

## Vorwissen? Fehlanzeige!

# Perspektiverweiterungen durch eine historisch arbeitende Religionspädagogik

**Matthias Werner**

Universität Augsburg

Kontakt: [matthias.werner@kthf.uni-augsburg.de](mailto:matthias.werner@kthf.uni-augsburg.de)

eingereicht: 06.12.2024; überarbeitet: 27.01.2025; angenommen: 27.01.2025

**Zusammenfassung:** Anhand des Beispiels der in religionspädagogischen Texten häufig begegnenden Einschätzung, Lernenden fehle es an (religiösem) Vorwissen, plädiert der Beitrag für eine stärkere Einbeziehung der Erkenntnisse einer historisch arbeitenden Religionspädagogik. Dadurch werden Forschende einerseits sensibilisiert, im Heute begegnende Problemstellungen nicht autark zu verstehen. Andererseits werden sie animiert, selbst Vorarbeiten und Trittspuren offenzulegen, denen es sich – zumindest für einen Teil des Weges – zu folgen lohnt. Auch wenn sich die Rahmenbedingungen religiöser Bildung im Laufe der Zeit gewandelt haben mögen, können durch diachrone Textanalysen wiederkehrende Herausforderungen und Fragestellungen herausgearbeitet und für heutige Entwürfe fruchtbar gemacht werden. Eine solche, begleitende Betrachtungsweise des religionspädagogischen Vorliegenden schafft eine Reflexionsdistanz, die bestehende Einsichten und bereits Geleistetes als wertvolle Impulse sichtbar macht und Argumentationsstrukturen erweitert. So können aus den Erfahrungen der Vergangenheit Strategien und Lösungsansätze für die Herausforderungen der Gegenwart entwickelt und produktiv für die Gestaltung heutiger Religionspädagogik genutzt werden.

**Schlagwörter:** Historische Religionspädagogik, Vorwissen, Situationsanalyse, Würzburger Synode, Erfahrungsfundament

**Abstract:** Based on the common assessment in religious education texts that learners lack (religious) prior knowledge, this paper advocates for a stronger incorporation of the insights from a historically rooted approach to religious education. Such an approach raises awareness among researchers to consider current issues in their historical context and encourages them to uncover previous efforts and paths worth following—at least for part of the journey. Although the parameters of religious education may have evolved over the decades and centuries, diachronic text analyses can reveal recurring challenges and questions that can contribute to current educational models. A diachronic approach to religious education materials creates a reflective distance, making existing insights and past efforts visible as valuable impulses and expanding argumentation structures. In this way, strategies and solutions for the challenges of the present can be developed from past experiences and utilized productively to shape contemporary religious education.

**Keywords:** Historical Religious Education, Prior Knowledge, Confirmation

„Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler verfügt nur über geringe religiöse Kenntnisse und Erfahrungen“ (DBK, 2024, S.8). Die 2024 herausgegebenen „Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe“ benennen offen, klar und deutlich, was viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer unterschreiben würden: *Heutzutage* fehlt es dem Großteil der zu Unterrichtenden an religiösem Grund- und Vorwissen. Sie kennen und wissen fast nichts, oder besser gesagt: nichts *mehr*, woran man im Unterricht anknüpfen könnte. Häufig wird dies von einem gewissen Unterton begleitet: Wie gut muss es Lehrenden *früher*

gegangen sein; *damals*, in einer vermeintlich *guten, alten Zeit*, als die Welt *noch* in Ordnung war und die Lernenden religiöse Elemente eben *noch* kannten und *noch* darüber Bescheid wussten?

Doch blättert man gut zwanzig Jahre zurück, so fällt auf, dass diese angenommene *gute, alte Zeit* zumindest *mehr* als diese zwanzig Jahre her sein muss. Schon in der Denkschrift der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005 finden sich vergleichbare, wenn nicht sogar drastischere Formulierungen. So würden „[n]ach Auskunft von Religionslehrerinnen und Religionslehrern [...] viele Schülerinnen und Schüler weder Kreuzzeichen noch Vaterunser [kennen]. Auch das Kirchengebäude oder die sonntägliche Liturgie sind den meisten fremd und das karitative und missionarische Handeln der Kirche unbekannt“ (DBK, 2005, S.13). Auch müsse man „feststellen, dass in vielen Familien heute kaum mehr eine religiöse Erziehung der Kinder stattfindet“ (DBK, 2005, S.13). Daher sei „für die meisten [...] der Religionsunterricht in der Schule der wichtigste Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben“ (DBK, 2005, S.14).

Aber vor fast dreißig Jahren sah es doch noch *besser* aus, oder? In der Denkschrift „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ von 1996 heißt es, die „Lehrerinnen und Lehrer haben heute leicht den Eindruck, dass eine konfessionelle Identität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht mehr erscheint“ (DBK, 1996, S.53). Zwar wird hoffend – und mit fast jeder auch nur denkbaren verbalen Einschränkung – darauf verwiesen, dass ein „zweiter aufmerksamerer Blick [...] allerdings häufig genug wenigstens verkümmerte oder missverstandene Zeichen der Zugehörigkeit zur Kirche“ (DBK, 1996, S.53) entdecken könne, doch schon im Folgesatz finden sich die Empfehlungen, wie vorzugehen sei, „wenn solche nicht mehr da sind“ (DBK, 1996, S.53). Interessanterweise beziehen sich die Bischöfe in diesem Text selbst auf ein *Früher*, in dem andere Rahmenbedingungen geherrscht hätten: „Freilich sind viele Voraussetzungen, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer früher selbstverständlich rechnen konnten, heute nicht mehr gegeben“ (DBK, 1996, S 53).

Dass überhaupt eine Art von Situationsanalyse Teil bischöflicher Auseinandersetzungen mit dem schulischen Religionsunterricht ist, geht dabei auf den Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 zurück – bis heute eines der wegweisenden Dokumente der deutschsprachigen Religionspädagogik. Neben den auch noch 50 Jahre später zum Grundbestand dieser theologischen Teildisziplin gehörenden Ausführungen, die religionspädagogisch Tätige heute mit Schlagworten wie *Korrelation* und *Konvergenzmodell* verbinden, oder auch prägenden Weichenstellungen hinsichtlich des Globalziels eines schulischen Religionsunterrichts oder des Selbstverständnisses von Lehrkräften gegenüber der Institution Kirche, war es vor allem die Herangehensweise der Autoren (Werner, 2024, S.230–256) der verschiedenen Textentwürfe, die einem Paradigmenwechsel gleichen sollte.

### **Die „Situationsanalyse“ der Würzburger Synode**

Die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland sah – wie viele National-synoden dieser Zeit – ihre Aufgabe darin, „in ihrem Bereich die Verwirklichung der Beschlüsse des II. Vatikanischen Konzils zu fördern und zur Gestaltung des christlichen Lebens gemäß dem Glauben der Kirche beizutragen“ (DBK, 1969, S.544). Folgenreich war vor allem das auf der dogmatischen Konstitution „*Dei Verbum*“ beruhende Verständnis der Offenbarung „als ein dynamisches Heilsgeschehen“ (Hoping, 2009, S.807). Das Konzil hatte festgehalten, dass die „apostolische Überlieferung [...] in der Kirche unter dem Beistand des Heiligen Geistes einen Fortschritt“ (DV 8) kenne. Da nun „die einfachen Gläubigen nicht mehr nur als Objekte theologischer Belehrung, sondern auch als Subjekte theologischer Erkenntnis zu betrachten“ (Englert, 2012, S.93) waren, bedurfte es zunächst einer „nüchternen Analyse der religiösen Gegenwartssituation“ (Englert, 2012, S.95).

Ende 1970 forderte daher bereits die Vorbereitungskommission, dass bei „allen Einzelthemen der Synode [...] einige sachlich und methodisch wichtige Gesichtspunkte durchgängig berücksichtigt werden“ (Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1971, S.4) sollen, zu denen – erstgenannt – auch stets die „Analyse der Situation, besonders Berücksichtigung der Glaubenssituation des Menschen von heute“ (Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1971, S.4), zu gehören habe. Dabei sollte bis zur Veröffentlichung der Vorlage umstritten sein, ob „der Situations- und Konzeptteil den Charakter einer ‚Studie‘ zur Begründung der Forderungen erhalten müsste“ (Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1973a, S.17) und daher aus dem zu verabschiedenden Synodentext herauszulösen sei, „oder ob die Äußerungen zu Situation und Konzept des Religionsunterrichts integraler Bestandteil der Vorlage sein sollten und das Ganze [...] dann eher den Charakter eines ‚Manifestes‘ erhalten sollte: eine sprachlich pointierte Willensäußerung, in der auch emotional geladene Worte nicht verschmäht werden, um die Adressaten wirklich zu erreichen (Teil 1 und 2), die dann zuletzt übergeht in detaillierte Beschlüsse (Teil 3)“ (Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1973a, S.17).

Schon die erste „Planskizze für die Arbeit der zu bildenden Gemischten Kommission“ (Volz, 1976, S.114), die sich dem schulischen Religionsunterricht widmete, enthielt aus diesem Grund eine „*Situationsanalyse*“ (Lehmann, 1971, S.26, H.i.O.), in der u. a. die „Bewertung des RUs durch die Schüler“ (Lehmann, 1971, S.26) sowie „Schwierigkeiten beim Unterrichten“ (Lehmann, 1971, S.26) als Aspekte genannt wurden.

In einer Zeit, in der kaum empirische Erhebungen diesbezüglich vorlagen, bedeutete dies echte Pionierarbeit. *Günter Lange* (1932–2024), einer der Hauptautoren des Beschlusstextes, wird wenige Jahre später schreiben, der Situationsteil, welcher unter 1.1 „in lockerer Folge negative Phänomene aneinander[reih]t“ (Lange, 1976, S.94), sei „offensichtlich ‚intuitiv‘ erstellt“ (Lange, 1976, S.94) worden und basiere nicht auf exakten Erhebungen, da es von derartigen zu wenige gebe. Angestrebt worden sei, dass sich „[d]ie Religionslehrer [...] mit ihren Belastungen darin wiederfinden können“ (Lange, 1976, S.94).

In und nach den äußerst engagiert geführten Debatten um die verschiedenen Entwürfe des Kommissionstextes war es sodann vor allem diese Situationsanalyse, die als bedeutender Bestandteil der Vorlage hervorgehoben wurde. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* sprach von „schonungsloser Offenheit“ (Barrey, 1973, S.4), der Religionspädagoge *Werner Trutwin* (1929–2019) bezeichnete sie als „realistisch und schockierend zugleich“ (Trutwin, 1973, S.751). „Niemand wird die beschriebene Analyse bestreiten wollen. Alle genannten Phänomene und Gründe lassen sich nachweisen und belasten das Fach erheblich“ (Trutwin, 1973, S.752). *Walter Kasper*, damals Dogmatik-Professor in Tübingen, zeigte sich „beeindruckt von der schonungslos offenen Darlegung der Situation des Religionsunterrichts“ (Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1973b, S.145), *Klaus Hemmerle* (1929–1994), zu dieser Zeit Professor für Christliche Religionsphilosophie an der Universität Freiburg, äußerte, die Vorlage gebe „zu erkennen, dass jene, die sie verfasst haben, die Situation wirklich kennen“ (Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1973b, S.160). Selbst der Pastoraltheologe *Karl Forster* (1928–1981), einer der größten Kritiker der Vorlage, hob die Einschätzung der Verhältnisse positiv hervor (Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1973b, S.160). Besonders eindrücklich ist dabei die Wortmeldung des Lehrers *Konrad Silberhorn* (1936–2011), seines Zeichens gewähltes Synodenmitglied des Bistums Bamberg:

„Ich möchte zwei kurze Bemerkungen machen zum Vorwurf, die Situationsbeschreibung sei destruktiv und lieblos, und zu dem Wunsch nach stärkerer Differenzierung. Ich gehöre zu dem Kreis der Adressaten, an die sich diese Vorlage wendet, und war bemüht, möglichst viele

Meinungen von Kollegen zu erfahren, ob sie denn diese Situationsbeschreibung als zutreffend, als überzeichnet oder zu düster kennzeichnen würden. Ich kann aus einem Bistum südlich der Mainlinie sagen, daß ich keine anderen Erfahrungen gemacht habe, daß ich von keinem Kollegen gehört habe, das sei nicht zutreffend. Es wurde im Gegenteil gesagt, daß manches noch stärker gezeichnet werden könnte, was wir aber auch nicht für sinnvoll halten. Im Gegensatz zu dem Antragsteller des Antrages 543 konnte ich auch feststellen, daß die Situationsbeschreibung gerade für unsere katholischen Schulen und Seminare weitgehend zutrifft. Ich habe eher den Eindruck, daß unsere Beschreibung jener Teil der ganzen Vorlage ist, der die Lehrer am ehesten trifft und der am schnellsten verstanden und begrüßt wird. Ich glaube nicht, daß die Kollegen da eine Verzagtheit herausspüren. Sie fühlen sich vielmehr in ihrer Situation getroffen. Wir empfinden diese schonungslose Offenheit als Ermutigung und nicht als Bedrückung. Ein älterer und mir sehr nahestehender Pfarrer, der mit 62 Jahren noch erfolgreichen Religionsunterricht leistet, sagte mir: „Die ganze Vorlage macht auf mich einen befreienden und ermutigenden Eindruck.“ Damit sei nicht gesagt, daß sie nicht positiv ergänzt werden sollte. Ich glaube, das kann zu diesem Eindruck beitragen. Aber ich bitte darum, sie nicht abschwächen zu wollen (Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1973b, S.162).“

Ein Satz des Synodenbeschlusses bringt dabei augenöffnend ehrlich die Einschätzung der Situation des schulischen Religionsunterrichts in den 1970er Jahren pointiert zum Ausdruck: „Wenn der Lehrer [...] versucht, in den Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzuüben, so ist es oft, wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht“ (Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik & DBK, 1976, S.125).

### **Einschätzung des Vorwissensstandes der Lehrenden**

Wenn dies aber auch 1974 schon galt, wann war dann dieses *Früher* mit seinen „viele[n] Voraussetzungen, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer [...] selbstverständlich rechnen konnten“ (Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik & DBK, 1976, S.125)? Wie weit muss man in der Zeit zurückgehen? Genügen weitere vierzig oder fünfzig Jahre?

Wohl kaum. 1936 findet sich in den *Katechetischen Blättern* der Hinweis auf eine „religiös asthmatische Jugend“ (Houben, 1936, S. 352; dort fälschlich als S.252 angegeben), 1930 die Einschätzung, dass „die Forderung [...], der Lehrer möge an das anknüpfen, was die Kinder ‚aus dem Elternhause‘ an religiösem Wissen und religiösen Uebungen mitbringen“ (Volkmer, 1930, S.149), viel eher eine *Überforderung* darstelle. „Es ist menschlich ja leicht verständlich, daß es uns Katecheten außerordentlich schwer fällt, der harten Tatsache ins Gesicht zu sehen: wir können heute – wenigstens bei einem immerhin beträchtlichen Teile unserer Schulkinder – mit dieser stillschweigenden Annahme nicht mehr rechnen“ (Volkmer, 1930, S.149f.).

Derartige Erkenntnisse waren dabei längst keine katholische Eigenheit: *Gerhard Bohne* (1895–1977) hält 1929 fest: „Wir haben in Deutschland kein christliches Elternhaus in nennenswertem Umfange mehr, [...] auf dem der RU aufbauen könnte!“ (Bohne, 1929, S.200). Auch hier findet sich aber jeweils der Hinweis auf eine vorvergangene Zeit, verweist doch das *nicht mehr* stets auf ein *Früher*. Ohne diesen Verweis, dafür umso eindrücklicher schildert der evangelische Pfarrer *Julius Schieder* (1888–1964) seine Augsburger Schülerlebnisse des gleichen Jahrzehnts:

„Es ist erschütternd, was man von Lehrern und Lehrerinnen berichten hört über die Erfahrungen, die sie bei den neueintretenden Schulkindern machen, was den religiösen Besitz anbelangt. So ein bißchen „Christkind“, damit ist bei den meisten der Vorrat an religiöser Erkenntnis erschöpft. In einer Schule von neulich neueintretenden Kindern hat ein einziges Kind eine kleine Ahnung gehabt von einer bibl. Geschichte und das war ein – Judenkind. Was wißt ihr vom lieben Gott? – Kopfschütteln! Was wißt ihr vom Herrn Jesus, vom Heiland? – Kopfschütteln! Und das sind nicht Erfahrungen in irgendeiner Riesengroßstadtgemeinde, die eine große Kirchengaustrittsbewegung erlebt hat, sondern Erfahrungen hier in Augsburg! Unsere Kinder bekommen keine religiöse Kenntnis mit aus dem Elternhaus (Schieder, 1922, S. 90).“

Es scheint eine bisweilen bizarre Vorliebe von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen zu sein, anzunehmen, die ihnen aktuell gegenüberstehende Generation von Schülerinnen und Schülern sei nochmal wesentlich schwieriger; *diese* wüssten nun wirklich *gar nichts* mehr von Gott, Kirche und Glaube. Doch auch schon vor über 300 Jahren führt *Claude Fleury* (1640–1723) aus, „daß die Unwissenheit der Kinder so groß ist / daß sie nicht einmahl wissen / daß sie etwas zulernen haben: und obwohlen sie unter weilen fragen / solches doch ohne Ordnung und wohl geschehe“ (Fleury, 1697, S.112). Die Klage über fehlendes Vorwissen und religiöse Sozialisation der Lernenden kann daher als elementarer Bestandteil des religionspädagogischen Handwerkszeugs im Laufe der Geschichte religiöser Bildung aufgefasst werden.

Gewiss ist bei dieser Beobachtung zu bedenken, dass diese inhaltlich durchaus vergleichbare Klage zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliches Gewicht hat(te), ist doch auch die Erwartungshaltung der Lehrenden unter sogenannten volkskirchlichen Bedingungen von bspw. heute angelegten Maßstäben zu unterscheiden. Wie berechtigt oder unberechtigt die jeweiligen Beanstandungen der Lehrenden sodann im Einzelnen sind, wäre darüber hinaus wohl eine ganz eigene Forschungsfrage. Zudem wirft diese knappe Reflexion anhand eines Einzelbeispiels die Frage auf, warum überhaupt im Zusammenhang mit Religionsunterricht so häufig (ein) *Vorwissen* gewünscht, angenommen oder gar vorausgesetzt wird – eine Vorbedingung, die sowohl in den wenigsten Fachkulturen begegnet.

An diesem Einstiegsbeispiel, das zentral aus (eigener) katholischer Perspektive skizziert wurde, wird deutlich: Erweitert man einen Sachverhalt um historische Perspektiven, eröffnen sich nicht selten Fragen, die zu einer tiefgreifenderen Auseinandersetzung auffordern – und die ohne diesen Blick in die Geschichte wohl unausgesprochen geblieben wären.

### **Aus der Historie der Religionspädagogik lernen**

Im Beispiel bleibend lässt sich zeigen, dass mit dem Verweis auf vermeintlich fehlendes Vorwissen nicht selten die unausgesprochene Annahme einhergeht, es läge nun an den Autorinnen und Autoren der Gegenwart, grundsätzlich neu zu denken, andere Wege zu gehen und alles umzukrempeln. Dies bedeutet dann aber natürlich, dass bestehende Entwürfe und Gedankengänge nur unter Vorbehalt berücksichtigt werden können, sei doch die aktuelle Situation grundsätzlich und wesentlich anders, unvergleichbar, nie dagewesen. Unterlassen wird dann nicht selten der Blick in das, was bereits vorliegt: eine zweitausendjährige Geschichte christlich-religiöser Bildungsprozesse. Auch hier scheint es also mitunter an *Vorwissen* zu fehlen.

Einer historisch arbeitenden Religionspädagogik kann es nun nicht darum gehen, beim Aufdecken interessanter Bonmots und Fundstellen stehen zu bleiben. Historische Analysen haben vor allem dann einen besonderen *Mehr-Wert*, wenn aus dem Umgang mit den Anforderungen des Damals – dem Gelingen, aber vor allem auch dem Scheitern – Impulse für die Strategien und Lösungsansätze im Heute

gewonnen werden. Nach wie vor ist die Warnung *Alfred Läßles* (1915–2013) vor einer „Geschichtslosigkeit“ (Läßle, 1981, S.9) der Religionspädagogik ernst zu nehmen: „Die katechetische Gegenwart beginnt nicht immer neu mit einer Stunde Null. Sie ist getragen, aber auch belastet von den Hypotheken der Vergangenheit. Sehr viele Gegenwartsnöte erweisen sich als unerledigte und gerade deshalb so quälende Nachfolgeprobleme“ (Läßle, 1981, S.9).

Eine solche Position geht dabei grundsätzlich davon aus, dass es möglich ist, aus (*der?*) Geschichte zu lernen. Schon *Cicero* nennt die „*Historia [...], lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae*“ (Cicero, *De oratore*, II 36; „die Geschichte [...], das Licht der Wahrheit, das Leben der Erinnerung, die Lehrerin des Lebens“). Dabei darf nicht unerwähnt bleiben, dass auch die gegenläufige These durchaus prominent vertreten wird. Wenn behauptet wird, dass Lehren aus der Geschichte nicht möglich seien, wird dies häufig mit der Einzigartigkeit jeder historischen Situation und ihrer Bedingungen begründet.

Daher ist es dringend notwendig, zwischen historischen und historizistischen Ansätzen zu unterscheiden. Während „[d]er Historizist [...] glaubt, «die Geschichte selbst» oder «die Geschichte der Menschheit» durch ihre inhärenten Gesetze uns, unsere Probleme, unsere Zukunft [...] bestimmt“ (Popper, <sup>3</sup>1973, S.332f.), können „[j]ene Interpretationen, die nötig und berechtigt sind [...], mit einem Scheinwerfer verglichen werden. Diesen Scheinwerfer lassen wir über unsere Vergangenheit streichen, und wir hoffen durch seinen Widerschein die Gegenwart zu erhellen“ (Popper, <sup>3</sup>1973, S.332f.). Nachvollziehbarerweise können Geschichtswissenschaften daher „*keine unmittelbare Handlungsanweisungen für morgen*“ (Koselleck, 1976, S.28, H.i.O.) liefern, „[d]enn da jede Generation ihre eigenen Schwierigkeiten und Probleme und also auch ihre eigenen Interessen und ihren eigenen Gesichtspunkt besitzt, so folgt, daß jede Generation ein Recht hat, die Geschichte auf ihre Weise zu betrachten und neu zu deuten, komplementär zur Deutung vorhergehender Generationen“ (Popper, <sup>3</sup>1973, S.331).

Einer historisch arbeitenden Religionspädagogik kann es daher nicht darum gehen, den Versuch zu unternehmen, (vermeintliche) Problemlösungen der Vergangenheit einfach zu übernehmen. Wohl aber muss sie gewillt sein, deren Argumente, Gedankengänge und Ansätze als Reibungsfläche im Sinne einer Perspektiverweiterung wahrzunehmen, um neue, eigene Erkenntnisse in der je eigenen Situation zu gewinnen, schließlich „möchten [wir] wissen, in welcher Beziehung unsere Schwierigkeiten zur Vergangenheit stehen, wir möchten den Weg sehen, auf dem wir zur Lösung der von uns empfundenen und erwählten Hauptaufgaben fortschreiten können“ (Popper, <sup>3</sup>1973, S.332). Dies bedeutet aber, immer neu die Einschränkungen, Bedingungen, Verflechtungen und Abhängigkeiten der damaligen *und* der aktuellen Herausforderungen wahrzunehmen, seien sie politischer, geografischer, gesellschaftlicher, (natur-)wissenschaftlicher, kirchenpolitischer und/oder theologischer Natur. Inwiefern aus der Vergangenheit sodann Impulse für Gegenwart und Zukunft abgeleitet werden können, ist somit von Fall zu Fall zu hinterfragen. *Konkret* kann dies bedeuten, die durch groß angelegte Digitalisierungsprojekte mittlerweile zur Verfügung stehenden Schriften vergangener Jahrzehnte und Jahrhunderte zielgerichtet für die Beantwortung eigener Forschungsfragen einzubinden, bspw. bereits mittels einer einfachen Schlagwortsuche. An zwei Beispielen – einem außerschulischen und einem schulischen – seien mögliche Potenziale dieser Perspektivenerweiterung in aller Kürze angedeutet.

### **Beispiel A: Anfragen an Firmpastoral und Firmalter**

„Bei keinem anderen Sakrament klaffen schon die Erwartungen weiter auseinander. [...] Und genau da setzen die Auseinandersetzungen ein um bessere, effektivere Konzepte der Vorbereitung und Durchführung, beginnend bereits beim Streit um das angemessene Firmalter“ (Langenhorst, 2015, S.365). Stimmige Problemanalysen (Höring, 2011) fokussieren dabei mit gutem Recht auf die Gegenwart, gilt

es doch in dieser tätig zu werden. Spannend könnte es nun aber auch sein zu prüfen, inwiefern die Erfahrungen der vor allem ab den späten 1920er Jahren geführten Debatte zum gleichen Thema (u. a. Göttler, 1910; Huber, 1928; Olrik, 1929; Göttler, 1929; Nuber, 1932; Lohmüller, 1935) fruchtbar gemacht werden können, folgt man eben einmal nicht der allzu verlockenden Spur, die behauptet, die „Jugend von heute weiß zu wenig vom christlichen Glauben“ (Höring, 2011, S.30), wie es *Patrick C. Höring* als eine der „sehr typische[n] Aussagen in der derzeitigen Firmpraxis“ (Höring, 2011, S.30) zuspitzt.

Interessanterweise kommen dabei damals recht weit verbreitete Modelle zum Vorschein, die gegenwärtig kaum mehr zur Debatte stehen – auch wenn *Josef Göttler* (1874–1935) dem zu dieser Zeit nicht unüblichen, direkten zeitlichen Zusammenhang von Erstkommunion und Firmung eine Absage erteilt (Göttler, 1910, S.227f.). Einige Argumente, die für diese Nähe ins Feld geführt wurden, sind dabei ganz klar als Kinder ihrer Zeit zu erkennen. So lässt *Göttler* die ihm anscheinend entgegengebrachte Begründung, „daß bei einem weiteren Auseinanderrücken von Erstkommunion und Firmung die Mädchen ihre weißen Kleider nicht mehr brauchen könnten“ (Göttler, 1910, S.228), nicht gelten – ein Thema, das auch in den späten 1920er Jahren noch zur Sprache kommt (Huber, 1928).

Beachtung verdiene hingegen das Argument, es sei mit einem Rückgang der Anzahl der Firmlinge zu rechnen, würde doch bei einer Firmung in der siebten oder achten Jahrgangsstufe der Abstand zur Erstkommunion zu groß – eine Überlegung, die auch heute wieder bei Vorschlägen, die Firmung aufzuschieben und „[f]rühestens ab später Jugend, im Normalfall im frühen Erwachsenenalter“ (Langenhorst, 2015, S.367) zu spenden, begegnet. „Die Zahlen der Gefirmten würden bei diesem Weg drastisch zurückgehen“ (Langenhorst, 2015, S.367).

Interessant dabei: Auch wenn *Göttler* (1910; 1929) und *Langenhorst* (2015) hier verschiedene Firmalter ins Auge fassen, so ist doch ihre Replik auf die Sorge vor einem zahlenmäßigen Rückgang der zu Firmenden durchaus vergleichbar. 1910 merkt *Göttler* an, „daß die Firmung nicht de necessitate medii [absolut heilsnotwendig] ist, und deshalb die Gefahr des Nichtempfangs einiger für den reichen Gewinn der vielen gewagt werden darf“ (Göttler, 1910, S.228). Dabei flankiert er in späteren Artikeln seine Ausführungen mit Einschätzungen zeitgenössischer liturgischer Bewegungen, in denen bspw. betont wird, dass „[d]ie hl. Firmung [...] den Erwachsenen und unter diesen den bewußten Christen reserviert bleiben“ (Stenta, 1929, S.320) soll. „Es würden, davon bin ich überzeugt, bedeutend weniger gefirmt werden, aber die Gefirmten würden dann eben wirklich die aktiven Katholiken sein, die Streiter Christi“ (Stenta, 1929, S.322). 2015 wird *Langenhorst* ausführen: „Die Zahlen der Gefirmten würden bei diesem Weg drastisch zurückgehen. Es wären aber ehrliche Zahlen im Hinblick auf Menschen, die ihr Christentum bewusst annehmen und gestalten“ (Langenhorst, 2015, S.367). Unbestritten sind diese Positionierungen aus höchst unterschiedlichen theologiegeschichtlichen Kontexten geboren. Dies allein sollte jedoch nicht der Grund sein, diese Antwortversuche bei der Bearbeitung der gleichen Frage unter veränderten Rahmenbedingungen gänzlich außer Acht zu lassen. Vielmehr fordert die Einbindung dieser historischen Perspektive zu einer Klärung und Selbstvergewisserung, bspw. hinsichtlich der angestrebten Ziele und Motive des Sakraments der Firmung, auf.

### **Beispiel B: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht**

Es wäre spannend zu erheben, welche Jahreszahlen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen folgenden Zitaten zuordnen würden, wären sie nicht mit einer präzisen Quellenangabe versehen:

- 1 „Im Religionsunterricht gibt es faktisch einen erheblichen und inzwischen auch größer gewordenen Anteil von Themen und Inhalten, die kaum konfessionsspezifisch sind. Dazu zählen

nicht nur kirchengeschichtliche, sondern auch biblische, christologische und theologische Themen. Außerdem hat der Religionsunterricht religionswissenschaftliche und religionskundliche Anteile, wenn er über jeweils andere Religionen informiert. Darin dürfte kein Unterschied zwischen den einzelnen Konfessionen bestehen. [...] Insgesamt [...] spielen gerade konfessionsspezifische Differenzen im Unterricht eine eher untergeordnete Rolle, sodass auch unter dem inhaltlichen Aspekt eine Tendenz entsteht, den Religionsunterricht nicht mehr nach Konfessionen getrennt zu erteilen“ (Wächter, 2021, S.12f.).

- 2 „Soll in der Schule des religiös neutralen Staates noch R.U. erteilt werden? Wenn ja, was für einer? Wenn konfessioneller, welche Stellung soll ihm im Rahmen der übrigen Fächer zugebilligt werden? [...] „Religionskunde“ in der Schule? Interkonfessioneller, „undogmatischer“ christlicher R.U.“ (Burkert, 1931, S.9)
- 3 „Gewichtige religionspädagogische Argumente sprechen gegen die Beibehaltung der tradierten Praxis des konfessionell getrennten schulischen Religionsunterrichts zugunsten eines kooperativ-konfessionellen Unterrichts. [...] Schulischer Religionsunterricht ist vom Auftrag der Schule her primär pädagogisch zu begründen. An einer Schule für alle sollte er grundsätzlich kooperativ-konfessionell erteilt werden, weil es eine Fülle von konfessionsidentischen Themen gibt, die ohne dogmatische Schwierigkeiten und ohne Aufgabe der konfessionellen Identität gemeinsam behandelt werden können“ (Scholl, 1973, S. 1.4).

Zitate aus fast einhundert Jahren Religionspädagogik, die aus unterschiedlichen Motivlagen heraus die Organisationsform schulischen Religionsunterrichts infrage stellen und mögliche Lösungswege in einer stärkeren ökumenischen Zusammenarbeit erahnen. Neben der eingangs skizzierten, durchgängigen Einschätzung eines vermeintlichen Wegbrechens von religiösem Vorwissen und religiöser Sozialisation sind es dabei vor allem die Rahmenbedingungen, die diese Überlegungen unverkennbar beeinflussten: das Ringen um den Religionsunterricht am Lernort Schule in der Zeit des erstmals religiös neutralen Staates der Weimarer Republik (Artikel 137 der Weimarer Reichsverfassung: „Es besteht keine Staatskirche“), die in den 1970er Jahren beobachtete „Nivellierung des Konfessionsbewußtseins durch Säkularisierung“ (Vierzig, 1973, S.5) oder die „rasante Abnahme getaufter Kinder und Jugendlicher in den Schulen“ (Sajak & Simojoki, 2017) seit der Jahrtausendwende.

Auch wenn von nicht wenigen Historikerinnen und Historikern sogenannte *Kontrafaktische Geschichte* als bedeutungslos, unwissenschaftlich, ja gar unredlich bewertet und daher abgelehnt wird, da sie nur unbelegbare Spekulationen erzeuge (Demandt, 2001, S.15–22), so kann doch die „Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?“ (Demandt, 2001) zu Erkenntnisgewinnen und Impulsen für das Verstehen der geschehenen Geschichte führen:

„Überlegungen zu imaginärer Geschichte sind alles andere als ein müßiges Unterfangen. Wenn wir ungeschehene Möglichkeiten nicht konstruieren dürfen, können wir geschichtliche Wirklichkeit nicht rekonstruieren. Das Nachdenken über Alternativen ist ein unentbehrliches Geschäft der Geschichtswissenschaft. Die Kräfte, die sich durchgesetzt haben, können wir nur beurteilen im Vergleich zu jenen, die unterlegen sind. Die Ereignisse, die eingetreten sind, gewinnen ihr Profil erst vor dem Hintergrund jener, die andernfalls zu erwarten gewesen wären. So weit die unverwirklichten Möglichkeiten eine erkennbare Chance besaßen, dient ihre Erfassung einer Vervollständigung unseres historischen Wissens“ (Demandt, 2001, S.51).

Wohl nur die Wenigsten wissen heute, dass in der Frage nach der konfessionellen Prägung des schulischen Religionsunterrichts katholischerseits ausgerechnet im Zusammenhang mit dem Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 tatsächlich eine solche „unverwirklichte Möglichkeit eine erkennbare Chance“ (Demandt, 2001, S.51) bestand, wurde doch bereits im ersten Entwurfsstadium auch die Frage „Konfessioneller, bikonfessioneller, interkonfessioneller oder schlicht religionskundlicher RU?“ (Lehmann, 1971, S.26) gestellt.

*Was wäre, wenn ...* diese Weichenstellung anders verlaufen wäre und im Beschlusstext nicht nur festgehalten worden wäre, dass sich „[g]leichtlich [...] die Kooperation der Konfessionen im Religionsunterricht, zum Beispiel bei gemeinsam interessierenden Themen und Aktionen“ (Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik & DBK, 1976, S. 146) empfehle? Wenn die Aussage, dass es „[i]n der gegenwärtigen kirchlichen und bildungspolitischen Situation [...] weder angebracht noch möglich [sei], starr und absolut am Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts festhalten zu wollen“ wesentlich zeitnaher zu „Modellversuche[n]“ geführt hätte? *Was wäre, wenn* die Verantwortlichen „[b]ei der Suche nach Lösungen“ tatsächlich „Wert darauf“ gelegt hätten, „mit anderen christlichen Kirchen und Gruppen so eng wie möglich zusammenzuarbeiten“ (alle Zitate Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik & DBK, 1976, S.146)?

## Ausblick

Es ist eine der Kernherausforderung religiöser Bildung, die Erfahrungsdimensionen verschiedener Zeiten kritisch-produktiv zu verbinden, aufeinander zu beziehen, zu befragen, zu *korrelieren*. Dies beruht auf der Überzeugung, dass auch aus dem Vergangenen Erfahrungen geborgen werden können, die gegenwärtige Erfahrungen neu befragen und Deutungsversuche anstoßen. In Bezug auf didaktische oder methodische Ansätze oder strukturelle Auseinandersetzungen im Bereich religiöser Bildung scheint diese Verbindung jedoch zu oft gekappt. Dabei erleichtern gerade die groß angelegten Digitalisierungsprojekte dieser Tage das Auffinden von Anknüpfungspunkten in religionspädagogischen Schriften der Vergangenheit enorm. Eigenständige, innovative Entwürfe können letztlich durch eine begleitende diachrone Betrachtungsweise des religionspädagogisch Vorliegenden nur gewinnen, ergeben sich doch auf diese Weise zusätzliche Forschungs- und Argumentationsstrukturen sowie eine einordnende Reflexionsdistanz.

## Literaturverzeichnis

- Barrey, Knut (1973, 23. Juli). Schwierigkeiten bei der Beschreibung des Religionsunterrichtes. Studie einer Kommission der Gemeinsamen Synode der westdeutschen katholischen Bistümer. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 4.
- Bohne, Gerhard (1929). *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik*. Furche.
- Burkert, Adolf (1931). *Handbuch der deutschen Lehrerbildung. Evangelische Religion*. R. Oldenbourg.
- Demandt, Alexander (2001). *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?* (3. Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Englert, Rudolf (2012). Das Zweite Vatikanische Konzil und der dkv. *Katechetische Blätter*, 137(2), 90–97.
- Fleury, Claude (1697). *Historischer Catechismus, welcher In einer kurtzen Summa Die Biblische Geschichten und Christliche Lehr begreift*. Stifft Kempten.
- Göttler, Josef (1910). Das Firmungsalter. *Katechetische Blätter*, 36(9), 225–229.

- Göttler, Josef (1929). Um das Firmungsalter. *Katechetische Blätter*, 55(10), 468–472.
- Hoping, Helmut (2009). Theologischer Kommentar zur Dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung: Dei Verbum. In Bernd Jochen Hilberath & Peter Hünemann (Hg.), *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil* (S. 695–831). Herder.
- Houben, Karl (1936). Inwieweit bin ich religiös? *Katechetische Blätter*, 62(10), 340–356.
- Höring, Patrik C. (2011). *Firmung. Sakrament zwischen Zuspruch und Anspruch*. Butzon & Bercker.
- Huber, Ludwig (1928). Die Verweltlichung des Firmsakramentes. *Katechetische Blätter*, 54(7/8), 353–358.
- Koselleck, Reinhart (1976). Wozu noch Historie? In Hans Michael Baumgartner & Jörn Rüsen (Hg.), *Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik* (S. 17–35). Suhrkamp.
- Lange, Günter (1976). Der Religionsunterricht in der Schule. In Dieter Emeis & Burkard Sauermost (Hg.), *Synode – Ende oder Anfang* (S. 93–107). Patmos.
- Langenhorst, Georg (2015). Verschenktes Sakrament. Vorschläge zu einer grundlegend neuen Firmpastoral. *Herder Korrespondenz*, 69(7), 365–367.
- Läpple, Alfred (1981). *Kleine Geschichte der Katechese*. Kösel.
- Lehmann, Karl (1971). Glaubenssituation und Verkündigung in der Gegenwart. Erster Lagebericht aus der Sachkommission I. *SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, 27, 15–26.
- Lohmüller, Johannes (1935). Firmunterricht – Firmerziehung. *Katechetische Blätter*, 61(3), 100–105.
- Nuber, Georg (1932). Firmungsalter und Firmungstag. *Katechetische Blätter*, 58(9), 338–343.
- Olrik, Jakob (1929). „Verkirchlichung“ des Firmtages. *Katechetische Blätter*, 55(4/5), 204–208.
- Popper, Karl R. (1973). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen* (3. Auflage der Erstauflage 1958). Francke.
- Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik & Deutsche Bischofskonferenz [DBK] (1976). Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß. In Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik & Deutsche Bischofskonferenz [DBK] (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung* (S. 123–152). Herder.
- Sajak, Clauß Peter & Simojoki, Henrik (2017). Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*.  
[https://doi.org/10.23768/wirelex.Konfessionellkooperativer\\_Religionsunterricht.100235](https://doi.org/10.23768/wirelex.Konfessionellkooperativer_Religionsunterricht.100235)
- Schieder, Julius (1922). Zur Schulfrage. Gemeinschaftsschule und religiöse Erziehung. *Evangelisches Gemeindeblatt für Augsburg und Umgebung*, 923, 89–91.
- Scholl, Norbert (1973). Religionspädagogische Aspekte für einen kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht. *religion heute – informationen zum religionsunterricht*, 52, 1–5.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [DBK] (1969). Erlaß der Deutschen Bischofskonferenz vom 11. November 1969 über das Statut der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, zs. mit Erläuterungen zu diesem Statut. *Archiv für katholisches Kirchenrecht*, 1382, 544–556. <https://doi.org/10.30965/2589045X-13802018>
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [DBK] (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [DBK] (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [DBK] (2024). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1971). Der Themenvorschlag. *SYNODE. Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, 21, 3–18.
- Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1973a). Bericht zur Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ von Sachkommission I. *SYNODE*.

- Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, 45, 15–18.
- Sekretariat der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1973b). *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 4. Vollversammlung* (21.–25.11.1973). Protokoll. Bonn.
- Stenta, Norbert (1929). Der hl. Firmung ihren richtigen Platz im Leben des Christen. *Bibel und Liturgie. Blätter für volksliturgisches Apostolat*, 3, 318–322.
- Trutwin, Werner (1973). Die Synodenvorlage zum Religionsunterricht. *Stimmen der Zeit*, 191, 750–758.
- Vierzig, Siegfried (1973). Thesen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. *religion heute – informationen zum religionsunterricht*, 5(2), 5–7.
- Volkmer, August (1930). Grundlagen für die religionspädagogische Beeinflussung der Kinder aus glaubensloser Familie. *Katechetische Blätter*, 56(4), 149–155.
- Volz, Ludwig (1976). Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung. In Präsidium der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik & Deutsche Bischofskonferenz [DBK] (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung* (S. 113–122). Herder.
- Wächter, Jörg-Dieter (2021). Verblüffende Vielfalt. Formen des Religionsunterrichts in Deutschland. *Herder Korrespondenz Spezial. Das Lieblingsfach. Warum der Religionsunterricht unterschätzt wird*, 1, 12–15.
- Werner, Matthias (2024). *Die Rede vom »Religionsstunden-Ich«. Vom Ringen um Authentizität in christlich-religiösen Bildungsprozessen*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839475690>