

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Lachmann, Rainer / Schröder, Bernd (eds.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Mendl, Hans

Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt

in: Lachmann, Rainer / Schröder, Bernd (eds.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*, pp. 331–364

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2007

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Lachmann, Rainer / Schröder, Bernd (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Mendl, Hans

Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt

in: Lachmann, Rainer / Schröder, Bernd (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*, S. 331–364

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2007

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy der Vandenhoeck & Ruprecht Verlage publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Mendl, Hans, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt, in: Lachmann, Rainer / Schröder, Bernd (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, 331-364. (Manuskriptversion)

11. Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt

1. Von der Enkultrierung zur Konfessionalisierung

1.1 Ausgangslage und gesellschaftlicher Kontext im Spätmittelalter

Der konzeptionelle Umbruch im Bereich der religiösen Bildung und Erziehung im Zeitalter der Reformation wird nur verständlich vor dem Hintergrund der Ausgangslage zuvor. Im gesamten Mittelalter war das Weltdeutungsmonopol des Christentums unumstritten; das Christentum durchdrang alle Lebensbereiche, so dass die Bezeichnung „mittelalterliche Christianitas“¹ durchaus zutreffend ist. In einem solchen globalen christlichen Milieu konnte weitestgehend auf eine explizite religiöse Unterweisung verzichtet werden. Der in der Forschung weit verbreiteten zusammenfassenden Wertung, gerade das Spätmittelalter zeichne sich durch ein „katechetisches Vakuum“² aus, kann allerdings nur unter Vorbehalt zugestimmt werden; sie hängt vom verwendeten Katechese-Begriff ab. Eugen Paul weist auf die Mehrdeutigkeit des Begriffs hin:³ Er bedeutet zugleich Belehrung und Unterweisung; im Katechumenat der ersten christlichen Jahrhunderte waren beide Aspekte gleichrangig ausgestaltet: die bewusste Bekehrung zum Christentum führte zur Belehrung in den Glaubensinhalten und zur Einführung in die christliche Lebensweise. Nachdem das Christentum die Mehrheits-Religion geworden war, wurde zunehmend auf eine systematische Unterweisung für die meisten Menschen verzichtet:

Man wurde durch das alltägliche Leben, im Familienverband und in Liturgie und Predigt, über Mysterien-, Krippen und Passionsspiele ins Christentum eingeführt.⁴ Eine Belehrung beschränkte sich auf elementare Glaubenskenntnisse; Orte hierfür waren die Beichte, katechetische Predigten und – als Vorläufer der späteren Katechismen – kleinere Abhandlungen für Eltern und Paten.

Fazit: Modern gesprochen war die Religion des Mittelalters in erster Linie eine Erlebnis- und Schau-Religion. Auch wenn durchaus fraglich ist, ob die Mehrheit der Bevölkerung die komplizierte Bilderwelt des Hoch- und Spätmittelalters tatsächlich völlig dechiffrieren

¹ Norbert Mette: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 63.

² Eugen Paul: Geschichte der christlichen Erziehung. Band I: Antike und Mittelalter, Freiburg u.a. 1993, 316.

³ Vgl. Paul 1993 (s.o. Anm. 2), 40f.

⁴ Vgl. Bernd Weber: Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: Anneliese Mannzmann (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer, Bd. 2, München 1983, 108-176, hier 115; Mette 1994 (s.o. Anm. 1), 65f.

konnte,⁵ so ermöglichten doch die reichhaltig ausgestalteten Kirchen mit ihren Bildprogrammen und auch katechetische Hilfsmittel wie die Katechismus-Tafeln zusammen mit einem rituell durchstrukturierten Jahresablauf eine Einführung in den christlichen Glauben. Was wir im engeren Sinne heute unter „Katechese“ verstehen, ist letztlich in einem engen Zusammenhang mit der veränderten Modalität der Weltwahrnehmung zu betrachten, die sich vom Mittelalter in die Neuzeit hinein von einer ästhetisch-visuellen hin zur verbalen Zentrierung verändert hat. Franz-Xaver Kaufmann bezeichnet diese Phase während des gesamten Mittelalters als kulturell-soziale Tradierungsform des Christentums.⁶

Das gesamte Schulwesen im Mittelalter war kirchlich geprägt und auf Religion hin ausgerichtet; die verwendeten Materialien auch für den Schreib- und Leseunterricht entstammten der kirchlichen Tradition (Credo, Gebetstexte). Vor allem die Klöster waren Kultur- und Bildungsträger. Das abendländisch-mittelalterliche Schulwesen war in Form von Kloster-, Stifts- und Domschulen organisiert und diente in erster Linie der Ausbildung des Klerus. Weitere Volksschichten kamen nur begrenzt in den Genuss einer Lese-, Schreib- oder Rechenschule: Im 13./14. Jahrhundert beispielsweise traf das nur auf ca. 5% der Gesamtbevölkerung zu – und dies hatte auch noch pragmatische Gründe: die Kinder von Kaufleuten und Gewerbetreibenden gingen in die Schule.

Eine reflektierte Einführung ins Christentum erhielt also nur eine Minderheit der Bevölkerung. Wenn über die gewandelte Form religiöser Bildung und Erziehung und die Bedeutung des Religionsunterrichts nachgedacht wird, muss berücksichtigt werden, dass Glauben-Lernen immer schon ein sozial gebundener Prozess war, wie Eugen Paul es auf den Punkt bringt: „Wo lernt man Christsein? Doch vermutlich bei Menschen, die Christen sind, somit gewöhnlich in direktem Umgang mit Christenmenschen, mögen diese ihre Adepten ausdrücklich lenken und belehren oder einfach an ihrem Leben teilnehmen lassen. Lernorte des Christseins sind demnach soziale Gebilde, Formen mitmenschlichen Umgangs. Wo man über ‘Christsein lernen’ nachdenkt, muss man somit über diese zuerst nachdenken.“⁷

Im gesamten Mittelalter waren also in erster Linie die Personen des unmittelbaren Umfelds – Eltern und Paten – für die religiöse Erziehung zuständig; sie lebten den Glauben mehr, als sie ihn erklärten, sie vollzogen ihn in inmitten einer christlichen Gesellschaft.

Seit dem Konfessionszeitalter verschoben sich zunehmend die Gewichte hin auf sekundäre Erziehungseinrichtungen. Auslösendes Motiv für ein Bedürfnis nach kognitiver Selbstvergewisserung und Sicherung des eigenen Glaubens war der sich allmählich auflösende Baldachin eines gemeinsamen Welt- und Wertekosmos. Bereits im Hochmittelalter wurde vor allem dann auf das subsidiäre Eingreifen der Seelsorger gedrungen, wenn der Glaube durch abweichende Positionen in Gefahr zu kommen schien, wie

⁵ Vgl. Paul 1993 (s.o. Anm. 2), 286.

⁶ Vgl. Franz-Xaver Kaufmann: Kirche begreifen, Freiburg i.Br. 1979, 169.

⁷ Eugen Paul: Lernorte des Christseins. Zur Notwendigkeit und Tragweite dieser Thematik heute, in: Theologische Quartalschrift 158 (1978), 208-217, hier 208.

Eugen Paul mit Belegen aus der Zeit der Auseinandersetzung mit ketzerischen Gruppierungen im 13. Jahrhundert nachweist.⁸

1.2 Schule und Religionsunterricht im Reformationszeitalter

Weit stärker als die Trennung zwischen orthodoxer und römisch-katholischer Kirche verfestigte sich das Zerbrechen der Einheit des Christentums in Mitteleuropa im Zeitalter der Reformation im Bewusstsein der Menschen und in der institutionellen Manifestierung des eigenen Glaubens.

Die kontroverstheologischen Differenzen im Reformationszeitalter führten dazu, dass die jeweiligen Konfessionen ihr Bemühen um das Schulwesen verstärkten. In den konfessionszugeordneten Schulen sollten die Kinder und Jugendlichen zu frommen, gottesfürchtigen und vor allem auch konfessionalistisch formierten Menschen ausgebildet werden. Seit dieser Zeit gibt es die Aufteilung des Schulwesens in Bekenntnisschulen – eine Tradition, die bis ins 20. Jahrhundert Bestand hatte.⁹ Eine schriftliche Fixierung des jeweiligen Glaubens erscheint nun als vordringlich: als zentrales Medium der Glaubensunterweisung für alle Lernorte entstanden nun Katechismen.

Die Neukonstituierung des Schulwesens war in den reformatorischen Kirchen durchaus theologisch motiviert: Durch Bildung sollten die Menschen mündig werden; entgegen einer Abhängigkeit von der Autorität der Kirche wurde die Subjektivität des Glaubens auch theologisch betont.¹⁰ In den Gegenden, in denen sich die Reformation durchsetzen konnte, bildete sich auch erstmals der Religionsunterricht als eigenständiges Fach heraus. Auch in der katholischen Konfession wurden bald die Schulen als Pflanzstätten der Religion und ein eigenständiger Religionsunterricht bedeutsam.¹¹

Ein solcher Unterricht „in Religion“ hatte bei allen Konfessionen eine doppelte Funktion: Er sollte dazu beitragen, den eigenen Glauben in Abgrenzung zu anderen Konfessionen kognitiv zu verstehen, und zugleich auf die Glaubenspraxis hinführen:

„Die Einführung in die christliche Lehre anhand des (kleinen) Katechismus dient der Hinführung auf die Schriftlesung und Schriftinterpretation als Voraussetzung zu einer christlichen Lebenspraxis, die die bewusste Teilnahme an den Wochen- und Sonntagsgottesdiensten einschließt. Neben diesem Unterricht ist der Schulalltag selbst – stärker an den Gelehrtenschulen, weniger an den sog. ‚deutschen Schulen‘ – durch regelmäßiges Gebet bei Schulbeginn und –schluss, regelmäßige Gottesdienstteilnahme u.a. religiös ‚imprägniert‘.“¹²

⁸ Vgl. Paul 1993 (s.o. Anm. 2), 275.

⁹ Vgl. Christoph Kronabel: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992.

¹⁰ Vgl. Weber 1983 (s. o. Anm. 4), 116.

¹¹ Vgl. Eugen Paul: Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung in Kindheit und Jugend, in: Walter Brandmüller (Hg.): Handbuch der Bayerischen Kirchengeschichte II: Von der Glaubensspaltung bis zur Säkularisation, St. Ottilien 1993, 557-612, bes. 575.

¹² Vgl. Weber 1983 (s.o. Anm. 4), 117.

Diese Beschreibung zeigt, dass man mit statisch abgrenzenden Epochenbeschreibungen wie „Verschulung von Katechese“ vorsichtig sein muss. Die „kulturell-soziale Tradierungsform“ des Christentums wurde nicht einfach durch die „pädagogische Tradierungsform“ abgelöst;¹³ vielmehr verband sich die stärkere Formation und reflexive Durchdringung im Glauben sowie eine ausgeprägte Institutionalisierung¹⁴ religiös-kirchlicher Sozialisation und Erziehung mit der selbstverständlichen Enkulturation, die sich nun freilich als konfessionelle Beheimatung verstand.

1.3 Gemeinde – außerschulische Lernorte

Das Trienter Konzil (1545-1563) nahm die Herausforderung durch die protestantischen Kirchen an und trug durch vielfältige innerkirchliche Impulse zu einer inneren Reform bei; ein besonderes Anliegen war die Sorge um die Erziehung und Bildung breiterer Volksschichten¹⁵: Von den Priestern wurde die Predigtspflicht eingefordert – zumindest die rudimentären Glaubensinhalte sollten so vermittelt werden. Auch die Kinder- und Christenlehre an Sonn- und Feiertagen zielte auf die Selbstvergewisserung im eigenen Glauben; sie fand am frühen Sonntag-Nachmittag statt und bestand aus einer katechetischen Predigt und einer Belehrung mit Examen.

Weil die Qualität und Akzeptanz der Christenlehre sehr unterschiedlich waren,¹⁶ bildeten sich als wichtige Träger einer erneuerten Katechese „Christenlehr-Bruderschaften“, so z.B. die von Karl Borromäus im Jahre 1560 gegründete „Bruderschaft von der christlichen Lehre“, die sich besonders der Pfarrkatechese annahm und in Süddeutschland verbreitet war. Diese Christenlehr-Bruderschaften zielten auf die religiöse Belehrung verschiedener Alters- und Berufsschichten, waren aber auch sozialkaritativ angelegt. War die Christenlehre zunächst auch für Erwachsene gedacht, so richtete sie sich dann ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts nur noch auf Kinder und Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr.¹⁷

Insofern lässt sich bei den Adressaten einer expliziten Katechese eine deutliche Verschiebung feststellen: sie beschränkte sich zunehmend auf Kinder und Jugendliche und fand in der Schule statt. Die kognitive Durchdringung des Glaubens wurde im Laufe der Zeit durch zahlreiche, regional unterschiedlich ausgestaltete sinnliche Elemente ergänzt:

¹³ Vgl. Kaufmann 1979 (s.o. Anm. 6), 169; Rudolf Englert: „Schwer zu sagen...“: Was ist ein religiöser Lernprozess, in: *Der evangelische Erzieher* 49 (1997), 135-150, hier 145-147.

¹⁴ Vgl. Eugen Paul: *Geschichte der christlichen Erziehung*, Band II: Barock und Aufklärung, Freiburg u.a. 1995, 14.

¹⁵ Vgl. Karl Josef Lesch: *Katholische Reform und Gegenreformation*, in: Christoph Kronabel: *Zur Geschichte des katholischen Schulwesens*, Köln 1992, 46-68, hier 48.

¹⁶ Eugen Paul beschreibt sehr anschaulich den Spagat zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Paul 1995 (s.o. Anm. 14), 106-112; zu den Christenlehrbruderschaften 157-163.

¹⁷ Vgl. Wolfgang Bartholomäus: *Einführung in die Religionspädagogik*, München 1983, 19.

Katechismusspiele und Katechismusprozessionen,¹⁸ vor allem aber auch die sich im 17. Jahrhundert allmählich als prunkvolles Fest ausgestaltete Erstkommunion.¹⁹

1.4 Institutionen, Personen, Lehrer

Eine bedeutende Rolle bei der Erneuerung von Bildung und Erziehung überhaupt, aber insbesondere von Katechese spielten die neu gegründeten Orden und Kommunitäten, die ihre Schwerpunkte stärker auf die Schule als auf die Seelsorge richteten.

Die im 16. Jahrhundert gegründeten Piaristen engagierten sich besonders im Volksschulwesen; die „Brüder der christlichen Schule“ errichteten im 17. Jahrhundert schulgeldfreie Schulen. Ähnlich wie in der protestantischen Konfession wurde für die religiöse Massenerziehung als neuer Schultyp die so genannte „Küsterschule“²⁰ ausgebildet; unter Aufsicht des Pfarrers verantwortete ein „Lehrer im Nebenberuf“ den elementaren Unterricht, der aber ebenfalls stark konfessionell durchdrungen war.

Frauen waren „verantwortliche Mitträger der Reform“²¹:

Eine Reihe neuer Orden kümmerte sich um Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen: die Ursulinen (gegründet 1535 von Angela Merici), die Salesianerinnen (1610 von Franz von Sales und Johanna von Chantal gegründet), die Englischen Fräulein (1610 von Mary Ward gegründet) sowie die franziskanischen Frauenkongregationen „Schulschwestern vom Dritten Orden“ und „die armen Schulschwestern vom hl. Franz Seraphicus“.²² Zahlreiche der damaligen Schulgründungen haben bis heute Bestand.

Besonders einflussreich im Bildungswesen und auch an Universitäten war der Jesuitenorden, gegründet von Ignatius von Loyola im Jahre 1540. Das Konzil von Trient hatte die Errichtung von Seminaren zur Ausbildung der Priester und die Einführung eines Katechismus gefordert. In beiden Gebieten profilierten sich die Jesuiten, die von reformfreudigen Bischöfen – z.B. Friedrich von Wirsberg von Würzburg, Wolfgang von Dalberg in Mainz oder Christoph Bernard von Galen in Münster – unterstützt und gefördert und mit der pädagogischen Ausgestaltung dieser Form des höheren Schulwesens betraut wurden. Ziel war die christliche Prägung der kirchlichen und weltlichen Führungselite; geistlicher Nachwuchs und externe weltliche Schüler erfuhren gleichermaßen eine Förderung; auf Schulgeld wurde verzichtet. Erstaunlicherweise nahm im „ganzheitlichen“²³ jesuitischen Erziehungsprogramm der Religionsunterricht selbst keine herausragende Stellung ein.

Wichtiger waren die religiöse Praxis (z.B. Beichte, Gottesdienst, Gewissensforschung, geistliche Lesung, Mitgliedschaft in der „Marianischen Kongregation“), aber auch ein positives Menschenbild, eine konsequente

¹⁸ Vgl. Paul 1995 (s.o. Anm. 14), 38f.

¹⁹ Vgl. Paul 1995 (s.o. Anm. 14), 47. 177-194.

²⁰ Vgl. Weber 1983 (s.o. Anm. 4), 118; Bartholomäus 1983 (s.o. Anm. 17), 23.

²¹ Vgl. Paul 1995 (s.o. Anm.14), 48-66.

²² Vgl. Lesch 1992 (s. o. Anm. 15), 59-65.

²³ Paul 1995 (s.o. Anm. 14), 15-47.

Studienkultur, rhetorisch-argumentative Fähigkeiten sowie eine anspruchsvolle humanistische Allgemeinbildung (Schulsprache: Latein). Ein besonderes Element der jesuitischen Pädagogik, das bald auch von anderen Schulträgern nachgeahmt wurde, war das Theater; im Schulleben, das eng mit dem kirchlichen Jahreskreis verbunden war, gab es zahlreiche Möglichkeiten, einzelne Feste szenisch auszugestalten. Mit eigenen Theaterstücken zielte man auf eine pädagogisch-moralische Bildung der Spielenden und Zuschauer gleichermaßen.

Der Jesuit Petrus Canisius (1521-1597) prägte das katholische Bildungswesen nach dem Trienter Konzil auf besondere Weise. Er wirkte in Süddeutschland als Theologieprofessor, Seelsorger und Prediger, gründete Kollegien und sorgte für die Anstellung guter Lehrer. Von besonderer nachhaltiger Wirkung war sein Katechismuswerk.

Bereits die Ausdifferenzierung des dogmatischen und ethischen Kompendiums in drei Ausgaben ist ein Indiz für eine rezipientenorientierte Pädagogik dieses Frage-Antwort-Katechismus und der Vorstellung eines Lernens in konzentrischen Kreisen – des Zugewinns an Komplexität über verschiedene Lernstufen: der „große Katechismus“ (Summa doctrinae christianae 1555) war für Erwachsene, der „kleinste“ (1556) für jüngere Schüler und weniger Gebildete und der „mittlere“ (1558) für die Schüler der Gymnasien gedacht; alle drei Katechismen erschienen zunächst auf Lateinisch, bald aber in deutscher Sprache und erfuhren eine weite Verbreitung. Schon zu Lebzeiten waren Ausgaben des „Canisi“ in 15 Sprachen verbreitet. Die Wirkung dauerte an bis zur Aufklärung; der „mittlere“ Katechismus blieb bis Ende des 18. Jahrhunderts das maßgebliche Schulbuch im katholischen Deutschland.²⁴

2. Pädagogisierung von Katechese – Aufklärung

2.1 Gesellschaftlicher Kontext und Ausgangslage

„Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) und „Erziehung des gesamten Menschengeschlechts“ (Lessing) lauten die bekannten Schlagworte der Aufklärung. Die Phase der Gesellschaftsentwicklung zwischen 1750 und 1850, die wir als „Aufklärung“ bezeichnen, ist in mehrfacher Hinsicht als ambivalent zu bezeichnen: Sie umfasst verschiedene Strömungen und verfolgt unterschiedliche Intentionen. So wurden beispielsweise die konfessionelle Religion und eine Erziehung in ihr vom rationalistischen Zweig eher kritisch gesehen, während von philanthropischer Seite integrative Modelle vorgestellt wurden. Auch das Verhältnis zwischen katholischer Kirche und Aufklärung war mehrschichtig, und ebenso sollte man bei der engeren Frage nach den Leistungen der aufklärerischen Pädagogik sehr differenziert argumentieren. Man muss sich davor hüten, die von den Aufklärern in der Regel sehr drastisch geschilderten Defizite in Kirche und Schulwesen isoliert zu betrachten; schließlich brachte die Zeit nach dem Westfälischen Frieden barocke Pracht und Sinnlichkeit hervor, sie war von vielfältigem Brauchtum, von Mystik und Anbetungskult geprägt.²⁵ Theologie und Religionsunterricht freilich waren rationalistisch verengt, die Lehrer galten als schlecht ausgebildet, Didaktik und

²⁴ Hubert Filser / Stephan Leimgruber: Petrus Canisius. Der große Katechismus. Ins Deutsche übertragen und kommentiert, Regensburg 2003; Lesch 1992 (s.o. Anm.15), 54-58.

²⁵ Vgl. Alfred Läßle: Kleine Geschichte der Katechese, München 1981, 115.

Unterrichtsorganisation waren defizitär.²⁶ Das Bildungsmonopol der Jesuiten wurde stark kritisiert,²⁷ zumal die religiöse Bildungspraxis zunehmend als reine „Memorial-Religion“ empfunden wurde.

So äußert sich zum Beispiel der Bestseller-Autor, Priester und Jugendschriftsteller Ägidius Jais sehr kritisch über die erfahrungsferne Katechese, die er als Schüler in München erlebt hatte, da dieser Unterricht 'Ex Canisio' sehr formelhaft betrieben wurde und kein geistiges Interesse regte. Eine solche Katechese „ex canisio“, wie sie nicht nur am Münchner Jesuiten-Kolleg Mitte des 18. Jahrhunderts üblich war, beschreibt der aufklärerische Theologe Franz Oberthür folgendermaßen: “Gewissermaßen unbesorgt, ob die Schüler von den vorgetragenen Wahrheiten überzeugt waren, mußten sie damals z.B. die Preisfrage beantworten, was für, wieviel, und wie oft die nämlichen Worte in dem Canisius ständen, oder welches die Anfangsworte eines jeden Absatzes in dem vorgeschriebenen Lehrbuche wären usw. Ein andermal erhielt ein Schüler den Preis (das Prämium) ex Canisio für den witzigen Einfall auf die Frage: 'Was ist das Letzte im ganzen Canisius?' Welcher die Antwort gab: 'Das Letzte im ganzen Canisius ist ein Engelskopf.' Dies war ein sogenannter Buchdruckerstock (d.i. eine Vignette). Diejenigen, die antworteten: 'Amen oder Finis, Ende', fielen durch. Die Religionslehre wurde damals lediglich als Gedächtnissache behandelt.”²⁸

2.2 Schule und Religionsunterricht

Die Erziehungsmaxime der Aufklärer enthielt eine individuelle und eine kollektive Stoßrichtung, die in der wechselseitigen Beziehung nicht völlig konfliktfrei waren; sie zielte auf Bildung des Einzelnen und auf das Wohl der ganzen Menschheit. Von da aus ergab sich die Forderung nach der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht (ergänzt mit einer Sonn- und Feiertagsschulpflicht), die sich nun in verschiedenen Ländern in den entsprechenden Verordnungen niederschlug (1774 in Österreich, in Preußen 1794, in Bayern 1802, in Baden 1803, in Württemberg 1806), auch wenn die Umsetzung selbst wegen der organisatorischen Hemmnisse (Finanzierung, Schulräume, Lehrerbildung, Mentalität der Bevölkerung) faktisch erst im Laufe des 19. Jahrhundert flächendeckend gelang.

Das Schulwesen erfuhr einen gewaltigen pädagogischen Professionalisierungsschub: „Hier ging es gleichzeitig um sittliche Erziehung, um staats- oder heimatbezogene Identitätsbildung, aber auch um weltgeschichtliche Perspektiven und selbständiges Denken.“²⁹

Universitäten wurden reformiert bzw. gegründet, die Lehrerausbildung wurde zunehmend in der Form einer Seminausbildung institutionalisiert, alle Schulformen wurden gründlich erneuert und unterrichtsorganisatorisch erfolgten eine konsequente Einteilung in Jahrgangsguppen und eine Ausdifferenzierung des Fächerplans.

Diese Einführung einer allgemeinen Schulpflicht führte zu einer stärkeren Profilbestimmung des schulischen Religionsunterrichts: Da das Schulwesen nun in der Hand des zunehmend selbstbewussteren Staates lag und die Studentafel ein differenzierteres Fächerspektrum enthielt, konzentrierte sich die religiöse Bildung auf den Religionsunterricht, der nun im

²⁶ Vgl. Paul 1993 (s.o. Anm. 11), 593f.

²⁷ Vgl. Maria Zenner: Die Bedeutung der Aufklärung für die Entwicklung des katholischen Schul- und Bildungswesens, in: Christoph Kronabel: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, 69-112.

²⁸ Zitiert bei: Lesch 1992 (s.o. Anm. 15), 66; vgl. Hans Mendl: Literatur als Spiegel christlichen Lebens. Religiöse Kinder- und Jugenderzählungen katholischer Autoren von 1750 – 1850, St. Ottilien 1995, 90f.

²⁹ Zenner 1992 (s.o. Anm. 27), 106.

Kontext einer „weltlichen“ Schule eine deutlichere, von anderen Unterrichtsgegenständen abgetrennte Gestalt gewann. Man darf aber andererseits nicht vergessen, dass die Schulen trotzdem noch konfessionelle Bekenntnisschulen waren und die Kirchen bis in die Weimarer Republik hinein die geistliche Schulaufsicht innehatten, was zu den entsprechenden Maßnahmen in der Schule (z.B. Gebet, regelmäßige Gottesdienste) und zur Sozialkontrolle über den Unterricht hinaus führte.³⁰

Zur pädagogischen und didaktischen Professionalisierung des gesamten Schulwesens trugen in einem ersten Schritt vor allem die evangelischen Pädagogen und Philanthropen (z.B. Johann Heinrich Pestalozzi, Joachim Heinrich Campe, Ernst Christian Trapp, Christian Gotthilf Salzmann) bei; sie relativierten die Bedeutung des Auswendiglernens und entwickelten eine Pädagogik nach dem Motto „erst Verstehen, dann Behalten“³¹. Alle bekannten katholischen Pädagogen und Theologen, die der Aufklärung positiv gegenüberstanden, rezipierten diesen Ansatz bei ihren eigenen Entwürfen.³²

Die These, dass die Aufklärung kirchenfeindlich und die katholische Kirche ausschließlich aufklärungskritisch gewesen sei, gilt längst als überholt. Bereits der zeitgenössische Priester, Schulkommissar und Moraltheologie Sebastian Mutschelle sah das differenzierter in einer Rede „Ueber die Aufklärung“ 1792: „Die Aufklärung, die in dem Munde eines Theiles als eine große Lobrede ertönt, ist also in dem Munde des andern ein eben so großer Schimpfname geworden.“³³ Diese kirchlichen Aufklärer³⁴ stellten sich in den Dienst der Erziehungsarbeit insgesamt – nicht nur der religiösen Erziehung! –, hatten Anteil an der Entwicklung des Volksschulwesens, der Lehrerbildung und der Reform des Gymnasiums und der Universitäten. Der schlesische Abt Johann Ignaz Felbiger (1724-1788) beispielsweise führte in Wien unter Maria Theresia eine große Schulreform durch, die auch auf die deutschen Lande ausstrahlte.³⁵

Methodisch-didaktisch richtete sich auch im Religionsunterricht der Blick stärker auf das lernende Subjekt, was vor allem in der sokratischen Dialog-Methodik deutlich wurde: anstatt des statischen Input-Modells im klassischen Katechese-Unterricht sollte nun der Erkenntnisgewinn durch heuristische und situative Lehrgespräche erfolgen; in den entsprechenden Erziehungs-Schriften wurden solche idealtypischen Gespräche beispielsweise in kontextualisierten Lehrer-Schüler-Dialogen vorgezeichnet: Im Gespräch zwischen Erzieher und Zögling, am besten in der freien Natur, soll die im Schüler selbst schlummernde Erkenntnis geweckt werden.³⁶ Der heuristische Dialog als Unterrichtsprinzip schlägt sich

³⁰ Vgl. Paul 1993 (s.o. Anm. 11), 601.

³¹ Vgl. Ernst Christian Helmreich: Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, Hamburg u. Düsseldorf 1966, 64.

³² Paul 1995 (s.o. Anm. 14), 214f.

³³ Sebastian Mutschelle: Ueber die Aufklärung, in: Philosophische Gedanken und Abhandlungen meist moralischen Inhalts, auch mit Rücksicht auf die kritische Philosophie. Von einem Verehrer der Weisheit, Bd. 1, Pest 1794, S. 3-32, hier 4.

³⁴ Siehe eine knappe Zusammenfassung: Wolfgang Hug: Das katholische Schulwesen im Industriezeitalter, in: Christoph Kronabel: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, 147-181, hier 147-150.

³⁵ Vgl. Zenner 1992 (s.o. Anm. 27), 88f; Paul 1995 (s.o. Anm. 14), 220-222.

³⁶ Vgl. Mendl (s.o. Anm. 28), 123-133; Paul 1995 (s.o. Anm. 14), 222-224.

auch in der weit verbreiteten Brief-Literatur nieder.³⁷ Weitere Elemente einer erfahrungsbezogenen Katechese, die auf Verstehen zielte, waren alltagsnahe Erzählungen für Kinder und Jugendliche, so z.B. der erste „Bestseller“ der katholischen Kinder- und Jugendliteratur von Ägidius Jais „Schöne Geschichten und lehrreiche Erzählungen“ (1792)³⁸ und ein Aufbaukonzept auch in Katechismen, das induktiv angelegt war und von der natürlichen Vernunft auf den Offenbarungsglauben hinführen wollte. Inhaltlich gewann die Bibel eine größere Bedeutung als Unterrichtsgegenstand – überwiegend motiviert von der Bedeutung des Narrativen, hier der biblischen Geschichten.³⁹ Dass das pädagogische Anliegen von Katechese im Dienste einer religiös-sittlichen Volkserziehung stand, zeigt sich auch in der gesteigerten Bedeutung der Moral- oder Sittenlehre, was auch zu einer deutlicheren moralischen Zuspitzung der Katechismen führte.⁴⁰

2.3 Gemeinde – außerschulische Lernorte

Langfristig betrachtet begann mit der Einführung der Schulpflicht und der Konzentration von Katechese auf den Religionsunterricht eine schrittweise Abnahme des Einflusses von Kirche auf Schule überhaupt und eine Trennung der Lernorte Schule und Gemeinde. Die religiöse Bildungsarbeit konzentrierte sich auf die Schule; Konzepte für die Gemeindekatechese sind rar. Die sonntägliche Christenlehre wird nach wie vor durchgeführt; Adressaten sind die Kinder;⁴¹ die Christenlehren funktionieren mehr schlecht als recht, wie die verschiedenen Klagen und Mahnungen zeigen.⁴² Anknüpfungspunkte für eigene katechetische Belehrungen oder zumindest Prüfungen sind die Sakramente – Beichte, Erstkommunion und Eheschließung (Brautexamen!). Die Einteilung der Schüler in Jahrgangsklassen begünstigte auch die gemeinsame Feier des Sakramentenempfangs, so dass sich nunmehr die feierliche Erstkommunion in der Gemeinde zunehmend durchsetzt.⁴³

Als Dreh- und Angelpunkt für die fundamentale christliche Prägung wurde die Familie betrachtet, die durch den Pfarrer vor Ort unterstützt werden sollte, wie in verschiedenen

³⁷ Z.B. Joseph Ignaz Zimmermann: Briefe für Knaben von einer kleinen Sittenakademie, Solothurn 1772; Christoph Schmid: Das Glück der guten Erziehung. Eine Kindergeschichte in Briefen, Dillingen 1797; Mendl 1995 (s.o. Anm.28), 134-143.

³⁸ Vgl. Mendl 1995 (s.o. Anm. 28), 105-123.

³⁹ Vgl. Bartholomäus 1983 (s.o. Anm. 17), 34.

⁴⁰ Vgl. Paul 1995 (s.o. Anm. 14), 229-234.

⁴¹ Vgl. Eugen Paul: Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung in Kindheit und Jugend, in: Walter Brandmüller (Hg.): Handbuch der Bayerischen Kirchengeschichte. Bd. III: Von der Säkularisation bis zur Gegenwart, St. Ottilien 1991, 681-711, hier 697f: noch 1838 ordnete die bayerische Regierung die sonntägliche Christenlehre für die 12-18jährigen an – womit aber faktisch das nie erreichte Ideal einer Christenlehre für alle Ledigen aufgegeben wurde.

⁴² Vgl. Paul 1993 (s.o. Anm. 11), 599.

⁴³ Vgl. Paul 1993 (s.o. Anm. 11), 605-607.

pastoraltheologischen Werken (z.B. Ägidius Jais, Bemerkungen über die Seelsorge 1817)⁴⁴ deutlich wird. In dieser Zeit entwickelte sich bis heute ausgeübtes Brauchtum; in der Erbauungsliteratur wurden durchaus zielgruppenspezifisch für Landvolk oder Bürgertum entweder narrativ Spiegel eines idealtypischen christlichen Familienlebens⁴⁵ vorgehalten oder in Handpostillen („Goffine“ seit 1687) in Buch- und Zeitschriftenform unterstützende Hinweise für ein christliches Leben gegeben.⁴⁶ Im Umkreis von Johann Michael Sailer entstand im frühen 19. Jahrhundert eine ökumenisch ausgerichtete Bibelbewegung, die die geistliche Schriftlesung bei den Katholiken in den Pfarreien fördern wollte.⁴⁷

2.4 Personen und Lehrerbildung

Eine am eigenen Leib erlebte erfahrungsferne Katechese motivierte Priester-Pädagogen wie den im Bayerischen wirkenden P. Ägidius Jais (1750-1822) zur Reflexion über eine kindgemäße und emotional vertiefte Katechese; so lautet der Titel eines Werks von Jais bezeichnenderweise: „Lesebuch für meine Schüler zur Bildung ihres Herzens“ (1784); dieser Ansatz wurde auch theoretisch reflektiert:

„Der Katechet soll nicht bloß das Gedächtniß der Kinder mit Worten, ihren Verstand mit Begriffen anfüllen, sondern auch, und besonders auf ihr Herz wirken – den Kindern religiöse Gesinnungen, gute Empfindungen mittheilen“, schreibt Jais in seinen „Bemerkungen für die Seelsorge, besonders auf dem Lande“ (1817)⁴⁸.

Pädagogen wie Jais griffen dabei, wie bereits erwähnt wurde, aufklärerisches Gedankengut auf und integrierten es in das eigene theologische Konzept. Weitere herausragende Persönlichkeiten waren neben dem „bayerischen Kirchenvater“ Johann Michael Sailer (1751-1832) der Konstanzer Generalvikar Ignaz Heinrich von Wessenberg (1777-1860), im Münsterland Bernhard Heinrich Overberg (1754-1826), in Freiburg Johann Baptist Hirscher (1788-1856), und in Würzburg Franz Oberthür (1745-1831).

Die Wirkkraft dieser Personen kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden; sie prägten weite Schülerkreise über ihre Vorlesungen und Bücher und motivierten sie zu einer fruchtbaren volkserzieherischen Tätigkeit.⁴⁹

2.5 Bildung durch Literatur

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden schrittweise und inspiriert von vielfältigen theologischen, pädagogischen und literarischen Einflüssen eine eigenständige Kinder- und

⁴⁴ Vgl. Mendl 1995 (s.o. Anm. 28), 90-98.

⁴⁵ Vgl. Mendl 1995 (s.o. Anm. 28), 143-177.

⁴⁶ Vgl. Bartholomäus 1983 (s.o. Anm. 17), 39-43; eine kritische Replik, inwieweit diese außerschulische paternalistische Erziehungspraxis der Kirche mit den Ideen der Aufklärung übereinstimmte: siehe Hug (s.o. Anm. 34), 148.

⁴⁷ Vgl. Peter Scheuchenpflug: Die Katholische Bibelbewegung im frühen 19. Jahrhundert, Würzburg 1997.

⁴⁸ Zitiert nach der 3. Ausgabe, Salzburg 1833, 98.

⁴⁹ Vgl. zum Netzwerk von Kinder- und Jugendbuchautoren des 19. Jahrhunderts, die von Johann Michael Sailer geprägt wurden: Mendl 1995 (s.o. Anm. 28), 366-368; vgl. auch Zenner (s.o. Anm. 27), 82.

Jugendliteratur sowie eigene Werke für das Landvolk und die christliche Familie ausgeformt. Die katholischen Autoren rezipierten vor allem die philanthropische Pädagogik mit den Postulaten Kindgemäßheit und Anschaulichkeit. Diese Literatur zielte über die Darbietung idealtypischer christlicher Lebensläufe auf religiöse und moralische Erbauung der Leser. Über anschauliche und lebensnahe Erzählungen sollten kognitive und affektive Verarbeitungsprozesse in Gang gebracht werden. Waren die ersten Werke beispielsweise eines Ägidius Jais noch als schulische Lektüre gedacht, so eigneten sich die späteren umfangreicheren Erzählungen weniger für die Schule, als vielmehr für den privaten Leseakt.

Vorsehungstheologisch und erzählerisch perfektioniert wurde die Gattung durch den Augsburger Priester-Schriftsteller und Sailer-Schüler Christoph von Schmid (1768-1854), der die Theologie Sailers narrativ popularisierte und als Klassiker zu seiner Zeit über ein ganzes Jahrhundert hinweg einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der katholischen Kinder- und Jugendbuchliteratur ausübte und ein gewaltiges literarisches Werk – neben den Erzählungen auch biblische Geschichten und Katechismen – hinterließ. Zur weiten Verbreitung von Schmid's Büchern trug auch ihr günstiger Preis bei, so dass die belegbaren Ausgaben- und Auflagenzahlen nicht verwundern. Die zahlreichen Epigonen Schmid's schufen während des gesamten 19. Jahrhunderts eine Flut von Jugendschriften, sie kamen in der literarischen Qualität kaum an Schmid's Niveau heran und zeigten sich zunehmend einer konservativeren Pädagogik und Theologie verpflichtet.⁵⁰

3. Dogmatisierung von Katechese – 19. Jahrhundert

3.1 Gesellschaftlicher Kontext

Das „katechetische Intermezzo“⁵¹ (Läpple) des frühen 19. Jahrhunderts war bald vorbei.

Vielen waren die Konzepte eines Sailers oder Hirschers zu sehr weltoffen und anthropologisch orientiert.

Gesellschaftspolitisch motivierten zwei Phasen zwischen Reichsdeputationshauptschluss und Reichsgründung eine restriktivere Schul- und Religionsdidaktik: Die Kirche sah sich nach der Säkularisation und entgegen den revolutionären Aufbrüchen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Fels gegen die Sturmfluten des Zeitgeistes; in der zweiten Hälfte wurde zunehmend deutlich, dass die Kirche(n) einerseits das Weltdeutungsmonopol verloren hatten und andererseits auch kirchenpolitisch in Auseinandersetzungen mit dem Staat gerieten. Die katholische Kirche verfiel, so Alfred Läpple, in eine Art „Festungspsychose“⁵², dogmatisierte dann im 1. Vatikanischen Konzil das eigene System, schottete sich nach außen hin ab und erwies sich zunehmend als „retardierende Größe“ (Trautmann)⁵³.

Inhaltlich schien das Zeitproblem nur lösbar zu sein über eine möglichst vollständige Lehre und eine Klarheit des Ausdrucks, welches feste Überzeugungen im Kampf mit anderen Geistesströmungen (Liberalismus, Kommunismus, Naturalismus ...) begründen sollte.

Mit der Neuscholastik kam wieder ein stärkerer apologetischer Dogmatismus zum Zuge und blieb, abgesehen von kleineren Unterbrechungen durch die Reformpädagogik und die Münchner Methode (vgl. 4.), fast hundert Jahre lang beherrschend.

⁵⁰ Vgl. Mendl 1995 (s. o. Anm. 28).

⁵¹ Läpple 1981 (s.o. Anm. 25), 158.

⁵² Läpple 1981 (s.o. Anm. 25), 173.

⁵³ Franz Trautmann, Religionsunterricht im Wandel. Eine Arbeitshilfe zu seiner konzeptionellen Entwicklung, Essen 1990, 39.

3.2 Schule und Religionsunterricht

Die Auflösung vieler Ordensschulen durch die Säkularisation führte zu einem zwischenzeitlichen Einbruch im katholischen Bildungswesen. Das gymnasiale Schulwesen wurde nun vollends zu einer Domäne des Staates; die gymnasiale Lehrerbildung fand an der Universität statt – ein Prozess, den Maria Zenner mit „Verstaatlichung, Verweltlichung und Verfächlichung“ charakterisiert.⁵⁴ Am Gymnasium nahm der Religionsunterricht in der Stundentafel wie bisher zwei bis drei Stunden ein.⁵⁵ Das Volksschulwesen war nach wie vor von kirchlichem Geist durchdrungen; über die geistliche Schulaufsicht war die Dominanz des Religiösen in der „eigentlich“ nun staatlichen Schule gesichert:

„Die Religion bestimmte den Geist der Schule. Im Lehrplan stand der Religionsunterricht an erster Stelle. Er wurde in den meisten Klassen mit wöchentlich drei bis vier Stunden erteilt. Religion bildete aber auch einen zentralen Inhalt anderer Fächer; er kam im Lesebuch ebenso zur Geltung wie im Gesang, in Geschichte wie in der Heimatkunde.“⁵⁶

Gerade in der ersten Phase der Verunsicherung durch diverse Revolutionswirren dienten Kirche, Schule und Religionsunterricht der Stabilisierung des monarchischen Staates; die Verbindung von Thron und Altar wird in zahlreichen Schriften beschworen, so z.B. in der Erzählung „Der alte Schulmeister“ (1854) des „Pfarrers und königlichen Distriktsschul-Inspectors in Neukirchen bei Haggen“ Joseph Ried (1798-1859), eines Sailer-Schülers, „nach einem wirklichen Ereignisse für die Schuljugend und ihre Erzieher bearbeitet“:

Bei der Einweihung der neuen Schule wird das Ziel deutlich umrissen: „Hier also, in der Schule, ist die Pflanzstätte, in welcher die Jugend zu frommen Menschen herangebildet, und zu nützlichen Unterthanen für den Staat erzogen werden sollen.“⁵⁷ Die idealtypische Beschreibung des Unterrichts an dieser Schule verdeutlicht diese innige Verbindung von Kirche und Staat, die Funktionalisierung von Religion und die religiöse Durchdringung des gesamten Schulalltags. Die anschauliche Schilderung des Religionsunterrichts (verantwortlich ist der Pfarrer, der Lehrer vertieft und veranschaulicht dessen Unterricht) zeigt, dass didaktisch nun wieder ein stärker deduktionistisch angelegtes Konzept dominiert; der Lehrer „ging mit den Kindern die vorgesetzten Religionsfragen durch und legte schon durch seine erklärende Unterweisung den ersten Grund für diesen so wichtigen Gegenstand“ (102).

Im Jahre 1847 erschien der Katechismus des Jesuiten Joseph Deharbe: „Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff nebst einem kurzen Abriss der Religionsgeschichte von Anbeginn der Welt bis auf unsere Zeit“. Im Zentrum stand wieder die reine Rezeption, das Auswendiglernen: die autoritative Lehre wurde vorgetragen, erklärt und gelernt. Durch ein mehrmaliges Wiederholen über die Schuljahre hinweg erwartete man sich einen Prägeeffekt: „Ist die Heilswahrheit nur einmal im Gedächtnisse, so wird sich bald auch Verstand und Herz,

⁵⁴ Vgl. Maria Zenner: Das katholische Schul- und Bildungswesen im Zeitalter der Französischen Revolution, in: Christoph Kronabel: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, 112-146, bes. 129f.

⁵⁵ Vgl. Weber 1983 (s.o. Anm. 4), 125f.

⁵⁶ Hug 1992 (s.o. Anm. 34), 153.

⁵⁷ Joseph Ried: Der alte Schulmeister, oder der schlafende Bettler auf der Marmortreppe. Eine lehrreiche Erzählung. Nach einem wirklichen Ereignisse für die Schuljugend und ihre Erzieher bearbeitet, Straubing 1854, 93; vgl. auch Weber 1983 (s.o. Anm. 4), 125-134.

Geist und Gemüth damit beschäftigen, ... mag immerhin das Kind mehr mechanisch und gedankenlos aufsagen“, so zitiert Eugen Paul das didaktische Prinzip Hoffnung dieses Katechismus-Unterrichts.⁵⁸ Die Bibel wurde nun in ihrer Bedeutung auf historisch-geographische Fakten und auf eine Beleg-Katechese reduziert; entsprechende Bibelstellen sollten die Katechismus-Sätze autoritativ sichern. Dieser auch stark kontroverspolemisch angelegte Katechismus war im 19. Jahrhundert in fast allen deutschen Diözesen und in vielen Übersetzungen weltweit verbreitet und wurde gerade wegen seiner Vollständigkeit, Korrektheit der Lehre und Klarheit des Ausdrucks gelobt – und verständlicherweise im Rückblick wegen der Stoff-Fülle (über 1000 Fragen!), Abstraktheit und des Intellektualismus kritisiert.⁵⁹ Deharbes Katechismus mündete in leichter Umarbeitung im katholischen Einheitskatechismus von 1925.

3.3 Gemeinde – außerschulische Lernorte

Im Nachhinein muss man die dominante Gestaltung des Religionsunterrichts auf der Basis eines strukturell, inhaltlich und sprachlich dogmatisch angelegten Katechismus als schwerwiegende Hypothek gegen Kirche und Religionsunterricht bewerten; Generationen von Kindern wurde die Frohbotschaft durch ein ödes Memorieren versäuert, wie zahlreiche autobiographische Studien belegen. Kompensiert wurde dies durch die nach wie vor breitere konfessionelle Beheimatung der Kinder und Jugendlichen. Diese lernten den Glauben als Haltung in Familie und Gemeinde kennen; außerdem wurden sie durch den allgemeinen kirchlichen Charakter von Schule, welcher sich in vielfältigen Formen (Gottesdienst, Gebet, Andachten, Beichte) niederschlug, konfessionell enkulturiert.⁶⁰ Diese weitgehende Übereinstimmung von „objektiver“ und „subjektiver“ Religion machte einen kognitiv fixierten Religionsunterricht halbwegs plausibel und erträglich.⁶¹

Eine profilierte Gemeindekatechese wurde im 19. Jahrhundert nicht entwickelt. Als neuer bedeutender Bildungsträger bis in die heutige Zeit hinein kristallisierten sich neben den Bruderschaften die Volksmissionen, das neue katholische Vereinswesen, welches zur pädagogischen Volksbildung und zur Konturierung des „katholischen Milieus“ beitrug, und

⁵⁸ Eugen Paul: Die Münchner Methode: Intention – Realisierung – Grenzen, in: KatBl 113 (1988), 186-192, hier 186.

⁵⁹ Vgl. Eugen Paul / Günter Stachel / Wolfgang Langer: Katechismus – Ja? Nein? Wie? Drei Diskussionsbeiträge, Zürich / Einsiedeln / Köln 1982, bes. 21-25; Bartholomäus (s.o. Anm. 17), 37-39; Trautmann (s.o. Anm. 53), 48f.

⁶⁰ Vgl. Helmreich 1966 (s.o. Anm. 31), 134.

⁶¹ Vgl. Hans Mendl: Was geschieht, wenn Religion in die Schule geht? Über die Verlust- und die Gewinnerfahrungen, die Religion in der Schule macht, in: KatBl 130 (2005), 376-382.

die katholische Presse heraus.⁶² Einen entscheidenden Beitrag zur Konsolidierung eines katholischen Bewusstseins und eines Bildungsmilieus stellten die Priesterseminare in den Bischofsstädten (z.B. in Mainz) dar, die nach der Auflösung der katholischen Hochschulen und Schulen im Zeitalter der Säkularisierung eine neue Bedeutung für die katholische Bildungsarbeit und das religiöse Volksleben bekamen.⁶³

3.4 Institutionen, Personen, Lehrerbildung

Der Religionsunterricht wurde von geistlichen und zunehmend auch weltlichen Lehrern erteilt. Waren dies im Bereich des gymnasialen Schulwesens studierte Theologen, so unterrichteten gerade in den einklassigen Schulen auf dem Land Lehrer, die häufig nur über eine notdürftige theologische Bildung verfügten; in der staatlichen Volksschullehrerbildung wurde dann – durchaus auch restaurativ motiviert – in der Seminarordnung eine entsprechende religiöse Grundlegung eingefordert.⁶⁴ Die Pfarrer waren als die Repräsentanten katholischer Bildung nach wie vor als örtliche Schulinspektoren tätig.⁶⁵ Die historisch gewachsene geistliche und weltliche Zuständigkeit im Volksschulbereich (staatliche Bekenntnisschule als Regelschule unter geistlicher Schulaufsicht für ca. 90-95 % der Schüler⁶⁶) wirkte sich insofern zunehmend strukturell erschwerend auf die Neuorganisation des Schulwesens aus, als die Lehrer nach wie vor Funktionen in Schule und Kirchengemeinde hatten („Küsterschulen“ – siehe oben!) – und dies aus finanziellen Gründen auch nötig hatten.⁶⁷ Diese kirchliche und staatliche Doppelstruktur des Schulwesens führte aber zu zahlreichen Problemen (kirchliche Beauftragung der Lehrer an staatlichen Schulen, bevorzugte Anstellung von Lehrkräften der jeweiligen Konfession), die schließlich in der Öffentlichkeit und bei Lehrerverbänden den Ruf nach Simultanschulen lauter werden ließen. Die Formierung des Katholizismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schlug sich auch in der Gründung katholischer Lehrerinnen- und Lehrer-Vereine, der Gründung anerkannter Schulen in kirchlicher Trägerschaft für das mittlere und höhere Schulwesen,

⁶² Vgl. Paul 1991 (s.o. Anm. 41), 683f. 699-701; Hug (s.o. Anm. 34), 172f.

⁶³ Vgl. Zenner 1992 (s.o. Anm. 54), 135f.

⁶⁴ Vgl. für Bayern z.B. im „Normativ über die Bildung von Volksschullehrer“ (1857): Andreas Kraus: Wissenschaft und Schule, in: Walter Brandmüller (Hg.): Handbuch der Bayerischen Kirchengeschichte. Bd. III: Von der Säkularisation bis zur Gegenwart, St. Ottilien 1991, 199-204, hier 203.

⁶⁵ Vgl. Zenner 1992 (s.o. Anm. 54), 131.

⁶⁶ Vgl. Hug 1992 (s.o. Anm. 34), 150-152.

⁶⁷ Vgl. Karl Erlinghagen: Die Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover 1972, 40-43; Helmreich 1966 (s.o. Anm. 31), 124-126.

besonders auch für Mädchen, und im katholischen Verlagswesen (wegweisend: die umtriebige publizistische Bildungstätigkeit von Ludwig Auer⁶⁸ in Donauwörth) nieder.⁶⁹

4. Didaktisierung von Schule – die Münchener Methode

4.1 Gesellschaftlicher Kontext

Angesichts einer zunehmenden Modernisierung und Säkularisierung der Gesellschaft erschien das Modell der Bekenntnisschulen als Regelschule unter geistlicher Schulaufsicht als überkommen. Insofern war der Ruf nach einem konfessionsübergreifenden Schulwesen seit der 2. Hälfte des 19. Jahrhundert ein ständig begleitender Tenor in der schulpolitischen Auseinandersetzung, die sich im Kaiserreich besonders im Kulturkampf zuspitzte und in der Weimarer Republik unter dem Nationalstaatsgedanken weiter verbreitete.⁷⁰ Wenn auch bereits nach der Säkularisation bedingt durch den Zusammenschluss konfessionell verschiedener Herzogtümer interkonfessionelle Simultanschulen gefordert wurden,⁷¹ blieben sie faktisch bis ins 20. Jahrhundert hinein die Ausnahme. Auch in der Lehrerbildung wurde auf die konfessionelle Prägung Wert gelegt. Mit dem Schulartikel der Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919 wurde die geistliche Schulaufsicht endgültig abgeschafft; auch die Lehrerverbände und sogar Religionspädagogen wie Franz Xaver Eggersdorfer⁷² hatten für die Abschaffung votiert.⁷³ Die Frage nach der christlichen Prägung der gesamten Schule bzw. nur des Religionsunterrichts war weitaus delikater: Wie christlich sollte eine Gemeinschaftsschule geprägt sein?

Katholisch Verbände votierten heftig für die Beibehaltung des konfessionellen Prinzips. Die Schulkompromisse der Weimarer Verfassung führten eine „christliche Simultanschule“ ein und boten gleichzeitig die Möglichkeit, getrennte Bekenntnisschulen einzurichten. Auf dem Land war das Schulwesen aber auch in der Folge faktisch bekenntnisgetrennt organisiert. Das Problem blieb letztlich ungelöst und führte dazu, dass auch ein Reichsschulgesetz wegen der unüberbrückbaren Gegensätze zwischen Vertretern einer Gemeinschafts- und einer Konfessionsschule nicht verabschiedet werden konnte.

Der Religionsunterricht hingegen wurde rechtlich festgezurr zu einer Gestalt – ordentliches Lehrfach in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften –, wie sie im Grunde heute noch Bestand hat. Wurde auf evangelischer Seite durchaus bereits der Religionsunterricht an der Schule in Gestalt und Zielsetzung fundamental problematisiert, so

⁶⁸ Vgl. Christiane Schloms: Ludwig Auer. Ein christlicher Bildungsreformer am Ende des 19. Jahrhundert, Donauwörth 1994.

⁶⁹ Vgl. Hug 1992 (s.o. Anm. 34), 158-164.

⁷⁰ Vgl. Hug 1992 (s.o. Anm. 34), 166-178; Erlinghagen (s.o. Anm. 67), 45-49. 69-110.

⁷¹ Vgl. Norbert Seibert: Christliche Volksschule in einer säkularisierten Gesellschaft? Traditionslinien und Probleme der Pflichtschule, Bad Heilbrunn 1995, 50.

⁷² Vgl. Rudolf W. Keck: Das Verhältnis von Kirche und Schule, in: Max Liedtke (Hg.). Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. 3: Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990, Bad Heilbrunn 1997, 160-172, hier 170.

⁷³ Vgl. Herbert Hömig: Das katholische Schulwesen in der Zwischen-Kriegszeit, in: Christoph Kronabel: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, 182-223.

waren solche Stimmen katholischerseits selten.⁷⁴ Mit der Festlegung des Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach gab es erstmals ein Suspensionsrecht für Lehrer und Schüler. Damit stellte sich nun die Frage nach einem Ersatzfach für die Schüler, die sich vom Religionsunterricht abmeldeten. Unter den Bezeichnungen „Moralunterricht“, „Lebenskunde“ oder „Sittenlehre“ wurden in der Folge nicht flächendeckend und regional unterschiedlich konsequent entsprechende Fächer mit Wahl- oder Pflichtcharakter eingeführt. Die inhaltliche Ausrichtung war sehr disparat; als gemeinsame Merkmale können eine vernunftethische und antidogmatische Ausrichtung sowie die Berücksichtigung religionsgeschichtlicher und lebenskundlicher Inhalte ausgemacht werden.⁷⁵

4.2 Schule und Religionsunterricht

Der Katechismus von Joseph Deharbe wurde zwar mehrfach überarbeitet und in stärker kindgemäßer Form neu aufgelegt⁷⁶, dennoch war der rein deduktiv und monomethodisch angelegte Katechismus-Unterricht unbefriedigend;⁷⁷ die Kinder lernten die Merksätze auswendig, aber diese blieben für sie abstrakte Wahrheiten. Vor allem in den Großstädten wandte sich die Arbeiterschaft von der Kirche ab. Damit war die beschriebene kontextuelle Einbettung einer kognitiven Glaubensunterweisung in der Schule innerhalb eines kirchlichen Milieus nicht mehr vorhanden. So war es kein Wunder, dass die stärker werdende Zahl der nicht religiös sozialisierten Kinder und Jugendlichen mit einem rein kognitiven Glaubenswissen nichts anfangen konnte. In diesem großstädtischen Umfeld kam es dann zu einem erneuten religionspädagogischen Aufbruch: In München (1887) und Wien (1899) wurden Katechetenvereine gegründet, die schließlich 1921 in den Deutschen Katechetenverein mündeten.

Priester und Schulleute wie der Münchner Stadtpfarrprediger Heinrich Stieglitz⁷⁸ (gemeinsam mit Joseph Göttler und Anton Weber) reformierten um die Jahrhundertwende den Religionsunterricht in doppelter Hinsicht: Inhaltlich wurde dessen Aufgabenspektrum erweitert auf die Erziehung der Heranwachsenden zu sittlich-religiösen Persönlichkeiten, lernmethodisch ließ man sich von der entwicklungs- und lernpsychologisch fundierten Formalstufentheorie (Herbart, Ziller, Willmann, Rein), der reformpädagogischen Bewegung, und der Arbeitsschule beeinflussen und entfaltete für den Religionsunterricht ein genetisch-

⁷⁴ Vgl. Bartholomäus 1983 (s.o. Anm. 17), 46f.

⁷⁵ Vgl. Hans Mendl: Ethikunterricht in Deutschland, in: Religionspädagogische Beiträge 52/2004. 49-56, hier 53.

⁷⁶ Z.B. Franz Falk: Der Deharb'sche Schulkatechismus in veränderter Fassung, München 1905.

⁷⁷ Vgl. Paul 1991 (s.o. Anm. 41), 696.

⁷⁸ Heinrich Stieglitz: Die Münchner Methode, in: Der Münchener Katechetische Kurs 1905, Kempten / München 1906, 165-198.

entwickelndes Unterrichtsverfahren (Anknüpfung, Anschauung, Erklärung, Zusammenfassung, Anwendung), bei dem das Prinzip der „Anschauung“ einen hohen Stellenwert einnahm. Die „Münchener Katechetische Methode“⁷⁹ (von der Anschauung zum Begriff, vom Verstehen zur Anwendung) wurde vielfach erprobt und von mutigen Schulleuten auch vor Kollegen präsentiert, reflektiert und dokumentiert.⁸⁰ So wirkungsvoll die Methode (bei allen Einschränkungen ihrer Anwendung im Sinne eines starren Methodenschemas!) war, so sehr kam sie innerkirchlich von neuscholastischer Seite unter Beschuss: man könne doch Religion nicht erzeugen und müsse vielmehr den Glauben autoritativ durch eine texterklärende Methode vorlegen, meinte etwa der Regensburger Stadtpfarrer Johann Schraml,⁸¹ das Prinzip der Anschauung sei nichts anderes als „geistiges Naschwerk“⁸².

Ein solcher erziehender Religionsunterricht, wie er von führenden Pädagogen und Theologen der damaligen Zeit (z.B. Romano Guardini⁸³) gefordert wurde, (Hömig 191), führte zu einem kurzzeitigen didaktischen Frühling. Die „Münchener katechetische Methode“ hatte als Artikulationsschema für den Religionsunterricht eine Langzeitwirkung: Sie wurde das didaktische Aufbauprinzip des Katechismus von 1955 und spiegelt sich wegen des inhärenten lernpsychologischen Allgemeinguts in vielfachen klein- und großräumigen Strukturschemata für den Religionsunterricht bis hin zum Modell eines „ästhetischen Religionsunterrichts“⁸⁴ (wahrnehmen – erfassen – handeln) wider. Das alles darf freilich nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch die Münchener Katechetische Methode bei aller Subjektorientierung dennoch normativ und theologisch deduzierend⁸⁵ angelegt war und sich als Katechese in der Schule verstand, bei der man mit den entsprechenden Instrumenten einer Sozialkontrolle⁸⁶ arbeitete.

4.3 Gemeinde – außerschulische Lernorte

⁷⁹ Vgl. Eugen Paul: Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen, in: KatBl 113 (1988), 186-192.

⁸⁰ Vgl. z.B. Der Münchener Katechetische Kurs 1905. Ausgeführter Bericht im Auftrage des Kurskomitees herausgegeben von Dr. Joseph Göttler, Kempten / München 1906. - Siehe auch: weitere Berichte aus den folgenden Jahren.

⁸¹ Vgl. Stieglitz 1906 (s.o. Anm. 78), 167.

⁸² Vgl. Paul 1988 (s.o. Anm. 79), 188.

⁸³ Vgl. Hömig 1992 (s.o. Anm. 73), 191.

⁸⁴ Vgl. Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 305-318.

⁸⁵ Vgl. Paul 1988 (s.o. Anm. 79).

⁸⁶ Vgl. das Angebot einer „praktischen Kontrollkarte für die Schulmesse“: KatBl 36 (1910), 135.

Das katholische Vereinswesen stabilisierte sich und entwickelte sich zu einem wichtigen Träger katholischer Bildungsarbeit; die Reichweite beschränkte sich freilich innerhalb einer pluraler werdenden Gesellschaft und eines pluraleren Vereinswesens auf das katholische Milieu. Vor allem die katholische Jugendbewegung, die liturgisch und biblisch geprägt war und Elemente heutiger Erlebnispädagogik vorzeichnete, galt dann auch in der Zeit des Nationalsozialismus als Sammelbecken überzeugter junger Christen.⁸⁷

Dass insgesamt aber auch für die Mehrheit der Katholiken allmählich ein Ausdifferenzierungsprozess stattfand, der zur Distanz von der Gemeinde führte und in dessen Gefolge dem Religionsunterricht eine immer wichtigere Rolle zugemessen wurde, verdeutlicht die folgende Aussage des katholischen Pädagogen Willmann (1839-1920):

„Zwischen dem Hause und der Kirche liegt die Schule. Vom häuslichen Herde kommt die Jugend her, der sie ihre Pforten öffnet, und dem Altare soll sie ihre Anvertrauten entgegenführen.“⁸⁸

4.4 Institutionen, Personen, Lehrerbildung

Die Gründung der verschiedenen Lehrerverbände geschah im Kontext des Demokratisierungsprozesses der Gesellschaft: Man organisierte sich, um gemeinsame Interessen zu vertreten. Diese Intention verfolgten auch der bereits erwähnte Deutsche Katechetenverein sowie verschiedene andere katholische Lehrerverbände, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet worden waren. In Preußen und weiteren Ländern entstanden für die Lehrerbildung im Volksschulbereich pädagogische Akademien (die Vorläufer einer universitären Lehrerbildung), die aber nach wie vor mehrheitlich konfessionell ausgerichtet waren.⁸⁹ Weit konsequenter als von der evangelischen Kirche wurde von der katholischen Kirche nunmehr die kirchliche Beauftragung der Religionslehrer, die *Missio canonica*, auch rechtlich eingefordert.⁹⁰ Bedeutend war die Gründung des katholischen „Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ in Münster⁹¹ im Jahre 1922 mit vielfachen Publikationen, Forschungs- und Fortbildungsmaßnahmen; dies deutet ebenso auf eine wissenschaftliche Konsolidierung des Faches (erste Verwendung des Begriffs „Religionspädagogik“ katholischerseits im Jahre 1913 von J. Göttler)⁹² hin wie die

⁸⁷ Vgl. die literarische Nachzeichnung: Willi Fähmann, *Unter der Asche die Glut*, Würzburg 1997.

⁸⁸ Zitiert bei: Weber 1983 (s.o. Anm. 4), 139.

⁸⁹ Vgl. Hömig 1992 (s.o. Anm. 73), 192f.

⁹⁰ Vgl. Werner Simon: *Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte religiöser Bildung und Erziehung*, Münster 2001, 317; Wilhelm Rees: *Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung*, Regensburg 1986, 96-98.

⁹¹ Vgl. Hömig 1992 (s.o. Anm. 73), 211-213; Doris Knab: *Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik*, in: *LexRP 1*, 322-324.

⁹² Vgl. Mette 1994 (s.o. Anm. 1), 81.

leidenschaftliche Diskussion in den „Katechetischen Blättern“ (seit 1875 in München) und der „Christlich-pädagogischen Blätter“ (seit 1878 in Wien).

5. Im Gegenwind – RU im Nationalsozialismus

5.1 Gesellschaftlicher Kontext – Entkirchlichung von Schule

Trotz des Konkordats mit dem Heiligen Stuhl von 1933 versuchten die Nationalsozialisten, ihre Weltanschauung der gesamten deutschen Bevölkerung aufzuzwingen und den Einfluss der Kirche mehr und mehr einzuschränken.⁹³ Die Schule nahm hierbei einen großen Stellenwert ein, weil damit der Zugriff auf die nachwachsenden Generationen gesichert werden sollte. Da das Volksschulwesen ja nach wie vor in weiten Gebieten konfessionell geprägt war, versuchte man mit kleineren und größeren Maßnahmen die Schulen zu entchristlichen und der eigenen Ideologie zu unterwerfen:

Dazu gehörten indirekte Maßnahmen wie die Reduktion kirchlicher Feiertage,⁹⁴ 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,⁹⁵ aber auch direkte wie die Schließung von Klosterschulen, die massive Kontrolle⁹⁶ und später Entlassung kirchlicher Lehrer seit 1936 oder die Einsetzung regimetreuer Schulleiter.

Das katholische Schulwesen kam bis zum Ende des zweiten Weltkriegs praktisch zum Erliegen; nur die katholischen Schülerheime und Knabenkonvikte stellten einen Schonraum für christliche Erziehung dar.⁹⁷

Eine antireligiöse Kampagne stellte auch das Verbot von Kreuzen in Schulräumen – regional belegt seit 1936 – dar.⁹⁸ Die Anordnung des bayerischen Kultusministers im Jahre 1941, das Schulgebet zu verbieten und die Kreuze aus den Klassenzimmern zu entfernen, führte zu wütenden Protesten an vielen Orten, zum Beispiel Demonstrationen von Frauen.⁹⁹ Schließlich wurde der Kruzifixierlass zurückgenommen – insgesamt ein Ereignis, das auch bei den juristischen Streitigkeiten um die Kruzifixe im Klassenzimmer in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts nachwirkte:

⁹³ Vgl. im Überblick: Joachim Maier: Das katholische Schulwesen im Nationalsozialismus 1933-1945, in: Christoph Kronabel: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, 224-257; Seibert 1995 (s.o. Anm. 71), 64-94.

⁹⁴ Vgl. Helmreich 1966 (s.o. Anm. 31), 223.

⁹⁵ Gabriele Weigand: Schule und Widerstand in Dritten Reich, in: Max Liedtke (Hg.). Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. 3: Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990, Bad Heilbrunn 1997, 401-425, hier 404-408; vgl. Weber 1983 (s.o. Anm. 4), 165f.

⁹⁶ Vgl. exemplarisch Theodor Rolle: Religionsunterricht im Dritten Reich, in Kontakt. Mitteilungen für Religionslehrer im Bistum Augsburg, 1/1987, 26f.

⁹⁷ Vgl. Maier 1992 (s.o. Anm. 93), 238-246.

⁹⁸ Vgl. Helmreich 1966 (s.o. Anm. 31), 215.

⁹⁹ Exemplarisch: Irene von Kutzschenbach / Marianne Sporer: „Alltag, der nicht alltäglich war“. Passauer Schülerinnen erinnern sich an die Zeiten zwischen 1928 und 1950, Passau 1999, 53f; vgl. auch Weigand (s.o. Anm. 95), 417f. – Siehe auch mit anderen regionalen Belegen z.B. aus Oldenburg aus dem Jahre 1937: Maier (s.o. Anm. 93), 253.

„Als sie 1946 eingeschult wurde, erinnerte sich eine Leserin, durfte sie das Kruzifix in die Schule tragen. Nicht in Bayern. In Leverkusen. Dort wurde es aufgehängt. Als Symbol der Freiheit nach der Tyrannei. Als Sieg des Kreuzes über ein anderes Kreuz, das heute noch zu zeigen aus gutem Grund verboten ist.“¹⁰⁰

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. In der Folge wurden zahlreiche Bekenntnisschulen in Gemeinschaftsschulen umgewandelt: In München beispielsweise waren 1934 noch 84% der Schüler in Bekenntnisschulen eingeschrieben; 1936 besuchten nun 65% der Schüler Gemeinschaftsschulen.¹⁰¹

5.2 Religionsunterricht

Die Unvereinbarkeit zwischen Christentum und nationalsozialistischer Weltanschauung schlug sich in der Erkenntnis nieder, dass eine ideologische Umgestaltung des Religionsunterrichts nicht erfolgreich sein würde.¹⁰² Deshalb wurde der Religionsunterricht mit verschiedenen Maßnahmen behindert (z.B. starke Kontrolle, schließlich Verbot in vielen Ländern für Geistliche, Religionsunterricht zu halten; Verlegung des Unterrichts an Randstunden oder auf den Nachmittag, Wegfall kirchlicher Feiern und Gottesdienste, Reduzierung der Stundenzahl, Abschaffung der Religionsnoten) und schrittweise aus der Schule gedrängt, wie man an regionalen Dokumenten sehr eindrucksvoll nachvollziehen kann.¹⁰³

War die Religionsnote in der Realschule Niedernburg (eine kirchliche Schule!) in Passau im Jahre 1934/35 die erste Note nach Betragen und Fleiß, so rückte sie 1940/41 ans Ende des Zeugnisses; ab 1941 taucht das Fach im Zeugnis nicht mehr auf, wie das Zeugnis von 1942 belegt: die Religionsnote wurde in einem eigenen, von der Klassenlehrerin unterschriebenen Zeugnis dokumentiert. Ab 1943 gab es nur noch einen freiwilligen Religionsunterricht außerhalb der Schule, in der Sakristei der Kirche als „Glaubensstunde“ oder „Christenlehre“.¹⁰⁴

5.3 Gemeinde – außerschulische Lernorte – Jugendverbände

Die liturgisch geprägte und christologisch zentrierte katholische Jugendbewegung erwies sich als tragfähiges Milieu gegen die Nationalsozialistische Ideologie; diese Gruppierungen und

¹⁰⁰ Winfried Striebel: Kreuz-freie Zone Bayern, in: Augsburgener Allgemeine Zeitung vom 12.8.1995, S. 3.

¹⁰¹ Vgl. Max Liedtke (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. 3: Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990, Bad Heilbrunn 1997, 190f. 255.

¹⁰² Vgl. Maier 1992 (s.o. Anm. 93), 249-253.

¹⁰³ Vgl. auch Walter Fürnrohr: Das Schulwesen im NS-Staat. Gesamtdarstellung, in: Max Liedtke (Hg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. 3: Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990, Bad Heilbrunn 1997, 173-223, hier 203; Helmreich 1966 (s.o. Anm. 31), 212-230; Rudolf Hagedorn: Gemeinden leben den Widerspruch. Chronik – Erinnerungen – Profile aus den katholischen Kirchengemeinden in Hagen 1933-1945, Paderborn 1999.

¹⁰⁴ Vgl. Kutzschenbach / Sporer 1999 (s.o. Anm. 99), 52-57.

ihre Mitglieder waren zunehmend nationalsozialistischen Repressalien ausgesetzt.¹⁰⁵

Öffentliche Bekenntnisse (z.B. bereits das Tragen einer Pfadfinder-Uniform, gemeinsame Fahrten ...) erforderten Mut. Insofern bedeutete die Feier des Christkönigsfests oder von „Gottesbekenntnistagen“ vor allem durch katholische Jugendorganisationen einen öffentlichkeitswirksamen Protest gegen die nationalsozialistische Führer-Ideologie.¹⁰⁶

Nach dem Verbot der Jugendbünde vollzogen sich Religionsausübung, biblische und liturgische Bildung zwangsläufig stärker im innerkirchlich-pfarrlichen Bereich. Dies führte zur Entwicklung neuerer Formen der außerschulischen Katechese wie Kinderfreizeiten, Ferienlager, Lichtbildstunden, religiöse Feiern, Kindermessen und -predigten, Kreuzwegandachten, Kinderseelsorgstunden und Wallfahrten. Ungewollt war dies die Geburtsstunde der katholischen Jugendseelsorge.¹⁰⁷

5.4 Institutionen, Personen, Lehrerbildung

Bei aller Differenzierung im Detail kann die Einschätzung, dass „die deutsche Erzieherchaft als Stand nichts zur direkten Abwehr des Nationalsozialismus vor 1933 geleistet hat und nach der ‚Machtübernahme‘ im ganzen gefügig mitgewirkt hat“¹⁰⁸ geteilt werden. Das gilt auch für die katholischen Lehrer und Lehrerverbände, die durch Anpassung ihr Überleben sichern wollten. Dies bewahrte nicht vor einer Gleichschaltung bzw. Auflösung der Lehrerverbände bereits im Jahre 1933 sowie der Auflösung einer konfessionellen Lehrerbildung und die Umwandlung der Konfessions- zu Gemeinschaftsschulen. Der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen hingegen blieb in kritischer Distanz zum Regime und versuchte das Ziel einer religiösen, berufsethischen und wissenschaftlichen Förderung der Mitglieder auch noch „in der Sakristei“, also im innerkirchlichen Bereich, zu verwirklichen.¹⁰⁹ Die Strukturen der konfessionellen Lehrerbildung und Lehrerfortbildung wurden im Dritten Reich zerschlagen.¹¹⁰ In der Religionspädagogik wandte man sich aufgrund des äußeren Drucks auf den Religionsunterricht stärker inhaltlichen Fragen zu; allerdings enthielten beispielsweise auch die im Jahre 1936/37 auf Initiative des Kölner Kardinals veröffentlichten „Katechismus-Wahrheiten“ (Auflage 6 Millionen!) genügend Sprengkraft, um als „staatsabträglich“

¹⁰⁵ Vgl. Barbara Schellenberger: *Katholische Jugend und Drittes Reich. Eine Geschichte des Katholischen Jungmännerverbandes 1933-1939 unter besonderer Berücksichtigung der Rheinprovinz*, Mainz 1975.

¹⁰⁶ Vgl. Josef Fuchs / Karl Hofmann / Karl Thieme (Hg.), *Christus! – nicht Hitler. Zeugnis und Widerstand von Katholiken in der Diözese Augsburg zur Zeit des Nationalsozialismus*, St. Ottilien 1984, bes. 46f; Hagedorn 1999 (s.o. Anm. 103), 73-76.

¹⁰⁷ Vgl. Bartholomäus 1983 (s.o. Anm. 17), 56f.

¹⁰⁸ H.-J. Gamm, zitiert bei Weigand 1997 (s.o. Anm. 95), 411.

¹⁰⁹ Vgl. Maier 1992 (s.o. Anm. 93), 232-235; vgl. Weber 1983 (s.o. Anm. 4), 155f.

¹¹⁰ Vgl. Maier 1992 (s.o. Anm. 93), 246-249.

eingeschätzt zu werden. Diese Vorarbeiten zu einem christozentrischen Religionsunterricht und einem neuen Katechismus unter Federführung des Deutschen Katechetenvereins mündeten nach dem Krieg in den Katechismus von 1955.¹¹¹

6. Katechese in der Schule – der „Grüne Katechismus“

6.1 Gesellschaftlicher Kontext

Die Gestalt von Schule und Religionsunterricht in der jungen Bundesrepublik Deutschland war in mehrfacher Hinsicht von der Zeit zuvor geprägt: Nach der Zeit des Nationalsozialismus erschien eine wertemäßige Verankerung des Schulwesens im institutionalisierten Christentum sinnvoll. Man neigte dazu, alle vom NS-Regime herbeigeführten Änderungen wieder rückgängig zu machen.¹¹² Dies führte bei aller Unterschiedlichkeit¹¹³ insgesamt vorübergehend wieder zu einem Erstarren der konfessionellen Milieus¹¹⁴ und zu einer erneuten Konsolidierung des Konfessionsschulwesens – in mehreren Umfragen auch durch ein mehrheitliches Votum der katholischen Eltern gestützt – besonders in Süddeutschland und zu einer verkündigungstheologischen Ausrichtung des katholischen Religionsunterrichts. Dass beides angesichts einer sich rapide verändernden Gesellschaft, eines Rückgangs ihrer volksskirchlichen Prägung und einer Abnahme der konfessionellen Homogenität von einstmals ausschließlich katholisch bzw. evangelisch geprägten Gebieten zunehmend problematisch war, wurde zunächst nicht gesehen. Noch im Jahre 1955 gab es in Westdeutschland mehr Konfessionsschulen als Gemeinschaftsschulen.¹¹⁵

6.2 Schule und Religionsunterricht

Abgesehen von den Ländern, auf die die Bremer Klausel (Art. 141 GG) angewandt wurde, war unumstritten, dass gerade aus den Erfahrungen im Dritten Reich heraus der Religionsunterricht in den Schulen fest installiert werden sollte. Flankiert mit der Unverletzlichkeit der Glaubens- und Gewissensfreiheit und dem Recht auf ungestörte Religionsausübung (Art. 4 GG) ist in Art. 7,3 des Grundgesetzes festgehalten:

¹¹¹ Vgl. Maier 1992 (s.o. Anm. 93), 249-253; Weber 1983 (s.o. Anm. 4), 157-159.

¹¹² Vgl. Joachim Kuropka: Das katholische Schulwesen im Wiederaufbau 1945-1960, in: Christoph Kronabel: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, 258-303.

¹¹³ Vgl. Helmreich 1966 (s.o. Anm. 31), 291f; Kuropka 1992 (s.o. Anm. 112), 294.

¹¹⁴ Vgl. Peter Scheuchenpflug: Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung. Pastoralsoziologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Gegenwart, Würzburg 2003, 24-31.

¹¹⁵ Vgl. Helmreich 1966 (s.o. Anm. 31), 296.

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

Mit deutlichem hierarchischem Gefälle zum Religionsunterricht wurde in einzelnen Länderverfassungen (frühzeitig z.B. in Bayern im Jahre 1946, Rheinland-Pfalz und Saarland im Jahre 1947) ein Ethik-Unterricht als Ersatzfach konzipiert; faktisch eingeführt wurde es erst in den 70er Jahren, als sich die Abmeldezahlen erhöhten.¹¹⁶

Inhaltlich kamen im katholischen Religionsunterricht die Vorentwürfe der materialkerygmatischen Besinnung aus den 30er Jahren zum Tragen: Man verstand den Religionsunterricht als Einübung in ein christlich-sittliches Leben (Josef Andreas Jungmann, 1889-1975: Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, 1936).¹¹⁷ Ein solcher Unterricht war biblisch und christologisch fundiert, zielte auf den christlichen Existenzvollzug der Schüler; im Religionsunterricht sollten die Gott-Mensch-Begegnung angebahnt und die Schüler zur kirchlichen Gemeinde hingeführt werden.

Dieses Konzept konkretisierte sich im so genannten „Grünen Katechismus“, dem Katechismus der Bistümer Deutschlands im Jahre 1955 (Hauptverfasser Klemens Tilmann und Franz Schreibmayr). Dieser war auch innerkirchlich nicht unumstritten: Rom lehnt ihn zunächst ab, weil er dort als theologisch untragbar eingeschätzt wurde.¹¹⁸

In diesem Werk verband sich neuscholastische Theologie mit dem Münchener Methodenschema als durchgängigem Aufbauprinzip. Im Unterschied zu früheren Katechismen handelt es sich hier nicht mehr um einen Frage-Antwort-Katechismus, sondern um Lehrstücke, die biblisch-heilsgeschichtlich ausgerichtet waren und gemäß der didaktischen Intention (Vorwort: „Lest aufmerksam darin, lernt eifrig, denkt über alles nach und bewahrt es in eurem Herzen! Vor allem aber lebt danach!“) in den Absatz „Für mein Leben“ mündeten.

Freilich, in der Praxis hatten die Lehrenden ihre liebe Not mit diesem Werk, weil es letztlich doch von der Theologie und nicht von den Adressaten her konzipiert war und das durchgängige Strukturmuster auf Dauer als monomethodisch-ermüdend empfunden wurde.¹¹⁹

Die stärkere biblische Orientierung des Katechismus- und Religionsunterrichts insgesamt schlägt sich in der Konzipierung einer Katholischen Schulbibel (1957; die revidierte „Ecker-Bibel“ aus dem Jahre 1907) nieder, die in vielen Diözesen eingeführt wird.¹²⁰

Insgesamt erwies sich vor allem das Volksschulwesen, bedingt durch das Konfessionsprinzip und die noch nicht weit entwickelte Säkularisierung auch über den Religionsunterricht hinaus

¹¹⁶ Vgl. Mendl 2004 (s.o. Anm. 75), 55.

¹¹⁷ Vgl. Bartholomäus 1983 (s.o. Anm. 17), 53-56.

¹¹⁸ Vgl. die Hinweise bei: Engelbert Groß: Eine-Welt-Religionspädagogik: interkirchliche, interkonfessionelle und interreligiöse Weggemeinschaft, in: Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari: Tradition – Korrelation – Innovation, Donauwörth 2001, 232-249, hier 237f.

¹¹⁹ Vgl. Eugen Paul: Der Praxis nach- und vorausdenken, in: Rainer Lachmann / Horst F. Rupp: Lebenswege und religiöse Erziehung, Bd. 2, Weinheim 1989, 235-252, bes. 239.

¹²⁰ Vgl. Scheuchenpflug 2003 (s.o. Anm. 114), 53-57.

noch als stark religiös geprägt – im Schulalltag (z.B. Gottesdienste, Schulanachten) oder in anderen Fächern (Singen von kirchlichen Liedern im Musikunterricht, Illustration von Schulbüchern mit religiösen Motiven¹²¹).

6.3 Gemeinde – außerschulische Lernorte

Das Jugendverbandswesen, gebündelt im Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ), erstarkte in der Nachkriegszeit, auch die im Dritten Reich entwickelten Formen der Jugendseelsorge wurden weiter entfaltet. Inhaltlich ist freilich in die 60er Jahre hinein eine Verschiebung von katechetisch-seelsorgerlichen hin zu gemeinschaftsbezogenen und politischen Dimensionen (von der „Jugendseelsorge“ zur „Jugendarbeit und –pastoral“) festzustellen.¹²² Die Ausbildung einer eigenen Gemeindekatechese stand noch aus. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde ein breites Netz von Erwachsenenbildungseinrichtungen gegründet, das durch die Theologie des II. Vatikanischen Konzils ein gesellschaftsoffenes Profil bekam.¹²³

Der zentrale Ort der Katechese war also nach wie vor der Religionsunterricht, in dessen Rahmen auch die Vorbereitung auf die Sakramente erfolgte.¹²⁴ Bedeutende Bildungs- und Erziehungseinrichtungen im Bereich der weiterführenden Schulen, besonders für Jugendliche aus strukturell mit Gymnasien und Realschulen damals noch unterversorgten Gegenden, waren die katholischen Internate in Trägerschaft der Diözesen und Ordensgemeinschaften.

6.4 Institutionen, Personen, Lehrerbildung

Bis in die 70er Jahre lief die Lehrerbildung mehrheitlich über konfessionell ausgerichtete pädagogische Hochschulen¹²⁵. In den 50er und 60er Jahren unterrichteten im Volksschulbereich in vielen Bundesländern überwiegend Geistliche das Fach Religion, mit zum Teil sehr hohen Stundendeputaten.¹²⁶ Theologisch inspiriert vom II. Vatikanischen Konzil wurde 1964 das überdiözesane „Deutsche Katechetische Institut““ in München

¹²¹ Vgl. Liedtke 1997 (s.o. Anm. 101), 1103: ein bayerisches Lesebuch für höhere Lehranstalten aus dem Jahre 1952 beginnt mit Dürers „Betenden Händen“ und Bonhoeffers Geleitspruch „Von guten Mächten wunderbar geborgen ...“.

¹²² Vgl. Scheuchenpflug 2003 (s.o. Anm. 114), 80-83.

¹²³ Vgl. Scheuchenpflug 2003 (s.o. Anm. 114), 91.

¹²⁴ Vgl. Scheuchenpflug 2003 (s.o. Anm. 114), 46. 58

¹²⁵ Vgl. Alfred Gleißner: Zur Reform der Lehrerbildung, in: Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari: Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Donauwörth 2001, 99-113; Helmreich 1966 (s.o. Anm. 31), 304.

¹²⁶ Vgl. Helmreich 1966 (s.o. Anm. 31) 301f; Paul 1989 (s.o. Anm. 119), 239.

gegründet, mit dem Ziel, diözesane Multiplikatoren für den Religionsunterricht, die Gemeindegatechese und die Homiletik auszubilden.¹²⁷

7. Das Karussell der Konzepte – die 60er und 70er Jahre

7.1 Gesellschaftlicher Kontext

Im Nachhinein wurde die Rekonstruktion des Konfessionsprinzips im Schulwesen als restaurativ und nicht mehr tragfähig für den gewandelten gesellschaftlichen Kontext (Säkularisierung, zunehmende konfessionelle Vermischung) und in einer „Schule für alle“ betrachtet. Ende der 1960er Jahre wurden die Bekenntnisschulen zum Teil über Volksentscheide abgeschafft. In Bayern sind seit 1968 die Grund- und Hauptschulen so genannte christliche Gemeinschaftsschulen (Bayerische Verfassung, Art. 135). Zur inhaltlichen Konkretisierung dieser Verfassungsbestimmung wurden von der evangelischen und katholischen Kirche „Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen“ (überarbeitet 1988) formuliert.¹²⁸ Die Abschaffung der Bekenntnisschulen war ein wichtiges Moment im Prozess der „Säkularisierung der deutschen Schule“¹²⁹ (Erlinghagen); damit wurde eine geistesgeschichtliche und politische Entwicklung zum Abschluss gebracht, „die das Staatswesen von einem bisher paritätisch toleranten Glaubensstaat des beginnenden 19. Jahrhunderts zu einem pluralistischen Staat der Glaubensfreiheit kennzeichnet“¹³⁰. Man könnte diese Dynamik mit den Schlagworten „von der Verschulung von Katechese zur Entkirchlichung von Schule“ bezeichnen. Diese Prozesse liefen aber nicht überall identisch ab: In Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen gibt es bis heute noch zahlreiche öffentliche katholische Bekenntnisschulen.

In den Landesverfassungen wurde nach der Auflösung der Konfessionsschulen den Kirchen das Recht zur Gründung von Privatschulen bzw. die Umwandlung von Konfessionsschulen in katholische Schulen in freier Trägerschaft eingeräumt. Diese Chance nutzte die Kirche in Baden-Württemberg und Niedersachsen zur Gründung katholischer Schulen; in Baden-

¹²⁷ Vgl. Ehrenfried Schulz: Institut für Katechetik und Homiletik, in: LexRP 1, 869-871; Scheuchenpflug 2003 (s.o. Anm. 114), 94f.

¹²⁸ Vgl. Joachim Dikow: Geschichte des katholischen Schulwesens seit den sechziger Jahren bis zur Gegenwart, in: Christoph Kronabel: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, 304-350, hier 315; Seibert 1995 (s.o. Anm. 71), 368-277.

¹²⁹ Vgl. Erlinghagen 1972 (s.o. Anm. 67).

¹³⁰ Seibert 1995 (s.o. Anm. 71), 15.

Württemberg wurde zudem auch ein fortschrittliches reformpädagogisch ausgerichtetes Schulkonzept nach dem eigens konzipierten „Marchtaler Plan“ entwickelt.¹³¹

7.2 Schule und Religionsunterricht

Der Religionsunterricht geriet von zwei Fronten her in die Krise: Um seine gesellschaftliche Reputation war es schlecht bestellt; die Abmeldezahlen stiegen enorm an. Eine Untersuchung von Norbert Havers ergab, dass der Religionsunterricht zu den unbeliebtesten Fächern zählte.¹³² Aber auch innerkirchlich sah man ein, dass ein katechetisches Konzept den konfessionellen Religionsunterricht in eine Sackgasse führen würde. Im Sog der 68er-Bewegung wurde einem solchen Religionsunterricht eine Berechtigung an öffentlichen Schulen abgesprochen.

Der „Rahmenplan für Glaubensunterweisung“ (hg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katechetenverein 1967) war einerseits bereits vom II. Vatikanischen Konzil (1962-1965) beeinflusst, andererseits aber – wie bereits im Titel „Glaubensunterweisung“ deutlich wird – einer katechetischen und binnenkirchlichen Intention verpflichtet, die sich so für einen Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen in Pluralität nicht mehr als tragfähig erwies; den Schülern der 9. Klasse wurde beispielsweise ein geballter Längsschnitt durch die Kirchengeschichte vom heidnischen Römerreich bis zum Pontifikat Johannes XXIII. zugemutet.¹³³ So verwundert es nicht, dass auch dem letzten Katechismus-Projekt „glauben – leben – handeln“ (1969) kein großer Erfolg beschieden war. Dies führte zu einem „Karussell der Theorien“¹³⁴, die zum Teil nur eine geringe Wirkzeit hatten, aber als Indiz für Innovationsfreude gewertet werden können:

Anregungen aus der evangelischen Religionspädagogik führten zum anspruchsvollen Konzept eines biblisch fundierten hermeneutischen Religionsunterrichts, der auf die Deutung der eigenen Existenz durch die christliche Tradition abzielte. Den umgekehrten Weg – von der aktuellen Situation hin zur Tradition – verfolgte das Konzept eines problemorientierten Religionsunterrichts, mit dem eine radikale Wende zum Schüler als gesellschaftlich verortetem Menschen vollzogen wurde; dieser Unterricht zielte auf Emanzipation und wollte zur Lebensbewältigung beitragen; sein Manko: In der Praxis blieb man häufig in Diskussionen über aktuelle Trend-Themen hängen und gelangte nicht zu einer Deutung aus dem Glauben; der Religionsunterricht mutierte gelegentlich zum „Lager-Fach“. Ein religionskundlicher Unterricht „für alle“ wollte die plurale Ausgangslage radikal ernst nehmen, auf jegliche konfessionelle Prägung verzichten und das Fach auf

¹³¹ Vgl. Dikow (s.o. Anm. 128), 336; Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan, Rottenburg 1990.

¹³² Vgl. Norbert Havers: Der Religionsunterricht. Analyse eines unbeliebten Fachs, München 1972.

¹³³ Vgl. Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr, hg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein, München 1967, 83f.

¹³⁴ Das Zitat geht auf Norbert Schiffers zurück: Günter Stachel: Klemens Tilmann – Seelsorger, Katechet und Schriftsteller, in: KatBl 110 (1985), 360-362, hier 361.

religionswissenschaftlicher Basis neu konzipieren. Ein schülerorientiert-therapeutischer Religionsunterricht sollte den Raum öffnen, dass Schüler Sozialisationsdefizite kompensieren und Ich-Identität aufbauen könnten.¹³⁵

7.3 Gemeinde – außerschulische Lernorte

„Im Westen nichts Neues“, im Osten schon: Denn seit dem Mauerbau und der ideologischen Entfaltung der Deutschen Demokratischen Republik wurde die Christenlehre in der Gemeinde immer wichtiger, da es ja keinen Religionsunterricht an den vollständig säkularisierten Schulen gab. Dies führte dort zu einer Konsolidierung des zahlenmäßig kleinen katholischen Milieus.

Als nicht unbedeutend bis heute erscheint die Entwicklung eines breit gestreuten Netzes verschiedener Bildungseinrichtungen über den Pflichtschulbereich hinaus, welche in katholischer Trägerschaft und zumeist auch staatlich anerkannt sind: betriebliche Ausbildungseinrichtungen, Fachschulen z.B. im Sozialbereich und Fachhochschulen.

7.4 Institutionen, Personen, Lehrerbildung

In den 70er Jahren erfolgte in vielen Bundesländern die Integration der pädagogischen Hochschulen, die bis dahin in einigen Ländern mehrheitlich noch konfessionell geprägt waren,¹³⁶ in die neuen rein staatlichen (Reform-)Universitäten und – was die Ausbildung der Religionslehrer betrifft – katholischen Fakultäten oder Instituten an diesen Universitäten.

Allerdings gibt es ein konkordatär abgesichertes Mitspracherecht der Kirchen bei der Besetzung bestimmter Lehrstühle im Erziehungswissenschaftlichen Bereich.

In der religionspädagogischen Konzeptbildung erfolgte ein Generationenwechsel.

Wissenschaftstheoretisch geschulte und schulpädagogisch von der Curriculum-Theorie begeisterte Religionspädagogen wie Günter Stachel oder Eugen Paul forderten auch katholischerseits eine „empirische Wendung“ und ein Ende einer theologisch deduzierten Religionspädagogik; sie rezipierten die Curriculumtheorie für das Fach Religionsunterricht, betrieben Unterrichtsforschung¹³⁷ und entwickelten entsprechende Lehrpläne und Unterrichtswerke.¹³⁸

¹³⁵ Vgl. die zusammenfassende Darstellung dieser verschiedenen Theorien in den einschlägigen Handbüchern: Fritz Weidmann (Hg.): *Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfadens*, 7. A. Donauwörth 1997, 45-72; Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 (s.o. Anm. 84), 51-57.

¹³⁶ Vgl. Dikow 1992 (s.o. Anm. 128), 316.

¹³⁷ Vgl. exemplarisch Günter Stachel (Hg.): *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich u.a. 1976.

¹³⁸ Vgl. Eugen Paul: *Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik*, in: *Theologische Quartalschrift* 150, 214-228. Zum Generationenproblem: Vgl. Hans Mendl: *Streit um die „deduktive Katechetik“ – vom Umgang mit Tradition in der Religionspädagogik*, in: Hans Mendl / Markus Schiefer Ferrari (Hg.): *Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart*, Donauwörth 2001, 52-72.

8. Das „Dokument einer Wende“ – die Würzburger Synode und ihre Folgen

8.1 Gesellschaftlicher Kontext

Das überkommene Konzept eines katechetisch ausgerichteten Religionsunterrichts erwies sich als nicht mehr tragfähig innerhalb einer pluralen Gesellschaft. Jüngere Autobiographien belegen den Prozess eines „Religionsverlusts durch religiöse Erziehung“, weil eine Sozialkontrolle im Religionsunterricht (z.B. in Form einer Gebetsstatistik) als ein Eindringen in die Privatsphäre und Grenzüberschreitung empfunden wurde.¹³⁹ Ein solcher Religionsunterricht musste zwangsläufig in eine Legitimationskrise geraten.

8.2 Schule und Religionsunterricht

Vor diesem Hintergrund wurde der Beschluss der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht an der Schule“ (1974) zu Recht als „Dokument einer Wende“¹⁴⁰ (W. Nastainczyk) bezeichnet.¹⁴¹ Das missionarisch-katechetische Konzept wird zugunsten eines diakonischen aufgegeben:

Der Religionsunterricht versteht sich als selbstloser Dienst der Kirche am Handlungsort Schule, wird sowohl pädagogisch wie theologisch in kulturgeschichtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen Leistungsdimensionen begründet (Konvergenz-Modell) und richtet sich nicht nur an gläubige, sondern auch an suchende und ungläubige Schüler.

Die Pendelbewegung zwischen einseitiger Sach- bzw. Schülerorientierung wird mit dem Korrelations-Prinzip („Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“, 2.4.2) zugunsten einer wechselseitigen Verschränkung gelöst; seither hat freilich die Diskussion um die Korrelationsdidaktik nicht aufgehört, zumal sie eher als theologisches Prinzip und didaktischer Anspruch, aber nicht in einem konkreten didaktischen Modell entfaltet wurde. In guter ökumenischer Zusammenarbeit wird heute das in der evangelischen Religionspädagogik entwickelte Elementarisierungs-Modell als didaktische Konkretisierung der Korrelationsdidaktik betrachtet.¹⁴²

Die Umsetzung der beiden zentralen großen neuen konzeptionellen Linien – die schulpädagogisch didaktisch motivierte Curriculumtheorie und die religionspädagogisch und

¹³⁹ Vgl. Hans Mendl: Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts, in: Bischöfliches Ordinariat Passau. Hauptabteilung Schulen und Hochschule (Hg.), Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht, Passau 2005, 4-16.

¹⁴⁰ Wolfgang Nastainczyk: Dokument einer Wende. Zehn Jahre Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, in: Regensburger RU-Notizen 3/1984, 16-19.

¹⁴¹ Vgl. Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 (s.o. Anm. 84), 319-329; Weidmann 1997 (s.o. Anm. 135), 61-71.

¹⁴² Vgl. KatBl 126 (2001), Heft 2: Elementares Lernen.

theologisch begründete Korrelationsdidaktik – führte dazu, dass der katholische Religionsunterricht als Unterrichtsfach trotz aller wiederkehrender prinzipieller Anfragen wieder salonfähig wurde, sich seitdem als schulisches Fach behauptet und gerade dann, wenn er handlungs- und lebensweltorientiert ist, auch von den lernenden Subjekten¹⁴³ akzeptiert wird. Dies zeigen empirische Studien¹⁴⁴ wie auch – regional allerdings unterschiedlich – die niedrigen Abmeldezahlen vom Religionsunterricht.¹⁴⁵

Die Fokussierung auf den Religionsunterricht wurde ergänzt mit der Ausgestaltung einer Schulpastoral als „Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule“¹⁴⁶. Bedingt durch die Bildung großer Schulzentren rückten Gemeinden und Schulen zunehmend auseinander, so dass sich die Frage stellte, welchen Platz und welche Felder den Kirchen innerhalb eines veränderten Schulwesens über den Religionsunterrichts hinaus zukommen konnten. Das katholische Modell der Schulpastoral konkretisiert sich gemäß den Handlungsvollzügen von Kirche in liturgischen (z.B. Schulgottesdienste, Fröhschichten), glaubenbezeugenden und -reflexiven (z.B. Besinnungstage, Wallfahrten), gemeinschaftsbezogenen (z.B. Schülercafe von Jugendverbänden) und diakonischen (Individual-Hilfe, Kooperation mit der Schulsozialarbeit) Formen.

8.3 Gemeinde – außerschulische Lernorte

Das diakonische Konzept des Religionsunterrichts und die Auflösung des kirchlichen Milieus in seiner Breite setzten den Blick frei für die Entwicklung einer eigenen Gemeindekatechese seit Ende der 60er Jahre. Wenn Schule und Religionsunterricht keine explizite katechetische Dimension hatten und sich auch die Sozialisationsinstanz Familie immer weniger kirchlich vereinnahmen ließ, dann kam der Gemeinde die Aufgabe zu, eine christliche Habitusbildung zu unterstützen.¹⁴⁷ Seit der Würzburger Synode wurde die Gemeindekatechese profiliert

¹⁴³ Vgl. Hans Mendl: Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts, Winzer 2004.

¹⁴⁴ Vgl. Anton Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000.

¹⁴⁵ Vgl. Mendl 2004 (s.o. Anm. 75), 62-64.

¹⁴⁶ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule, Bonn 1996; Hans Mendl: Schulpastoral. Schulpädagogische, theologische und religionspädagogische Rahmendaten, in: Martina Jung / Joachim Kittel (Hg.), Schulpastoral konkret. Eine jugendverbandliche Perspektive, Altenberg 2004, 8-34; Gabriele Rüttiger: Von der Schulseelsorge zur Schulpastoral, in: Dies. (Hg.), Schulpastoral, München 1992, 13-20.

¹⁴⁷ Vgl. Dieter Emeis / Karl Heinz Schmitt: Handbuch der Gemeindekatechese, Freiburg u.a. 1986, 10-13.

entfaltet (programmatisches Arbeitspapier der Synode im Jahre 1973: „Das katechetische Wirken der Kirche“¹⁴⁸), zumeist unterstützt von eigenen diözesanen Einrichtungen.

Gemeindekatechese versteht sich gemäß einer sehr anspruchsvollen Definition von Bernd Lutz als „die Gesamtheit aller bewusst initiierten, partnerschaftlich strukturierten, biographisch orientierten, zeitlich begrenzten Lernprozesse im Glauben, die in gemeindlicher Trägerschaft unter Einbezug von ehrenamtlichen KatechetInnen organisiert werden.“¹⁴⁹

Faktisch konzentriert sie sich vielerorts auf die Erstkommunion- und Firmkatechese, auch wenn von einem lebensweltlichen und einem lebensgeschichtlich begleitenden Ansatz her weitere Handlungsfelder besonders an Lebensübergängen und in neuen sozialen Kontexten möglich und nötig wären.¹⁵⁰

Auch wenn das Internatsschulwesen mit seinem ganzheitlichen Bildungsansatz seit den 80er Jahren stark rückläufig ist, gibt es nach wie vor ein ausgeprägtes katholisches Privatschulwesen. Bedingt durch die Überalterung der Ordensgemeinschaften wurden viele Ordensschulen in diözesane Trägerschaften übernommen. Diese katholischen Privatschulen haben wegen einer profilierten pädagogischen Ausrichtung, innovativer Bildungselemente und ausgeprägter Konzepte von Schulpastoral ähnlich wie die evangelischen Privatschulen ein hohes gesellschaftliches Renommee.¹⁵¹

8.4 Institutionen, Personen, Lehrerbildung

Dass die Lehrerbildung seit den 80er Jahren überwiegend an den Universitäten stattfindet, ist bei allen damit verbundenen institutionellen und individuellen Schwierigkeiten¹⁵² derzeit staatlich und auch kirchlich unbestritten. Eine wichtige Schlüsselstellung für die zweite (Referendariat) und dritte (Weiterbildung) Phase der Lehrerbildung für das Fach Religion nahmen vor allem im Grund- und Hauptschulbereich die kirchlichen Einrichtungen (Religionspädagogische Seminare) der Diözesen ein, die sich als sehr innovativ erwiesen und bis heute einen guten Ruf haben.¹⁵³ Nur in Bayern wurde, unterstützt vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster, ein Religionspädagogisches Zentrum errichtet,

¹⁴⁸ Vgl. Scheuchepflug (s.o. Anm. 114), 110-159.

¹⁴⁹ Bernd Lutz: Perspektiven einer lebensbegleitenden Gemeindekatechese, in: Gottfried Bitter, Albert Gerhards (Hg.): Glauben lernen – Glauben feiern. Katechetisch-liturgische Versuche und Klärungen, Stuttgart 1998, 235-252, hier 242.

¹⁵⁰ Vgl. Dieter Emeis: Grundriss der Gemeinde- und Sakramentenkatechese, München 2001.

¹⁵¹ Vgl. Dikow 1992 (s.o. Anm. 128), 329-335; Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 2004, Heft 1: Katholische Schulen in freier Trägerschaft. Ergebnisse der Umfrage 2002; Vereinigung der Deutschen Ordensoberen (VDO), Schulpastoral in katholischen Schulen in freier Trägerschaft (Orden) in der Bundesrepublik Deutschland, in: engagement 2/1991, 156-161.

¹⁵² Vgl. Ewald Terhart: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim u. Basel 2000; Hans Mendl (Hg.): Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002; Gleißner 2001 (s.o. Anm. 125).

¹⁵³ Vgl. Hans Mendl (Hg.): Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002, 64-67.

welches bis heute alle Belange für den Religionsunterricht koordiniert und eine qualifizierte Lehrerbildung entwickelte.¹⁵⁴ Darüber hinaus organisieren in unterschiedlichen Diözesen angesiedelte Institute in katholischer Trägerschaft die Lehrerfortbildung. Inzwischen unterrichten, auch bedingt durch den Priestermangel, mehrheitlich Laien das Fach katholische Religionslehre. Im Bereich der Volksschulen gibt es regionale Unterschiede in der prozentualen Verteilung des Unterrichts auf staatliche und kirchliche (z.B. Gemeindereferenten, Pastoralreferenten, Priester) Lehrkräfte.

9. Forschungsdesiderate

„Historische Arbeiten sind gegenüber früheren Zeiten leicht zurückgegangen“, schreibt Stephan Leimgruber in der neuesten Dokumentation religionspädagogischer Promotions- und Habilitationsvorhaben.¹⁵⁵ Was insbesondere ansteht, sind Arbeiten zur neueren Geschichte des katholischen Religionsunterrichts im 20. Jahrhundert. Nicht nur die Reformbewegung zur Jahrhundertwende,¹⁵⁶ sondern auch die folgenden Phasen und Strömungen bedürfen einer gründlichen Untersuchung. Dies gilt besonders für die Rezeption der Curriculumtheorie und der Korrelationsdidaktik auf den verschiedenen Ebenen religionsdidaktischer Reflexion und Aktion – in Lehrplänen, Unterrichtswerken und in der Lehrerfortbildung. Solche Arbeiten erscheinen auch deshalb so dringlich zu sein, weil man noch das hermeneutische Element der „oral history“ in Anspruch nehmen und Zeitzeugen mit ihrer Innensicht der jeweiligen Prozesse zu Rate ziehen kann.

Literaturhinweise

Ernst Christian Helmreich: Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, Hamburg u. Düsseldorf 1966.

Christoph Kronabel: Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992.

Eugen Paul: Geschichte der christlichen Erziehung. Band 1: Antike und Mittelalter, Freiburg u.a. 1993. Band 2: Barock und Aufklärung, Freiburg u.a. 1995.

Bernd Weber: Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: Anneliese Mannzmann (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer, Bd. 2, München 1983, 108-176.

¹⁵⁴ Vgl. Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.): 25 Jahre Religionspädagogisches Zentrum in Bayern, München 2000, 2. 29. 41-45 (ein aufschlussreiches Gespräch mit Doris Knab, in den 70er Jahren Direktorin am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster).

¹⁵⁵ Stephan Leimgruber, Dokumentation religionspädagogischer Promotions- und Habilitationsvorhaben, in: KatBl 131 (2006), 221-222.

¹⁵⁶ Vgl. Ulrich Kropac, Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Münster 2006.