

Hans-Georg Ziebertz

Die Foerstergefahr.

F. W. Foerster und die Reform der Katechese zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Im Jahre 1910 veröffentlicht Josef Weber einen kurzen Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel „Für und gegen Fr. W. Foerster“¹, in dem er kommentierende Stimmen zu den rezenten Schriften Friedrich Wilhelm Foersters zusammenfaßt. Weber, selber ein gemäßigter Kritiker Foersters, kommt darin zu dem Schluß: „daß wir ruhig behaupten dürfen, es gibt augenblicklich... ein 'Problem Foerster'“². Unter dem Stichwort „Foersterproblem“ finden theologische Publizisten zwischen dem Erscheinen seiner „Jugendlehre“ (1904) bis etwa 1920 regelmäßig wiederkehrende Anlässe, sich mit der Person und dem Werk Foersters auseinanderzusetzen. Umstritten ist die Frage, ob und inwieweit katholische Autoren auf Foerster verweisen, von ihm lernen und ihn für die Katechetik empfehlen dürfen.³

Die Kontroverse, die Foersters Namen trägt, soll im folgenden näher beleuchtet werden. Allerdings geht es in dieser Kontroverse nicht nur um ihn. Foerster ist durch seine pädagogischen Schriften als ein Vertreter der sogenannten „induktiven Methode“ bekannt geworden. Sein Ansatz findet das Interesse einer nicht geringen Zahl von Theologen, vor allem reformorientierter Katechetiker, die seine Methode bzw. einzelne methodische Aspekte in der Absicht rezipieren, damit das Konzept religiöser Erziehung von (neu-) scholastischer Abstraktheit zur Erfahrungswelt der Kinder hinzuführen. Es ist in erster Linie dieser Reformversuch bzw. die aus einer bestimmten theologischen Perspektive problematisierte Frage nach der *Zulässigkeit* solcher Reformen auf dem Gebiet der Katechetik, die Kritik hervorruft. Das Foersterproblem entsteht, weil Foersters Schriften zur Legitimation der Notwendigkeit von Veränderungen herangezogen werden, mit denen der Erfahrung ein Ort in religiösen Lernprozessen gegeben werden soll. Wer die Reformen ablehnte, mußte auch Foerster ablehnen. Wer Foerster treffen wollte, zielte auch auf die Reformbemühungen in der Katechese.

¹ In: Pharus 1 (1910), 2. Halbbd., 173-175.

² Ebd. 174.

³ Auch außerhalb des kirchlichen und theologischen Lebens gehen die Meinungen über Foerster weit auseinander. Für manche repräsentiert er einen rückständigen Apologeten des konservativen Bürgertums, andere sehen in ihm einen Vorkämpfer für den demokratischen Fortschritt. Vgl. würdigend: J. Antz/F. Pöggeler (Hg.), F. W. Foerster und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart, Ratingen 1955; J. Hoffmann, Moraltheilige und moralpädagogische Grundlegung (Moralpädagogik I), Düsseldorf 1979, bes. 40-55 und kritisch: F. Koch, Sexualpädagogik und politische Erziehung, München 1975.

1. Bemühungen um eine Reform der Katechese

Im ausgehenden 19. Jahrhundert befindet sich die katholische Kirche in Deutschland in einer Gettosituation. Zum einen aufgrund politischer Fremdeinwirkung, zum anderen aufgrund des eigenen Interesses, sich gegenüber dem als „rationalistisch-aufklärerisch“ identifizierten Zeitgeist, dem „Modernismus“, abzugrenzen. Eine der wichtigsten inneren Säulen der Kirche, die ihr ideologische Sicherheit gab, war die neuscholastische Theologie.⁴ Diese theologische Tradition kam der insgesamt apologetischen Orientierung dieser Zeit zugute in dem Bemühen, das Eindringen „modernistischen“ Gedankenguts in Glaubenslehre und Katechetik zu verhindern.

Die Relevanz dieses Sachverhalts für die Katechetik liegt darin, daß das von der neuscholastischen Apologetik präferierte Offenbarungsverständnis bestimmte katechetisch-methodische Konsequenzen impliziert, deren praktische Verwertbarkeit zunehmend in Zweifel gezogen wird. Problematisch ist nicht die wechselseitige Beziehung zwischen Offenbarungsdenken und Katechetik⁵, sondern die konkrete hermeneutische Gestalt, die das Offenbarungsverständnis im Rahmen der neuscholastischen Theologie annimmt und deren katechetisch-methodische Konsequenz in Form deduzierter „Lehrsatzkatechesen“⁶. In München⁷ artikuliert eine Gruppe von Katechetikern das Interesse an einer Reform der katechetischen Konzepte. Ihre Vorstellungen haben sie zunächst innerhalb der Theologie zu verteidigen.

1.1. Der offenbarungstheologische Hintergrund

Der Eindruck, daß die scholastische Philosophie in ihrer neuscholastischen Ausprägung des 19. Jahrhunderts als das einzig gültige Fundament theologischen Denkens gefestigt werden sollte, war nicht von der Hand zu weisen.⁸ Sie bildet den dogmatisch-theologischen Rahmen, innerhalb dessen sich die Katechetik, ebenso wie die Ansätze einer Reform, artikulieren.⁹

Eicher bezeichnet das der neuscholastischen Theologie implizite Wahrheits- und Offenbarungsverständnis als ein „apologetisch-kausales Informationsmodell“. Es beruht auf einer Verschärfung der durch Thomas von Aquin

⁴ Vgl. dazu u.a. K. Schatz, *Zwischen Säkularisation und Zweitem Vatikanum*, Frankfurt 1986; N. Trippen, *Theologie und Lehramt im Konflikt. Die kirchlichen Maßnahmen gegen den Modernismus im Jahre 1907 und ihre Auswirkungen in Deutschland*, Freiburg 1977.

⁵ Diese Wechselbeziehung ist grundsätzlich gegeben, d.h., mit jedem Offenbarungsverständnis sind bestimmte katechetisch-methodische Konsequenzen verbunden, wie P. Eicher, *Das Offenbarungsdenken in seiner katechetischen Konsequenz*; in: KBL 101 (1976), 289-305, aufzeigt.

⁶ Vgl. dazu E. Paul, *Das Ende der theologisch deduzierten Katechetik*; in: ThQ 150 (1970), 214-228.

⁷ Die „Münchener“ stehen im folgenden im Vordergrund. Gleichwohl hatte sich auch in Wien eine Reformbewegung gebildet, die vergleichbare Ziele verfolgte. Beide Reformzentren stehen miteinander in Kontakt. Organe der publizistischen Verbreitung ihrer Gedanken sind die Zeitschriften „Katechetische Blätter“ und „Christlich-pädagogische Blätter“.

⁸ So lautet das Resümee von Trippen 1977, a.a.O., 405.

⁹ Vgl. das historische Material bei H.-D. Bastian, *Theologie der Frage*, ²1970.

vorgenommenen Unterscheidung zwischen Offenbarung und autonomer Vernunft. Die Verschärfung liegt in der Annahme, menschliches Heilsstreben komme nur durch die sich offenbarende Selbstmitteilung Gottes zu ihrem Ziel, nicht aber anteilig auch durch die Dimension der phänomenal erfahrbaren Offenbarungen – eine Dimension, die in der christlichen Tradition bis zum Mittelalter durchaus bekannt war. Nicht die natürliche Vernunft, sondern das Vertrauen in die Wahrheit Gottes sollte den entscheidenden Zugangsweg zum Gewahrwerden seiner Wahrheit bilden.¹⁰ Vor dem Hintergrund einer angenommenen Polarität zwischen dem sich offenbarenden Gott und der autonomen menschlichen Vernunft entsteht ein theologisches Lehrsystem,

„in welchem der Nachweis des Faktums, daß Gott gesprochen hatte, den ganzen Inhalt des Glaubens als ein für allemal geoffenbart und also *de fide* gesichert garantierte. Die göttliche Autorität, welche durch die päpstliche Autorität für die Kirche vermittelt wird (1. Vatikanum), wurde jetzt zum zentralen Punkt der kirchlichen Offenbarungsdoktrin“¹¹.

Wie Eicher zeigen kann, enthält dieses Offenbarungsverständnis direkte Konsequenzen für das katechetische Methodendenken. Aufgrund der angenommenen Einheit von Dogma und Offenbarung konnte die Vermittlung des Glaubens als ein Für-wahr-halten dogmatischer Lehrsätze expliziert werden. Es fand seinen wesentlichen Ausdruck in der Information über die (selbst 'übernatürlich' mitgeteilten) 'übernatürlichen Gegenstände'. In diesem Verständnis ist der Inhalt des Glaubens durch die zurückliegende einmalige Offenbarung festgelegt, dem die Gläubigen als Rezipienten gegenüberstehen. Der Akt des Glaubens ist gleichbedeutend mit der Annahme von Lehrsätzen *über* den Glauben. Der Welt- und Lebensbezug (und damit zusammenhängend: das religiöse Vorverständnis) der Adressaten ist nicht im Blickfeld. Wie selbstverständlich diese katechetische Praxis am Ende des 19. Jahrhunderts war, beschreibt Eggersdorfer:

„Die Katecheten pflückten die Früchte vom Baume der neuscholastischen Theologie, die seit Mitte des Jahrhunderts auf allen Linien den Sieg davon getragen hatte. Zuerst der Stoff, die Zuverlässigkeit des Depositum fidei: Das war die unausgesprochene, aber wie selbstverständlich erlebte Forderung der Zeit. Daß darüber der Sinn für die Form der Lehrvermittlung verlorenging, wer hätte das merken sollen, wenn er doch mitten in seiner Zeit stand.“¹²

Was Eggersdorfer für die Zeit des Übergangs vom 19. zum 20. Jahrhundert beschreibt, spiegelte die Situation in volkskirchlich geprägten Gebieten wider. Aus den Städten waren andere Stimmen zu vernehmen. Dort führten zuneh-

¹⁰ Vgl. Eicher 1976, a.a.O., 290ff. Ausführlicher in P. Eicher, Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977.

¹¹ Eicher 1976, a.a.O., 292.

¹² F.X. Eggersdorfer, Die Kurve katechetischer Bewegung in Deutschland in einem halben Jahrhundert; in: J. Goldbrunner (Hg.), Katechetische Methoden heute, München 1962, 24-47, hier 25. Freilich hatte es in der Vergangenheit Ausnahmen gegeben; vgl. J.B. Hirscher, Über das Verhältnis des Evangeliums zu der theologischen Scholastik der neuesten Zeit im katholischen Deutschland, Tübingen 1823; dazu auch W. Bartholomäus, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 44ff.

mende Schwierigkeiten mit der „Lehrsatzkatechese“ in der katechetischen Praxis zu verstärkten Rufen nach einer Reform des Religionsunterrichts.¹³ Parallel zeigt sich ein Interesse an der Entwicklung einer professionellen Unterrichtswissenschaft „Katechetik“, die den Vergleich mit dem Kenntnisstand der entsprechenden „Humanwissenschaften“ nicht zu scheuen brauchte.¹⁴ Dieses Ziel war nicht ohne einen Brückenschlag zur Pädagogik und zur Psychologie zu leisten. Namentlich werden Bezüge zu Otto Willmann und Friedrich W. Foerster hergestellt. Ihnen folgend, sollte Unterricht nicht nur als eine Technik des Wissenserwerbs konzipiert werden, sondern vor allem eine *erzieherische* (also pädagogische) Funktion erfüllen. In Willmanns Bildungsgedanken sind die Schüler gar Subjekte ihrer eigenen Bildung. Bildung ist für ihn im Kern die „selbsttätige Bildung“ der Heranwachsenden.¹⁵ Die Vertreter der katechetischen Reformbewegung wollten die Herausforderung annehmen, die in der Rezeption solcher Gedanken lag. In München engagieren sich im Einflußbereich des Katecheten-Vereins unter anderen Heinrich Stieglitz, Anton Weber und Josef Göttler für eine solchermaßen grundlegende und zeitgemäße Reform der Katechese und des Religionsunterrichts. Was diese katechetische Erneuerungsbewegung als „Münchener katechetische Methode“ bekannt macht, soll zunächst präzisiert werden.¹⁶

1.2. Der Münchener Reformansatz

Die katechetischen Reformen erkennen, daß das scholastische Lernschema „lectio-memoria-imitatio“ nicht hinreichte und daß selbst mit methodischen Verfeinerungen im Rahmen dieses Dreischritts ein entscheidendes Moment nicht zu bewältigen war, nämlich die Erfassung der Fragen, die mit der subjektiven Seite der Aneignung des Gelernten zusammenhingen. Innerhalb des Katechismusunterrichts folgte man der Praxis, Katechismusfragen vorzulesen (und auswendig lernen zu lassen), sie durch Beispiele (auch Bibeltexte) verständlich zu machen und schließlich auf ihre alltägliche Nutzenanwendung zu verweisen.¹⁷ Die Bedeutung der Beginnsituation auf seiten der Schüler – ihre Situation, ihre Vorkenntnisse, das Vorhandensein von Anknüpfungspunkten in ihrer Erfahrungswelt – war kein Gegenstand der didaktischen Reflexion.

¹³ Vgl. (vornehmlich mit Blick auf das protestantische Spektrum) *W. Rein*, Grundlinien zur Reform des Religionsunterrichts unserer Schulen; in: *Ders. (Hg.)*, Stimmen zur Reform des RU II, Langensalza 1906, 51ff.

¹⁴ Vgl. grundlegend: *A. Weber*, Die Münchener katechetische Methode, Kempten/München 1905.

¹⁵ *O. Willmann*, Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig 41909 (1882), 492ff.

¹⁶ Vgl. dazu *H.W. Offele*, Geschichte und Grundanliegen der sogenannten Münchener Katechetischen Methode, München (1961), bes. 131-189; *G. Grunwald*, Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts, Freiburg 1927, bes. 141-190.

¹⁷ *Grunwald* (1927, a.a.O., 169f) berichtet auch von folgender Praxis: „Danach scheinen manche Katecheten den Kindern das Memorieren dadurch zu erschweren, daß sie zuerst das Pensum auswendig lernen lassen und dann erst darüber katechesieren“.

Das Reforminteresse der „Münchener“ richtete sich zunächst auf die Integration lernpsychologischer Erkenntnisse. So interpretierte und modifizierte man die formalen Lernstufen, wie sie Herbart entwickelt hatte, als Abbildung der Aneignungsstufen, deren Struktur konform zur Natur des kindlichen Geistes angelegt sei.¹⁸ Die Aneignungsstufen sollten kognitiv, aber auch affektiv und volitiv gefüllt werden, um Herz und Gemüt der Kinder zu treffen. Die Sprache sollte narrativ und bildhaft sein, an der Erlebniswelt der Kinder anknüpfen und ihre innere Anschauung aktivieren. Erlebnis und Erfahrung sollten am Anfang stehen, nicht das Lernen von Begriffen, deren Bedeutung erst hernach geklärt werde. Offele beschreibt die religionspädagogischen Bemühungen wie folgt:

„Das Auffassen geschieht durch die Sinne und wird durch die Prozesse der Apperzeption und der gestaltenden Phantasie wie auch von Gefühlen, die Interesse bekunden, unterstützt. So kann das Ganze zu einem Erlebnis werden, das der beziehende und urteilende, der abstrahierende und schlußfolgernde Verstand bearbeitet und der gleichzeitig die geistigen Gefühle auslöst, die sich aus den Elementen der sinnlichen aufbauen. In der Anwendung endlich wird das Erkannte zu einem innerlich beherrschten und verfügbaren Gut, das jederzeit durch äußeres Wiedergeben, Darstellen und Gebrauchen noch weiter geformt werden kann. Dann ist es dem Willen zugeteilt, der die Motive seiner Entscheidungen sowohl aus der sinnlichen wie auch der geistigen Sphäre wählen will.“¹⁹

In der konkreten Ausführung führte dies zur Modifikation der Formalstufen. Zunächst sollten die Kinder eine Zielangabe über die gesamte katechetisch-thematische Einheit erhalten, gefolgt von einer Vorbereitungsstufe, um die Kinder zu motivieren und zu interessieren, sich mit den ausgewählten Sachverhalten zu beschäftigen. Der Einfluß der damals intensiv diskutierten 'Willenspädagogik'²⁰ ist unverkennbar, in Kindern jene Grundeinstellung zu erzeugen, die intrinsisch motivierte Lernprozesse begünstigt. Nach der Vorbereitungsstufe folgt die Phase des Wissenserwerbs, anschließend die Erklärung, die von der Breite in die Tiefe führen soll. Vor dem Übergang zur Nutzenanwendung wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Erklärung empfohlen, um Behaltensprozesse zu verstärken. Am Ende schließt sich

¹⁸ Auf den Zusammenhang mit Herbart verweist *Grunwald*, Die Münchener katechetische Methode, J.Fr. Herbart und Fr.W. Foerster, Münster 1910. *J. Götter* schreibt in „System der Pädagogik im Umriss“ (München 1927, 179): „Die Lehrstufen dürfen nichts anderes sein wollen als eine aus der Psychologie des natürlichen Lernprozesses aufbauende Anregung und Leitung der jeweils erforderlichen Lernstufen. Sie sind also aufzufassen als Fragen an den die Lektion erteilenden bzw. auf diese sich vorbereitenden Lehrer, was er zum Zustandekommen erfolgreicher Lernerarbeit des Schülers zu tun habe. Naturgemäß (naturam [sc. discipulij] sequi) muß auch hier oberster Grundsatz bleiben.“

¹⁹ *Offele* 1961, a.a.O., 156 – in Anlehnung an *F.X. Eggersdorfer*, Jugendbildung, München 1928.

²⁰ Vgl. dazu *Foersters* Aufsätze: Über Willensbildung; in: *F. Weigerl* (Hg.), Kurs für Heilpädagogik und Schul-Hygiene, Offizieller Bericht, Donauwörth 1908, 381-384 sowie: Die kommenden Aufgaben der religiösen Erziehung; in: *KBL* 43 (1917), 195-202.

die Phase der Anwendung des Gelernten auf spezielle Fälle des alltäglichen Lebens an.

Offele sieht in der „Münchener Methode“, besonders in deren Schülerorientierung, eine anthropologisch bedeutsame Reform der Katechetik angestoßen.²¹ Sie wird in der partiellen Anlehnung an die methodischen Erkenntnisse des Pragmatismus sichtbar, von dem sich die Reformen zwar abgrenzen, den sie aber in psychologischer Hinsicht rezipieren, etwa wenn sie die Empfehlung aussprechen, „von der Sache zum Wort, vom Erlebnis zum Denken und von der Anschauung zum Begriff“ fortzuschreiten – und nicht umgekehrt. Darin zeigt sich der psychologisch begründete Versuch, die kindliche Rezeptionsstruktur systematisch in der Methodik zu verankern. Was in diesem Sinn als „psychologische“ oder auch „induktive Methode“ bezeichnet wird, sehen die Katechetiker in der zeitgenössischen Pädagogik vergegenwärtigt, so bei Friedrich Wilhelm Foerster.²²

Die Schülerorientierung wird darüber hinaus konkret, wo man alters- und entwicklungsgemäße Fragen in den Blick nimmt. Willmann hatte sehr deutlich eine „Bildungsarbeit nach Alterstufen“ gefordert:

„Das Wachstum der menschlichen Kräfte ist bis zu bestimmten Grenzen ein kontinuierliches und im ganzen angesehen einem Wandel auf allmählich aufsteigendem Pfade ähnlicher als einem Ersteigen von Stufen; allein die Natur und ihr folgend die Gesellschaft haben diesen Pfad in gewisse Abschnitte zerlegt, deren Erreichung mit dem Erklimmen von Stufen verglichen werden kann.“²³

Wollte man also Willmanns Pädagogik auf die katechetische Praxis anwenden, mußte dies zwangsläufig zu einer Überprüfung des gesamten Katechismusstoffes hinsichtlich seiner altersgemäßen Verträglichkeit führen.²⁴ Damit war die systematische Theologie ihrer exklusiven Funktion hinsichtlich der Bestimmung der Unterrichtsinhalte und -formen enthoben. Psychologie und Unterrichtswissenschaften traten an ihre Seite.²⁵ Soweit sich diese Gewichts-

²¹ Besser würde hier von 'Fortsetzung' gesprochen, denn die Münchener haben die Orientierung am Kind nicht 'erfunden', sondern eine Tradition fortgesetzt, die es bereits gab, wie ein Vergleich mit J.B. Hirschers 'Katechetik' von 1831 leicht belegt. Insofern haben die Kritiker der Münchener nicht ganz unrecht, wenn sie immer wieder Bezüge zu den Tübingern herstellen. Dennoch beziehen sich die Münchener selbst kaum direkt auf die Tübinger und greifen auch in inhaltlicher Hinsicht manche Fragen nicht auf, die die Tübinger behandelt hatten (z.B. Hirschers historisch-heilsgeschichtlich orientierte theologische Ausrichtung). Die Zusammenhänge zwischen 'Tübingen' und 'München' sind daher eher indirekter Art.

²² Auf den Zusammenhang verweist auch W. Simon, Wie kann Göttler behaupten...?, in: KBL 109 (1984), 810-813.

²³ Willmann 1909, a.a.O., 436. Willmann legt sechs Alterstufen zugrunde, auf die sich die Anordnung der Bildungsinhalte bezieht (vgl. ebd. 436ff): Frühe Kindheit (6 J.); schulfähige Kindheit (4 J.); unmündiges und mündiges Knabenalter (je 3 J.); frühes Jünglingsalter (4 J.) und waffenfähiges Jünglingsalter (4 J.).

²⁴ Eine Konsequenz, zu der die Münchener nicht wirklich vorstießen, wie E. Paul urteilt: Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen; in: KBL 113 (1988), 186-192.

²⁵ Vgl. in diesem Zusammenhang die Studie von H. Schilling, Grundlagen der Religions-

verlagerung durchsetzen konnte, hatte dies weitreichende Folgen. Die Kenntnis theologischer Begriffe und das Wissen um religiöse Glaubenssätze wurde nicht mehr als das zentrale Ziel der Katechese vorgestellt, sondern als eine notwendige Funktion für die Erreichung eines anderen Zieles betrachtet, nämlich der Ermöglichung eines religiös geführten Lebens. Göttler verwendet dazu den Begriff der „Lebensführung“ und er schreibt:

„Vielmehr ist eigentliches Ziel der Katechese und spezifisches Ziel der religiösen Erziehung...die Fähigkeit und Bereitwilligkeit zur selbständigen, auf überzeugtem christkatholischen Glauben fundierten religiösen Lebensführung... Man könnte kurz sagen, Religion sei das Ziel der Erziehung.“²⁶

Analog zielt der Unterricht in Wertfragen nicht ausschließlich auf die Kenntnis von Normen, sondern zugleich auf die Bildung des Gewissens, das sich diesen Normen gegenüber verhält.²⁷

1.3. Methodenrevision oder -modifikation?

Wie sind nun diese Anstrengungen insgesamt zu bewerten? Die von den Münchenern durchgesetzten Veränderungen dürfen sicher nicht überschätzt, aber ebensowenig unterschätzt werden.²⁸ Was sie hervorbringen, ist keine (im eigentlichen Sinn) „neue“ katechetische Methode, denn das Formalstufenschema – der Kern der etablierten katechetischen Methodik – wird, trotz vielfältiger wissenschaftlich begründeter Kritik, nur modifiziert, nicht aber grundsätzlich revidiert.²⁹ Auf der Folie der von Eicher angesprochenen Wechselbeziehung zwischen herrschendem Offenbarungsverständnis und katechetischer Methode³⁰ verharren die Münchener im Einflußbereich der damaligen neuscholastischen Theologie.

Interpretiert man diese Veränderungen aus einer „extra-historischen“ Perspektive, könnte der Ertrag gering eingeschätzt werden. Nimmt man eine „intra-historische“ Perspektive ein und berücksichtigt die Begrenzungen jener Zeit, wie sie hinsichtlich des skizzierten theologischen Diskussionsstandes gegeben waren, so wird deutlich, welche Schwierigkeiten sich dem Versuch eines gänzlichen Ausbrechens aus der neuscholastischen Denktradition in den Weg gestellt hätten. Schon die erzielten Reformen reichten aus, erheblichen innertheologischen und innerkirchlichen Widerstand zu mobilisieren, weil den Reformkritikern deutlich wird, daß die Kompatibilität zwischen dem von ihnen

pädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970, in der er die Entwicklung des Begriffs „Religionspädagogik“ im zeitgeschichtlichen Zusammenhang des beginnenden 20. Jahrhunderts entfaltet. Darin vertritt er die Ansicht, dieser Begriff habe sich in Anlehnung an den von Foerster gebrauchten Begriff „Moralpädagogik“ durchgesetzt.

²⁶ J. Götter, Unser Erziehungsziel, München 1909, zit. nach Offele 1961, a.a.O., 183.

²⁷ Vgl. J. Götter, Religions- und Moralpädagogik, Münster²1931 (1923); kommentierend dazu: W. Simon, Josef Götter (1874-1935), in: KBL 112 (1987), 341-344.

²⁸ Vgl. dazu Paul 1988, a.a.O..

²⁹ Vgl. Paul 1988, a.a.O., 190f.

³⁰ Vgl. Eicher 1976, a.a.O..

präferierten Offenbarungsverständnis und der neuen Methodenbewegung unter Druck geriet; anders formuliert: weil der Eindruck entsteht, daß die neue Methode potentiell auf ein anderes Offenbarungsverständnis, auf eine andere Theologie abzielen könnte – was die Reformer jedoch nicht intendierten. Mit den skizzierten Reformbemühungen bahnt sich immerhin ein Selbstverständnis der Katechetik an, sich nicht mehr nur als „Anwendungsdisziplin der Dogmatik“ zu verstehen, sondern eine (auch) pädagogisch und psychologisch begründete Theorie, d.h., ein eigenes wissenschaftliches Fundament zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang betritt Foerster die Bühne der Katechetik. Für Schilling trifft er mit seiner 'induktiven Methode' genau die Anliegen der Münchener Reformkatecheten, die sich gegen Intellektualismus und Verbalismus, gegen Stoffmaterialismus und Memorierwut wandten. Foerster schien sich in hervorragender Weise als Bündnispartner zu eignen. Schilling resümiert: Foerster,

„ein exponierter Universitätslehrer, der in jenen Jahren, da der ethisch-pädagogische Säkularismus den pädagogischen Katechetikern nicht wenig zu schaffen machte, eine offenkundige, um nicht zu sagen sensationelle Wendung zum Religiösen hin vollzog, mußte den bedrängten Verteidigern des Religionsunterrichts als gewichtiger Bundesgenosse in der Tat hoch willkommen sein.“³¹

1.4. „von der Anschauung des Kindes her...“

Die Berufung katholischer Katecheten auf Foerster, den Nicht-Katholiken, gestaltet sich vor dem Hintergrund der Situation von Theologie und Kirche nicht ohne Probleme. Die katholischen Katechetiker sehen sich immer wieder vor die Frage gestellt: Ist Foerstere Methode neutral und darum theologisch rezipierbar? Oder enthält sie normative Implikationen, die mit seiner Methode übernommen werden? Kritiker meinten, solche, nicht mit der katholischen Lehre in Einklang zu bringende Implikationen, entdecken zu können; daher bestehe eine „Foerstergefahr“. Sie sahen die bis dahin geübte Praxis auf den Kopf gestellt: Statt in katechetischen Lernprozessen die geoffenbarte übernatürliche Wahrheit in Form von Katechismussätzen voranzustellen, erklärten die Reformer die „Anschauung des Kindes“ zum Ausgangspunkt für religiöse Lernprozesse. Was für die Reformer zunächst nichts anderes war als eine Erweiterung der methodischen Sequenz, bedeutete für ihre Kritiker die Preisgabe der „Wahrheit von oben“ zugunsten einer „Wahrheit von unten“.

Parallel zu den Bemühungen um eine Reform der Katechese publiziert Foerster sein Konzept einer „psychologischen“ bzw. „induktiven Methode“. Es findet in der katholischen Fachpresse Beachtung, vor allem in den „Katechetischen Blättern“.³² Die programmatischen Aussagen, 'von der Anschauung' auszu-

³¹ Schilling 1970, a.a.O., 66.

³² Vgl. u.a. die Besprechungen seiner Bücher „Schule und Charakter“ in den KBL 34 (1908), 67f und eine erneute Auflage in den KBL 40 (1914), 25. Sein Buch „Lebensführung“ wird besprochen im Heft 35(1909), 246ff, „Christus und das menschliche Leben“ in 48(1922), 281-284 sowie „Sexualethik und Sexualpädagogik“ in 34(1908), 83f.

gehen (Münchener) bzw. 'induktiv' vorzugehen (Foerster), schienen in hohem Maße zu korrespondieren. Was man von Seiten der Reformkatecheten von der induktiven Methode erhoffte, erklärt Göttler im Jahre 1911:

„Das Wesen der induktiven Methode! Es ist jene Methode, welche ausgeht und sich verbündet mit den guten, nach oben strebenden Grundkräften der Seele. Deren Äußerungen sind in den verschiedenen Alterstufen aufzudecken und zu zeigen, wie sie notwendig auf höhere Güter, auf ein höchstes Gut hinweisen und Hingabe an dasselbe fordern.“³³

Wie für Foerster, verhält sich auch für Göttler die induktive Methode „neutral“ gegenüber dem Inhalt der göttlichen Offenbarung. Die Reformer befragten nicht die (theologischen) Inhalte oder zielten gar auf deren Reform, sondern sie hatten eine Erneuerung der Methode vor Augen. Sie wollten einen anderen (angesichts der Zeitumstände: effektiveren) Weg einschlagen, um zu demselben Ziel zu kommen: Verkündigung und Einswerdung mit der christlichen Wahrheit. Diese Hoffnung, so hielten die Reformkritiker dagegen, sei eine gefährliche Utopie.³⁴ Eine Methodenreform, so ihre Ansicht, führt zu einer anderen Theologie. Sie erkennen, daß nicht jede methodische Neuerung mit ihrem (neuscholastisch geprägten) offenbarungstheologischen Konzept vereinbar ist. Gleichwohl zielten die Reformer nicht ernsthaft darauf ab, aus dem bestehenden theologisch-methodischen Zusammenhang auszubrechen.

2. Die Foersterrezeption in der Katechetik als „Foerstergefahr“

In einer ersten Phase dieser Auseinandersetzung, die von der Jahrhundertwende bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges währt, profiliert sich Johann Schraml, Geistlicher Rat in Burglengenfeld. Eine zweite, kürzere Phase kann zwischen Kriegsende und etwa 1920 lokalisiert werden. Darin engagiert sich Franz Xaver Kiefl, zunächst Theologieprofessor in Würzburg und später Domdekan in Regensburg.

2.1. Schraml: 'Unser Religionsunterricht bedarf keiner Umformung'

Schraml hatte bereits 1899 in einer Schrift seine Ablehnung der sich abzeichnenden Reformversuche unmißverständlich zu erkennen gegeben und erklärt: „Unser Religionsunterricht bedarf keiner Umformung.“³⁵ Die Umformung sieht er am Werk, wo die traditionelle „analytische Methode“ durch eine „synthetische“ ersetzt werde. Sie unterscheiden sich wie folgt:

„Die analytische Methode stellt zuerst den Begriff auf und zergliedert ihn dann; die synthetische gibt umgekehrt zuerst die ersten Merkmale, und setzt sie dann zum Ganzen zusammen.“³⁶

³³ J. Göttler, Foersters induktive Methode; in: KBL 37 (1911), 238-240, hier 239.

³⁴ Vgl. J. Schraml, Dr. Foersters induktiv-psychologische Methode in Anwendung auf religiöse Autorität und geistige Freiheit; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 145 (1910), 799-817, hier 810.

³⁵ J. Schraml, Das Prinzip der modernen Anschauung und die Anschauung im Religionsunterrichte. Eine apologetisch-methodische Studie, Regensburg 1899, 76.

Was Schraml als „analytische Methode“ bezeichnet, entspricht der neuscholastisch geprägten „Lehrsatzkatechese“. Mit seiner Kritik an der „synthetischen Methode“ zielt er auf die Münchener Reformer und ihre Foersterrezeption. Die Problematik der methodischen Erneuerung liegt für Schraml darin, daß er sie aus prinzipiellen Gründen nicht für vereinbar hält mit der Natur der christlichen Offenbarungsreligion. Schraml folgend ist die Auffassung, Methode und Inhalte verhielten sich neutral zueinander, ein folgenschwerer Irrtum. Sobald man das Feld der Religion betrete, befinde man sich im Kraftfeld eines bindenden objektiven Moments, das nicht nur keinen Ansatz „von unten“ zulasse, sondern, im Gegenteil, zu einem „Ansatz von oben“ verpflichte. Schraml argumentiert:

„Unsere heilige Religion, die einzelnen Glaubensartikel, Gebote und Sakramente sind etwas positiv Gegebenes. Danach richtet sich die Art und Weise der Darbietung. Der Glaube als Lehrdisziplin verlangt seiner Natur nach principiell Zergliederung, nicht Zusammensetzung. Nur Synthese oder doch leitende Synthese setzt zwar die Wahrheit voraus, läßt aber durch Zusammensetzung 'von den Schülern und unter Mitbetheiligung der Schüler' dieselbe erst entstehen. Hier ist die deutliche methodische Spur der modernen Pädagogik. ...Die Synthese als Grundlage und Ausgangspunkt des Unterrichts bedeutet im letzten Grunde nichts anderes als die vorausgesetzte Wahrheit methodisch componiren. Solches Componiren ist auch dem katholischen Methodiker nicht erlaubt; der Weg ist autoritativ abgesteckt: der Glaube muß gelehrt und gelernt werden.“³⁷

Nach Schraml begeht methodischen Unsinn, wer christliche Wahrheiten synthetisch aufgreifen will. Für ihn gibt es keinen Zweifel daran, daß der Glaube eine direkte Frucht des Hörens ist, daher sei der Analytiker der wahre Lehrer des Glaubens. Er verkündige die Wahrheit und stelle sie den Kindern ungeschmälert zur Annahme vor.³⁸

Schraml untermauert seine Position ausführlich mit Hinweisen auf Augustinus und Thomas, aber er interpretiert sie ganz im Sinne der von Eicher bezeichneten neuscholastischen Verengung.³⁹ Schraml argumentiert: Während die induktive Methode als didaktischen Verlaufsplan die Reihenfolge „Veranschaulichung“ (Darbietung), „Denken“ (Erklärung) und „Handeln“ (Anwen-

³⁶ Schraml 1899, a.a.O., 101.

³⁷ Schraml 1899, a.a.O., 106.

³⁸ Schraml läßt allerdings auch durchblicken, daß das synthetische Vorgehen in der Erziehung insgesamt sinnvoll sein könne. Schraml meint: „Es kann überhaupt keinen Lehrgegenstand und kein Lehren geben, wobei der eine oder der andere Lehrweg zur Benützung im Nebendienste unmöglich, verboten oder gar schädlich wäre, weil eben das Darbieten und Erlernen eines jeden Faches *nur* mit Hilfe der beiden Wege erfolgen kann“ (Schraml 1899, a.a.O., 106). Wenn er fortfährt, daß selbst im Religionsunterricht beide Lehrwege einen Platz erhalten könnten, ist ein logischer Bruch in seinem Denken nicht zu übersehen. Dieser Bruch läßt sich auch nicht dadurch abschwächen, daß er eine bestimmte Rangfolge beider Lehrverfahren einfordert, die sich aus dem Stoff ergeben müsse. Was den Stoff des Religionsunterrichts betrifft, so Schraml, komme aufgrund seiner übernatürlichen Bindung nur die analytische Methode in Frage.

³⁹ Vgl. in diesem Zusammenhang die systematisch theologische Reflexion von Eicher 1976, a.a.O.

dung) vorschlägt, lehrt die Tradition, daß der Glaube eine Vergewisserung dessen ist, wovon man keine direkte Anschauung hat. Der Glaube ist seiner Natur nach primär keine Sache des Wissens, weil das dem Glauben Zugehörige die Vernunft übersteigt und er ist sicher keine Sache der Anschauung, wenn nicht ein Bekanntwerden mit dem sich offenbarenden Gott vorausgegangen sei. Nicht die Anschauung bildet den Ausgangspunkt zur Erkenntnis der Glaubenswahrheit, sondern allein die Annahme der in Glaubenssätzen gefaßten Wahrheit des Glaubens selbst. Die übernatürliche Erkenntnis werde begründet durch den Glauben und dieser komme vom Hören. Das Hören sei das „Sinnmittel“, wodurch die menschliche Seele die vorgelegte Wahrheit aufnehme.⁴⁰ Somit besteht für Schraml zwischen 'Hören' und 'Glauben' ein unmittelbarer natürlicher Zusammenhang, der nicht erst durch eine künstliche methodische Konstruktion hergestellt werden muß:

„Der Glaubenswillige hört glaubend, weil er weiß, das zu Hörende stammt von Gott.“⁴¹

Die spekulative Durchdringung des gläubig Erkannten folgt zeitlich dem Hören des Glaubenssatzes. Nach Schraml muß der Glaube als die *ratio maior* anerkannt und ihm die Führung zugestanden werden – von ihr soll die Vernunft ihren Ausgang nehmen. Und eben dieses Verhältnis kehre die 'Münchener Methode' um. Sie gehe vom Wissen aus und reduziere die Glaubensinhalte auf eine, dem Verstand subordinierte Willenssache. Darin liegt für Schraml der Beweis, daß die Methode nicht neutral ist, denn indem man das Übernatürliche dem Intellekt unterordnet, macht man es zum Objekt, verletzt, profanisiert und subjektiviert es.⁴²

Diese Subjektivierungstendenz ist für Schraml auch der induktiven Methode Foersters implizit. Er dürfe daher nicht als Gewährsmann für methodische Reformen in der Katechese herangezogen werden. Foerster lasse in seinen Schriften keine objektive Bindung erkennen und beweise seine Unkenntnis von der übernatürlichen Wahrheit. Nach Schraml baut Foerster seine Erziehungsmethode auf einer natürlichen Grundlage auf und gibt damit seine Abhängigkeit vom modernistischen und rationalistischen Zeitgeist zu erkennen. 'Rationalistisch' sei die Identifikation von Glauben und Erkennen, 'modernistisch' die Verlagerung von Leben und Wahrheit in das religiöse Gefühl. Durch beide Tendenzen degeneriere die Religion zu einem menschlichen Produkt⁴³ und

⁴⁰ J. Schraml, Natur und Übernatur: Die Anschauung als Ausgang der übernatürlichen Glaubenserkenntnis im Lichte der Lehre der Kirche und des heiligen Thomas von Aquin; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 150 (1912), 653-667.

⁴¹ Schraml 1912, a.a.O., 663. Für „direktes Erkennen“, besonders bei einfacheren Glaubensinhalten, tritt auch A.Satzger ein: Was ist uns Fr.W.Foerster?; in: Pharus 1 (1910), 2.Halbbd., 104-116.

⁴² Vgl. Schraml 1910, a.a.O., 808f.

⁴³ Vgl. Schraml 1911, Ist Dr.Foersters Methode oder der Glaube die Grundlage des Erlebens der Religion und der christlichen Charakterbildung?; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 148 (1911), 290-303, hier 190f. In der Gefühlsbetonung vermutet er Spuren von J.J. Rousseau, dessen Begriff einer „natürlichen Religion“

zerstöre jede wirkliche Katholizität.⁴⁴ Nicht Gott, sondern der Mensch werde an die Spitze gesetzt. Nicht Unterordnung unter eine Wahrheit, sondern menschliche Autonomie sei das Ziel.⁴⁵ Eine Anlehnung an Foerster, wie sie die „Münchener“ praktizierten, laufe auf die folgenschwere Konsequenz hinaus, daß in der Katechese nicht Gottes Autorität, sondern das „Ich“ des Kindes die erste und höchste Norm sei:

„Entwickelt und nicht bloß geklärt, sondern autorisiert wird lediglich die eigene Selbstherrlichkeit des Kindes in der Beurteilung des Sittlichen und in der Unterscheidung von gut und böß. Eben der methodische Ausgang stellt Intellekt, Urteil und Willen des Kindes prinzipiell autonom heraussetzend, selbstbauend der Glaubens- und Sittenlehre gegenüber. Er statuiert und bedeutet das menschliche 'Ich' als Formalprinzip des Glaubens und der Sittlichkeit. Er bedeutet die Zurückführung der Glaubens- und Sittenlehren auf deren Ein- und Unterordnung unter das Maß der 'Ich'-Einsicht und Beurteilung.“⁴⁶

In der Logik, der die Reformkatechetik folgt, entdeckt Schraml den Zeitgeist des Modernismus. Es ginge ihr nicht mehr darum, sich gläubig Gott und der Kirche zu unterwerfen, sondern beide zum Objekt der kritischen Vernunft zu machen. Als übernatürliche Wahrheit werde nurmehr anerkannt, was der vernünftigen Einsicht entspreche. Nicht die Betonung des übernatürlichen Charakters der Offenbarung, sondern deren Vergegenständlichung in der Anschauung des Kindes ist für Schraml die „traurige Konsequenz“ dieser Orientierung.⁴⁷

2.2. Verteidigung des Reformansatzes: 'Vom Kinde ausgehen, von Gott her denken'

Schramls Angriff auf Foerster und die Foersterrezeption durch die Münchener Reformkatechetiker bleibt nicht unwidersprochen. Um die Gegenkritik zu kennen, bedarf es keiner Gesamtübersicht über alle Diskussionsbeiträge, denn die Argumente wiederholen sich. Auf die Kritik von Anton Weber und Georg Grunwald soll stellvertretend für andere eingegangen werden.⁴⁸

Schraml selbstverständlich ablehnt. Rousseaus' schädlichen Einfluß auf die Katechetik stellt Schraml mehrmals heraus, besonders am Beispiel von J.B.Hirscher. Die „Gefahr“ des Rousseau'schen und Kant'schen Einflusses auf die christliche Erziehung durch die Foersterrezeption benennt auch *K.B. Appel*, Moralpädagogik; in: Die christliche Schule 2 (1911), 144-154.

⁴⁴ Schraml 1910, a.a.O., 805.

⁴⁵ Schraml wörtlich: „Das Ausschalten des Glaubens als Ausgang, der Ausgang vom Kinde bedeutet tatsächlich die Autonomie des Kindes“, vgl. 1911, a.a.O., 295.

⁴⁶ Schraml 1910, a.a.O., 810.

⁴⁷ Schraml 1910, a.a.O., 814ff.

⁴⁸ Vgl. desweiteren *F.W. Foerster*, Entgegnung; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 148 (1911), 527-532 sowie *J. Göttler*, Foerstere's inductive Methode; in: KBL 37 (1911), 238-240; *ders.*, Foerstere's religionspädagogische Reformvorschläge; in: KBL 39 (1913), 33-38 sowie *ders.*, Induktive Methode und Anschaulichkeit im Religionsunterricht. Zur Klärung und Rechtfertigung; in: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 151 (1913a), 410-426.

Weber, selbst Protagonist des Münchener Reformkreises, hatte Schramls Schrift von 1899 noch im selben Jahr in den Katechetischen Blättern kritisch rezensiert. Im Frühjahr 1900 reagiert Schraml mit der Streitschrift „Die Fundamentalfrage der katholischen Katechese“ und Weber antwortet 1901 mit einer längeren Abhandlung: Die erste Phase der Debatte um die Zulässigkeit einer Reform der Katechese, von der sich Vertreter des neuscholastischen Methodenverständnisses bedroht fühlen, ist eröffnet!

Weber war dafür eingetreten, daß die Katechetik von der modernen Pädagogik die Einsicht übernimmt, den Lernweg synthetisch von der Darstellung und Anschauung zur Lehre zu entwickeln. Ein entscheidender Vorwurf Schramls gegen diesen Vorschlag Webers lautet: Mit der Entscheidung für einen „textsynthetischen“ Ansatz setzt Weber das natürliche Erkennen dem übernatürlichen Charakteristikum des Glaubens voraus. Aufgrund der Vorrangstellung der Methode degeneriert die Glaubenslehre zu einem natürlichen Gegenstand. Das inhaltlich und autoritativ Übernatürliche erscheine nicht mehr 'als solches'.

Erstens, entgegnet Weber, sei alle natürliche Tätigkeit von der übernatürlichen Wahrheit umklammert bzw. auf sie hingeordnet – sie stehe jedenfalls nicht in Konkurrenz zu ihr; zweitens müsse man, unter Berufung auf Thomas, den Sinn des Dogmas kennen, sonst könne man ihm nicht gläubig zustimmen. Schramls Argwohn gegen das synthetische Vorgehen sei gegenstandslos, er habe nicht verstanden, so Weber wörtlich,

„daß ich nicht die religiösen Wahrheiten auffinden oder gar erfinden, sie konstruieren will, sondern daß ich die einzelnen Teile einzeln lehre, darbiere, zur gläubigen Annahme vorstelle und zum Schluß das Detail zusammenfasse. Die Zusammenfassung geschieht nicht per modum conclusionis, sondern per modum additionis. Die Zusammenfassung ist nicht eine Tätigkeit der Vernunft in engeren Sinne, sondern eine Gedächtnisarbeit.“⁴⁹

Zur Verdeutlichung gibt Weber ein Beispiel für die Behandlung des achten Gebotes:

„Unsere Methode beruht also darauf, daß wir der Definition einer Sünde einen konkreten Fall vorausschicken... Dann erklären wir, worin seine Sünde bestanden habe, und legen dann dem Kind die Lehre vor, daß man diese Sünde nicht begehen darf. Hierbei bedienen wir uns der Worte des Katechismustextes.“⁵⁰

Mit Hilfe analoger Begriffe lernten die Kinder in der Katechese den christlichen Glauben kennen. Die Kenntnis analoger Bedeutungen müsse gegeben sein, bevor sie mit dem Glaubenssatz in Berührung träten und bevor Glaube selbst möglich sei.

Eigentlicher Streitpunkt in dieser Auseinandersetzung ist der Vorwurf Schramls, Weber öffne einem aufklärerisch getönten Vernunftansatz die Tür zur katholischen Theologie. Für Weber erliegt Schraml mit dieser Kritik einem verkürzten Verständnis der menschlichen Vernunft⁵¹ und er entgegnet ihm:

⁴⁹ A. Weber, Synthetische oder analytische Methode im Religionsunterricht?; in: KBL 27 (1901), 57-78, hier 61.

⁵⁰ Weber 1901, a. a. O., 72.

„Es gibt eben, was Schraml übersieht, eine mehrfache Tätigkeit der Vernunft. Dem Glauben widersprechend ist nur jene Vernunfttätigkeit, welche Geheimnisse auffinden oder an sich begründen will, oder welche das Übernatürliche in menschliche Begriffe fassen will.“⁵²

Schramls Forderung, den Kindern das Übernatürliche begrifflich auf direkte Weise darzubringen, sei nicht umzusetzen.⁵³ Das sei der Kardinalfehler der katechetischen Tradition, den die neue Methodenentwicklung offen ans Licht gebracht habe. Es handele sich um ein erfolgloses Unterfangen, wenn man meine, es reiche aus, den Kindern den Katechismussatz vorzulesen mit der Konsequenz, daß sie diesem ihre gläubige Zustimmung gäben. Einem unverständenen Satz könne man weder zustimmen, noch könne man ihn ablehnen. Um die Unhaltbarkeit der Schraml'schen Forderung zu verdeutlichen, zieht Weber sie ins Lächerliche und legt ihm folgende, an die Kinder gerichtete Konklusio in den Mund:

„Ihr versteht das zwar noch nicht, aber ihr müßt doch glauben, daß dieser Satz wahr ist; denn die Kirche stellt ihn euch zum Glauben vor.“⁵⁴

Eine zweite wichtige Stimme für die Verteidigung der Methodenreform stammt von Grunwald, der 1910 in einer Schrift Zusammenhänge zwischen Herbart, Foerster und der Münchener katechetischen Methode herausgearbeitet hatte.⁵⁵ Er kommt in seiner Replik auf Schraml zu dem Schluß, dieser konstruiere falsche Polaritäten und werde damit weder Foerster, noch der Münchener Methode gerecht.⁵⁶ Er habe ein verzerrtes theologisches Verständnis vom Natürlichen und Übernatürlichen, weil er beide als zwei, völlig voneinander unabhängige, Entitäten auffasse. Nicht nur, daß das Übernatürliche (die Gnade) auf der Natur aufbaue, sie ergänze und vervollkomme und auf diese Weise in direkter Beziehung zu ihr stehe, zudem träfen Natur und Übernatur auch in der Menschenseele zusammen. Für Grunwald ist es folgerichtig, wenn sich die christliche Pädagogik im allgemeinen und Foerster sowie die 'Münchener' im besonderen mit diesem Zusammentreffen in der Seele beschäftigen. Während sich Schraml die Beziehung als eine kausal gelenkte Nachahmung der Übernatur in der Natur vorstelle, differenzierten Foerster und die Münchener zwischen Gott und Mensch, zwischen Gottes geschenkter Gnade und dem freien Willen des Menschen, wobei weder Gott, noch Gottes wirkende Gnade, vom Menschen abhängig oder durch sie beeinflussbar wären – sie gehörten absolut in das Reich des Übernatürlichen.⁵⁷

⁵¹ Damit kritisiert Weber an Schraml eben jene Verkürzung, die die neuscholastische Theologie an der scholastischen Tradition vorgenommen hatte.

⁵² Weber 1901, a.a.O., 66.

⁵³ Der Erfolg dieses Ansatzes sei „gleich Null“, so Weber 1901, a.a.O., 77.

⁵⁴ Weber 1901, a.a.O., 69.

⁵⁵ Die Münchener katechetische Methode, J.Fr. Herbart und Fr.W. Foerster, Münster 1910.

⁵⁶ G. Grunwald, Foersters Willenspädagogik im Verhältnis zur Willenspädagogik der katholischen Kirche; in: Pharus 2 (1911), 1. Halbbd., 103-113.

⁵⁷ Diesen Weg hatte Hirscher bereits 1831 in seiner 'Katechetik' beschritten.

Mit seiner Kritik an Schraml bringt Grunwald ein Selbstmißverständnis der neuscholastischen Theologie insgesamt zur Sprache. Schraml erwecke den Eindruck, als ob auch die Einwilligung und Zustimmung von Seiten des Menschen der übernatürlichen Sphäre zuzurechnen wäre (Glaube als eine direkte Frucht des Hörens). Träfe diese Behauptung zu, so Grunwald, äußere Schraml seine Kritik zurecht. Schraml erliege aber der irrigen Auffassung, als ob das menschliche Handeln auf die Gnade Gottes Einfluß nehme. Vielmehr müßten die Einwilligungsprozesse von seiten der Menschen als rein menschliche Prozesse betrachtet werden, die das Gnadenshandeln Gottes völlig unbeschadet ließen. Nichts anderes hätten sich Foerster und die Münchener mit ihrer induktiven Methode zum Ziel gesetzt. Sie wollten zeigen, wie die Gnadenswirkung in der menschlichen Willenshandlung in Erscheinung tritt und sie wollten methodische Wege erschließen, den Zustimmungsprozeß zu fördern. Schraml müsse anerkennen, daß eine Willenshandlung Erkenntnistätigkeit voraussetze oder sie einschließe – denn worauf sollte sich der Wille richten, wenn nicht auf etwas Erkanntes. Daß die Gnade dem menschlichen Willen zuvor kommt, ist für Grunwald evident. Aber: die immerwährende Gnade hebt den freien Willen nicht auf.⁵⁸ Daher laufe auch die Kritik an der Foersterrezeption ins Leere, die Katechese implementiere ein allgemein religiöses System anstatt der Offenbarung, weil Foerster nicht das Übernatürliche im Auge habe, das die katholische Kirche lehre. Was man von Foerster übernehme, sei nicht dessen Religionsverständnis, sondern seine Methode, die in hohem Maße für geeignet befunden wird, die Menschenseele für die Gnadengaben zu öffnen.⁵⁹ Damit unterstreicht Grunwald das rein methodische Interesse an katechetischen Reformen, die seiner Meinung nach durchaus mit einer unverkürzten scholastischen Position in Einklang zu bringen sind.

2.3. Das Ende der ersten Phase

Was Schraml in der Tat nicht sieht, ist die doppelte Denkrichtung der Reformer – sie sprechen von „Induktion“, aber entwerfen ihre Methode vom christlichen Offenbarungsglauben aus. Während Schraml meint, das Objektive gehe auf dem Weg begrifflicher Vermittlung auf direkte Weise in den annehmenden Glauben über – und damit eine eindimensionale Sender-Empfänger Beziehung unterstellt –, konzentrieren sich die Reformer, nachdem sie den Sender und die zu sendende Botschaft justiert haben, auf die Ausrichtung des rezipierenden Subjekts auf den Sender und die zu empfangende Botschaft. Was Göttler und Foerster als „induktives Vorgehen“ bezeichnen, ist eine, der Deduktion folgende und von ihr umschlossene Funktion. Noch schärfer formuliert: „Entwicklung“ und „Anschauung“ sind Begriffe, die ausschließlich innerhalb des Deduktionsprozesses einen Platz erhalten, sie sind auf ein Objektivum ausgerichtet und haben darin ihr Ziel.⁶⁰ Göttler zeigt sich von diesem Verständnis deutlich geprägt, wenn er schreibt:

⁵⁸ Vgl. Grunwald 1911, a.a.O., 103ff.

⁵⁹ Vgl. Grunwald 1911, a.a.O., 107-113.

„Schraml kennt doch auch den Satz: *Primum in intentione, ultimum in executione*: Ziel und Zweck, das Wichtigste bei einer Tätigkeit, tritt erst am Schlusse in Erscheinung, wiewohl es von Anfang an leitend, beherrschend für alle Teilakte der Handlung ist. So ist es auch hier. Der Katechismustext schwebt dem Katecheten vor, wenn er nach einer Veranschaulichung sucht, wenn er dieselbe vorträgt, sie bespricht (erklärt), um schließlich die Wahrheit in der Sprache des Katechismus kurz zusammenzufassen.“⁶¹

2.4. Die zweite Phase der Foersterdebatte: Kiefls Pragmatismusvorwurf

In den Jahren nach Beendigung des ersten Weltkrieges erreichen Verteidigung und Kritik Foersters und des reformkatechetischen Ansatzes einen letzten Höhepunkt. An der Spitze der Kritiker steht nun Franz Xaver Kiefl, Domdekan in Regensburg. Kiefl hatte in seiner Streitschrift „F.W. Foersters Stellung zum Christentum“⁶² eine Reihe von Anklagen gegen Foerster formuliert. Neben dem Eindruck, Foerster wolle den katholischen Religionsunterricht durch eine religionslose Moralerziehung ersetzen, beschäftigt er sich vor allem mit dem Vorwurf, Foerster entlehne seinen Religionsbegriff dem amerikanischen Pragmatismus, in dessen Konsequenz Religion nicht nach ihrer Wahrheit, sondern nach ihrer Nützlichkeit bewertet werde. Foerster stehe dem Positivismus eines Comte und dem Pragmatismus und Empirismus eines James nahe. Zwar spreche Foerster häufig von der „höheren Wahrheit“, aber diese sei für ihn nichts anderes als ein Komplex von inneren menschlichen Erfahrungen.⁶³ Diese Auffassung sei nicht mit dem Offenbarungsglauben in Einklang zu bringen. Die katholische Kirche lehre, daß nicht die menschliche Seele, sondern die übernatürliche göttliche Wirklichkeit der wahre Erkenntnisgrund sei. Foersters Interesse am Wert der Religion stehe dem Interesse der theologischen Scholastik an der *Wahrheit* direkt entgegen:

⁶⁰ Dies gilt auch für Foersters Moralpädagogik; vgl. dazu H.-G. Ziebertz, *Sexualpädagogik in gesellschaftlichem Kontext. Studien zur Konzeptentwicklung katholischer Sexualerziehung*, Weinheim/Kampen 1993, 75ff.

⁶¹ Göttler 1913a, a.a.O., 425. Gleich im Anschluß an die Ausführungen Götters geht Schraml darauf ein (ebd. 426-435). Er bleibe dabei, daß Götter den Glauben vom Verständnis der Begriffe abhängig mache und er frage sich, wozu der Glaube (und die kirchliche Autorität) noch nötig sei, wenn das Begriffsverständnis den zentralen Mechanismus bilde. Die Wahrheit selbst müsse dargeboten werden, und zwar, entsprechend der Ordnung der Offenbarung, „von oben nach unten“. Dieses Prinzip, so fährt er unbeirrt fort, kehrten die Münchener und Foerster um – und darin stimmten sie überein. Hier zeigten sich die fatalen Spätfolgen der Hirscher'schen Theologie.

⁶² Donauwörth 1918. Es handelt sich bei dieser Schrift um eine Bearbeitung und Erweiterung zweier Aufsätze, die zuvor in Heft 5 und 6 der Zeitschrift 'Pharus' veröffentlicht worden sind.

⁶³ Ähnlich der evangelische Theologe H. Büchsel, der Foersters Religionsverständnis für anthropozentrisch verkürzt hält. Die Verehrung Gottes trete hinter die Frage nach dem innersten Bedürfnis des Menschen zurück. Gott sei bei Foerster nicht die schlechterdings erhabene Persönlichkeit, sondern sein Gottesbegriff neige zur Immanenz; vgl. H. Büchsel, *Fr. W. Foersters Erziehungsgedanken im Lichte lutherischer Heilsv Verkündigung*, Hamburg 1917; zit. nach G. Wunderle, *Fr. W. Foerster und das Christentum*; in: *Die christliche Schule* 9 (1918), 76-81.

„Foersters System ist schon deshalb abzulehnen, weil es die durch hundertjährigen Geisteskampf in Deutschland gewonnene wissenschaftliche Klarheit des Fragestandes wieder trüben würde.“⁶⁴

Und weiter:

„Der Katholizismus hält wie kein anderes System das Prinzip der objektiven Wahrheit heilig und weist das wenn auch noch sehr veredelte Prinzip der Wohlfahrts- und Nützlichkeitsmoral, das der englischen Philosophie bis in ihre feinsten Auszweigungen wie ein unabtrennbarer Schatten folgt, weit von sich. Wer unseren Glauben preist, weil er in der Erziehung wirksam und nützlich ist, aber dabei seine objektive Wahrheit leugnet, der lästert ihn, und das Umsichgreifen dieses Geistes in unserer Erziehung ist nicht wünschenswert.“⁶⁵

Die Kiefl'sche Kritik an Foerster, die eine Kritik an der Münchener Reformbewegung einschloß, wurde in ihrer Bedeutung nicht zuletzt gestärkt, weil eine Reihe von Zeitschriften (wie 'Pharus' und 'Die christliche Schule') Foerstergegnern ausführlich Raum zur Darstellung gaben. Gleichwohl sind Versuche einer differenzierten Betrachtung zu erkennen. Josef Weber, der Kiefl darin sekundiert, daß die Foerster'schen Bemerkungen zur (Religions-) Pädagogik vom katholischen Standpunkt aus abzulehnen sind, meint aber, daß nicht Foersters gesamtes pädagogisches Schrifttum verworfen werden müsse. Positive Aspekte entdeckt Weber in Foersters Konzept der Willenserziehung. Mit dessen Ziel, die Vorherrschaft des geistigen über den triebhaften Willen zu sichern, könne der katholische Katechet übereinstimmen. Ebenso mit einem Teil der Methode, wenn Foerster davon spreche, die Erziehung müsse Hemmungsenergie gegenüber dem peripheren Willen und Tatenergie gegenüber dem geistigen Willen aktivieren. Das Problem entstehe dort, wo Foerster den Ursprung der Energie an Ideale knüpfe, die dem Leben aus der Tiefe der Seele heraus einen Sinn geben sollen. Weber folgend wird diese Inspiration, die nach Foerster zwar aus ewigen und unerschütterlichen Wahrheiten kommen soll, im Urgrund der Seele erzeugt. Foerster habe einen durchaus idealistischen und spirituellen Horizont vor Augen, allerdings sei dieser nicht vom Willen des geoffenbarten Gottes autorisiert. Daß sich Foerster für die „höhere Welt“ einsetze, sei zu unterstützen, sein Defizit liege aber darin, daß er die Autorität des Geistes in der Seele des Menschen suche, statt beim Urheber der Seele: in Gott. Hierin dürften ihm katholische Christen nicht mehr folgen.⁶⁶

2.5. *Das Ende der Foerstergefahr: „Foersters Methode als religionspädagogische Propädeutik geeignet“*

Durch solche Stimmen wurde, direkt oder indirekt, die für die Reformkatechetik entscheidende Frage gestellt, ob sie, indem sie Foerster rezipierte, der

⁶⁴ F.X. Kiefl, F.W. Foersters Stellung zum Christentum, Donauwörth 1918, 37. Diese Schrift wird sehr zustimmend von G. Wunderle in 'Die christliche Schule' 9 (1918), 158f rezensiert.

⁶⁵ Kiefl 1918, a.a.O., 37f.

⁶⁶ Vgl. J. Weber, Fr.W. Foersters Bedeutung für die praktische Erziehung; in: Pharus 10 (1919), 15-40.

Psychologisierung der Religion Vorschub leiste. Die Brisanz dieser Frage hatte Göttinger erkannt.⁶⁷ So ist seine Antwort zu verstehen, in der er Foerster eindringlich vor dem Verdacht verteidigt, dieser wolle Elemente der amerikanischen Geisteskultur in das deutsche Unterrichtswesen und in die katholische Kirche tragen. Gleichwohl unternimmt er es, wie bereits früher, auf Unterschiede zwischen Foerster und den katechetischen Reformbestrebungen hinzuweisen. Wenn er beispielsweise erklärt, daß jedem einsichtig sei, daß zwischen Foersterns Verständnis der katholischen Dogmatik und dem Selbstverständnis der Kirche eine Kluft bestehe, tritt sein Ziel deutlich hervor, auf diesem Weg die katechetischen Reformprozesse zu schützen. Göttinger fügt hinzu, daß niemand danach strebe, „den ganzen Foerster“ in die Katechetik aufzunehmen, sondern daß man seine Pädagogik nur „gleichnisweise“ benutzen wolle.⁶⁸ Überdies habe sich Foerster in zahlreichen Reden und Schriften diese Beschränkung selber auferlegt. Niemals habe er ein katechetisches Programm entworfen, sondern nur einen kleinen Beitrag zur religionspädagogischen Propädeutik liefern wollen.

In zwei Kommentaren zu der Foerster'schen Entgegnung an Kiefl⁶⁹ erklärt Göttinger, daß mit diesen Bekenntnissen der Kritik gegen Foerster endgültig der Boden entzogen sei.⁷⁰ Foerster selbst hatte an die Grenze zwischen Glaubenspropädeutik und kirchlicher Katechese erinnert und seine Arbeiten der Propädeutik zugeordnet. Aber Foerster geht noch einen Schritt weiter: Allen, die mit der Kritik an seinem Offenbarungsverständnis die Rezeption seiner Pädagogik verhindern wollten, antwortet Foerster nicht allein argumentativ, sondern mit zahlreichen Glaubensbekenntnissen – zum trinitarischen Gott, zur Gottheit in Christo. Foerster bekennt sich zu der Wahrheit, wie sie von der katholischen Kirche gelehrt werde.

Kiefl konstatiert zwar Foersterns guten Willen, gibt sich aber in der Sache hart. Noch im selben Jahr läßt er eine knapp hundertseitige Angriffsschrift folgen. Die Folge von Foersterns Methode

„wäre eine radikale Revolutionierung des philosophischen Weltbildes und ein ganz neuer Begriff der Wahrheit, deren Wesen nicht mehr in der Abbildung einer absoluten Wirklichkeit sondern in einer stets fließenden Beziehung des Geistes zur lebendigen Handlung liegen würde.“⁷¹

So reagiert Foerster denn auch ratlos:

„Ist es wirklich so unverzeihlich, daß jemand nicht mit der Wahrheit geboren worden ist, sondern sich ihr langsam aus schwerem und tiefverwurzeltem Irrtum heraus

⁶⁷ J. Göttinger, Foerstergefahr?; in KBL 44 (1918), 233-243; vgl. *ders.*, Die neue Foersterkontroverse; in: KBL 44 (1918), 484-484.

⁶⁸ Göttinger 1918, a. a. O., 238ff.

⁶⁹ F. W. Foerster, Christentum und Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit Herrn Domdekan Dr. Kiefl, München 1920.

⁷⁰ J. Göttinger, Das Ende der neuen Foersterkontroverse; in: KBL 45 (1919), 451-452; *ders.*, Bekenntnisse Fr. W. Foersterns. Die „Foerstergefahr“ beendet; in: KBL 46 (1920), 20-24.

⁷¹ F. X. Kiefl, Christentum und Pädagogik. Eine Antwort auf Foersterns gleichnamige Schrift, Regensburg 1920, 3.

entgegenbewegt?...Kann man denn mehr von mir verlangen, als daß ich jene Auffassungen öffentlich als abgetanen Irrtum zugebe und ausdrücklich jeden Pragmatismus verwerfe? Ist eine solche Behandlung eines *advena* wirklich christlich und katholisch?⁷²

Foerster versteht dies als sein „Schlußwort“ in der Auseinandersetzung um die Zulässigkeit seiner Pädagogik vom „katholischen Standpunkt“ aus. Göttler und andere sprechen vom Ende der Foersterkontroverse.

3. Die „Foersterkontroverse“ – ein Mißverständnis?

Wie konnte Foerster, dessen religiöse Verortung unzweifelhaft im theologischen Denken der Scholastik anzusiedeln ist, dem bisweilen selbst die empirische katholische Kirche zu „modern“ war, zu einer 'bedrohlichen Gefahr' stilisiert werden? Daß Foersters „induktive Methode“ und ihre Rezeption durch die Katechetiker nur als eine abgeleitete Funktion in einem deduktiven Rahmen zu verstehen war, steht außer Zweifel. Und daß – nach Foersters „Bekehrung“ – der „katholische Glaube“ diesen Rahmen bildet, legt sein Schrifttum überdeutlich dar. Handelt es sich also bei den dargestellten Auseinandersetzungen um eine lange Kette von Mißverständnissen, deren Betrachtung sich eigentlich erübrigt?

In der Tat gibt es keine starken Indizien dafür, daß Foerster und die Reformer tatsächlich wollten und taten, was ihre Kritiker behaupteten. Die Schärfe der Kampagne kann daher auf den ersten Blick kaum gerechtfertigt erscheinen. Die Reformkatecheten und Foerster haben immer wieder auf den instrumentellen Charakter des induktiven Vorgehens verwiesen und dessen funktionelle Bedeutung für die Glaubensunterweisung hervorgehoben. Der Kern ihres Interesses lag nicht in einer Reform der theologisch zu vertretenen Lehrinhalte, sondern sie beschränkten sich vornehmlich auf lernmethodische Aspekte. Der „Katechismuskern“ blieb im ganzen unangetastet. Die Reformer haben es unterlassen, im Zuge der Methodenreform auf eine Reform der Inhalte zuzugehen, d.h., sie stoßen nicht zu einem Verständnis von Didaktik vor (und konnten es auch nicht), bei dem sich Inhalt und Methode gegenseitig befragen.⁷³

Indem die Reformer ihr Interesse auf die Methode konzentrierten und die Inhalte außen vor ließen, korrespondierten sie mit dem impliziten Methodenverständnis der scholastischen Theologie, die von einer Unveränderbarkeit der Lehrinhalte ausging. Vor diesem Hintergrund konnte die induktive Methode allmählich ins Methodenarsenal der Katechetik aufgenommen werden, ohne daß damit ein Ausbrechen aus der Tradition angezielt worden wäre. Man definierte die induktive Methode als eine Technik zur Vorbereitung (Propädeutik) auf die eigentliche Begegnung mit dem Herzstück der Katechese: der

⁷² F.W. Foerster, Mein Schlußwort an Herrn Domdekan Dr.Kiefl, in: KBL 46 (1920), 234-242, hier 238. Die KBL drucken im Anschluß an Foersters 'Schlußwort' eine Reihe von Zuschriften ab, in denen Foerster Unterstützung zuteil wird.

⁷³ Vgl. dazu Paul 1988, a.a.O., 190f.

im Katechismus sprachlich festgelegten religiösen Wahrheit. Somit bewegen sich die Reformen im Rahmen des Spannungsbogens eines bestimmten Offenbarungs- und Wahrheitsverständnisses und dessen impliziten methodischen Konsequenzen. Ihrer Methode konnte ein Platz im Lehrhaus der damals dominanten neuscholastischen Theologie zugewiesen werden.

Daß dies von den Reformkritikern bestritten wurde, hängt damit zusammen, daß Schraml und Kiefl eine bestimmte Prägung neuscholastischer Erkenntnislehre auf die Spitze getrieben hatten. Aus ihrer Perspektive bedeutete die induktive Methode eine einschneidende Neuerung, wenngleich man – historisch betrachtet – eher von einer Rückführung neuscholastischer Verkämpfungen in den (bedingt) weiteren Horizont der scholastischen Tradition sprechen kann, beispielsweise hinsichtlich des Verhältnisses von Glaube und Vernunftkenntnis. Der Kampf gegen die Reformbewegung ist vor dem Hintergrund der Modernismusdebatte zur Zeit der Jahrhundertwende zu bewerten. Schraml und Kiefl empfanden die Reformkatechetik als eine Aufweichungserscheinung.

Aber die Schärfe der Auseinandersetzung ist nicht hinreichend damit zu erklären, was die Reformen faktisch intendierten und praktisch umsetzten. Neben der Sache selbst spielen die Befürchtungen eine wichtige Rolle, die die Reformkritiker auf die Reformpraxis projizierten. Daß Foerster als Sündenbock für geistige Entwicklungen galt, von deren Unvereinbarkeit mit dem eigenen 'System' man überzeugt war sowie die Weise, wie man ihn bekämpfte, läßt zumindest erahnen, daß man spürte, daß die den Reformen innewohnende Stoßrichtung potentiell auf eine andere Theologie hätte abzielen können: eine Theologie, die zwischen dem 'von außen' kommenden Wort und dem anthropologischen Grund seiner Vernehmbarkeit keinen Gegensatz konstruiert, sondern ein korrelatives dialogisches Verhältnis annimmt – eine Theologie, die die Geschichtlichkeit religiösen Sprechens anerkennt.⁷⁴ Das hätte in der Tat ein Abrücken von der gesamten scholastischen Tradition bedeutet. Freilich: zu dieser Konsequenz konnte die Münchener Methode selbst nicht mehr gelangen, denn was sie als „Erfahrung“ oder „Anschauung“ in den Blick nimmt, hat keine eigene Dignität, sondern funktionelle Bedeutung. Erst die Berücksichtigung des „psychologischen“ Elements, das in den Projektionen der Kritiker gesehen werden kann, macht die Heftigkeit der gesamten Kontroverse verständlich.

⁷⁴ Vgl. Eicher 1976, a.a.O., 301ff. Die religionspädagogischen Konsequenzen stellt E. Paul ausführlich dar: Paul 1988, a.a.O. sowie ders., Zur Vernachlässigung der Lehr- und Lernmethodik; in: RpB 7/1981, 18-32.