 %.

191 Vorwissen Inhalt: 4, erlerntes Muster / Gewohnheit: 4, Gruppendynamik: 3, Bewertungsorientierung: 2, Gefälligkeit: 1, Trägheit: 1, Zwang: 1. Bezugnahmen auf das Begründungsmuster »Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Privatsphäre« erfolgen innerhalb dieser Datensätze nicht.

192 LANGENHORST, Drei klassische Konzeptionen von Religionsunterricht und ihre heutige Relevanz (2021), 142.

193 ELIAT, »Bauen wir ein Einkaufszentrum auf dem Domplatz!« Was glauben Schülerinnen und Schüler heute? (2019), 35.

194 HANNA ROOSE, Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis (= Schule in evangelischer Trägerschaft 22), Münster: Waxmann 2022, 146.

195 Vgl. MENDEL, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks) (1997), 72.

196 Vgl. Friedrich SCHWEITZER/Karl Ernst NIPKOW/Gabriele FAUST-SIEHL/Bernd KRUPKA, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis (= Kaiser Taschenbücher 138), Gütersloh: Chr. Kaiser 1995, 15.

197 4 von 46 entsprechen 8,7 %, wohingegen der Anteil der Subkategorie »(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit« am Gesamtbestand bei 13,4 % (46/343) liegt.

- Die »(vermeintlichen) Erwartungen an Lernende« werden stattdessen vor allem den Themenbereichen der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen« sowie den »ethischen Fragestellungen« zugeordnet.¹⁹⁸
- Relativ häufig wird zudem die »Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses« als Grund bzw. Auslöser des »Religionsstunden-Ichs« bei »ethischen Fragestellungen« benannt. Beträgt der Anteil dieser Begründung am Gesamtbestand 22 von 343 (6,4 %), so beträgt ihr Anteil innerhalb des Themenbereichs der »ethischen Fragestellungen« 6 von 46 (13 %).
- Die »Lebens- und Erfahrungsferne des Religionsunterrichts« scheint als Herausforderung des gesamten RU gesehen zu werden, bei 29 der 41 Nennungen (70,7 %) wird kein thematischer Kontext explizit angeführt, während im Gesamtbestand bei 179 der 343 der Belegstellen (52,2 %) kein thematischer Kontext erkennbar ist.
- Auffällig ist, dass im Bereich der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen« nicht eine Autorin bzw. ein Autor die »Lebens- und Erfahrungsferne des Religionsunterrichts« oder »erlernte Verhaltensmuster / Gewohnheit« als Grund bzw. Auslöser für das »Religionsstunden-Ich« angibt.
- Stattdessen führen von den 48 Belegstellen des thematischen Kontextes der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen« 8 (16,7 %) das »Religionsstunden-Ich« auf das »Setting bzw. die Rahmung als Religionsstunde« zurück, während der Anteil dieser Begründung im Gesamtbestand bei 36/343 (10,5 %) liegt. Darüber hinaus werden für diesen Themenbereich besonders häufig mehrere Gründe bzw. Auslöser des »Religionsstunden-Ichs« angeführt.¹⁹⁹
- 4 der 6 Formulierungen, die von »Zwang / Pflicht / Nötigung« sprechen, entfallen ebenfalls auf den Bereich der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen«.

5.1.4.4 Angegebene Genese des »Religionsstunden-Ichs«

Schließlich weisen schon einige der in Kapitel 4 zitierten Belegstellen einen weiteren Aspekt auf, der nicht innerhalb der ersten drei Kategorien (Erscheinungsformen, thematische Kontexte, Gründe bzw. Auslöser) auszuwerten ist.

So spricht *Stock* davon, dass es zu vermeiden sei, dass sich der Schüler „in ein Religionsstunden-Ich verwandelt“²⁰⁰. Der Synodenbeschluss spricht von der „Bildung eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ im Schüler“²⁰¹. Beide Formulierungen deuten darauf hin, dass hier von einem dynamischen Prozess ausgegangen wird, der alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen betrifft, aber durch die Lernenden nicht aktiv bzw. bewusst vorangetrieben wird. Aufgrund dieser Befunde wurden die Datensätze dahingehend ge-

198 Von 46 dem Oberbegriff der »(vermeintlichen) Erwartung an Lernende / sozialen Erwünschtheit« zugeordneten Belegstellen entfallen 10 auf den Kontext der »persönlichen Glaubensaussagen und Überzeugungen« (21,7 %), 11 auf »ethische Fragestellungen« (23,9 %).

199 7 der 48 Datensätze dieses thematischen Kontextes führen mehrere Gründe bzw. Auslöser an (14,6 %), während der Anteil der Mehrfachnennungen von Gründen bzw. Auslösern des »Religionsstunden-Ichs« am Gesamtbestand lediglich 7,3 % (25/343) beträgt.

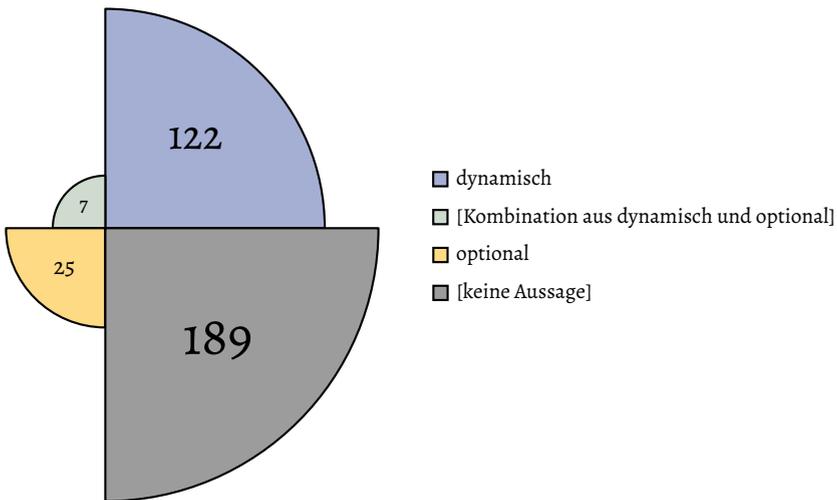
200 STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht (1959), 47.

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

prüft, ob sich möglicherweise in den Konkordanzen ein *dynamisches* Verständnis belegen lässt, bspw. durch Formen bzw. Nominalisierungen der Verben »verwandeln« und »(aus)bilden«, aber auch »entwickeln«, »entstehen«, »aufbauen« und ähnlicher Begriffe.

Bei Angermeyer aber begegnet eine andere Konzeption. Er skizziert das »Religionsstunden-Ich« eher als eine *Option* der Lernenden, würden doch „[d]ie Schüler [. . .] gern zum Ausweichen vor der Realität durch Flucht in das ‚Religionsstunden-Ich‘ [neigen] und [. . .] ein unwahrhaftiges frommes Schauspiel [vollziehen]“²⁰². Sowohl das »Ausweichen« als auch die »Flucht«, vor allem aber das »Schauspiel« können dabei – insbesondere durch den Zusatz „gern“²⁰³ – als Annahme einer aktiven und bewussten *Entscheidung* jedes Einzelnen, in diesem »Religionsstunden-Ich« zu agieren, verstanden werden. Zugleich wären aber auch andere Optionen denkbar, sodass diese Formulierung so verstanden werden kann, dass bspw. einige Schülerinnen und Schüler in das »Religionsstunden-Ich« ausweichen, andere aber – unter den gleichen Bedingungen – nicht. Neben den hier angeführten Begriffen werden v. a. Formen bzw. Nominalisierungen der Verben »ausweichen«, »verbergen« und »spielen« sowie das Nomen »Rolle« zum Anlass genommen zu prüfen, ob weitere Belegstellen ein derartiges *optionales* Verständnis erkennen lassen.

Abbildung 5.19: Angegebene Genese



Interessanterweise lässt sich anhand des Belegmaterials zeigen, dass ein großer Teil der Autorinnen und Autoren von einem dynamischen Prozess ausgeht. Erneut kann dieser Befund wohl auch auf den sprachprägenden Einfluss des Synodenbeschlusses zurückgeführt werden, findet sich doch allein bei 17 der 343 Belegstellen die Rede von der »(Aus)Bildung« des »Religionsstunden-Ichs«, bei weiteren 13 werden verschiedene Formen des entsprechenden Verbs verwendet. In Summe liegt die Anzahl dieser Wortver-

202 ANGERMEYER, Didaktik und Methodik der evangelischen Unterweisung besonders an Volks- und Realschulen (1965), 180f.

203 EBD., 180.

wendungen damit sogar über der Anzahl der Belegstellen, die explizit auf den Synodenbeschlusstext Bezug nehmen.²⁰⁴

Zudem weisen 7 Belegstellen Elemente beider Aspekte auf, wenn bspw. angedeutet wird, dass auch diese »spielerische Rolle« erst nach und nach »aufgebaut« und »entwickelt« wird.²⁰⁵

5.1.4.5 Bewertung, von Autor(inn)en empfohlener Umgang und Konnotation

Bewertung Als *Werner Trutwin* 1973 eine Entwurfsfassung des Synodentextes kommentiert, spricht er davon, dass in dieser „[d]ie Gefahr, daß sich bei den Schülern ein ‚Religionsstunden-Ich‘ bildet“²⁰⁶, gesehen werde. Damit attribuiert er den Begriff mit einem Nomen, welches sich im Entwurfstext selbst *nicht* findet, wodurch also die Einschätzung *Trutwins* ersichtlich wird. Bereits in den ersten Jahrzehnten der Begriffsgeschichte hatten *Schieder* (»stumpfsinnig«²⁰⁷), *Burkert* („zuschauerhaft“²⁰⁸) und *Corbach* („unbrauchbar, [...] in aller Naivität unwahrhaftig“²⁰⁹) verschiedenartige Attribuierungen des »Religionsstunden-Ichs« festgehalten. Der Synodenbeschluss listete es schließlich als eines der „Probleme“²¹⁰ schulischen Religionsunterrichts. Interessanterweise ist aber auch eine Einschätzung belegt, die zehn Jahre zuvor schon von „seltengewordene[n] Exemplare[n] des zahmen Religionsstunden-Ichs“²¹¹ sprach.

Auch im Gesamtbestand kann gezeigt werden, dass derartige Kommentierungen keine Seltenheit darstellen. Insgesamt finden sich bei 167 Datensätzen (48,7%) in der Konkordanz des Begriffsvorkommens Wendungen, die erkennen lassen, wie (oder: als was) die jeweiligen Autorinnen und Autoren das »Religionsstunden-Ich« bewerten. Die Okkurrenz von 298 Attributen innerhalb dieser 167 Datensätze zeigt, dass in diesen Fällen häufig mehrere Facetten in den Blick genommen werden. In einem weiten Sinn werden Attribute hier als beschreibende Merkmale oder Eigenschaften verstanden, die genutzt werden, um etwas genauer zu charakterisieren oder zu kennzeichnen.²¹² Daher werden auch Nomen, die im Kontext attributiv bzw. prädikativ²¹³ verwendet werden, innerhalb dieser Kategorie ausgewertet. Um die Auswertungsergebnisse dieser

204 Vgl. Kapitel 5.1.3.3.

205 Vgl. BAUDLER, Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt? Zur gegenwärtigen Infragestellung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts (2000), 431; vgl. STUDER, Das Problem des Moralisieren im Unterricht (2015), 168.

206 TRUTWIN, Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht (1973), 752.

207 „Stumpfsinniges Hinnehmen“ (SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (1934), 109).

208 BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (1951), 79.

209 CORBACH, Die Bergpredigt in der Schule (1956), 166.

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

211 Manfred MEZGER, Praktische Theologie – Zugang zu ihrem Studium (I), in: *Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik* 1.2 (1966), 111–119, hier 117.

212 „Attribut ist eine Art Sammelbegriff für alles Material, sowohl Ergänzungen als auch Angaben, die innerhalb einer Konstituente stehen, deren Kern ein Substantiv ist“ (Ingo REICH/Augustin SPEYER, *Deutsche Sprachwissenschaft. Eine Einführung* (= Reclams Studienbuch Germanistik o. Bandnr.), Ditzingen: Philipp Reclam jun. 2020, 93).

213 Vgl. zu den Begriffen »Prädikativ« bzw. »Prädikatsnomen« EBD., 95f.

Der Blick auf die Gesamtzusammenstellung der unterschiedlichen Bewertungen lässt gewisse Schwerpunktsetzungen der Autorinnen und Autoren erkennen. Nicht gelistet sind hier Attribute, die im Text selbst durch die Verwendung verschiedener Anführungszeichen als Elemente uneigentlichen Sprechens herausgestellt werden.²¹⁶ Die am häufigsten begegnenden Attribute der Tabelle 5.5 zeichnen indes ein klares Bild des Verständnisses des »Religionsstunden-Ichs«. Neben Formulierungen, die eher deskriptiv den Begriff beleuchten (wie »Phänomen«²¹⁷, »häufig«, »bekannt«, »typisch«), zeigen sich viele inhaltliche Aussagen, die das Beschriebene mit deutlicher Skepsis betrachten (»problematisch«, »Gefahr«, »oberflächlich«, »schwierig«). Anerkennende Bewertungen finden sich hingegen weit seltener.

Tabelle 5.5: Häufigste Attribute der Bewertung

Attribut	Anzahl	Attribut	Anzahl	Attribut	Anzahl
problematisch	23	typisch	7	Mechanismus	3
Phänomen	20	oberflächlich	6	schützend	3
Gefahr	18	schwierig	4	stereotyp	3
häufig	12	strategisch	4	täuschend	3
bekannt	11	eingespielt	3	unreflektiert	3
fromm	9	gedankenlos	3	unverbindlich	3
spielerisch	7	kognitiv	3	unwahrhaftig	3

Insgesamt sind vor allem die Vielfalt und Bandbreite der Formulierungen auffällig, mit der versucht wird, das Bezeichnete zu attribuieren. Dies kommt besonders in den Ein- und Zweifachnennungen zum Vorschein, deren 120 Lemmata daher in Abbildung 5.21 gesondert hervorgehoben werden. Zum Teil wird diesen seltener vorkommenden Bewertungen auch das Element »nicht« vorangestellt, in einem Fall kommt es dadurch zu einer doppelten Verneinung.²¹⁸

Abbildung 5.21: Bewertung des »Religionsstunden-Ichs« (Detail: Ein- und Zweifachnennung)



216 Dies traf zu auf ‚brav‘, ‚fromm‘, »fromm« und »institutionalisiert«.
 217 Ein Begriff, der anders als bspw. »Schlagwort« oder »Terminus« zudem nicht als Distanzierung durch sprachliche Mittel zu verstehen ist, vgl. Kapitel 5.1.3.2.
 218 „Das bedeutet jedoch nicht, dass die Beiträge der Kinder nicht authentisch sind“ (LOOSE, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkind theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (2019), 18).

Empfohlener Umgang „Wir dürfen nicht mit dem Religionsstunden-Ich rechnen“²¹⁹, es solle „[n]icht [. . .] sprechen“²²⁰, vielmehr sei es zu „verhindern“²²¹, zu „vermeiden“²²² und zu „verbannen“²²³ – diese Aussagen begegneten bereits in Kapitel 4.

Inklusive dieser Belege enthalten 40 der 343 Datensätze Empfehlungen oder Anforderungen, wie mit dem »Religionsstunden-Ich« umzugehen sei (11,7%). Verglichen mit der Auswertung der Attribute finden sich hier aber in den wenigsten Fällen mehrere Empfehlungen in der Konkordanz einer Belegstelle. Insgesamt sind 43 Infinitive als Grundform der lemmatisierten Verben zu belegen. Zum Teil wird auch diesen das Element »nicht« vorangestellt, wenn ausgesagt wird, was hinsichtlich des »Religionsstunden-Ichs« zu unterlassen sei.

Abbildung 5.22: *Empfohlener Umgang mit dem »Religionsstunden-Ich«*



Abbildung 5.22 verdeutlicht, dass der empfohlene Umgang mit dem »Religionsstunden-Ich« recht individuell ist. Nur fünf Wendungen begegnen mehr als einmal. Am häufigsten wird gefordert bzw. empfohlen, es – wie schon *Stock* notierte – zu »vermeiden« (sechsmal) oder zu »durchbrechen« (viermal).²²⁴ Nur in den Einzelnennungen scheinen Formulierungen auf, die gegenläufige Interpretationen vermuten lassen.

Konnotation Anhand der beiden vorangestellten Abschnitte wird deutlich, dass der Großteil der Autorinnen und Autoren für das »Religionsstunden-Ich« entweder nachteilige

219 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.

220 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1951), 79.

221 HERMANN, *Die Grundformen des pädagogischen Verstehens* (1959), 200.

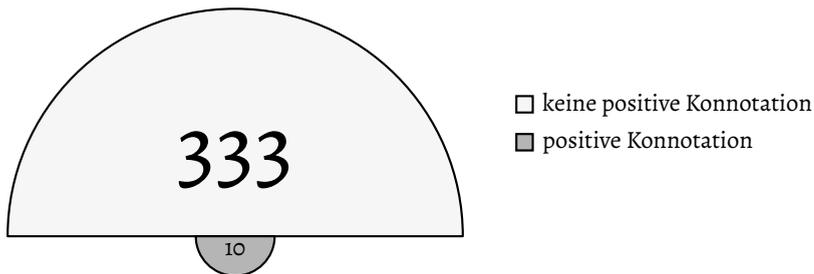
222 STOCK, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht* (1959), 47.

223 WEGENAST, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik* (1965), 80.

224 Zudem »aufbrechen« (dreimal), »verhindern« (dreimal) und »bekämpfen« (zweimal).

Aspekte diagnostiziert (»problematisch«, »Gefahr«, »vermeiden«) oder es schlicht als zu berücksichtigenden Teil der Realität des Religionsunterrichts betrachtet, ohne sich dazu zu positionieren (»Phänomen«, »häufig«, »bekannt« oder »strategisch«). Daher stehen vor allem die Begriffsverwendungen heraus, in denen explizit positive Aspekte benannt werden. Insgesamt lassen lediglich zehn Textstellen eine derartige positive Konnotation erkennen. Dabei gilt es zu betonen, dass eine Auswertung als »keine positive Konnotation« nicht zwangsläufig bedeutet, dass das »Religionsstunden-Ich« als erschwerend oder hinderlich wahrgenommen wird.²²⁵

Abbildung 5.23: Konnotation



Es sei darauf hingewiesen, dass bei einigen der verwendeten Attribute erst durch den Kontext erkennbar ist, ob mit ihnen eine positive Konnotation verbunden ist. Das siebenmal notierte Attribut »spielerisch« findet sich so bspw. in Aussagen, die das »Religionsstunden-Ich« als unvoreteilhaft betrachten („Ausbildung eines »Religionsstunden-Ich« [. . .], in das die Schüler für eine Stunde lang spielerisch hineinschlüpfen, immer wissend, dass es hier gar nicht um die Welt geht, in der sie leben. Der Glaube würde dann zu einem lebensfremden und weltfernen ideologischen Setzkastenspiel degenerieren“²²⁶), aber auch in solchen, die das »Religionsstunden-Ich« auf Chancen und Möglichkeiten befragen (wenn bspw. überlegt wird, ob „diese Rollenübernahme spielerisch erfolge und zu stärken sei, um die religiöse Sprachfähigkeit zu fördern“²²⁷).

Aus Tabelle 5.5 verweist darüber hinaus lediglich das Attribut »schützend« auf positive Konnotationen. Doch auch in diesen Fällen ist der Kontext zu beleuchten, bspw., wenn das »Religionsstunden-Ich« als „schützendes Schneckenhaus“²²⁸ verstanden wird, welches es aber „abzustreifen“²²⁹ gelte. Die beiden übrigen, ebenfalls als »schützend« lem-

225 Wenn bspw. davon gesprochen wird, dass „Schüler Distanzschranken [. . .] gegen persönliche Ansprache und Herausforderung errichten“ (ZWERGEL, Empirische Religionspädagogik und Alltagskonzeption (1987), 142) oder „die individuelle Identität unterschiedliche Gestalten hat“ (ANSELM, Perspektiven des Religionsunterrichts. Theologische Religionspädagogik als Fragment (1989), 184), so ist damit keine ausdrückliche Bewertung verbunden.

226 Georg BAUDLER, Korrelation von Glaube und Leben, in: Gottfried BITTER/Rudolf ENGLERT/Gabriele MILLER/Karl Ernst NIPKOW (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel 2002, 446–451, hier 448.

227 KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (2020), 292.

228 KOLB, Was glaubst du? Beiträge zur Konfirmationsarbeit (2019), 28.

229 EBD.

matisierten Befunde²³⁰ weisen klare positive Konnotationen auf, finden sich aber nur im Rahmen von Bezugnahmen auf die Beiträge von *Hemel* bzw. *Roth*.²³¹

Aus Abbildung 5.22 deuten sodann nur die Infinitive »ausprobieren«, »anerkennen« und »stärken« auf ein dem Gros der Deutungen entgegenstehendes Begriffsverständnis hin. Generell sind positive Konnotationen jedoch nur selten an einzelnen, wiederkehrenden Schlagworten auszumachen. Häufiger werden sie aufgrund ihrer eigenständigen Formulierungen erst durch den Kontext als solche ersichtlich:

- „Ein Religionsstunden-Ich und seine spezifischen subjektiven Erfahrungsbereiche zu entwickeln, ist schon eine Leistung, die sich der Religionsunterricht positiv zu schreiben sollte.“²³²
- „[...] eine zunehmende theologische Sprachkompetenz der Schüler/innen, die sich darin äußert, inwieweit sie religiöse Konzepte in ihre Äußerungen mit einbeziehen.“²³³
- „Entsprechend ist auch das Religionsstunden-Ich, das jenes Phänomen beschreibt, dass die SchülerInnen den Erwartungen der LehrerInnen in ihrem Verhalten entsprechen, als Chance des Religionsunterrichts zu werten, weil hierbei SchülerInnen religiöse Identitätswürfe in einer Art ‚Probephandeln‘ erkunden können.“²³⁴

Schließlich wurde geprüft, ob die Belegstellen, bei denen eine positive Konnotation zu verzeichnen ist, bestimmte Korrelationen oder abweichende Ergebnisse hinsichtlich der drei Auswertungsstränge erkennen lassen. Wäre Letzteres der Fall, könnte dies womöglich den Schluss nahelegen, dass die positive Konnotation nur erfolgt, da unter dem Begriff grundsätzlich etwas ganz anderes verstanden wird.

Die Verteilung der zehn Belegstellen auf neun verschiedene Autorinnen und Autoren verweist zunächst darauf, dass es sich bei der positiven Konnotation nicht um eine Einzelmeinung eines bestimmten Autors bzw. einer bestimmten Autorin handelt.²³⁵ Auch im Hinblick auf die Konfession dieser Autorinnen und Autoren sind keine Besonderheiten

230 Vgl. LOOSE, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkindern theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (2019), 91; vgl. Markus BÜRGER/Sebastian JENDT, Kritisch-emanzipatorischer Religionsunterricht – Grundlegende Überlegungen am Beispiel des Themas ‚Christliche Tierethik‘, in: Claudia GÄRTNER/Jan-Hendrik HERBST (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 447–463, hier 460.

231 Vgl. zu diesen ausführlich Kapitel 5.2.

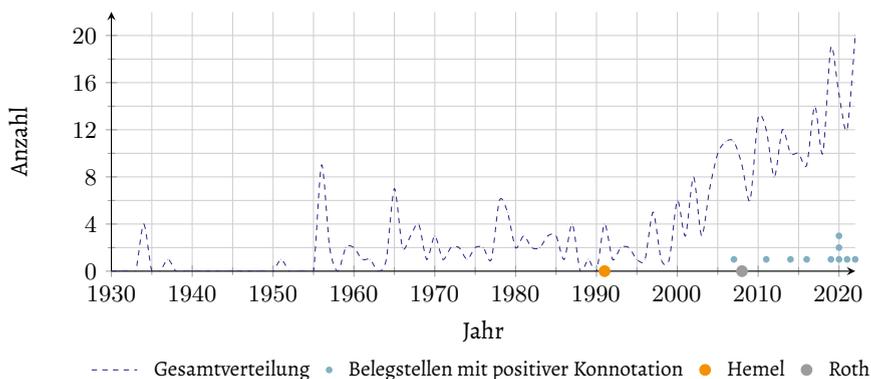
232 Oliver REIS, Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht – Konsequenzen für den Religionsunterricht, in: Gerhard BÜTTNER/Annette SCHEUNPFLUG/Gerhard ELSENBAST (Hg.), Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann (= Schriften aus dem Comenius-Institut 18), Berlin und Münster: LIT 2007, 55–73, hier 72.

233 Julia GERTH, Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 47), Göttingen: V&R unipress 2011, 370.

234 Carsten GENNERICH, Bibel als Medium der Identitätsbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66.1 (2014), 35–45, hier 37.

235 Vgl. die Aufstellung der Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 455.

Abbildung 5.24: Zeitliche Verteilung der Belegstellen mit positiver Konnotation



ten festzustellen, je fünf entfallen auf katholische bzw. evangelische Autor(inn)en. Die zeitliche Verteilung dieser zehn Belegstellen ist jedoch bemerkenswert.

Es ist erstaunlich, dass die erste als positiv konnotiert ausgewertete Begriffsverwendung erst auf das Jahr 2007 zu datieren ist. Auch ist der hohe Anteil der Bezugnahmen, Zuschreibungen und Zitationen in diesem Teilbestand markant. In 60 Prozent der Fälle – also bei sechs von zehn dieser Belegstellen – wird der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« bestimmten Personen zugeschrieben und/oder aus Publikationen zitiert, während selbiges im Gesamtbestand nur bei 25,7 Prozent der Belegstellen der Fall ist.²³⁶ Interessanterweise erfolgen die Verweise des Teilbestands dabei *stets* auf die bereits erwähnten und in der Folge noch ausführlich analysierten Schriften *Hemels* und/oder *Roths*. Gerade in Anbetracht dessen ist aber der große zeitliche Abstand zwischen der Publikation *Hemels* und dem Auftreten erster positiver Konnotationen des Begriffs im Gesamtbestand zumindest als auffällig zu bezeichnen.

Zudem kann – wenn auch auf einem deutlich niedrigeren Niveau – gezeigt werden, dass positiv konnotierte Einbindungen des Begriffs häufiger in Hochschulschriften (Dissertationsschriften, Habilitationsschriften bzw. weiteren veröffentlichten Qualifikationsarbeiten) begegnen. Von den 67 Belegstellen, die derartigen Publikationen zugeordnet werden, weisen vier positive Konnotationen auf (6%). Demzufolge verteilen sich die übrigen sechs Belegstellen auf die verbleibenden 276 Datensätze, die nicht einer Hochschulschrift entnommen sind (2,2%).

Im Vergleich zum Gesamtbestand, in dem bei 100 der 343 Belegstellen *keine* Distanzierung im Schriftbild und/oder durch sprachliche Mittel erkennbar ist (29,2%),²³⁷ findet sich selbiges im Teilbestand der positiv konnotierten Begriffsverwendungen weit häufiger (fünf von zehn, also 50%). Inwiefern dies mit der vom übrigen religionspädagogischen Duktus abweichenden inhaltlichen Füllung des Begriffs zusammenhängt, muss letztlich offenbleiben. Durchaus denkbar ist es aber, dass eine sprachliche oder formale Hervorhebung des Begriffs als weniger relevant erachtet wird, wenn ohnehin divergente Aussagen getroffen werden.

236 88 von 343, vgl. Kapitel 5.1.3.3.

237 Vgl. Kapitel 5.1.3.2.

Vor allem aber ist zu betonen, dass positive Konnotationen außergewöhnlich häufig mit einem optionalen Verständnis einhergehen, mit dem die Annahme einer aktiven und bewussten Entscheidung der einzelnen Lernenden, in diesem »Religionsstunden-Ich« zu agieren, verbunden ist.²³⁸ Beträgt der Anteil dieser Ausdeutung am Gesamtbestand 7,3 Prozent (25/343), so liegt er im Teilbestand bei 60 Prozent (6/10). Zusammenhängen mag dies auch mit den durch die jeweiligen Autorinnen und Autoren angegebenen Gründen bzw. Auslösern für das »Religionsstunden-Ich«. Stellen Verweise auf »Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Wahrung der Privatsphäre« im Gesamtbestand nur eine Randerscheinung dar (5/343, also 1,5 %), so werden sie im Umfeld positiver Begriffs-konnotationen besonders betont (drei von zehn, also 30 %). Ein positives Begriffsverständnis liegt also besonders häufig vor, wenn das »Religionsstunden-Ich« im Sinne einer Option interpretiert wird, mit der sich die Lernenden vor vermeintlichen Eingriffen in den Bereich persönlicher Bekenntnisse oder der Privatsphäre schützen wollen.

5.1.4.6 Begriffsdeutung durch Abgrenzung

Abschließend gilt es herauszustellen, dass trotz vielfältiger Blickwinkel die bisherigen Auswertungskategorien die vorliegenden Interpretationen nicht vollständig abbilden. Einen entscheidenden Bestandteil gilt es daher noch anzuführen: Abgrenzungen, durch die ersichtlich wird, was die jeweiligen Autorinnen und Autoren als dem »Religionsstunden-Ich« entgegenstehend annehmen. Bereits Mitte der 1950er Jahre wurde aus *Schieders* Unterrichtswerk – wie oben gezeigt – vor allem „die klassische Unterscheidung von Straßen- und Religionsstunden-Ich“²³⁹ zitiert. Jener hatte, neben dem „Straßen-Ich“²⁴⁰, aber noch weitere Abgrenzungen vorgenommen. Dem »Religionsstunden-Ich« gegenüber stehe der „natürliche“²⁴¹ Mensch, der sich „wehrt und sträubt“²⁴². Vergleichbares findet sich auch bei *Burkert*, wenn dieser auf „das wirkliche Ich“²⁴³ fokussiert, um ein „existenzielles Verstehen“²⁴⁴ ringt und von „*ernsthaftem, verantwortlichem Leben*“²⁴⁵ spricht – Größen, die als zum »Religionsstunden-Ich« im Widerspruch stehend skizziert werden. Diese Linie kann innerhalb der weiteren Begriffsgeschichte fortgezeichnet werden. Auch die Formulierungen „[d]er Schüler [...] selbst“²⁴⁶, die „Lebenswirklichkeit“²⁴⁷ oder „der Schüler in seiner normalen Haltung“²⁴⁸ beschreiben das »Religionsstunden-Ich« durch Abgrenzungen von anderen Begriffen, indem auf das hingewiesen wird, was es *nicht* sei. Mitunter lassen sich darin interessante Sonderwege der Begriffsdeutung erkennen, wird z. B. die „Religiosität des Elternhauses“²⁴⁹ als Gegengröße benannt.

238 Vgl. Kapitel 5.1.4.4.

239 GRAFFMANN, *Katechetik und Pädagogik* (1956), 103.

240 SCHIEDER, *Katechismus=Unterricht* (1934), 22.

241 EBD.

242 EBD.

243 BURKERT, *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (1951), 79.

244 EBD.

245 EBD., 79, Hervorhebung im Original.

246 STOCK, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht* (1959), 47.

247 STOCK, *Biblischer Unterricht – Hinweise für den Lehrer zur Vorbereitung und Planung* (1962), 113.

248 STACHEL, *Fragen der biblischen Unterweisung heute* [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme] (1968), 34.

249 NEIDHART, *Psychologie des kirchlichen Unterrichts* (1960), 17.

Tabelle 5.6: Begriffsdeutung durch Abgrenzung: Nennungen nach Wortarten

Nomen	Anzahl	Adjektiv	Anzahl	Verb	Anzahl
Schüler	17	eigen	22	ernst nehmen	7
Erfahrung	15	authentisch	20	reflektieren	7
Gefühl	10	wirklich	18	verstehen	6
Meinung	10	selbst	16	differenzieren	5
Leben	9	offen	11	outen	4
Kind	8	ehrllich	10	respektieren	4
Straßen-Ich	8	alle	8	wehren	4
Lebenswelt	7	begründet	8	würdigen	4
Alltag	6	echt	8	diskutieren	3
Frage	6	kritisch	8	einbringen	3
Auseinandersetzung	5	konstruktiv	7	ermöglichen	3
Deutung	5	bewegend	5	fördern	3
Diskussion	5	eigenständig	5	hinterfragen	3
Jugendliche	5	ganz	5	öffnen	3
Lernprozess	5	anders	4	opponieren	3
Position	5	außerhalb	4		
Reflexion	5	innerlich	4		
Schülerin	5	natürlich	4		
Subjektorientierung	5	neu	4		
Wirklichkeit	5	persönlich	4		
Abwägen	4	elementar	3		
Alltagsleben	4	erfahrungsbezogen	3		
Argument	4	ernsthaft	3		
Aushandeln	4	frei	3		
Austausch	4	fremd	3		
Bedeutung	4	individuell	3		
Beitrag	4	kreativ	3		
Haltung	4	mehr	3		
Ich	4	mündig	3		
Lebensglaube	4	nachvollziehbar	3		
Lebenswirklichkeit	4	realistisch	3		
Plausibilität	4	subjektiv	3		
Relevanz	4	tief	3		
Überzeugung	4	unverstellt	3		
Verstehen	4	verschieden	3		
Werturteil	4				
Argumentieren	3				
Äußerung	3				
Deutungsoffenheit	3				
Diskursethik	3				
Einwand	3				
Entscheidung	3				
Gedanke	3				
Nachdenken	3				
Offenheit	3				
Opposition	3				
Raum	3				
Spektrum	3				
Stellungnahme	3				
Umwelt	3				
Urteil	3				

Für eine verbesserte Übersicht sind in Tabelle 5.6 die Begriffsnennungen aufgeführt, die mehr als zweimal erscheinen. Die Tabelle ist nach Wortarten untergliedert und nach Häufigkeit absteigend sortiert.

5.1.4.7 Besondere Aspekte und Anfragen

Schließlich sind einige Besonderheiten zu nennen, die bei der Analyse der Sprachgebrauchsmuster ersichtlich wurden, aber keiner der obigen Kategorien zuzuordnen sind. Mit einem Augenzwinkern sei erwähnt, dass zwei der Belegstellen ebenfalls den – auch eingangs zitierten – »Eichhörnchen-Witz« zur Veranschaulichung des »Religionsstunden-Ichs« anführen.²⁵¹

Das »Religionsstunden-Ich« – ein »westdeutscher« Begriff? In einem Vergleich mit der Anpassung von DDR-Jugendlichen an das von ihnen erwartete Freizeitverhalten wird der Begriff 1972 „der westdeutschen Religionspädagogik“²⁵² zugeschrieben. Dies wirft die Frage auf, ob es sich beim »Religionsstunden-Ich« tatsächlich um eine Bezeichnung handelt, die außerhalb Deutschlands weit weniger verbreitet ist. Ein Indiz dafür könnte die Kommentierung einer Publikation von *Vreni Merz* (1948–2011) sein, in welcher der Begriff nicht verwendet wird, obwohl er an verschiedenen Stellen inhaltlich passend wäre.²⁵³ *Stephan Leimgruber* aber, dem der Begriff spätestens 2001 begegnet war,²⁵⁴ hält rückblickend fest:

In einer Arbeitshilfe [...] stellte sie sich der Aufgabe, mit Kindern Psalmen beten zu lernen. Aus Erfahrung wusste sie, dass einige Kinder zu Hause nicht beten lernen, dass andere im Religionsunterricht nur von der Katechetin erwünschte Antworten geben oder Fragen so stellen, wie sie der Pfarrer bzw. der Religionslehrer / die Religionslehrerin gerne hören. Man sprach von einem »Religionsstunden-Ich«. *Vreni Merz* setzte bei solchen Frage-Antwort-Wendungen an und befragte die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Meinung dazu.²⁵⁵

Demgegenüber stehen jedoch die bereits zitierten Belege *Walter Neidharts* (1917–2001), Mitbegründer und langjähriger Mitherausgeber der »*Theologia Practica*«, der – wie auch *Merz* und *Leimgruber* – aus der Schweiz stammt. Vor allem durch diese frühen

251 Vgl. SCHÄDLE, *Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik* (2008), 196; vgl. Axel WIEMER, *Gott ist kein Pinguin. Theologie in religionspädagogischer Perspektive*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, 60.

252 MICKSCH, *Jugend und Freizeit in der DDR* (1972), 144.

253 Vgl. *Vreni Merz*, *Religionspädagogische Überlegungen*, in: *Walter Bühlmann/Vreni Merz* (Hg.), *Psalmen (= Impulse und Hilfen zum Bibel- und Religionsunterricht 4)*, Luzern: Katechetische Arbeitsstelle (IKK) 1986, 15–16.

254 Vgl. *BAHR*, *Religionsunterricht planen und gestalten* (2001), 508.

255 *Stephan Leimgruber*, *Vreni Merz-Widmer* (1948–2011). *Religionspädagogik an der Bettkante*, in: *Angela Berlis/Stephan Leimgruber/Martin Sallmann* (Hg.), *Aufbruch und Widerspruch. Schweizer Theologinnen und Theologen im 20. und 21. Jahrhundert*, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2019, 678–691, hier 686.

Belege ist die Zuordnung als rein »westdeutscher« Begriff nicht haltbar,²⁵⁶ auch wenn er – nicht zuletzt durch den Synondbeschlusstext – in diesem Gebiet besondere Verbreitung fand.

Ein »Religionsstunden-Ich« auf Seite der Lehrenden? Einige Autorinnen und Autoren erweitern das Begriffsverständnis, indem sie darauf verweisen, dass auch bei Lehrkräften bisweilen ein »Religionsstunden-Ich« zu beobachten sei. Wenn diese die Bibeltex-te mit ihrem »eigenen ‚Religionsstunden-Ich‘ behandeln [, würde] [d]as Gespräch [...] auf beiden Seiten unwahrhaftig geführt werden.“²⁵⁷ Auch *Karl Ringshausen* (1905–1976), seines Zeichens langjähriger Schriftleiter des »Evangelischen Erziehers«, fragt: „Sollte das vielbeklagte ‚Religionsstunden-Ich‘ des Schülers manchmal auch in dem des Lehrers seine Entsprechung haben?“²⁵⁸ Damit ist ein Aspekt benannt, der im Gesamtbestand – in verschiedenen Facetten – mehrfach begegnet. Interessanterweise wird dabei erneut der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« als feststehend erachtet, um ihn zum Ausgangspunkt weiterführender Überlegungen zu machen. So ist die Rede „von einem Religionsstunden-Wir des Religionslehrers“²⁵⁹, der „Gefahr, daß Lehrer und Schüler sich in einer heilen Welt biblischer Geschichten wohlfühlen, die vom Alltag unserer Zeit geschieden ist (Religionsstunden-Ich)“²⁶⁰ oder vom „Religionsstunden-Ich von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrerinnen und Lehrern“²⁶¹. Schon bei der Unterrichtsvorbereitung könne es vorkommen, dass eine Lehrkraft „auf das Unterrichtsthema [...] als ‚Religionsstunden-Ich‘ reagiert“²⁶² und auf diese Weise den Lernprozess präjudiziert. So kommt es mitunter zu neuen Begriffsbildungen, wenn bspw. die Frage gestellt wird, ob es „inzwischen nicht allein ein Religionsstunden-Ich, sondern auch ein angehen-des Religionslehrer-Ich“²⁶³ gebe. Dies öffnet den Fragehorizont auch auf die Lehrkräfteausbildung an den Universitäten:

Welche Relevanz hat die theologische Reflexion, die Studierende im Studium einüben, für ihre eigene biographische Reflexion? Erreicht der wissenschaftliche Zugang überhaupt die Ebene des eigenen Glaubens oder wird ein akademisches „Religionsstun-

256 Vgl. NEIDHART, *Psychologie des kirchlichen Unterrichts* (1960), 17.203.

257 CORBACH, *Die Bergpredigt in der Schule* (1956), 166.

258 KARL RINGSHAUSEN, *Unbeabsichtigte Nebenwirkungen*, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 19.8 (1967), 322–323, hier 323.

259 ZWERGEL, *Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption* (1987), 143.

260 LINDNER, *Unterrichtsvorbereitung Religion. Eine Einführung* (1991), 11.

261 HEUSER, *Anderes anders lernen. Neue Lernorte für den Religionsunterricht* (1996), 76.

262 AXEL FEHLHABER/Detlef GARZ, *Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehrendwert – Analysen zum religionspädagogischen Habitus*, in: Frank OHLHAVER/Andreas WERNET (Hg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*, Opladen: Leske + Budrich 1999, 61–90, hier 85.

263 CÜTH, [Rezension zu] Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzschetzsch (Hg.), *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen; Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik* (2011), 118.

den-Ich“ ausgebildet? Wie wird die eigene biographische Reflexion zur Ressource für die angestrebte Professionalität als Religionslehrperson?²⁶⁴

Begriffliche Unschärfen und die Frage nach der Belegbarkeit Wie gezeigt werden konnte, finden sich in vielen Belegstellen Aussagen, die Erwartungen von Lehrkräften thematisieren. Einige Autor(inn)en weisen aber darüber hinaus explizit darauf hin, dass Lehrende nicht nur inhaltliche Erwartungen hätten, sondern auch mit dem »Religionsstunden-Ich« rechnen würden,²⁶⁵ dieses teilweise bewusst ansprechen und somit die Lernenden auf dieses »Ich« reduzieren. So arbeitet *Herbert A. Zwergel* als Nebenspur einer Analyse des „Fürwörtergebrauchs“²⁶⁶ im Religionsunterricht heraus, dass „[v]on einem Religionsstunden-Ich [...] höchstens in der Form gesprochen werden [kann], daß es ein in der aktiv-evokativen Dimension weithin reduziertes Ich, dafür aber ein um so stärker passiv-evokativ angedeutetes Ich ist.“²⁶⁷ Bemerkenswerterweise wird in derartigen Kontexten auch der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« als Fremdbezeichnung reflektiert:

Das Interessante am Ausdruck »Religionsstunden-Ich« ist zugleich, dass in ihm zwar das Wort »Ich« vorkommt, es aber kaum vorstellbar ist, dass ein*e Schüler*in im Unterricht von sich selbst sagt: »Ich spreche nun mit meinem Religionsstunden-Ich«. Es handelt sich hier klar um eine religionspädagogische Fremdbezeichnung einer bestimmten Form von Subjektivität.²⁶⁸

Wenn bisweilen auch von einer „Gruppe mit ausgeprägtem Religionsstunden-Ich“²⁶⁹ die Rede ist, zeigt dies, dass trotz des Wortbestandteils »Ich« der Begriff nicht nur auf individueller, sondern auch auf kollektiver Ebene wahrgenommen wird. Mitunter wird aufgrund dieser Unschärfen festgehalten, dass „Schlagworte wie [...] ‚Religionsstunden-Ich‘ [...] nicht weiter [helfen]“²⁷⁰ würden. Nicht zuletzt stelle es auch eine Herausforderung für empirische Erhebungen dar, sei es doch „[m]ethodisch [...] unmöglich zu überprüfen, inwieweit die religiösen Aussagen durch das ›Religionsstunden-Ich‹ überlagert sind“²⁷¹. Gleichwohl begegnet der Begriff durchaus als Bewertungskategorie im Rahmen empirischer Studien.²⁷²

264 Christine FUNK/Ulrike HÄUSLER, *Theologie und Biographie: Konfessionelle Theologie als Bezugswissenschaft für Religionslehrende*, in: *zeitspRung* 1 (2019), 50–54, hier 51.

265 Vgl. bspw. Hanna ROOSE, *Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts (= Religionspädagogik innovativ 49)*, Stuttgart: W. Kohlhammer 2022, 140.

266 ZWERGEL, *Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption* (1987), 136.

267 EBD., 142.

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

269 HERBST, *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven* (2022), 455.

270 MAIER, *Religion und moderne Gesellschaft* (1985), 100.

271 Michael FRICKE, *›Schwierige‹ Bibeltex-te im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe (= Arbeiten zur Religionspädagogik 26)*, Göttingen: V&R unipress 2005, 362.

272 Vgl. dazu v. a. Kapitel 5.2.2.

Begriffsverwendungen in Vorgaben, Handreichungen und Curricula Gerade in Anbetracht der vielfältigen, teils gegenläufigen Ausdeutungen, fehlender Definitionen sowie der auch reflektierten begrifflichen Unschärfen erscheinen die Begriffsverwendungen, die in Dokumenten erfolgen, welche eine gewissermaßen »normierende« Funktion haben sollen, als besonders bedeutsam. Neben der bereits zitierten Staatsexamensaufgabe²⁷³ findet sich der Begriff in Zusätzen zum Lehrplan für Evangelische Religionslehre an bayerischen Gymnasien,²⁷⁴ in schulinternen Curricula als Kategorie der Leistungsbewertung,²⁷⁵ hinsichtlich der „Kriterien für kompetenzorientierten Religionsunterricht“²⁷⁶ des »Katholischen Schulkommisariats Bayern« oder der Ausbildung von Lehrkräften auf Bistumsebene.²⁷⁷ Interessanterweise bleibt gerade in diesen Kontexten der Begriff weitestgehend unhinterfragt.

5.1.5 Synthetische Begriffsexplikation aus dem »Gebrauch in der Sprache«

Die Darstellungen aus Kapitel 3, in dem die Begriffsvielfalt der Versuche einer Bezeichnung vermuteter Unauthentizität verdeutlicht werden konnte, stehen somit den Erkenntnissen aus Kapitel 4 und 5.1 gegenüber. Letztere zeigen, dass seit 1934 *ein* Begriff Verwendung finden sollte: »Religionsstunden-Ich«. Trotz dieser scheinbaren Eindeutigkeit offenbart die Analyse der Sprachgebrauchsmuster jedoch eine Äquivozität des Begriffs, da unter ihm verschiedene Interpretationsansätze subsumiert werden, die vereinzelt sogar gegenläufig sind. Dabei kann der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« wie ein Parabolspiegel verstanden werden, in dem verschiedene Aspekte, die vor der Verwendung *dieser* Bezeichnung bereits für sich stehend gebräuchlich waren, um vermutete Unauthentizität der Lernenden in Worte zu fassen, gebündelt werden und in einem Brennpunkt verschmelzen. Dies ist anhand der in Kapitel 3 gebildeten Kategorien von »Wiedergabe«, »Künstlichkeit«, »Täuschung« und »Adaption« zu zeigen:

273 Vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST – PRÜFUNGSAMT, Schriftliche Prüfungsaufgabe der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in Bayern in den Themengebieten Religionspädagogik / Didaktik des Religionsunterrichts (kath.). LA Grundschule, Prüfungstermin: Frühjahr 1997 (1997).

274 Vgl. STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (ISB), Linkebene Ev 10.5 Tun und Lassen (2007), o. S.

275 Vgl. EINSTEIN-GYMNASIUM RHEDA-WIEDENBRÜCK, Schulinternes Curriculum für das Fach Katholische Religionslehre. Sekundarstufe I: Klassen 5-9, 2012, URL: https://eg-rheda.de/media/religion/kat_religion.pdf (besucht am 30. 01. 2024), 91; vgl. PETER-WEISS-GESAMTSCHULE UNNA, Schulinterner Lehrplan Evangelische Religionslehre in der Sekundarstufe II. [Mittlerweile vom Server entfernt], 09.09.2015, URL: http://bef-pwg.de/wp-content/uploads/_mediavault/2016/09/Lehrplan-Religionslehre-an-der-Peter-Weiss-Gesamtschule-Sek-II-ab-2014.pdf (besucht am 13. 10. 2021).

276 KATHOLISCHES SCHULKOMMISSARIAT IN BAYERN, Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien und Realschulen zum LehrplanPLUS. Katholischer Religionsunterricht Jahrgangsstufe 5 (2016), 6.

277 Vgl. RPS BISTUM PASSAU, Der Blick auf das Wesentliche: Unterrichtsprinzipien und fachdidaktische Arbeitsweisen im Religionsunterricht. Erarbeitet von Dagmar Cuffari (2019), 1.

- Vor allem werden Elemente, die oben der Kategorie der »Wiedergabe« (vgl. Kapitel 3.1) zuzuordnen waren, nun mit dem »Religionsstunden-Ich« verknüpft. Diese begegnen besonders in den häufig erfolgenden Verweisen auf »angepasste Antworten und Redewendungen«. ²⁷⁸ So sei „[d]as Wesen des Religionsstunden-Ich [. . .] das bloße Wiederholen kognitiv erfaßter Inhalte“ ²⁷⁹ und äußere sich daher in Form „eines gedankenlosen Wiedergebens von Angelerntem“ ²⁸⁰. Auch „das Nachplappern“ ²⁸¹ kehrt in diesem neuen Kontext zurück. ²⁸²
- Statt der Warnung, bloß kein „Treibhauschristentum zu züchten“ ²⁸³ (»Künstlichkeit«, vgl. Kapitel 3.2), wird jetzt die Gefahr benannt, man „züchte das Religionsstunde-Ich groß“ ²⁸⁴. Mitunter ist dabei von „künstlichen Settings“ ²⁸⁵ die Rede. Zudem begegnen Formulierungen, die einst auf Einflüsse der Industrialisierung zurückzuführen waren (vgl. Kapitel 3.2.2), nun im Kontext des »Religionsstunden-Ichs«. Dies trifft z. B. auf den „Mechanismus“ ²⁸⁶ zu, wenn das „Religionsunterrichts-Ich“ ²⁸⁷ als „eingespielter Mechanismus von religionspädagogischen Reizen und entsprechenden Reaktionen“ ²⁸⁸ bezeichnet wird. Auffällig sind auch die Ähnlichkeiten zwischen der Formulierung des Synodenbeschlusses („schablonierte Antworten“ ²⁸⁹) und den „Schablonennaturen“ ²⁹⁰ oder der „unerträglichen Schablonisierung“ ²⁹¹ bei Gaudig.

278 Vgl. Kapitel 5.1.4.1.

279 Stefan BREMBECK, „Nicht die Zeit macht uns fertig, sondern das Tempo.“ Die Kunst als retardierendes Element im Religionsunterricht, in: RpB 44 (2000), 109–119, hier 117.

280 Gerhard SCHINKE, Schüler, in: SCHULREFERATE I UND II DER ERZDIÖZESE MÜNCHEN UND FREISING (Hg.), Der Religionsunterricht in der Schule. Arbeitshilfe zum Synodenbeschluß, München 1979, 180–183, hier 181.

281 ROUSSEAU, Émile oder über die Erziehung. Aus dem Französischen frei übersetzt von Hermann Denhardt. Titel der französischen Originalausgabe: Émile ou De L'Éducation (Paris 1762) (2010), 484.

282 Vgl. Werner H. RITTER, „Gott, der Allmächtige“ im religionspädagogischen Kontext. Zur Problematik einer Glaubensaussage, in: Werner H. RITTER/Reinhard FELDMEIER/Wolfgang SCHÖBERTH/Günter ALTNER (Hg.), Der Allmächtige. Annäherung an ein umstrittenes Gottesprädikat (= Biblisch-theologische Schwerpunkte 13), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997, 97–151, hier 60; vgl. WIEMER, Gott ist kein Pinguin. Theologie in religionspädagogischer Perspektive (2011), 60.

283 TILLICH, Mk 4,26–29: Wir müssen das Warten lernen (Lichtenrade/Mahlow, 1909, Exaudi, 23. Mai) (1994), 82.

284 SCHRÖTER, Das Gespräch im Religionsunterricht der Grundschule (1966), 478.

285 ROTH, Warum wir Moralapostel nicht mögen und das Moralisieren verabscheuen. Zur Lebensferne der Ethik (2017), 71.

286 WINTER, Religiös-sittliche Katechetik (1811), 2; SCHLEIERMACHER, Zweite Periode der Erziehung: Das Knabenalter (1826) (1983), 339.

287 LENHARD, Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend (1987), 629, Hervorhebung im Original.

288 EBD., 630.

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

290 GAUDIG, Schule und Schulleben (1923), 105.

291 EBD., 106.

- Im Kontext des »Religionsstunden-Ichs« erfolgen *keine* Verweise auf »Lügen« oder »Heuchelei«. Die Kategorie der »Täuschung« (vgl. Kapitel 3.3) ist jedoch nicht gänzlich verschwunden, bspw. wenn es heißt, „dass innerhalb des Religionsunterrichts eine religiöse Haltung vorgetäuscht wird, die unter dem Begriff des »Religionsstunden-Ich« bekannt ist“²⁹², oder die Lehrkraft sich von diesem täuschen ließe.²⁹³ Auch der »Schein« wird nun zu einem Bestandteil der Ausdeutung, ist doch die mit dem „Religionsstunden-Ich“²⁹⁴ verknüpfte Einschätzung als „*scheinfromme* Antworten“²⁹⁵ den „Scheinfrüchten der Heuchelei und Lüge“²⁹⁶ recht nahe.
- Nicht zuletzt werden auch Bezeichnungen wiederverwendet, die für sich stehend unter dem Begriff der »Adaption« und den Schlagworten »Schauspieler«, »Rollen« und »Masken« zusammengestellt wurden (vgl. Kapitel 3.4). So sei das »Religionsstunden-Ich« „ein unwahrhaftiges frommes Schauspiel“²⁹⁷, ein Teil der „Schülerrolle“²⁹⁸, in der die Lernenden „das ‚Theater‘ durch[spielen]“²⁹⁹, oder eine »Maske“³⁰⁰.

Ziel der Sprachgebrauchsmusteranalyse war es schließlich, dem Impuls *Wittgensteins* zu folgen und die Bedeutung des Begriffs durch seinen „Gebrauch in der Sprache“³⁰¹, also aus den Kontexten seiner tatsächlichen Verwendung, zu erschließen. Ausgehend von den hier dargestellten Befunden kann daher als Essenz festgehalten werden, dass der Begriff »Religionsstunden-Ich« *mehrheitlich* wie folgt *schriftlich* festgehalten wird:

-
- 292 Petra FREUDENBERGER-LÖTZ, Gott, Götter, Götzen: Wie Kinder sich den Himmel erklären, in: Christoph SCHWÖBEL (Hg.), Gott – Götter – Götzen. XIV. Europäischer Kongress für Theologie (11.-15. September 2011 in Zürich) (= Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 38), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2013, 880–893, hier 886.
- 293 Vgl. GROSCHE, Zum Religionsunterricht in der Grundschule (1965), 223; vgl. SCHINKE, Schüler (1979), 180f.
- 294 SCHÄDLE, Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik (2008), 196, Hervorhebung im Original.
- 295 EBD.
- 296 EBERHARD, Arbeitsschule und Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung (1921), 160.
- 297 ANGERMEYER, Didaktik und Methodik der evangelischen Unterweisung besonders an Volks- und Realschulen (1965), 181.
- 298 HOFMEIER, Kleine Fachdidaktik Katholische Religion (1983), 83.
- 299 Bernhard M. HILLEN, Verbindung von Religionsunterricht mit anderen lebenskundlichen Fächern. Einige Gedankenstriche, in: Lebendige Katechese 24.2 (2002), 101–102, hier 102.
- 300 Vgl. LOOSE, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkindern theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (2019), 91; vgl. BÜRGER/JENDT, Kritisch-emanzipatorischer Religionsunterricht – Grundlegende Überlegungen am Beispiel des Themas ‚Christliche Tierethik‘ (2020), 460.
- 301 WITTGENSTEIN, Philosophische Untersuchungen. Spätfassung (TS 227) (2001), PU 43, 711.

- Das „**Religionsstunden-Ich**“, welches sich **im schulischen Religionsunterricht in angepassten Antworten und Redewendungen** zeigt und sich aufgrund **sozialer Erwünschtheit** sowie der **Lebens- und Erfahrungsferne dieses Unterrichts** ausbildet, ist als **Problem** zu bezeichnen, welches es zu **vermeiden** gilt. Stattdessen sollen die **eigenen und authentischen Erfahrungen** der (Schülerinnen und) **Schüler ernst genommen** und **reflektiert** werden.

Tabelle 5.7: Bestandteile der synthetischen Begriffsexplikation

Bestandteil	Kategorie	Kapitel
Das	Determinans: bestimmter Artikel	5.1.3.4
„[...]“	Distanzierung im Schriftbild: Anführungszeichen	5.1.3.2
	Zitation bzw. Bezugnahme: keine	5.1.3.3
Religionsstunden-Ich	Schreibweise	5.1.3.1
im schulischen Religionsunterricht	Kontext: keine thematische Eingrenzung	5.1.4.2
angepasste Antworten und Redewendungen	Erscheinungsform	5.1.4.1
soziale Erwünschtheit	Gründe bzw. Auslöser	5.1.4.3
Lebens- und Erfahrungsferne	Gründe bzw. Auslöser	5.1.4.3
ausbilden	Genese: dynamisch	5.1.4.4
Problem	Bewertung / Konnotation	5.1.4.5
vermeiden	empfohlener Umgang / Konnotation	5.1.4.5
eigen	Abgrenzungen	5.1.4.6
authentisch	Abgrenzungen	5.1.4.6
Erfahrung	Abgrenzungen	5.1.4.6
Schüler	Abgrenzungen	5.1.4.6
ernst nehmen	Abgrenzungen	5.1.4.6
reflektieren	Abgrenzungen	5.1.4.6

Durch diese Ergebnisse wird erneut die sprachprägende Kraft des Synodenbeschlusstextes deutlich, in dem die „Bildung eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ im Schüler [...], das sich während dieses Unterrichts in einer Sonderwelt bewegt und schablonierte Antworten von sich gibt“³⁰², als eines der „Probleme“³⁰³ des Religionsunterrichts skizziert wurde.

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

303 EBD.

5.2 Begriffsexplikationen und Begriffshäufungen

Wie oben bereits dargestellt, wurden fünf Quellen nicht im Rahmen der Sprachgebrauchsmusteranalyse ausgewertet, da sie die Auswertung verzerrt hätten.³⁰⁴ Diese lassen eine absatzübergreifende, teils mehrseitige, explizite Auseinandersetzung mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs« erkennen und/oder verwenden den Suchbegriff ungewöhnlich oft. Daher werden sie in der Folge ausführlich behandelt und mit den Ergebnissen der diachronen Analyse verglichen.

Im Blick auf die Anzahl der Belegstellen weisen diese fünf Quellen besondere Häufigkeiten auf: Im Text *Hemels* begegnet der Begriff³⁰⁵ 42-mal, bei *Orth* und *Fritz* 46-mal, bei *Roth* 25-mal (2008) sowie 47-mal (2018), bei *Huebenthal* schließlich 9-mal. Den 343 Belegstellen des Gesamtbestands stehen so 169 Begriffseinbindungen gegenüber, die sich innerhalb dieser wenigen Seiten finden. Wären diese ebenfalls für die Sprachgebrauchsmusteranalyse herangezogen worden, läge ihr Anteil bei einem Drittel (169/512). Inhaltlich weisen sie jedoch höchst unterschiedliche und zum Teil äußerst eigenständige Begriffsverwendungen und -interpretationen auf, die es herauszustellen gilt.

5.2.1 Ulrich Hemel – »Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht?« (1991)

Ulrich Hemel, zur Zeit des Beitrags Privatdozent für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg, heute Präsident des Bundes Katholischer Unternehmer sowie Direktor des Weltethos-Instituts an der Universität Tübingen, liefert 1991 eine der meistbeachteten, intensivsten und vielschichtigsten Auseinandersetzungen mit dem Begriff des »Religionsstunden-Ichs«, die bis heute publiziert wurden.

Die Beachtung, die dem Beitrag zuteil wurde, zeigt sich in der Häufigkeit der Bezugnahmen. Nach dem Synodenbeschluss wird der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« ob dieses Artikels am zweithäufigsten mit *Hemel* verknüpft.³⁰⁶ Dabei ist aber festzuhalten, dass einige der Belege – über einen Verweis auf das entsprechende Schlagwort hinaus – nur wenig mit *Hemels* inhaltlichen Ausführungen gemein haben.³⁰⁷ Bisweilen hat es den Anschein, als wäre der Name des Autors in Zettelkästen und Datenbanken mit dem Begriff verknüpft, ohne dass dies in jedem Fall eine tatsächliche Auseinandersetzung mit seinen Ideen und Interpretationen zur Folge hätte.

Die Intensität zeigt sich vor allem an der Häufigkeit der Begriffsverwendung: 42-mal – wobei sowohl die Nennung im Inhaltsverzeichnis als auch die jeweiligen Seitenüberschriften, die den Titel des Beitrags angeben, ausgenommen sind – findet sich der

304 Vgl. Kapitel 5.1.1.1.

305 Erneut finden dabei mitunter abweichende Varianten Verwendung, vgl. Kapitel 5.1.3.1.

306 Vgl. Kapitel 5.1.3.3.

307 Vgl. bspw. Johannes GATHER, Den Lehrplan mitgestalten. Anregungen aus dem Erfahrungsfeld Berufsschule, in: Georg HILGER/George REILLY (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München: Kösel 1993, 306–315, hier 314; oder Carsten GENNERICH, Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion: Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9.2 (2010), 85–99, hier 89.

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

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

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

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

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

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

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

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

311 EBD.

312 EBD., 70.

313 EBD., 71.

314 EBD., 70.

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

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

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

5.2.1.1 Analyse der Begriffsverwendung

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

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

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

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

318 EBD.

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

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

321 EBD., 68.

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

323 Vgl. Kapitel 5.1.3.1.

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

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

326 EBD., 67.

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

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

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

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

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

328 EBD., 67.

329 Vgl. EBD., 69–71.

330 EBD., 67.

331 EBD., 67f.

332 Vgl. EBD., 68.

333 EBD.

334 EBD.

335 Vgl. EBD., 68.72.

336 EBD., 68.

337 EBD.

338 EBD., 72.

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

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

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

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

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

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

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

341 Vgl. Kapitel 5.1.1.1.

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

343 EBD.

344 EBD.

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

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

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

348 EBD., 295.

349 EBD.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

352 EBD.

353 EBD., 69.

354 EBD.

355 EBD., 67.

356 Vgl. Kapitel 5.1.4.3.

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

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

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

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

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

359 EBD., 68.

360 EBD., 68f.

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

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

363 EBD.

364 EBD., 69.

365 EBD., 71.

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

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

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

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

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

367 EBD.

368 EBD., 67.

369 EBD., 69.

370 EBD.

371 EBD.

372 EBD.

373 Vgl. Kapitel 5.1.4.5.

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

375 EBD.

376 EBD., 69.

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

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

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

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

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

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

378 EBD., 67.

379 EBD.

380 EBD., 69, Hervorhebung im Original.

381 EBD., 71.

382 EBD., 69.

383 EBD.

384 EBD., 70.

385 EBD., 67.

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

5.2.1.2 Besondere Aspekte und Anfragen

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

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

Die Betonung der Beidseitigkeit ist dabei in Verbindung zur durchaus artikulierten Kritik an der eigenen Fachdisziplin zu verstehen. So würden Lernende mitunter die Erfahrung machen, dass „»Aufrichtigkeit« und »Ehrlichkeit« im Religionsunterricht zwar gefordert, nicht aber praktiziert werden. Beim betreffenden Schüler entsteht dann leicht der Eindruck, es sei nachteilig, die eigene Meinung ganz offen preiszugeben.“³⁹² Dabei käme doch gerade dem Religionslehrer eine besondere Vorbildrolle zu. Er müsse:

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

386 Vgl. Kapitel 5.1.4.6.

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

388 EBD.

389 Vgl. EBD., 69.

390 EBD.

391 EBD.

392 EBD.

393 EBD., 70.

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

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

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

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

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

395 EBD.

396 EBD., 70.

397 EBD.

398 EBD.

399 EBD.

400 EBD., 70.

401 Vgl. EBD., 71.

402 EBD.

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

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

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

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

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

404 EBD.

405 EBD., 7.

406 EBD.

407 EBD., 9.

408 EBD., 8.

409 EBD.

410 EBD.

411 EBD., 9.

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

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

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

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

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

413 EBD.

414 EBD., 23.

415 EBD., 33.

416 EBD., 43.

417 EBD.

418 EBD., 35.

419 Vgl. Kapitel 5.1.1.1.

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

421 Vgl. Kapitel 5.1.3.1.

422 Vgl. Kapitel 5.2.1.

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

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

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

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

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

424 EBD., 43.

425 EBD., 33.

426 EBD., 44.

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

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

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

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

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

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

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

430 EBD., 102, Hervorhebung im Original.

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

432 EBD.

433 EBD., 156.

434 EBD., 154.

435 EBD., 157–160.

436 EBD., 160–163.

437 EBD., 155, Z. 3.

438 EBD., 155.

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

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

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

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

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

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

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

443 EBD.

444 EBD., 156.

445 Vgl. EBD., 155.

446 SCHWINN, Art. Definitheit (2016).

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

448 EBD.

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

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

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

450 EBD.

451 EBD., 154.

452 EBD.

453 EBD., 156.

454 EBD., 155.

455 EBD., 156.

456 EBD., 155.

457 EBD.

458 Vgl. EBD.

459 EBD., 156.

460 EBD., 155.

461 EBD., 156.

462 EBD., 161.

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

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

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

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

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

464 EBD., 155.

465 EBD., 157.

466 EBD., 157, Hervorhebung im Original.

467 EBD., 158.

468 EBD., 154.

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

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

471 EBD.

472 EBD., 156.

473 EBD., 162.

474 EBD.

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

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

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

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

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

476 Vgl. Kapitel 5.1.4.5.

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

478 EBD., 156.

479 EBD., 157f.

480 EBD., 161.

481 EBD.

482 EBD., 156.

483 Vgl. Kapitel 5.1.4.6.

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

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

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

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

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

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

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

486 EBD., 157.

487 EBD., 161.

488 EBD., 157.

489 EBD., 161.

490 EBD.

491 EBD.

492 EBD.

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

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

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

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

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

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

495 EBD.

496 EBD.

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

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

499 EBD.

500 Vgl. Kapitel 5.1.4.5.

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

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

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

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

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

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

503 EBD.

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

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

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

507 EBD.

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

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

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

Nun stellt sich aber bei der Rede von *Authentizität*, *Subjekt* bzw. *Subjektivität* oder gar *Selbst* die Frage, ob man hier nicht veralteten Redeweisen des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts anhängt. Das Subjekt wird in diesen Redeweisen verstanden als „der einheitliche Bezugspunkt seines Erfahrens, Wissens, Wollens und Handelns in all seinen Umwelten“ (Dalferth, 2003, 340). Wir wissen aber heute, dass unser Selbst (oder unser Ich) Konstrukt unseres Gehirns ist. Das Selbst ist nichts Selbständiges, auch kein Kern, der wir im Innersten sind und das von seinen Umwelten unterschieden werden könnte. So formuliert Thomas Metzinger: „Nach allem, was wir gegenwärtig wissen, gibt es kein Ding, keine einzelne unmittelbare Entität, die wir selbst sind. Weder im Gehirn noch in irgendeiner metaphysischen Sphäre jenseits dieser Welt“ (Metzinger, 2009, 13). Daher ist auch die Vorstellung, dass man *nicht authentisch* ist, weil man sein *Selbst* verbirgt, so eigentlich nicht mehr haltbar. [...] Im Blick auf diesen Sachverhalt muss man bezweifeln, dass die Beschreibung des Religionsstunden-Ichs als Abdriften von einem wahren Selbst in eine „unwirkliche Welt“ (Stock, 1960) oder als Verbergen der Subjektivität (Meyer, 1980) zielführend ist. In Bezugnahme auf Meyer formuliert: Das Religionsstunden-Ich kann nicht verstanden werden als Verbergen der Subjektivität durch Aufsetzen einer Maske, weil es keine Subjektivität unabhängig von den je unterschiedlichen Masken, die wir in den unterschiedlichen Kontexten tragen, gibt. Wir könnten auch sagen: Das Ich ist seine unterschiedlichen Masken, es gibt kein hinter den Masken liegendes „wahres Ich“. Dann aber ist die Maske, die in der Religionsstunde getragen wird, nicht weniger authentisch oder weniger „man selbst“ als die anderen Masken, die der Schüler/die Schülerin sonst noch trägt, die des Sohnes/der Tochter, des Schulfreundes/der Schulfreundin, des Mitglieds des Sportvereins etc. Es gibt keine authentischen – im Sinne von rollenlosen – Schülerbeiträge und daher kann das Problem des Religionsstunden-Ichs auch nicht darin bestehen, dass hier die Authentizität verfehlt wird.⁵¹²

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

510 EBD.

511 EBD.

512 EBD., Hervorhebung im Original.

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

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

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

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

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

514 EBD.

515 EBD.

516 EBD.

517 EBD.

518 EBD.

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

- **Distanzierung:** In allen neun Fällen erfolgt die Begriffseinbindung unter Verwendung von Anführungszeichen.
- **Bezugnahme, Zuschreibung und Zitation:** Huebenthal bezieht den Begriff nicht auf andere Autorinnen oder Autoren. Vielmehr scheint er erneut als bekannter und anschlussfähiger Begriff vorausgesetzt zu werden.
- **Determinantien:** Auch in diesem Beitrag werden dem Suchbegriff vor allem bestimmte Artikel vorangestellt (6/9). Je einmal begegnet eine Satzbildung ohne Determinans, eine Genitivkonstruktion sowie eine Proklise mit bestimmtem Artikel.
- **Erscheinungsformen:** Anhand von drei Aussagen lässt sich darstellen, worin dieses „Religionsunterrichts-Ich“⁵²⁰ der Studierenden von der Autorin erkannt wird. Auch wenn dabei durchaus eigene Akzente gesetzt werden, können die Beobachtungen der Kategorie »angepasster Antworten und Redewendungen« zugeordnet werden. So suche das „Religionsunterrichts-Ich“⁵²¹ „den lieben Gott“ in der Geschichte⁵²², zeige sich dadurch, dass „mehr gepredigt als ausgelegt“⁵²³ werde und äußere sich in der „Reproduktion der Meinung des Professors“⁵²⁴.
- **Thematische Kontexte:** Der Artikel beschäftigt sich mit dem Versuch, „das Format ‚Vorlesung‘ kompetenzorientiert aufzubrechen“⁵²⁵. Dies erfolgt im Rahmen eines Moduls zur „Exegese des Neuen Testaments“⁵²⁶, im Beitrag vor allem am Beispiel „des Sämannvergleichnisses (Mk 4,1–9)“⁵²⁷.
- **Gründe bzw. Auslöser:** Huebenthal bezeichnet das „Religionsunterrichts-Ich“⁵²⁸ als „Struktur intuitiven Handlungswissens“⁵²⁹ der Studierenden, womit es auch auf „Gewohnheit“⁵³⁰ zurückzuführen sei. Mitunter könne es auch durch „reines Auswendiglernen“⁵³¹ bedingt sein.
- **Genese:** Wenig Rückschlüsse lässt der Text auf Annahmen zur Genese des Phänomens zu. Allerdings findet sich eine durchaus spannende Kombination dynamischer und optionaler Bestandteile, wenn vom „Religionsunterrichts-Ich“, das sich fast unweigerlich (und meist relativ früh) einschaltet“⁵³², die Rede ist.
- **Bewertung:** Weit deutlicher fällt die Bewertung aus. Das „sehr häufig zu beobachtende Phänomen“⁵³³ sei eine „defizitäre und unzureichende Strategie“⁵³⁴, „eine der

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

521 EBD.

522 EBD.

523 EBD., 37.

524 EBD., 39.

525 EBD., 41.

526 EBD., 28.

527 EBD., 32.

528 EBD.

529 EBD., 37.

530 EBD., 37, Hervorhebung im Original.

531 EBD., 39.

532 EBD., 32.

533 EBD., 37.

534 EBD.

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

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

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

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

536 EBD.

537 EBD., 32.

538 EBD.

539 EBD., 37.

540 EBD.

541 EBD.

542 EBD.

543 EBD.

544 EBD., 39.

545 EBD.

546 EBD., 32.

547 EBD.

548 EBD., 37.

549 EBD.

550 EBD.

551 EBD., 38.

552 EBD., 39.

553 EBD., 41.

554 EBD.

5.3 Zwischenfazit

So bleibt zu konstatieren, dass auch 90 Jahre nach der Erstverwendung durch *Julius Schieder* ein höchst diverses Bild hinsichtlich der Einbindung und Verwendung des Begriffs »Religionsstunden-Ich« zu beobachten ist. Auch wenn vereinzelt Definitionen vorgeschlagen werden, so ist deren Wirkungskreis und Einfluss doch beschränkt. Die überwiegend negative Konnotation des Begriffs ist vor allem aufgrund des Umstands bemerkenswert, dass gerade die Beiträge, die sich am intensivsten mit ihm auseinandersetzen, durchaus positive Konnotationen mitbenennen. Folgt man deren Spur, wäre ein bewusster Einsatz des »Religionsstunden-Ichs« als didaktisches Element als valide Option zu betrachten – eine Perspektive, die abschließend zumindest angesprochen werden soll.

6 Implikationen und Anfragen: Auswirkungen und Produktivität des Begriffs

Abschließend seien drei Implikationen des Begriffs dargestellt, bevor Forschungsdesiderate benannt werden. Zunächst wird die Begriffsverwendung in den Blick genommen und ein Offenlegen des jeweiligen Begriffsverständnisses empfohlen. Im Anschluss wird der Begriff des »Religionsstunden-Ichs« als Impuls zum Hinterfragen impliziter oder expliziter Authentizitätsansprüche im schulischen Religionsunterricht aufgefasst. Das dritte Kapitel skizziert sodann produktive Potenziale, indem Möglichkeiten der bewussten und aktiven Einbindung eines »Sprechens im Religionsstunden-Ich« in religiösen Bildungsprozessen beleuchtet werden.

6.1 Offenlegen des Begriffsverständnisses

Weniges dürfte angesichts der hier vorgestellten Analysen von Begriffsgeschichte (vgl. Kapitel 4) und Begriffsverwendung (vgl. Kapitel 5) so deutlich geworden sein wie die Polysemie des Begriffs »Religionsstunden-Ich«, welcher seit 1934 verschiedene semantische Facetten akkumuliert – ein Prozess, der bis in aktuelle Publikationen hinein anhält. Statt einer eindeutigen Bezeichnung ist das »Religionsstunden-Ich« eher als Sammelbegriff miteinander verbundener, aber dennoch unterschiedlicher Bedeutungsnuancen oder -aspekte zu verstehen. Darüber hinaus reicht diese Mehrdeutigkeit bis zur Ambivalenz: Der Begriff lässt nicht nur verschiedene Interpretationen zu, sondern kann mitunter sogar gegenläufige und widersprüchliche Bedeutungen tragen. Dies ist aber ein Umstand, der zielführende (wissenschaftliche) Kommunikation zumindest erschwert, da es zu Fehlannahmen und Missverständnissen kommen kann.

Fachbegriffe und Bezeichnungen gehören zum „Wissen von Lehrpersonen“¹. Dabei wird angenommen, dass „der Typus Sachwissen in Begriffen repräsentiert“² ist

1 Eva-Maria LEVEN, Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften (= Empirische Theologie 33), Berlin: LIT 2019, 94.

2 EBD., 95.

und „Lehrpersonen den Großteil ihres Sachwissens durch den akademischen Ausbildungsabschnitt erwerben“³. Studien der sich mit den Wechselwirkungen zwischen Sprache und Denken befassenden Wissenschaften – z. B. die Sprachprozessforschung (als Teilgebiet der Psycholinguistik) oder die Kognitive Linguistik (als Teilgebiet der Kognitionswissenschaft) – zeigen aber den unwiderlegbaren Einfluss von Sprache auf Vorstellungen und Gedanken.⁴ In den letzten Jahrzehnten wurden diese Zusammenhänge v. a. hinsichtlich der Effekte geschlechtergerechter Formulierungen untersucht.⁵ Nimmt man diese Forschungsergebnisse ernst, so wird kaum zu bestreiten sein, dass auch *Forschungssprache* Einfluss auf (meist unausgesprochene) Vorannahmen, Vermutungen, Theorien und Präkonzepte⁶ von Lehramtsstudierenden hat – und damit schließlich auch von Lehrpersonen. Eine fortlaufende, aber nicht immer reflektierte Tradierung des Begriffs könnte so bspw. dazu führen, dass von der Existenz des Wortes auf die Existenz des damit bezeichneten Phänomens geschlossen wird oder sich eindimensionale Ausdeutungen verfestigen.

Daher sind religionspädagogisch Arbeitende zunächst zur Reflexion ihres je eigenen Begriffsverständnisses bezüglich des »Religionsstunden-Ichs« aufgerufen. Nicht zuletzt ist es elementarer Bestandteil der Professionalität von Lehrpersonen, „unterschiedliche Setzungen (Begriffe, Theoreme, Paradigmen usw.)“⁷ zu hinterfragen und beiläufige, unhinterfragte Begriffsverwendungen zu vermeiden. Dies könnte zu verschiedenen Strategien im Umgang mit dem Begriff führen. So ist es denkbar, dass sich dieser nach intensiver Prüfung als für die eigenen Aussageabsichten unpassend erweist, ist doch allein der Bestandteil »[...]Ich« durchaus kritisch zu hinterfragen⁸ und – möglicherweise – ebenfalls zu den „veralteten Redeweisen des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts“⁹ zu zählen. Wird der Begriff bewusst verwendet, sollte stets das mit ihm verbundene Begriffsverständnis offengelegt werden, damit die Bedeutungsfacetten nicht erst aus dem Kontext abzuleiten sind. Wie oben gezeigt, wies bereits *Hemel* darauf hin, „daß Begriff

3 LEVEN, Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften (2019), 94.

4 Vgl. dazu einführend Sieghard BELLER/Andrea BENDER, Allgemeine Psychologie – Denken und Sprache (= Bachelorstudium Psychologie o. Bandnr.), Göttingen: Hogrefe 2010; oder Reinhard BEYER/Rebekka GERLACH, Sprache und Denken (= Basiswissen Psychologie o. Bandnr.), Wiesbaden: Springer 2018.

5 Vgl. v. a. Dagmar STAHLBERG/Sabine SCZESNY, Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen, in: Psychologische Rundschau 52.3 (2001), 131–140.

6 Vgl. Sabine HERMISSON, Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19.1 (2020), 126–144.

7 Colin CRAMER, Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Colin CRAMER/Johannes KÖNIG/Martin ROTHLAND/Sigrid BLÖMEKE (Hg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (= utb 5473), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020, 204–214, hier 208.

8 Vgl. Viera PIRKER, fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie (= Zeitzeichen 31), Ostfildern: Matthias Grünewald 2013.

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

und Sache des »Religionsstunden-Ich« in der Regel zwar vorausgesetzt, nicht aber detailliert erläutert werden.¹⁰ Die hier präsentierten Forschungen erfolgen letztlich nicht mit dem Ziel, der Begriffsverwendung entgegenzuwirken oder normativ eine bestimmte Begriffsinterpretation zu setzen, wohl aber in der Absicht, dem Wunsch nach Transparenz innerhalb der religionspädagogischen Forschungs- und Wissenschaftssprache Ausdruck zu verleihen, religionspädagogisch Arbeitende für die Polysemie des Begriffs zu sensibilisieren und zur Preisgabe des eigenen Begriffsverständnisses anzuregen. Dies könnte durch eigene Formulierungen, aber auch im Rückgriff auf eine der hier vorgestellten Begriffsexplikationen oder die als Ergebnis der Sprachgebrauchsmusteranalyse erstellte synthetische Begriffsexplikation aus dem »Gebrauch in der Sprache« (vgl. Kapitel 5.1.5) erfolgen.

6.2 Hinterfragen des Authentizitätsanspruchs

Die Begriffsgeschichte, vor allem aber auch die Kategorie der „Begriffsdeutung durch Abgrenzung“¹¹ der Sprachgebrauchsmusteranalyse skizzierten die Rede vom »Religionsstunden-Ich« als Ausdruck des Ringens um Authentizität. Wie gezeigt werden konnte, wurde diese Zielperspektive jedoch nicht erst durch diesen Begriff in religionspädagogischen Schriften zur Sprache gebracht: Schon zuvor fanden Bezeichnungen Verwendung, um vermutete Unauthentizität in Worte zu fassen.¹² Diese Beobachtungen können nun aber zum Anlass werden, explizite und implizite Authentizitätsansprüche in Bildungsprozessen zu hinterfragen.

Die Bereitschaft dazu rückt zunächst eine Facette in den Fokus, die bereits von Hemel angesprochen wurde: Wenn Authentizität (aus welchen Gründen auch immer) gefordert wird, so sollte diese zumindest *ein-*, und vor allem *ausgehalten* werden – gerade, wenn die vertretenen Standpunkte von denen der Lehrperson abweichen. Zu oft würden „Schülerinnen und Schüler im Lauf vieler Schuljahre auch gegensätzliche Erfahrungen [machen], etwa wenn »Aufrichtigkeit« und »Ehrlichkeit« im Religionsunterricht zwar gefordert, nicht aber praktiziert werden. Beim betreffenden Schüler entsteht dann leicht der Eindruck, es sei nachteilig, die eigene Meinung ganz offen preiszugeben.“¹³

Das »Religionsstunden-Ich« kann darüber hinaus als Signalwort verstanden werden, das auf (Über-)Forderungen im Hinblick auf das eigene Fach verweist. Es stellt sich „die Frage, aus welchem Grund ausgerechnet im Religionsunterricht dieses Phänomen aufgefallen ist. Man wird vermuten dürfen, dass dies [...] an der Forderung nach Authentizität liegt, die im Religionsunterricht – ob explizit oder implizit – größer zu sein scheint als in anderen Fächern.“¹⁴ In diesen wäre es zumindest unüblich, würde hinterfragt werden, ob eine Schülerin sich in diesem Moment »authentisch«

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

11 Kapitel 5.1.4.6.

12 Vgl. Kapitel 3.

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

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

in die Gefühlswelten urbaner Anonymität der expressionistischen Lyrik hineinversetzt, ein Schüler »wirklich« die Gewaltenteilung der Demokratie und das Sozialsystem wertschätzt oder Lernende »eigene« Schlüsse und Konsequenzen aus der deutschen Geschichte ziehen. Damit seien den Lehrpersonen dieser Fächer selbstverständlich weder das Interesse an den Schülerinnen und Schülern noch die Wertschätzung der eigenen Unterrichtsinhalte noch der Wunsch nach Stundengrenzen überschreitenden Effekten ihres unterrichtlichen Handelns abgesprochen. Auch Sportlehrerinnen und Sportlehrer wollen mit Sicherheit den Lernenden Freude am Sport vermitteln, zu eigener sportlicher Betätigung auch nach Stundenende motivieren oder zumindest nachvollziehbar machen, dass Menschen grundsätzlich Freude am Sport empfinden können. Wenn – um in diesem Beispiel zu bleiben – die Lernenden in den Grenzen dieser Unterrichtsstunde nun Fußball spielen, die Regeln kennen und beachten, Fachbegriffe verwenden und die in diesem Kontext an sie gestellten Erwartungen erfüllen, würde aber wohl kaum eine Sportlehrkraft die Frage stellen, ob die Schülerin bzw. der Schüler jetzt »wirklich« der Meinung ist, die Mannschaft solle »mehr über die Flügel kommen«.

Diese Überlegungen werden durch eine weitere Beobachtung untermauert: Als *Begriff* steht das »Religionsstunden-Ich« recht allein da. Zwar finden sich vereinzelt Hinweise auf eine „fachbezogene *Ichheit* (das sogenannte Fachunterrichts-Ich)¹⁵, im Hinblick auf bestimmte Unterrichtsfächer wird die Bezeichnung jedoch nur höchst selten adaptiert. Nicht wenige Geographielehrkräfte würden es wohl begrüßen, wenn bei der Thematisierung des Klimawandels getätigte »angepasste Antworten und Redewendungen« der Lernenden hinsichtlich des eigenen Konsum- oder Mobilitätsverhaltens auch einen Nachhall in der persönlichen Lebensführung fänden – vom »Geographiestunden-Ich« fehlt aber in fachdidaktischen Publikationen jede Spur. Es kann sogar gezeigt werden, dass die wenigen Vorkommen von Bezeichnungen wie „»Deutschstunden-Ich«, [...] »Sozialkunde-Ich«¹⁶ und „Geschichtsstunden-Ich“¹⁷ – Fächer, zu denen die drei obigen Beispiele konstruiert wurden – lediglich in Ausführungen zum »Religionsstunden-Ich« begegnen. Dabei behaupten die religionspädagogischen Autoren entweder deren Existenz oder fragen, warum derartige Begriffe in diesen Fachdisziplinen selbst *nicht* existieren.¹⁸ Interessanterweise scheinen auch andere »[...] -Ich«-Wortbildungen vor allem auf den Bereich religiöser Bildung und Erziehung ausgerichtet, sei es das „Christenlehre-Ich“¹⁹ oder das „fromme Schüler-Ich“²⁰. Spannend wird zu beobachten sein, welche Auswirkungen die weitere Entwicklung einer

-
- 15 Thomas WEIS, *Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen – Empirische Analysen – Jugendtheologische Konsequenzen* (= Arbeiten zur Religionspädagogik 63), Göttingen: V&R unipress 2016, 207.
- 16 HEMEL, *Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht?* (1991), 68.
- 17 ROTH, Art. *Das Religionsstunden-Ich*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)* (2018).
- 18 In diesem Absatz geschah nun ebendies durch die Bildung der Bezeichnung »Geographiestunden-Ich«.
- 19 Ilse FISCHER, *Seelsorgerliche Verantwortung in der Christenlehre*, in: *Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst* 9.6 (1956), 150–156, hier 153.
- 20 BALTIN, *Die Verdeutlichung. I. Grundlegender Teil* (1956), 95.

Fachdidaktik des Ethikunterrichts auf die Tradierung des Begriffs „Ethik-Ich“²¹ haben wird.

Über die Grenzen des eigenen Faches hinweg kann die Rede vom »Religionsstunden-Ich« schließlich zum Impuls werden, sich mit dem Begriff der »Authentizität« und darauf abzielenden Forderungen und Ansprüchen per se auseinanderzusetzen – ein Themengebiet, das hier nur in aller Kürze angerissen werden kann. So wäre zu hinterfragen, welche Einflüsse institutionelle Rahmungen wie »Schule« grundsätzlich auf das (Reaktions-)Verhalten der Lernenden haben. Nach Meyer, dessen das „Schul-Ich“²² betreffende Bemerkungen bereits zitiert wurden, schreibt der Passauer Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur *Walter Seifert* nur zwei Jahre später in einem Überblicksartikel zur fachdidaktischen Analyse, dass nie gesichert sei, „ob das Bild, das sich der Lehrer von bestimmten Schülern macht [. . .] den Schüler über das Schul-Ich hinaus auch als Privat-Ich [. . .] erfassen kann.“²³ Letztlich hänge gar „der Unterrichtserfolg davon ab, ob über das Schul-Ich hinaus auch das Privat-Ich des Schülers durch den Kontakt mit einem Unterrichtsgegenstand erfaßt und beeindruckt worden ist.“²⁴ Formulierungen wie diese zeigen Schwierigkeiten auf, ist doch »Authentizität« weder objektivierbar noch überprüfbar. Sie stellt somit eine Bewertungskategorie von außen dar, die als Kriterium infrage zu stellen ist.²⁵

Nimmt man darüber hinaus die entwicklungspsychologischen, in der Schul- bzw. Religionspädagogik häufig zitierten Erkenntnisse zu den Herausforderungen des Jugendalters ernst, scheint die Annahme, es könne überhaupt so etwas wie »eigene«, »authentische« und »wirkliche« Äußerungen von Schülerinnen und Schülern dieser Altersgruppe geben, zumindest fraglich.²⁶ Zentrale Forschungsergebnisse wie *Erik H. Eriksons* (1902–1994) Verweis auf die „crisis of identity“²⁷, *Lawrence Kohlbergs* (1927–1987) Herausarbeitung der „Good Boy Orientation“²⁸, des „moral role taking“²⁹ und des Einflusses der „informal peer norms“³⁰ oder *James W. Fowlers* (1940–2015) Ausführungen

21 STUDER, Das Problem des Moralisierens im Unterricht (2015), 168.

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

23 WALTER SEIFERT, Fachdidaktische Analyse als Unterrichtsvorbereitung oder Forschungsverfahren, in: *Sub tua platano*. Festgabe für Alexander Beinlich. Kinder- und Jugendliteratur, Deutschunterricht, Germanistik, Emsdetten: Lechte 1981, 326–336, 331f.

24 EBD., 332.

25 Vgl. dagegen die Verwendung des Begriffs »Religionsstunden-Ich« in *Vorgaben und Curricula*, Kapitel .

26 Vgl. Matthias WERNER, Hey, you've got to hide your love away. Oder: Wie authentisch hätten S' denn gern?, in: *Kontakt*. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 16 (2020), 25–26.

27 Erik H. ERIKSON, *Identity. Youth and Crisis*, New York: W. W. Norton & Company 1968, 91.

28 Lawrence KOHLBERG, The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. A dissertation submitted to the Faculty of the Division of the social sciences in candidacy for the degree of doctor of philosophy, Chicago 1958, 229.

29 Lawrence KOHLBERG, Art. Moral Development, in: *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Bd. 10, New York: Crowell Collier & Macmillan 1968, 483–493, hier 491.

30 EBD., 489.

hinsichtlich der „significant others“³¹ und des „Synthetic-Conventional faith in adolescence“³² lassen zumindest Zweifel aufkommen, ob es sich dabei um eine realistische Erwartungshaltung handelt. Salopp gesagt: Woher wollen Lehrpersonen eigentlich wissen, dass eine Antwort unauthentisch ist, wenn der Antwortende es womöglich selbst (noch) nicht weiß und gerade um die Beantwortung dieser Frage ringt? Damit führt die Rede vom »Religionsstunden-Ich« letztlich zu Fragen nach der prozesshaften Dimension von „Identität“³³ und des »Ichs«, wie dies *Michael Roth* in seinem Beitrag zur Sprache brachte:

Wir wissen aber heute, dass unser Selbst (oder unser Ich) Konstrukt unseres Gehirns ist. Das Selbst ist nichts Selbständiges, auch kein Kern, der wir im Innersten sind und das von seinen Umwelten unterschieden werden könnte. [...] Wir könnten auch sagen: Das Ich ist seine unterschiedlichen Masken, es gibt kein hinter den Masken liegendes „wahres Ich“. Dann aber ist die Maske, die in der Religionsstunde getragen wird, nicht weniger authentisch oder weniger „man selbst“ als die anderen Masken, die der Schüler/die Schülerin sonst noch trägt, die des Sohnes/der Tochter, des Schulfreundes/der Schulfreundin, des Mitglieds des Sportvereins etc. Es gibt keine authentischen – im Sinne von rollenlosen – Schülerbeiträge und daher kann das Problem des Religionsstunden-Ichs auch nicht darin bestehen, dass hier die Authentizität verfehlt wird.³⁴

Authentizität mag somit als valides *Ziel* eines Lernprozesses denkbar sein, das Lernende auf dem Weg zu „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“³⁵ *vor sich selbst* im Sinne einer »Stimmigkeit« erreichen können – als von außen beobachtbare Bewertungskategorie muss sie jedoch ausscheiden. Dies bedeutet aber, das häufig mit der Bezeichnung »Religionsstunden-Ich« Umschriebene als Zwischenschritt eines Auseinandersetzungsprozesses zu akzeptieren, möglicherweise gar aktiv in den Religionsunterricht einzubinden.

31 James W. FOWLER, *Stages of faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco: Harper & Row 1981, 154.

32 EBD., 157.

33 „Identität formt sich fließend und zerbrechlich, in einem beständigen Akt des Aushandelns, als eine Grenz- und Entwicklungslinie zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen außen und innen, personal und sozial, impulsiv und reflexiv, zwischen bewusst und unbewusst“ (Viera PIRKER, Art. Identität, in: Burkard PORZELT/Alexander SCHIMMEL (Hg.), *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 38–43, hier 39).

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

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

6.3 Bewusste Einbindung des »Sprechens im Religionsstunden-Ich«

Mit *Hemel* und *Roth* kann für eine aktive und bewusste Einbindung des »Sprechens im Religionsstunden-Ich« plädiert werden, vor allem „als Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums“³⁶ und als „Probearbeiten“³⁷. Damit sind Lernende eingeladen, ihr Repertoire um eine weitere Option zu erweitern, die ihnen ganz „eigene Horizonte des Weltverstehens“³⁸ eröffnen kann. Dies ist sodann didaktisch zu rahmen, wobei ein Verständnis als performatives Element vorgeschlagen wird. Entlang des Begriffs des »Religionsstunden-Ichs« können so gewohnte Muster aufgebrochen sowie didaktische Potenziale und Chancen entdeckt werden.

6.3.1 Den religiösen Horizont wahrnehmen

Nach dem Bildungsforscher *Jürgen Baumert* sind „Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“³⁹ einer der „Modi der Weltbegegnung“⁴⁰. Diese „unterschiedliche[n] Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt [...] eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens“⁴¹. *Baumert* betont, dass diese Modi nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, sind sie doch „jeweils [...] für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar“⁴². Interessanterweise finden sich ähnliche Ausführungen bereits im Synodenbeschluss zum Religionsunterricht, wenn es dort heißt, „[d]ie ‚religiöse‘ Dimension [...] ausklammern hieße den Menschen verkümmern lassen.“⁴³ An konkreten Fallbeispielen wird dies herausgearbeitet:

Das Leben kann sich aber auch so verdichten, daß der Mensch tiefer und radikaler gefragt ist. Situationen und Erfahrungen, die zur Sinndeutung herausfordern [...], sind z. B. solche von Zeugung - Geburt - Tod - Hoffnung - Liebe - Freundschaft - Angst - Glück - Schuld - Vergebung - Leid - Zufall - Vertrauen - Verantwortung - Sorge - Scheitern - Spiel - Ekstase - Rausch - Fest - Gottesdienst - Gebet. Aber nicht nur der private Bereich ist davon betroffen [...]: Unterprivilegierung - Armut - Hunger - Krieg - Frieden - Gerechtigkeit - Fortschritt - Zukunft - Entwicklung der Gesellschaft mit neuen Freiheiten und Zwängen usw. Die ganze Tagesordnung der Welt kann in diesem Sinne „unbedingt angehen“ und bedingungslos herausfordern. Die „religiöse“ Dimension solcher Situationen und Erfahrungen ausklammern hieße den Menschen verkümmern lassen. Will

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

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

38 JÜRGEN BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: NELSON KILLIUS/JÜRGEN KLUGE/LINDA REISCH (Hg.), Die Zukunft der Bildung (= Edition Suhrkamp 2289), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, 100–150, hier 107.

39 EBD.

40 EBD., 106.

41 EBD., 107.

42 EBD.

43 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSYNODE (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 134.

die Schule den ganzen Menschen fördern, so muß sie alle bedeutsamen menschlichen Erfahrungen zur Sprache bringen, also auch und vor allem die Grund- und Grenzsituationen des menschlichen Lebens.⁴⁴

Diese „religiöse“ Dimension⁴⁵ im Sinne „konstitutiver Rationalität“⁴⁶, welche „sich vor allem in der Glaubensperspektive der Religion“⁴⁷ zeigt, bietet somit einen Mehrwert. Sie bereichert die den Lernenden zur Interpretation, aber auch zur Gestaltung ihrer (Um-)Welt und ihres eigenen Lebens zur Verfügung stehenden Optionen um eine »ganz andere«, bisweilen unerwartete und ansonsten fehlende Ebene. Dabei gehören auch unbequeme, störende und mitunter verstörende „Impulse, sich und die Verhältnisse kritisch zu betrachten“⁴⁸, zu diesem Modus: „Salz der Erde“ (Mt 5,13) zu sein bedeutet immer *auch*, als Wundsalz und Störfaktor in einer „verwaltete[n] Welt“⁴⁹ zu wirken, müsse doch „[d]er Christ [...] wie Salz in der Wunde brennen, wenn er zum Beispiel gegen eine Ungerechtigkeit auftritt.“⁵⁰

All diese Grundannahmen, ohne die christlich-religiöse Bildungsprozesse schlicht obsolet, ja *sinnlos* wären, gilt es zu betonen und ins Blickfeld zu rücken. Im schulischen Religionsunterricht ist ein religiöser Modus der Weltbegegnung samt entsprechender Lebensentwürfe als valide Option zur Sprache zu bringen, ist doch „[d]er postmoderne Mensch [...] gezwungen, aus einer Vielzahl von Lebensentwürfen auszuwählen und sich seine eigene, brüchige, veränderbare Identität – bestehend aus verschiedenen Teilidentitäten in verschiedenen Lebenszusammenhängen – zusammenzubasteln“⁵¹. Wie schon im Synodenbeschluss betont, sind es vor allem die „kritischen Lebenssituationen“⁵², in denen es, so *Dominik Helbling*, „hilfreich wäre, [...] auf verschiedene Deutungen zurückgreifen und sie transformieren zu können. Dazu gehört auch, die Grenzen religiöser Deutungsmuster zu erkennen und sie angesichts ihres fragilen Charakters zu hinterfragen.“⁵³ Weiter führt er aus:

44 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluss (1976), 133f.

45 EBD., 134.

46 BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich (2002), 113.

47 Clauß Peter SAJAK, Art. Bildungsstudien, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100091/> (besucht am 30. 01. 2024).

48 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluss (1976), 134.

49 EBD., 135.

50 Fritz OSER/Wilhelm GERMANN/Karl KIRCHHOFER, Salz der Erde. Über die Sendung der Christen. Religionsunterricht im 7.–9. Schuljahr. Arbeitsbuch für Schüler, Olten und Freiburg im Br.: Walter 1974, 35.

51 Hans MENDEL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 6. überarbeitete u. erweiterte Auflage, München: Kösel 2018, 79.

52 Dominik HELBLING, Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen?, in: KatBl 136 (2011), 290–295, hier 294.

53 EBD.

Gerade die Unmöglichkeit, Zukunft vollständig zu antizipieren, macht eine umfassende Bildung nötig, die auch das Sinn und Zuversicht stiftende Potenzial von Religion bewusst macht. Wie sonst sollte man zu neuen und kreativen Herangehensweisen kommen?⁵⁴

Allerdings ist zu konstatieren, dass Lernende den gegenwärtigen schulischen Religionsunterricht in dieser Hinsicht als *wenig* relevant empfinden. Laut einer Repräsentativstudie, in deren Rahmen in Baden-Württemberg Schülerinnen und Schülern der 11. und 12. Jahrgangsstufe allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien sowie Schülerinnen und Schülern des ersten Lehrjahres an beruflichen Schulen befragt wurden, stimmen nur 15 Prozent der 6058 antwortenden, einen evangelischen oder katholischen Religionsunterricht besuchenden Schülerinnen und Schüler tendenziell der Aussage zu, dass dieser ihnen bei schwierigen Lebensfragen helfe.⁵⁵ Für den Ethikunterricht liegt der Wert – bei 1097 Antworten – bei 24 Prozent.⁵⁶ Erstaunlicherweise stimmen aber 42 Prozent der einen Religionsunterricht Besuchenden der Aussage zu, dass „[i]n schwierigen Situationen [...] mir mein Glaube an Gott [hilft]“⁵⁷. Dieser Wert liegt damit gleichauf mit der Selbstbezeichnung als „gläubig“⁵⁸, aber weit über der Selbsteinschätzung als „religiös“⁵⁹, bei der „Religionsschülerinnen und -schüler einen Zustimmungswert von nur 23 %“⁶⁰ erreichen. Leider wurde weder hier noch im Folgeband der genannten Studie⁶¹ untersucht, ob die Selbsteinschätzung als »gläubig« oder gar »religiös« mit der Bewertung des Religionsunterrichts korreliert. Zu analysieren, wie *diese* Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht beurteilen, würde womöglich wertvolle Erkenntnisse zu Tage fördern.

Ein weiteres Element der Horizonsweiterung könnte sodann die Ausdehnung des Blicks über Deutschland und (Mittel-)Europa hinaus darstellen. Nicht viele Schülerinnen und Schüler werden jemals eigene (Nicht-)Auseinandersetzungen mit Glaube und Religion um eine internationale Perspektive erweitert haben. Doch gerade in diesem Kontext ist die Frage nach deren „gesellschaftlicher Prägekraft“⁶² neu zu stellen. Während – v. a.

54 HELBLING, Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen? (2011), 295.

55 Vgl. Golde WISSNER, Untersuchung des repräsentativen t₁-Samples, in: Friedrich SCHWEITZER/Golde WISSNER/Annette BOHNER/Rebecca NOWACK/Matthias GRONOVER/Reinhold BOSCHKI (Hg.), Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 13), Münster und New York: Waxmann 2018, 65–117, hier 110.

56 Vgl. EBD.

57 EBD., 75.

58 EBD., 71.

59 EBD.

60 EBD.

61 Vgl. Golde WISSNER, Vertiefende Analysen, in: Golde WISSNER/Rebecca NOWACK/Friedrich SCHWEITZER/Reinhold BOSCHKI/Matthias GRONOVER (Hg.), Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 18), Münster und New York: Waxmann 2020, 93–126.

62 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 128.

im Blick auf Deutschland und Europa – „Vertreter der Säkularisierungsthese einen fortschreitenden sozialen Bedeutungsverlust von Religion in Gegenwartsgesellschaften“⁶³ betonen und es im schulischen Religionsunterricht daher häufig zunächst die „irritierende Fremdheit dieser Tradition erfahrbar [zu] mache[n]“⁶⁴ gilt, zeigen internationale Studien, „in most cultures being a person of value and moral standing is defined, in large part, as being religious.“⁶⁵

Neuere Erhebungen verweisen neben dem Ansehen der Personen auf die deutlich höhere Alltagsrelevanz von Religion in anderen Ländern. Auf die Frage „Is religion an important part of your daily life?“⁶⁶ antworten „71.4 % of the participants [...] with ‘yes,‘“⁶⁷ Die repräsentative Datenbasis besteht aus den Äußerungen „from 1,619,300 individuals and spans 166 countries worldwide.“⁶⁸ Dabei sind die Unterschiede mitunter gewaltig. Für 62 dieser 166 Länder liegen die „national averages“⁶⁹ über 90 Prozent, für 97 über 80 Prozent, für 110 immer noch über 70 Prozent.⁷⁰ Mit anderen Worten: In zwei Dritteln der Länder dieser Welt beantworten mindestens 70 Prozent der Einwohner die Frage, ob Religion ein wichtiger Bestandteil ihres Alltagslebens sei, mit »ja«. Deutschland belegt in der Auswertung der „National religiosity scores“⁷¹ mit 39,5 Prozent derweil den 141. Platz.⁷² Die Nebenrolle, die Religion im Alltag von Schülerinnen und Schülern in Deutschland spielt, ist also keineswegs ein internationaler Standard.⁷³ Neben spannenden Seitenspurens⁷⁴ führen diese Erhebungen vor Augen, dass für viele Menschen – im

63 Gert PICKEL, Vom Narrativ zur Realität? Religionssoziologische Überlegungen zu Säkularisierung und Relevanzverlust von Religion als Triebkraft für ein Verblässen von Gott in der Gesellschaft, in: Julia KNOP (Hg.), Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen (= Quaestiones disputatae 297), Freiburg im Br.: Herder 2019, 111–129, hier 112.

64 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 299f.

65 Constantine SEDIKIDES/Jochen E. GEBAUER, Religiosity as Self-Enhancement: A Meta-Analysis of the Relation Between Socially Desirable Responding and Religiosity, in: Personality and Social Psychology Review 14.1 (2010), 17–36, hier 18.

66 Mohsen JOSHANLOO/Jochen E. GEBAUER, Religiosity's Nomological Network and Temporal Change. Introducing an Extensive Country-Level Religiosity Index based on Gallup World Poll Data, in: European Psychologist 25.1 (2020), 26–40, hier 30.

67 EBD.

68 EBD., 37.

69 EBD., 30.

70 Vgl. EBD., 31.

71 EBD.

72 Vgl. EBD.

73 Allerdings zeigen auch diese Studien weltweite Entwicklungen auf: „From 2006 to 2011, we found an increase in worldwide religiosity levels. By 2011, we estimated the highest level of religiosity worldwide – 74.044 % of the world population considered religiosity an important part of their daily lives. Finally, from 2011 to 2017, we found a decrease in worldwide religiosity“ (EBD., 37).

74 Die Studien zeigen, dass in Ländern, in denen der gesellschaftliche Wert von »Religion« generell niedrig ist, Studierende häufiger angeben, religiöse Praktiken nur aus extrinsischen Gründen zu verfolgen – beispielsweise aus Interesse an Aktivitäten oder dem Kennenlernen interessanter Menschen – anstatt dies aus innerem Antrieb zu tun, da Letzteres ihr Ansehen schmälern könnte, vgl. SEDIKIDES/GEBAUER, Religiosity as Self-Enhancement: A Meta-Analysis of the Relation Between Socially Desirable Responding and Religiosity (2010), 30.

Gegensatz zur v. a. west- und nordeuropäischen gesellschaftlichen Marginalisierung – die Vorstellung, Religion sei *durchaus* einer dieser „Horizonte des Weltverstehens“⁷⁵, zur Realität gehört und nichts Außer- bzw. Ungewöhnliches darstellt.

Möglicherweise führt dies in einer globalisierten und vernetzten Welt zu produktiven Auseinandersetzungsprozessen, wenn Schülerinnen und Schüler erfahren, dass deutsche bzw. europäische Postulate und Argumentationslinien keine stets gültige Schablone für die Situation in anderen Ländern und Gesellschaften darstellen. Eine Weitung des Blickwinkels kann damit auch einen Beitrag zum nie zu vernachlässigenden Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit leisten: Eine dubiose Angst vor allem, was abweichend und »anders« ist, *kann* auch darauf zurückzuführen sein, dass es mittlerweile nicht wenigen Menschen in Deutschland »fremd« ist, wenn andere Menschen *tatsächlich* religiöse Überzeugungen haben, die ihren Alltag entscheidend prägen.⁷⁶

Als niedrigschwellige und vergleichsweise »nahe« Möglichkeit könnten in diesem Kontext bspw. religiöse Äußerungen von US-amerikanischen Sportlerinnen und Sportlern ausgewertet werden, ist doch der »religiosity score« dieses Landes mit 65 bedeutend höher als der deutsche, im weltweiten Ranking mit Rang 115 aber immer noch vergleichsweise niedrig.⁷⁷ Zudem sind diese Athletinnen und Athleten (sozial-)medial gut nachverfolgbar und zeigen sich besonders nahbar. Bei nicht wenigen von ihnen wird in Social-Media-Beiträgen wie selbstverständlich die religiöse Dimension explizit zur Sprache gebracht.⁷⁸ So finden sich religiöse Selbstbekenntnisse in Interviews⁷⁹ wie auch beigefügte Bibelverse und religiöse Bezüge in (teils sehr persönlichen) Erklärungen und Stellungnahmen zu (Karriere-)Entscheidungen, Erfolg und Misserfolg, Höhen und Tiefen. Dieser lebensnah gelebte „Horizont des Weltverstehens“⁸⁰ könnte Schülerinnen und Schülern in Deutschland neue Perspektiven eröffnen.

75 BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich (2002), 107.

76 „Registrierte Asylsuchende 2017 und 2018 nach Herkunftsländern [...] Syrien, Irak, Nigeria, Afghanistan, Iran, Türkei, Eritrea, Somalia“ (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, Demografie von Asylsuchenden in Deutschland (29.12.2023), URL: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/zahlen-zu-asyl/265710/demografie-von-asylsuchenden-in-deutschland/> (besucht am 30. 01. 2024)); „National religiosity scores: Syria 82.6, Iraq 85.0, Nigeria 95.1, Afghanistan 97.4, Iran 82.5, Turkey 79.7, Somalia 97.0“ (JOSHANLOO/CEBAUER, Religiosity's Nomological Network and Temporal Change. Introducing an Extensive Country-Level Religiosity Index based on Gallup World Poll Data (2020), 31), für Eritrea wurde dieser Wert nicht erhoben.

77 EBD.

78 Zu finden v. a. über das Akronym bzw. den Hashtag »ACTG«, oder die ausgeschriebene Aufforderung »All Glory To God«. Dabei existieren ganze »Guides«, »to leverage our social media accounts for the glory of God“ (Braden SMITH, The Christian Athletes' Guide to Social Media. Learn to be an ambassador instead of just a personal brand promoter (10.08.2020), URL: <https://athletesinaction.org/articles/the-christian-athletes-guide-to-social-media/> (besucht am 30. 01. 2024)).

79 „When I step onto the field, I'm not worried about anything because I'm really playing for an audience of One, and that's God.“ (Hendon Hooker, Sports Spectrum's Weekly Slant, 30.12.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=46LTCQCdEA&t=6s, TC: 07:13-07:18>).

80 BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich (2002), 107.

6.3.2 Den religiösen Sprachraum betreten

Diese „Glaubensperspektive der Religion“⁸¹ hält „ein bestimmtes semantisches Repertoire und ein bestimmtes grammatisches Regelwerk zur Konstruktion einer religiösen Welt“⁸² bereit.⁸³ Eine solche „*Anderssprache*“⁸⁴ ist dabei aber kein Alleinstellungsmerkmal dieses *einen* Weltzugangs. Baumert merkt an, dass bspw. auch „Mathematik [...] eine formalisierte Sprache [ist], die sich in einem langen historischen Prozess entwickelt hat und in unterschiedlicher Form zu einem selbstverständlichen Kommunikationsmittel in vielen Berufen und wissenschaftlichen Disziplinen geworden ist.“⁸⁵ Das „Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums“⁸⁶ erfordert nun aber ein „Ringens darum [...], wie Schülerinnen und Schüler das Besondere der religiösen Kommunikationsmodi erfassen können.“⁸⁷ Einige Autorinnen und Autoren vergleichen diese Aufgabe in der gegenwärtigen Situation mit dem Fremdspracherwerb:

In einer religiös homogenen Gesellschaft lernen Heranwachsende religiöse Begriffe wie ihre Muttersprache: beiläufig und integriert in den Gesamtzusammenhang alltäglicher Vollzüge. In einer religiös pluralen und in vieler Hinsicht säkularen Gesellschaft lernen Heranwachsende religiöse Begriffe wie eine Fremdsprache: indem sie muttersprachliche Worte durch Worte der für sie fremden Sprache zu ersetzen versuchen [...]. Diese Substitution ist im Falle der religiösen Sprache aber deshalb besonders schwierig, weil es hier, ausgeprägter noch als bei anderen Sprachen, nicht nur um neue Vokabeln, sondern auch um eine neue Lebensperspektive geht. Das heißt, die religiöse Sprache nennt nicht nur anders, was man in »seiner« Sprache vorher auch schon sagen konnte, sondern sie spricht unter Umständen etwas an, das sich in der vertrauten Spra-

-
- 81 SAJAK, Art. Bildungsstudien, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2015).
- 82 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 271.
- 83 Mit dem US-amerikanischen Theologen *George Arthur Lindbeck* (1923–2018) diskutieren einige Autorinnen und Autoren, ob per se „Religionen wie Sprachen zu betrachten sind.“ (EBD.) Vgl. zu dieser hier nicht zu klärenden Frage u. a. George A. LINDBECK, *Christliche Lehre als Grammatik des Glaubens. Religion und Theologie im postliberalen Zeitalter*. Aus dem amerikanischen Englisch von Markus Müller (= Theologische Bücherei 90: Systematische Theologie), Gütersloh: Chr. Kaiser 1994, Stefan ALTMAYER, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung* (= Praktische Theologie heute 114), Stuttgart: W. Kohlhammer 2011, zusammenfassend Martina KUMLEHN, *Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66.3 (2014), 261–271.
- 84 Paul Konrad KURZ, *Unsere Rede von Gott. Sprache und Religion* (= *Literatur – Medien – Religion* 10), Münster: LIT 2004, 95, Hervorhebung im Original.
- 85 BAUMERT, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich* (2002), 110.
- 86 ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018).
- 87 KUMLEHN, *Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven* (2014), 269.

che gar nicht ausdrücken lässt – und das man daher zunächst einmal nicht nur nicht »übersetzen«, sondern vielleicht gar nicht erst verstehen kann.⁸⁸

Bei der Verwendung einer „Übersetzungsmetapher“⁸⁹ müsse aber „stets auch von der Interpretationsleistung jedes Übersetzungsprozesses gesprochen werden“⁹⁰. Da es sich nicht um ein „feststehendes Sprachsystem“⁹¹ handle, seien vor allem „Bedeutungstransformationen“⁹² in den Blick zu nehmen. Wenn aber „religiöse Sprache [. . .] gar nicht der Muttersprache gegenübersteht, sondern in der Muttersprache andere Begriffe gesucht werden, um das Fremde in ihr neu zu verstehen“⁹³, sei sie „eben nicht als Sondersprache zu verstehen, die der Alltagssprache und der Lebenswelt gegenübersteht“⁹⁴, sondern als „bestimmter Sprachgebrauch, [. . .] eine Alltagssprache mit besonderer Qualität“⁹⁵ in „einem bestimmten Deutungshorizont“⁹⁶.

Gemeinsam haben diese durchaus unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, dass ob der „Tradierungskrise christlichen Glaubens“⁹⁷ und der Einschätzung, dass auch viele „getaufte Schülerinnen und Schüler [. . .] faktisch konfessionslos im Sinne von religionslos sind“⁹⁸, spezifische Lernprozesse als notwendig erachtet werden, um »religiöse Sprache« zu verstehen. In diesen sind die Andersartigkeit, in der es sich zurechtzufinden gilt, zunächst wahrzunehmen und „die lange schon diskutierten Sprachbarrieren“⁹⁹ abzubauen, um die als *Mehrwert* erkannte „religiöse“ Dimension¹⁰⁰ auch „religiös Un-

-
- 88 Rudolf ENGLERT, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013, 53.
- 89 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.
- 90 EBD.
- 91 ALTMAYER, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (2011), 318.
- 92 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.
- 93 EBD.
- 94 EBD.
- 95 ALTMAYER, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (2011), 318.
- 96 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.
- 97 Rudolf ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern: Matthias Grünewald 2018, 306.
- 98 Mirjam SCHAMBECK, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73.2 (2021), 217–231, hier 219.
- 99 Anja GRAF, Digitale Sprachbildung im Religionsunterricht, in: Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜME/ Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 219–230, hier 230.
- 100 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 134.

musikalischen¹⁰¹ anbieten zu können, zugänglich zu machen und so eine gemeinsame Ausgangsbasis zu schaffen.

Derartige didaktische Impulse werden in den letzten Jahren v. a. unter dem Begriff „Sprachsensibler Religionsunterricht“¹⁰² intensiv thematisiert.¹⁰³ Als Ideal wird „ein sprachsensibler Fachunterricht [. . .], der die religiöse Sprache gezielt fördert, indem kumulativ Sprachkompetenzen aufgebaut werden und systematisch in die Fachsprache eingeführt wird“¹⁰⁴, skizziert. Auf dieser Linie argumentieren auch die deutschen Bischöfe, wenn sie für den Religionsunterricht an der Grundschule (und die damit verbundene Ausbildung von Lehrpersonen) betonen:

Vor dem Hintergrund eines erkennbaren Traditionsabbruchs und einer immer stärker werdenden Säkularisierung ist die Arbeit an der religiösen Sprach- und Kommunikationsfähigkeit noch notwendiger geworden als bisher. Hier wäre es wichtig, Religionslehrerinnen und Religionslehrer für einen sprachsensiblen Religionsunterricht auszubilden.¹⁰⁵

Dabei waren schon vor über fünfzig Jahren recht ähnliche Forderungen im Rahmen des hermeneutischen Religionsunterrichts – im Hinblick auf die Sprache der Bibel – erhoben worden.¹⁰⁶ Nach *Gert Otto* „ist Schule wesentlich Sprach-Schule und der Weg des Unterrichts wesentlich ein Sprach-Weg.“¹⁰⁷ Daher müssten die Schülerinnen und Schüler „biblische Sprache [. . .] im strengen Sinne des Wortes lernen, verstehen lernen. Diese Sprache muß gelehrt werden.“¹⁰⁸ Bereits *Hans Stock* hatte aber darauf verwiesen, dass es in diesem Zusammenhang „unvermeidlich“¹⁰⁹ sei, dass „der Schüler [. . .] sie [die biblisch-christliche Sprache], indem er sie lesen und verstehen lernt, in gewissem Umfang auch spricht.“¹¹⁰ Dieser Aspekt eines „probeweisen Ingebrauchnehmens [s] religiöser Sprache“¹¹¹ findet sich nun auch in den neueren Publikationen wieder, seien doch neben

101 Norbert BOLZ, *Das Wissen der Religion. Betrachtungen eines religiös Unmusikalischen*, München: Wilhelm Fink 2008.

102 Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021.

103 Erstaunlicherweise wird in diesen Kontexten das »Religionsstunden-Ich« jedoch kaum aufgegriffen.

104 Lena TACKE, *Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht*, in: *RpB* 45.1 (2022), 101–110, hier 103.

105 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, *Die Perspektive des Glaubens anbieten. Der Religionsunterricht in der Grundschule* (2023), 20.

106 Vgl. Kapitel 4.3.

107 OTTO, *Schule – Religionsunterricht – Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule* (1968), 156.

108 EBD.

109 STOCK, *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht* (1959), 47.

110 EBD.

111 KUMLEHN, *Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven* (2014), 270f.

„verstehen lernen“¹¹² und „sensibel werden und entdecken lernen“¹¹³ auch „sprechen lernen“¹¹⁴ und „Auskunft geben lernen“¹¹⁵ zu den Dimensionen der „Förderung religiöser Sprachfähigkeit“¹¹⁶ zu zählen.

Dies bedeutet jedoch, »angepasste Antworten und Redewendungen«, die mitunter als Erscheinungsform des »Religionsstunden-Ichs« eingeschätzt werden,¹¹⁷ neu in den Blick zu nehmen. Statt sie vorschnell mit den negativen Dimensionen dieses Schlagworts als unauthentisch und unerwünscht zu präjudizieren, wären ihnen „unterschiedliche Tauglichkeitsgrade zu bescheinigen, je nachdem, wie gut sie dem betreffenden – in diesem Fall: dem christlichen – Referenzsystem entsprechen.“¹¹⁸ Das Bild der Fremdsprache aufgreifend lässt sich dies veranschaulichen: Niemand würde wohl auf die Idee kommen, von einem »Englischstunden-Ich« zu sprechen, nur weil eine Schülerin eine englischsprachige Frage auf sachgemäßem Englisch beantwortet. Vielmehr stellt dies den passenden Modus der Auseinandersetzung unter Einbezug zur Verfügung stehender Sprachoptionen dar, welcher in der Folge als »gut« oder aber verbesserungswürdig angesehen werden kann.

So sind auch viele der in den Publikationen mit dem »Religionsstunden-Ich« verknüpften Äußerungen der Lernenden – gerade angesichts abnehmender religiöser Sozialisation und des häufig monierten fehlenden Inhaltswissens – zunächst als „Einstellungsleistung“¹¹⁹ zu bewerten und als vorsichtiges Herantasten an „ein bestimmtes semantisches Repertoire und ein bestimmtes grammatisches Regelwerk zur Konstruktion einer religiösen Welt“¹²⁰ wertzuschätzen und aufzugreifen.¹²¹ Ebenso wäre es durchaus als zum »System Schule« gehörige *Leistung* zu beurteilen, kontextabhängige Erwartungen zu kennen und in die Kommunikation einfließen zu lassen.¹²² Vereinzelt findet sich diese Sichtweise auf das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« bereits in der Literatur, etwa, wenn *Oliver Reis* anmerkt, „dass auch Erfahrungs- und Lebensweltorientierung im Religionsunterricht nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich um Interaktionen im erziehenden Unterricht handelt. Ein Religionsstunden-Ich und seine spezifischen subjektiven Erfahrungsbereiche zu entwickeln, ist schon eine Leistung, die sich der Religionsunterricht positiv zuschreiben sollte.“¹²³ Bei *Julia Gerth* begegnet ein ähnlicher Ver-

112 ALTMAYER, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (2011), 317.

113 EBD.

114 EBD.

115 EBD.

116 EBD.

117 Vgl. Kapitel 5.1.4.1.

118 ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation (2018), 274.

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

120 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 271.

121 Dass mitunter auch Antworten von Schülerinnen und Schülern, die einen Wissenszuwachs durch die Vorstunden oder Vorjahre ausdrücken, auf das »Religionsstunden-Ich« zurückgeführt werden, wurde oben bereits kritisch beleuchtet, vgl. Kapitel 5.1.4.2.

122 Vgl. Kapitel 5.1.4.3.

123 REIS, Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht – Konsequenzen für den Religionsunterricht (2007), 72.

weis auf das »Religionsstunden-Ich« im Rahmen der Ausführungen zu „Engelvorstellungen“¹²⁴ von Schülerinnen und Schülern. Darin heißt es:

Ebenso möglich ist auch, dass sich hier ein Hinweis auf die von BIEWALD angesprochene »theological correctness« findet, das [sic!] sich im »Religionsstunden-Ich« der Schüler/innen niederschlägt. Möglicherweise haben die Achtklässler/innen gelernt, dass man im Religionsunterricht nicht von Gespenstern spricht, dass der Engel aber durchaus ein Begriff des Religionsunterrichts sein kann. Dies spräche für eine zunehmende theologische Sprachkompetenz der Schüler/innen, die sich darin äußert, inwieweit sie religiöse Konzepte in ihre Äußerungen mit einbeziehen.¹²⁵

Ein Zurücktreten expliziter und impliziter Authentizitätsansprüche kann somit einerseits zu einem unbefangenerem und objektiverem Reaktionsverhalten der Lehrenden führen, da diese die Antworten der Lernenden nicht mehr entlang der nicht zu überprüfenden Größen von »Wahrheit« oder »Täuschung« registrieren, sondern deren „unterschiedliche Tauglichkeitsgrade“¹²⁶ beurteilen. Andererseits kann es die Lehrpersonen durchaus entlasten, wenn diese nicht mehr das Gefühl haben müssen, täglich neu an gesetzten Authentizitätsansprüchen zu scheitern.

Dabei zielt dieses „Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums“¹²⁷ nicht auf ein neues »Maulbrauchen«, einen neuen »Buchstabendienst« ab. Es ist weder beabsichtigt, Religion und Glaube zu einem bedeutungslosen Sprachspiel¹²⁸ werden zu lassen noch „sich auf Floskeln und leere Worthülsen zurückzuziehen“¹²⁹. Vielmehr gilt es, zielorientierte Anforderungssituationen zu entwickeln, in denen das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« zu einem Mehrwert, zu einem an den Lehrplaninhalten orientierten „überprüfbaren Lernertrag“¹³⁰ führt. Wenn – das Beispiel *Liselotte Corbachs* aufgreifend – „[d]ie Kinder wissen [. . .], daß in der Religionsstunde andere Werte im Mittelpunkt stehen“¹³¹, stellt dies zunächst eine durchaus solide Ausgangsbasis dar. Entgegen der Einschätzung der Autorin, dass ob dieses Vorwissens in der Folge „lediglich das ‚Religionsstunden-Ich‘ redet“¹³² und „dieser Gesprächspartner [. . .] völlig unbrauchbar“¹³³ sei, wäre nun aber dieses »Sprechen im Religionsstunden-Ich« im Sinne des

124 GERTH, Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1 (2011), 368.

125 EBD., 370.

126 ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation (2018), 274.

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

128 Diese Ausprägung wird mitunter auch in Romanen aufgegriffen, vgl. die Thematisierung von Glaubensbekenntnis, Eucharistie und Vater Unser in Daniel KEHLMANN, F. Roman, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2013, 56–58 sowie 134–136.

129 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 107.

130 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 301.

131 CORBACH, Die Bergpredigt in der Schule (1956), 165.

132 EBD., 166.

133 EBD.

„probeweisen Ingebrauchnehmen[s] religiöser Sprache“¹³⁴ anzuerkennen und in passenden Lernarrangements zu entfalten. Geraten dann Antworten (zu) eindimensional und wird die „kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler“¹³⁵ nicht erreicht, sollten eher die Aufgabenstellungen optimiert werden, statt das Problem auf Seiten der Lernenden zu verorten und deren Verhalten als *Fehlverhalten* zu brandmarken.

„[U]nterschiedliche Tauglichkeitsgrade zu bescheinigen, je nachdem, wie gut sie dem betreffenden – in diesem Fall: dem christlichen – Referenzsystem entsprechen“¹³⁶, erfordert schließlich eine Bewertungsinstanz. In erster Linie ist dies im schulischen Unterricht die Lehrperson, die – im Bild der Sprache bleibend – wohl am ehesten „als eine Art *native speaker*“¹³⁷ zu bezeichnen sein sollte, fordert doch auch die Neufassung der „Musterordnung der katholischen (Erz-)Diözesen Deutschlands für die Erteilung der *Missio canonica* und der vorläufigen kirchlichen Bevollmächtigung an Lehrkräfte für den katholischen Religionsunterricht“¹³⁸ von diesen „persönliches Vertrautsein mit Formen gelebten Glaubens“¹³⁹ sowie „eine religiös verortete und dialogfähige Persönlichkeit“¹⁴⁰. Wenn statt des bloßen Erlernens eines Sprachsystems die Eröffnung eines religiösen Weltdeutungshorizont angestrebt wird, sind »religiöse Muttersprachler« unverzichtbar.¹⁴¹ Neben den Lehrpersonen könnten durchaus auch Mitschülerinnen und Mitschüler, die sich selbst als Christinnen und Christen bezeichnen, als (Mit-)Bewertungsinstanz agieren und auf diese Weise ihre Perspektive hinsichtlich des Referenzsystems einbringen. Dies könnte im Klassenzimmer konkret erfahrbar werden lassen, dass es sich beim christlichen Glauben nicht um einen monolithischen Block, sondern um einen Vielklang unterschiedlicher Stimmen handelt, in dem nicht alle einer Antwort

134 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. *Hermeneutisch-didaktische Perspektiven* (2014), 270f.

135 ENGLERT, *Bloß Moden oder mehr?* (2011), 301.

136 ENGLERT, *Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation* (2018), 274.

137 Rudolf ENGLERT, *Warum konfessioneller Religionsunterricht?*, in: *KatBl* 139 (2014), 368–375, 371, Hervorhebung im Original.

138 STÄNDIGER RAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, *Musterordnung der katholischen (Erz-)Diözesen Deutschlands für die Erteilung der Missio canonica und der vorläufigen kirchlichen Bevollmächtigung an Lehrkräfte für den katholischen Religionsunterricht* (2023).

139 EBD., 2.

140 EBD.

141 Auch die auf dem Weg zur »Vocatio« der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern abzugebende Verpflichtungserklärung verweist auf die „Richtlinien für die Bevollmächtigung zur Erteilung des evangelischen Religionsunterrichts an Grund-, Haupt-, Förder-, Realschulen, beruflichen Schulen und an Gymnasien in Bayern“, gemäß denen „der evangelische Religionsunterricht von Lehrkräften erteilt werden [soll], die sich der Wahrheit Christi nach dem Zeugnis der Heiligen Schrift und dem Bekenntnis der Kirche [...] verpflichtet wissen“ (LANDESKIRCHENRAT DER EVANGELISCH-LUTHERISCHEN KIRCHE IN BAYERN, *Richtlinien für die Bevollmächtigung zur Erteilung des evangelischen Religionsunterrichts an Grund-, Mittel-, Schulen für Sonderpädagogik/Förderschulen, Realschulen, beruflichen Schulen und an Gymnasien in Bayern* (01.02.2022), URL: https://www.studienbegleitung-elkb.de/fileadmin/Dokumente/Theologie_Lehramt/2022-9-28_finale_Fassung_Richtlinien_fuer_die_Bevollmaechtigung_01.pdf (besucht am 30. 01. 2024)).

den gleichen „Tauglichkeitsgrad“¹⁴² bescheinigen würden. Vielleicht gelänge auf diese Weise „die Etablierung von Milieus und Gruppen, in denen es möglich ist, sich auf die Grammatik eines bestimmten religiösen Sprachspiels wirklich einzulassen.“¹⁴³

Wenn also „fremde religiöse Sprache [...] für die Artikulation des Eigenen hilfreich sein kann“¹⁴⁴, so ist „religiöse Sprachbildung [...] der Schlüssel, um den Herausforderungen einer zunehmend ausdifferenzierten und pluralen Gesellschaft angemessen begegnen zu können, da sie Schüler*innen zu handelnden Akteuren werden lässt, die sich in religiösen Sprachwelten bewegen und diese konstruieren können.“¹⁴⁵ Als Zwischenschritt dieses Auseinandersetzungsprozesses könnte das »Sprechen im Religionsstunden-Ichs« daher als »Scaffold« betrachtet werden:

Dieses ursprünglich aus der Spracherwerbsforschung stammende Konzept arbeitet auf der Unterrichtsebene zentral mit temporären sprachlichen Hilfen (Scaffold = Baugeüst), die je nach Bedarf gegeben werden. [...] Diese [...] »Gerüste« sollen das fachliche Lernen von sprachlichen Hürden entlasten und werden »abgebaut«, sobald sie nicht mehr benötigt werden.¹⁴⁶

Verbunden mit dem Zurücktreten expliziter und impliziter Authentizitätsansprüche¹⁴⁷ würde dies aber auch bedeuten, dass Lernende nicht ausweisen (und Lehrende nicht beurteilen) müssten, inwiefern das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« gerade einen solchen »Scaffold« darstellt. Möglicherweise ist diese Frage „in einem beständigen Akt des Aushandelns“¹⁴⁸ ohnehin nicht zu beantworten. Im Sinne der völlig legitimen „Distanzschränken [...] gegen persönliche Ansprache und Herausforderung“¹⁴⁹ sind diese „temporären sprachlichen Hilfen“¹⁵⁰ dabei auch einem „native speaker“¹⁵¹ zur Verfügung zu stellen, da schulischer Religionsunterricht zum Nachvollziehen von Argumentationsstrukturen und „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“¹⁵² befähigen, nicht aber auf eine katechetische „Eingliederung in die Gemeinde

142 ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation (2018), 274.

143 EBD., 277.

144 ALTMAYER, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (2011), 319.

145 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 102.

146 Stefan ALTMAYER, Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht, in: Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Reli – keine Lust und keine Ahnung? (= Jahrbuch der Religionspädagogik 35), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 184–196, hier 193.

147 Vgl. Kapitel 6.2.

148 PIRKER, Art. Identität (2015), 39.

149 ZWERGEL, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption (1987), 142.

150 ALTMAYER, Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht (2019), 193.

151 ENGLERT, Warum konfessioneller Religionsunterricht? (2014), 371, Hervorhebung im Original.

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

der Christen¹⁵³ abzielen soll. In die „Materialien (Texteinführungen, Arbeitsanweisungen, Bildunterschriften, Info-Kästen)“¹⁵⁴ des Unterrichts wären also Formulierungsbau-
steine zu integrieren, die „ein bestimmtes semantisches Repertoire und ein bestimm-
tes grammatisches Regelwerk zur Konstruktion einer religiösen Welt“¹⁵⁵ anbieten und
von den Lernenden übernommen werden *dürfen*. Die in den *Aufgabenstellungen* enthalte-
nen Sprachangebote „können und müssen in dem Maße entfallen, in dem die Lernen-
den selbstständiger werden“¹⁵⁶, wobei diese »Selbstständigkeit« durchaus auch die Op-
tion beinhaltet, sich dann erlernter Sprachmuster zu bedienen.¹⁵⁷ Dabei *kann* es nicht
die Aufgabe der Lehrperson sein, zu beurteilen, welche Bestandteile der Aussagen der
Lernenden auf »Scaffolds« oder eigene Überzeugungen zurückzuführen sind.

Ein aktives »Sprechen im Religionsstunden-Ich« stellt daher eine der Möglichkeiten
dar, „systematisch in die Fachsprache einzuführen als auch einen expliziten und impli-
ziten Umgang mit Sprache einzuüben“¹⁵⁸. Kein Elternteil würde wohl auf die Idee kome-
nen, das eigene Kind anzuschweigen und dies damit begründen, es solle sich später
frei entscheiden, ob und welche Sprache es sprechen will. Eine freie und verantwortete
Entscheidung für – oder auch gegen – „einem bestimmten Deutungshorizont“¹⁵⁹ ist
nur möglich, wenn eine Alternative, bestenfalls gar Optionen zur Verfügung stehen. Ein
Schweigen ohne Sprachfähigkeit ist aber keine Entscheidung, sondern eine Beeinträch-
tigung. Im Sinne einer Sprachfähigkeit (auch) für Sprachlose müsste „religiöse Sprach-
bildung [...] beiden Bereichen, der religiösen Sprache und des religiösen Sprechens,
gerecht werden. Dann eröffnet der Religionsunterricht einen Resonanzraum, der den

153 MENDL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (2018), 287.

154 Jens-Peter GREEN, Scaffolding im Religionsunterricht. Lerngerüste als Hilfen zur Entwick-
lung religiöser Diskursfähigkeit, in: Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/
Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Sprachsensibler Religionsun-
terricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 169–
178, hier 178.

155 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 271.

156 GREEN, Scaffolding im Religionsunterricht. Lerngerüste als Hilfen zur Entwicklung religiöser Dis-
kursfähigkeit (2021), 169.

157 Schon *Friedrich Niebergall* verstand – trotz seines wortreichen Ringens um »Wahrhaftigkeit« (vgl.
Kapitel 3) – vorgegebene Sprachmuster, an denen man sich reiben und mit denen man sich ausein-
andersetzen kann, *nicht* als Einschränkung: „Wir leben alle viel mehr, als es unsre strenge Theorie
zugeben will, von den Gedanken anderer; das braucht keine Heuchelei noch Suggestion zu sein, es
ist vielmehr das einzige Mittel, um überhaupt etwas mit uns zu erreichen, was etwas wert ist. Fern-
er bedürfen wir alle, die wir keine Propheten und Dichter sind, der großen Ausdrücke für unser
Erleben: wenn wir froh und dankbar sind, können nur die wenigsten unter uns sich ein Lied von
der Art des Chorals ‚Nun danket alle Gott‘ selber machen, die meisten werden froh sein, wenn sie
mit ihren Gefühlen auf den gebahnten Wegen dieses Liedes einherfahren können“ (NIEBERGALL,
Der neue Religionsunterricht (1922), 33f.).

158 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprach-
bildung im Religionsunterricht (2022), 107.

159 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Überset-
zung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.

Schüler*innen religiöse Sprache als Werkzeug in die Hand gibt, um sprachfähig zu werden, um ihre Perspektive überhaupt zu Wort kommen zu lassen.¹⁶⁰

6.3.3 Die Rolle als Christin und Christ ausprobieren

Des Weiteren verweisen viele der Ausführungen zu einem „sprachsensiblen Religionsunterricht“¹⁶¹ auf Ebenen, die eine rein sprachliche Dimension übersteigen. So sei zunächst „die explizite Beschäftigung mit religiöser Sprache [...] eine tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung, die dazu einlädt, eine eigene Perspektive auf die religiöse Sprache der Tradition und das religiöse Sprechen der Gegenwart zu entfalten.“¹⁶² Diese Entfaltung könnte nun mit zwei Begriffen verbunden werden, die bereits im Kontext des »Religionsstunden-Ichs« zur Sprache kamen: mit der „Rollenübernahme“¹⁶³ und dem „»Probeprobieren«“¹⁶⁴.

Nimmt man die Ausführungen *Roths* ernst, dass es ohnehin „keine [...] rollenlosen [...] Schülerbeiträge“¹⁶⁵ gebe, kann auch die Rede von der „Schülerrolle“¹⁶⁶ unbefangener Verwendung finden. Das »Religionsstunden-Ich« wäre dann mit *Hemel* als „subjektive Deutung der Schülerrolle im Religionsunterricht“¹⁶⁷ zu verstehen. Wenn formuliert wird, dass „diese Rollenübernahme spielerisch erfolge und zu stärken sei, um die religiöse Sprachfähigkeit zu fördern“¹⁶⁸, kommt durch die Interpretation als »(Rollen-)Spiel« ein weiterer Aspekt zur Sprache, gehört doch das Ernstnehmen der Regeln und sowie die Bereitschaft, „[s]ich ins Spiel wirklich involvieren zu lassen (kein Spielverderber zu sein),“¹⁶⁹ elementar dazu. Dass sich dabei »Spiel« und »Ernsthaftigkeit« nicht ausschließen, betonte schon der evangelische Theologe *Wolfgang Trillhaas* in seinen religionspsychologischen Ausführungen.¹⁷⁰

160 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 107.

161 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Die Perspektive des Glaubens anbieten. Der Religionsunterricht in der Grundschule (2023), 20.

162 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 107.

163 KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (2020), 292.

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

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

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

167 EBD., 69.

168 KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (2020), 292.

169 ENGLERT, Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation (2018), 104.

170 „Das Nachahmen des Kindes ist Spiel. Das Kind tritt aus sich heraus, es wird ein anderer, wenn es spielt. Es verliert sich völlig, es ‚vergißt sich‘. Es lebt in einer anderen Welt. Sein Spiel ist höchster Ernst. Es gerät außer sich, wenn die Eltern durch einen gedachten Garten oder Bahnhof oder durch die unsichtbaren Pferde, welche das Kind eben kutschiert, in blinder Unbefangenheit hindurchgehen. Spiel und Ernst sind keine Gegensätze“ (Wolfgang TRILLHAAS, Die innere Welt. Religions-

Das »Religionsstunden-Ich« im Sinne eines »bewussten Rollenspiels als Christ« würde – *nachdem* „religiöse Sprache als Werkzeug in die Hand“¹⁷¹ gegeben wurde – zu beleuchten suchen, welche Auswirkungen dieser sprachlich konkretisierte religiöse „Horizont des Weltverstehens“¹⁷² nun auf Menschen haben kann: Ändert sich etwas, wenn ich mir vorstelle, jener wäre *tatsächlich* mein Blickwinkel, oder die Antwort des »Religionsstunden-Ichs«, „Gott schenkt Geborgenheit, Wärme und Liebe“¹⁷³, wäre *meine* Antwort? Erscheint mir eine Argumentation tragfähig, selbst wenn ich sie nicht für mich übernehmen würde? „[W]as macht es mit der Lerngruppe, wenn alle denkbaren Antworten auf die Sinnfrage ‚*Warum sind wir hier?*‘ vertreten und zur Sprache gebracht werden, ohne dass man die einzelnen Antwortenden direkt mit dieser Aussage verbindet?“¹⁷⁴ Das Verstehen, vielleicht sogar das Beherrschen der „Fremdsprache“¹⁷⁵ befähigt, sich versuchsweise in die Rolle eines christlichen „*native speaker*‘[s]“¹⁷⁶ hineinzusetzen. Diese Perspektivenübernahme könnte bestimmte Vorstellungen nachvollziehbarer werden lassen, indem exemplarische Situationen »in der Rolle durchgespielt« werden. Sie böte so „die Möglichkeit, mit Wissen Wertschätzung anzubahnen“¹⁷⁷, aber auch zu erfahren, dass »die« „religiöse Dimension“¹⁷⁸ nicht im Singular existiert, da „Religionen und Religiositäten im Plural zu bearbeiten sind, damit man sich an Pluralität reiben und seinen Blick für die feinen Unterschiede schärfen kann.“¹⁷⁹ Im »bewussten Rollenspiel als Christ« würden Lernende angeregt, die vermeintliche Eindimensionalität und „die Erwartung der Rezepthaftigkeit religiöser Deutungen [zu] hinterfragen“¹⁸⁰, sind doch „[r]eligiöse Deutungen [...] manchmal schlüssig, manchmal sperrig, zuweilen auch beides.“¹⁸¹ Dabei schließt das Nachvollziehen einer inneren Logik eine – dann aber fundiertere, informiertere und erfahrungsbezogenere – Absage auf dem Weg zu „verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“¹⁸² nicht aus, die stets als valide Option schulischen Religionsunterrichts offenzuhalten ist.

Dass eine als »Rollenspiel« verstandene Einbindung des »Religionsstunden-Ichs« keinen Anspruch auf Permanenz erhebt, wird durch die ebenfalls von *Hemel* stammende

psychologie, 2. umgearbeitete Auflage der „Grundzüge der Religionspsychologie“, München: Chr. Kaiser 1953, 115).

- 171 TACKE, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht (2022), 107.
- 172 BAUMERT, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich (2002), 107.
- 173 BREMBECK, „Nicht die Zeit macht uns fertig, sondern das Tempo.“ Die Kunst als retardierendes Element im Religionsunterricht (2000), 117.
- 174 WERNER, Hey, you’ve got to hide your love away. Oder: Wie authentisch hätten S’ denn gern? (2020), 26.
- 175 ENGLERT, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken (2013), 53.
- 176 ENGLERT, Warum konfessioneller Religionsunterricht? (2014), 371, Hervorhebung im Original.
- 177 NIEBERGALL, Der neue Religionsunterricht (1922), 89.
- 178 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSYNODE (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 134.
- 179 HELBLING, Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen? (2011), 293.
- 180 EBD.
- 181 EBD.
- 182 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSYNODE (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 139.

Beschreibung als „eine Art von »Probearbeiten«“¹⁸³ deutlich. Dieses ist – inhaltlich orientiert – auf den schulischen Religionsunterricht in seinem zeitlichen und räumlichen Rahmen begrenzt. Interessanterweise begegnen vergleichbare Arrangements des »Rollenspiels« und der »Erprobung« recht häufig in der religionspädagogischen Literatur, ohne aber Auswirkungen auf die fortwährend negative (oder zumindest nicht *positive*) Konnotation des Begriffs »Religionsstunden-Ich« zu haben. In seinen „Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik“¹⁸⁴ führt *Hilger* aus:

Im theologischen Horizont, der im Religionsunterricht zu eröffnen wäre, wird es darum gehen, die eigene Wahrnehmung, die ja schließlich immer mitgeprägt ist durch Wahrnehmungen anderer vor uns und neben uns, zu verbinden mit Wahrnehmungsweisen aus der christlichen Tradition. Ein solches Erproben kann die eigene Wahrnehmungsfähigkeit erweitern und zugleich Neues an den Wahrnehmungen anderer vor uns entdecken lassen. [...] Religionsunterricht hat dann die Aufgabe, Vorstellungskraft zu inspirieren: Vorstellungskraft für die mögliche Wirklichkeit der Gottesherrschaft.¹⁸⁵

Rudolf Englert regt dazu an, sich im Religionsunterricht „sozusagen probeweise einmal ‚auf die Seite der Tradition‘ zu stellen“¹⁸⁶, um ihr „gewissermaßen Rederecht zu sichern [...] soll heißen: für ihr Recht einzutreten, in ihren eigenen Intentionen wahrgenommen zu werden.“¹⁸⁷ Dabei wäre „sich um Formen des Verstehens zu bemühen, die einigermaßen sicherstellen, dass wir in der Begegnung mit der Tradition nicht immer nur dem begegnen, was wir aus unseren Erfahrungen schon zu wissen glauben.“¹⁸⁸ Auch an dem Ort beschreibt er dies:

Religiöse Traditionen liefern dem Einzelnen natürlich keine Kopiervorlagen für die Beantwortung seiner Lebensfragen. Nicht-traditionaler Umgang mit religiösen Traditionen heißt vielmehr: Heranwachsenden die Möglichkeit geben, ihre Lebensfragen im Lichte dieser Traditionen zu buchstabieren, um sie letztlich aber einer eigenen, individuellen Antwort zuzuführen. Von der christlichen Tradition lässt sich beispielsweise lernen, die Welt als „Schöpfung“ zu sehen, den Fremden als „Nächsten“, die Zukunft als „Reich Gottes“. Traditionen machen gewissermaßen Sehversuche, sie bieten Interpretamente für die Reformulierung eigener Lebens- und Problemlagen. In dieser Funktion eröffnen sie die Chance, sich gegenüber den Plausibilitäten und Werthierarchien der eigenen Welt ein Stück weit zu distanzieren. Diese Möglichkeit, auch die Grenzen seiner eigenen Welt und ihrer dominanten Orientierungsmuster zu bedenken, stärkt

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

184 Georg HILGER, Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Georg SCHMUTTERMAYER/Heinrich PETRI/Karl HAUSBERGER/Wolfgang BEINERT/Georg HILGER (Hg.), Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger, Regensburg: Friedrich Pustet 1997, 399–420.

185 EBD., 410f.

186 Rudolf ENGLERT, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, 2. durchgesehene Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 85.

187 EBD.

188 EBD.

das Bewusstsein eigener Freiheit; es stärkt die Fähigkeit zu selbst verantworteter, eigenständiger Orientierung – und zwar auch dann, wenn man sich keinen einzigen der von einer Tradition unterbreiteten Sehvorschlüsse selber zu eigen macht.¹⁸⁹

Für den Begriff der Korrelation hält *Burkard Porzelt* fest, dieser bezeichne „einen vielstimmigen Dialog, in dem säkulare und religiöse Wirklichkeitsdeutungen in ihrer Differenz zur Geltung kommen, um von den Lernenden in ihrer Plausibilität für die eigene Lebensbewältigung erprobt zu werden.“¹⁹⁰

Für das Lernen an fremden Biografien formuliert *Hans Mendl*, die Jugendlichen müssten „nicht ein eigenes Werte-Credo ablegen, sie können Wertoptionen durchspielen, sie können in Rollen schlüpfen und perspektivisch Positionen einnehmen, von denen sie sich aber auch wieder distanzieren können.“¹⁹¹

Diese und viele weitere Ansätze skizzieren den schulischen Religionsunterricht als ein Möglichkeitsfeld der Suchbewegungen und des Probehandelns. In diesem „muss die Offenheit gewährleistet sein, sich selbst hinter fremden, nur probeweise eingenommen oder auch unfertigen Äußerungen verstecken zu dürfen, nicht alles preisgeben zu müssen. Kein Zwang oder ein Hineinpressen in eine Maskerade, aber doch immer das Wachhalten der Möglichkeit, [...] die eigene, geliebte Meinung verstecken zu dürfen, ausprobieren zu dürfen, wie sich verschiedene Rollen anfühlen, wie es auf mich wirkt, auch abweichende Haltungen einzunehmen.“¹⁹²

Meiner Meinung nach entsteht nur dann die Möglichkeit, dass hinter diesem Schutzschild vermuteter Unauthentizität auch nicht-erwartungskonformen Handlungs- oder Äußerungsoptionen Raum gegeben wird. Dass diese durchgedacht, durchgespielt werden, ohne sich der Lächerlichkeit preisgeben zu müssen. Religionsdidaktische Lernarrangements gilt es – wagt man es, diesen Weg zu beschreiten – so zu öffnen, dass keine eindeutigen Antworten erwartet werden, sondern dass ein Alle-Optionen-Durchspielen ermöglicht wird, damit alle im Verborgenen angedachten oder überhaupt nur möglichen Ansätze in den Diskurs eingebracht werden.¹⁹³

Für Elemente des ästhetischen Lernens könnte dieses »Sprechen im Religionsstunden-Ich in der Rolle als Christ« bspw. das „Aufbrechen von Seh-Gewohnheiten“¹⁹⁴ durch eine

189 Rudolf ENGLERT, Tradition und Kritik. Grundfragen religiöser Bildung, in: HERBERT QUANDT-STIFTUNG (Hg.), Religionen in der Schule. Bildung in Deutschland und Europa vor neuen Herausforderungen (= Dialog der Kulturen 11), Bad Homburg v. d. Höhe: Societäts-Verlag 2007, 29–33, hier 31.

190 Burkard PORZELT, Art. Korrelation, in: Burkard PORZELT/Alexander SCHIMMEL (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 74–81, hier 79.

191 Hans MENDEL, Art. Modelllernen, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2017, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100311/> (besucht am 30. 01. 2024).

192 WERNER, Hey, you've got to hide your love away. Oder: Wie authentisch hätten S' denn gern? (2020), 25f.

193 EBD., 26.

194 MENDEL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (2018), 192.

mittlerweile ungewohnt gewordene Sichtweise „mit den Augen des Glaubens“¹⁹⁵ bedeuten und bei ethischen Fragestellungen durchaus verstörende Verhaltensoptionen *sagbar* und damit *denkbar* werden lassen (bspw. die Aufforderung zum Hinhalten der anderen Wange, vgl. Mt 5,39; Lk 6,29). Auch dogmatische und liturgische Kernaussagen ließen sich neu in den Blick nehmen, um auf diese Weise verschiedene Verhaltensweisen von Christinnen und Christen nachzuvollziehen: Wie verändert sich meine Haltung gegenüber einer konsekrierten Hostie, wenn ich mir »im« Religionsstunden-Ich vorstelle, ich würde glauben, hier hätte eine Transsubstantiation stattgefunden?

Einmal mehr erscheint das »Religionsstunden-Ich« somit als valider Zwischenschritt im Rahmen von Bildungsprozessen, durch das tiefergehende Modi der Auseinandersetzung eröffnet werden können, das die Bedeutungszuschreibungen aber vor Zugriffen und Bewertungen von außen schützt. Im Blick auf die „anthropologische Dimension des christlichen Glaubens“¹⁹⁶ soll „Schule dem jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen“¹⁹⁷. Auf diesem Weg gilt es, Antworten zu wagen und „in einem beständigen Akt des Aushandelns“¹⁹⁸ verschiedene Lebensentwürfe auszuprobieren.¹⁹⁹ Christlich-religiöse Bildungsprozesse dürfen dies im Vertrauen anbieten, dass „der Weg des Glaubens – modern gesprochen – dazu führt, in den verschiedenen »Rollen« immer mehr den Mut und die Freiheit aufzubringen, sich selbst zu sein.“²⁰⁰ Wenn das »Religionsstunden-Ich« in Anlehnung an *Trillhaas* als „Nachahmung [,die] den Sinn einer Lebenshilfe, eines Vortastens zu neuen Möglichkeiten des Daseins, des inneren Lebensversuchs hat“²⁰¹, verstanden wird, könnte der Mensch „durch das vermeintlich Fremde hindurch zu sich selbst“²⁰² finden.

6.3.4 Das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« als performatives Element

„Unaufrichtig“²⁰³ wäre ein solches »Sprechen im Religionsstunden-Ich« nach *Michael Roth* immer nur, wenn diese aktive Rolleneinnahme nicht transparent gemacht und „über diese unterschiedlichen Standorte keine Rechenschaft“²⁰⁴ abgelegt wird. „[Ü]berwältigend“²⁰⁵ unter Berücksichtigung der Grenzziehungen des »Beutelsbacher

195 MENDEL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (2018), 192.

196 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 136.

197 EBD.

198 PIRKER, Art. Identität (2015), 39.

199 Die Gleichnis vom verlorenen Sohn führt dabei vor Augen, dass auch ein sich zwischenzeitlich von Gott entfernender Weg nach christlichem Verständnis zur Selbstfindung beitragen kann, vgl. Lk 15,11–32.

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

201 TRILLHAAS, Die innere Welt. Religionspsychologie (1953), 116.

202 EBD., 118.

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

204 EBD.

205 Jan-Hendrik HERBST, Art. Beutelsbacher Konsens, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2023, URL: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201115/> (besucht am 30. 01. 2024).

Konsenses« wäre es, „den Schüler [...] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern“²⁰⁶. Um beides vor allem aufgrund der vorangegangenen Darstellungen zu vermeiden, ist die bewusste Einbindung eines „Betreten[s] des religiösen Sprach- und Erlebensraums“²⁰⁷ und „Probearbeiten[s]“²⁰⁸ »im Religionsstunden-Ich« als „erfahrbare Innensicht durch punktuelle Teilhabe“²⁰⁹ im Sinne eines performativen Elements zu verstehen und entsprechend didaktisch zu rahmen.

Die veränderte Situation nach dem Traditionsabbruch erfordert einen veränderten Präsentationsmodus religiöser Ausdrucksformen. [...] Der Religionsunterricht muss also heute mehr sein als nur ein Reden über Religion, er sollte mit dem praktizierten Modus einer religiösen Weltwahrnehmung und -deutung vertraut machen. [...] Performative Unterrichtsformen laden zu einem zeitlich begrenzten Erleben echter Handlungsformen aus dem Schatz religiöser Traditionen ein. Die Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler diesem Erleben beimessen, bleibt aber unbestimmt und kann unterschiedlich ausfallen; auch zielt die Bekanntschaft mit einem Segment praktischer Religion (einem Gebet, einem Sozialprojekt, einem Raum ...) nicht auf eine verbindliche Nachhaltigkeit über den Unterricht hinaus. Ob also aus einzelnen Erlebnissen subjektive Erfahrungen werden, die die Lernenden beibehalten, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden: Die tatsächliche Wirkung einer performativen Handlung ist didaktisch nicht verfügbar.²¹⁰

In zwei der – im Rahmen der Sprachgebrauchsmusteranalyse²¹¹ ausgewerteten – Belegstellen des »Religionsstunden-Ichs« wird eine performative Rahmung explizit angemahnt, um die damit verbundenen Lernchancen zu realisieren. So sei *Roths* Forderung nach einer Stärkung der spielerischen Rollenübernahme „im Rahmen eines performativen Handelns nachvollziehbar, doch fehlt dann der Moment der Reflexion über diesen spielerischen Umgang mit einer religiösen Rolle. Wird diese wiederum eingefordert, kann das ‚Religionsstunden-Ich‘ theoretisch ein Zugang zu einer religiös verstandenen Identität sein.“²¹² Auch *Gerhard Büttner* hält fest:

In einer funktionalistischen Sicht kann man sagen, dass es durchaus adäquat ist, dass die am Unterricht Beteiligten ihre Rollen kennen und praktizieren. Gerade wenn man anerkennt, dass schulischer Unterricht immer auch ein Element des Artifizialen hat,

206 Hans-Georg WEHLING, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried SCHIELE/Herbert SCHNEIDER (Hg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 17), Stuttgart: Ernst Klett 1977, 173–184, hier 179.

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

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

209 MENDEL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (2018), 209.

210 EBD., 208f.

211 Vgl. Kapitel 5.1.

212 KONRAD, Gemeinschaftswendung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (2020), 292.

insofern es sich eben um Schule handelt und noch nicht um »den Ernst des Lebens«. Fehler können in dieser experimentellen Situation in der Regel gemacht werden, ohne größere Schäden hervorzurufen. Insofern entspricht das Religionsstunden-Ich in mancher Hinsicht den Postulaten des Performativen RU, weil die Redebeiträge suggerieren, dass alle die gesetzten Randbedingungen [sic!] (z. B. eines konfessionellen RU!) anerkennen.²¹³

In einem performativen Arrangement wäre diese Kommunikation der Rahmenbedingungen innerhalb der „[d]iskursive[n] Einbettung und Einführung“²¹⁴ anzusiedeln, müsse doch in diesem Schritt „[d]ie Möglichkeit eines differenzierten Verhaltens bei einem performativen Angebot und einer je eigenen Bedeutungszuweisung [. . .] didaktisch transparent vorbereitet und entfaltet werden.“²¹⁵

Wenn, wie *Mirjam Schambeck* bemerkt, immer häufiger „getaufte Schülerinnen und Schüler [. . .] faktisch konfessionslos im Sinne von religionslos sind“²¹⁶, so wird es für *alle* Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht eine „wichtige Bildungsaufgabe“²¹⁷, „den jeweils vorherrschenden Referenzrahmen, in dem sich Menschen, Gesellschaften und Bildungssysteme verorten, nicht einfach unangefragt vorauszusetzen, sondern aktiv zu bearbeiten und jeweils nach der Tragweite, aber auch Begrenztheit der zur Anwendung kommenden Deutemuster zu fragen.“²¹⁸

Für das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« ist dabei ob des „bestimmte[n] semantische[n] Repertoire[s] [. . .] zur Konstruktion einer religiösen Welt“²¹⁹ v. a. die „Befähigung zur Code-Unterscheidung“²²⁰ zu betonen. Alle „Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten [. . .] ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen“²²¹. Daher gilt es, vor dem „Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums“²²² in diesem begegnende »Codes« (»Vater«, »Himmel«, »Ewigkeit« oder »Opfer«, »Gnade, Erlösung, Sünde“²²³, »Gott, der Allmächt-

-
- 213 GERHARD BÜTTNER, Theologisch kommunizieren – geht das?, in: Hanna ROOSE/Elisabeth E. SCHWARZ (Hg.), »Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt«. Kindertheologie im Unterricht (= Jahrbuch für Kindertheologie 15), Stuttgart: Calwer 2016, 94–101, hier 96.
- 214 HANS MENDEL, Performativer Religionsunterricht, in: Ulrich KROPAČ/Ulrich RIEGEL (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), Stuttgart: Kohlhammer 2021, 239–245, hier 244.
- 215 EBD., 243.
- 216 SCHAMBECK, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern (2021), 219.
- 217 EBD., 226.
- 218 EBD.
- 219 ENGLERT, Bloß Moden oder mehr? (2011), 271.
- 220 MENDEL, Performativer Religionsunterricht (2021), 244.
- 221 BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (= Bildungsreform 1), Bonn ²2003, 25.
- 222 ROTH, Art. Das Religionsstunden-Ich, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2018).
- 223 LANCE, Bild und Wort (1969), 270.

ge²²⁴ oder „Geist“²²⁵) zu dechiffrieren und mögliche „Bedeutungstransformationen“²²⁶ anzusprechen.

An eine derartige Einführung schließen sich sodann „thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen“²²⁷ an. In diesen wäre das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« – wie oben ausführlich skizziert – kein Selbstzweck, sondern (lern-)zielgerichtetes „Vertraut machen mit Sprach- und Ausdrucksformen des Glaubens“²²⁸, da sich „die Bedeutung der Sprach- und Ausdrucksformen des Glaubens [...] nicht hauptsächlich in distanzierter Betrachtung, sondern in ihrem Vollzug, im Probieren erschließt“²²⁹, wie es die deutschen Bischöfe schon 2005 herausstellen. Mögliche, die hier vorliegenden Erarbeitungen über weite Strecken begleitende, Fragen nach der Authentizität dieses Sprechens sind in diesem Kontext, wie oben erwähnt, von den Lernenden *vor sich selbst* zu beantworten, entziehen sich aber der Einschätzung von außen: „Die Entscheidung, ob ein Sprechakt ›authentisch‹ ist, ob es sich um ein spielerisches Erproben oder um einen ›echten‹ Vollzug handelt, wird [...] der eigenverantwortlichen Entscheidung des lernenden Subjekts überlassen.“²³⁰ Dass dabei auch »unechtes« Probehandeln zu »echten« Entscheidungen führen kann, arbeitete bereits die Religionspsychologie der 1950er Jahre heraus.²³¹ In dieser Gestalt könnte das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« zu einer der Möglichkeiten werden, „Begegnungen mit Formen religiöser Sprache zu inszenieren, die im Zwischenraum Neues entstehen lassen, das weder die Fremdheit bestätigt noch einfach aufhebt, sondern die Optionen der Selbsterkundung und –artikulation erweitert.“²³²

Der von *Kristin Konrad* für das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« eingeforderte „Moment der Reflexion“²³³ schließt jedes performative Arrangement ab. In diesem wird eine „[s]ubjektive Positionierung“²³⁴ in den Blick genommen. Diese Offenheit der Bedeutungszuschreibungen findet sich derweil schon bei *Hemel*:

224 RITTER, „Gott, der Allmächtige“ im religionspädagogischen Kontext. Zur Problematik einer Glaubensaussage (1997), 144.

225 GERTH, Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1 (2011).

226 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 270.

227 MENDEL, Performativer Religionsunterricht (2021), 244.

228 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005), 25.

229 EBD.

230 MENDEL, Performativer Religionsunterricht (2021), 243.

231 „Es ist also wiederum ein Ausprobieren von Entwicklungsmöglichkeiten, und in der Regel wird der [...] junge Mensch recht bald durch dieses unechte Stadium des bloßen nachahmenden Ausprobierens hindurchschreiten, entweder so, daß er ernst macht, und die vorgebildete Lebensmöglichkeit wirklich realisiert, oder so, daß er sie bewußt aufgibt“ (TRILLHAAS, Die innere Welt. Religionspsychologie (1953), 115f.

232 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 271.

233 KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (2020), 292.

234 MENDEL, Performativer Religionsunterricht (2021), 244.

Alltagsrollen wie u. a. auch das Religionsstunden-Ich [können] einen Menschen noch nicht festlegen oder »definieren« [...], weil der Mensch für lebens- und glaubensgeschichtliche Entwicklungen offen ist und weil sein Personsein, seine »Personalität« nicht in der Summe seiner Lebensrollen aufgeht. In günstigen Fällen ermöglicht der Religionsunterricht seinen Teilnehmern, religiöse Deutungsperspektiven zu erkunden, die zum *Vorentwurf* religiös verwurzelter Identität werden kann. Das »Religionsstunden-Ich« enthält folglich neben seinen fragwürdigen Komponenten auch eine Art von »Probearbeiten«, das für die weitere religiöse Entwicklung der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung werden kann (aber nicht muß).²³⁵

Nach dem »Sprechen im Religionsstunden-Ich« sind daher ein „Austausch über subjektive Erlebens-Modi (was war?)“ und subjektive Erfahrungs-Konstruktionen (was bedeutet das?)“²³⁶ erforderlich.

Dabei sind stets die Warum-Fragen mitzuführen, die auch dem religiös Unmusikalischen Resonanzräume des Verstehens eröffnen können: Warum greifen Menschen auf Gottesvorstellungen zurück, um bestimmte Erfahrungen zur Sprache zu bringen? Warum erzählt wer wem welche Geschichte und wem könnte man sie heute erzählen? Warum gehören zu bestimmten religiösen Sprachhandlungen bestimmte Körperhaltungen? Das Eigene ist nicht einfach im Status des Habens zuhanden, sondern eben selbst im Werden durch Fremdheits- und Differenzenerfahrungen hindurch. Dabei kann es sich durchaus klarer profilieren als im unangefragten Zustand, aber nicht als einfache Replik, sondern als neue Anverwandlung des zwischenzeitlich fremd gewordenen, als neu erfundene Antwort, die das radikal Differente und in seiner Irritationskraft nicht Aufzulösende ernst nimmt und zugleich relative Differenzen und Fremdheiten auslöst.²³⁷

Auf diese Weise eröffnet ein »Sprechen im Religionsstunden-Ich« auch neue Möglichkeiten für den Einbezug konfessionsloser Schülerinnen und Schüler, da statt der Aufforderung zu Übernahme und Anpassung eine Einladung, „mögliche Bedeutsamkeiten zu bedenken“²³⁸, ergeht. „Bezogen auf den religiösen Weltzugang bedeutet das auch, [...] eine religiöse Perspektive deutlich zu markieren, um deren Eigenheit überhaupt erkennbar zu machen. Dazu braucht es die epistemologische Bescheidenheit, die religiöse Perspektive als Deuteangebot und Handlungsorientierung einzuspielen und nicht als Referenzrahmen für Bewertungen und Einschätzungen wie noch in den 1950ern vorauszusetzen.“²³⁹ Damit würde sich „letztlich auch die Möglichkeit auftun, dass auch konfessionslose Schülerinnen und Schüler für sich prüfen können, ob eine religiöse Deutung

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

236 MENDL, Performativer Religionsunterricht (2021), 244.

237 KUMLEHN, Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven (2014), 271.

238 SCHAMBECK, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern (2021), 227.

239 EBD., 226f.

des Lebens für sie selbst attraktiv ist oder nicht und warum.²⁴⁰ Schambeck kommt daher zum Schluss:

Damit wurde deutlich, dass nicht die religiöse Semantik, die weithin unverständlich ist, im Vordergrund steht. Sie wird in einem solchen Unterricht vielmehr als *Mittel* und *konkrete Ausdrucksform* ansichtig, eine Frage wachzuhalten und auf sie zu reagieren. Theologie wird so als denkerisches Bemühen erlebbar, existentielle Lebensfragen mit den Mitteln der Vernunft und mit dem anzugehen, was uns an Glaubensgut überkommen ist. Damit muss sich nicht jeder Schüler sofort im Zirkel des Glaubens verortet haben. Er kann vielmehr denkerisch ausprobieren, wie Theologie arbeitet, was mit theologischen Themen gemeint ist und was nicht (!) und durch diese Plausibilisierungen im Sinne von denkerischen Vergewisserungen zu eigenen Einsichten und Positionen kommen.²⁴¹

6.4 Forschungsdesiderate und Ausblick

Abschließend sollen mögliche Forschungsrichtungen und weiterführende Ideen zumindest angedeutet werden. Einige beziehen sich dabei auf den Vorschlag, das »Sprechen im Religionsstunden-Ich« als performatives Element einzubetten, andere auf das bezeichnete (vermeintliche) Phänomen oder die Verbreitung des Begriffs, wieder andere auf Potenziale korpuslinguistischen Arbeitens für die Religionspädagogik.

Überlegungen hinsichtlich eines bewussten »Sprechens im Religionsstunden-Ich« tangieren zunächst viele weitere Bereiche gegenwärtiger Religionspädagogik, seien es Fragen nach den Auswirkungen auf die universitäre Lehrkräfte(aus)bildung²⁴² oder die Debatte entlang der Schlagworte des „learning in religion“²⁴³ und „learning from religion“²⁴⁴ – Themenfelder, die hier aufgrund ihrer Komplexität nur benannt werden können.

Darüber hinaus könnte aber auch erprobt werden, ob ein »Religionsstunden-Ich« auch außerhalb des Religionsunterrichts zur Verfügung stehen könnte, um die Stimmen eines solchen „Horizont[s] des Weltverstehens“²⁴⁵ auch in anderen Fächern einzu-

240 SCHAMBECK, „Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern (2021), 227f.

241 EBD., 228.

242 Vgl. Manfred RIEGGER/Stefan HEIL (Hg.), *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik*, Würzburg: Echter 2018.

243 Georg LANGENHORST, „learning in religion“. Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf eine marginalisierte Fragestellung, in: Abdel-Hafez MASSUD/Christian HILD (Hg.), *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen (= Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft 1)*, Landau: Empirische Pädagogik 2021, 178–195, Hervorhebung im Original.

244 Klaus KÖNIG/Ulrich KROPAČ, „learning from religion“. Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf eine Existenzfrage des Religionsunterrichts – eine Replik auf Georg Langenhorst, in: Abdel-Hafez MASSUD/Christian HILD (Hg.), *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen (= Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft 1)*, Landau: Empirische Pädagogik 2021, 196–212, Hervorhebung im Original.

245 BAUMERT, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich* (2002), 107.

bringen, bspw. bei der Behandlung des Klimawandels im Fach Geographie²⁴⁶ oder auch im Geschichts- oder Deutschunterricht. Gerade in diesen beiden Fächern bieten oftmals Texte die Grundlage der Auseinandersetzung. Es kann aber gezeigt werden, dass „Schüler/innen [. . .] Bibeltexte grundsätzlich anders lesen als profane Texte“²⁴⁷, da sie in ersteren „religiöse bzw. biblische Normen und Werte“²⁴⁸ vermuten. So wird „von biblischen Texten erwartet, dass sie eine »Message« transportieren, die es zu entschlüsseln gilt.“²⁴⁹ Heidrun Dierk deutet dies so, dass Schülerinnen und Schüler biblische Texte „als autoritative Texte [. . .], deren Botschaft auf religiöse Orientierung zielt“²⁵⁰ wahrnehmen. „Eine solche Erwartung haben sie an historische Quellen nicht. Diese werden vornehmlich auf politische oder soziale Aussagen hin befragt“²⁵¹ – und damit eventuell gewisser zusätzlicher Bedeutungsfacetten beraubt, wenn die „religiöse Dimension“²⁵² allein in den Fachgrenzen schulischen Religionsunterrichts beheimatet bleibt. Sicherlich wird eine einfache Aufforderung, sich vorzustellen, ein Text würde im Religionsunterricht vorgelegt werden, allein nicht genügen, diese Ebene hinzuzufügen. Daher wäre zu überlegen, wie religiöse Deuteaspekte auch außerhalb dieses einen schulischen Fachs wahrgenommen werden könnten.

Interessanterweise beschäftigen sich auch einige Autorinnen und Autoren der Didaktik der Geschichte mit einer vergleichbaren Thematik fehlender Mehrdimensionalität – und doch begegnet der Begriff des »Geschichtsstunden-Ichs« hier nicht. Dabei untergrabe die „Auffassung, dass es eine richtige Antwort gibt, [. . .] im Geschichtsunterricht zu vermittelnde moderat konstruktivistische Auffassungen von Geschichte“²⁵³. Daher seien „Quellen in der Tat als Quellen und nicht affirmativ im Sinne von Informationslieferanten“²⁵⁴ zu nutzen und „die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Disziplin nicht nur optionales Beiwerk, sondern essentielle Grundlage jeder sinnvollen Beschäftigung mit Quellen und Geschichte“²⁵⁵. So könne sich auch „der eigentliche Sinn einer

246 Auf diese Weise könnten mögliche Auswirkungen der Perspektive, „die Welt als ‚Schöpfung‘ zu sehen“ (ENGLERT, Tradition und Kritik. Grundfragen religiöser Bildung (2007), 31), eingebunden werden.

247 Heidrun DIERK, »Wo Bibel draufsteht, muss auch Bibel drin sein«: Die Apostelgeschichte als Quelle historischen und / oder religiösen Lernens oder die Frage, wie der hermeneutische Zirkel die Textarbeit präjudiziert und leitet, in: Hanna ROOSE/Gerhard BÜTTNER/Thomas SCHLAG (Hg.), »Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht«. Jugend und Bibel (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2), Stuttgart: Calwer 2018, 49–58, hier 57.

248 EBD.

249 EBD.

250 EBD.

251 EBD.

252 PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSSYNODE (DBK), Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1976), 134.

253 Christian SPIES, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8), Göttingen: V&R unipress 2014, 221.

254 EBD., 233.

255 EBD.

Quellenkritik [nicht] erschließen, wenn von vornherein klar und vorgegeben ist, welche Fragen die Quelle beantworten soll.²⁵⁶

Möglichkeiten ergeben sich zudem für den interkonfessionellen Austausch, wenn dieses »Sprechen im Religionsstunden-Ich« als Expert(inn)enstimme verstanden wird und somit die Aura des Unehrliehen und der Vereinnahmung verliert. Auf diese Weise könnte zur Sprache kommen, wie »eine Katholikin« oder »ein Protestant« Sachverhalte sieht oder Fragen beantwortet, ohne dass die jeweiligen Schülerinnen und Schüler persönliche oder gar intime Details preisgeben müssten.²⁵⁷

Wie mehrfach betont, fokussierten die vorangegangenen Ausführungen auf das »Religionsstunden-Ich« als Bewertungs- bzw. Einschätzungsbegriff der Lehrenden und religionspädagogisch Publizierenden. Als Mehrheitsmeinung kann das Begriffsverständnis gelten, wie es der als Ergebnis der Sprachgebrauchsmusteranalyse erstellten synthetischen Begriffsexplikation (vgl. Kapitel 5.1.5) zu entnehmen ist. Dieses verweist auf Erscheinungsformen sowie angenommene Ursachen, die mit dem »Religionsstunden-Ich« in Verbindung gebracht werden. Erstaunlicherweise liegen aber keine Studien vor, die diesen Begriff gleichsam an die Schülerinnen und Schüler zurückgeben.

Auch wäre zu hinterfragen, welche Auswirkungen er auf die Lehrenden hat. Würde diese weitverbreitete Bezeichnung womöglich aufgrund seiner vielfältigen Anschlussfähigkeit mittlerweile zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung, zu einer »Lesebrille«, die aber dadurch »blinde Flecken« aufweist? Wenn Fachbegriffe zum »Wissen von Lehrpersonen«²⁵⁸ gehören und davon auszugehen ist, »dass Lehrpersonen den Großteil ihres Sachwissens durch den akademischen Ausbildungsabschnitt erwerben«²⁵⁹, so wäre auch zu beleuchten, auf welchen Etappen des Weges »Schüler/-in« – »Student/-in« – »Lehrer/-in« der Begriff begegnet und welche subjektiven Theorien und »handlungsleitenden Überzeugungen (beliefs)«²⁶⁰ er auslöst.

Schließlich sei abschließend auf den Bereich der Korpuslinguistik verwiesen, dessen Methoden auch für die Religionspädagogik gewinnbringend sein können.²⁶¹ Neben Begriffsbestimmungen, die – wie hier die synthetische Begriffsexplikation aus dem »Gebrauch in der Sprache« (vgl. Kapitel 5.1.5) für das »Religionsstunden-Ich« – nicht bestimmte Definitionen deduktiv vorgeben, sondern aus der tatsächlichen Verwendung erschließen, öffnet sich ein weites Feld, um religionspädagogische Forschungs- und Wissenschaftssprache zu analysieren. Auf diese Weise könnten bspw. der Einfluss

256 SPIES, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (2014), 234.

257 Vgl. aber zu den Grenzen des interreligiösen Begegnungslernens Georg LANGENHORST, Begegnung als »Königsweg interreligiösen Lernens«? Ein skeptischer Einwurf, in: *KatBl* 142 (2017), 183–184.

258 LEVEN, Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften (2019), 94.

259 EBD.

260 Manfred RIEGGER, Habitusbildung durch Simulation. Resümee und Ausblick, in: Manfred RIEGGER/Stefan HEIL (Hg.), *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik*, Würzburg: Echter 2018, 253–270.

261 Vgl. ALTMAYER, Art. Korpusanalyse, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)* (2019).

bestimmter Autorinnen und Autoren anhand der Namensnennungen in veröffentlichten Werken quantifiziert, Begriffshäufigkeiten gegenübergestellt und vernachlässigte Gebiete der Theologie im Allgemeinen²⁶² oder der Religionspädagogik im Speziellen offengelegt werden.²⁶³ Vor große Schwierigkeiten stellt dabei jedoch die Bildung eines validen Korpus.²⁶⁴ Allein für die hier nun abgeschlossenen Erhebungen wurde Textmaterial im Umfang von über 115 Gigabyte zusammengestellt, das in großen Teilen ob der damit verbundenen Urheberrechte anderen Forscherinnen und Forschern aber nicht zur Verfügung gestellt werden kann. Möglicherweise könnten in dieser Hinsicht Zusammenschlüsse von Forschenden Wege erdenken, um geeignete Zugänge zu schaffen und Synergieeffekte zu nutzen.

Abschluss Das Ziel dieser Arbeit bestand nicht darin, *eine* Definition für das »Religionsstunden-Ich« zu etablieren. Vielmehr galt es, diesem auf den Grund zu gehen und es als Fachterminus herauszustellen, mit dem seit 1934 unterschiedliche – und teils gegenläufige – Interpretationen verbunden sind. Gerade aufgrund dieser Vielschichtigkeit konnte diese Bezeichnung zum Ausgangspunkt werden, um sich Fragen der Adressatenorientierung und Authentizität zu nähern, die seit nunmehr zweitausend Jahren zentraler Bestandteil der Reflexionen über christlich-religiöse Bildungsprozesse sind.

Auf diesem Weg suchen religionspädagogische Autorinnen und Autoren nicht selten nach passenden Worten, um angemessen, aber zugleich nachvollziehbar und eindrücklich festzuhalten, was sie vermitteln möchten. Nicht wenige der Verwendung findenden Sprachmuster und Begriffe spiegeln dabei zeitgenössische theologische, gesellschaftliche oder wissenschaftliche Entwicklungen wider. Dies führt die produktiven Potenziale vor Augen, die in einer Verbindung historischer und linguistischer Blickwinkel auf die eigene Fachdisziplin liegen können. Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurde versucht, eine von diesen auszuschöpfen, um das »Religionsstunden-Ich« *neu* zu besehen.

262 Vgl. WERNER, So what are we really talking about? A corpus linguistic analysis of keywords and collocations in the »Theologische Quartalschrift« (2023).

263 So weisen bspw. die für Kapitel 5.1.2.1 erhobenen Tokens des Teilbestandes »Religionspädagogische Beiträge« (1978–2022) durchaus spannende Schwerpunktsetzungen und Auslassungen auf, begegnet doch der »Himmel« 344-mal, die »Hölle« hingegen nur 96-mal. Noch deutlicher wird dieser Unterschied bei zwei weiteren Begriffen: »Gott« wird 7.190 mal erwähnt, doch der »Teufel« begegnet nur 59-mal. Selbstverständlich sind derartige Ansätze sowohl arbeitsintensiv als auch fehleranfällig, führen doch bspw. auch die beiden Tokens »E. Teufel« zu einer Okkurrenz des Tokens »Teufel«.

264 Vgl. Kapitel 5.1.1.1.

Literatur

- ACOSTA, Emiliano: 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.
- ALBRECHT, Eva Caroline: Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 41), Kassel: kassel university press 2019.
- ALBRECHT, Wilhelm: Einflussgrößen des Religionsunterrichts, in: DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (Hg.): Grundlagen des Religionsunterrichts (= Fernstudienlehrgang für katholische Religionspädagogik Studienbrief V/1), Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1978, 47–81.
- ALLERS, Rudolf: Sexualpädagogik. Grundlagen und Grundlinien, Salzburg: Anton Pustet 1934.
- ALTMAYER, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (= Praktische Theologie heute 114), Stuttgart: W. Kohlhammer 2011.
- Art. Korpusanalyse, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2019, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200609/> (besucht am 30. 01. 2024).
- Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht, in: Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.): Reli – keine Lust und keine Ahnung? (= Jahrbuch der Religionspädagogik 35), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 184–196.
- ALTMAYER, Stefan/GRÜMME, Bernhard/KOHLER-SPIEGEL, Helga/NAURATH, Elisabeth/SCHRÖDER, Bernd/SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021.
- ALTMAYER, Stefan/HERMANN, Dieter: Langzeiteffekte der Erstkommunionkatechese, in: KatBl 141 (2016), 292–298.
- ANGERMEYER, Helmut: Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 11), München: Chr. Kaiser 1957.
- Religionsunterricht oder Evangelische Unterweisung? Zum Unterricht an höheren Schulen, in: Monatschrift für Pastoraltheologie zur Vertiefung des gesamten pfarramtlichen Wirkens 51 (1962), 235–243.
- Didaktik und Methodik der evangelischen Unterweisung besonders an Volks- und Realschulen (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 13), München: Chr. Kaiser 1965.
- ANSELM, Helmut: Perspektiven des Religionsunterrichts. Theologische Religionspädagogik als Fragment (= Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster, o. Bandnr.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1989.

- ANTHALLER, Franz: Franz Michael Vierthaler, der Salzburger Pädagoge. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik, Salzburg: Im Selbstverlage des Verfassers 1880.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT SYNODE: Resolution: Zum Religionsunterricht, in: Norbert GREINACHER/Klaus LANG/Peter SCHEUERMANN (Hg.): In Sachen Synode. Vorschläge und Argumente des Vorbereitungskongresses, Düsseldorf: Patmos 1970, 177–179.
- ARNALD VON VILLANOVA: Alphabetum catholicorum, in: Hope Lampert BURNAM (Hg.): The Alphabetum catholicorum of Arnaldus of Villanova: An Edition and Study, Toronto: UMI 1996, 171–221.
- AUER, Florian: Augustinus. Der erste Religionsunterricht. Übersetzt und mit einem Auszug aus den Erläuterungen des Fürsterzbischofs Augustin Gruber, Innsbruck: Felizian Rauch 1927.
- AUER, Johannes: Die menschliche Willensfreiheit im Lehrsystem des Thomas von Aquin und Johannes Duns Scotus, München: Max Hueber 1938.
- AUERBACH, Erich: Literatursprache und Publikum in der lateinischen Spätantike und im Mittelalter, Berlin: A. Francke 1958.
- AUGUSTINUS, Aurelius: Vom ersten katechetischen Unterricht. Deutsche Übersetzung von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (= Schriften der Kirchenväter 7), München: Kösel 1985.
- BACON, Francis: De Dignitate & Augmentis Scientiarum. Libri IX, London: Ioannis Haviland 1623.
- BAHR, Matthias: Religionsunterricht planen und gestalten, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2001, 489–524.
- BAIER, Johann: Der heilige Bruno, Bischof von Würzburg, als Katechet. Ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte, Würzburg: Andreas Göbel 1893.
- BALTIN, Walter: Die Verdeutlichung. I. Grundlegender Teil, in: Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst 9.4 (1956), 88–101.
- BARREY, Knut: Schwierigkeiten bei der Beschreibung des Religionsunterrichtes. Studie einer Kommission der Gemeinsamen Synode der westdeutschen katholischen Bistümer, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 25.168, 23. Juli (1973), 4.
- BARTHOLOMÄUS, Wolfgang: Einführung in die Religionspädagogik, München: Kösel 1983.
- BARTMANN, Friederike/HERBST, Jan-Hendrik/SCHÄFER, Simon: Kritisch-emanzipatorische Bildung auf Tagen religiöser Orientierung?, in: Claudia GÄRTNER/Jan-Hendrik HERBST (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 429–446.
- BAUDLER, Georg: Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt? Zur gegenwärtigen Infragestellung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts, in: KatBl 125 (2000), 426–431.
- Korrelation von Glaube und Leben, in: Gottfried BITTER/Rudolf ENGLERT/Gabriele MILLER/Karl Ernst NIPKOW (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München: Kösel 2002, 446–451.
- BAUER, G.: Bericht über die jugendpsychologische Woche in Hamburg, in: Die Religionsstunde. Zweimonatsschrift für evangel. Religionsunterricht. Beilage zum Evangelischen Schulblatt 3.3 (1924), 9–14.
- BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson KILLIUS/Jürgen KLUGE/Linda REISCH (Hg.): Die Zukunft der Bildung (= Edition Suhrkamp 2289), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, 100–150.
- BAUR, Samuel: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher, Leipzig: Johann Benjamin Georg Fleischer 1790.
- BAUSENHART, Guido: Der Auftrag der Evangelisierung. Einführung, in: Guido BAUSENHART/Ottmar FUCHS/Bernd Jochen HILBERATH/Helmut HOPING/Peter HÜNERMANN/Reiner KACZYNSKI/Hans-Joachim SANDER/Joachim SCHMIEDL/Roman A. SIEBENROCK (Hg.): Die Dokumente des Zweiten Vatikanischen Konzils. Theologische Zusammenschau und Perspektiven (= Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 5), Sonderausgabe, Freiburg im Br.: Herder 2009, 253–259.

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST – PRÜFUNGSAMT: Schriftliche Prüfungsaufgabe der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in Bayern in den Themengebieten Religionspädagogik / Didaktik des Religionsunterrichts (kath.). LA Grundschule, Prüfungstermin: Frühjahr 1997, 1997, URL: <https://www.uni-bamberg.de/re/paed/studium/pruefungen/themen/lags/00-96/> (besucht am 30. 01. 2024).
- BECKE, Tanja von der: Semantische Spezialisierung vs. Polysemie. Interpretationsbesonderheiten bei Komplementreduktionen lexikalischer Einheiten (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 91), Berlin und Boston: De Gruyter 2021.
- BELCHE, Jean-Pierre: Die Bekehrung zum Christentum nach Augustins Büchlein De Catechizandis Rudibus, in: *Augustiniana* 27.1/2 (1977), 26–69.
- BELLARMIN, Robert: Kurze, christliche Lehre, zum Auswendiglernen geeignet. Im Auftrag von Papst Clemens VIII. In: Andreas WOLLBOLD (Hg.): *Katechismen, Glaubensbekenntnis, Vater Unser, Würzburg: Echter* 2008, 37–63.
- BELLER, Sieghard/BENDER, Andrea: *Allgemeine Psychologie – Denken und Sprache* (= Bachelorstudium Psychologie o. Bandnr.), Göttingen: Hogrefe 2010.
- BEMMANN, Hans (Hg.): *Der klerikale Witz*, Olten: Walter ²1970.
- BENEDIKT XVI.: Ansprache von Benedikt XVI. an die erste Gruppe deutscher Bischöfe anlässlich ihres „ad-limina“-Besuches; Freitag, 10. November 2006, 2006, URL: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/de/speeches/2006/november/documents/hf_ben-xvi_spe_20061110_ad-limina-germany.html (besucht am 30. 01. 2024).
- BERGMANN, Bernhard: Erziehung zur religiösen Gemeinschaft. Vortrag auf der 22. Verbandstagung des Katholischen Lehrverbandes des Deutschen Reiches am 9. Juni in Berlin, in: *Katholische Schulzeitung für Norddeutschland* 44.32 (1927), 647–652.
- BERNECKER, Roland: Art. Adressant/Adressat, in: Gert UEDING (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 1: A–Bib*, Tübingen: Max Niemeyer 1992, 119–130.
- BERNFELD, Siegfried: Über eine typische Form der männlichen Pubertät, in: *Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften* 9.2 (1923), 169–188.
- BERVE, Markus: *Die Armenbibel. Herkunft – Gestalt – Typologie. Dargestellt anhand von Miniaturen aus der Handschrift Cpg 148 der Universitätsbibliothek Heidelberg*, Beuron: Beuronischer Kunstverlag 1969.
- BEYER, Reinhard/GERLACH, Rebekka: *Sprache und Denken* (= Basiswissen Psychologie o. Bandnr.), Wiesbaden: Springer ²2018.
- BIBER, Douglas: Representativeness in corpus design [1993], in: Wolfgang TEUBERT/Ramesh KRISHNAMURTHY (Hg.): *Critical concepts in linguistics* (= *Corpus linguistics* 2), Reprint, London und New York: Routledge 2008, 134–165.
- BIEMANN, Chris/HEYER, Gerhard/QUASTHOFF, Uwe: *Wissensrohstoff Text. Eine Einführung in das Text Mining*, 2., wesentlich überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2022.
- BIRCKMAN, Bertha: *Die vermeintliche und die wirkliche Reformschrift des Dominikanergenerals Humbert de Romanis*, Berlin und Leipzig: Walther Rothschild 1916.
- BLANKERTZ, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora 1982.
- BOHNE, Gerhard: *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik*, Berlin: Furche 1929.
- BOLZ, Norbert: *Das Wissen der Religion. Betrachtungen eines religiös Unmusikalischen*, München: Wilhelm Fink 2008.
- BONIFATIUS: Brief 35: Bonifatius bittet die Äbtissin Eadburg, ihm die Briefe des hl. Petrus in Goldschrift zu schreiben. (735.) In: Reinhold RAU (Hg.): *Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten* (= *Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb*), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 114–115.
- Brief 78: Bonifatius an den Erzbischof Cudberht von Canterbury: Bericht über synodale Tätigkeit; Klagen über Hemmnisse der Mission; Vorschläge zu gemeinsamem Vorgehen. (747.) In: Reinhold RAU (Hg.): *Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen*

- Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 238–255.
- BONUS, Arthur: Von Stöcker zu Naumann. Ein Wort zur Germanisierung des Christentums, Heilbronn: Eugen Salzer 1896.
- Zu den „Bildungsproblemen“, in: Die Christliche Welt. Evangelisches Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände 14.32 (1900), 755–759.
- BOSL, Karl: Gesellschaftsentwicklung 500-900, in: Hermann AUBIN/Wolfgang ZORN (Hg.): Handbuch der Deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Band 1: Von der Frühzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, Stuttgart: Union 1971, 133–168.
- BRANDMÜLLER, Anton: Religionsunterricht und Synode 72, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 14.3 (1971), 144.
- Zum Thema „Religionsunterricht“ auf der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 14.1 (1971), 4–7.
- BRAUN, Wilhelm/GINSCHEL, Gunhild/HAGEN, Gustav/HUBER, Anna/MÜLLER, Klaus/PETERMANN, Heinrich/PFEIFER, Gerlinde/PFEIFER, Wolfgang/SCHRÖTER, Dorothee/SCHRÖTER, Ulrich: Art. Orient, in: Wolfgang PFEIFER (Hg.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. M–Z, 2. durchgesehene u. ergänzte Auflage, Berlin: Akademie 1993, 959.
- BRECHENMACHER, Thomas (Hg.): Das Reichskonkordat 1933. Forschungsstand, Kontroversen, Dokumente (= Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte: Reihe B, Forschungen 109), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2007.
- BREMBECK, Stefan: „Nicht die Zeit macht uns fertig, sondern das Tempo.“ Die Kunst als retardierendes Element im Religionsunterricht, in: RpB 44 (2000), 109–119.
- BRETT, Edward Tracy: Humbert of Romans. His Life and Views of Thirteenth-Century Society (= Studies and texts 67), Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies 1984.
- BROMMER, Sarah: Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte (= Empirische Linguistik/Empirical Linguistics 10), Berlin und Boston: De Gruyter 2018.
- BROWE, Peter: Der Beichtunterricht im Mittelalter, in: Theologie und Glaube. Zeitschrift für den katholischen Klerus 26 (1934), 427–442.
- BRUNHÖLZL, Franz: Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Cassiodor bis zum Ausklang der karolingischen Erneuerung, München: Fink 1975.
- BUBENHOFER, Noah: Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse (= Sprache und Wissen 4), Berlin und Boston: De Gruyter 2009.
- BULTMANN, Rudolf: Jesus (= Die Unsterblichen. Die geistigen Heroen der Menschheit in ihrem Leben und Wirken 1), Berlin: Deutsche Bibliothek 1926.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (= Bildungsreform 1), Bonn ²2003.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG: Demografie von Asylsuchenden in Deutschland (29.12.2023), URL: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/zahlen-zu-asyl/265710/demografie-von-asylsuchenden-in-deutschland/> (besucht am 30. 01. 2024).
- BURGER, Wilhelm: Römische Beiträge zur Geschichte der Katechese im Mittelalter, in: Römische Quartalschrift für christliche Altertumskunde und für Kirchengeschichte 21 (1907), 159–197.
- BÜRGER, Markus/JENDT, Sebastian: Kritisch-emanzipatorischer Religionsunterricht – Grundlegende Überlegungen am Beispiel des Themas ‚Christliche Tierethik‘, in: Claudia GÄRTNER/Jan-Hendrik HERBST (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 447–463.
- BURKERT, Adolf: Evangelischer und katholischer Religionsunterricht im Lichte des Arbeitsschuldankens, Berlin: Union 1926.
- Evangelische Religion (= Handbuch der deutschen Lehrerbildung, Dritter Band: Besondere Bildungslehre), München: R. Oldenbourg 1931.
- Methodik des kirchlichen Unterrichts (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 5), München: Chr. Kaiser 1951.

- BURKERT, Adolf: *Methodik des kirchlichen Unterrichts* (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 5), 2. erweiterte Auflage, München: Chr. Kaiser 1956.
- BUßMANN, Hadumod: Art. Determinans, in: DERS. (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*, 4. durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage, Stuttgart: Alfred Kröner 2008, 125.
- BÜTTNER, Gerhard: »Jesus hilft!« Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart: Calwer 2002.
- Theologisch kommunizieren – geht das?, in: Hanna ROOSE/Elisabeth E. SCHWARZ (Hg.): »Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt«. *Kindertheologie im Unterricht* (= Jahrbuch für Kindertheologie 15), Stuttgart: Calwer 2016, 94–101.
- CAMPE, Joachim Heinrich: Ueber das schädliche Frühwissen und Vielwissen der Kinder, in: *Pädagogische Unterhandlungen* 6 (1778), 499–529.
- Väterlicher Rath für meine Töchter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenern weiblichen Jugend gewidmet, Frankfurt und Leipzig 1790.
- (Hg.): *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher*. Sechzehnter Theil, Wien und Braunschweig: Rudolph Gräffer und Compagnie 1792.
- CARUS, Friedrich August: *Nachgelassene Werke*. Siebenter Theil. Moralphilosophie und Religionsphilosophie. Nebst einer Vorrede vom Leben des Verfassers, Leipzig: Johann Ambrosius Barth und Paul Gotthelf Kummer 1810.
- CARUSO, Carina/WOPPOWA, Jan: Zur Relevanz von Fallarbeit: Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester, in: *Religionspädagogische Beiträge*. Journal for Religion in Education 44.1 (2021), 15–23.
- CLEMENS VON ALEXANDREIA: *Teppiche wissenschaftlicher Darlegungen entsprechend der wahren Philosophie* (Stromateis). Buch I–III. Aus dem Griechischen übersetzt von geh. Regierungsrat Professor D. Dr. Otto Stählin (= BKV Zweite Reihe Band XVII: Des Clemens von Alexandria ausgewählte Schriften aus dem Griechischen übersetzt, III. Band), München: Josef Kösel & Friedrich Pustet 1936.
- COMENIUS, Johann Amos: *Opera didactica omnia*. Variis hucusque occasionibus scripta, diversisque locis edita: nunc autem non tantum in unum, ut simul sint, collecta, sed & ultimò conatu in Systema unum mechanicè constructum, redacta, Amsterdam: Christophorus Cunradus, & Gabriel à Roy 1657.
- Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, in: Andreas FLITNER (Hg.): *Johann Amos Comenius Große Didaktik* (= Pädagogische Texte, o. Bandnr.), Stuttgart: Klett-Cotta¹⁰ 2007, 1–227.
- CONCILIUM LATERANENSE III: *Canones*, in: Josef WOHLMUTH (Hg.): *Dekrete der ökumenischen Konzilien*. Bd. 2: Konzilien des Mittelalters: vom ersten Laterankonzil (1123) bis zum fünften Laterankonzil (1512–1517), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2000, 211–225.
- CONCILIUM LATERANENSE IV: *Constitutiones*, in: Josef WOHLMUTH (Hg.): *Dekrete der ökumenischen Konzilien*. Bd. 2: Konzilien des Mittelalters: vom ersten Laterankonzil (1123) bis zum fünften Laterankonzil (1512–1517), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2000, 230–271.
- CONCILIUM LATERANENSE V: *Sessio IX – Bulla reformationis curiae*, in: Josef WOHLMUTH (Hg.): *Dekrete der ökumenischen Konzilien*. Bd. 2: Konzilien des Mittelalters: vom ersten Laterankonzil (1123) bis zum fünften Laterankonzil (1512–1517), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2000, 614–625.
- CONCILIUM NICAENUM I: *Die Kanones des Konzil von Nizäa*, in: Ignacio ORTIZ DE URBINA (Hg.): *Nizäa und Konstantinopel* (= Geschichte der ökumenischen Konzilien 1), Mainz: Matthias Grünewald 1964, 288–293.
- CONCILIUM TRIDENTINUM: *Sessio XXIV – Decretum de reformatione*, in: Josef WOHLMUTH (Hg.): *Dekrete der ökumenischen Konzilien*. Bd. 3: Konzilien der Neuzeit, Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2002, 759–774.

- CONCILIUM TRIDENTINUM: Sessio XXV – decreta publicata die secunda sessionis: Super indice librorum, catechismo, breviario et missali, in: Josef WOHLMUTH (Hg.): Dekrete der ökumenischen Konzilien. Bd. 3: Konzilien der Neuzeit, Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2002, 797.
- CONCILIUM VATICANUM I: Sessio III – Constitutio dogmatica de fide catholica, in: Josef WOHLMUTH (Hg.): Dekrete der ökumenischen Konzilien. Bd. 3: Konzilien der Neuzeit, Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 2002, 804–811.
- CORBACH, Liselotte: Die Bergpredigt in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1956.
- Wege zur Aktivierung der Kinder in der Volksschuloberstufe, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 9.4 (1957), 93–96.
- CORBETT, James A.: The De instructione puerorum of William of Tournai, O.P. (= Texts and studies in the history of mediaeval education 3), Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame 1955.
- CRAMER, Colin: Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Colin CRAMER/Johannes KÖNIG/Martin ROTHLAND/Sigrid BLÖMEKE (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (= utb 5473), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020, 204–214.
- CREUTZ, Ursula: Christoph von Schmid, 1768–1854. Leben, Werk und Zeitgenossen, Weißenhorn: Anton H. Konrad 2004.
- CSIKESZ, Sándor: Külföldi szemle [=Ausländische Rezension]: Schieder, Julius: Katechismus-Unterricht, in: Theologiai szemle [= Theologische Rundschau] XIII.3-4 (1937), 77–80.
- DAM, Harmjan: Fragen zur Christologie als strukturierendes Element in der Oberstufe, in: Mirjam ZIMMERMANN (Hg.): Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 141–157.
- DANIEL VON WINCHESTER: Brief 23: Bischof Daniel von Winchester erteilt dem Bonifatius Ratschläge über die Bekehrung der Heiden. (723–724.) In: Reinhold RAU (Hg.): Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 78–85.
- DEHARBE, Joseph: 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, Regensburg: Friedrich Pustet 1847.
- DEPPISCH, Maria: Kritische Ueberschau über die Bestrebungen zur Förderung des weltlichen Moralunterrichtes, in: Josef GÖTTLER (Hg.): XV. Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft. Christliche, weltliche und antichristliche Moralpädagogik, München: Josef Kösel & Friedrich Pustet 1923, 40–64.
- DESSOIR, Max: Das Doppel-Ich, 2. vermehrte Auflage, Leipzig: Ernst Günther 1896.
- DEURER, Rebecca Gita: Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen (= Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf) 4), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG): GEPRIS – Geförderte Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Projekt Retrospektive Erschließung und Digitalisierung theologischer Zeitschriften (DigiTheo_5), 2020, URL: <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/449077614> (besucht am 30. 01. 2024).
- DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (DAAD): Die Entstehungsgeschichte von Erasmus, 2017, URL: <https://eu.daad.de/die-nationale-agentur/30-jahre-erasmus/die-entstehungsgeschichte-von-erasmus/de/51628-die-entstehungsgeschichte-von-erasmus/> (besucht am 30. 01. 2024).
- DHUODA: Liber manualis. Ein Wegweiser aus karolingischer Zeit für ein christliches Leben. Eingeleitet, aus dem Lateinischen des 9. Jahrhunderts übersetzt und kommentiert von Wolfgang Fels (= Bibliothek der mittellateinischen Literatur 5), Stuttgart: Hiersemann 2008.
- DIDACHE: Didache, Text und Übersetzung, in: Georg SCHÖLLEN (Hg.): Didache (= Zwölf-Apostel-Lehre) (= Fontes Christiani 1), Freiburg im Br. u. a.: Herder 1991, 97–139.

- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE: Hirtenbrief der deutschen Bischöfe zur Vorbereitung der gemeinsamen Synode der Diözesen der Bundesrepublik, in: *Amtsblatt für die Diözese Augsburg* 80.3 (1970), 37–43.
- DIERK, Heidrun: »Wo Bibel draufsteht, muss auch Bibel drin sein«: Die Apostelgeschichte als Quelle historischen und / oder religiösen Lernens oder die Frage, wie der hermeneutische Zirkel die Textarbeit präjudiziert und leitet, in: Hanna ROOSE/Gerhard BÜTTNER/Thomas SCHLAG (Hg.): »Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht«. Jugend und Bibel (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2), Stuttgart: Calwer 2018, 49–58.
- DIETRICH, Theo/KLINK, Job-Günter (Hg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. 1: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert, 2. erweiterte u. verbesserte Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1972.
- DIETTERLE, Johannes: Die Summae confessorum (sive de casibus conscientiae) – von ihren Anfängen an bis zu Silvester Prierias – (unter besonderer Berücksichtigung ihrer Bestimmungen über den Ablass). II. Die Summae confessorum des 14. und 15. Jahrhunderts bis zum Supplementum des Nicolaus ab Ausmo, in: *Zeitschrift für Kirchengeschichte* XXVII (1906), 166–188.
- DINGEL, Irene: Luthers Schrift An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands (1524) – Historische und theologische Aspekte, in: Irene DINGEL/Henning P. JÜRGENS (Hg.): Meilensteine der Reformation. Schlüsseldokumente der frühen Wirksamkeit Martin Luthers, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 180–190.
- Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520) – Historische und theologische Aspekte, in: Irene DINGEL/Henning P. JÜRGENS (Hg.): Meilensteine der Reformation. Schlüsseldokumente der frühen Wirksamkeit Martin Luthers, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 122–131.
- DIRSCHIED, Hermann: Alkuins Leben und Bedeutung für den religiösen Unterricht. II. Teil (= Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Kaiserin Augusta-Gymnasiums zu Coblenz, o. Bandnr.), Coblenz: Coblenzer Volkszeitung 1903.
- DODANA: Dodanas Handbüchlein, in: Gabriel MEIER (Hg.): *Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus* (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 54–104.
- DOLCH, Josef: Neuformungen des Bildungsbegriffes in der Pädagogik der Gegenwart, in: Josef GÖTTLER (Hg.): *Neunzehntes Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft*, Amberg: Im Selbstverlag des Vereins 1929, 34–84.
- DOMINICI, Johannes: Von der Leitung der Familie. Übersetzt von Augustin Rösler, in: Augustin RÖSLER (Hg.): *Kardinal Johannes Dominicis Erziehungslehre und die übrigen pädagogischen Leistungen Italiens im 15. Jahrhundert* (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 7), Freiburg im Br.: Herder 1894, 25–66.
- DOMSGEN, Michael: Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, in: *International Journal of Practical Theology (IJPT)* 11.1 (2007), 1–18.
- DOR, Milo/FEDERMANN, Reinhard: *Der politische Witz*, München: Desch 1964.
- DREHER, Bruno: Induktion als Weg der Verkündigung, in: Günter LANGE/Wolfgang LANGER (Hg.): *Via indirecta. Beiträge zur Vielstimmigkeit der christlichen Mitteilung*, München, Paderborn und Wien: Ferdinand Schöningh 1969, 255–265.
- Induktion als Weg der Verkündigung, in: Wolfgang Gerold ESSER (Hg.): *Zum Religionsunterricht morgen I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München: J. Pfeiffer 1970, 349–358.
- DRESSEL, Thomas: »Das Pferd von hinten aufzäumen«, in: *KatBl* 131 (2006), 342–345.
- DRESSLER, Bernhard/KLIE, Thomas: Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: *Pastoraltheologie* 96.6 (2007), 241–254.
- DRIESCH, Johannes von den/ESTERHUES, Josef: *Geschichte der Erziehung und Bildung. Band II: Von der Humanität bis zur Gegenwart*, Paderborn: Ferdinand Schöningh⁵ 1961.
- DUDENREDAKTION: *Wörterverzeichnis A–Z*, in: DIES. (Hg.): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*, 9. vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage, Berlin: Dudenverlag 2019, 81–2144.
- DUJARIER, Michel: *Kurze Geschichte des Katechumenats*, in: *Katechumenat in Geschichte und Gegenwart* (= Pastoral-katechetische Hefte 65), Leipzig: Benno² 1991, 18–96.

- EBERHARD, Otto: Arbeitsschule und Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung (= Zur Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin 51), 2. vermehrte u. verbesserte Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1921.
- Der evangelische Religionsunterricht in der Arbeitsschule, in: DERS. (Hg.): Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht. Gesammelte Stundenbilder aus pädagogischer Werkstatt, Stuttgart: J. F. Steinkopf 1924, 5–38.
 - Neuzeitlicher Religionsunterricht. Handreichung evangelischer Jugenderziehung (= Bücherei der Neuen Schule 4), Mannheim, Berlin und Leipzig: J. Bensheimer 1924.
- EBRAHIM, Ranja: Im Diskurs mit dem Qur'ān. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe (= Wiener Beiträge zur Islamforschung, o. Bandnr.), Wiesbaden: Springer VS 2020.
- ECKERT, Matthias: Julius Schieder (1888–1964). Regionalbischof und Prediger in schwerer Zeit (= Testes et testimonia veritatis – Zeugen und Zeugnisse der Wahrheit 4), Neuendettelsau: Freimund 2004.
- EGGERSDORFER, Franz Xaver: Der heilige Augustinus als Pädagoge und seine Bedeutung für die Geschichte der Bildung (= Strassburger theologische Studien 8), Freiburg im Br.: Herder 1907.
- Die „Pädagogik der Tat“ und der katholische Religionsunterricht. Gedanken über die Stellung der Katechese in der modernen „Arbeitsschule“, in: KatBl 36 (1910), 141–148.
 - Art. Arbeitsschule, in: Ernst M. ROLOFF (Hg.): Lexikon der Pädagogik. Erster Band: Abbitte bis Forstschulen, Freiburg im Br.: Herder 1913, 204–212.
- EINS, Wieland: Art. Proklise, in: Helmut GLÜCK/Michael RÖDEL (Hg.): Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler 2016, 539.
- EINSTEIN-GYMNASIUM RHEDA-WIEDENBRÜCK: Schulinternes Curriculum für das Fach Katholische Religionslehre. Sekundarstufe I: Klassen 5-9, 2012, URL: https://eg-rheda.de/media/religion/kat_religion.pdf (besucht am 30. 01. 2024).
- ELIAT, Amelie: »Bauen wir ein Einkaufszentrum auf dem Domplatz!« Was glauben Schülerinnen und Schüler heute?, in: Publik-Forum 48.3 (2019), 34–35.
- EMMELMANN, Moritz: Existenziale Interpretation in der Erziehung zu Freiheit und Verantwortung – Martin Stallmann (1903–1980), in: Bernd SCHRÖDER (Hg.): Göttinger Religionspädagogik. Eine Studie zur institutionellen Genese und programmatischen Entfaltung von Katechetik und Religionspädagogik am Beispiel Göttingen. unter Mitarbeit von Florian Dinger, Moritz Emmelmann, Monika E. Fuchs, Urte M. Götte, Elisabeth Hohensee und Lukas Steinbeck (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 25), Tübingen: Mohr Siebeck 2018, 245–268.
- ENGLERT, Rudolf: Tradition und Kritik. Grundfragen religiöser Bildung, in: HERBERT QUANDT-STIFTUNG (Hg.): Religionen in der Schule. Bildung in Deutschland und Europa vor neuen Herausforderungen (= Dialog der Kulturen 11), Bad Homburg v. d. Höhe: Societäts-Verlag 2007, 29–33.
- Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, 2. durchgesehene Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2008.
 - Bloß Moden oder mehr?, in: KatBl 136 (2011), 296–303.
 - Das Zweite Vatikanische Konzil und der dkV, in: KatBl 137 (2012), 90–97.
 - Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013.
 - Warum konfessioneller Religionsunterricht?, in: KatBl 139 (2014), 368–375.
 - Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern: Matthias Grünewald 2018.
- ENGLERT, Rudolf/HENNECKE, Elisabeth/KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel 2014.
- ERASMUS, Desiderius: Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder (1529), in: Anton J. GAIL (Hg.): Erasmus von Rotterdam. Ausgewählte pädagogische Schriften (= Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften: Quellen zur Geschichte der Pädagogik, o. Bandnr.), Paderborn: Ferdinand Schöningh 1963, 107–159.
- Handbüchlein des christlichen Streiters. = Enchiridion militis christiani. Übertragen und eingeleitet von Hubert Schiel (= Quellen der Spiritualität 11), Münsterschwarzach: Vier-Türme 2021.

- ERIKSON, Erik H.: *Identity. Youth and Crisis*, New York: W. W. Norton & Company 1968.
- ERNST, Stephan: *Bildung und Glaube im Mittelalter – Grundlinien in der Entfaltung der Theologie als Wissenschaft*, in: Jochen SAUTERMEISTER/Elisabeth ZWICK (Hg.): *Religion und Bildung: Antipoden oder Wegegefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 117–142.
- ERNST VON HESSEN-RHEINFELS-ROTENBURG: *Der so warhafft als gantz auffrichtig und discret-gesinnte Catholischer / Das ist: Tractat oder Discurs von Einigen so gantz raisonablen und freyen, als auch moderirten Gedancken, Sentimenten, Reflexionen und Concepten über Den heutigen Zustand deß Religions=Wesens in der Welt, Getruckt in einer solchen Stadt / daselbsten es an Cathilischen kirchen gewiß nicht ermangelt* 1666.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD) (Hg.): *Kirchenmitgliederzahlen. Stand 31.12.2022*, Hannover 2023, URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Ber_Kirchenmitglieder_2022.pdf.
- EXELER, Adolf: *Die Aufgabe der Katechese für das Leben der Kirche*, in: *KatBl* 90 (1965), 301–313.
- *Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule*, in: Wolfgang Gerold ESSER (Hg.): *Zum Religionsunterricht morgen I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München: J. Pfeiffer 1970, 325–345.
- FANKHAUSER, Gottfried: *Elisa und die Syrer*. 2. Kön. 6,8–23, in: Otto EBERHARD (Hg.): *Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht. Gesammelte Stundenbilder aus pädagogischer Werkstatt*, Stuttgart: J. F. Steinkopf 1924, 123–132.
- FEHLHABER, Axel/GARZ, Detlef: *Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehrendwert – Analysen zum religionspädagogischen Habitus*, in: Frank OHLHAVER/Andreas WERNET (Hg.): *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*, Opladen: Leske + Budrich 1999, 61–90.
- FEHSE, Willi: *Humor von der Kanzel. Heiteres von Hirten und Schäfchen*, Zürich: Sanssouci² 1963.
- FICHTE, Johann Gottlieb: *Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre als Handschrift für seine Zuhörer*, Leipzig: Christian Ernst Gabler 1794.
- FISCHER, Ilse: *Seelsorgerliche Verantwortung in der Christenlehre*, in: *Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst* 9.6 (1956), 150–156.
- FLASKAMP, Franz: *Die Missionsmethode des hl. Bonifatius*, in: *Zeitschrift für Missionswissenschaft* 15.1 (1925), 18–49.
- *Die Missionsmethode des hl. Bonifatius*, Hildesheim: Franz Borgmeyer² 1929.
- FLEURY, Claude: *Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift, nach der vierdten verbessert, und vermehrten Frantzösis. Edition das erste mahl in die teutsche Sprach*, Kempten: Stiff Kempten 1697.
- FLÖGEL, Karl Friedrich: *Geschichte des menschlichen Verstandes*, Breßlau: Johann Ernst Meyer 1765.
- FLORYSZCZAK, Silke: *Die Regula Pastoralis Gregors des Großen. Studien zu Text, kirchenpolitischer Bedeutung und Rezeption in der Karolingerzeit (= Studien und Texte zu Antike und Christentum 26)*, Tübingen: Mohr Siebeck 2005.
- FOOKEN, Enno: *Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert (= Probleme der Erziehung 5)*, Wiesbaden-Dotzheim: Deutsche Fachzeitschriften-Verlag 1967.
- FOURIER, Pierre: *Règlements ou éclaircissemens sur les constitutions des religieuses de la congrégation de Notre-Dame*, Paris: Jean Baptiste Coignard 1674.
- *Regel Und Constitutionen Deren Geistlichen Der Congregation Unser Frauen. Auß der Frantzösischen / in die Teutsche Sprach übersetzt*, Aychstätt: Francisco Strauß 1721.
- FOWLER, James W.: *Stages of faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco: Harper & Row 1981.
- FOX, Helmut: *Katholische Religion (= Kompendium Didaktik, o. Bandnr.)*, München: Ehrenwirth 1986.
- FRAAS, Hans-Jürgen: *Katechismustradition. Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule (= Arbeiten zur Pastoraltheologie 7)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1971.
- *Art. Katechismus, I. Protestantische Kirchen, I/1. Historisch (bis 1945)*, in: *TRE*, Bd. 17, 1988, 710–722.

- FRAAS, Hans-Jürgen: Schüler und Schülerin: Religiöse Sozialisation – Religiöse Entwicklung – Religiöse Erziehung, in: Gottfried ADAM/Rainer LACHMANN (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, 5. neubearbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997, 138–162.
- 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.
- FRECKENHORSTER KREIS: Glaubensvermittlung heute (Arbeitspapier), in: Norbert GREINACHER/Klaus LANG/Peter SCHEUERMANN (Hg.): In Sachen Synode. Vorschläge und Argumente des Vorbereitungskongresses, Düsseldorf: Patmos 1970, 72–87.
- FREUD, Sigmund: Das Ich und das Es, Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1923.
- XXVI. Vorlesung: Die Libidotheorie und der Narzißmus, in: Anna FREUD/Edward BIBRING/Wilhelm HOFFER/Ernst KRIS/Otto ISAKOWER (Hg.): Gesammelte Werke. Elfter Band: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Frankfurt am Main: S. Fischer ⁵1969, 427–446.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra: Gott, Götter, Götzen: Wie Kinder sich den Himmel erklären, in: Christoph SCHWÖBEL (Hg.): Gott – Götter – Götzen. XIV. Europäischer Kongress für Theologie (11.-15. September 2011 in Zürich) (= Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 38), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2013, 880–893.
- FREUDING, Janosch: Fremdheitserfahrungen und Othring. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung (= Religionswissenschaft 29), Bielefeld: Transcript 2022.
- FRICKE, Michael: »Schwierige« Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe (= Arbeiten zur Religionspädagogik 26), Göttingen: V&R unipress 2005.
- FRÖR, Kurt (Hg.): Neue Wege im kirchlichen Unterricht (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 1), München: Chr. Kaiser 1949.
- Vorwort, in: DERS. (Hg.): Neue Wege im kirchlichen Unterricht (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 1), München: Chr. Kaiser 1949, 5.
- FUHR, Wilhelm von der: 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.
- FUHRMANN, Manfred: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland: von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln: DuMont 2001.
- FULDAER BISCHOFSSKONFERENZ: Der Arbeitsschulgedanke im Religionsunterricht. Winke der Fuldaer Bischofskonferenz vom 18. August 1924, in: KatBl 51 (1925), 33–36.
- FUNK, Christine/HÄUSLER, Ulrike: Theologie und Biographie: Konfessionelle Theologie als Bezugswissenschaft für Religionslehrende, in: zeitspRung 1 (2019), 50–54.
- GARBER, Jörn (Hg.): »Die Stammutter aller guten Schulen«. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774–1793 (= Hallesche Beiträge zur europäischen Aufklärung 35), Tübingen: Max Niemeyer 2008.
- GATHER, Johannes: Den Lehrplan mitgestalten. Anregungen aus dem Erfahrungsfeld Berufsschule, in: Georg HILGER/George REILLY (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München: Kösel 1993, 306–315.
- GAUDIG, Hugo: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Erster Band, Leipzig: Quelle & Meyer 1917.
- Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band, Leipzig: Quelle & Meyer 1917.
- Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, in: DERS. (Hg.): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau: Ferdinand Hirt 1922, 31–36.
- Schule und Schulleben, Leipzig: Quelle & Meyer 1923.
- GEDIKE, Friedrich: Gedanken über die Beförderung des Privatfleißes auf öffentlichen Schulen, Berlin: Johann Friedrich Unger 1784.
- GEIGES, Joseph: Die Volksschule nicht bloß Unterrichts= sondern auch Bildungsanstalt, in: Der Deutsche Schulbote. Eine katholisch-pädagogische Zeitschrift für Schulmänner geistlichen und weltlichen Standes, dann aber auch für alle katholische Familien und Jugendfreunde 5 (1846), 161–167.

- GENNERICH, Carsten: Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion: Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9.2 (2010), 85–99.
- Bibel als Medium der Identitätsbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66.1 (2014), 35–45.
- GERSON, Johannes Charlier: Verordnung für die Lehrer und Schüler der Kathedralschule zu Paris, in: Michael KAUFMANN/Franz Xaver KUNZ/Heinrich Alois KEISER/Karl Alois KOPP (Hg.): Ägidius Romanus' de Colonna, Johannes Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolets Pädagogische Schriften. Übersetzt und mit biographischen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen versehen (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 15), Freiburg im Br.: Herder 1904, 142–148.
- Von der Führung der Kleinen zu Christus, in: Michael KAUFMANN/Franz Xaver KUNZ/Heinrich Alois KEISER/Karl Alois KOPP (Hg.): Ägidius Romanus' de Colonna, Johannes Gersons, Dionys des Kartäusers und Jakob Sadolets Pädagogische Schriften. Übersetzt und mit biographischen Einleitungen und erläuternden Anmerkungen versehen (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 15), Freiburg im Br.: Herder 1904, 115–139.
- GERTH, Julia: Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 47), Göttingen: V&R unipress 2011.
- GESENIUS, Justus: Biblische Historien Altes und Neues Testaments. Der Jugend und den Einfältigen zu gute in eine richtige Ordnung der Zeit und Jahre zusammen gebracht, Braunschweig: Christoff Friedrich Zilliger 1656.
- GILLES, Jakob: Im Spiegelbild kindlicher Auffassung. Schüleräußerungen aus dem Religionsunterricht einer Anfängerklassen in psychologischer und pädagogischer Beleuchtung, in: KatBl 55 (1929), 409–419.
- GLIETSCH, Susanne: Gott denken und erfahren. Aktuelle Herausforderungen für die spirituelle Bildung, in: MThZ 65 (2014), 86–102.
- GÖLLNER, Reinhard/BRIEDEN, Norbert/KALLOCH, Christina: Emmaus: Auferstehung heute eröffnen. Elementarisierung – Kompetenzorientierung – Kindertheologie (= Bibel – Schule – Leben 8), Berlin und Münster: LIT 2010.
- GÖTTLER, Josef: Das Firmungsalter, in: KatBl 36 (1910), 225–229.
- Religions- und Moralpädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik (= Lehrbücher zum Gebrauch beim theologischen Studium, o. Bandnr.), Münster: Aschendorff 1923.
- Um das Firmungsalter, in: KatBl 55 (1929), 468–472.
- Kinderfreunde – Katecheten, in: KatBl 57 (1931), 503–512.
- Die Grundfrage der modernen Religionspädagogik, in: KatBl 62 (1936), 32–36.
- GÖTZEL, Gustav: Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen, in: KatBl 54 (1928), 145–150.
- Arbeitsschule und kath. Religionspädagogik. Geschichtlicher Rückblick und grundsätzliche Erwägungen II, in: KatBl 54 (1928), 205–211.
- GÖTZEL, Gustav/SCHREMS, Karl: Todesanzeige Dr. Josef Göttler, in: KatBl 91 (1935), 385.
- GRAF, Anja: Digitale Sprachbildung im Religionsunterricht, in: Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 219–230.
- GRAFFMANN, Heinrich: Katechetik und Pädagogik, in: Verkündigung und Forschung (Theologischer Jahresbericht 1953/55), (1956), 83–123.
- GRAMLICH, Sabine: Referendariat in »Religion«, in: KatBl 138 (2013), 23–27.
- GREEN, Jens-Peter: Scaffolding im Religionsunterricht. Lerngerüste als Hilfen zur Entwicklung religiöser Diskursfähigkeit, in: Stefan ALTMAYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 169–178.

- GREGOR DER GROßE (Hg.): *Regula pastoralis*. Wie der Seelsorger, der ein untadeliges Leben führt, die ihm anvertrauten Gläubigen belehren und anleiten soll. Herausgegeben, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Georg Kubis, Graz, Wien und Köln: Styria 1986.
- GREGOR II.: Brief 26: Papst Gregor II. antwortet auf verschiedene Anfragen des Bonifatius. 726 November 22. In: Reinhold RAU (Hg.): *Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius. Nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters IVb)*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968, 88–95.
- GREINACHER, Norbert/LANG, Klaus/SCHUEERMANN, Peter: Einleitung, in: DERS. (Hg.): *In Sachen Synode. Vorschläge und Argumente des Vorbereitungskongresses*, Düsseldorf: Patmos 1970, 7–12.
- GRESHAKE, Gisbert: Art. Person, II. Theologiegeschichtlich u. systematisch-theologisch, in: *LThK*, Bd. 8, ³2006, 46–50.
- GRETHLEIN, Christian: Art. Schule und Kirche, in: *RGG⁴*, Bd. 4, 2008, 1024–1026.
- GRIMM, Gunter: *Rezeptionsgeschichte. Grundlegung einer Theorie (= utb 691)*, München: Wilhelm Fink 1977.
- GROSCHE, Heinz: Zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 17.7 (1965), 221–231.
- GUARDINI, Romano: *Vom Geist der Liturgie (= Ecclesia orans. Zur Einführung in den Geist der Liturgie, Erstes Bändchen)*, Freiburg im Br.: Herder 1918.
- GULIELMINETTI, Anton: *Das Volksschulwesen im Hochstift und Bistum Augsburg unter dem letzten Fürstbischöfe Klemens Wenzeslaus, Kempten und München: Josef Kösel* 1912.
- GÜNDEL, Ulrich: Art. Schule, IV. Staat u. Sch. In: *LThK*, Bd. 9, ³2006, 291–292.
- GUSKI, Alexandra: *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. (= Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft 53)*, Bern: Peter Lang 2007.
- GÜTH, Ralph: [Rezension zu] Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzschentzsch (Hg.), *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen; Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik*, in: *RpB* 66 (2011), 117–118.
- HAAS, Alois Maria: Art. Eck(e)hart, Meister E. In: *LThK*, Bd. 3, ³2006, 443–446.
- HAHN, Friedrich: *Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts (= Pädagogische Forschungen 3)*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1957.
- *Katechismus für Kinder*, in: Klaus DODERER (Hg.): *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Zweiter Band: I-O, Weinheim und Basel: Beltz* 1977, 141–142.
- HAHN, Matthias: *Evangelische Religion im schulischen Wahlpflichtbereich Religion – Ethik. Studien zur Einführung des Evangelischen Religionsunterrichts in Mitteldeutschland*, Münster: Waxmann 2009.
- HALBFAS, Hubertus: *Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen*, Düsseldorf: Patmos 1965.
- HAMERS, Antonius: *Die Rezeption des Reichskonkordates in der Bundesrepublik Deutschland (= Münsterischer Kommentar zum Codex Iuris Canonici 60)*, Essen: Ludgerus 2010.
- HARBECKE, Heike: *Adam im Blick. Überlegungen zu Möglichkeiten eines jugendgerechten Religionsunterrichts*, in: Andrea QUALBRINK/Anabelle PITHAN/Mariele WISCHER (Hg.): *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2011, 213–227.
- HARNISCH, Wilhelm: *Das Leben des funfzigjährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi oder die Erziehung in Staaten, Ständen und Lebensverhältnissen. Ein Nutzbuch den guten, ein Trutzbuch den schlechten Eltern, den Hauslehrern und ihren Herren ein Spiegel, allen Erziehern und Lehrern ein Handweiser, und manchem Staatsbeamten eine Warnungstafel. Erster Band*, Breslau: Wilibald August Holäuffer 1817.

- HARNISCH, Wilhelm: Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei Volksschulen gewidmet, Breslau: Graft, Barth und Komp 1820.
- Anweisung zum Unterricht im Christenthum, Halle: Eduard Anton 1828.
 - Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus; ein Hilfsbuch für Lehrer im evangelischen Christentum. Erster Theil: enthaltend das erste Hauptstück, 2. verbesserte Auflage, Weiffenfels: bey dem Verfasser und in Commission bei Eduard Anton in Halle 1837.
 - Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei Volksschulen gewidmet, 3. ganz umgearbeitete Auflage, Breslau: Graft, Barth und Komp 1839.
 - Luthers kleiner Katechismus, mit Entwicklungen, Erörterungen und Hinweisungen auf die Bibel und das Gesangbuch, als ein Lehrbuch bearbeitet für evangelische Volksschullehrer und ihre größern Schüler, sowie für Hausväter, 5. durchgehends verbesserte Auflage, Eisleben: August Klöppel 1852.
- HARTMANN, Wilfried: Die Synoden der Karolingerzeit im Frankenreich und in Italien (= Konziliengeschichte: Reihe A, Darstellungen, o. Bandnr.), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 1989.
- HAUB, Rita: Robert Bellarmin und der Katechismus nach dem Tridentinum, in: Andreas WOLLBOLD (Hg.): Katechismen, Glaubensbekenntnis, Vater Unser, Würzburg: Echter 2008, 25–35.
- HAUSBERGER, Karl: Staat und Kirche nach der Säkularisation. Zur bayerischen Konkordatspolitik im frühen 19. Jahrhundert (= Münchner theologische Studien: 1. Hist. Abt. 23), St. Ottilien: EOS 1983.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: 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.
- HEINZE, Kristin: Das ›Treibhaus‹ als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft, in: Michael EGGERS/Matthias ROTHE (Hg.): Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften, Bielefeld: Transcript 2009, 107–131.
- HELBLING, Dominik: Wo bleibt das Subjekt in den Kompetenzmodellen?, in: KatBl 136 (2011), 290–295.
- HEMEL, Ulrich: Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht?, in: Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen (rabs) 23.3 (1991), 67–72.
- HERBART, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen, Göttingen: Dieterich 1835.
- Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Unvollendet, in: Gustav HARTENSTEIN (Hg.): J. F. Herbart's kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen, nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse. Zweiter Band, Leipzig: F. A. Brockhaus 1842, 517–694.
- HERBST, Jan-Hendrik: Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 31), Paderborn: Brill Schöningh 2022.
- Art. Beutelsbacher Konsens, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2023, URL: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201115/> (besucht am 30. 01. 2024).
- HERDER, Johann Gottfried: An Johann Georg Hamann. Bückeburg, 24. August 1776, in: Wilhelm DOBBEK/Günter ARNOLD (Hg.): Johann Gottfried Herder. Briefe. Dritter Band: Mai 1773–September 1776 (= Johann Gottfried Herder. Briefe. Gesamtausgabe 1763–1803), Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger 1978, 291–295.
- HERMANN, Erich: Die Grundformen des pädagogischen Verstehens, München: Johann Ambrosius Barth 1959.
- HERMISSON, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19.1 (2020), 126–144.
- HEROK, Stefan: Humor ist, wenn man trotzdem... Praxisanregungen Sek I zum Thema: „Lachen im RU – Schule der Freude“, in: INFO. Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 31.2 (2002), 99–110.
- HERZEN, Alexander Iwanowitsch: Grundlinien einer allgemeinen Psychophysiologie, Leipzig: Ernst Günther 1889.

- HESSHUS, Tilemann: Vorrede, in: Johann TETELBACH (Hg.): Das güldene Kleinot. D. Mart. Lutheri Catechismus, Frankfurt am Main: Johanns Reinhart 1577, Aii–Av.
- HEUSER, August: Anderes anders lernen. Neue Lernorte für den Religionsunterricht, in: KatBl 121 (1996), 76–82.
- HEYDENREUTER, Reinhard: Marktoberdorf. Kurfürstlicher Sommersitz im Ostallgäu (= Bayerische Städtebilder: Schwaben, o. Bandnr.), Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag 1997.
- HILDEBRANDT, Horst (Hg.): Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts (= utb 58), Paderborn: Schöningh⁸ 1971.
- HILGER, Georg: Religionsunterricht als offener Lernprozess, München: Kösel 1975.
- Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Georg SCHMUTTERMAYR/Heinrich PETRI/Karl HAUSBERGER/Wolfgang BEINERT/Georg HILGER (Hg.): Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger, Regensburg: Friedrich Pustet 1997, 399–420.
- HILGER, Georg/KROPAČ, Ulrich/LEIMGRUBER, Stephan: Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, 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, 41–75.
- HILLEN, Bernhard M.: Verbindung von Religionsunterricht mit anderen lebenskundlichen Fächern. Einige Gedankenstriche, in: Lebendige Katechese 24.2 (2002), 101–102.
- HIRSCHER, Johann Baptist: Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen, nach seinem ganzen Umfange dargestellt, 2. vermehrte u. verbesserte Auflage, Tübingen: Heinrich Laupp 1832.
- HIRSCHMANN, Hagen: Korpuslinguistik. Eine Einführung, Berlin: J. B. Metzler 2019.
- HOFMANN, Christina: „Das fand ich wirklich ungerecht!“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeitserfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung (= Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf) 6), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020.
- HOFMEIER, Johann: Kleine Fachdidaktik Katholische Religion, München: Kösel 1983.
- HOLLERBACH, Alexander: Art. Reichskonkordat, in: RGG⁴, Bd. 7, 2008, 223–224.
- HOLTORF, Arne: Art. 'Cisioianus', in: Kurt RUH (Hg.): Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon, Bd. 1, 2. völlig neu bearbeitete Auflage, Berlin und New York: De Gruyter 1978, 1285–1289.
- HÖPFL, Bernhard: 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.
- HOPING, Helmut: Theologischer Kommentar zur Dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung: Dei Verbum, in: Bernd Jochen HILBERATH/Peter HÜNERMANN (Hg.): OE, UR, CD, OT, PC, GE, NA, DV (= Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil 3), Sonderausgabe, Freiburg im Br.: Herder 2009, 695–831.
- HOTZE, Gerhard: Wie Paulus Katechese betreibt, in: KatBl 136 (2011), 304–307.
- Houben, Karl: Inwieweit bin ich religiös?, in: KatBl 62 (1936), 340–356.
- HUBER, Ludwig: Die Verweltlichung des Firmsakramentes, in: KatBl 54 (1928), 353–358.
- HÜBNER, Johann: Zweymahl zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum Besten abgefasset, Leipzig: Johann Friedrich Gleditschen 1731.
- HUEBENTHAL, Sandra: Wirtschaftsgleichnisse. Oder: Wie lässt sich eine Vorlesung kompetenzorientiert gestalten?, in: Annett GIERCKE-UNGERMANN/Sandra HUEBENTHAL (Hg.): Orks in der Gelehrtenwerkstatt? Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modelliert (= Theologie und Hochschuldidaktik 7), Berlin: LIT 2016, 27–42.
- HUFELAND, Christoph Wilhelm: Über die wesentlichen Vorzüge der Inoculation vollkommene und unvollkommene Blattern, und andere dahin einschlagende Punkte, desgleichen über verschiedene Kinderkrankheiten und sowohl diätetische als medizinische Behandlung der Kinder, Leipzig: Georg Joachim Göschen 1792.

- HUGO VON SANKT VIKTOR: *Didascalicon de studio legendi* (1127), in: Thilo OFFERGELD (Hg.): *Hugo von Sankt Viktor: Didascalicon de studio legendi*. Studienbuch (= *Fontes Christiani* 27), Freiburg im Br.: Herder 1997, 104–401.
- HUMBERTUS DE ROMANIS: *Opera de vita regulari*, ed. Joachim Joseph Berthier, Vol. II. *Expositio in Constitutiones Instructiones de Officiis Ordinis. De Eruditione Praedicatorum. Epistolae Encyclicae*, Rom: A. Befani 1889.
- HÜTTE, Saskia/METTE, Norbert: *Religion im Klassenverband unterrichten*. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen (= *Theologie und Praxis* : Abteilung B 16), Münster: LIT 2003.
- HYLLA, Erich: Sprangers „Psychologie des Jugendalters“. (Schluß), in: *Die Deutsche Schule* 29 (1925), 217–224.
- JÄGGLE, Martin: Das Problem der professionalisierten Rede von Gott, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 1.1 (1991), 11–15.
- JAHN, Friedrich Ludwig: *Deutsches Volksthum*, Lübeck: Niemann und Comp. 1810.
- JAIS, Aegidius: *Unterricht in der christkatholischen Glaubens- und Sittenlehre*. Mit einer Vorerinnerung über den Religionsunterricht, Würzburg: Stahel 1807.
- JOHANNES PAUL II.: *Apostolische Konstitution Fidei Depositum zur Veröffentlichung des Katechismus der Katholischen Kirche, der im Anschluss an das Zweite Vatikanische Konzil verfasst wurde*, in: *Katechismus der Katholischen Kirche*, München: R. Oldenbourg 1993, 29–35.
- JONAS D'ORLÉANS: *Instruction des laïcs*. Tome II (Livres II, 17 - III). *Texte, traduction, notes et index par Odile Dubreucq* (= *Sources chrétiennes* 550), Paris: Éditions du Cerf 2013.
- JOSHANLOO, Mohsen/GEBAUER, Jochen E.: *Religiosity's Nomological Network and Temporal Change*. Introducing an Extensive Country-Level Religiosity Index based on Gallup World Poll Data, in: *European Psychologist* 25.1 (2020), 26–40.
- JUD-KREPPER, Helga: *Die Genese der „Schulmeisterkunst“*, eine pädagogische Interpretation des Lehrerromans „Felix Kaskorbi“ von Wilhelm Harnisch, Tübingen: Schwäbische Verlagsgesellschaft 1989.
- KABISCH, Richard: *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 3. verbesserte Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1913.
- KABISCH, David: *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.
- KÄGLER, Britta: *Zum Verhältnis von Religion und Bildung in der Zeit der Konfessionalisierung*, in: Jochen SAUTERMEISTER/Elisabeth ZWICK (Hg.): *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 143–163.
- KARG (PARSIMONIUS), Georg: *Catechismvs, das ist: Eine kurtze Summa Christlicher Lehre / wie die in der Kirchen/Fragweise am nützlichsten gehandelt werden kan*, Nürnberg: Valentin Fuhrmann 1607.
- KARSEN, Fritz: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme* (= *Ordentliche Veröffentlichungen der Pädagogischen Literatur-Gesellschaft „Neue Bahnen“*, o. Bandnr.), Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung 1923.
- KATHOLISCHES SCHULKOMMISSARIAT IN BAYERN (Hg.): *Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien und Realschulen zum LehrplanPLUS*. *Katholischer Religionsunterricht Jahrgangsstufe 5*, München 2016.
- KAUFMANN, Franz-Xaver: *Kirche begreifen*. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg im Br.: Herder 1979.
- KAUPP, Angela: *Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte*. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen (= *Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen* 18), Ostfildern: Schwabenverlag 2005.
- KEHLMANN, Daniel: *F. Roman*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2013.

- KEMPF, Luise: Die Evolution des Apostrophgebrauchs. Eine korpuslinguistische Untersuchung, in: Renata SZCZEPANIAK/Stefan HARTMANN/Lisa DÜCKER (Hg.): Historische Korpuslinguistik (= Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte 10), Berlin und Boston: De Gruyter 2019, 119–150.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Begriff der Arbeitsschule, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner 1912.
- Begriff der Arbeitsschule, 6. erweiterte Auflage, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner 1925.
 - Theorie der Bildung, Leipzig: B. G. Teubner 1926.
 - Der Begriff der Arbeitsschule (1911), 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, 39–45.
 - 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.
 - 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.
- KIEBIG, Manfred: Johann Wilhelm Friedrich Höfling – Leben und Werk (= Die Lutherische Kirche. Geschichten und Gestalten 14), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991.
- KITTEL, Helmuth: Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung (= Arbeitsbücher für die Lehrerbildung 3), Wolfenbüttel und Hannover: Wolfenbütteler Verlagsanstalt 1947.
- KLUG, Ignaz: Lebensbeherrschung und Lebensdienst. Ein Buch von der sittlichen Reife der Einzelpersonlichkeit und des Volkes. Dritter Band: Die Güter des Lebens, Paderborn: Ferdinand Schöningh 1920.
- KLUGE, Friedemann: Art. Slawen, III. Kirchensprache, in: LThK, Bd. 9, 3 2006, 664–665.
- KNECHT, Friedrich Justus: Praktischer Kommentar zur Biblischen Geschichte mit vorausgehender Anweisung zur Erteilung des biblischen Geschichtsunterrichts. Im Anschlusse an die von G. Mey neu bearbeitete Schuster'sche Biblische Geschichte für die katholischen Religionslehrer an Volksschulen, Freiburg im Br.: Herder 1881.
- KOCHER, Richard: Predigt von Pfarrer Kocher – Das so genannte „Religionsstunden-Ich“ (21.12.2017), 2017, URL: https://www.horeb.org/mediathek/podcasts/predigten-pfr-richard-kocher/?L=0&tx_sicpodcastlist_pi1%5Buid%5D=26906&tx_sicpodcastlist_pi1%5Baction%5D=show&tx_sicpodcastlist_pi1%5Bcontroller%5D=Podcast&cHash=06b647900d932937dfc2c85832606a2c (besucht am 30.01.2024).
- KOENEN, Klaus: Das Jonabuch in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen der 90er Jahre, in: RpB 45 (2000), 129–136.
- KOERRENZ, Ralf/KENKLIES, Karsten/KAUHAUS, Hanna/SCHWARZKOPF, Matthias: Geschichte der Pädagogik (= utb 4524), Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017.
- KOHLBERG, Lawrence: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. A dissertation submitted to the Faculty of the Division of the social sciences in candidacy for the degree of doctor of philosophy, Chicago 1958.
- Art. Moral Development, in: International Encyclopedia of the Social Sciences, Bd. 10, New York: Crowell Collier & Macmillan 1968, 483–493.
- KOLB, Herbert: Impulse für eine nachhaltige Konfirmandenarbeit, Heilsbronn: Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn 2009.
- Was glaubst du? Beiträge zur Konfirmationsarbeit, Heilsbronn: Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn 2019.
- KOLLMANN, Roland: Ergreifen und aushandeln religiöser Sprechchancen, in: Günter STACHEL (Hg.): Sozialisation – Identitätsfindung – Glaubenserfahrung. Referate und Protokolle des zwei-

- ten Kongresses der «Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten» (= Studien zur Praktischen Theologie 18), Zürich, Einsiedeln und Köln: Benziger 1979, 215–220.
- KÖNEMANN, Judith/SAJAK, Clauß Peter: Die Wege des Christwerdens in den Blick nehmen, in: *KatBl* 141 (2016), 299–304.
- KÖNIG, Klaus/KROPAČ, Ulrich: „learning from religion“. Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf eine Existenzfrage des Religionsunterrichts – eine Replik auf Georg Langenhorst, in: Abdel-Hafiez MASSUD/Christian HILD (Hg.): *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen (= Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft 1)*, Landau: Empirische Pädagogik 2021, 196–212.
- KONRAD, Franz-Michael: Schule im 20. Jahrhundert, in: Marius HARRING/Carsten ROHLFS/Michaela GLÄSER-ZIKUDA (Hg.): *Handbuch Schulpädagogik (= utb 8698)*, Münster und New York: Waxmann 2019, 31–40.
- KONRAD, Kristin: Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (= *Religionspädagogik innovativ* 34), Stuttgart: W. Kohlhammer 2020.
- KOTHMANN, Thomas: Art. Religionsunterricht, evangelisch, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/> (besucht am 30. 01. 2024).
- KRAEMER, Gundolf: Art. Overberg, Bernard, in: *LThK*, Bd. 7, ³2006, 1235.
- KRAUL, Margret: Geschlechtscharakter und Pädagogik: Mathilde Vaerting (1884–1977), in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 33.4 (1987), 475–489.
- KRAUSE, Karl Christian Friedrich: Von dem Einzelmenschen oder Individuum für sich, in: Heinrich AHRENS (Hg.): *Vorlesungen über die psychische Anthropologie von Karl Christian Friedrich Krause (= Karl Christian Friedrich Krause's handschriftlicher Nachlass 1.1.2)*, Göttingen: Dieterich'sche Buchhandlung 1848, 17–384.
- KREUTZWALD, Heinrich: *Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts und zur Formgeschichte des biblischen Schulbuches*, Freiburg im Br.: Herder 1957.
- KROMMINGA, Jan-Henning: *Der Westen als Wir-Gruppe im „Kampf der Kulturen“. Diskursanalysen zur sprachlichen Konstruktion der sozialen Welt (= Diskursmuster / Discourse Patterns 31)*, Berlin und Boston: De Gruyter 2022.
- KROPAČ, Ulrich: *Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position (= Forum Theologie und Pädagogik 13)*, Berlin und Münster: LIT 2006.
- Die hermeneutische Konzeption: Religionsunterricht als Auslegung, 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, 47–49.
- Art. Münchener Methode, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2020, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200626/> (besucht am 30. 01. 2024).
- KROPAČ, Ulrich/RIEGEL, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25)*, Stuttgart: Kohlhammer 2021.
- KRÜGER, Jürgen: Art. Ostung. II. Christentum, in: *LThK*, Bd. 7, ³2006, 1212–1213.
- KRUMMACHER, Friedrich Adolf: *Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche*, Essen: G. D. Bädeker 1823.
- KUHN, Heinz-Wolfgang: Nachfolge nach Ostern, in: Dieter LÜHRMANN/Georg STRECKER (Hg.): *Kirche. Festschrift für Günther Bornkamm zum 75. Geburtstag*, Tübingen: Mohr 1980, 105–132.
- KULISCHER, Josef: *Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Bd. I: Das Mittelalter (= Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte 3)*, München: Oldenbourg ⁴1971.
- KUMLEHN, Martina: Religiöse ‚Suchsprache‘ und christliche Sprachschule im Spannungsfeld von Übersetzung und Transformation. Hermeneutisch-didaktische Perspektiven, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66.3 (2014), 261–271.

- KUNSTMANN, Joachim: Religionspädagogik. Einführung und Überblick (= utb 2500), 3. überarbeitete u. erweiterte Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto 2021.
- KUPFER, Johannes: Kritische Untersuchung der Leitfragen im thüringischen Christenlehre=Plan und ihrer Voraussetzungen (1. Teil), in: Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst 9.10 (1956), 309–323.
- KURZ, Paul Konrad: Unsere Rede von Gott. Sprache und Religion (= Literatur – Medien – Religion 10), Münster: LIT 2004.
- KUTHE, Jens: Janus – Die Tage werden länger, in: Religion unterrichten. Informationen für Religionslehrer_innen im Bistum Hildesheim 1 (2017), 30–31.
- L. J.: Das 111. Stück. Schluß der Abhandlung von der menschlichen Kinderzucht, in: Der Mensch, eine moralische Wochenschrift 3 (1752), 209–216.
- LACHMANN, Rainer: Bibliographie Helmut Angermeyer, in: DERS. (Hg.): Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung. Festschrift für Helmut Angermeyer zum 70. Geburtstag am 7.2.1982 (= Religionspädagogik heute 9), Aachen: Rph 1982, 155–163.
- Vorwort, in: DERS. (Hg.): Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung. Festschrift für Helmut Angermeyer zum 70. Geburtstag am 7.2.1982 (= Religionspädagogik heute 9), Aachen: Rph 1982, 9–11.
- Die Religions-Pädagogik 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.
- Vom Westfälischen Frieden bis zur Napoleonischen Ära, in: Rainer LACHMANN/Bernd SCHRÖDER (Hg.): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2007, 78–127.
- Geschichte der Religionspädagogik bis Anfang des 20. Jahrhunderts – didaktische Schlaglichter, in: Martin ROTHGANGEL/Gottfried ADAM/Rainer LACHMANN (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁸2013, 53–72.
- LAIREITER, Matthias (Hg.): Franz Michael Vierthaler. Festschrift zum 200. Geburtstag am 25. September 1958 (= Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts Salzburg, 2. Sonderheft), Salzburg: Pädagogisches Institut Salzburg 1958.
- LÄMMERMANN, Godwin: Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie (= Kaiser-Taschenbücher 160), Gütersloh: Chr. Kaiser 1994.
- Gewalt in der Schule, in: Werner HAUßMANN/Hansjörg BIENER/Klaus HOCK/Reinhold MOKROSC (Hg.): Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006, 291–296.
- LANDESKIRCHENRAT DER EVANGELISCH-LUTHERISCHEN KIRCHE IN BAYERN: Richtlinien für die Bevollmächtigung zur Erteilung des evangelischen Religionsunterrichts an Grund-, Mittel-, Schulen für Sonderpädagogik/Förderschulen, Realschulen, beruflichen Schulen und an Gymnasien in Bayern (01.02.2022), URL: https://www.studienbegleitung-elkb.de/fileadmin/Dokument_e/Theologie_Lehramt/2022-9-28_finale_Fassung_Richtlinien_fuer_die_Bevollmaechtigung_01.pdf (besucht am 30. 01. 2024).
- LANDMANN, Salcia: Jüdische Witze, München: dtv ²1963.
- LANGE, Günter: Bild und Wort, in: KatBl 94 (1969), 269–278.
- Die Bedeutung des Religionsunterrichtes in der Schule. Zu seiner theologischen und pädagogischen Begründung, in: Josef SPECK (Hg.): Probleme der Curriculum-Forschung. Bericht über den 5. Kongreß (30. 3. bis 2. 4. 1969) des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Münster, Münster: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster 1969, 93–112.
- Religionsunterricht in der Grundschule (Literaturberichte), in: KatBl 97 (1972), 56–62.
- ‚Der Religionsunterricht in der Schule‘, in: Dieter EMEIS/Burkard SAUERMOST (Hg.): Synode – Ende oder Anfang, Düsseldorf: Patmos 1976, 93–107.
- LANGENHORST, Georg: Verschenktes Sakrament. Vorschläge zu einer grundlegend neuen Firmpastoral, in: Herder Korrespondenz 69.7 (2015), 365–367.

- LANGENHORST, Georg: Begegnung als »Königsweg interreligiösen Lernens«? Ein skeptischer Einwurf, in: *KatBl* 142 (2017), 183–184.
- Drei klassische Konzeptionen von Religionsunterricht und ihre heutige Relevanz, in: Eva STÖGBAUER-ELSNER/Konstantin LINDNER/Burkard PORZELT (Hg.): *Studienbuch Religionsdidaktik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, 127–136.
 - „learning in religion“. Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf eine marginalisierte Fragestellung, in: Abdel-Hafiez MASSUD/Christian HILD (Hg.): *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen (= Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft 1)*, Landau: *Empirische Pädagogik* 2021, 178–195.
- LANGER, Wolfgang: Moderne evangelische Lösungsversuche zur Krise des biblischen Unterrichts. Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation, in: *KatBl* 90 (1965), 451–461.
- Moderne evangelische Lösungsversuche zur Krise des biblischen Unterrichts. Hans Stock: Literarisches und theologisches Gesamtverständnis der Evangelien, in: *KatBl* 90 (1965), 590–599.
 - Tradition und Dogma im Religionsunterricht, in: Wolfgang Gerold ESSER (Hg.): *Zum Religionsunterricht morgen I. Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München: J. Pfeiffer 1970, 163–176.
- LANGER, Wolfgang/LANGE, Günter: Zur Problematik der Schulbibeln und des biblischen Unterrichts, in: *KatBl* 90 (1965), 401–412.
- LÄPPLE, Alfred: *Kleine Geschichte der Katechese*, München: Kösel 1981.
- LAURIEN, Hanna-Renate: Interview mit der Kirchenzeitung des Erzbistums Köln vom 5. Februar 1971, in: *eltern-forum*, Organ der Katholischen Elternschaft Deutschlands 2 (1971), 24–25.
- Zuordnung des Religionsunterrichts zu den Sachkommissionen der Synode, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 14.6 (1971), 266–267.
- LEHMANN, Karl: Glaubenssituation und Verkündigung in der Gegenwart. Erster Lagebericht aus der Sachkommission I, in: *SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* 2.7 (1971), 15–26.
- Bericht über die Zuweisung der Beratungsgegenstände, in: *SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* 4.2 (1973), 17–30.
 - Allgemeine 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, 21–67.
 - Günter Lange und die Würzburger Synode, in: *KatBl* 137 (2012), 98–100.
- LEIMGRUBER, Stephan: Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, vollständig überarbeitete Neuauflage* 2010, 3. Auflage (= 8. Auflage der 1. Auflage 2001), München: Kösel 2013, 41–43.
- Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. Religionsdidaktische Akzente der Aufklärung, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, vollständig überarbeitete Neuauflage* 2010, 3. Auflage (= 8. Auflage der 1. Auflage 2001), München: Kösel 2013, 43–44.
 - Vreni Merz-Widmer (1948–2011). Religionspädagogik an der Bettkante, in: Angela BERLIS/Stephan LEIMGRUBER/Martin SALLMANN (Hg.): *Aufbruch und Widerspruch. Schweizer Theologinnen und Theologen im 20. und 21. Jahrhundert*, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2019, 678–691.
- LENHARD, Hartmut: Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 39.6 (1987), 613–636.
- LESCH, Karl Josef: Das Schulwesen am Vorabend der Reformation, in: Rainer ILGNER (Hg.): *Handbuch Katholische Schule. Bd. 3. Zur Geschichte des katholischen Schulwesens*, Köln: Bachem 1992, 15–35.

- LEVEN, Eva-Maria: Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften (= Empirische Theologie 33), Berlin: LIT 2019.
- LEVINSON, Stephen C.: Pragmatik. Neu übersetzt von Martina Wiese (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 39), Tübingen: Max Niemeyer 2000.
- LILL, Rudolf: Konkordate, in: TRE, Bd. 19, 1990, 462–471.
- LIMMER, Rudolf: Bildungszustände und Bildungsideen des 13. Jahrhunderts. Dargestellt unter besonderer Berücksichtigung der lateinischen Quellen, München und Berlin: R. Oldenbourg 1928.
- LINDBECK, George A.: Christliche Lehre als Grammatik des Glaubens. Religion und Theologie im postliberalen Zeitalter. Aus dem amerikanischen Englisch von Markus Müller (= Theologische Bücherei 90: Systematische Theologie), Gütersloh: Chr. Kaiser 1994.
- LINDE, Ernst: Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage, Leipzig: Friedrich Brandstetter 1897.
- LINDBERG, Gustaf: Katechetisk Litteratur. Fendt, L.: Katechetik. Sammlung Töpelmann. Theol. Hilfsbücher. Band I. 1935, 108 S. / Schieder, Julius, Katechismusunterricht. Kaiser Verlag, München 1934 197 S. In: Svensk Teologisk Kvartalskrift 12.3 (1936), 277–280.
- LINDNER, Gerhard: Unterrichtsvorbereitung Religion. Eine Einführung, in: DERS. (Hg.): Religionsunterricht praktisch. Beispiele der Unterrichtsvorbereitung für Grund- und Hauptschule. Erarbeitet im Rahmen der Lehrerausbildung an der Universität und im Seminar, Heilsbronn: Katechetisches Amt Heilsbronn d. Ev.-Luth. Kirche in Bayern 1991, 7–38.
- LIPPS, Theodor: 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.
- LOHMÜLLER, Johannes: Firmunterricht – Firmerziehung, in: KatBl 61 (1935), 100–105.
- LOOSE, Anika: „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkinder theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (= Religionspädagogik innovativ 29), Stuttgart: W. Kohlhammer 2019.
- LOTZE, Hermann: 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.
- LUTHER, Martin: An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524), in: WA 15, (9)27–53.
- Der kleine Catechismus für die gemeine Pfarherr und Prediger (1529). Gedrückt zu Erfurd durch Conrad Creffer, in: WA 30, I, 264–345.
- Deusch Catechismus (Der Große Katechismus) (1529), in: WA 30, I, 123–238.
- Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526), in: WA 19, (44)72–113.
- Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520), in: WA 7, (12)20–38.
- Wider die himmlischen Propheten, von den Bildern und Sakrament (1525), in: WA 18, (37)62–125.
- LUTZ, Bernd: Art. Sakramentenkatechese/-pastoral, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100105/> (besucht am 30. 01. 2024).
- MAIER, Hans: Der Religionsunterricht in der Schule: ein Rückblick auf den Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland vom November 1974, in: Regensburger RU-Notizen 3 (1984), 10–15.
- Religion und moderne Gesellschaft (= Schriften zu Kirche und Gesellschaft 3), Freiburg im Br.: Herder 1985.
- MALLINCKRODT, Hansjürgen von: Urgemeinde – »politisch«? Gedanken zur unterrichtlichen Behandlung, in: KatBl 95 (1970), 679–683.
- MANGELSDORF, Karl Ehregott: Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden im Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist. Nebst einer freyen Beurtheilung der Basedowischen Anstalten, und anderer dahin gehörigen Materien, Leipzig: Fr. Gotth. Jacobäer und Sohn 1779.

- MANITIUS, Max: Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Erster Band: Von Justinian bis zur Mitte des zehnten Jahrhunderts (= Handbuch der Altertumswissenschaft 9,2,1), unveränderter Nachdruck der 1911 erschienenen ersten Auflage, München: Beck 1959.
- MARTIN, Gerhard: Religionsunterricht als Gespräch über Wirklichkeit und Glauben (I), in: Wolfgang Gerold ESSER (Hg.): Zum Religionsunterricht morgen II. Konzepte und Modelle zu künftiger Praxis in Haupt- und Realschule, Gymnasium und Gesamtschule, München: J. Pfeiffer 1971, 161–175.
- MATTHES, Heinrich: 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.
- MATTHIAS, Markus: Bekehrung und Wiedergeburt, in: Hartmut LEHMANN (Hg.): Geschichte des Pietismus. Bd. 4: Glaubenswelt und Lebenswelten, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, 49–79.
- MEIER, Gabriel: Hugo von Sankt Viktor, in: DERS. (Hg.): Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 150–156.
- Notker, in: DERS. (Hg.): Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 139–141.
- MEISTER ECKHART: In hoc apparuit caritas dei in nobis, in: Niklaus LARGIER (Hg.): Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 66–75.
- Intravit Iesus in templum et coepit eicere vendentes et ementes. Matthaei, in: Niklaus LARGIER (Hg.): Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 10–23.
- Quasi vas auri solidum ornatum omni lapide pretioso, in: Niklaus LARGIER (Hg.): Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 186–197.
- Surge illuminare iherusalem etc, in: Niklaus LARGIER (Hg.): Meister Eckhart. Deutsche Werke I. Texte und Übersetzungen (= Bibliothek des Mittelalters 20), Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1993, 164–171.
- MENDL, Hans: Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks), in: RpB 39 (1997), 65–92.
- Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Burkard PORZELT/Ralph GÜTH (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte (= Empirische Theologie 7), Münster: LIT 2000, 139–152.
- Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts (= Religionspädagogik konkret 1), Winzer: Duschl 2004.
- Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt, in: Rainer LACHMANN/Bernd SCHRÖDER (Hg.): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2007, 331–364.
- Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München: Kösel 2008.
- Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht, in: RpB 63 (2009), 29–38.
- Art. Modelllernen, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2017, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100311/> (besucht am 30. 01. 2024).
- Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 6. überarbeitete u. erweiterte Auflage, München: Kösel 2018.
- Art. Anthropologische Wende, in: DERS. (Hg.): Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019, 15–16.

- MENDL, Hans: Geschichte religiöser Erziehung und Bildung, in: Ulrich KROPAČ/Ulrich RIEGEL (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), Stuttgart: Kohlhammer 2021, 511–525.
- Performativer Religionsunterricht, in: Ulrich KROPAČ/Ulrich RIEGEL (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), Stuttgart: Kohlhammer 2021, 239–245.
- MERZ, Vreni: Religionspädagogische Überlegungen, in: Walter BÜHLMANN/Vreni MERZ (Hg.): Psalmen (= Impulse und Hilfen zum Bibel- und Religionsunterricht 4), Luzern: Katechetische Arbeitsstelle (IKK) 1986, 15–16.
- METTE, Norbert: Religionspädagogik (= Leitfaden Theologie 24), Düsseldorf: Patmos 1994.
- Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos 2006.
- MEYER, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg 1979.
- MEYEROWITZ, Jan: Der echte jüdische Witz, Berlin: Colloquium 1971.
- MEZGER, Manfred: Praktische Theologie – Zugang zu ihrem Studium (I), in: Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik 1.2 (1966), 111–119.
- MICHAELIS, Johann David: Anmerkungen zu den Sprüchen Salomons, in: DERS. (Hg.): Deutsche Uebersetzung des Alten Testaments, mit Anmerkungen für Ungelehrte. Der siebte Theil welcher die Sprüche und den Prediger Salomons enthält, Göttingen: Wittve Vandenhoeck 1778, 1–103.
- MICKSCH, Jürgen: Jugend und Freizeit in der DDR (= Beiträge zur soziologischen Forschung 8), Opladen 1972.
- MILLER, Johann Peter: Unterhaltungen für denkende Christen zur täglichen Vermehrung ihrer Ueberzeugung, Tugend und Gemüthsruhe, Halle: Johann Jacob Gebauer 1781.
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, KUNST UND VOLKSBILDUNG (KONRAD HAENISCH): Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 63.9, 5. Mai 1921 (1921), 186–188.
- 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.
- MÖLLER, Rainer: Art. Evangelische Unterweisung, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2016, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100122/> (besucht am 30. 01. 2024).
- MONNINGER, Gerhard: Kontinuierlicher Umbruch: 1956–1986, in: Jörg DITTMER (Hg.): Theologie auf dem Campus. Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Augustana-Hochschule in Neuendettelsau, Neuendettelsau: Augustana-Hochschule 1997, 33–57.
- MORDEK, Hubert/ZECHIEL-ECKES, Klaus/GLATTHAAR, Michael (Hg.): Die Admonitio generalis Karls des Großen (= Monumenta Germaniae Historica. Fontes iuris Germanici antiqui in usum scholarum separatim editi 16), Hannover: Hahn 2012.
- MOSER, Dietz-Rüdiger: Verkündigung durch Volksgesang. Studien zur Liedpropaganda und -katechese der Gegenreformation, Berlin: Erich Schmidt 1981.
- MÜLLER, Harald: Mittelalter (= Akademie Studienbücher – Geschichte, o. Bandnr.), 2. überarbeitete u. aktualisierte Auflage, Berlin und Boston: De Gruyter 2015.
- MÜLLER, Julius: Die christliche Lehre von der Sünde. Erster Band: Vom Wesen und Grunde der Sünde. Eine theologische Untersuchung, Breslau: Josef Max und Komp. 1839.
- MÜLLER, Ralf: Frömmigkeit in pädagogischer Perspektive – ein historisch-systematischer Zugang zu einem religiösen Bildungsideal, in: Jochen SAUTERMEISTER/Elisabeth ZWICK (Hg.): Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 165–179.
- MÜLLER, Winfried: Die Aufklärung (= Enzyklopädie deutscher Geschichte 61), München: R. Oldenbourg 2002.
- MÜNCH, Matthäus Cornelius: Art. Treibhaus, in: DERS. (Hg.): Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer. Dritter Band, Augsburg: J. A. Schlosser's Buch- und Kunsthandlung 1842, 46–47.

- NASTAINCZYK, Wolfgang: Art. Christenlehrbruderschaften, in: LThK, Bd. 2, ³2006, 1103.
 — Art. Christenlehre, in: LThK, Bd. 2, ³2006, 1104.
- NAURATH, Elisabeth: Übertragung, Erhellung, Entwicklung, Kommunikation, Erfahrung. Strategien ethischer Bildung im Religionsunterricht, in: Konstantin LINDNER/Mirjam ZIMMERMANN (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen (= utb 5604), Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 222–229.
- NEIDHART, Walter: Psychologie des kirchlichen Unterrichts, Zürich: Zwingli 1960.
- NIEBERGALL, Friedrich: Die Lehrbarkeit der Religion und Die Kritik im Religionsunterricht, in: Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht 1 (1908), 238–243.
 — Probleme des Religionsunterrichts, in: Evangelische Freiheit. Monatsschrift für die kirchliche Praxis in der gegenwärtigen Kultur 8 (1908), 54–62.
 — Der Schein als Erzieher, in: Evangelische Freiheit. Monatsschrift für die kirchliche Praxis in der gegenwärtigen Kultur 10 (1910), 60–61.
 — Wahrhaftiger Religionsunterricht, in: Evangelische Freiheit. Monatsschrift für die kirchliche Praxis in der gegenwärtigen Kultur 20 (1920), 111–122.
 — Der neue Religionsunterricht, Langensalza: Julius Beltz 1922.
 — Gegen das Scheinwesen im Religionsunterricht, in: Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht 22 (1929), 1–6.
 — Religionswissenschaftliche und dialektische Religionspädagogik, in: Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht 23 (1930), 134–140.
- NIEMEYER, August Hermann: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher, Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung 1796.
 — Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil, 5. neuverbesserte Auflage, Halle: bey dem Verfasser 1802.
 — Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern Hauslehrer und Schulmänner. Dritter Theil. Nachträge und Zusätze, Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung 1806.
 — Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Dritter Theil. Nachträge und Zusätze, 5. verbesserte Ausgabe, Halle 1806.
 — Ueber Pestalozzi's Grundsätze und Methoden, Halle und Berlin 1810.
 — Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil, 7. durchaus verbesserte u. vermehrte Ausgabe, Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung 1818.
 — Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Erster Theil, Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung ⁸1824.
- NOTKER: Erster Brief Notkers an seine Schüler, in: Gabriel MEIER (Hg.): Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 141–143.
 — Notker an Salomo über die Schriftausleger, in: Gabriel MEIER (Hg.): Ausgewählte Schriften von Columban, Alkuin, Dodana, Jonas, Hrabanus Maurus, Notker Balbulus, Hugo von Sankt Viktor und Peraldus (= Bibliothek der katholischen Pädagogik 3), Freiburg im Br.: Herder 1890, 144–147.
- NOWACK, Alfons: Bleibendes in der Flucht methodischer Erscheinungen. Ein Streifzug durch den Katechismusunterricht, in: KatBl 56 (1930), 385–395.
- NUBER, Georg: Firmungsalter und Firmungstag, in: KatBl 58 (1932), 338–343.
- NÜTZEL, Johannes: Die Faszination des Wanderpredigers, in: Ludger SCHENKE/Ingo BROER/Rudolf HOPPE/Peter FIEDLER/Dieter ZELLER/Johannes NÜTZEL/Lorenz OBERLINNER/Hildegard GOLLINGER/Hans Otto ZIMMERMANN (Hg.): Jesus von Nazaret – Spuren und Konturen, Stuttgart: Kohlhammer 2004, 255–274.
- OEKOLAMPADIUS, Johannes: Das erst Capitel des propheten Jeheskiels. Von dem ampt der Oberen vnd der vnderthonen, Basel 1527.

- OELKERS, Jürgen: Schule im 19. Jahrhundert, in: Marius HARRING/Carsten ROHLFS/Michaela GLÄSER-ZIKUDA (Hg.): Handbuch Schulpädagogik (= utb 8698), Münster und New York: Waxmann 2019, 18–30.
- OESTREICH, Paul (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.
- OFFERGELD, Thilo: Einleitung, in: DERS. (Hg.): Hugo von Sankt Viktor: Didascalicon de studio legendi. Studienbuch (= Fontes Christiani 27), Freiburg im Br.: Herder 1997, 7–102.
- OLRIK, Jakob: „Verkirklichung“ des Firmtages, in: KatBl 55 (1929), 204–208.
- ORIGENES: in Leviticum Homilia, in: Wilhelm BAEHRENS (Hg.): Origenes Werke. Sechster Band: Homilien zum Hexateuch in Rufins Übersetzung. Erster Teil: Die Homilien zu Genesis, Exodus und Leviticus (= GSC 29), Leipzig: J. C. Hinrich 1920, 280–507.
- ORT, Barbara/RENDLE, Ludwig (Hg.): fragen – suchen – entdecken 1|2. Religion in der Grundschule, Berlin: Kösel Schulbuch 2015.
- ORTH, Gottfried/FRITZ, Hilde: Ich muss wissen, was ich machen will. Ethik lernen und lehren in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008.
- OSER, Fritz/GERMANN, Wilhelm/KIRCHHOFER, Karl: Salz der Erde. Über die Sendung der Christen. Religionsunterricht im 7.–9. Schuljahr. Arbeitsbuch für Schüler, Olten und Freiburg im Br.: Walter 1974.
- OTT, Joachim: Luthers Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts (1526) – Historische, theologische und buchgeschichtliche Aspekte, in: Irene DINGEL/Henning P. JÜRGENS (Hg.): Meilensteine der Reformation. Schlüsseldokumente der frühen Wirksamkeit Martin Luthers, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 218–234.
- OTTO, Gert: Der problematische Religionsunterricht, in: Radius. Vierteljahresschrift der Evangelischen Akademikerschaft in Deutschland 10.4 (1964), 21–26.
- Schule – Religionsunterricht – Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, 3. stark erweiterte Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1968.
- PABST, Alwin: Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung (= Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen 140), Leipzig: B. G. Teubner 1907.
- PACELLI, Eugen/PAPEN, Franz von: I. Reichskonkordat vom 20. Juli 1933, in: Joseph LISTL (Hg.): Die Konkordate und Kirchenverträge in der Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe für Wissenschaft und Praxis. Erster Band, Berlin: Duncker & Humblot 1987, 27–61.
- PÄPSTLICHE BIBELKOMMISSION: Instructio de historica Evangeliorum veritate, in: Joseph A. FITZMYER (Hg.): Die Wahrheit der Evangelien. Die „Instructio de historica Evangeliorum veritate“ der Päpstlichen Bibelkommission vom 21. April 1964: Einführung, Kommentar, Text, Übersetzung und Bibliographie (= Stuttgarter Bibelstudien 1), Stuttgart: Katholisches Bibelwerk 1965, 36–53.
- PAUL, Eugen: Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. I. Antike und Mittelalter, Freiburg im Br.: Herder 1993.
- Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. II. Barock und Aufklärung, Freiburg im Br.: Herder 1995.
- Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung, in: Walter BRANDMÜLLER (Hg.): Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte. Erster Band: Von den Anfängen bis zur Schwelle der Neuzeit. II: Das kirchliche Leben, St. Ottilien: EOS 1999, 929–975.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich: Die Abendstunde eines Einsiedlers. Vatersinn Gottes; Kindersinn der Menschen. Vatersinn des Fürsten, Kindersinn der Bürger. Quellen aller Glückseligkeit, in: Ephemeriden der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre, der Politik und der Gesezgebung 28.1. Bd., Fünftes Stück (1780).
- Lienhard und Gertrud. Ein Buch für's Volk. Vierter und letzter Theil, Frankfurt und Leipzig 1787.

- PESTALOZZI, Johann Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von Heinrich Pestalozzi, Bern und Zürich: Heinrich Geßner 1801.
- PETER-WEISS-GESAMTSCHULE UNNA: Schulinterner Lehrplan Evangelische Religionslehre in der Sekundarstufe II. [Mittlerweile vom Server entfernt], 09.09.2015, URL: http://bef-pwg.de/wp-content/uploads/_mediavault/2016/09/Lehrplan-Religionslehre-an-der-Peter-Weiss-Gesamtschule-Sek-II-ab-2014.pdf (besucht am 13. 10. 2021).
- PETERS, Franz Joseph: Neuzeitliche Unterrichtsweise und geoffenbarte Wahrheit, in: Bonner Zeitschrift für Theologie und Seelsorge 4 (1927), 243–256.
- PEZZOLI-OLGIATI, Daria: Art. Orientation, in: RGG⁴, Bd. 6, 2008, 655–656.
- PFLIEGLER, Michael: Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche, in: CPB 57 (1934), 265–269.
- 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.
- PFLÜGER, Peter Michael: Der Religionsunterricht in der Schule. Vorlage der Synode der katholischen Bistümer der BRD, in: religion heute – informationen zum religionsunterricht 5.4 (1973), 1–2.
- PICKEL, Gert: Vom Narrativ zur Realität? Religionssoziologische Überlegungen zu Säkularisierung und Relevanzverlust von Religion als Triebkraft für ein Verlassen von Gott in der Gesellschaft, in: Julia KNOP (Hg.): Die Gottesfrage zwischen Umbruch und Abbruch. Theologie und Pastoral unter säkularen Bedingungen (= Quaestiones disputatae 297), Freiburg im Br.: Herder 2019, 111–129.
- PIRKER, Viera: fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie (= Zeitzeichen 31), Ostfildern: Matthias Grünewald 2013.
- Art. Identität, in: Burkard PORZELT/Alexander SCHIMMEL (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 38–43.
- PITHAN, Annebelle: Liselotte Corbach (1910–2002). Biographie – Frauengeschichte – Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2004.
- PITTMER, Karin: Art. Indefinitpronomen, in: Helmut GLÜCK/Michael RÖDEL (Hg.): Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler 2016, 284.
- 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.
- PIUS XII.: Rundschriften über die zeitgemäße Förderung der biblischen Studien (30. September 1943: «Divino afflante Spiritu»). Lateinischer und deutscher Text, Freiburg im Br.: Herder 1947.
- PLIETH, Martina: »Den Palast des Fragens neu aufbauen«, »Sterben, Tod und Traurigkeit« - Ein »fragwürdiges« Thema im Religionsunterricht, in: Mirjam ZIMMERMANN (Hg.): Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 34–51.
- PONTAL, Odette: Die Synoden im Merowingerreich (= Konziliengeschichte: Reihe A, Darstellungen, o. Bandnr.), Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh 1986.
- PORTMANN, Anton/KUNZ, Franz Xaver (Hg.): Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882.
- Vorwort, in: DIES. (Hg.): Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, IX–XII.
- PORZELT, Burkard: Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?, in: Stefan ALTMAYER/Gottfried BITTER/Joachim THEIS (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele (= Praktische Theologie heute 132), Stuttgart: Kohlhammer 2013, 181–194.

- PORZELT, Burkard: Art. Korrelation, in: Burkard PORZELT/Alexander SCHIMMEL (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 74–81.
- PRÄSIDIUM DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK/DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK): *Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß*, in: DASS. (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg im Br.: Herder 1976, 123–152.
- Mitglieder, Berater und Organe der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: DASS. (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen. Offizielle Gesamtausgabe II*, Freiburg im Br.: Herder 1977, 261–322.
- RAGAZ, Leonhard: *Versöhnung*, in: *Neue Wege. Blätter für religiöse Arbeit* 21.9 (1927), 393–400.
- RAHNER, Karl/VORGRIMLER, Herbert (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.
- RANG, Martin: *Hansbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. Erster Halbband: Grundlegung. Methode. Altes Testament*, Berlin: Furche 1939.
- RANK, Otto: *Grundzüge einer Genetischen Psychologie auf Grund der Psychoanalyse der Ichstruktur. II. Teil: Gestaltung und Ausdruck der Persönlichkeit*, Leipzig und Wien: Franz Deuticke 1928.
- RATHERIUS: *Præloquiorum*, in: Jacques-Paul MIGNE (Hg.): *Ratherii Veronensis episcopi opera omnia (= Patrologiæ cursus completus 136)*, Paris: Garnier 1881, 145–344.
- *Praeloquia*, in: Peter Laurence Donald REID (Hg.): *The Complete Works of Rather of Verona. Translated with an Introduction and Notes (= Medieval & Renaissance texts & studies 76)*, Binghamton: Center for Medieval and Early Renaissance Studies 1991, 21–208.
- RATKE, Wolfgang: *Anleitung in die Lehrkunst W. Ratichii (1614/15)*, in: Karl SEILER (Hg.): *Kleine pädagogische Schriften von Wolfgang Ratke (Ratichius)*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1967, 21–32.
- REENTS, Christine: *Johann Hübners Biblische Historien nach ihrem Erziehungs- und theologiegeschichtlichen Hintergrund, ihrem Autor und ihren theologischen Grundlinien*, in: Rainer LACHMANN/Christine REENTS (Hg.): *Johann Hübner, Biblische Historien*, Hildesheim, Zürich und New York: Georg Olms 1986, 1–22.
- REICH, Ingo/SPEYER, Augustin: *Deutsche Sprachwissenschaft. Eine Einführung (= Reclams Studienbuch Germanistik o. Bandnr.)*, Ditzingen: Philipp Reclam jun. 2020.
- REIFF, Paul: *Mit eigener Kraft. Zweiter Band: Erziehung zu geistiger Selbsttätigkeit im Religionsunterricht*, Stuttgart: Verlag der Paulinenpflege 1926.
- REIHER, Dieter: *Versuche, in der Wendezeit der DDR die religiöse Bildung in die Allgemeinbildung zurückzuholen*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 10.2 (2011), 231–242.
- REIL, Elisabeth: *Aurelius Augustinus, De catechizandis rudibus. Ein religionsdidaktisches Konzept (= Studien zur Praktischen Theologie 33)*, St. Ottilien: EOS 1989.
- REIMANN, Horst: *Kommunikations-Systeme. Umriss einer Soziologie der Vermittlungs- und Mitteilungsprozesse (= Heidelberger Sociologica 7)*, 2. revidierte Auflage, Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1974.
- REIS, Oliver: *Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht – Konsequenzen für den Religionsunterricht*, in: Gerhard BÜTTNER/Annette SCHEUNPFLUG/Gerhard ELSENBAST (Hg.): *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann (= Schriften aus dem Comenius-Institut 18)*, Berlin und Münster: LIT 2007, 55–73.
- RESEWITZ, Friedrich Gabriel: *Gedanken Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. Des Zweyten Bandes Zweytes Stück*, Berlin und Stettin: Friedrich Nicolai 1779.
- REUTER, Helmut: *Geschichte der Psychologie (= Bachelorstudium Psychologie)*, Göttingen u. a.: Hogrefe 2014.

- RICHÉ, Pierre (Hg.): *Dhuoda: Manuel pour mon fils (= Sources chrétiennes)*, Paris: Éditions du Cerf 1975.
- RIEGEL, Ulrich: *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde*, Stuttgart: W. Kohlhammer 2010.
- RIEGEL, Ulrich/ZIMMERMANN, Mirjam: *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen – Einstellungen – Effekte. Forschungsbericht zur Befragung der Schüler*innen. Working Paper 4*, Siegen: Universität Siegen 2021.
- RIEGGER, Manfred: *Habitusbildung durch Simulation. Resümee und Ausblick*, in: Manfred RIEGGER/Stefan HEIL (Hg.): *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik*, Würzburg: Echter 2018, 253–270.
- RIEGGER, Manfred/HEIL, Stefan (Hg.): *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik*, Würzburg: Echter 2018.
- RIESNER, Rainer: *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.
- RINGSHAUSEN, Karl: *Unbeabsichtigte Nebenwirkungen*, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 19.8 (1967), 322–323.
- RITTER, Werner H.: „Gott, der Allmächtige“ im religionspädagogischen Kontext. Zur Problematik einer Glaubensaussage, in: Werner H. RITTER/Reinhard FELDMEIER/Wolfgang SCHOBERTH/Günter ALTNER (Hg.): *Der Allmächtige. Annäherung an ein umstrittenes Gottesprädikat (= Biblisch-theologische Schwerpunkte 13)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997, 97–151.
- RITZEL, Wolfgang: *Versuch einer bildungstheoretischen Rechtfertigung des Religionsunterrichts*, in: DERS. (Hg.): *Der Religionsunterricht in der Höheren Schule*, Ratingen: A. Henn 1965, 5–20.
- ROGGENKAMP, Antje: „Christophorus – Vorbild im Retro-Look oder lerntheoretischer Prototyp?“, in: Tobias SARX/Rajah SCHEEPERS/Michael STAHL (Hg.): *Protestantismus und Gesellschaft. Beiträge zur Geschichte von Kirche und Diakonie im 19. und 20. Jahrhundert. Jochen-Christoph Kaiser zum 65. Geburtstag (= Konfession und Gesellschaft 47)*, Stuttgart: Kohlhammer 2013, 387–396.
- ROLLE, Hermann: *Pestalozzis Pädagogik im Spiegel der „Abendstunde eines Einsiedlers“*. Ein Gedenkblatt zu seinem 100. Todestage am 17. Februar 1927, in: *Katholische Schulzeitung für Norddeutschland* 44.7 (1927), 122–127.
- ROOS, Josef: *Katholische Religion (= Handbuch der deutschen Lehrerbildung, Dritter Band: Besondere Bildungslehre)*, München: R. Oldenbourg 1931.
- ROOSE, Hanna: *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*, Stuttgart: Calwer 2019.
- *Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis (= Schule in evangelischer Trägerschaft 22)*, Münster: Waxmann 2022.
 - *Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts (= Religionspädagogik innovativ 49)*, Stuttgart: W. Kohlhammer 2022.
- RÖBLER, Hans: *Nationalsozialismus in der fränkischen Provinz. Neuendettelsau unterm Hakenkreuz, 2. verbesserte Auflage*, Neuendettelsau: Diakonie Neuendettelsau 2018.
- ROTH, Michael: *Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die Theologische Ethik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 60.2 (2008), 154–163.
- *Warum wir Moralapostel nicht mögen und das Moralisieren verabscheuen. Zur Lebensferne der Ethik (= Theologische Interventionen 1)*, Stuttgart: W. Kohlhammer 2017.
 - *Art. Das Religionsstunden-Ich*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2018, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200389/> (besucht am 30. 01. 2024).
- ROTHGANGEL, Martin: *Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen*, in: Martin ROTHGANGEL/Gottfried ADAM/Rainer LACHMANN (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁸2013, 73–91.

- ROTTENECKER, Winfried: Firmkatechese in heterogenen Sozialräumen, in: *KatBl* 141 (2016), 305–311.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: *Emile, ou, de l'éducation*. Tome II. La Haye: Jean Néaulme 1762.
- *Émile* oder über die Erziehung. Aus dem Französischen frei übersetzt von Hermann Denhardt. Titel der französischen Originalausgabe: *Émile ou De L'Éducation* (Paris 1762), Köln: Anaconda 2010.
- RPS BISTUM PASSAU: *Der Blick auf das Wesentliche: Unterrichtsprinzipien und fachdidaktische Arbeitsweisen im Religionsunterricht*. Erarbeitet von Dagmar Cuffari, 2019, URL: <https://bistumpassau.s3.amazonaws.com/downloads/Bistum-Passau/2019-lehramtsanw%C3%A4rter-grund-und-mittelschule-Der-Blick-auf-das-Wesentliche-Unterrichtsprinzipien-und-fachdidaktische-Arbeitsweisen-im-RU.pdf> (besucht am 30. 01. 2024).
- RUPP, Horst F.: *Religiöse Bildung und Erziehung im Mittelalter*, in: Rainer LACHMANN/Bernd SCHRÖDER (Hg.): *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2007, 17–34.
- RUPPERT, Godehard: *Art. Pfarrschulen*, in: *LThK*, Bd. 8, ³2006, 176–177.
- SAILER, Johann Michael: *Vorlesungen aus der Pastoraltheologie*. Erster Band. Auf Befehl S. Churf. Durchlaucht zu Trier als Fürstbischofs zu Augsburg, München: Joseph Lentner 1788.
- *Vorlesungen aus der Pastoraltheologie*. Zweyter Band. Auf Befehl S. Churf. Durchlaucht zu Trier als Fürstbischofs zu Augsburg, München: Joseph Lentner 1788.
- *Über Erziehung für Erzieher*, München: Joseph Lentner 1807.
- SAJAK, Clauß Peter: *Art. Bildungsstudien*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100091/> (besucht am 30. 01. 2024).
- *Art. Katechismus/Katechismusunterricht*, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2016, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100140/> (besucht am 30. 01. 2024).
- *Der Schlüssel ist die Beziehung – Warum der Katechismus nicht die Lösung für die Glaubenskrise ist*, in: Clauß Peter SAJAK/Michael LANGER (Hg.): *Kirche ohne Jugend. Ist die Glaubensweitergabe am Ende?* (= *Theologie kontrovers*, o. Bandnr.), Freiburg im Br.: Herder 2018, 120–130.
- SALZMANN, Christian Gotthilf: *Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion beyzubringen*, 2. verbesserte Auflage, Frankfurt und Leipzig 1789.
- SCARDIGLI, Barbara: *Art. Germania (Provinzname) – Germania Magna*, in: Heinrich BECK/Heiko STEUER/Dieter TIMPE (Hg.): *Reallexikon der Germanischen Altertumskunde*, Bd. 11: *Geto-dakische Kultur und Kunst*, 2. völlig neu bearbeitete u. stark erweiterte Auflage, Berlin und New York: De Gruyter 1998, 245–259.
- SCHÄDLE, Georg: *Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik* (= *Religionspädagogik performativ 3*), Berlin: LIT 2008.
- SCHÄFFER, Fritz: *Ein Volk – ein Reich – eine Schule. Die Gleichschaltung der Volksschule in Bayern 1933–1945* (= *MISCELLANEA BAVARICA MONACENSIA 175*), München: Stadtarchiv München 2001.
- SCHAMBECK, Mirjam: *Glück als postmoderne Chiffre christlicher Heilsvorstellungen? Impulse und Grenzen, Glücksvorstellungen von Kindern als soteriologische Konzepte zu lesen*, in: Anton A. BUCHER/Gerhard BÜTTNER/Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Martin SCHREINER (Hg.): *»Gott gehört so ein bisschen zur Familie«*. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken (= *Jahrbuch für Kindertheologie 10*), Stuttgart: Calwer 2011, 105–121.
- *„Also Oskar ist ohne Religion groß geworden“*. Herausforderungen und Chancen eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73.2* (2021), 217–231.
- SCHARER, Matthias: *Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht in der Schule: heute gelesen und im Blick auf morgen weitergeschrieben*, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum 17* (2009), 30–38.

- SCHEIDLER, Monika: Art. Katechese/Katechetik, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100103/> (besucht am 30. 01. 2024).
- SCHERER, Carmen: Korpuslinguistik (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 2), Heidelberg: Winter ²2014.
- SCHUCHENPFLUG, Peter: 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).
- SCHIEDER, Julius: Zur Schulfrage, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 7.9, 29. Februar (1920), 49–50.
- Zur Schulfrage, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 9.28, 9. Juli (1922), 110–111.
 - Zur Schulfrage. Gemeinschaftsschule und die Persönlichkeit des Erziehers, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 9.21, 21. Mai (1922), 81–82.
 - Zur Schulfrage. Gemeinschaftsschule und religiöse Erziehung, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 9.23, 4. Juni (1922), 89–91.
 - Zur Schulfrage. Was am Reichsschulgesetz zu loben, was an ihm zu tadeln ist, in: Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung 9.17, 23. April (1922), 65–66.
 - Die Kirche des armen Wortes, in: DERS. (Hg.): Warum evangelisch? Predigten von Pfarrer Schieder, München: Evangelische Vereinsbuchhandlung 1926, 41–53.
 - „Die Kirche ohne Priestertum.“, in: DERS. (Hg.): Warum evangelisch? Predigten von Pfarrer Schieder, München: Evangelische Vereinsbuchhandlung 1926, 17–28.
 - Vorwort, in: DERS. (Hg.): Warum evangelisch? Predigten von Pfarrer Schieder, München: Evangelische Vereinsbuchhandlung 1926, 3–4.
 - (Hg.): Warum evangelisch? Predigten von Pfarrer Schieder, München: Evangelische Vereinsbuchhandlung 1926.
 - Katechismus=Unterricht (= Pfarrbücherei für Amt und Unterweisung 2), München: Chr. Kaiser 1934.
 - Vom Idealismus zum Evangelium. Zur Entwicklung der evangelischen Theologie in den letzten 30 Jahren, in: Kurt FRÖR (Hg.): Neue Wege im kirchlichen Unterricht (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 1), München: Chr. Kaiser 1949, 7–14.
 - Katechismus=Unterricht (= Pfarrbücherei für Amt und Unterweisung 2), 6. durchgesehene Auflage, München: Chr. Kaiser 1951.
 - Stirbt die Bibelstunde?, in: Korrespondenzblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 79.4 (1964), 1–4.
 - Von der Methode der Bibelstunde, in: Korrespondenzblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 79.9 (1964), 3–6.
- SCHINKE, Gerhard: Schüler, in: SCHULREFERATE I UND II DER ERZDIÖZESE MÜNCHEN UND FREISING (Hg.): Der Religionsunterricht in der Schule. Arbeitshilfe zum Synodenbeschluß, München 1979, 180–183.
- SCHLEGEL, Friedrich: 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.
- 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.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich: Zweite Periode der Erziehung: Das Knabenalter (1826), in: Erich WENIGER (Hg.): Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze, Frankfurt am Main, Berlin und Wien: Ullstein 1983, 228–369.

- SCHMID, Christoph von: Die Biblische Geschichte für Kinder. Ein Lesebuch, das auch Erwachsene gebrauchen können. Erster Theil: Die Geschichte des alten Testaments, München: Bücherverlage am Rindermarkte 1801.
- SCHMIDT, Andreas: Art. Subjekt, in: Hans Jörg SANDKÜHLER (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 3 · Q – Z, Hamburg: Felix Meiner 2010, 2632–2637.
- SCHMIDT, Gerhard: Die Armenbibeln des XIV. Jahrhunderts, Graz: Hermann Böhlau Nachfolger 1959.
- SCHMIEDL, Joachim (Hg.): Nationalsynoden nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Rechtliche Grundlagen und öffentliche Meinung (= Theologische Berichte 35), Freiburg, Schweiz: Paulusverlag 2013.
- SCHMITT, Margarete (Hg.): Der große Seelentrost. Ein niederdeutsches Erbauungsbuch des vierzehnten Jahrhunderts (= Niederdeutsche Studien 5), Köln: Böhlau 1959.
- SCHMUHL, Hans-Walter/WINKLER, Ulrike: Im Zeitalter der Weltkriege. Die Diakonissenanstalt Neuendettelsau unter den Direktoren Hans Lauerer (1918 – 1953) und Hermann Dietzfelbinger (1953 – 1955), Neuendettelsau: Diakonie Neuendettelsau 2014.
- SCHNEIDER, Johannes Konrad August Ferdinand: Die Konfessionsschichtung der Bevölkerung Deutschlands nach den Ergebnissen der Volkszählung vom 16. Juni 1925 (= Protestantische Studien 13), Berlin: Verlag des Evangelischen Bundes 1928.
- SCHNEIDER, Michael: „Lasset die Kindlein ...“ Zur Geschichte und Problematik des Religionsunterrichts (= Themen- und Kataloghefte des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen 5), München: Bayerisches Nationalmuseum München 1992.
- SCHNEIDER, Wilhelm: Einleitung, in: DERS. (Hg.): Meister des Stils über Sprach- und Stillehre. Beiträge zeitgenössischer Dichter und Schriftsteller zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner 1922, 1–6.
- Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht (= Handbuch der Deutschkunde. Führer zu deutscher Schulerziehung 2), Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg 1926.
- SCHÖLLGEN, Georg: Einleitung zur Didache, in: DERS. (Hg.): Didache (= Zwölf-Apostel-Lehre) (= Fontes Christiani 1), Freiburg im Br. u. a.: Herder 1991, 25–94.
- SCHOPENHAUER, Arthur: Parerga und Paralipomena: kleine philosophische Schriften. Erster Band, Berlin: A. W. Hayn 1851.
- SCHOPENHAUER, Johanna: Jugendleben und Wanderbilder. In zwei Bänden. Erster Band, Braunschweig: George Westermann 1839.
- SCHREIBER, Stefan: Begleiter durch das Neue Testament, erweiterte u. aktualisierte Neuauflage der 3. Auflage des 2006 erstmals im Patmos Verlag erschienenen Titels, Ostfildern: Matthias Grünewald 2018.
- SCHRÖDER, Bernd: Keine Religionsdidaktik ohne inneres Verständnis der Lehrenden zur „Sache“ und ohne theologische Hermeneutik – Hans Stock (1904–1991), in: DERS. (Hg.): Göttinger Religionspädagogik. Eine Studie zur institutionellen Genese und programmatischen Entfaltung von Katechetik und Religionspädagogik am Beispiel Göttingen. unter Mitarbeit von Florian Dinger, Moritz Emmelmann, Monika E. Fuchs, Urte M. Götte, Elisabeth Hohensee und Lukas Steinbeck (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 25), Tübingen: Mohr Siebeck 2018, 213–244.
- SCHRÖDER, Bernd/WOPPOWA, Jan: Einleitung, in: DERS. (Hg.): Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch (= utb 5750), Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 1–61.
- SCHRÖTER, Gerhard: Das Gespräch im Religionsunterricht der Grundschule, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 18 (1966), 477–485.
- SCHUBERT, Johann Valerian: Von den Reformbestrebungen für unseren Religionsunterricht. I. Der Katechismus und das analytische Verfahren, in: Der Schulfreund. Monatsschrift zur Förderung des Volksschulwesens und der Jugenderziehung 60.1 (1905), 1–15.
- Vom Lehrziel im Religionsunterricht. I. Vom Memorieren im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft (Der neue Schulfreund) 3 (1910), 219–232.
- Vom Lehrziel im Religionsunterricht. II. Von der Willensbildung im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft (Der neue Schulfreund) 3 (1910), 280–286.

- SCHUBERT, Johann Valerian: Das Prinzip des enzyklischen Unterrichtes und seine Anwendung, in: KATECHETISCHE SEKTION DER ÖSTERREICHISCHEN LEO-GESELLSCHAFT (Hg.): Grundfragen der Katechetik. II. Heft, Wien und Leipzig: Heinrich Kirsch 1911, 8–46.
- Die moderne Schule und die Religion, Paderborn: Ferdinand Schöningh 1914.
- SCHULTE, Johann Friedrich von: Der Cölibatszwang und dessen Aufhebung, Bonn: P. Neusser 1876.
- SCHULTZ-SCHULTZENSTEIN, Carl Heinrich: Die Bildung des menschlichen Geistes durch Kultur der Verjüngung seines Lebens in Hinsicht auf Erziehung zur Humanität und Civilisation, Berlin: August Hirschwald 1855.
- SCHULZ, Ehrenfried: Art. Katechismus, II. Katholische Katechismen, in: RGG⁴, Bd. 4, 2008, 861–862.
- SCHULZE, Thies: Spielräume und Zwangslagen vatikanischer Politik. Zum Reichskonkordat, 80 Jahre nach der Unterzeichnung, in: Stimmen der Zeit 231 (2013), 457–468.
- SCHUMMEL, Johann Gottlieb: Spitzbart. Eine komi=tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert, Leipzig: Weygandsche Buchhandlung 1779.
- SCHÜBLER, Heinrich: Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht (= Führer in die Arbeitsschule 7), Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg 1922.
- SCHÜBLER, Roland M.: Vielmehr durch die Freude. Ethisches Erziehen muß angemessen vernetzt werden, in: Lutherische Monatshefte 37.3 (1998), 8–10.
- SCHWAIGER, Georg: Vitus Anton Winter (1754–1814), in: Heinrich FRIES/Georg SCHWAIGER (Hg.): Katholische Theologen Deutschlands im 19. Jahrhundert, München: Kösel 1975, 129–161.
- SCHWEITZER, Friedrich/NIPKOW, Karl Ernst/FAUST-SIEHL, Gabriele/KRUPKA, Bernd: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis (= Kaiser Taschenbücher 138), Gütersloh: Chr. Kaiser 1995.
- SCHWERDT, Ulrich: 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.
- SCHWILLUS, Harald: Katholischer Religionsunterricht und Religionsdidaktik in der DDR und ihr Bezug zur Schule, in: RpB 48 (2002), 109–128.
- SCHWINN, Horst: Art. Definitheit, in: Helmut GLÜCK/Michael RÖDEL (Hg.): Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte u. überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler 2016, 131.
- SEDIKIDES, Constantine/GEBAUER, Jochen E.: Religiosity as Self-Enhancement: A Meta-Analysis of the Relation Between Socially Desirable Responding and Religiosity, in: Personality and Social Psychology Review 14.1 (2010), 17–36.
- SEDLMEIER, Franz: Die laienparänetischen Schriften der Karolingerzeit. Untersuchungen zu ausgewählten Texten des Paulinus von Aquileia, Alkuins, Jonas' von Orleans, Dhuodas und Hinkmars von Reims (= Deutsche Hochschuledition 86), Neuried: Ars Una 2000.
- SEDLMEIER, Franz Xaver: „Als Embryo sahen mich deine Augen“ (Psalm 139,16). Gottesnähe und Lebenskampf, in: Matthias WERNER/Eva WILLEBRAND/Michael WINKLMANN (Hg.): Angesehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Blick Gottes, Freiburg im Br.: Herder 2022, 91–108.
- SEIFERT, Walter: Fachdidaktische Analyse als Unterrichtsvorbereitung oder Forschungsverfahren, in: Sub tua platano. Festgabe für Alexander Beinlich. Kinder- und Jugendliteratur, Deutschunterricht, Germanistik, Emsdetten: Lechte 1981, 326–336.
- SEKRETÄR DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973). Protokoll, Bonn 1973.
- (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 6. Vollversammlung (20.–24.11.1974). Protokoll, Bonn 1974.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Erlaß der Deutschen Bischofskonferenz vom 11. November 1969 über das Statut der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, zs. mit Erläuterungen zu diesem Statut, in: Archiv für katholisches Kirchenrecht 138.2 (1969), 544–556.

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Umkehr und Versöhnung im Leben der Kirche. Orientierungen zur Bußpastoral (= Die deutschen Bischöfe 58), Bonn 1997.

- (Hg.): Auf dem Weg zum Sakrament der Ehe. Überlegungen zur Trauungspastoral im Wandel (= Die deutschen Bischöfe 67), Bonn 2000.
- (Hg.): Katechese in veränderter Zeit (= Die deutschen Bischöfe 75), Bonn 2004.
- (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (= Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.
- (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (= Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016.
- (Hg.): Die Perspektive des Glaubens anbieten. Der Religionsunterricht in der Grundschule (= Die deutschen Bischöfe 111), Bonn 2023.
- (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten 2022/23, Bonn 2023, URL: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Zahlen%20und%20Fakten/Kirchliche%20Statistik/Allgemein_-_Zahlen_und_Fakten/AH-339_DBK_BRO_ZuF_2022-2023_WEB.pdf.

SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Die Geschäftsordnung für die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1.1 (1970), 57–64.

- Die Vorbereitungskommission, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1.1 (1970), 25–26.
- Mitglieder der Synode, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1.1 (1970), 27–38.
- „Umfrage unter allen Katholiken“: Vorläufiges Gesamtergebnis, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1.2 (1970), 19–26.
- Chronik – 1971 (13–16), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.3 (1971), 1–4.
- Chronik – 1971 (17–24), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.5 (1971), 1–8.
- Der Themenvorschlag, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.1 (1971), 3–18.
- Die Arbeitspläne der Sachkommissionen, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.8 (1971), 7–14.
- Die Berater der Sachkommissionen, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.7 (1971), 37–42.
- Die Diskussion über den Themenvorschlag, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.2 (1971), 19–24.
- Die Sachkommissionen, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.2 (1971), 37–46.
- Die Wahl der Vizepräsidenten, der Zentralkommission und des Rechtsausschusses, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.2 (1971), 29–36.
- Erste Ergebnisse der repräsentativen Interview-Befragung, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.6 (1971), 11–32.
- „Umfrage unter allen Katholiken“: Auswertung nach Bistümern, Geschlecht, Alter und Bildungsstand, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 2.1 (1971), 25–48.
- Chronik – 1972 (39–44), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 3.4 (1972), 1–6.
- Chronik – 1972 (49–54), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 3.S2 (1972), 1–6.

- SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND:
 Bericht zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ von Sachkommission I, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.5 (1973), 15–18.
- Chronik – 1973 (69–74), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.1 (1973), 1–6.
 - Chronik – 1973 (75–82), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.2 (1973), 1–8.
 - Chronik – 1973 (83–88), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.3 (1973), 1–6.
 - Chronik – 1973 (89–92), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.4 (1973), 1–4.
 - Chronik – 1973 (93–94), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.6 (1973), 1–2.
 - Chronik – 1973 (95–98), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.7 (1973), 1–4.
 - Personalverzeichnis der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Stand: 1. April 1973), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.3 (1973), 7–38.
 - Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.5 (1973), 1–14.
 - Bericht über die III. Vollversammlung der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 3. bis 7. Januar 1973 in Würzburg, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 4.1 (1974), 7–22.
 - Bericht über die VI. Vollversammlung der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 20. bis 24. November 1974 in Würzburg, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 5.8 (1974), 27–48.
 - Bericht zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ von Sachkommission I (zweite Lesung), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 5.4 (1974), 29–35.
 - Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (zweite Lesung), in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 5.4 (1974), 9–28.
 - Beschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 6.1 (1975), 87–104.
- SIMON, Adam: Führen oder Wachsenlassen im katholischen Religionsunterricht? Versuch eine Synthese von Arbeits=, Erlebnis=, Gemeinschafts= u. Lernschule, in: *KatBl* 55 (1929), 49–59.
- SIMON, Werner: 'Catechismus' im Medium Buchdruck. Mainzer Katechismusdrucke der Reformationszeit, in: DERS. (Hg.): *Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung* (= Forum Theologie und Pädagogik 2), Münster: LIT 2001, 19–47.
- 'Heilsgeschichte' – ein Versuch, biblische Geschichte(n) im Zusammenhang zu erzählen. Zum didaktischen Ansatz 'Biblischer Geschichten' des 17.-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, 49–69.
 - 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.
- SMITH, Braden: *The Christian Athletes' Guide to Social Media. Learn to be an ambassador instead of just a personal brand promoter* (10.08.2020), URL: <https://athletesinaction.org/articles/the-christian-athletes-guide-to-social-media/> (besucht am 30.01.2024).

- SPIEB, Christian: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 8), Göttingen: V&R unipress 2014.
- SPITTA, Juliane: Gemeinschaft jenseits von Identität? Über die paradoxe Renaissance einer politischen Idee (= Edition Moderne Postmoderne, o. Bandnr.), Bielefeld: Transcript 2013.
- SPRANGER, Eduard: Psychologie des Jugendalters, Leipzig: Quelle & Meyer 1924.
- Psychologie des Jugendalters, Leipzig: Quelle & Meyer ⁵1925.
 - Psychologie des Jugendalters, 19. durchgesehene Auflage, Jubiläumsausgabe 1924–1949 mit einem Nachwort des Verfassers, Heidelberg: Quelle & Meyer 1949.
 - 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.
- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (ISB): Linkebene Ev 10.5 Tun und Lassen, 2007, URL: https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26209/Ethisches_Problembereich_Linkebene_Ev_10.5.doc (besucht am 30. 01. 2024).
- STACHEL, Günter: Eine Wende im Bibelunterricht? Überblick über die gegenwärtige Situation der Bibelkatechetik, in: Herder Korrespondenz 21.10 (1967), 475–482.
- Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme], in: ARBEITSKREIS FÜR KATHOLISCHE FREIE (PRIVATE) SCHULEN (Hg.): Fragen der religiösen Unterweisung und Erziehung. Referate der Lehrertagung Essen 1968 (= Schriftenreihe des Arbeitskreises für katholische freie (private) Schulen 9), Birkeneck: Manuskriptdruck [Buchdrucklehrwerkstätte Birkeneck] 1968, 9–38.
 - Hinführung zu Meditation und Gebet im Religionsunterricht [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme], in: ARBEITSKREIS FÜR KATHOLISCHE FREIE (PRIVATE) SCHULEN (Hg.): Fragen der religiösen Unterweisung und Erziehung. Referate der Lehrertagung Essen 1968 (= Schriftenreihe des Arbeitskreises für katholische freie (private) Schulen 9), Birkeneck: Manuskriptdruck [Buchdrucklehrwerkstätte Birkeneck] 1968, 39–62.
 - Curriculum und Religionsunterricht. Mit Berichten aus der Arbeit des IKH München von Renate Aysel, Konrad Breidenbach, Beate Chromik, Hans-Georg Meyer, Thomas Müller und Helmut Wagenknecht (= Unterweisen und verkünden 16), Zürich, Einsiedeln und Köln: Benziger 1971.
- STAHLBERG, Dagmar/SCZESNY, Sabine: Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen, in: Psychologische Rundschau 52.3 (2001), 131–140.
- STALLMANN, Martin: Zur hermeneutischen und didaktischen Problematik des biblischen Unterrichts, in: DERS. (Hg.): Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1963, 203–266.
- STÄNDIGER RAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Musterordnung der katholischen (Erz-)Diözesen Deutschlands für die Erteilung der Missio canonica und der vorläufigen kirchlichen Bevollmächtigung an Lehrkräfte für den katholischen Religionsunterricht, 2023, URL: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2023/2023-045a-Musterordnung-Missio-canonica.pdf (besucht am 30. 01. 2024).
- STEINEL, Kurt: Und Gott schreibt auch auf krummen Linien grade, Gelnhausen: Burckhardt 1959.
- STEINERT, Johann Gottlob (Hg.): Plutarchs Abhandlung über die Erziehung der Kinder. Aus dem Griechischen übersetzt und mit vielen größtenteils die Erziehungskunst betreffenden Anmerkungen versehen, Leipzig: Sommersche Buchhandlung 1795.
- STEINHÄUSER, Martin: Art. Christenlehre (letzte Änderung Feb. 2021), in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2016, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100214/> (besucht am 30. 01. 2024).
- STETTBERGER, Herbert/LEIMGRUBER, Stephan: Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, 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, 194–204.

- STEYER, Kathrin: Wenn der Schwanz mit dem Hund wedelt. Zum linguistischen Erklärungspotenzial der korpusbasierten Kookkurrenzanalyse, in: Ulrike HAB-ZUMKEHR/Werner KALLMEYER/Gisela ZIFONUN (Hg.): *Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag (= Studien zur deutschen Sprache 25)*, Tübingen: Gunter Narr 2002, 215–236.
- STINGLHAMMER, Manuel: Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23–33) (= *Religionsdidaktik konkret* 8), Berlin: LIT 2017.
- STOCK, Hans: *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht*, Gütersloh: Carl Bertelsmann 1959.
- *Biblischer Unterricht – Hinweise für den Lehrer zur Vorbereitung und Planung*, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 14.4 (1962), 112–114.
- STÖGBAUER-ELSNER, Eva/LINDNER, Konstantin/PORZELT, Burkard (Hg.): *Studienbuch Religionsdidaktik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021.
- STÖLZLE, Remigius: Schulerinnerungen eines Würzburger Jesuitenzöglings aus den Jahren 1755–63, in: *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* 6 (1916), 43–52.
- STOODT, Dieter: *Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*, Münster: Comenius-Institut 1985.
- STORCK, Timo: *Ich und Selbst (= Grundelemente psychodynamischen Denkens 7)*, Stuttgart: W. Kohlhammer 2022.
- STRECKER, Christian: *Art. Berufung (NT)*, in: *Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de)*, 2010, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/49978/> (besucht am 30. 01. 2024).
- STREIB, Heinz: *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.
- STUDER, Andreas: *Das Problem des Moralisieren im Unterricht*, in: Sophia BIETENHARD/Dominik HELBLING/Kuno SCHMID (Hg.): *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*, Bern: hep 2015, 164–172.
- *Nicht moralisieren, sondern argumentieren. Die Adressierung des Moralismus-Problems in der Ausbildung*, in: *erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation, 20.06.2017)*, URL: www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/studer-nicht-moralisieren-sondern-argumentieren/ (besucht am 30. 01. 2024).
- TACKE, Lena: *Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht*, in: *RpB* 45.1 (2022), 101–110.
- TEBARTZ-VAN ELST, Franz-Peter: *Art. Katechismus, V. Katechismus-Unterricht*, in: *RGG⁴*, Bd. 4, 2008, 866–868.
- TEREICK, Jana: *Klimawandel im Diskurs. Multimodale Diskursanalyse crossmedialer Korpora (= Diskursmuster / Discourse Patterns 13)*, Berlin und Boston: De Gruyter 2016.
- TERTULLIAN: *De baptismo, De oratione (= Von der Taufe, Vom Gebet)*. Übersetzt und eingeleitet von Dietrich Schleyer (= *Fontes Christiani* 76), Turnhout: Brepols 2006.
- TETELBACH, Johann (Hg.): *Das güldene Kleinot. D. Mart. Lutheri Catechismus*, Frankfurt am Main: Johannis Reinhart 1577.
- THEIßEN, Gerd/MERZ, Annette: *Der historische Jesus. Ein Lehrbuch*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996.
- THOMAS VON AQUIN: *Erklärung der zwei Gebote der Liebe und der zehn Gebote Gottes*, in: Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.): *Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen*, Luzern: Gebrüder Rüber 1882, 138–230.
- *Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses*, in: Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.): *Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubens-*

- bekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, 1–83.
- THOMAS VON AQUIN: Erklärung des Vater unser und Ave Maria, in: Anton PORTMANN/Franz Xaver KUNZ (Hg.): Katechismus des hl. Thomas von Aquin oder Erklärung des apostolischen Glaubensbekenntnisses, des Vater unser, Ave Maria und der zehn Gebote Gottes. Uebersetzt und mit Anmerkungen versehen, Luzern: Gebrüder Räber 1882, 84–137.
- THOMAS VON CELANO: Leben und Wunder des Heiligen Franziskus von Assisi, Kevelaer: Butzon & Bercker 2001.
- TILLICH, Paul: Mk 4,26–29: Wir müssen das Warten lernen (Lichtenrade/Mahlow, 1909, Exaudi, 23. Mai), in: Erdmann STURM (Hg.): Frühe Predigten (1909–1918) (= Gesammelte Werke / Paul Tillich 7), Berlin und New York: De Gruyter 1994, 79–84.
- TOMKOWIAK, Ingrid: Curiöse Bauer-Historien. Zur Tradierung einer Fiktion (= Veröffentlichungen zur Volkskunde und Kulturgeschichte 22), Würzburg: Bayerisches Nationalmuseum München 1987.
- Art. Katechismusschwänke, in: Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Bd. 7. Ibn al-Ġauzī – Kleines Volk, Berlin und New York: De Gruyter 1993, 1058–1067.
- TRAUTMANN, Franz: Religionsunterricht im Wandel. Eine Arbeitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung (= Religionspädagogische Perspektiven 13), Essen: Die Blaue Eule 1990.
- Das religionspädagogische Tagespraktikum in Baden-Württemberg: abgelesen an der Situation der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – Möglichkeiten – Anfragen, in: RpB 30 (1992), 176–184.
- Der Würzburger Lehrer Johann Valerian Schubert (1866–1931) – vergessener Wegbereiter einer erneuerten Religionspädagogik, in: Würzburger Diözesangeschichtsblätter 55 (1993), 387–427.
- TRENCK, Friedrich von der: Des Freih. Fried. von der Trenk sämtliche Gedichte und Schriften. Erster Band. Fabeln, Erzählungen, und Satiren, Leipzig 1786.
- TRILLHAAS, Wolfgang: Die innere Welt. Religionspsychologie, 2. umgearbeitete Auflage der „Grundzüge der Religionspsychologie“, München: Chr. Kaiser 1953.
- TRUTWIN, Werner: Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht, in: Stimmen der Zeit 191 (1973), 750–758.
- ULLMANN, Carl: Das Wesen des Christentums und die Mystik. Polemische Erörterungen, veranlaßt durch Stimmen aus der protestantischen Kirche Frankreichs, in: Theologische Studien und Kritiken 25.3 (1852), 535–612.
- ULMER, Josef: Der katholische Religionsunterricht und die seelische Lage der Gegenwart. Eine Frage der Pädagogik und der Seelsorge (= Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften 718), Langensalza: Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) 1919.
- UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK TÜBINGEN: DigiTheo: Theologie digital. Theologische Quartalschrift (ThQ), URL: <http://idb.ub.uni-tuebingen.de/digitue/theo/thq> (besucht am 30. 01. 2024).
- VAERTING, Mathilde: Der Intellektualismus unserer Schule und der Materialismus unserer Zeit. 1. Teil, in: Die Neue Zeit. Halbmonatsschrift der Deutschen Sozialdemokratie 41.2. Band Nr. 3 (1923), 82–91.
- 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.
- VEIT, Marie: Religionspädagogen schlagen zum Lesen vor. Marie Veit legt nahe: Metz, Johann Baptist, Jenseits bürgerlicher Religion: Reden über die Zukunft des Christentums, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 33.5 (1981), 406–408.
- VERBAND KATHOLISCHER RELIGIONSLEHRER AN HÖHEREN SCHOULEN NORDWESTDEUTSCHLANDS: Zukünftiger Religionsunterricht. Stellungnahme auf Anforderung der Arbeitsgruppe Religionsunterricht der Synode, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 14.4 (1971), 189–192.

- VOGEL, Friedemann: Computergestützte Sozio- und Diskurslinguistik an der Universität Siegen. Forschung. Korpora, URL: <https://diskurslinguistik.net/forschung/korpora/> (besucht am 30.01.2024).
- VOGL, Wolfgang: Die bayerischen Bischofskonferenzen 1850–1918. 1. Teil (= Beiträge zur Geschichte des Bistums Regensburg 46/1), Regensburg: Verlag des Vereins für Regensburger Bistumsgeschichte 2012.
- Die bayerischen Bischofskonferenzen 1850–1918. 2. Teil (= Beiträge zur Geschichte des Bistums Regensburg 46/2), Regensburg: Verlag des Vereins für Regensburger Bistumsgeschichte 2012.
- VOGT, Hermann Josef: Ausklang der altchristlichen lateinischen Literatur, in: Karl BAUS/Hans-Georg BECK/Eugen EWIG/Hermann Josef VOGT (Hg.): Die Reichskirche nach Konstantin dem Großen. Zweiter Halbband: Die Kirche in Ost und West von Chalkedon bis zum Frühmittelalter (451-700) (= Handbuch der Kirchengeschichte II), Freiburg im Br.: Herder 1975, 309–329.
- VOLKMER, August: Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des RU der letzten 40 Jahre. Schluß, in: KatBl 55 (1929), 554–561.
- Grundlagen für die religionspädagogische Beeinflussung der Kinder aus glaubensloser Familie, in: KatBl 56 (1930), 149–155.
- VOLLMER, Hans: Beiträge zur Geschichte des biblischen Unterrichts, besonders in Deutschland, vor Justus Gesenius und Johann Hübner, in: Karl KEHRBACH (Hg.): Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrgang XIV, Berlin: A. Hofmann & Komp. 1904, 278–305.
- VOLZ, Ludwig: Lebensfragen im Religionsunterricht der Grundschule. Mit Beiträgen von Christian Hübner, Marianne Schuh, Günter Stachel, Willi Stengel, Klemens Tilmann und Ludwig Volz (= Unterweisen und verkünden 15), Zürich, Einsiedeln und Köln: Benziger 1971.
- 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.
- WALDSCHMIEDT, Wilhelm Ulrich: Kurtze und Gründliche Beschreibung Derer Aloen insgemein / Insonderheit aber derer Americanischen / Durch Veranlassung zweyer in dem Hoch=Fürstlichen Lust=Garten zu Gottorff bald blühenden Americanischen Aloen, Kiel: Sebastian Riechel 1705.
- WALTER, Anton F.: Der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien. Beitrag zur Didaktik und Methodik desselben, Regensburg, New York und Cincinnati: Friedrich Pustet 1893.
- WASSERMANN, Jakob: Jakob Wassermann. Altaussee (Steiermark). Geboren in Fürth 1873, in: Wilhelm SCHNEIDER (Hg.): Meister des Stils über Sprach= und Stillehre. Beiträge zeitgenössischer Dichter und Schriftsteller zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts, Leipzig und Berlin: B. G. Teubner 1922, 121–122.
- WEBER, Bernd: Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: Anneliese MANNZMANN (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. 2. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München: Kösel 1983, 108–176.
- WEGENAST, Klaus: Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1965.
- Religionsunterricht und Gesellschaft. Erwägungen zum Verhältnis von Kirche und Gesellschaft im Bereich des Religionsunterrichts, in: Deutsches Pfarrerblatt 65 (1965), 462–466.
- HELMUT ANGERMEYER – dem Siebzigjährigen, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 34.3 (1982), 200–201.
- Einleitung, in: DERS. (Hg.): Religionspädagogik. Bd. 2 Der katholische Weg (= Wege der Forschung 603), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, 1–16.
- Art. κληρῆς, in: Lothar COENEN/Klaus HAACKER (Hg.): Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament, Ausgabe mit aktualisierten Literaturangaben, 2. Sonderausgabe, Witten: SCM R. Brockhaus 2010, 1265–1266.

- WEHLING, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried SCHIELE/Herbert SCHNEIDER (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 17), Stuttgart: Ernst Klett 1977, 173–184.
- WEIDMANN, Fritz: Der Schüler, in: DERS. (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth: Ludwig Auer 1979, 85–99.
- WEIGL, Franz: Bildung durch Selbsttun. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Arbeitsschule, München: Isaria ²1920.
- 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.
 - Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule (= Handbücherei der Erziehungswissenschaft. Für Lehrer und Lehrerinnen und ihre Arbeitsgemeinschaften 1), Paderborn: Ferdinand Schöningh ³1923.
- WEIB, Thomas: Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen – Empirische Analysen – Jugendtheologische Konsequenzen (= Arbeiten zur Religionspädagogik 63), Göttingen: V&R unipress 2016.
- WENZEL, Frank: Buchvorstellung. Mirjam Zimmermann: Fragen im Religionsunterricht (15.07.2014), URL: <https://www.rpp-katholisch.de/Buchvorstellungen/P%C3%A4dagogik/Detail/tabid/244/crtlToLoad/Details/nid/8570/Default.aspx> (besucht am 30. 01. 2024).
- WERNER, Matthias: Hey, you've got to hide your love away. Oder: Wie authentisch hätten S' denn gern?, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 16 (2020), 25–26.
- So what are we really talking about? A corpus linguistic analysis of keywords and collocations in the »Theologische Quartalschrift«, in: Warszawskie Studia Teologiczne 36.1 (2023), 210–226.
- WERNERS, Hans: Ein kurzer Blick auf den Beginn des Freckenhorster Kreises, 1994, URL: <https://www.freckenhorster-kreis.de/wp-content/uploads/pdf/HW-FKBeginn.pdf> (besucht am 30. 01. 2024).
- WIBBING, Siegfried: Das Weltbild des Kindes und das Verstehen biblischer [sic!] Texte, in: Pädagogische Rundschau 19 (1965), 179–197.
- [Rezension zu] Hubertus Halbfas, Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen, in: Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik 2.3 (1967), 263–274.
- WIEMER, Axel: Gott ist kein Pinguin. Theologie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.
- WIESINGER, Christoph: Authentizität. Eine phänomenologische Annäherung an eine praktisch-theologische Herausforderung (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 31), Tübingen: Mohr Siebeck 2019.
- WINTER, Vitus Anton: Religiös-sittliche Katechetik, Landshut: Weber 1811.
- WISSNER, Golde: Untersuchung des repräsentativen t₁-Samples, in: Friedrich SCHWEITZER/Golde WISSNER/Annette BOHNER/Rebecca NOWACK/Matthias GRONOVER/Reinhold BOSCHKI (Hg.): Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 13), Münster und New York: Waxmann 2018, 65–117.
- Vertiefende Analysen, in: Golde WISSNER/Rebecca NOWACK/Friedrich SCHWEITZER/Reinhold BOSCHKI/Matthias GRONOVER (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 18), Münster und New York: Waxmann 2020, 93–126.
- WITETSCHKE, Stephan: Glaube und Bildung im Neuen Testament, in: Jochen SAUTERMEISTER/Elisabeth ZWICK (Hg.): Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2019, 43–61.
- WITTENBRUCH, Wilhelm: Art. Schule, I. Geschichtliche Entwicklung, in: LThK, Bd. 9, ³2006, 286–288.
- Art. Schulpflicht, in: LThK, Bd. 9, ³2006, 298–299.

- WITTGENSTEIN, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Spätfassung (TS 227), in: Joachim SCHULTE (Hg.): Ludwig Wittgenstein. Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001, 739–989.
- WITZEL, Georg: Catechismus Ecclesiae. Lere vnd Handlung des heiligen Christenthums / aus der warheytt Göttliches worts /kurtz vn lieblich beschrieben, Leipzig: Lotter 1535.
- WOLF, Josef: Donauschwäbische Heimatbücher. Entwicklungsphasen und Ausprägungen, in: Mathias BEER (Hg.): Das Heimatbuch. Geschichte, Methodik, Wirkung, Göttingen: V&R unipress 2010, 129–163.
- WOLF, Siegfried: Evangelische Unterweisung und Innere Schulreform (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 12), München: Chr. Kaiser 1959.
- WOLFF, Johannes: Confessionale, in: Friedrich Wilhelm BATTENBERG (Hg.): Beichtbüchlein des Magisters Johannes Wolff (Lupi), Gießen: Alfred Töpelmann 1907, 1–49.
- WOLGEMUTH, Ernst: 500 frische und vergöldete Haupt-Pillen, 1669.
- WOLLBOLD, Andreas: Bellarmins Katechismen und Auslegungen zum Glaubensbekenntnis und zum Vater Unser, in: DERS. (Hg.): Katechismen, Glaubensbekenntnis, Vater Unser, Würzburg: Echter 2008, 11–24.
- WOLST, Laura: Lernen mit Religionen. Kooperationen zwischen Evangelischem und Islamischen Religionsunterricht aus Schülerinnen- und Schülerperspektive (= Religionspädagogik innovativ 32), Stuttgart: W. Kohlhammer 2020.
- WOPPOWA, Jan: Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung, in: Carina CARUSO/Christian HARTEIS/Alexander GRÖSCHNER (Hg.): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken (= Edition Fachdidaktiken), Wiesbaden: Springer VS 2021, 103–119.
- WULF, Joseph (Hg.): Literatur und Dichtung im Dritten Reich. Eine Dokumentation (= Kultur im Dritten Reich 2), Frankfurt am Main und Berlin: Ullstein 1989.
- ZIEGLER, Georg Heinrich: Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts in den Trivialschulen im Großherzogthum Baden. (Beschluß), in: Allgemeine Schulzeitung. Ein Archiv für die Wissenschaft des gesammten Schul-, Erziehungs- und Unterrichtswesens, und die Geschichte der Universitäten, Gymnasien, Volksschulen und aller höheren und niederen Lehranstalten. 1.39 (1824), 329–332.
- Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts in den Trivialschulen, in Bezug auf die bei den Synoden zu beantwortenden Fragen V. VII. VIII. auf die in Schopfheim den 20 August 1822 gehaltene Spezial-Synode. In: Allgemeine Schulzeitung. Ein Archiv für die Wissenschaft des gesammten Schul-, Erziehungs- und Unterrichtswesens, und die Geschichte der Universitäten, Gymnasien, Volksschulen und aller höheren und niederen Lehranstalten. 1.37 (1824), 313–319.
- ZIEGNER, Oskar: Die Bedeutung der Leitfragen und Antworten im thüringischen Lehrplanentwurf für die Christenlehre, in: Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst 9.10 (1956), 303–309.
- ZILLEBEN, Dietrich: Editorial, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60.2 (2008), 101–103.
- ZIMMERMANN, Dietrich: Leben – Glauben – Feiern. Dimensionen des Glaubensweges, in: Lebendige Seelsorge 29 (1978), 148–154.
- Leben – Deuten – Feiern. Eine Orientierung für Katechese und Pastoral, 3. erweiterte Auflage, Deutscher Katecheten-Verein 1996.
- ZIMMERMANN, Mirjam: Respecting Boundaries. Ethical Standards in Theological Research Involving Children, in: Martin STEINHÄUSER/Rune ØYSTESE (Hg.): Godly play. European perspectives on practice and research = Gott im Spiel. Europäische Perspektiven auf Praxis und Forschung, Münster: Waxmann 2018, 248–265.
- ZWERGEL, Herbert A.: Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption, in: Eugen PAUL/Alex STOCK (Hg.): Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. Festschrift für Günter Stachel, Mainz: Matthias Grünewald 1987, 128–145.

Archivgut

Aus den Beständen des Archivs des Bistums Augsburg

ABA Wsy (Würzburger Nationalsynode) 1971- 1975

- Protokoll der 19. Sitzung der Sachkommission VI „Erziehung – Bildung – Information“ (11./12. Mai 1973)
- Hanna-Renate LAURIEN, Erster Änderungsantrag zur Synodenvorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (11. September 1973). Drucksache 501 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Reinhard LETTMANN, Zusatz-Antrag zur Vorlage Der Religionsunterricht in der Schule (22. Oktober 1973). Drucksache 543 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (DBK), Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz zur Vorlage DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE (15./16. Oktober 1973). Drucksache 563 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Erwin ISERLOH, Änderungs-Antrag zur Vorlage Der Religionsunterricht in der Schule (12. November 1973). Drucksache 564 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Erwin ISERLOH, Änderungs-Antrag zur Vorlage Der Religionsunterricht in der Schule (12. November 1973). Drucksache 565 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Erwin ISERLOH, Zusatz-Antrag zur Vorlage Der Religionsunterricht in der Schule (12. November 1973). Drucksache 567 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Wilfried HAGEMANN, Änderungs-Antrag zur Vorlage der Sachkommission I „Der Religionsunterricht in der Schule“ (15. November 1973). Drucksache 572 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Franz HENGSBACH, Zusatz-/Änderungs-Antrag zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (19. November 1973). Drucksache 581 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Franz HENGSBACH, Zusatz-Antrag zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (19. November 1973). Drucksache 582 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland

- Norbert ESSINK, Zusatz/Änderungs-Antrag zur Vorlage Der Religionsunterricht in der Schule (23. November 1973). Drucksache 598 zu TOP 5 der 4. Vollversammlung (21.–25.11.1973) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- SACHKOMMISSION I, Zusatz / Änderungs-Antrag zur Vorlage Der Religionsunterricht in der Schule (21. November 1974). Drucksache 404a zu TOP 4 der 6. Vollversammlung (20.–24.11.1974) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Vinzenz GUGGENBERGER, Änderungs-Antrag zur Vorlage Religionsunterricht (16. Oktober 1974). Drucksache 410 zu TOP 4 der 6. Vollversammlung (20.–24.11.1974) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Vinzenz GUGGENBERGER, Zusatz-Antrag zur Vorlage Religionsunterricht (16. Oktober 1974). Drucksache 411 zu TOP 4 der 6. Vollversammlung (20.–24.11.1974) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland
- Vinzenz GUGGENBERGER, Änderungs-Antrag zur Vorlage Religionsunterricht (16. Oktober 1974). Drucksache 412 zu TOP 4 der 6. Vollversammlung (20.–24.11.1974) der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland

Aus den Beständen des Archivs des Erzbistums Bamberg

Rep. 81/3 Würzburger Synode – Synodalbüro Bamberg

- Protokoll der 2. Sitzung der Gemischten Kommission „Schulischer Religionsunterricht“ (27. September 1971)
- Protokoll der 4. Sitzung der Gemischten Kommission „Schulischer Religionsunterricht“ (13./14. Januar 1972)
- Protokoll der 5. Sitzung der Gemischten Kommission „Schulischer Religionsunterricht“ (18./19. Februar 1972)
- Protokoll der 6. Sitzung der Gemischten Kommission „Schulischer Religionsunterricht“ (29. April 1972)
- Protokoll der 13. Sitzung der Gemischten Kommission „Schulischer Religionsunterricht“ (30. März 1973)

Aus den Beständen des Historischen Archivs des Erzbistums Köln

DBK, Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Würzburger Synode)

- PROTOKOLL ÜBER DIE KONSTITUIERENDE SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 26./27. Juni 1971 in Mainz
- PROTOKOLL ÜBER DIE 2. SITZUNG (II) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 27.9.1971 in Mainz
- PROTOKOLL ÜBER DIE 3. SITZUNG (III) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 29.10.1971 in München
- GEMISCHTE KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“: Bericht der Arbeitsgruppen 1, 2 und 4 von der Sitzung am 14./15. Januar 1972 in Würzburg
- PROTOKOLL ÜBER DIE 5. SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 18./19.2.1972 in Frankfurt/St. Georgen
- PROTOKOLL ÜBER DIE 6. (VI) SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 29.4.72 in Würzburg
- PROTOKOLL ÜBER DIE 7. SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 17.6.82 in Frankfurt (St. Georgen)

- PROTOKOLL ÜBER DIE 8. (VIII) SITZUNG DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 16.09.1972 in Frankfurt, Haus der Volksarbeit 9,30 –17.00 Uhr
- PROTOKOLL ÜBER DIE 11. SITZUNG (XI) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 9.2.73 in Frankfurt, St. Georgen
- PROTOKOLL ÜBER DIE 12. SITZUNG (XII) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 9.3.73 in Frankfurt/St. Georgen
- PROTOKOLL ÜBER DIE 13. SITZUNG (XIII) DER GEMISCHTEN KOMMISSION „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“ am 30. März 1973 in Frankfurt/Haus der Volksarbeit, Eschenheimer Anlage 21
- Günter LANGE, ANHANG III: GLIEDERUNGSVORSCHLAG für das Synoden-Papier „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“, Lange, 1.8.1972
- GK „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“. Titel: DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE. Stand: 30. März 1973 (D), Stand: 30. März 1973 (D)
- GK „SCHULISCHER RELIGIONSUNTERRICHT“. Titel: DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE. Stand: 11. Mai 1973 (E), Stand: 11. Mai 1973 (E)
- Robert KRAMER, Änderungsvorschläge zur Synodenvorlage „Der RU in der Schule“ (Weilheim, 17. Oktober 1973)
- VERBAND KATHOLISCHER RELIGIONSLEHRER AN HÖHEREN SCHULEN NORDWESTDEUTSCHLANDS, Stellungnahme zur Synodenvorlage DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE (20. Oktober 1973)
- Leo FRAHLING, Stellungnahme zur Synodenvorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (ohne Datum)

Autor(inn)enverzeichnis

A

Acosta, Emiliano 192
Albrecht, Eva Caroline 283
Albrecht, Wilhelm 294
Allers, Rudolf 192
Altmeyer, Stefan ... 40, 258, 354–357, 360,
373
Angermeyer, Helmut .. 225–227, 278, 291,
298, 314
Anselm, Helmut 287, 303
Anthaller, Franz 125
Arbeitsgemeinschaft Synode 246
Arnald von Villanova 69
Auer, Florian 62, 64, 65
Auer, Johannes 142
Auerbach, Erich 78, 80
Augustinus, Aurelius 21, 62–65, 100

B

Bacon, Francis 167
Bahr, Matthias 285, 309
Baier, Johann 68, 76
Baltin, Walter 211, 346
Barrey, Knut 248
Bartholomäus, Wolfgang 28, 32
Bartmann, Friederike 283
Baudler, Georg 55, 299, 303
Bauer, G. 188
Baumert, Jürgen .. 349, 350, 353, 354, 363,
371
Baur, Samuel 166

Bausenhart, Guido 23
Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht, Kultus, Wissenschaft und
Kunst – Prüfungsamt ... 230, 256, 312
Becke, Tanja von der 265
Belche, Jean-Pierre 101
Bellarmin, Robert 102, 103
Beller, Sieghard 344
Bemmann, Hans 17
Bender, Andrea 344
Benedikt XVI. 48
Bergmann, Bernhard 131
Bernecker, Roland 50
Bernfeld, Siegfried 193
Berve, Markus 27
Beyer, Reinhard 344
Biber, Douglas 261
Biemann, Chris 300
Birckman, Bertha 72
Blankertz, Herwig 134, 135
Bohne, Gerhard .. 21, 58, 146, 182–184, 192
Bolz, Norbert 356
Bonifatius 73, 74
Bonus, Arthur 164
Bosl, Karl 66
Brandmüller, Anton 236, 238
Braun, Wilhelm 50
Brechenmacher, Thomas 36
Brembeck, Stefan 313, 363
Brett, Edward Tracy 72
Brieden, Norbert 291

- Brommer, Sarah 258
 Browe, Peter 70
 Brunhölzl, Franz 77
 Bubenhofer, Noah 258, 265, 266
 Bultmann, Rudolf 146
 Bundesministerium für Bildung und
 Forschung (BMBF) 368
 Bundeszentrale für politische Bildung
 353
 Bürger, Markus 304, 314
 Burger, Wilhelm 69, 84
 Burkert, Adolf 21, 147, 159, 200, 201,
 219–222, 226, 257, 266, 289, 290, 294,
 299, 302, 306
 Bußmann, Hadumod 284
 Büttner, Gerhard 295, 368
- C**
- Campe, Joachim Heinrich 165, 166
 Carus, Friedrich August 192
 Caruso, Carina 288
 Clemens von Alexandria 61
 Comenius, Johann Amos 157
 Concilium Lateranense III 30
 Concilium Lateranense IV 30, 69
 Concilium Lateranense V 32
 Concilium Nicaenum I 60
 Concilium Tridentinum 43, 103
 Concilium Vaticanum I 228
 Corbach, Liselotte 211, 278, 291, 294,
 299, 310, 358
 Corbett, James A. 67
 Cramer, Colin 344
 Creutz, Ursula 106
 Csikesz, Sándor 211, 219, 277, 278
- D**
- Dam, Harmjan 284
 Daniel von Winchester 75
 Deharbe, Joseph 44, 119
 Deppisch, Maria 193, 194
 Dessoir, Max 192, 195
 Deurer, Rebecca Gita 278
 Deutsche Bischofskonferenz (DBK) ... 19,
 20, 142, 240, 249, 348–351, 355, 360,
 363, 366, 372, 415
 Deutsche Forschungsgemeinschaft
 (DFG) 260
 Deutscher Akademischer Austauschdienst
 (DAAD) 102
 Dhuoda 68
 Didache 24, 25
 Die deutschen Bischöfe 233
 Dierk, Heidrun 372
 Dietrich, Theo 100
 Dietterle, Johannes 69, 70
 Dingel, Irene 104
 Ditscheid, Hermann 76
 Dodana 68
 Dolch, Josef 173
 Dominici, Johannes 89, 90
 Domsgen, Michael 268
 Dor, Milo 17
 Dreher, Bruno 245
 Dressel, Thomas 291
 Dressler, Bernhard 293
 Driesch, Johannes von den 118, 165
 Dudenredaktion 50
 Dujarier, Michel 23, 25, 26, 60, 61
- E**
- Eberhard, Otto 147, 173, 174, 181, 196,
 197, 314
 Ebrahim, Ranja 273
 Eckert, Matthias 204, 205, 211, 221
 Eggersdorfer, Franz Xaver 63, 65,
 147–150, 156
 Eins, Wieland 285
 Einstein-Gymnasium
 Rheda-Wiedenbrück 312
 Eliat, Amelie 294, 296
 Emmelmann, Moritz 227
 Englert, Rudolf . . 53, 54, 222, 229, 231, 233,
 352, 354, 355, 357–365, 368, 372
 Erasmus, Desiderius 42, 102
 Erikson, Erik H. 347
 Ernst von Hessen-Rheinfels-
 Rotenburg 117

Ernst, Stephan 66, 80, 142
 Essink, Norbert 250, 416
 Esterhues, Josef 118, 165
 Evangelische Kirche in Deutschland
 (EKD) 38
 Exeler, Adolf 229, 245

F

Fankhauser, Gottfried 176
 Faust-Siehl, Gabriele 296
 Federmann, Reinhard 17
 Fehlhaber, Axel 310
 Fehse, Willi 17
 Fichte, Johann Gottlieb 192
 Fischer, Ilse 346
 Flaskamp, Franz 26, 73–75
 Fleury, Claude 105–115
 Flögel, Karl Friedrich 166
 Floryszczak, Silke 71
 Fooker, Enno 33
 Fourier, Pierre 157, 158
 Fowler, James W. 348
 Fox, Helmut 319
 Fraas, Hans-Jürgen 97, 204
 Frahling, Leo 250, 417
 Fraling 193
 Freckenhorster Kreis 235, 246
 Freud, Sigmund 19, 193, 218, 227, 274,
 280
 Freudenberger-Lötz, Petra 314
 Freuding, Janosch 278, 279, 311, 318
 Fricke, Michael 311
 Fritz, Hilde 263, 327–329
 Frör, Kurt 213
 Fuhr, Wilhelm von der 125
 Fuhrmann, Manfred 97
 Fuldaer Bischofskonferenz .. 135, 136, 150
 Funk, Christine 311

G

Garber, Jörn 167
 Garz, Detlef 310
 Gather, Johannes 316
 Gaudig, Hugo .. 133, 134, 138–142, 144, 177,
 188, 189, 193, 196–198, 313

Gebauer, Jochen E. 352, 353
 Gedike, Friedrich 166
 Geiges, Joseph 175
 Gennerich, Carsten 304, 316
 Gerlach, Rebekka 344
 Germann, Wilhelm 350
 Gerson, Johannes Charlier 90–93
 Gerth, Julia 304, 358, 369
 Gesenius, Justus 106
 Gilles, Jakob 153, 203
 Ginschel, Gunhild 50
 Glatthaar, Michael 29, 67
 Glietsch, Susanne 86–88
 Göllner, Reinhard 291
 Göttler, Josef 40, 54, 130, 181, 190
 Götzl, Gustav 130, 143, 147, 150–152
 Graf, Anja 355
 Graffmann, Heinrich ... 212, 219, 225, 306
 Green, Jens-Peter 361
 Gregor der Große 70, 71
 Gregor II. 74
 Greinacher, Norbert 246
 Greshake, Gisbert 59
 Grethlein, Christian 32, 37
 Grimm, Gunter 50
 Grosch, Heinz 293, 314
 Grümme, Bernhard 356
 Guardini, Romano 131
 Guggenberger, Vinzenz 254, 416
 Gulielminetti, Anton 33
 Günzel, Ulrich 28
 Guski, Alexandra 165
 Güth, Ralph 287, 310

H

Haas, Alois Maria 86–88
 Hagemann, Wilfried 250, 415
 Hagen, Gustav 50
 Hahn, Friedrich 97, 100, 107
 Hahn, Matthias 222
 Halbfas, Hubertus 283
 Hamers, Antonius 36
 Harbecke, Heike 287
 Harnisch, Wilhelm 34, 47, 158, 160,
 168–170, 179–181, 186

Hartmann, Wilfried	30	Hütte, Saskia	288
Haub, Rita	42, 43, 102	Hylla, Erich	194
Hausberger, Karl	33		
Häusler, Ulrike	311	I	
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich	192	Iserloh, Erwin	249, 415
Heil, Stefan	371		
Heinze, Kristin	167, 168, 172, 173	J	
Helbling, Dominik	350, 351, 363	Jäggle, Martin	300
Hemel, Ulrich	263, 317–326, 330, 331, 337, 345, 346, 349, 357, 362, 364, 366, 367, 370	Jahn, Friedrich Ludwig	168
Hengsbach, Franz	249, 415	Jais, Aegidius	179
Hennecke, Elisabeth	222, 229	Jendt, Sebastian	304, 314
Herbart, Johann Friedrich	175, 186, 187	Johannes Paul II.	44
Herbst, Jan-Hendrik	256, 276, 283, 311, 366	Jonas d'Orléans	77
Herder, Johann Gottfried	167	Joshanloo, Mohsen	352, 353
Hermann, Dieter	40	Jud-Krepper, Helga	168
Hermann, Erich	257, 266, 294, 302		
Hermisson, Sabine	344	K	
Herzen, Alexander Iwanowitsch	192	Käbisch, David	146
Hesshus, Tilemann	98, 158	Kabisch, Richard	175, 176, 181
Heuser, August	295, 310	Kägler, Britta	32, 96
Heydenreuter, Reinhard	33	Kalloch, Christina	291
Heyer, Gerhard	300	Kämmerling, Markus	222, 229
Hildebrandt, Horst	34, 37, 38	Karg (Parsimonius), Georg	98
Hilger, Georg	53, 279, 288, 364	Karsen, Fritz	133, 134
Hillen, Bernhard M.	314	Katholisches Schulkommissariat in Bayern	270, 312
Hirschler, Johann Baptist	21, 120, 121	Kaufmann, Franz-Xaver	27
Hirschmann, Hagen	300, 307	Kauhaus, Hanna	118, 129
Hofmann, Christina	277	Kaupp, Angela	285
Hofmeier, Johann	256, 314, 319	Kehlmann, Daniel	358
Hollerbach, Alexander	35	Kempf, Luise	259
Holtorf, Arne	68	Kenklies, Karsten	118, 129
Höpfl, Bernhard	194	Kerschensteiner, Georg	132, 134, 136–138, 153, 182
Hoping, Helmut	48, 233	Kirchhofer, Karl	350
Hotze, Gerhard	58	Kittel, Helmuth	213
Houben, Karl	155, 191	Klie, Thomas	293
Huber, Anna	50	Klink, Job-Günter	100
Huber, Ludwig	40	Klug, Ignaz	187, 188, 195
Hübner, Johann	107, 115–117, 181	Kluge, Friedemann	67
Huebenthal, Sandra	339–341	Knecht, Friedrich Justus	45
Hufeland, Christoph Wilhelm	166	Kocher, Richard	264
Hugo von Sankt Viktor	80–83, 261	Koerrenz, Ralf	118, 129
Humbertus de Romanis	72	Kohlberg, Lawrence	347
		Kohler-Spiegel, Helga	356

Kolb, Herbert 279, 293, 303
 Könemann, Judith 39
 König, Klaus 371
 Konrad, Franz-Michael 34
 Konrad, Kristin 278, 303, 362, 367, 369
 Kothmann, Thomas 37
 Kraemer, Gundolf 101
 Kramer, Robert 250, 417
 Kraul, Margret 177
 Krause, Karl Christian Friedrich 192
 Kreuzwald, Heinrich 33
 Kromminga, Jan-Henning 259
 Kropač, Ulrich 33, 53, 54, 129–132, 134,
 136–138, 143, 146, 152, 153, 157, 227–229,
 267, 371
 Krüger, Jürgen 50
 Krummacher, Friedrich Adolf 173
 Krupka, Bernd 296
 Kuhn, Heinz-Wolfgang 23
 Kulischer, Josef 31
 Kumlehn, Martina 354–356, 359, 361,
 369, 370
 Kunstmann, Joachim 222
 Kunz, Franz Xaver 83, 84
 Kupfer, Johannes 225
 Kurz, Paul Konrad 354

L

L. J. 166
 Lachmann, Rainer ... 59, 64, 104, 117, 118,
 121–123, 145, 146, 175, 226
 Laireiter, Matthias 125
 Lämmermann, Godwin 222, 279, 295
 Landeskirchenrat der Evangelisch-
 Lutherischen Kirche in Bayern ... 359
 Landmann, Salcia 17
 Lang, Klaus 246
 Lange, Günter 221, 229, 241, 244–247,
 368, 417
 Langenhorst, Georg 40, 53, 279, 296,
 371, 373
 Langer, Wolfgang 229, 245
 Läßle, Alfred ... 21, 25, 26, 52, 55–57, 62,
 63, 69, 76
 Laurien, Hanna-Renate 236, 415

Lehmann, Karl 231, 237–239, 241
 Leimgruber, Stephan ... 43, 45, 46, 53, 54,
 98, 101, 103, 125, 309
 Lenhard, Hartmut 313
 Lesch, Karl Josef 101
 Lettmann, Reinhard 250, 415
 Leven, Eva-Maria 343, 344, 373
 Levinson, Stephen C. 51
 Lill, Rudolf 36
 Limmer, Rudolf 69
 Lindbeck, George A. 354
 Linde, Ernst 159
 Lindeberg, Gustaf 211
 Lindner, Gerhard 288, 310
 Lindner, Konstantin 267
 Lipps, Theodor 193
 Lohmüller, Johannes 40
 Loose, Anika 274, 301, 304, 314
 Lotze, Hermann 192
 Luther, Martin ... 96, 97, 102–105, 114, 158
 Lutz, Bernd 39

M

Maier, Hans 278, 300, 311
 Mallinckrodt, Hansjürgen von 256
 Mangelsdorf, Karl Ehregott 167
 Manitius, Max 75–78
 Martin, Gerhard 246, 279, 288
 Matthes, Heinrich 147
 Matthias, Markus 117
 Meier, Gabriel 78, 80
 Meister Eckhart 87, 88
 Mendl, Hans .. 31, 36, 41, 49, 51, 52, 67, 86,
 102, 118, 129, 219, 274, 281, 288, 295,
 296, 350, 361, 365–370
 Merz, Annette 24
 Merz, Vreni 309
 Mette, Norbert 25, 27, 31–33, 38, 39,
 86–88, 288
 Meyer, Hilbert 320, 337, 347
 Meyerowitz, Jan 17
 Mezger, Manfred 299
 Michaelis, Johann David 166
 Micksch, Jürgen 309
 Miller, Johann Peter 166

Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Konrad Haenisch)	135, 138	Papen, Franz von	36
Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Otto Boelitz)	135	Päpstliche Bibelkommission	228
Möller, Rainer	213	Paul, Eugen	26–28, 31, 42, 67, 68, 70, 76, 77, 79, 91, 95, 96, 99, 101
Monninger, Gerhard	226	Pestalozzi, Johann Heinrich	157–159, 165, 181
Mordek, Hubert	29, 67	Petermann, Heinrich	50
Moser, Dietz-Rüdiger	99	Peters, Franz Joseph	143
Müller, Harald	52	Peter-Weiss-Gesamtschule Unna	312
Müller, Julius	193	Pezzoli-Olgiati, Daria	50
Müller, Klaus	50	Pfeifer, Gerlinde	50
Müller, Ralf	95, 96	Pfeifer, Wolfgang	50
Müller, Winfried	172	Pfliegler, Michael	152, 192
Münch, Matthäus Cornelius	172	Pflüger, Peter Michael	249
N		Pickel, Gert	352
Nastainczyk, Wolfgang	27–29	Pirker, Viera	344, 348, 360, 366
Naurath, Elisabeth	107, 356	Pithan, Annebelle	282
Neidhart, Walter	278, 282, 293, 306, 310	Pittner, Karin	285, 286
Niebergall, Friedrich	53, 130, 145, 146, 160, 161, 164, 176, 189, 198–200, 361, 363	Pius IX.	142, 150
Niemeyer, August Hermann	167, 168, 174, 184–186	Pius XII.	228
Nipkow, Karl Ernst	296	Plieth, Martina	284
Notker	77, 78	Pontal, Odette	29
Nowack, Alfons	48, 158	Portmann, Anton	83, 84
Nuber, Georg	40	Porzelt, Burkard	90, 267, 365
Nützel, Johannes	24	Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik	19, 20, 142, 240, 348–351, 355, 360, 363, 366, 372
O		Q	
Oekolampadius, Johannes	186	Quasthoff, Uwe	300
Oelkers, Jürgen	29	R	
Oestreich, Paul	134	Ragaz, Leonhard	194, 274
Offergeld, Thilo	82	Rahner, Karl	144
Olrik, Jakob	40	Rang, Martin	214
Origenes	61	Rank, Otto	193
Ort, Barbara	18	Ratherius	79
Orth, Gottfried	263, 327–329	Ratke, Wolfgang	100
Oser, Fritz	350	Reents, Christine	116
Ott, Joachim	104	Reich, Ingo	299
Otto, Gert	244, 245, 356	Reiff, Paul	189
P		Reiher, Dieter	37
Pabst, Alwin	134	Reil, Elisabeth	101, 106
Pacelli, Eugen	36	Reimann, Horst	50

Reis, Oliver 304, 357
 Rendle, Ludwig 18
 Resewitz, Friedrich Gabriel 166
 Reuter, Helmut 129
 Riché, Pierre 68
 Riegel, Ulrich 267, 273, 278, 293
 Riegger, Manfred 371, 373
 Riesner, Rainer 51
 Ringshausen, Karl 310
 Ritter, Werner H. 313, 369
 Ritzel, Wolfgang 222
 Roggenkamp, Antje 279
 Rolle, Hermann 159
 Roos, Josef 35, 150, 151
 Roose, Hanna 262, 296, 311
 Rößler, Hans 219
 Roth, Michael 222, 229, 263, 279, 313,
 329–339, 344–346, 348, 349, 354, 358,
 362, 366–368
 Rothgangel, Martin 53
 Rottenecker, Winfried 40
 Rousseau, Jean-Jacques 157, 179, 313
 RPS Bistum Passau 300, 312
 Rupp, Horst F. 30, 31, 68
 Ruppert, Godehard 29

S

Sailer, Johann Michael 119, 120, 172
 Sajak, Clauß Peter .. 25–28, 33, 39, 41, 42,
 45, 46, 48, 350, 354
 Salzmann, Christian Gotthilf 121–125
 Scardigli, Barbara 66
 Schädle, Georg 278, 309, 314
 Schäfer, Simon 283
 Schäffer, Fritz 194
 Schambeck, Mirjam ... 285, 355, 368, 370,
 371
 Scharer, Matthias 256
 Scheidler, Monika 25, 26
 Scherer, Carmen ... 259, 261, 264, 265, 287
 Scheuchenpflug, Peter 119, 120
 Scheuermann, Peter 246
 Schieder, Julius ... 201, 203, 205–218, 221,
 257, 266, 284, 288, 290, 294, 295, 299,
 302, 306

Schinke, Gerhard 313, 314
 Schlegel, Friedrich 192
 Schleiermacher, Friedrich ... 20, 118, 160,
 175, 313
 Schmid, Christoph von 106
 Schmidt, Andreas 81
 Schmidt, Gerhard 27
 Schmiedl, Joachim 232
 Schmitt, Margarete 68
 Schmuhl, Hans-Walter 219
 Schneider, Johannes Konrad August
 Ferdinand 135
 Schneider, Michael 32, 33
 Schneider, Wilhelm 161–163
 Schöllgen, Georg 25
 Schopenhauer, Arthur 168
 Schopenhauer, Johanna 168
 Schreiber, Stefan 56, 58
 Schrems, Karl 130
 Schröder, Bernd 222, 223, 273, 356
 Schröter, Dorothee 50
 Schröter, Gerhard 313
 Schröter, Ulrich 50
 Schubert, Johann Valerian ... 57, 129, 130,
 148, 160, 190
 Schulte, Johann Friedrich von 191
 Schultz-Schultzenstein, Carl
 Heinrich 175
 Schulz, Ehrenfried 27
 Schulze, Thies 36
 Schummel, Johann Gottlieb 174, 175
 Schüßler, Heinrich 143, 153
 Schüßler, Roland M. 221
 Schwaiger, Georg 126
 Schwarzkopf, Matthias 118, 129
 Schweitzer, Friedrich 296, 356
 Schwerdt, Ulrich 132, 135
 Schwillus, Harald 37
 Schwinn, Horst 284–286, 331
 Sczesny, Sabine 344
 Sedikides, Constantine 352
 Sedlmeier, Franz 77
 Sedlmeier, Franz Xaver 59
 Seifert, Walter 347

Sekretär der Gemeinsamen Synode der
 Bistümer in der Bundesrepublik
 Deutschland 251, 252, 254

Sekretariat der Deutschen
 Bischofskonferenz 38, 39, 41, 140,
 231, 233, 356, 362, 369

Sekretariat der Gemeinsamen Synode der
 Bistümer in der Bundesrepublik
 Deutschland 231–245, 247–250,
 252–257, 266, 289, 295, 297, 299, 313,
 315, 317

Simon, Adam 153, 176, 177

Simon, Werner 101, 106, 120, 121

Smith, Braden 353

Speyer, Augustin 299

Spieß, Christian 372, 373

Spitta, Juliane 218

Spranger, Eduard 125, 192, 194, 195

Staatsinstitut für Schulqualität und
 Bildungsforschung München (ISB)
 270, 312

Stachel, Günter .. 222, 229, 230, 245, 264,
 286, 289, 306

Stahlberg, Dagmar 344

Stallmann, Martin 228

Ständiger Rat der Deutschen
 Bischofskonferenz 231, 359

Steinel, Kurt 17

Steinert, Johann Gottlob 167

Steinhäuser, Martin 29

Stettberger, Herbert 43, 46

Steyer, Kathrin 259

Stinglhammer, Manuel 279

Stock, Hans .. 222–225, 227, 229, 257, 266,
 284, 291, 297, 302, 306, 356

Stögbauer-Elsner, Eva 267

Stölzle, Remigius 180, 181

Stoodt, Dieter 97

Storck, Timo 193

Strecker, Christian 24

Streib, Heinz 51

Studer, Andreas 273, 299, 347

T

Tacke, Lena 356, 358, 360–363

Tebartz-van Elst, Franz-Peter 40, 41

Tereick, Jana 259

Tertullian 60, 100

Tetelbach, Johann 98

Theißen, Gerd 24

Thomas von Aquin 84–86

Thomas von Celano 26

Tillich, Paul 20, 170–172, 313

Tomkowiak, Ingrid 99

Trautmann, Franz 52, 99, 101, 147, 287

Trenck, Friedrich von der 190, 191

Trillhaas, Wolfgang 362, 366, 369

Trutwin, Werner 248, 257, 266, 299

U

Ullmann, Carl 193

Ulmer, Josef 173

Universitätsbibliothek Tübingen 259

V

Vaerting, Mathilde ... 20, 165, 178, 179, 197

Veit, Marie 287

Verband katholischer Religionslehrer an
 höheren Schulen
 Nordwestdeutschlands .. 238, 251, 417

Vogel, Friedemann 259

Vogl, Wolfgang 136

Vogt, Hermann Josef 71

Volkmer, August 189, 190, 203

Vollmer, Hans 76

Volz, Ludwig 145, 237, 238, 247, 252

Vorgrimler, Herbert 144

W

Waldschmiedt, Wilhelm Ulrich 166

Walter, Anton F. 142, 155

Wassermann, Jakob 162

Weber, Bernd 26

Wegenast, Klaus ... 24, 107, 226, 257, 266,
 294, 302

Wehling, Hans-Georg 367

Weidmann, Fritz 319

Weigl, Franz 151, 152, 154, 159

Weiß, Thomas	346	Wolf, Siegfried	211
Wenzel, Frank	284	Wolff, Johannes	70
Werner, Matthias ..	259, 347, 363, 365, 374	Wolgemuth, Ernst	99
Werners, Hans	235, 242	Wollbold, Andreas	42, 100, 101
Wibbing, Siegfried	283, 290, 291	Wolst, Laura	286
Wiemer, Axel	309, 313	Woppowa, Jan	273, 288
Wiesinger, Christoph	118	Wulf, Joseph	218
Winkler, Ulrike	219	Z	
Winter, Vitus Anton	44, 125–128, 151, 156, 175, 313	Zechiel-Eckes, Klaus	29, 67
Wissner, Golde	351	Ziegler, Georg Heinrich	34, 57, 159
Witetschek, Stephan	24, 56, 58	Ziegner, Oskar	225
Wittenbruch, Wilhelm	28, 31	Zilleßen, Dietrich	330
Wittgenstein, Ludwig	258, 314	Zimmermann, Dietrich	39
Witzel, Georg	101	Zimmermann, Mirjam	273, 277, 278
Wolf, Josef	168	Zwergel, Herbert A.	279, 303, 310, 311, 360

Schlagwortverzeichnis

Personennamen werden an dieser Stelle nur gelistet, sollten sie weder im Inhaltsverzeichnis noch im Autor(inn)enverzeichnis aufgeführt worden sein.

[...]-Ich

Chemiestunden-Ich 337
Christenlehre-Ich 347
Deutschstunden-Ich ... 251, 320, 337,
346
Doppel-Ich 195
Ethik-Ich 347
Fachunterrichts-Ich 346
Geschichtsstunden-Ich .. 251, 337, 346
Haus-Ich 197, 198
Katechismus-Ich 201, 219
Kirchen-Ich 199, 200
Königs-Ich 194
Lebens-Ich 197
Nicht-Ich 192, 195
Privat-Ich 347
Religionslehrer-Ich 310
Rollen-Ich 322
Schüler-Ich 320
Schul-Ich .. 196–201, 219, 230, 320, 347
Sonntags-Ich 217
Sozialkunde-Ich 320, 337, 346
Straßen-Ich 216, 217, 221
Über-Ich 19, 218, 227, 268, 269
Werktags-Ich 217

A

Admonitio generalis 29, 30
Alphabetum catholicorum 69
Ansatz 53
Anschauungsunterricht 84
Anthropologische Wende 55
Arbeitsschule .. 131–143, 146–154, 160, 173,
181
Armenbibeln 27
Attribut 299
Auffassungsgabe 79, 81, 83
Auffassungsvermögen ... 62, 79, 100, 102
Aufgabenstellung 361
Aufklärung 118, 121, 126
Aufnahmefähigkeit 62, 100, 102
Augendiener 186
Augsburg 204, 206, 208
Augsburger Religionsfrieden 32
Augustiner-Chorfrauen B.M.V. 158
Auswendiglernen 32, 46–48, 57, 67,
96–100, 107, 108, 110, 112, 115, 120, 122,
124

B

Beichte 69, 91–93
Beichtspiegel 42, 70
Beichttafeln 69

Bekanntnisschule 36, 205
 Berufung 23
 Beutelsbacher Konsens 367
 Biblische Geschichte 32, 45, 106–108,
 110, 114, 115, 117
 Bilder .. 26, 27, 68, 69, 113, 114, 123, 149, 151
 Böhmisches Brüder 42
 Bremer Klausel 37
 Brotbitte 85
 Brüder der christlichen Schule 32
 Buchdruck 95
 Buchstabendienst 160
 Buße 84
 Bußpastoral 41
 Bußsummen 69
 Bußwerk 93

C

Canisius, Petrus 102
 Catechismus Romanus 28, 43, 46
 Christenlehrbruderschaften 28
 Christenlehre ... 27–29, 32, 37, 42, 44, 119
 Christliche Simultanschulen 34
 Cisioianus 68
 Code 368
 Congrégation Notre Dame 158
 corpus-based 265, 266, 272, 277
 corpus-driven 266, 267, 274

D

Definitheit 284
 Dei verbum 48, 228, 229, 233
 Demut 61, 83
 Determinans 284–286
 Deutsche Demokratische Republik ... 37,
 309
 Dialog 75, 76, 79, 320
 Didache 24
 Digitalisate 261, 262, 374
 Dignitatis humanae 144, 145, 172
 Dogmatik 46, 98, 101, 366
 Domschulen 30

E

Ehekatechese 41
 Eichhörnchen-Witz 17, 309, 320

Einheitskatechismus 119
 Elucidarius Alderbacensis 69
 Englische Fräulein 32
 Entscheidung .. 182, 183, 209, 217, 220, 221
 Entscheidungschristentum 25, 26
 Entwicklungspsychologie 347
 Erwachsenenkatechese 40
 Erwachsenenkatechumenat 60
 Erziehungslehre 89
 Evangelische Unterweisung 214, 222,
 223, 226, 229
 Exegese 223, 228, 340

F

Familie 26, 67, 78, 79, 89, 112, 118
 Fassungskraft 119
 Fassungsvermögen 43, 103
 Fehlzuschreibungen 282
 Felbiger, Johann Ignaz 101
 Firmkatechese 40
 Formalstufen 187, 214
 Formulae Salomonis 78
 Forschungskorpora 258, 259, 374
 Forschungssprache 345, 373
 Franz von Assisi 26
 Freckenhorster Kreis 235, 242, 246
 Fremdenfeindlichkeit 353
 Fremdsprache 354, 355, 357, 363
 Frömmigkeit 95, 170

G

Gedächtniskraft 83
 Gemeinde 39, 40, 212, 213, 216, 217
 Gemeinschaftsschule 36, 205
 Germania magna 66
 Geschlechtergerechte Sprache 344
 Gewissen 144, 171, 172, 209–211, 221
 Gewissenserforschung 69, 70
 Gleichnis 56, 340, 366
 Gnade 61, 84, 121, 129
 Gotteserfahrung 86–88
 Grundgesetz für die Bundesrepublik
 Deutschland 36

H

Habitus 371
 Handreichungen 312
 Hauskatechese 67, 68, 112
 Heidelberger Katechismus 46
 Heiliger Geist 212
 Hermeneutischer
 Religionsunterricht 223, 356
 Hochschulschriften 282
 Homilie 73
 Humanismus 97, 101
 Humor 17, 65, 98, 309, 320

I

Identität 87, 348, 350, 367
 Identitätskrise 347
 Indefinitartikel 285

J

Jesuiten 32, 70, 99

K

Karl der Große 67
 Katechetische Blätter 40, 130
 Katechetische Predigt 26
 Katechetischer Dreischritt 39
 Katechismus ... 28, 32, 41–47, 96, 98, 104,
 119
 Katechismusschwänke 98, 99
 Katechumenat 23, 25
 Katholisches Milieu 39
 Kerygmatischer Religionsunterricht .. 219
 Ketzerbekämpfung 26
 Kirchenlied 99
 Klosterschulen 30
 Kognitive Linguistik 344
 Kollokationen 265
 Kollokationsanalyse 284
 Konfessionalisierung 27
 Konfessionsloser
 Religionsunterricht 139
 Konfessionsschulen 34
 Konkordanz 264, 265
 Konstantinische Wende 25
 Kontemplation 82

Konventionalität 348
 Konzeption 52, 53
 Konzil von Nicäa 60
 Konzil von Trient 27, 42, 43, 103
 Konzil von Vaison 29
 Korpus 258, 259
 Korpuserstellung 259
 Korpuslinguistik .. 258, 259, 265, 266, 371,
 373
 Korrelation 231, 365
 Kulturföderalismus 135
 Küsterschulen 32

L

Laienspiegel 76
 Laster 77
 Lateinschulen 31
 Laterankonzil
 Drittes Laterankonzil 30
 Fünftes Laterankonzil 31, 32
 Viertes Laterankonzil 30, 69
 Lebende Bilder 68
 Lebensführung 77
 Lemmatisierung 300, 307
 Lernbarkeit von Religion 118
 Liturgik 131
 Lumen gentium 23

M

Maieutik 125
 Maske 187, 188, 337, 338, 348
 Massenbekehrungen 73
 Maulbrauchen 159, 160
 Meditation 81, 82
 Memorieren 47, 68, 99, 140
 Metapher 166
 Methodischer Dreischritt 82, 99, 115
 Missio canonica 359
 Mission 26, 67, 73, 75
 Missionsbefehl 24
 Modi der Weltbegegnung 349, 350
 Monolog 63, 74
 Moralische Rede 332, 333
 Moralisches Urteil 333

Mystagogie	86
Mystik	86
N	
Nachfolge	24
Natur	165
Neuendettelsau	219, 226
Neuscholastik	129
Novemberrevolution	34
Nürnberger Schulordnung (1698)	100
O	
Offenbarung .. 46, 48, 55, 119, 212, 229, 233	
Overberg, Bernard	101
P	
Pädagogik	118, 129, 158
Papagei	158, 160
Passionsspiele	26
Pastoraltheologie	119
Paulinische Briefe	58
Peers	347
Performativer Religionsunterricht ... 366,	
368	
Pfarrschulen	29
Pfennigsdorf, Emil	214
Philanthropinum Dessau	167, 174
Piaristen	32
Pius V.	28
Prädikativ	299
Prädikatsnomen	299
Praxisanwendung	82
Predigt ... 67, 70, 72, 97, 109, 170, 171, 208,	
210, 212, 216, 234, 235	
Privatsphäre	294, 296, 306, 322
Probehandeln	324, 326, 327, 364, 370
Problemorientierter Religionsunterricht	
223, 227	
Professionalität	311, 344
Proklise	285
Psycholinguistik	344
Psychologie 129, 154, 188, 192, 194, 195,	
197, 208	
Q	
Quisiel	190, 191

R	
Rationalität	349, 350
Ratsschulen	31
Realgegenstände	165
Rechtfertigungslehre	27, 104
Referenzkorpus	259
Reformation .. 27, 29, 32, 52, 95–100, 105,	
118	
Reformpädagogik	132
Regensburger Systematik	260
Regula Pastoralis	70, 77
Reichskonkordat	35, 36
Reichsschulgesetz	205
Reichsschulkonferenz	134
Religionsfreiheit	142, 144, 145, 172
Religionsstunden-Wir	310
Repräsentativität	261
Retrodigitalisierung	260
Rolle	186–188, 338, 348, 362, 364
S	
Sachstufen	215
Sakramentenkatechese	39
Säkularisierung	352
Salesianerinnen	32
Säuglingstaufe	26, 60
Scaffold	360, 361
Scholastik	82, 88, 101, 107
Schöpfungsauftrag	59
Schulaufsicht	33–35
Schulbuch	48
Schuldialog	68, 76
Schülergespräch	76
Schulpflicht	28, 33
Scotus, Johannes Duns	142
Seelenarzt	71
Seelengrund	87
Selbsttätigkeit ... 133, 134, 136, 139, 141, 149	
Simulation	371
Sokratische Methode	125
Sokratische Unterredung	123
Sowjetische Besatzungszone	37
Spiel	89, 99, 362
Sprachgebrauchsmuster	258
Sprachprozessforschung	344

- Sprachsensibler
 Religionsunterricht 356
- Stammformreduktion 300
- Ständeordnung 30
- Standespredigten 70
- Stichwortsuche 261
- Stiftsschulen 30
- Stufenmodell 82
- Subjekt 129, 139, 146, 233, 338
- Synode von Aachen 30
- T**
- Taufe 23
- Taufscheinchristentum 26
- Tempelreinigung 88
- Texterkennung 261, 262
- Token 261, 267, 374
- Tradierungsformen 27
- Tradierungskrise 355
- U**
- Unterrichtsvorbereitung 215, 216
- Ursulinen 32
- Urteilkraft 81
- V**
- Vatikanisches Konzil
 Erstes Vatikanisches Konzil ... 55, 228
- Zweites Vatikanisches Konzil .. 48, 54,
 55, 144, 172, 228, 233
- Verfassung der Deutschen
 Demokratischen Republik 37
- Verfassung des Freistaates Bayern 34
- Verkündigung 212, 216
- Verständnisvermögen 46
- Vocatio 359
- Volkssprache .. 43, 67, 70, 86, 90, 103–105
- W**
- Wahrheit .. 120, 128, 143, 160, 177, 184, 185,
 207–209, 358
- Weimarer Reichsverfassung ... 28, 34, 36,
 134
- Weimarer Republik 34, 132
- Wertübertragung 107, 111
- Wiedervereinigung 37
- Wilhelm von Ockham 142
- Wissenschaftssprache 345, 373
- Wortform-Tokens 261
- Würzburger Synode 48, 145, 230–243,
 247–255, 272
- Z**
- Ziller, Tuiskon 129, 214

Bibelstellenregister

Genesis

1,28f.	59
3,9	59
11,7–9	57
12,1–3	59
37–50	152

Exodus

20,2	217
20,2–17	328, 329
20,3	85
20,16	86

Deuteronomium

5,6	217
5,6–21	328, 329
5,7	85
5,20	86

Matthäus

5,13	350
5,39	366
6,10	85
6,11	85
6,28	57
7,6a	60
8,19	24
9,12	183
9,17	91
10,29f.	57
13,1–50	56
13,31	57
19,14	91
20,1–16	56

21,12–17	88
28,19f.	24

Markus

1,15	57
1,16–20	23
2,14	23
2,17	183
4,1–9	340
4,3–8	57
4,26–29	170, 171
10,13–16	91
10,17–31	57

Lukas

5,31	183
6,29	366
11,3	85
12,6f.	57
13,6–9	56
15,3–7	56
15,11–32	366
24,13–35	129

Johannes

1,35–51	24
2,1–12	174
4,1f.	24
15,15	79

Apostelgeschichte

2,4–11	57, 67
2,41	57
8,27–39	60

1 Korinther

4,16 58
7,1.25 58
8,1 58
9,19–22 58
12,1 58
14,19 24
16,1.12 58

Galater

6,6 24

Philipper

4,2f. 58

Kolosser

4,7–18 58

1 Thessalonicher

1,6 58
2,14 58

1 Timotheus

1,3f. 58
1,5 58

Quellen der Sprachgebrauchsmusteranalyse

- **In der Folge verweist die doppelte Angabe einer Seitenzahl auf zwei, separat in die Auswertung einfließende Belegstellen dieser Seite.**
- **Bei Onlinequellen wird in einem solchen Fall durch eine Fußnote gesondert darauf hingewiesen.**
- Liselotte CORBACH, Die Bergpredigt in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1956, 71.166.166.
- Heinrich GRAFFMANN, Katechetik und Pädagogik, in: Verkündigung und Forschung (Theologischer Jahresbericht 1953/55), (1956), 83–123, hier 103.
- Johannes KUPFER, Kritische Untersuchung der Leitfragen im thüringischen Christenlehre=Plan und ihrer Voraussetzungen (1. Teil), in: Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst 9.10 (1956), 309–323, hier 312.316.

1934–1959

- Julius SCHIEDER, Katechismus=Unterricht (=Pfarrbücherei für Amt und Unterweisung 2), München: Chr. Kaiser 1934, 22.33.109.128.
- Sándor CSIKESZ, Külföldi szemle [=Ausländische Rezension]: Schieder, Julius: Katechismus-Unterricht, in: Theologiai szemle [=Theologische Rundschau] XIII.3-4 (1937), 77–80, hier 79.
- Adolf BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (=Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 5), München: Chr. Kaiser 1951, 79.
- Walter BALTIN, Die Verdeutlichung. I. Grundlegender Teil, in: Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst 9.4 (1956), 88–101, hier 97.
- Adolf BURKERT, Methodik des kirchlichen Unterrichts (=Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 5), 2. erweiterte Auflage, München: Chr. Kaiser 1956, 105.185.
- Helmut ANGERMEYER, Die evangelische Unterweisung an höheren Schulen. Grundlegung und Methode (=Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 11), München: Chr. Kaiser 1957, 86.
- Liselotte CORBACH, Wege zur Aktivierung der Kinder in der Volksschuloberstufe, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 9.4 (1957), 93–96, hier 95.
- Erich HERMANN, Die Grundformen des pädagogischen Verstehens, München: Johann Ambrosius Barth 1959, 200.
- Hans STOCK, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh: Carl Bertelsmann 1959, 47.

1960–1969

- Walter NEIDHART, *Psychologie des kirchlichen Unterrichts*, Zürich: Zwingli 1960, 17.203.
- Frithjof GRÄBMAN, *Religionsunterricht zwischen Kirche und Schule. Kritik seiner Praxis*, München: Chr. Kaiser 1961, 142.
- Hans STOCK, *Biblischer Unterricht – Hinweise für den Lehrer zur Vorbereitung und Planung*, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 14.4 (1962), 112–114, hier 113.
- Jürgen FANGMEIER, *Erziehung in Zeugenschaft – Karl Barth und die Pädagogik (= Basler Studien zur historischen und systematischen Theologie 5)*, Zürich: EVZ 1964, 408.
- Helmut ANGERMEYER, *Didaktik und Methodik der evangelischen Unterweisung besonders an Volks- und Realschulen (= Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 13)*, München: Chr. Kaiser 1965, 180f.
- Liselotte CORBACH, *Vom Sehen zum Hören. Kunstwerke im Religionsunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1965, 103.
- Heinz GROSCH, *Zum Religionsunterricht in der Grundschule*, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 17.7 (1965), 221–231, hier 223.
- Wolfgang RITZEL, *Versuch einer bildungstheoretischen Rechtfertigung des Religionsunterrichts*, in: DERS. (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Höheren Schule*, Ratingen: A. Henn 1965, 5–20, hier 20.
- Klaus WEGENAST, *Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1965, 80.
- Klaus WEGENAST, *Religionsunterricht und Gesellschaft. Erwägungen zum Verhältnis von Kirche und Gesellschaft im Bereich des Religionsunterrichts*, in: *Deutsches Pfarrernblatt* 65 (1965), 462–466, hier 464.
- Siegfried WIBBING, *Das Weltbild des Kindes und das Verstehen biblischer [sic!] Texte*, in: *Pädagogische Rundschau* 19 (1965), 179–197, hier 194.
- Manfred MEZGER, *Praktische Theologie – Zugang zu ihrem Studium (I)*, in: *Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik* 1.2 (1966), 111–119, hier 117.
- Gerhard SCHRÖTER, *Das Gespräch im Religionsunterricht der Grundschule*, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 18 (1966), 477–485, hier 478.
- Karl RINGSHAUSEN, *Unbeabsichtigte Nebenwirkungen*, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 19.8 (1967), 322–323, hier 323.
- Günter STACHEL, *Eine Wende im Bibelunterricht? Überblick über die gegenwärtige Situation der Bibelkatechetik*, in: *Herder Korrespondenz* 21.10 (1967), 475–482, hier 479.
- Siegfried WIBBING, [Rezension zu] Hubertus Halbfas, *Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen*, in: *Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik* 2.3 (1967), 263–274, hier 263.
- Wolfgang RITZEL, *Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik*, Wuppertal: Aloys Henn 1968, 124.
- Günter STACHEL, *Fragen der biblischen Unterweisung heute [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme]*, in: *ARBEITSKREIS FÜR KATHOLISCHE FREIE (PRIVATE) SCHULEN* (Hg.), *Fragen der religiösen Unterweisung und Erziehung. Referate der Lehrertagung Essen 1968 (= Schriftenreihe des Arbeitskreises für katholische freie (private) Schulen 9)*, Birkeneck: Manuskriptdruck [Buchdrucklehrwerkstätte Birkeneck] 1968, 9–38, hier 34.34.
- Günter STACHEL, *Hinführung zu Meditation und Gebet im Religionsunterricht [Vortragsnachschrift nach Tonbandaufnahme]*, in: *ARBEITSKREIS FÜR KATHOLISCHE FREIE (PRIVATE) SCHULEN* (Hg.), *Fragen der religiösen Unterweisung und Erziehung. Referate der Lehrertagung Essen 1968 (= Schriftenreihe des Arbeitskreises für katholische freie (private) Schulen 9)*, Birkeneck: Manuskriptdruck [Buchdrucklehrwerkstätte Birkeneck] 1968, 39–62, hier 54.
- Günter LANGE, *Bild und Wort*, in: *KatBl* 94 (1969), 269–278, hier 270.

1970-1979

- Eta LINNEMANN, Religionsunterricht in der Grundschule. Entwurf – Planung – Modelle, in: *Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik* 5.4 (1970), 316–329, hier 319.328.
- Klaus WEGENAST, Glaube – Schule – Wirklichkeit. Beiträge zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1970, 32.
- Gerhard MARTIN, Religionsunterricht als Gespräch über Wirklichkeit und Glauben (I), in: Wolfgang Gerold ESSER (Hg.), *Zum Religionsunterricht morgen II. Konzepte und Modelle zu künftiger Praxis in Haupt- und Realschule, Gymnasium und Gesamtschule*, München: J. Pfeiffer 1971, 161–175, hier 164.
- Günter LANGE, Religionsunterricht in der Grundschule (Literaturberichte), in: *KatBl* 97 (1972), 56–62, hier 59.
- Jürgen MICKSCH, Jugend und Freizeit in der DDR (= Beiträge zur soziologischen Forschung 8), Opladen 1972, 144.
- Werner TRUTWIN, Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht, in: *Stimmen der Zeit* 191 (1973), 750–758, hier 752.
- SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: *SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* 4.5 (1973), 1–14, hier 2.
- SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ (zweite Lesung), in: *SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* 5.4 (1974), 9–28, hier 10.
- SEKRETARIAT DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschluß „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: *SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* 6.1 (1975), 87–104, hier 88.
- Georg HILGER, Religionsunterricht als offener Lernprozess, München: Kösel 1975, 174.
- Erich FEIFEL, Schüler und Lehrer im gewandelten Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: Adolf EXELER (Hg.), *Umstrittenes Lehrfach: Religion (= Schriften der Katholischen Akademie in Bayern)*, Düsseldorf: Patmos 1976, 63–94, hier 86.90.
- Gerhard MARTIN, Bücher für den Religionslehrer. (4) Helma Thielscher (Hrsg.): *Das vergesse ich nie! Jugendliche berichten über ihre Erlebnisse. Eine Dokumentation*. Paderborn 1977, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 29.12 (1977), 528–530, hier 530.
- Wilhelm ALBRECHT, Einflussgrößen des Religionsunterrichts, in: *DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN* (Hg.), *Grundlagen des Religionsunterrichts (= Fernstudienlehrgang für katholische Religionspädagogik Studienbrief V/1)*, Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1978, 47–81, hier 70.
- Ralph P. CRIMMANN, *Literaturtheologie. Studien zum Vermittlungsproblem zwischen Germanistik und Theologie, Dichtung und Glaube, Literaturdidaktik und Religionspädagogik (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Literatur und Germanistik 240)*, Frankfurt am Main, Bern und Las Vegas: Peter Lang 1978, 107.
- Theodor EGGERS, *Religionsunterricht und Erfahrung. Zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts in der Primarstufe*, München: Kösel 1978, 93.
- Günter LANGE, *Bilder des Glaubens. 24 Farholzschnitte zur Bibel von Thomas Zacharias*, München: Kösel 1978, 9.
- Fritz WEIDMANN, *Religionsunterricht – am Schüler orientiert. Aufgabe und Prinzip des Religionsunterrichts*, Donauwörth: Auer 1978, 22.34.
- Roland KOLLMANN, Ergreifen und aushandeln religiöser Sprechchancen, in: Günter STACHEL (Hg.), *Sozialisation – Identitätsfindung – Glaubenserfahrung. Referate und Protokolle des zweiten Kongresses der «Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten» (= Studien zur Praktischen Theologie 18)*, Zürich, Einsiedeln und Köln: Benziger 1979, 215–220, hier 218.
- Degenhard OFFERGELD, *Religiöse Erziehung*, in: *SCHULREFERATE I UND II DER ERZDIÖZESE MÜNCHEN UND FREISING* (Hg.), *Der*

- Religionsunterricht in der Schule. Arbeitshilfe zum Synodenbeschuß, München 1979, 157–159, hier 157.
- Gerhard SCHINKE, Schüler, in: SCHULREFERATE I UND II DER ERZDIÖZESE MÜNCHEN UND FREISING (Hg.), Der Religionsunterricht in der Schule. Arbeitshilfe zum Synodenbeschuß, München 1979, 180–183, hier 180f.
 - Gerhard SCHINKE, Unterrichtserfolg, in: SCHULREFERATE I UND II DER ERZDIÖZESE MÜNCHEN UND FREISING (Hg.), Der Religionsunterricht in der Schule. Arbeitshilfe zum Synodenbeschuß, München 1979, 208–211, hier 210.
 - Fritz WEIDMANN, Der Schüler, in: DERS. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth: Ludwig Auer 1979, 85–99, hier 91.
- ### 1980–1989
- Alfons KAISER, »Der Religionsunterricht in der Schule«: Der Beschluß der »Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland« aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, München: Kösel 1980, 78.
 - Fritz WEIDMANN, Der Schüler im Religionsunterricht. Einstellungen – Erwartungen – Motivierung, in: Alfred LÄPPLE/Günter LANGE/Wolfgang NASTAINCZYK/Fritz WEIDMANN (Hg.), Religionspädagogische Gegenwartsfragen. Die Vorträge des religionspädagogischen Kurses 1979 im Cassianum Donauwörth, Donauwörth: Ludwig Auer 1980, 98–128, hier 107.
 - Theodor EGGERS, Neu sehen lernen, in: Karlheinz BURK/Eberhard SIEVERS (Hg.), Religionsunterricht für Grundschüler. Praxisberichte – didaktische Perspektiven – Medien (= Beiträge zur Reform der Grundschule S39/40), Düsseldorf: Patmos 1981, 128–147, hier 139.
 - Johann HOFMEIER, Teilnehmende Beobachtung als religionspädagogische Forschungs- und Arbeitsmethode, in: RpB 7 (1981), 87–93, hier 93.
 - Marie VEIT, Religionspädagogen schlagen zum Lesen vor. Marie Veit legt nahe: Metz, Johann Baptist, Jenseits bürgerlicher Religion: Reden über die Zukunft des Christentums, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 33.5 (1981), 406–408, hier 407.
 - Marianne REINERS, Gegenwärtige Schülererfahrung und Glaubensstradition. Unterrichtliche Erprobungen und Analysen am Thema „Christen leben aus endzeitlicher Hoffnung“, Münster: LIT 1982, 316.
 - Günter STACHEL, Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich und Köln: Benziger 1982, 192.
 - Johann HOFMEIER, Kleine Fachdidaktik Katholische Religion, München: Kösel 1983, 78.83.
 - Detlev DORMEYER, Funktion und Verarbeitung biblischer Traditionen im Religionsunterricht. Analyse der Schulbücher „Zielfelder ru 5–10“ und „Zeit der Freude/Wege des Glaubens/Zeichen der Hoffnung“, in: 13 (1984), 58–80, hier 79.
 - Hans MAIER, Der Religionsunterricht in der Schule: ein Rückblick auf den Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland vom November 1974, in: Regensburger RU-Notizen 3 (1984), 10–15, hier 12.12.
 - Hans MAIER, Religion und moderne Gesellschaft (= Schriften zu Kirche und Gesellschaft 3), Freiburg im Br.: Herder 1985, 100.123.123.
 - Helmut FOX, Katholische Religion (= Kompendium Didaktik, o. Bandnr.), München: Ehrenwirth 1986, 202.
 - Hartmut LENHARD, Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 39.6 (1987), 613–636, hier 629.
 - Herbert A. ZWERGEL, Empirische Religionspädagogik und Alltags-Konzeption, in: Eugen PAUL/Alex STOCK (Hg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. Festschrift für Günter Stachel, Mainz: Matthias Grünewald 1987, 128–145, hier 136.142.143.
 - Helmut ANSELM, Perspektiven des Religionsunterrichts. Theologische Religionspädagogik als Fragment (= Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster, o. Bandnr.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1989, 184.

1990–1999

- Martin JÄGGLE, Das Problem der professionalisierten Rede von Gott, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 1.1 (1991), 11–15, hier 14.
- Manfred KIEBIG, Johann Wilhelm Friedrich Höfling – Leben und Werk (= Die Lutherische Kirche. Geschichten und Gestalten 14), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1991, 331.
- Gerhard LINDNER, Unterrichtsvorbereitung Religion. Eine Einführung, in: DERS. (Hg.), Religionsunterricht praktisch. Beispiele der Unterrichtsvorbereitung für Grund- und Hauptschule. Erarbeitet im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität und im Seminar, Heilsbronn: Katechetisches Amt Heilsbronn d. Ev.-Luth. Kirche in Bayern 1991, 7–38, hier 11.30.
- Franz TRAUTMANN, Das religionspädagogische Tagespraktikum in Baden-Württemberg: abgelesen an der Situation der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – Möglichkeiten – Anfragen, in: RpB 30 (1992), 176–184, hier 181.
- Johannes GATHER, Den Lehrplan mitgestalten. Anregungen aus dem Erfahrungsfeld Berufsschule, in: Georg HILGER/George REILLY (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München: Kösel 1993, 306–315, hier 314.
- Godwin LÄMMERMANN, Über den Tod reden mit Grundschulkindern? Elemente einer didaktischen Analyse zum Thema, in: Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 45.6 (1993), 655–667, hier 663.
- Godwin LÄMMERMANN, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie (= Kaiser-Taschenbücher 160), Gütersloh: Chr. Kaiser 1994, 116.210.
- Friedrich SCHWEITZER/Karl Ernst NIPKOW/Gabriele FAUST-SIEHL/Bernd KRUPKA, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis (= Kaiser Taschenbücher 138), Gütersloh: Chr. Kaiser 1995, 15.
- August HEUSER, Anderes anders lernen. Neue Lernorte für den Religionsunterricht, in: KatBl 121 (1996), 76–82, hier 76.
- Hans-Jürgen FRAAS, Schüler und Schülerin: Religiöse Sozialisation – Religiöse Entwicklung – Religiöse Erziehung, in: Gottfried ADAM/Rainer LACHMANN (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 5. neubearbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997, 138–162, hier 155.
- Hans MENDEL, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks), in: RpB 39 (1997), 65–92, hier 72.74.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST – PRÜFUNGSAMT, Schriftliche Prüfungsaufgabe der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in Bayern in den Themengebieten Religionspädagogik / Didaktik des Religionsunterrichts (kath.). LA Grundschule, Prüfungstermin: Frühjahr 1997, 1997, URL: <https://www.uni-bamberg.de/relpaed/studium/pruefungen/themen/lags/00-96/> (besucht am 30. 01. 2024), o. S.
- Werner H. RITTER, „Gott, der Allmächtige“ im religionspädagogischen Kontext. Zur Problematik einer Glaubensaussage, in: Werner H. RITTER/Reinhard FELDMEIER/Wolfgang SCHOBERTH/Günter ALTNER (Hg.), Der Allmächtige. Annäherung an ein umstrittenes Gottesprädikat (= Biblisch-theologische Schwerpunkte 13), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997, 97–151, hier 144.
- Roland M. SCHÜBLER, Vielmehr durch die Freude. Ethisches Erziehen muß angemessen vernetzt werden, in: Lutherische Monatshefte 37.3 (1998), 8–10, hier 9.
- Axel FEHLHABER/Detlef GARZ, Das nichtbefragte Lehren ist nicht lehrend – Analysen zum religionspädagogischen Habitus, in: Frank OHLHAVER/Andreas WERNET (Hg.), Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall, Opladen: Leske + Budrich 1999, 61–90, hier 85.

2000–2009

- Georg BAUDLER, Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt? Zur gegenwärtigen Infragestellung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts, in: *KatBl* 125 (2000), 426–431, hier 431.
- Stefan BREMBECK, „Nicht die Zeit macht uns fertig, sondern das Tempo.“ Die Kunst als retardierendes Element im Religionsunterricht, in: *RpB* 44 (2000), 109–119, hier 117.117.118.
- Klaus KOENEN, Das Jonabuch in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen der 90er Jahre, in: *RpB* 45 (2000), 129–136, hier 135.
- Hans MENDEL, Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Burkard PORZELT/Ralph GÜTH (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte* (= Empirische Theologie 7), Münster: LIT 2000, 139–152, hier 143.
- Matthias BAHR, Religionsunterricht planen und gestalten, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel 2001, 489–524, hier 508.
- Norbert DENNERLEIN, Weihnachten, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM HEILSBRONN/GYMNASIALPÄDAGOGISCHE MATERIALSTELLE ERLANGEN (Hg.), *Religionsunterricht in Israels Gegenwart – Kriterien und Reflexionen*, 2001, 34–37, hier 36.
- Hans-Jürgen MÜLLER, Gott, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHES ZENTRUM HEILSBRONN/GYMNASIALPÄDAGOGISCHE MATERIALSTELLE ERLANGEN (Hg.), *Religionsunterricht in Israels Gegenwart – Kriterien und Reflexionen*, 2001, 14–17, hier 15.
- Georg BAUDLER, Korrelation von Glaube und Leben, in: Gottfried BITTER/Rudolf ENGLERT/Gabriele MILLER/Karl Ernst NIPKOW (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München: Kösel 2002, 446–451, hier 448.
- Gerhard BÜTTNER, »Jesus hilft!« Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart: Calwer 2002, 94.
- Stefan HEROK, Humor ist, wenn man trotzdem... Praxisanregungen Sek I zum Thema: „Lachen im RU – Schule der Freude“, in: INFO. Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 31.2 (2002), 99–110, hier 104.
- Georg HILGER, Annäherungen an die Alltagsreligiosität Jugendlicher: Was Jugendlichen heilig ist, in: Marianne HEIMBACH-STEINS (Hg.), *Religion als gesellschaftliches Phänomen. Soziologische, theologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen* (= Bamberger theologisches Forum 3), Münster, Hamburg und London: LIT 2002, 45–71, hier 53.
- Bernhard M. HILLEN, Verbindung von Religionsunterricht mit anderen lebenskundlichen Fächern. Einige Gedankenstriche, in: *Lebendige Katechese* 24.2 (2002), 101–102, hier 102.102.
- Thomas MEURER, Bibel macht Schule. Aber schafft sie auch Glauben? Anmerkungen zur aktuellen Diskussion, in: *ThPQ* 150 (2002), 393–404, 402.
- Jutta SIEMANN, Jugend und Religion im Zeitalter der Globalisierung. Computer/Internet als Thema für Religion(sunterricht) (= *Theologie* 45), Münster, Hamburg und London: LIT 2002, 11.
- Saskia HÜTTE/Norbert METTE, Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen (= *Theologie und Praxis: Abteilung B* 16), Münster: LIT 2003, 72.
- Oliver KLISS/Regine WALTER, „Das hat uns noch nie jemand gesagt!“ Ein Unterrichtsversuch in Klasse 12, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 55.3 (2003), 280–287, hier 284.
- Jutta SIEMANN, Friedenserziehung durch Training ethischer Urteilsbildung und ethischen Handelns, in: *Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis von RU und KU* 105.3 (2003), 35–40, hier 38.
- Linus HAUSER/Matthias WERNER, Philosophie und Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht, in: INFO. Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 33.2 (2004), 72–78, hier 76.
- Joachim KUNSTMANN, Religionspädagogik. Eine Einführung (= *utb* 2500), Tübingen und Basel: A. Francke 2004, 54.
- Julia LEHNEN, Die prophetische Kraft des Religionsunterrichts, in: Rainer BUCHER/

- Rainer KROCKAUER (Hg.), *Prophetie in einer etablierten Kirche? Aktuelle Reflexionen über ein Prinzip kirchlicher Identität* (= Werkstatt Theologie 1), Münster: LIT 2004, 256–272, hier 268.
- Hans MENDEL, *Medienkompetenz*, in: Hans MENDEL/Markus SCHIEFER FERRARI (Hg.), *Religion vernetzt 6 – Lehrerkommentar*, München: Kösel 2004, 29, hier 29.
 - Annabelle PITHAN, *Liselotte Corbach (1910–2002). Biographie – Frauengeschichte – Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2004, 353.
 - Ulrich RIEGEL, *Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten* (= Empirische Theologie 13), Münster: LIT 2004, 157.
 - Markus SCHIEFER FERRARI, *Dilemmageschichten – Lernen aus Widersprüchen*, in: Hans MENDEL/Markus SCHIEFER FERRARI (Hg.), *Religion vernetzt 6 – Lehrerkommentar*, München: Kösel 2004, 74–75, hier 74.
 - Bernd BEUSCHER, *Theologische Ermutigungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 57.4 (2005), 400–407, hier 401.
 - Michael FRICKE, *›Schwierige‹ Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe* (= Arbeiten zur Religionspädagogik 26), Göttingen: V&R unipress 2005, 314–362.
 - Angela KAUPP, *Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen* (= Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 18), Ostfildern: Schwabenverlag 2005, 123.
 - Josef KRAUS, *„Nichts Neues unter der Sonne?“ Eine Feldstudie zur konstruktivistischen Deutung von Religionsunterricht*, in: Hans MENDEL (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch* (= Religionsdidaktik konkret 1), Münster: LIT 2005, 105–119, hier 110.
 - Hans MENDEL, *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth: Auer 2005, 30.65.68.78.
 - Markus SCHIEFER FERRARI, *Weltbild und Wirklichkeitsverständnis von Jugendlichen. Plausibilität und (Un)Vereinbarkeit von schöpfungstheologischen Deutungsangeboten und naturwissenschaftlichen Erklärungsmodellen zur Weltentstehung?*, in: Hanspeter HEINZ/Manfred NEGELE/Manfred RIEGGER (Hg.), *Im Anfang war der Urknall!? Kosmologie und Weltentstehung. Naturwissenschaft und Theologie im Gespräch*, Regensburg: Friedrich Pustet 2005, 202–219, hier 205.
 - Thomas DRESSEL, *›Das Pferd von hinten aufzäumen‹*, in: *KatBl* 131 (2006), 342–345, hier 342.
 - Georg GLÖBL/Bernhard GRUBER/Franz HERTLE/Karlheinz NEBEL/Sabine SCHWERTSCHLAGER/Cäcilia SPINNER-STOCKINGER, *III. Menschliche Macht unter dem Anspruch Gottes: Könige in Israel*, in: Bernhard GRUBER (Hg.), *Lehrerband. Unterrichtssequenzen mit Stundenbildern und Kopiervorlagen zu Leben gestalten, Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der 6. Jahrgangsstufe am Gymnasium, Donauwörth: Auer 2006, 62–88, hier 71.*
 - Engelbert GROß, *Christwerden und Christsein heute. Aspekte aus der „Eine Welt-Religionspädagogik“ für den Religionsunterricht*, in: Eberhard TIEFENSEE/Klaus KÖNIG/Engelbert GROß (Hg.), *Pastoral und Religionspädagogik in Säkularisierung und Globalisierung* (= Forum Religionspädagogik interkulturell 11), Berlin: LIT 2006, 79–118, hier 106.
 - Ulrich KROPAČ, *Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position* (= Forum Theologie und Pädagogik 13), Berlin und Münster: LIT 2006, 161f.
 - Godwin LÄMMERMANN, *Gewalt in der Schule*, in: Werner HAUBMANN/Hansjörg BIENER/Klaus HOCK/Reinhold MOKROSCH (Hg.), *Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006, 291–296, hier 292.
 - Julia LEHNEN, *Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht* (= *Praktische Theologie heute* 80), Stuttgart: Kohlhammer 2006, 53.

- Elisabeth NAURATH, *Wider das Böse. Die Entwicklung von Mitgefühl bei Mädchen und Jungen als religionspädagogische Aufgabe*, in: Helga KUHLMANN/Stefanie SCHÄFER-BOSSERT (Hg.), *Hat das Böse ein Geschlecht? Theologische und religionswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*, Stuttgart: W. Kohlhammer 2006, 208–218, hier 208.
- Hanna ROOSE, »Wieso muss ich zu Jesus beten, wenn er neben mir steht?« Eine Kartographie zum Thema Gebet, in: Anton A. BUCHER/Gerhard BÜTTNER/Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Martin SCHREINER (Hg.), »Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben«. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (= Jahrbuch für Kindertheologie 5), Stuttgart: Calwer 2006, 137–146, hier 139f.
- Andrea SCHÄFER, *Wie sich Referendar/innen mit dem Fach „Religion“ ihre Aufgabe vorstellen. Aufschlüsse aus den Interviews – reduktiv analysiert*, in: Rudolf ENGLERT/Burkard PORZELT/Annegret REESE/Elisa STAMS (Hg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (= Forum Theologie und Pädagogik 14), Berlin: LIT 2006, 192–208, hier 202.
- Friedrich SCHWETZTER, *Religionspädagogik* (= Lehrbuch Praktische Theologie 1), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006, 15.
- Tobias ZIEGLER, *Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2006, 179.
- Michaela ALBRECHT, *Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher* (= Arbeiten zur Religionspädagogik 33), Göttingen: V&R unipress 2007, 81.
- Gerhard BÜTTNER/Annette SCHEUNPFLUG/Gerhard ELSENBAST (Hg.), *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann* (= Schriften aus dem Comenius-Institut 18), Berlin und Münster: LIT 2007, 55–73, hier 72.
- Bernhard DRESSLER/Thomas KLIE, *Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht*, in: *Pastoraltheologie* 96.6 (2007), 241–254, hier 252.
- STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (ISB), *Linkebene Ev 10.5 Tun und Lassen*, 2007, URL: https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26209/Ethisches_Problemfeld_Linkebene_Ev_10.5.doc (besucht am 30. 01. 2024), o. S.
- Thomas MEURER, *Der ungeliebte Unterrichtsgegenstand. Exegetenwissen und Bibeldidaktik*. [Der Artikel stellt eine überarbeitete und erweiterte Fassung des Beitrags dar, der in der Zeitschrift für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer der Schulen in der Trägerschaft des Bistums Münster: Kirche und Schule 29 (2002) Nr. 121, 1–15 für eine begrenzte Leserschaft zugänglich war.] [Mittlerweile vom Server entfernt], 2007, URL: https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/meurer/Modul_Bibeldidaktik_Soeding.pdf (besucht am 20. 03. 2019), o. S.¹
- Elisabeth NAURATH, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2007, 30.45.
- LEHRSTUHL FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK UND DIDAKTIK DES RELIGIONSUNTERRICHTS AN DER UNIVERSITÄT PASSAU, *Lernwerkstatt Religionsunterricht. Generationen- und schulartenübergreifend lernen*. [Mittlerweile vom Server entfernt], 2007, URL: https://www.ktf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/lehrstuehle/mendl/Bilder/Lernwerkstatt/PraesentationLW_Soo7.pdf (besucht am 21. 05. 2019), 18.
- Oliver REIS, *Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht – Konsequenzen für den Religionsunterricht*, in: Gerhard BÜTTNER/Annette SCHEUNPFLUG/Gerhard ELSENBAST (Hg.), *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann* (= Schriften aus dem Comenius-Institut 18), Berlin und Münster: LIT 2007, 55–73, hier 72.

1 Hier finden sich zwei, separat in die Auswertung einfließende Belegstellen.

- Monika TAUTZ, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum (= Praktische Theologie heute 90), Stuttgart: W. Kohlhammer 2007, 70.
 - Bernhard DRESSLER/Thomas KLIE, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Thomas KLIE/Silke LEONHARD (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis (= Praktische Theologie heute 97), Stuttgart: Kohlhammer 2008, 210–224, hier 222.
 - Hans MENDEL, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München: Kösel 2008, 78.167.352.
 - Manfred L. PIRNER, Für uns gestorben – Theologisieren mit Kindern über die Bedeutung des Todes Jesu, in: Gerhard BÜTTNER/Martin SCHREINER (Hg.), »Manche Sachen glaube ich nicht«. Mit Kindern das Glaubensbekenntnis erschließen (= Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband), Stuttgart: Calwer 2008, 71–85, hier 84.84.
 - Georg SCHÄDLE, Bilder aus der Kunst im Religionsunterricht. Nachforschungen in Theologie, Kunstgeschichte und Religionspädagogik (= Religionspädagogik performativ 3), Berlin: LIT 2008, 196.196.274.
 - Christian BUTT, Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern (= Arbeiten zur Religionspädagogik 41), Göttingen 2009, 76.
 - Matthias HAHN, Evangelische Religion im schulischen Wahlpflichtbereich Religion – Ethik. Studien zur Einführung des Evangelischen Religionsunterrichts in Mitteldeutschland, Münster: Waxmann 2009, 83.
 - Herbert KOLB, Impulse für eine nachhaltige Konfirmandenarbeit, Heilsbronn: Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn 2009, 7.
 - Hans MENDEL, Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht, in: RpB 63 (2009), 29–38, hier 36.
 - Matthias SCHARER, Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht in der Schule: heute gelesen und im Blick auf morgen weitergeschrieben, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 17 (2009), 30–38, hier 31.32.
- ## 2010–2019
- Matthias BAHR, Guten Religionsunterricht in den Blick nehmen, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Neuausgabe. Vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage 2001, München: Kösel 2010, 487–497, hier 487.
 - Monika E. FUCHS, Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – Empirische Rekonstruktion (= Arbeiten zur Religionspädagogik 43), Göttingen 2010, 350.
 - Carsten GENNERICH, Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion: Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9.2 (2010), 85–99, hier 88.89.
 - Reinhard GÖLLNER/Norbert BRIEDEN/Christina KALLOCH, Emmaus: Auferstehung heute eröffnen. Elementarisierung – Kompetenzorientierung – Kindertheologie (= Bibel – Schule – Leben 8), Berlin und Münster: LIT 2010, 178.
 - Georg HILGER/Hans-Georg ZIEBERTZ, Wer lernt? – Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERTZ (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Neuausgabe. Vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage 2001, München: Kösel 2010, 174–193, hier 181.
 - Elisabeth NAURATH, Gewaltprävention als Genderthema? Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 2 (2010), 58–61, hier 61.
 - Andreas PROKOPF, Ein Lehrer lässt es laufen. Vom Sein-Lassen in religionspädagogischer Praxis, in: RpB 64 (2010), 53–65, hier 62.
 - Ulrich RIEGEL, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart: W. Kohlhammer 2010, 81.
 - Meike RODEGRO, Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II

- (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 5), Kassel: kassel university press 2010, 443.
- Hans SCHMID, »Er brannte und verbrannte doch nicht«, in: KatBl 135 (2010), 95–103, hier 103.
 - Rudolf SITZBERGER, Sprache im Fokus eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts, in: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik (Universität Passau) 1 (2010), 22–37, hier 23.28.
 - Julia GERTH, Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 47), Göttingen: V&R unipress 2011, 370.
 - Ralph GÜTH, [Rezension zu] Andreas Feige / Bernhard Dressler / Werner Tzscheetzsch (Hg.), ReligionslehrerIn oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen; Andreas Feige / Nils Friedrichs / Michael Köllmann, Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik, in: RpB 66 (2011), 117–118, hier 118.
 - Heike HARBECKE, Adam im Blick. Überlegungen zu Möglichkeiten eines jugendgerechten Religionsunterrichts, in: Andrea QUALBRINK/Annette PITHAN/Mariele WISCHER (Hg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2011, 213–227, hier 215.
 - Stefan HOFMANN, Religiöse Erfahrung – Glaubenserfahrung – Theologie. Eine Studie zu einigen zentralen Aspekten im Denken John Henry Newmans (= Internationale Cardinal-Newman-Studien 21), Frankfurt am Main: Peter Lang 2011, 85.
 - Hans MENDL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel 2011, 117.
 - Elisabeth NAURATH, Praktische Theologie mit Gefühl. Zur gegenwärtigen Wiederentdeckung der Gefühle in Poimenik und Religionspädagogik, in: Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur 46.4 (2011), 214–218, hier 218.
 - Martin ROTHGANGEL, „Die immer für mich da sind“ – Familie und Freunde als Heilige des Alltags, in: Martin ROTHGANGEL/Hans SCHWARZ (Hg.), Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags, Frankfurt am Main: Peter Lang 2011, 205–224, hier 224.
 - Martin ROTHGANGEL, Wer und Was ist heilig? Zum Verhältnis von empirischer Forschung und normativer Theologie, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 19 (2011), 27–31, hier 30.
 - Mirjam SCHAMBECK, Glück als postmoderne Chiffre christlicher Heilsvorstellungen? Impulse und Grenzen, Glücksvorstellungen von Kindern als soteriologische Konzepte zu lesen, in: Anton A. BUCHER/Gerhard BÜTTNER/Petra FREUDENBERGER-LÖTZ/Martin SCHREINER (Hg.), »Gott gehört so ein bisschen zur Familie«. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken (= Jahrbuch für Kindertheologie 10), Stuttgart: Calwer 2011, 105–121, hier 106.
 - Friedrich SCHWEITZER, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2011, 15.
 - Axel WIEMER, Gott ist kein Pinguin. Theologie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, 60.
 - Mirjam ZIMMERMANN/Michael HELLOWIG, Wo glaubst du hin? Kreatives Schreiben im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, 33.
 - Jörg CONRAD/Rainer KALTER, Was soll Franz tun? Bericht über einen jugendtheologischen Versuch in einer sechsten Hauptschulklasse anlässlich einer Dilemmageschichte, in: Thomas SCHLAG/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2012, 81–89, hier 86.
 - EINSTEIN-GYMNASIUM RHEDA-WIEDENBRÜCK, Schulinternes Curriculum für das Fach Katholische Religionslehre. Sekundarstufe I: Klassen 5–9, 2012, URL: https://eg-rheda.de/media/religion/kat_religion.pdf (besucht am 30. 01. 2024), 91.

- Sascha FLÜCHTER, Heute: Schulgottesdienst. Gottesdienste, Andachten und biblische Impulse für die Sekundarstufen (= Dienst am Wort. Die Reihe für Gottesdienst und Gemeindegemeinschaft 145), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, 28.
- Elisabeth HENNECKE, Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht (= Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf) 2), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2012, 292.
- Bettina KRÜHÖFFER, Das Profil ethischen Lernens im evangelischen Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11.1 (2012), 179–192, hier 183.
- Martin ROTHGANGEL, „Wer und was ist heilig?“ Heiligtümer Jugendlicher vor dem Hintergrund von Tilichs Theologie, in: Dialog. Mitteilungsblatt der Deutschen Paul-Tillich-Gesellschaft e. V. 54/55 (2012), 10–13, hier 13.
- Georg SCHÄDLE, Beten und Gebete verstehen. 30 komplette Unterrichtsstunden: vom Vaterunser bis zur richtigen Gebetshaltung. 1.–4. Klasse. Mit kleiner Gebetssammlung, Donauwörth: Auer 2012, 7.
- Herbert STETTBERGER, Empathische Bibel Didaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel (= Bibel – Schule – Leben 9), Münster: LIT 2012, 143.
- Jakob DONDL, Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2013, 202.202.
- Petra FREUDENBERGER-LÖTZ, Gott, Götter, Götzen: Wie Kinder sich den Himmel erklären, in: Christoph SCHWÖBEL (Hg.), Gott – Götter – Götzen. XIV. Europäischer Kongress für Theologie (11.–15. September 2011 in Zürich) (= Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 38), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2013, 880–893, hier 886.
- Sabine GRAMLICH, Referendariat in »Religion«, in: KatBl 138 (2013), 23–27, hier 25.
- Hans-Günter HEIMBROCK, Das Kreuz. Gestalt, Wirkung, Deutung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 133.
- Monika PRETTENTHALER/Andrea SCHEER, Kreatives Schreiben. Und das Wort ist Fleisch geworden und hat unter uns gewohnt (Joh 1,14). Schreibwerkstatt im RU, in: re-li+plus. Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis & Forschung 11–12 (2013), 20–21, hier 20.
- Ulrich RIEGEL, Kirchengeschichte durch die Dilemma-Methode erarbeiten, in: Konstantin LINDNER/Ulrich RIEGEL/Andreas HOFFMANN (Hg.), Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven, Stuttgart: W. Kohlhammer 2013, 235–242, hier 236.
- Antje ROGGENKAMP, „Christophorus – Vorbild im Retro-Look oder lerntheoretischer Prototyp?“, in: Tobias SARX/Rajah SCHEEPERS/Michael STAHL (Hg.), Protestantismus und Gesellschaft. Beiträge zur Geschichte von Kirche und Diakonie im 19. und 20. Jahrhundert. Jochen-Christoph Kaiser zum 65. Geburtstag (= Konfession und Gesellschaft 47), Stuttgart: Kohlhammer 2013, 387–396, hier 390.
- Udo G. SCHMOLL, „Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis“. Grundlegung eines fächerverbindenden Arbeitens mit dem Evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium aus der Perspektive von Tilichs Theologie (= Jugend in Kirche und Gesellschaft 8), Berlin und Münster: LIT 2013, 131.
- Stefan SCHREIBER, Wie bringe ich die Bibel zum Sprechen? Aktuelle hermeneutische und methodische Ansätze in der neutestamentlichen Exegese, in: Ludwig RENDLE (Hg.), Zur bildenden Kraft der Bibel. Argumente – Zugänge – Rezeptionen. 8. Arbeitsforum für Religionspädagogik, 27. Februar bis 1. März 2013. Dokumentation, München: Deutscher Katecheten-Verein 2013, 38–59, hier 58.
- Rudolf SITZBERGER, Die Bedeutung von Sprache innerhalb eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts (= Religionsdidaktik konkret 3), Berlin: LIT 2013, 13.14.
- Rudolf ENGLERT/Elisabeth HENNECKE/Markus KÄMMERLING, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen

- sen – Konsequenzen, München: Kösel 2014, 53.56.169.170.
- Carsten GENNERICH, Bibel als Medium der Identitätsbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66.1 (2014), 35–45, hier 37.38.
 - Klaus KÜHNEN, Keine Angst vor Pluralität im künftigen Religionsunterricht, in: Patrick BECKER/Ursula DIEWALD (Hg.), Die Zukunft von Religion und Kirche in Deutschland. Perspektiven und Prognosen, Freiburg im Br.: Herder 2014, 205–220, hier 216.
 - Elisabeth NAURATH, Werte-Bildung mit Gefühl – Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht, in: Hans-Georg BABKE/Heiko LAMPRECHT (Hg.), Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist (= Religionspädagogik 1), Berlin: LIT 2014, 99–111, hier 110.
 - Frank WENZEL, Buchvorstellung. Manfred Karsch, Sylvia Kunter: Gottesvorstellungen im Laufe des Lebens (01.01.2014), URL: <http://www.rpp-katholisch.de/default.aspx?tabId=88&nid=7939> (besucht am 30. 01. 2024), o. S.
 - Frank WENZEL, Buchvorstellung. Mirjam Zimmermann: Fragen im Religionsunterricht (15.07.2014), URL: <https://www.rpp-katholisch.de/Buchvorstellungen/P%C3%A4dagogik/Detail/tabid/244/ctrlToLoad/Details/nid/8570/Default.aspx> (besucht am 30. 01. 2024), o. S.
 - Sabine BENZ, Wer ist Jesus – was denkst du? Christologische Wissens- und Kompetenzentwicklung in den ersten beiden Grundschuljahren – eine qualitative Längsschnittstudie (= Arbeiten zur Religionspädagogik 56), Göttingen: V&R unipress 2015, 303.
 - Monika E. FUCHS, Bioethik von, für und mit Jugendlichen. Empirische Forschungslinien, in: Tobias FAIX/Ulrich RIEGEL/Tobias KÜNKLER (Hg.), Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher (= Empirische Theologie 27), Berlin: LIT 2015, 157–177, hier 168.
 - Hans MENDEL, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (= Religionspädagogik innovativ 8), Stuttgart: Kohlhammer 2015, 39.246.
 - Elisabeth NAURATH, »Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl, als zu spüren, dass man für andere Menschen etwas sein kann.« (Bonhoeffer) Die emotionale Dimension ethischer Bildung, in: Rudolf ENGLERT/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Ethisches Lernen (= Jahrbuch der Religionspädagogik 31), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2015, 184–192, hier 190.
 - Elisabeth NAURATH, Perspektiven einer Praktischen Theologie der Gefühle, in: Roderich BARTH/Christopher ZARNOW (Hg.), Theologie der Gefühle, Berlin und Boston: De Gruyter 2015, 207–223, hier 221.
 - PETER-WEISS-GESAMTSCHULE UNNA, Schulinterner Lehrplan Evangelische Religionslehre in der Sekundarstufe II. [Mittlerweile vom Server entfernt], 09.09.2015, URL: http://bef-pwg.de/wp-content/uploads/_mediavault/2016/09/Lehrplan-Religionslehre-an-de-r-Peter-Weiss-Gesamtschule-Sek-II-ab-2014.pdf (besucht am 13. 10. 2021), o. S.
 - Viera PIRKER, »Der eigene Weg ist der bessere Weg«. Partizipative Kunst im Religionsunterricht: Eine Erprobung, in: Claudia GÄRTNER/Andreas BRENNE (Hg.), Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren, Stuttgart: W. Kohlhammer 2015, 197–223, hier 215.
 - Annike REIB, »Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat«. Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 33), Kassel: kassel university press 2015, 405.
 - Andreas STUDER, Das Problem des Moralisierens im Unterricht, in: Sophia BIETENHARD/Dominik HELBLING/Kuno SCHMID (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern: hep 2015, 164–172, hier 168.
 - Gerhard BÜTTNER, Theologisch kommunizieren – geht das?, in: Hanna ROOSE/Elisabeth E. SCHWARZ (Hg.), »Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt«. Kindertheologie im Unterricht (= Jahrbuch für Kindertheologie 15), Stuttgart: Calwer 2016, 94–101, hier 96.96.

- Ingrid KÄSS, Wer bin ich? Biografisches Lernen am Beispiel Dietrich Bonhoeffers, in: SPUR 1 (2016), 46–53, hier 49.
- KATHOLISCHES SCHULKOMMISSARIAT IN BAYERN (Hg.), Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien und Realschulen zum LehrplanPLUS. Katholischer Religionsunterricht Jahrgangsstufe 5, München 2016, 6.
- Stephan PRUCHNIEWICZ, Fremde(,) Schwestern und Brüder. Kooperativer Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (= Religion und berufliche Bildung 9), Berlin: LIT 2016, 41.
- Rebecca SCHMID, Unterrichtsausstieg als Einstieg anhand eines Jona Tagebuchs, in: KatBl 141 (2016), 178–181, hier 181.
- Eva STÖGBAUER-ELSNER, Art. Bodenbilder, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2016, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100135/> (besucht am 30. 01. 2024), o. S.
- Sophie ZAUFAL, Der Scharfblick. Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtspraxis im Religionsunterricht für die Sekundarstufe 1, in: RPZ Impulse Extra 2016, 7.
- Sophie ZAUFAL, Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtspraxis. Religionsunterricht für die Sekundarstufe 1, in: Ynfo. Mitteilungen aus dem Diözesanschulamt der Diözese St. Pölten 3 (2016), 3–5, hier 5.
- Egbert BALLHORN/Claudia GÄRTNER, Als Jona drei Tage im Walfisch war – oder: Vom Zähneputzen!, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25.2 (2017), 18–26, hier 19.
- Jens KUTHE, Janus – Die Tage werden länger, in: Religion unterrichten. Informationen für Religionslehrer_innen im Bistum Hildesheim 1 (2017), 30–31, hier 30.
- Anna-Katharina LIENAU, Schulseelsorge. System struktureller Kopplung (= Arbeiten zur praktischen Theologie (APrTh) 71), Leipzig 2017, 539.
- Hans MENDEL, Art. Modelllernen, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2017, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100311/> (besucht am 30. 01. 2024), o. S.¹
- Gertrud MIEDERER, Mit dem Herzen sehen. Werke der Barmherzigkeit – uralt und sehr modern, in: Grundschule Religion 61 (2017), 10–13, hier 10.
- Elisabeth NAURATH, Art. Emotionale Bildung, in: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2017, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100187/> (besucht am 30. 01. 2024), o. S.
- Michael ROTH, Warum wir Moralapostel nicht mögen und das Moralisieren verabscheuen. Zur Lebensferne der Ethik (= Theologische Interventionen 1), Stuttgart: W. Kohlhammer 2017, 71.71.72.
- Manuel STINGLHAMMER, Wer verknüpft, lernt! Eine qualitativ-empirische Nahaufnahme religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht am Beispiel der biblischen Perikope von Jakobs Kampf am Jabbok (Gen 32,23–33) (= Religionsdidaktik konkret 8), Berlin: LIT 2017, 213.
- Andreas STUDER, Nicht moralisieren, sondern argumentieren. Die Adressierung des Moralismus-Problems in der Ausbildung, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation, 20.06.2017), URL: www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/studer-nicht-moralisieren-sondern-argumentieren/ (besucht am 30. 01. 2024), o. S.¹
- Tobias ZIEGLER, Im Kreuz Heil und Leben finden? Theologisieren mit Jugendlichen, in: Rudolf ENGLERT/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 135–151, hier 151.
- Rita BURRICHTER, Keine Frage des Stylings. Einige Gründe für eine ästhetische Ausrichtung der Religionspädagogik, in: RpB 78 (2018), 24–32, hier 31.
- Rebecca Gita DEURER, Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen (= Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf) 4), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 93.93.93.93.

1 Hier finden sich zwei, separat in die Auswertung einfließende Belegstellen.

- Martin JARDE/Oliver REIS/Marion SCHÖBER/Tobias WEISMANTEL, Darum! Eine dkv-Kampagne setzt Zeichen für Religionsunterricht, in: unterwegs. Mitgliederzeitung des Deutschen Katecheten-Vereins e. V., München 2018, 3–7, hier 6.
- Manfred RIEGGER, „Ich fühlte mich Jesus näher als sonst“. Erstkommunionvorbereitung mit den Augen von Kindern wahrnehmen, in: Manfred RIEGGER/Stefan HEIL (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg: Echter 2018, 201–213, hier 205.
- Manuela WIEDMAIER, Unterrichtsprojekte zum Thema „Menschen auf der Flucht“. Ein Erfahrungsbericht aus der 6.–11. Klasse, in: Annegret REESE-SCHNITKER/Daniel BERTRAM/Marcel FRANZMANN (Hg.), Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis (= Religionspädagogik innovativ 23), Stuttgart: W. Kohlhammer 2018, 291–298, hier 292.
- Michael WINKLMANN, Moralische Kompetenz. Wertebildung im Horizont christlich gelebter Moral (= Werte-Bildung interdisziplinär 6), Göttingen: V&R unipress 2018, 240.
- Mirjam ZIMMERMANN, Respecting Boundaries. Ethical Standards in Theological Research Involving Children, in: Martin STEINHÄUSER/Rune ØYSTESE (Hg.), Godly play. European perspectives on practice and research = Gott im Spiel. Europäische Perspektiven auf Praxis und Forschung, Münster: Waxmann 2018, 248–265, hier 258.
- Eva Caroline ALBRECHT, Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 41), Kassel: kassel university press 2019, 53.
- Amelie ELIAT, »Bauen wir ein Einkaufszentrum auf dem Domplatz!« Was glauben Schülerinnen und Schüler heute?, in: Publik-Forum 48.3 (2019), 34–35, hier 35.
- Christine FUNK/Ulrike HÄUSLER, Theologie und Biographie: Konfessionelle Theologie als Bezugswissenschaft für Religionslehrende, in: zeitspRUNg 1 (2019), 50–54, hier 51.
- Herbert KOLB, Was glaubst du? Beiträge zur Konfirmationsarbeit, Heilsbronn: Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn 2019, 28.
- Stephan LEIMGRUBER, Vreni Merz-Widmer (1948–2011). Religionspädagogik an der Bettkante, in: Angela BERLIS/Stephan LEIMGRUBER/Martin SALLMANN (Hg.), Aufbruch und Widerspruch. Schweizer Theologinnen und Theologen im 20. und 21. Jahrhundert, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2019, 678–691, hier 686.
- Anika LOOSE, „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“ Grundschulkinder theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze (= Religionspädagogik innovativ 29), Stuttgart: W. Kohlhammer 2019, 18.90.91.91.91.201.216.219.
- Christian MASROUCHEHR/Christian MISERA/Guido MEYER, Heterogenität und Habitus im Praxissemester, in: Heike LINDNER/Monika TAUTZ (Hg.), Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik (= Kölner Studien zur Religionspädagogik 3), Berlin: LIT 2019, 53–70, hier 66.
- Elisabeth NAURATH, Geburt Jesu/Weihnachten, in: Martin ROTHGANGEL/Henrik SIMOJOKI/Ulrich H.J. KÖRTNER (Hg.), Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer (TL-L) 1), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019, 131–142, hier 141.
- Elisabeth NAURATH, Gewalt und Religion – auch eine Genderfrage?, in: Marita KRAUSS/Heike KREBS/Stephanie WALDOW (Hg.), Gender und Diversität. Que(e)r durch alle Disziplinen (= Augsburgener Universitätsreden 80), Augsburg: Universität Augsburg 2019, 233–241, hier 233.
- RPS BISTUM PASSAU, Der Blick auf das Wesentliche: Unterrichtsprinzipien und fachdidaktische Arbeitsweisen im Religionsunterricht. Erarbeitet von Dagmar Cuffari, 2019, URL: <https://bistumpassau.s3.amazonaws.com/downloads/Bistum-Passau/2019-lehramtsanw%C3%A4rter-grund-und-mittelschule-Der-Blick-auf-das-Wesentliche-Unterrichtsprinzipien-und-fachdidaktische-Arbeitsweisen-im-RU.pdf> (besucht am 30. 01. 2024), 1.

- Eva STÖGBAUER, Geschlechtergerechtigkeit als Ziel religiöser Bildung? Religionspädagogische Überlegungen zur Gender-Frage, in: Thomas LAUBACH/Stefanie A. WAHL (Hg.), Gott schuf den Menschen als Mann und Frau und ...? Gender und Theologie (= Bamberger theologisches Forum 18), Berlin und Münster: LIT 2019, 165–183, hier 175.
- Anna-Katharina SZAGUN, Verständnis und Beziehung. Zur Entwicklung von Gotteskonzepten in säkularen Kontexten, in: Kirche und Schule. Die Fachzeitschrift der Hauptabteilung Schule und Erziehung (Bistum Münster) 189 (2019), 6–13, hier 12.

2020–2022

- Friederike BARTMANN/Jan-Hendrik HERBST/Simon SCHÄFER, Kritisch-emanzipatorische Bildung auf Tagen religiöser Orientierung?, in: Claudia GÄRTNER/Jan-Hendrik HERBST (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 429–446, hier 443.
- Markus BÜRGER/Sebastian JENDT, Kritisch-emanzipatorischer Religionsunterricht – Grundlegende Überlegungen am Beispiel des Themas ‚Christliche Tierethik‘, in: Claudia GÄRTNER/Jan-Hendrik HERBST (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 447–463, hier 460.
- Ranja EBRAHIM, Im Diskurs mit dem Qur‘ān. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe (= Wiener Beiträge zur Islamforschung, o. Bandnr.), Wiesbaden: Springer VS 2020, 189.
- Christina HOFMANN, „Das fand ich wirklich ungerecht!“ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeits Erfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung (= Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf) 6), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020, 116.
- Christian HÖGER, Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe (= Empirische Theologie 34), Berlin: LIT 2020, 121.
- Kristin KONRAD, Gemeinschaftswerdung Israels im Buch Exodus. Ein Identifikationsangebot im Religionsunterricht (= Religionspädagogik innovativ 34), Stuttgart: W. Kohlhammer 2020, 292.292.292f.293.
- Stephanie LANGENKÄMPER, Genesis und Greta-Wetter. Nachhaltiges Lernen durch induktive Sprachreflexion im Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28.2 (2020), 149–172, hier 167.
- Gabriele OTTEN, Heterogenität ernst nehmen, in: Marcus HOFFMANN/Gabriele OTTEN/Clauß Peter SAJAK (Hg.), Schritt für Schritt zum guten Religionsunterricht. Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg, Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2020, 124–145, hier 145.
- Viera PIRKER/Florian MAYRHOFER, „Das Evangelium nach Mika“. Visuell-interaktionale Bibeldidaktik zur Passionserzählung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28.1 (2020), 99–123, hier 121.
- Lukas RICKEN, Eltern als Expert*innen ihrer Berufswelten im RU, in: KatBl 145 (2020), 281–282, hier 282.
- Andreas WOLLBOLD, Taufe – Firmung – Eucharistie – Trauung. Grundlagen und Gestaltung der Sakramentenpastoral, Regensburg: Friedrich Pustet 2020, 307.
- Laura WOLST, Lernen mit Religionen. Kooperationen zwischen Evangelischem und Islamischen Religionsunterricht aus Schülerinnen- und Schülerperspektive (= Religionspädagogik innovativ 32), Stuttgart: W. Kohlhammer 2020, 226.
- Carina CARUSO/Jan WOPPOWA, Zur Relevanz von Fallarbeit: Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44.1 (2021), 15–23, hier 19.
- Rebecca Gita DEURER, Unterrichtsgespräch, in: Eva STÖGBAUER-ELSNER/Konstantin LINDNER/Burkard PORZELT (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, 330–334, hier 331.

- Elisabeth FUCHS-AUER, Bilingualer Unterricht: Anders als gedacht. Religion verstehen durch fremde Sprache, Dissertation, Passau: Universität Passau, 2021, URL: https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/files/990/Fuchs_Auer_Elisabeth_Bilingual.pdf, 224.
- Georg LANGENHORST, Drei klassische Konzeptionen von Religionsunterricht und ihre heutige Relevanz, in: Eva STÖGBAUER-ELSENER/Konstantin LINDNER/Burkard PORZELT (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, 127–136, hier 142.
- Elisabeth NAURATH, »Das ist richtig, richtig geil!« – Gefühle zur Sprache bringen als Herausforderung für religiöse Bildungsprozesse mit Jugendlichen, in: Stefan ALTMEYER/Bernhard GRÜMME/Helga KOHLER-SPIEGEL/Elisabeth NAURATH/Bernd SCHRÖDER/Friedrich SCHWEITZER (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 209–218, hier 215.
- Bastian Wilfried Gerhard PRIEMER, „Nun sag, wie hast du's mit der Religion?“ Die Bedeutung religiöser Erzähldimensionen im aktuellen Jugendroman für Literaturdidaktik und Deutschunterricht in den Sekundarstufen, Dissertation, Bayreuth: Universität Bayreuth, 2021, URL: <https://epub.uni-bayreuth.de/5688/1/VersionEPubFinalNeu.pdf>, 152.
- Ulrich RIEGEL/Mirjam ZIMMERMANN, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen – Einstellungen – Effekte. Forschungsbericht zur Befragung der Schüler*innen. Working Paper 4, Siegen: Universität Siegen 2021, 70.
- Annike REIB, Wundert's dich? – Theologische Gespräche mit Jugendlichen über Wunder, in: Religion unterrichten 2.1 (2021), 31–36, hier 36.
- Oliver REIS, „Wer alles hinterfragen will, muss mit dem Boden der Tatsachen anfangen“. Narrative und ihre Funktionen, Chancen und Grenzen in der religionspädagogischen Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20.2 (2021), 81–92, hier 86.
- Michael ROTH, Versuchungen und Gefahren der moralischen Rede – eine Herausforderung für die Kirchen. Ein kleines Plädoyer für die moralische Abrüstung, in: Sonja BECKMAYER/Christian MULLA (Hg.), Volkskirche in postsäkularer Zeit. Erkundungsgänge und theologische Perspektiven (= Praktische Theologie heute 180), Stuttgart: W. Kohlhammer 2021, 489–500, hier 494.
- Bernd SCHRÖDER/Jan WOPPOWA, Einleitung, in: DERS. (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch (= utb 5750), Tübingen: Mohr Siebeck 2021, 1–61, hier 48.
- Jan WOPPOWA, Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung, in: Carina CARUSO/Christian HARTEIS/Alexander GRÖSCHNER (Hg.), Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken (= Edition Fachdidaktiken), Wiesbaden: Springer VS 2021, 103–119, hier 110.
- Sarah DELLING/Ulrich RIEGEL, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, 3. aktualisierte Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer 2022, 71.
- Janosch FREUDING, Fremdheitserfahrungen und Othing. Ordnungen des »Eigenen« und »Fremden« in interreligiöser Bildung (= Religionswissenschaft 29), Bielefeld: Transcript 2022, 316f.317.317.
- Jan-Hendrik HERBST, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 31), Paderborn: Brill Schöningh 2022, 13.285.287.345f.346.448.455.
- Annegret REESE-SCHNITKER, Gespräche im Religionsunterricht, in: Annegret REESE-SCHNITKER/Daniel BERTRAM/Dominic FRÖHLE (Hg.), Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale (= Religionspädagogik innovativ 45), Stuttgart: W. Kohlhammer 2022, 17–41, hier 36.
- Hanna ROOSE, Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts (= Religionspädagogik innovativ 49), Stuttgart: W. Kohlhammer 2022, 140.
- Hanna ROOSE, Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbst-

- darstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis (= Schule in evangelischer Trägerschaft 22), Münster: Waxmann 2022, 146.162.162.
- Tanja GOJNY/Hartmut LENHARD/Mirjam ZIMMERMANN, Religionspädagogik in Anforderungssituationen. Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf (= utb 5797), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 80.
 - Karlo MEYER/Christian MULIA/Susanne SCHWARZ, Wo stehe ich, wo kann ich anders? Positionierung als religions- und gemeindepädagogisches Arbeitsfeld, in: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik 21.2 (2022), 5–12, hier 6.
 - Katharina MUTH, Art. Urteilskompetenz, in: Wissenschaftlich - Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex), 2022, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201016/> (besucht am 30. 01. 2024), o. S.
 - Sonja NIMZ, Transformatives Lernen. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik (= Workshop Religionspädagogik 17), Münster: LIT 2022, 91.

Ergebnisse der Sprachgebrauchsmusteranalyse

- »**Key**« verweist auf die jeweilige Quelle, vgl. die Aufstellung der Quellen der Sprachgebrauchsmusteranalyse ab Seite 437.
- »**D. (Schriftbild)**« steht für »*Distanzierung im Schriftbild*«, vgl. das Kapitel 5.1.3.2.
- »**D. (sprachl.)**« steht für »*Distanzierung durch sprachliche Mittel*«, vgl. das Kapitel 5.1.3.2.
- »**Bezugnahmen**« beinhaltet auch Zuschreibungen und Zitationen, vgl. das Kapitel 5.1.3.3.
- »**Dt. d. Abgr.**« steht für »*Begriffsdeutung durch Abgrenzung*«, vgl. das Kapitel 5.1.4.6.
- »**M**« wird als Abkürzung für »*Mehrfachnennungen*« verwendet.
- **Die vollständige Auswertungstabelle wird aufgrund ihres Umfangs von 140 Druckseiten als eigenständiger Forschungsdatensatz bereitgestellt.**¹

1 Matthias WERNER, Ergebnisse und Quellen der Sprachgebrauchsmusteranalyse zum Begriff »Religionsstunden-Ich« in religionspädagogischer Fachliteratur zw. 1934–2022 [Data set]. Zenodo. ht [tps://doi.org/10.5281/zenodo.12663276](https://doi.org/10.5281/zenodo.12663276).

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Schieder:1934, 22	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Schieder:1934, 33	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Possessivartikel	nein	ja
Schieder:1934, 109	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Schieder:1934, 128	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Sandor:1937, 79	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Burkert:1951, 79	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Baltin:1956, 97	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Burkert:1956, 105	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Burkert:1956, 185	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Corbach:1956, 71	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Corbach:1956, 166	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Corbach:1956, 166	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Possessivartikel	nein	ja
Graffmann:1956, 103	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	Sonstiges	nein	ja
Kupfer:1956, 312	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Kupfer:1956, 316	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Angermeyer:1957, 86	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Corbach:1957, 95	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Herrmann:1959, 200	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Stock:1959, 47	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Neidhart:1960, 17	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Neidhart:1960, 203	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	kein Determinans	nein	ja
Gramann:1961, 142	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Stock:1962, 113	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Fangmeier:1964, 408	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Angermeyer:1965, 180f.	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Corbach:1965, 103	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Grosch:1965, 223	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja
Ritzel:1965b, 20	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Wegenast.1965, 80	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Wegenast.1965b, 464	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja
Wibbing.1965, 194	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	Possessivartikel	nein	ja
Mezger.1966, 117	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Schroter.1966, 478	evangelisch	Religionsstunde-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Ringshausen.1967, 323	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Stachel.1967, 479	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja
Wibbing.1967, 263	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Ritzel.1968, 124	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja
Stachel.1968, 34	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	»als«	nein	ja
Stachel.1968, 34	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Stachel.1968b, 54	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Lange.1969, 270	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Linnemann.1970, 319	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Linnemann.1970, 328	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Wegenast.1970, 32	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja
Martin.1971, 164	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Lange.1972, 59	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Indefinitartikel	nein	ja
Micksch.1972, 144	evangelisch	Religions-Ich	ja	ja	nein	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Trutwin.1973, 752	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Vorlage.1973, 2	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Vorlage.1974, 10	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Beschluss.1975, 88	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Hilger.1975, 174	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	Sonstiges	nein	ja
Feifel.1976, 86	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Feifel.1976, 90	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Martin.1977, 530	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Possessivartikel	nein	ja
Albrecht.1978, 70	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Crimmann:1978, 107	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Eggers:1978, 93	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja
Lange:1978, 9	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Weidmann:1978, 22	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja
Weidmann:1978, 34	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Kollmann:1979, 218	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja
Offergeld:1979, 157	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Schinke:1979, 180f.	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Schinke:1979b, 210	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Weidmann:1979b, 91	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Kaiser:1980, 78	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Weidmann:1980, 107	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Eggers:1981, 139	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Hofmeier:1981, 93	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Veit:1981, 407	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Reiners:1982, 316	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Possessivartikel	nein	ja
Stachel:1982, 192	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Hofmeier:1983, 78	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja
Hofmeier:1983, 83	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Dormeyer:1984, 79	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Possessivartikel	nein	ja
Mair:1984, 12	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Mair:1984, 12	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Mair:1985, 100	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Mair:1985, 123	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Mair:1985, 123	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Fox:1986, 202	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Lenhard:1987, 629	evangelisch	Religionsunterrichts-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Zwergel:1987, 136	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	Sonstiges	nein	nein

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Zwergel.1987, 142	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Zwergel.1987, 143	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Anselm.1989, 184	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Jaggfe.1991, 14	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Kieig.1991, 331	evangelisch	Religions-Stunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Lindner.1991b, 11	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Lindner.1991b, 30	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Trautmann.1992, 181	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	nein
Gather.1993, 314	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Lammermann.1993, 663	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Lammermann.1994, 116	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja
Lammermann.1994, 210	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Schweitzer.1995, 15	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Heuser.1996, 76	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Fraas.1997, 155	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	»als«	nein	ja
Mendl.1997, 74	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Mendl.1997, 74	katholisch	Religionstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Prüfungsamt.1997, o. S.	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Ritter.1997b, 144	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Schuler.1998, 9	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Fehlhaber.1999, 85	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	»als«	nein	ja
Baudler.2000, 431	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Demonstrativartikel	nein	ja
Brembeck.2000, 117	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Brembeck.2000, 117	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Brembeck.2000, 118	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Koenen.2000, 135	evangelisch	Religionsstunden-(Über-)Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Mendl.2000, 143	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	kein Determinans	nein	nein
Bahr.2001, 508	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Indefinitartikel	nein	ja

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Dennerlein.2001,36	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Muller.2001,15	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja
Baudler.2002,448	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Buttner.2002,94	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Herok.2002,104	katholisch	Religionsstunden-über-ich	ja	nein	nein	Sonstiges	nein	nein
Hilger.2002,53	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Hillen.2002,102	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Hillen.2002,102	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Demonstrativartikel	nein	ja
Meurer.2002,402	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Siemann.2002,11	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Hutte.2003,72	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Demonstrativartikel	nein	ja
Kliss.2003,284	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Siemann.2003,38	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Possessivartikel	nein	nein
Hauser.2004,76	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Kunstmann.2004,54	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Lehnen.2004,268	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Mendl.2004b,29	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Pithan.2004,353	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	Sonstiges	nein	ja
Riegel.2004,157	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
SchieferFerrari.2004,74	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Beuscher.2005,401	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Fricke.2005,314	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Possessivartikel	nein	ja
Fricke.2005,362	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Kaupp.2005,123	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	nein
Kraus.2005,110	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja
Mendl.2005,30	katholisch	Religions-Stunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	nein
Mendl.2005,65	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Mendl.2005,68	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Mendl.2005, 78	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
SchieferFerrari.2005, 205	katholisch	Religionsstunden-ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Dressel.2006, 342	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Globl.2006, 71	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	Possessivartikel	nein	ja
Gro.2006, 106	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Kropac.2006, 161f.	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Lammermann.2006, 292	evangelisch	Religionsstunden-ich	nein	ja	nein	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Lehnen.2006, 53	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Naurath.2006, 208	evangelisch	Religionsstunden-ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Roose.2006, 139f.	evangelisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	Possessivartikel	nein	ja
Schafer.2006, 202	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	ja	nein	Indefinitartikel	nein	ja
Schweitzer.2006, 15	evangelisch	Religionsstunden-ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Ziegler.2006, 179	evangelisch	Religionsstunden-ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Albrecht.2007, 81	evangelisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	ja	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Buttner.2007, 32	evangelisch	Religionsstunden-ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Dressler.2007, 252	evangelisch	Religionsstunden-Über-ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
ISB.2007, o. S.	evangelisch	Religionsstunden-ich	ja	ja	nein	kein Determinans	nein	ja
Meurer.2007, o. S.	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	Possessivartikel	nein	nein
Meurer.2007, o. S.	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Naurath.2007, 30	evangelisch	Religionsstunden-ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Naurath.2007, 45	evangelisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Passau.2007, 18	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Reis.2007, 72	katholisch	Religionsstunden-ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	ja	nein
Tautz.2007, 70	katholisch	Religionsunterrichts-ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Dressler.2008, 222	evangelisch	Religionsstunden-Über-ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Mendl.2008, 78	katholisch	Religionsstunden-ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Mendl.2008, 167	katholisch	Religionsstunden-ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Mendl.2008, 352	katholisch	Religionsstunden-ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Pirner.2008, 84	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Sonstiges	nein	ja
Pirner.2008, 84	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Schadle.2008, 196	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja
Schadle.2008, 196	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Schadle.2008, 274	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Butt.2009, 76	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Hahn.2009, 83	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja
Kolb.2009, 7	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Mendl.2009, 36	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Scharer.2009, 31	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Scharer.2009, 32	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Bahr.2010, 487	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Fuchs.2010, 350	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Gennerich.2010, 88	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Gennerich.2010, 89	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Gollner.2010, 178	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Hilger.2010b, 181	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Naurath.2010, 61	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Prokopf.2010, 62	katholisch	Religionsstunden-Über-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Riegel.2010, 81	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Rodegro.2010, 443	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Schmid.2010, 103	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Sitzberger.2010, 23	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja
Sitzberger.2010, 28	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Gerth.2011, 370	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Proklise m. best. Art.	ja	nein
Guth.2011, 118	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Harbecke.2011, 215	katholisch	Religionsunterrichts-Ich	ja	ja	nein	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Hofmann.2011, 85	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Mendl.2011, 117	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Naurath.2011, 218	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Rothgangel.2011b, 224	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Rothgangel.2011c, 30	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Schambeck.2011, 106	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Indefinitartikel	nein	nein
Schweitzer.2011, 15	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Wiener.2011, 60	evangelisch	Religionsunterrichts-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Zimmermann.2011, 33	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Conrad.2012, 86	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
EinsteinGymnasium.2012, 91	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Fluchter.2012, 28	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Possessivartikel	nein	nein
Hennecke.2012, 292	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	kein Determinans	nein	ja
Kruhoffer.2012, 183	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	ja
Rothgangel.2012, 13	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Schadtle.2012, 7	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Stettberger.2012, 143	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	»als«	nein	ja
Dondl.2013, 202	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Dondl.2013, 202	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
FreudenbergerLotz.2013, 886	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Gramlich.2013, 25	katholisch	Religionsstunden-Überich	nein	nein	nein	Sonstiges	nein	ja
Heimbrock.2013, 133	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Prettenthaler.2013, 20	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Riegel.2013, 236	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Roggenkamp.2013, 390	evangelisch	Religions-Stunden-Ich	nein	ja	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Schmoll.2013, 131	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Schreiber.2013, 58	katholisch	Religionsunterrichts-Ich	ja	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Sitzberger.2013, 13	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Sitzberger.2013, 14	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Englert.2014, 53	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	kein Determinans	nein	ja
Englert.2014, 56	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	kein Determinans	nein	ja
Englert.2014, 169	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Englert.2014, 170	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Gennerich.2014, 37	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	ja	nein
Gennerich.2014, 38	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Kuhnen.2014, 216	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Indefinitartikel	nein	ja
Naurath.2014, 110	evangelisch	Religionstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Wenzel.2014, o. S.	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Wenzel.2014b, o. S.	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Benz.2015, 303	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Fuchs.2015, 168	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Mendl.2015, 39	katholisch	Religions-Stunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	nein
Mendl.2015, 246	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Naurath.2015, 190	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Naurath.2015b, 221	evangelisch	Religionstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
PWGesamtschule.2015, o. S.	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Pirker.2015, 215	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Possessivartikel	nein	nein
Rei.2015, 405	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Studer.2015, 168	ERG	Religionsunterrichts-Ich	nein	nein	ja	kein Determinans	nein	ja
Buttner.2016, 96	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	kein Determinans	nein	ja
Buttner.2016, 96	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	ja	nein
Kass.2016, 49	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
KSKBayern.2016, 6	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Pruchniewicz.2016, 41	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Schmid.2016, 181	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja
StogbauerElsner.2016, o. S.	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Zaufal.2016, 7	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Zaufal.2016b, 5	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Ballhorn.2017, 19	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Kuthe.2017, 30	katholisch	Religionsunterricht-ICH	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Lienau.2017, 539	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Mendl.2017, o. S.	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Mendl.2017, o. S.	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Miederer.2017, 10	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja
Naurath.2017, o. S.	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Roth.2017, 71	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Roth.2017, 71	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Roth.2017, 72	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Stinglhammer.2017, 213	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Studer.2017, o. S.	ERG	Religionsunterrichts-Ich	nein	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Studer.2017, o. S.	ERG	Religionsunterrichts-Ich	nein	nein	ja	kein Determinans	nein	ja
Ziegler.2017, 151	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Burrichter.2018, 31	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Deurer.2018, 93	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	kein Determinans	nein	ja
Deurer.2018, 93	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	Demonstrativartikel	nein	nein
Deurer.2018, 93	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Possessivartikel	nein	ja
Deurer.2018, 93	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	kein Determinans	nein	nein
Jarde.2018, 6	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Riegger.2018b, 205	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Wiedmaier.2018, 292	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Winklmann.2018, 240	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	nein

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Zimmermann.2018, 258	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Albrecht.2019, 53	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Eliat.2019, 34	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Possessivartikel	nein	nein
Funk.2019, 51	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Kolb.2019, 28	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Leimgruber.2019, 686	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Loose.2019, 18	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Loose.2019, 90	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	Proklise m. best. Art.	nein	ja
Loose.2019, 91	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	ja	nein
Loose.2019, 91	evangelisch	Religionsunterricht-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Loose.2019, 91	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Loose.2019, 201	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Loose.2019, 216	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Loose.2019, 219	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	Proklise m. best. Art.	nein	nein
Masrouchehr.2019, 66	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Naurath.2019, 141	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Sonstiges	nein	nein
Naurath.2019b, 233	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Passau.2019, 1	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	nein
Stogbauer.2019, 175	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Szagun.2019, 12	evangelisch	Religions-Ich	nein	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Bartmann.2020, 443	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Burger.2020, 460	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Ebrahim.2020, 189	muslimisch	Religionsunterricht-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	ja	nein
Hofmann.2020, 116	katholisch	Religionsunterricht-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Hoger.2020, 121	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Konrad.2020, 292	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Konrad.2020, 292	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Konrad.2020, 292f.	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	ja	ja

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Konrad.2020, 293	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Langenkamper.2020, 167	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Otten.2020, 145	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	ja
Pirker.2020, 121	katholisch	Religions-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Ricken.2020, 282	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Wollbold.2020, 307	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Wolst.2020, 226	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	»als«	nein	nein
Caruso.2021, 19	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	nein
Deurer.2021, 331	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
FuchsAuer.2021, 224	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Langenhorst.2021, 142	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	ja	nein
Naurath.2021b, 215	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Priemer.2021, 152	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Riegel.2021, 70	konf.-koop. Tandem	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Rei.2021, 36	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Reis.2021, 86	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Roth.2021, 494	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Schroder.2021b, 48	konf.-koop. Tandem	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Woppowa.2021, 110	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	unbestimmter Artikel	nein	nein
Delling.2022, 71	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Freuding.2022, 316f.	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Freuding.2022, 317	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	kein Determinans	nein	nein
Freuding.2022, 317	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	Possessivartikel	nein	nein
Herbst.2022, 13	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	nein
Herbst.2022, 285	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	kein Determinans	nein	nein
Herbst.2022, 287	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	ja	kein Determinans	nein	nein
Herbst.2022, 345f.	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Herbst.2022, 346	katholisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	Proklise m. best. Art.	nein	ja

Key	Konfession	Schreibweise	D. (Schriftbild)	D. (sprachl.)	Bezugnahmen	Determinantien	pos. Konnotation	Dt. d. Abgr.
Herbst.2022, 448	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Herbst.2022, 455	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	Sonstiges	nein	ja
ReeseSchnittker.2022b, 36	katholisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Roose.2022, 140	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Roose.2022b, 146	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	ja	ja
Roose.2022b, 162	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Roose.2022b, 162	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	nein	unbestimmter Artikel	nein	ja
Gojny.2022, 80	evangelisch	Religionsstunden-Ich	ja	ja	nein	bestimmter Artikel	nein	nein
Meyer.2022, 6	evangelisch	Religionsunterrichts-Ich	ja	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja
Muth.2022, o. S.	evangelisch	Religionsstunden-Ich	nein	nein	ja	bestimmter Artikel	nein	ja
Nimz.2022, 91	katholisch	Religions-Ich	nein	nein	nein	bestimmter Artikel	nein	ja

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Schiedler:1934, 22	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Schiedler:1934, 33	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Schiedler:1934, 109	widerspruchslose Akzeptanz	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Schiedler:1934, 128	verbale Zustimmung	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Sandor:1937, 79	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Burkert:1951, 79	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Baltin:1956, 97	widerspruchslose Akzeptanz	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	Bibel / Exegese
Burkert:1956, 105	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Burkert:1956, 185	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Corbach:1956, 71	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Corbach:1956, 166	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	ethische Fragestellungen
Corbach:1956, 166	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Graffmann:1956, 103	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Kupfer:1956, 312	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Kupfer:1956, 316	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Angermeyer:1957, 86	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Corbach:1957, 95	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[Sonstiges: stillschweigende Übereinkunft – reibungslose Abläufe]	[keine Eingrenzung]
Herrmann:1959, 200	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	[keine Eingrenzung]
Stock:1959, 47	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Neidhart:1960, 17	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[Sonstiges: Gruppendynamik im RU]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Neidhart:1960, 203	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Vorwissen Inhalt; Gruppendynamik]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Gramann:1961, 142	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Stock:1962, 113	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Fangmeier:1964, 408	widerspruchslose Akzeptanz	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Angermeyer:1965, 180f.	verbale Zustimmung	optional	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	Bibel / Exegese

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Corbach.1965, 103	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Grosch.1965, 223	[keine Aussage]	optional	[Sonstiges: Gefälligkeit; ggü. Lehrkraft]	Bibel / Exegese
Ritzel.1965b, 20	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Wegenast.1965, 80	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	Bibel / Exegese
Wegenast.1965b, 464	[keine Aussage]	dynamisch	Zwang / Pflicht / Nötigung	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Wibbing.1965, 194	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Merzer.1966, 117	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Schroter.1966, 478	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Ringshausen.1967, 323	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Stachel.1967, 479	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Wibbing.1967, 263	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Ritzel.1968, 124	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Stachel.1968, 34	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Zwang / Pflicht / Nötigung	[keine Eingrenzung]
Stachel.1968, 34	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Stachel.1968b, 54	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Lange.1969, 270	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Linnemann.1970, 319	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Linnemann.1970, 328	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Wegenast.1970, 32	[keine Aussage]	dynamisch	Zwang / Pflicht / Nötigung	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Martin.1971, 164	[Sonstiges]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Lange.1972, 59	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Micksch.1972, 144	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Trutwin.1973, 752	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Vorlage.1973, 2	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Vorlage.1974, 10	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Beschluss.1975, 88	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Hilger:1975, 174	[Mehrfachnennung]	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	[keine Eingrenzung]
Feifel:1976, 86	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Feifel:1976, 90	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Martin:1977, 530	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Albrecht:1978, 70	[2: Antw. sowie sozialk. V.]	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Crimmann:1978, 107	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Eggers:1978, 93	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Lange:1978, 9	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Weidmann:1978, 22	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Weidmann:1978, 34	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Kollmann:1979, 218	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Offergeld:1979, 157	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Schinke:1979, 180f.	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	[keine Eingrenzung]
Schinke:1979b, 210	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Weidmann:1979b, 91	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Kaiser:1980, 78	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Weidmann:1980, 107	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Eggers:1981, 139	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Hofmeier:1981, 93	angep. Antw. / Redewendungen	optional	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Veit:1981, 407	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Reiners:1982, 316	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[M: Vorwissen Inhalt, Sonderwelt]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Stachel:1982, 192	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Hofmeier:1983, 78	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Hofmeier:1983, 83	[keine Aussage]	dynamisch	Zwang / Pflicht / Nötigung	[keine Eingrenzung]
Dormeyer:1984, 79	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	Bibel / Exegese
Maijer:1984, 12	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Maiер:1984, 12	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Maiер:1985, 100	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Maiер:1985, 123	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Maiер:1985, 123	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Fox:1986, 202	[keine Aussage]	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	[keine Eingrenzung]
Lenhard:1987, 629	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Sonderwelt]	Bibel / Exegese
Zwergel:1987, 136	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Zwergel:1987, 142	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Zwergel:1987, 143	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Anselm:1989, 184	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Jaggel:1991, 14	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Kiegl:1991, 331	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Lindner:1991b, 11	[Sonstiges]	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	Bibel / Exegese
Lindner:1991b, 30	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	[keine Eingrenzung]
Trautmann:1992, 181	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Gather:1993, 314	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Lammerrmann:1993, 663	[keine Aussage]	dynamisch	Zwang / Pflicht / Nötigung	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Lammerrmann:1994, 116	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	Bibel / Exegese
Lammerrmann:1994, 210	[keine Aussage]	dynamisch	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Schweitzer:1995, 15	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	Bibel / Exegese
Heuser:1996, 76	[2: Antw. sowie sozialk. V.]	dynamisch	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Fraas:1997, 155	[keine Aussage]	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	ethische Fragestellungen
Mendl:1997, 72	[2: Antw. sowie Akzeptanz]	[keine Aussage]	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	Bibel / Exegese
Mendl:1997, 74	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	Bibel / Exegese
Prüfungsamt:1997, o. S.	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Ritter:1997b, 144	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Schuler:1998, 9	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	ethische Fragestellungen
Fehlhaber:1999, 85	angep. Antw. / Redewendungen	optional	[M: soz. Erwünschtheit; Gefälligkeit]	ethische Fragestellungen
Baudler:2000, 431	[keine Aussage]	[dyn.-opt.]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	Bibel / Exegese
Brembeck:2000, 117	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Brembeck:2000, 117	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	[keine Eingrenzung]
Brembeck:2000, 118	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	[keine Eingrenzung]
Koenen:2000, 135	widerspruchslose Akzeptanz	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Mendl:2000, 143	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Bahr:2001, 508	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	[keine Eingrenzung]
Dennerlein:2001, 36	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Muller:2001, 15	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Baudler:2002, 448	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	Bibel / Exegese
Buttner:2002, 94	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Herok:2002, 104	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Hilger:2002, 53	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Hillen:2002, 102	[2: Antw. sowie Akzeptanz]	optional	[M: soz. Erwünschtheit; Setting]	[keine Eingrenzung]
Hillen:2002, 102	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Meurer:2002, 402	[keine Aussage]	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	Bibel / Exegese
Siemann:2002, 11	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Hutte:2003, 72	[Sonstiges]	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	ethische Fragestellungen
Kliss:2003, 284	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	Bibel / Exegese
Siemann:2003, 38	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Hauser.2004, 76	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Kunstmann.2004, 54	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Lehnen.2004, 268	[keine Aussage]	[dyn.-opt.]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	Bibel / Exegese
Mendl.2004b, 29	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	ethische Fragestellungen
Pithan.2004, 353	widerspruchsfreie Akzeptanz	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Riegel.2004, 157	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
SchieferFerrari.2004, 74	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen
Beuscher.2005, 401	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Fricke.2005, 314	angep. Antw. / Redewendungen	optional	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Fricke.2005, 362	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Kaupp.2005, 123	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Vorwissen Inhalt]	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Kraus.2005, 110	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Mendl.2005, 30	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[Sonstiges: Person der Religionslehrkraft als Gegenüber]	ethische Fragestellungen
Mendl.2005, 65	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Mendl.2005, 68	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	[keine Eingrenzung]
Mendl.2005, 78	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	[keine Eingrenzung]
SchieferFerrari.2005, 205	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Dressel.2006, 342	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Globl.2006, 71	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Gro.2006, 106	angep. Antw. / Redewendungen	optional	Setting / Rahmung als Religionsstunde	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Kropac.2006, 161f.	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Lammermann.2006, 292	[keine Aussage]	[dyn.-opt.]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Lehnen.2006, 53	[keine Aussage]	[dyn.-opt.]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	Bibel / Exegese
Naurath.2006, 208	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Roose.2006, 139f.	angep. Antw. / Redewendungen	optional	[Sonstiges: Cefälligkeit ggü. Lehrkraft]	Bibel / Exegese
Schafer.2006, 202	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Schweitzer.2006, 15	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	Bibel / Exegese
Ziegler.2006, 179	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Albrecht.2007, 81	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Buttner.2007, 32	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Dressler.2007, 252	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
ISB.2007, o. S.	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	ethische Fragestellungen
Meurer.2007, o. S.	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[Sonstiges: Cefälligkeit ggü. Lehrkraft]	Bibel / Exegese
Meurer.2007, o. S.	[keine Aussage]	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	Bibel / Exegese
Naurath.2007, 30	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	ethische Fragestellungen
Naurath.2007, 45	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Passau.2007, 18	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Reis.2007, 72	[keine Aussage]	dynamisch	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Tautz.2007, 70	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Dressler.2008, 222	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Mendl.2008, 78	sozialkonformes Verhalten	dynamisch	Setting / Rahmung als Religionsstunde	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Mendl.2008, 167	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Gruppendynamik; Setting]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Mendl.2008, 352	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Pirner.2008, 84	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Pirner.2008, 84	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Vorwissen Inhalt]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen [keine Eingrenzung]
Schadle.2008, 196	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: erlerntes Muster / Gewohnheit; Setting]	[keine Eingrenzung]
Schadle.2008, 196	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Schadle.2008, 274	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Butt.2009, 76	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Setting / Rahmung als Religionsstunde	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Hahn.2009, 83	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Kolb.2009, 7	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Mendl.2009, 36	sozialkonformes Verhalten	dynamisch	Setting / Rahmung als Religionsstunde	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Scharer.2009, 31	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Scharer.2009, 32	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Bahr.2010, 487	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Fuchs.2010, 350	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen
Gennerich.2010, 88	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Gennerich.2010, 89	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[Sonstiges: vermutete Einstellung der Lehrkraft]	[keine Eingrenzung]
Gollner.2010, 178	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Hilger.2010b, 181	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Naurath.2010, 61	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	ethische Fragestellungen
Prokopf.2010, 62	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Riegel.2010, 81	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[Sonstiges: Trägheit der Lernenden / Weg des geringsten Widerstands]	[keine Eingrenzung]
Rodegro.2010, 443	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Schmid.2010, 103	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Sitzberger.2010, 23	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Sonderwelt]	[keine Eingrenzung]
Sitzberger.2010, 28	angep. Antw. / Redewendungen	optional	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Gerth.2011, 370	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Guth.2011, 118	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Harbecke.2011, 215	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Hofmann.2011, 85	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Mendl.2011, 117	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen
Naurath.2011, 218	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Rothgangel.2011b, 224	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Rothgangel.2011c, 30	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Schambeck.2011, 106	[keine Aussage]	dynamisch	wünschtheit	
Schweitzer.2011, 15	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Wiemer.2011, 60	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliches) Vorwissen über Inhalt des RU	[keine Eingrenzung]
Zimmermann.2011, 33	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Conrad.2012, 86	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
EinsteinGymnasium.2012, 91	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Fluchter.2012, 28	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Hennecke.2012, 292	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Kruhoffer.2012, 183	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[Sonstiges: vermutete Einstellung der Lehrkraft]	ethische Fragestellungen
Rothgangel.2012, 13	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Schadlc.2012, 7	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Zwang]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Stettberger.2012, 143	[keine Aussage]	optional	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Dondl.2013, 202	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Dondl.2013, 202	angep. Antw. / Redewendungen	[dyn.-opt.]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
FreudenbergerLotz.2013, 886	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Gramlich.2013, 25	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Heimbrock.2013, 133	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[M: soz. Erwünschtheit; Setting]	[keine Eingrenzung]
Prettenthaler.2013, 20	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	[keine Eingrenzung]
Riegel.2013, 236	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	ethische Fragestellungen
Roggenkamp.2013, 390	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Schmoll.2013, 131	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[M: soz. Erwünschtheit; erlerntes Muster / Gewohnheit; Trägheit]	[keine Eingrenzung]
Schreiber.2013, 58	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Sitzberger.2013, 13	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: erlerntes Muster / Gewohnheit; Setting; Bewertungsorientierung]	[keine Eingrenzung]
Sitzberger.2013, 14	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Englert.2014, 53	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Englert.2014, 56	[keine Aussage]	dynamisch	[M: Art der Aufgabenstellung / Struktur / Frage; Setting]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Englert.2014, 169	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Englert.2014, 170	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	[keine Eingrenzung]
Gennerich.2014, 37	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	Bibel / Exegese
Gennerich.2014, 38	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	Bibel / Exegese
Kuhnen.2014, 216	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Naurath.2014, 110	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	ethische Fragestellungen

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Wenzel.2014, o. S.	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	[keine Eingrenzung]
Wenzel.2014b, o. S.	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Benz.2015, 303	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Fuchs.2015, 168	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Mendl.2015, 39	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[Sonstiges: Person der Religionslehre als Gegenüber]	[keine Eingrenzung]
Mendl.2015, 246	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen
Naurath.2015, 190	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	ethische Fragestellungen
Naurath.2015b, 221	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	ethische Fragestellungen
PWGesamtschule.2015, o. S.	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Pirker.2015, 215	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Rei.2015, 405	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Studer.2015, 168	[keine Aussage]	[dyn.-opt.]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen
Buttner.2016, 96	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Buttner.2016, 96	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Kass.2016, 49	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
KSKBayern.2016, 6	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Pruchniewicz.2016, 41	widerspruchslose Akzeptanz	dynamisch	Zwang / Pflicht / Nötigung	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Schmid.2016, 181	angep. Antw. / Redewendungen	optional	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
StogbauerElsner.2016, o. S.	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	[keine Eingrenzung]

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Zaufal.2016, 7	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Zaufal.2016b, 5	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Ballhorn.2017, 19	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	Bibel / Exegese
Kuthe.2017, 30	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[Sonstiges: Bewertungsorientierung]	[keine Eingrenzung]
Lienau.2017, 539	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	erlerntes Verhaltensmuster / Gewohnheit	Bibel / Exegese
Mendl.2017, o. S.	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen
Mendl.2017, o. S.	[keine Aussage]	dynamisch	[M: erlerntes Muster / Gewohnheit; Gruppendynamik]	[keine Eingrenzung]
Miederer.2017, 10	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Naurath.2017, o. S.	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[M: soz. Erwünschtheit; Art der Aufgabenstellung / Struktur / Frage]	ethische Fragestellungen
Roth.2017, 71	[keine Aussage]	optional	Setting / Rahmung als Religionsstunde	ethische Fragestellungen
Roth.2017, 71	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Roth.2017, 72	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Stinglhammer.2017, 213	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Studer.2017, o. S.	[keine Aussage]	[dyn.-opt.]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen
Studer.2017, o. S.	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	Bibel / Exegese
Ziegler.2017, 151	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Burrichter.2018, 31	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	[keine Eingrenzung]
Deurer.2018, 93	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[M: soz. Erwünschtheit; Setting]	[keine Eingrenzung]
Deurer.2018, 93	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Deurer.2018, 93	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	Bibel / Exegese
Deurer.2018, 93	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Jarde.2018, 6	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Riegger.2018b, 205	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Wiedmaier.2018, 292	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Winklmann.2018, 240	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Zimmermann.2018, 258	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Albrecht.2019, 53	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Eliat.2019, 34	[keine Aussage]	optional	Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Privatsphäre	[keine Eingrenzung]
Funk.2019, 51	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Kolb.2019, 28	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[Sonstiges: Bewertungsorientierung]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Leimgruber.2019, 686	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	Bibel / Exegese
Loose.2019, 18	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Loose.2019, 90	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Loose.2019, 91	[keine Aussage]	optional	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Loose.2019, 91	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Loose.2019, 91	angep. Antw. / Redewendungen	optional	Setting / Rahmung als Religionsstunde	ethische Fragestellungen
Loose.2019, 201	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Loose.2019, 216	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Loose.2019, 219	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Masrouchehr.2019, 66	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Naurath.2019, 141	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Naurath.2019b, 233	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(theologisches) Faktenwissen / Fachbegriffe
Passau.2019, 1	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Stogbauer.2019, 175	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Sonderwelt]	ethische Fragestellungen
Szagun.2019, 12	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Bartmann.2020, 443	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Burger.2020, 460	angep. Antw. / Redewendungen	optional	Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Privatsphäre	ethische Fragestellungen
Ebrahim.2020, 189	[keine Aussage]	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Hofmann.2020, 116	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Hoger.2020, 121	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Konrad.2020, 292	[keine Aussage]	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Bewertungsorientierung]	[keine Eingrenzung]
Konrad.2020, 292	angep. Antw. / Redewendungen	optional	[Sonstiges: Betreten des religiösen Sprach- und Erlebnisraums]	[keine Eingrenzung]
Konrad.2020, 292f.	[keine Aussage]	optional	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Konrad.2020, 293	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Langenkemper.2020, 167	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Otten.2020, 145	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	[keine Eingrenzung]
Pirker.2020, 121	angep. Antw. / Redewendungen	optional	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	Bibel / Exegese
Ricken.2020, 282	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Wollbold.2020, 307	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[M: Esöz. Erwünschtheit; Art der Aufgabenstellung / Struktur / Frage]	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Wolst.2020, 226	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Caruso.2021, 19	sozialkonformes Verhalten	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Deurer.2021, 331	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[M: soz. Erwünschtheit; Sonderwelt]	[keine Eingrenzung]
FuchsAuer.2021, 224	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
Langenhorst.2021, 142	angep. Antw. / Redewendungen	optional	Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Privatsphäre	[keine Eingrenzung]
Naurath.2021b, 215	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	ethische Fragestellungen
Priemer.2021, 152	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Riegel.2021, 70	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Rei.2021, 36	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Reis.2021, 86	[keine Aussage]	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Roth.2021, 494	[keine Aussage]	optional	[keine Aussage]	ethische Fragestellungen
Schroder.2021b, 48	[keine Aussage]	dynamisch	Art der Aufgaben-/Fragestellung / Struktur des Lernprozesses	[keine Eingrenzung]
Woppowa.2021, 110	sozialkonformes Verhalten	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Delling.2022, 71	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	[Sonstiges: Trägheit der Lernenden / Weg des geringsten Widerstands]	[keine Eingrenzung]
Freuding.2022, 316f.	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[M: soz. Erwünschtheit; Setting]	[keine Eingrenzung]
Freuding.2022, 317	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Freuding.2022, 317	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]
Herbst.2022, 13	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[Sonstiges: Machtmechanismus, Machterfekt]	ethische Fragestellungen
Herbst.2022, 285	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[Sonstiges: Machtmechanismus, Machterfekt]	ethische Fragestellungen
Herbst.2022, 287	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	[keine Eingrenzung]
Herbst.2022, 345f.	angep. Antw. / Redewendungen	dynamisch	Lebens- und Erfahrungsferne des RU / Sonderwelt	[keine Eingrenzung]
Herbst.2022, 346	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[Sonstiges: Trägheit der Lernenden / Weg des geringsten Widerstands]	[keine Eingrenzung]
Herbst.2022, 448	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[M: soz. Erwünschtheit; Art der Aufgabenstellung / Struktur / Frage]	ethische Fragestellungen
Herbst.2022, 455	[keine Aussage]	dynamisch	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]

Key	Erscheinungsformen	Genese	Gründe bzw. Auslöser	Thematischer Kontext
ReeseSchnitker.2022b, 36	angep. Antw. / Redewendungen	optional	[M: soz. Erwünschtheit; Art der Aufgabenstellung / Struktur / Frage]	[keine Eingrenzung]
Roose.2022, 140	angep. Antw. / Redewendungen	optional	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen
Roose.2022b, 146	angep. Antw. / Redewendungen	optional	Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Privatsphäre	Bibel / Exegese
Roose.2022b, 162	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	[keine Aussage]	Bibel / Exegese
Roose.2022b, 162	[keine Aussage]	optional	Selbstschutz / Vermeidung pers. Bekenntnisse / Privatsphäre	Bibel / Exegese
Gojny.2022, 80	angep. Antw. / Redewendungen	[keine Aussage]	Setting / Rahmung als Religionsstunde	[keine Eingrenzung]
Meyer.2022, 6	[keine Aussage]	[keine Aussage]	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	pers. Glaubensaussagen / Überzeugungen
Muth.2022, o. S.	[keine Aussage]	dynamisch	(vermeintliche) Erwartung an Lernende / soziale Erwünschtheit	ethische Fragestellungen
Nimz.2022, 91	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Aussage]	[keine Eingrenzung]