

Die Konstruktion religiöser Bildungsräume. Theologische Profile der Lehrerbildung in Jena, Leipzig und Halle

Pädagogische Reisen, d.h. persönliche Besuche von Bildungsinstitutionen, waren im 19. Jahrhundert ein wichtiges Medium des pädagogischen Wissenstransfers, denn auf solchen Reisen konnten sich Bildungsreformer über die Theorie und Praxis einer Schule oder Universität informieren. Ein Beispiel für einen solchen nachhaltigen Wissenstransfer bietet das von OTTO FRICK 1881 neu begründete *Seminarium Praeceptorum* an den Franckeschen Stiftungen zu Halle, das sich an der Theorie und Praxis akademischer Lehrerbildung orientierte, wie sie KARL VOLKMAR STOY 1843 an der Jenaer und TUISKON ZILLER 1861 an der Leipziger Universität etabliert hatten:

Eine Vergleichung unserer Organisation [des pädagogischen Seminars in Halle] mit derjenigen des Stoyschen Seminars in Jena und des Zillerschen in Leipzig, in deren Arbeit der Verfasser [Otto Frick] zu seiner großen Freude und zu reichem Gewinn persönlich einen Einblick hat thun dürfen, würde zeigen, daß alle wesentlichen und bewährten Momente der dortigen Einrichtungen von uns herübergenommen und nach Maßgabe der hiesigen besonderen Verhältnisse verwertet worden sind.¹

¹ FRICK 1893, S. 225. Zu den Umständen der Seminareuogründung vgl. FRIES ²1908, S. 543-545.

Eine erste Gemeinsamkeit der drei Lehrerbildungseinrichtungen, auf die FRICK anspielt, ist die Verzahnung des „Theoretikums“ und „Praktikums“, d.h. die Integration pädagogischer Theorie und unterrichtlicher Praxis in einer universitären Ausbildungsphase; eine zweite Übereinstimmung besteht im „Scholasticum“, d.h. in der allgemeinen wöchentlichen Lehrerkonferenz an den Übungsschulen, an denen die Probanden regelmäßig teilzunehmen hatten, um Einblick in den Schulalltag zu gewinnen; ein dritter Berührungspunkt ist schließlich das „Kritikum“, d.h. die kritische Nachbesprechung der von den Seminarteilnehmern gehaltenen Übungsstunden, die in Halle nicht den Kommilitonen, sondern allein dem Seminarleiter übertragen wurde, um nicht – wie FRICK zu bedenken gibt – das „kollegialische Verhältnis“ der Seminarmitglieder zu trüben.

Die genannten pädagogischen Seminare orientierten sich allesamt an einem Institutionalisierungsmodell akademischer Lehrerbildung, das zunächst an Theologischen Fakultäten für angehende Pfarrer und Religionslehrer entwickelt worden war. Die Differenzierung akademischer Wissenschaften und die Professionalisierung des Lehrerberufs hatten im 19. Jahrhundert an fast allen Universitäten zur Gründung katechetischer und pädagogischer Seminare an den Theologischen bzw. Philosophischen Fakultäten geführt.

Äußerlich betrachtet verlief die Institutionalisierung der Lehrerbildung, d.h. die Errichtung ordentlicher katechetischer und pädagogischer Universitätsseminare, nach demselben Organisationsmodell. Dieses lässt sich in drei Phasen gliedern: Bereits seit Ende des 18. Jahrhunderts gab es nicht nur in Jena, Leipzig und Halle, sondern an den meisten Universitäten pädagogische und katechetische Privatgesellschaften und -vereine, die sich der Theorie und Praxis des Religionsunterrichts verpflichtet sahen.¹ Die zweite Phase hat mit der Gründung katechetischer Seminare an den Theologischen Fakultäten ihren zeitlichen Schwerpunkt im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, so 1817 in Jena unter der Leitung von JOHANN TRAUGOTT LEBERECHT DANZ und 1825 in Leipzig unter der Federführung von FRIEDRICH WILHELM LINDNER. In Halle wurden unter der Leitung von HEINRICH BALTHASAR WAGNITZ zeitgleich eigenständige katechetische Übungen im Theologischen Seminar der Universität betrieben, und im darauffolgenden Jahr, d. h. 1826 als eine eigene Abteilung ein Pädagogisches Seminar an der Theologischen Fakultät eingerichtet, das praktische Übungen mit Schülern ermöglichte. Die Gründung pädagogischer Seminare an den Philosophischen Fakultäten markiert

¹ Vgl. dazu SCHULZ 1979, S. 218–264; WISCHMEYER 2009.

schließlich die dritte Phase, so 1843 in Jena unter STÖY, 1861 in Leipzig unter ZILLER und 1881 in Halle unter FRICK. Die Integration der Volksschullehrerbildung in die Jenaer und Leipziger Universität nach 1918 kann als eine weitere Phase in der Geschichte der Akademisierung der Lehrerbildung bezeichnet werden, während das preußische Halle mit der Gründung einer Pädagogischen Akademie andere Wege ging. Die Entwicklung in der Zeit der Weimarer Republik fällt jedoch nicht mehr in den Untersuchungszeitraum des „langen 19. Jahrhunderts“, das im Mittelpunkt stehen soll.

Die Lehrerbildung an den drei Universitäten unterscheidet sich, wie die folgenden Ausführungen zeigen sollen, weniger in ihrem Institutionalisierungsmodell und den pädagogischen Grundüberzeugungen der „Herbart-Ziller-Stoyschen Schule“², sondern in ihrem theologischen Profil. Dieses wird maßgeblich von den Akteuren geprägt, die an den Theologischen und Philosophischen Fakultäten für die Lehrerbildung verantwortlich waren. An den spezifischen theologischen Grundlagen der Lehrerbildung in Jena, Leipzig und Halle lässt sich damit zeigen, dass die Konzeptionen einer rationalistischen, pietistischen, romantischen, liberalen oder lutherisch-konfessionellen Katechetik bzw. Religionspädagogik keine zeitlichen Epochen markieren, sondern die theologischen Präferenzen der bildungspolitischen Akteure. Dabei lassen sich ortstypische Traditionen benennen: Die von vier Erhalterstaaten bzw. ‚Landeskirchen‘ getragene und auf einem liberalen Konsens beruhende Lehrerbildung in Jena war von weit weniger kirchlich-administrativen und theologischen Vorgaben bestimmt als die Landesuniversität Leipzig im Königreich Sachsen. Halle wiederum stand seit 1815 unter dem unmittelbaren Einfluss preußischer Bildungs- und Kirchenpolitik. Jena, Leipzig und Halle sind damit Beispiele für die Notwendigkeit einer Differenzierung der Bildungsgeschichte in Bildungsräume, die nicht immer mit den politischen Grenzen identisch sein müssen. Neben pädagogischen Reisen, den eingangs genannten Professoren und Institutionalisierungsmodellen sollen daher im folgenden Beitrag weitere Medien, Akteure und Wirkungen der Religionslehrerbildung in Jena, Leipzig und Halle analysiert werden, um Wahrnehmungs- und Transferprozesse im deutschen Bildungswesen differenziert beschreiben zu können.

Die Regional- und Transferforschung ist nicht nur in der allgemeinen Bildungsgeschichte, sondern auch in der historischen Religionspädagogik ein

² So die wiederkehrende Schulbezeichnung in FRICKS Veröffentlichungen, die einen einheitlichen Bildungsraum suggerieren. Inwieweit wirklich von einer einheitlichen Schule gesprochen werden kann, ist in der heutigen Forschung umstritten und abhängig vom Schulbegriff. Vgl. dazu KOERRENZ 1998, S. 281–286.

Desiderat, so dass deren Forschungsstand zunächst vorgestellt werden soll. Die Konstruktion religiöser Bildungsräume in Jena, Leipzig und Halle steht anschließend im Mittelpunkt, wobei unter Raum kein geographisches Konstrukt, sondern eine *mental map* verstanden werden soll, die Ausdruck von bestimmten theologischen und pädagogischen Vorstellungen ist, welche von den bildungspolitischen Akteuren zum Teil neu ‚erfunden‘ werden und – wie die Seminargründung unter FRICK als ein Fallbeispiel abschließend zeigen soll – das Ergebnis differenzierter Austausch-, Kommunikations- und Transferprozesse sein kann.

1. Die Dominanz der Zeit und die Vernachlässigung des Raumes in der Religionspädagogik

In der heutigen religionspädagogischen Diskussion im Umfeld der Pluralisierung und Globalisierung religiösen Lernens wird vielfach die These vertreten, dass Räume und Territorien ihre frühere Bedeutung verlieren. Moderne Kommunikationsmedien und Transportmittel haben seit über einhundert Jahren nicht nur zu einer immer häufigeren Begegnung und Durchdringung ehemals getrennter Kulturen und Religionen, sondern zu einer gänzlichen Überwindung des Raumes geführt. Dieser vielfach angenommene Relevanzverlust des Raumes wirkt sich zugunsten der Zeit als Analysekategorie aus, der im Vergleich zum Raum eine viel höhere Aufmerksamkeit geschenkt wird.³

Das Verschwinden des Raumes zugunsten der Zeit lässt sich nicht nur an neueren Veröffentlichungen im Umfeld der Pluralisierungs- und Globalisierungsdiskussion, sondern auch an Arbeiten aus dem Bereich der historischen Religionspädagogik aufzeigen. Leitendes Darstellungskriterium ist meist die Einteilung in mehr oder weniger klar abgrenzbare Konzeptionen, die zeitlich aufeinander folgen: die kirchlich dominierte Katechetik im 19. Jahrhundert, die liberale Religionspädagogik im ersten, die Evangelische Unterweisung im zweiten und die moderne Religionspädagogik im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Dabei wird vielfach die These vertreten, dass es aufgrund der oben genannten Beschleunigung erst in der neueren Theoriebildung zu einer immer schnelleren Ablösung von Konzeptionen kam und heute – nicht zuletzt

³ Zum theoretischen Hintergrund der folgenden Beobachtungen vgl. SCHROER 2008, S. 125–148, insbesondere 127–129. Die religiöse Pluralisierung, die heute eine zentrale religionspädagogische Herausforderung darstellt, ist damit nicht nur Ergebnis einer gesellschaftlichen Differenzierung, sondern auch Folge einer Überlagerung (und damit Auflösung) ehemals getrennter Kulturräume.

bedingt durch das Verschwinden des Raumes – von einer noch nie dagewesenen Pluralität und Gleichzeitigkeit konkurrierender Ansätze auszugehen sei.⁴

Inwieweit es sich bei den genannten zeitlichen Epocheneinteilungen um interessen geleitete Konstruktionen handelt, lässt sich leicht an den Gewährsmännern aufzeigen, die für diese Klassifikation in Anspruch genommen worden sind. An erster Stelle sei FRIEDRICH NIEBERGALLS Artikel über *Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik* (1911) genannt, der bis heute das Bild der Katechetik geprägt hat. Ersterer habe im Unterschied zur modernen, liberalen Religionspädagogik keine psychologische Grundlegung ihrer Theoriebildung gekannt, den dogmatisch orientierten Unterrichtsstoff betont, die Religion des Kindes ignoriert und keine Differenz zwischen kirchlichem und schulischem Unterricht vorausgesetzt.⁵ An den genannten Differenzkriterien lässt sich leicht aufzeigen, dass kaum eine der genannten religionspädagogischen Neuerungen wirklich Anspruch auf Innovation erheben kann.⁶ Fragt man demgegenüber nach der Funktion, die die genannte Abgrenzung im damaligen Diskurs übernahm, so lassen sich vor allem standespolitische Gründe nennen: Die Pädagogik als akademische Berufswissenschaft der Lehrer musste sich vor allem im Bereich der Religionslehrerbildung gegen die Katechetik behaupten, die in der Regel an den Theologischen Fakultäten institutionalisiert war und primär die Ausbildung angehender Pfarrer im Blick hatte. Bis heute hat „die“ Katechetik ihre Funktion als Negativfolie behalten, um „die“ Religionspädagogik als eine von der Praktischen Theologie unabhängige Disziplin zu begründen.

Als ebenso wirkmächtig für die zeitliche Epochalisierung der evangelischen Religionspädagogik haben sich zwei weitere programmatische Veröffentlichungen aus dem 20. Jahrhundert erwiesen: HELMUTH KITTELS Schrift *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung* (1947), mit der er der kulturorientierten, liberalen Religionspädagogik eine Mitschuld am Nationalsozialismus zuschreibt und die kulturkritische Evangelische Unterweisung als bekenntnisnahe Alternative empfiehlt,⁷ und KLAUS WEGENASTS Artikel über *Die empirische Wendung in der Religionspädagogik* (1968), in der er der

⁴ Als ein Vertreter dieser These sei hervorgehoben BIEHL 2002, S. 151: „Die Lage der Religionsdidaktik entspricht der Lage postmoderner Gesellschaften. Die Zeit der ‚Groß-Konzeptionen‘, die alle Aufgabenfelder des Religionsunterrichts abdecken, ist vorbei. Die Religionsdidaktik ist aus pluralen Entwürfen zusammengesetzt.“

⁵ NIEBERGALL 1911, S. 33–43.

⁶ Vgl. dazu SCHWEITZER/SIMOJOKI 2005, S. 16.

⁷ KITTEL 1947, 1957.

Evangelischen Unterweisung ein Empiriedefizit vorwirft, das zu einer Vernachlässigung des Kindes im Religionsunterricht geführt habe.⁸ Bis heute übernimmt die Evangelische Unterweisung im religionspädagogischen Diskurs eine vergleichbare Abgrenzungsfunktion wie die Katechetik des 19. Jahrhunderts, wobei die Kodierung alter und neuer Merkmale weitgehend den Regeln pädagogischer Reformrhetorik folgt und kaum dazu geeignet ist, die Kontinuitäten und Brüche der religionspädagogischen Theorieentwicklung sachgemäß zu erfassen.⁹

Die Einsicht in die interessengeleitete Konstruktion von zeitlichen Epochen Grenzen und die „dogmenkritische“ Aufgabe ihrer Dekonstruktion führt zu der Frage nach der Konstruktion von Raumgrenzen und der ebenfalls bestehenden Notwendigkeit ihrer Dekonstruktion. In Veröffentlichungen zur Geschichte der Religionspädagogik spielen Bildungsräume und territoriale Differenzierungen bislang nur eine untergeordnete Rolle. Als Beispiel können ERNST CHRISTIAN HELMREICHS Darstellung zum *Religionsunterricht in Deutschland* (1958, dt. 1966) und die von RAINER LACHMANN und BERND SCHRÖDER herausgegebene *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland* (2007) genannt werden: Beide Gesamtdarstellungen lassen zwar lokale Besonderheiten einfließen, konstruieren aber eine gesamtdeutsche Entwicklung, bei der die politischen Systemwechsel als Gliederungskriterium fungieren.¹⁰ Betrachtet man demgegenüber die Geschichte des Religionsunterrichts im Spiegel der Seminarpraxis an den Universitäten in Jena, Leipzig und Halle, so lässt sich nachvollziehbar zeigen, dass die institutionelle Verfassung eine hohe Beharrungskraft gegenüber den politischen Systemwechseln hatte und die theologischen und pädagogischen Inhalte weit mehr von den Akteuren bestimmt wurden, als es gängige Epochalisierungen der politischen, theologischen und pädagogischen Großwetterlage nahelegen. In der Perspektive der Akteure wird zudem deutlich: Das lange 19. Jahrhundert ist keine Zeit der ‚Groß-Konzeptionen‘, sondern eine Zeit sehr individueller Entwürfe zum Religionsunterricht, die an unterschiedlichen Orten gelehrt wurden.

⁸ WEGENAST 1968, S. 111–124.

⁹ So die auf die Geschichte der Religionspädagogik übertragbare, ‚dogmenkritische‘ These von OELKERS 2005, S. 11–25.

¹⁰ HELMREICH 1966; LACHMANN/SCHRÖDER 2007.

2. Religion als „Bewußtseyn der Abhängigkeit von Gott“: Johann Traugott Leberecht Danz

JOHANN TRAUGOTT LEBERECHT DANZ übernahm 1817 die Leitung des neu gegründeten Jenaer katechetischen Seminars. Für ihn war die Katechetik ein Teilgebiet der Praktischen Theologie, die den Theologiestudenten auf seinen späteren Beruf in Schule und Gemeinde vorbereiten sollte. Einige seiner Jenaer Vorlesungen, die er schon vor der Gründung des Seminars hielt, seien genannt: Im Wintersemester 1811 las er über „Homiletik und Katechetik“, im darauffolgenden Jahr über „Homiletik, Katechetik, Liturgik und Pastoralwissenschaft“ (Wintersemester 1811/12) im Wintersemester 1814/15 schließlich nur über „Katechetik“. Aus seinen Vorlesungen ging das Lehrbuch über *Die Wissenschaften des geistlichen Berufs im Grundriß* (1824) hervor.¹¹

Die Bezeichnung „Katechetik“ hat vielfach zu der Annahme verleitet, dass MARTIN LUTHERS Kleiner Katechismus im Mittelpunkt dieser Disziplin stand und lediglich danach gefragt wurde, wie Schüler die zehn Gebote, das Vater-Unser und das Glaubensbekenntnis auswendiglernen und die von LUTHER formulierten Fragen und Antworten hersagen können. Dass dieser vermeintliche „Memoriermaterialismus“ in keinsten Weise die Theorie und Praxis der Katechetik erfasst, lässt sich gut an der Arbeit des Jenaer katechetischen Seminars und den entsprechenden Vorlesungen aufzeigen.

Auf LUTHERS Kleinen Katechismus geht DANZ nur im Zusammenhang des Konfirmandenunterrichts ein, der sich über wenige Wochen vor der Konfirmation erstreckte.¹² Als Lehrbuch im schulischen Religionsunterricht, den die Schüler während ihrer gesamten Schulzeit besuchten, spielt der Kleine Katechismus als Lehrbuch kaum eine Rolle. Die im Kleinen Katechismus enthaltenen Basistexte des christlichen Glaubens seien zwar als materiale Grundlage des Unterrichts geeignet, doch fehle ihnen – wie DANZ schreibt – „kindliches Gemüth, theologische Unbefangenheit und schriftstellerische Geschicklichkeit“.¹³ DANZ formuliert hier Kritikpunkte, wie sie sich häufig in der pädagogischen und katechetischen Literatur finden. Er selbst verstand unter Katechetik keinen Katechismusunterricht, sondern den Anfangsunterricht „in der christlichen Religionserkenntniß“.

Um dieses Katechetikverständnis nachzuvollziehen, ist es zunächst notwendig, den von ihm vorausgesetzten Religionsbegriff zu klären. Dafür ist es

¹¹ DANZ 1824. Dazu ausführlich KÄBISCH/WISCHMEYER 2008, S. 27–39.

¹² DANZ 1824, S. 47.

¹³ DANZ 1832, S. 342.

wichtig zu wissen, dass die damalige Diskussion um die Frage kreiste, ob Religion eine Angelegenheit des Denkens, des Fühlens oder des Handelns ist. Der wichtigste Referenzautor für diese psychologische Frage war IMMANUEL KANT. Dieser hatte mit seiner *Kritik der reinen Vernunft* nachgewiesen, dass Gott (ebenso wie Freiheit und Unsterblichkeit) kein Gegenstand der Erfahrung und damit der (empirischen) Erkenntnis sein könne. Vernünftig lasse sich daher nur über Gott (und andere religiöse Themen) reden, wenn ihre Bedeutung für das moralische Handeln herausgestellt werde. Um es im Sinne KANTS kurz zu sagen: Der vernünftige Mensch postuliert Gott als Idee, damit die Menschen ethisch handeln. Religion wird damit zu einer Angelegenheit des menschlichen Denkens und Handelns erklärt.

Diesem Religionsverständnis hat FRIEDRICH SCHLEIERMACHER mit seinen 1799 erschienenen Reden *Über die Religion* widersprochen. Religion sei keine Angelegenheit des Denkens und Handelns, sondern des Gefühls. In seiner späteren Glaubenslehre, auf die sich DANZ bezieht, hat er dieses Gefühl als „Bewußtseyn der Abhängigkeit von Gott“ präzisiert. Dabei stimmt er KANT grundsätzlich zu, dass Gott nicht Gegenstand der Erfahrung sein könne. SCHLEIERMACHER macht jedoch geltend, dass das menschliche Bewusstsein von Gott und sein Einfluss auf das Denken und Handeln empirisch beschrieben werden können. Der Theologie schreibt SCHLEIERMACHER folglich die Aufgabe zu, das religiöse Denken, Fühlen und Handeln zu beschreiben und mit der christlichen Tradition in Beziehung zu setzen.

Vor dem Hintergrund dieser Diskussion tritt das Religionsverständnis von DANZ deutlicher hervor. Er beschreibt Religion in Anlehnung an SCHLEIERMACHER als das „Bewußtseyn der Abhängigkeit von Gott“, das auf „die jedem Menschen innewohnende Idee Gottes“ gründe und damit eine „Angelegenheit des Menschen“ darstelle.¹⁴ Die Theologie habe folglich die Aufgabe, das menschliche Bewusstsein zu beschreiben und mit den Lehren des christlichen Glaubens in Beziehung zu setzen. In einer Rede, die er zur Verleihung des katechetischen Preises hielt, hat er diesen Gedanken auf ein knappe Formel gebracht: „Die Religion ist nicht um der Theologie willen da, sondern die Theologie um der Religion willen.“¹⁵

DANZ geht ferner davon aus, dass Religion im Sinne eines Abhängigkeitsbewusstseins eine natürliche Anlage sei. Zugleich war er der Überzeugung, dass zu dieser religiösen Anlage „noch etwas Positives hinzukommen“ müsse und erst an diesem Punkt der Religionsunterricht seine spezifisch christliche Auf-

¹⁴ DANZ 1832, S. 13f.

¹⁵ DANZ 1823, S. 42–48.

gabe erhalte.¹⁶ DANZ setzt hier die Unterscheidung zwischen Religionsunterricht als Förderung einer religiösen Anlage und Religionsunterricht als Aneignung „positiver“ Lehren voraus. In seiner 1832 erschienenen Enzyklopädie hat DANZ diese Zweiteilung noch einmal präzisiert: Die „religiöse Bildungs- oder Erziehungswissenschaft“ solle die allgemeine Aufgabe übernehmen, „das religiöse Gefühl“ zu beleben, die Katechetik hingegen reflektiere den Anfangsunterricht „in der christlichen Religionserkenntniß“.¹⁷

DANZ widmet seine Vorlesung nicht nur der theoretischen Grundlegung der Katechetik, sondern auch der konkreten Fragetechnik. Er unterscheidet u.a. drei materiale Eigenschaften, die katechetische Fragen haben sollen: Deutlichkeit, Bestimmtheit und Zweckmäßigkeit. Zudem benennt er formale Eigenschaften für dialektische, disjunktive und kategorische Fragen.¹⁸ DANZ grenzt sich dabei von der alten sokratischen Methode ab, von der „unsere neuere katechetische Methode wesentlich verschieden“ sei.¹⁹ CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN hatte dieses Verfahren in der ersten Auflage seines Hauptwerks so beschrieben, dass der Lehrer den Schüler zunächst in ein Gespräch über eine gleichgültige Sache verwickelt, das Kind urteilen lässt und nach und nach sein Wissen erweitert oder berichtigt. Dass diese Form des Unterrichts auch in Jena bekannt war, zeigt der folgende Ausschnitt aus einer Preiskatechese aus dem Jahr 1821:

L: Wenn du, zum Beispiel, dein Spielzeug ansiehst, glaubst du, es habe sich selbst gemacht?

Sch.: Keineswegs; ich bin überzeugt, daß Jemand da seyn müsse, der es gemacht habe.

L: Wie wirst du den nennen, der es hervorbrachte?

Sch.: Den Urheber.

L: Ist wohl dies bei Allem, was du siehst, der Fall?

Sch.: Allerdings, alles muß einen Urheber haben, sonst könnte es nicht vorhanden seyn.

L: Wenn du aber die Welt betrachtest, diese hat doch kein Mensch gemacht?

Sch.: Zwar nicht, aber auch sie hat einen Urheber.

L: Wen denkst du dir als Urheber der Welt?

Sch.: Gott.²⁰

Aus pädagogischen und theologischen Gründen galt die sokratische Methode in dieser Zeit schon als veraltet, auch wenn sie – wie das Beispiel zeigt – durchaus noch gepflegt wurde. Stattdessen etablierte DANZ einen neuen Ka-

¹⁶ DANZ 1824, S. 18.

¹⁷ DANZ 1832, S. 342.

¹⁸ Vgl. DANZ 1832, S. 211–213.

¹⁹ DANZ 1824, S. 31.

²⁰ WOHLFAHRT 1823, S. 78f.

techesetyp: das Gespräch über einen Bibeltext. Dabei ging es primär darum, das Denken, Fühlen und Handeln der beteiligten Personen zu verstehen und die zentralen Begriffe des christlichen Glaubens in konkreten Geschichten zu verstehen. Diese Verbindung von theologischem Begriff und biblischer Erzählung blieb in Jena für das gesamte Jahrhundert der Maßstab für den im Seminar eingeübten Religionsunterricht. Anhand der Protokolle des Katechetischen Seminars, die in Jena für die Zeit von 1838 bis 1909 vollständig vorliegen, wird deutlich, dass DANZ die langfristig gültigen Standards der Religionslehrerbildung in Jena eingeführt hat. In zweifacher Hinsicht erhielt dabei der historische Jesus eine besondere Aufmerksamkeit: Einerseits sollten die Erzählungen über Jesus verdeutlichen, wie sich Gottes Liebe und Barmherzigkeit ereignet, andererseits wurde die Lehrweise Jesu selbst zum Vorbild des Religionslehrers. In beiden Fällen wird die Historisierung der biblischen Texte zu einem Merkmal der in Jena gelehrt Katechetik. Die Historisierung der Unterrichtsinhalte ist überhaupt ein Hauptmerkmal der pädagogischen Entwicklung im 19. Jahrhundert, wie sie sich vor allem im sog. Herbartianismus mit seiner Idee der Kulturstufen findet.

3. Religionsunterricht als Seelsorge und Gemütsbildung:

Karl Volkmar Stoy und das pädagogische Seminar in Jena

KARL VOLKMAR STOY gehört zu den Herbartianern in der Mitte des 19. Jahrhunderts, deren pädagogisches Denken und Wirken historisch gut erforscht ist.²¹ Kaum bekannt sind demgegenüber die theologischen Grundlagen seiner Wirksamkeit und die Praxis des Religionsunterrichts, wie er am Jenaer Pädagogischen Seminar eingeübt wurde.²² Einen ersten Einblick dazu gibt sein *Vorschlag zur pädagogischen Bildung der Theologen*, mit dem er 1843 für die Gründung eines eigenständigen pädagogischen Seminars an der Philosophischen Fakultät warb, um Theologen besser auf ihre spätere Tätigkeit als Religionslehrer, Schulaufseher und Seelsorger vorzubereiten:

Der allgemeine Gedanke, daß junge Theologen auch der pädagogischen Bildung bedürfen, hat heutzutage keine weitläufige Erörterung nöthig und die beiden Hauptgründe, auf die er sich stützt, haben mit Recht Anspruch gemacht auf allgemeine Anerkennung. Nämlich erstens: Wollen die Diener der Kirche das im Laufe der Zeit erworbene Recht, Aufsicht über das Schulwesen zu führen, aufgeben oder nicht? [...] Aber ein zweites,

²¹ Vgl. CORIAND 2000.

²² Eine Ausnahme, die jedoch nicht auf die zentrale Bedeutung des Religionsunterrichts eingeht, bildet TENORTH 2003, S. 123–146.

wichtiges Moment ist: der Seelsorger verliert einen der schönsten Theile seiner Seelsorge, wenn ihm sein Antheil an der Bildung des heranwachsenden Geschlechts in der Gemeinde auch nur verkümmert wird.²³

Das „Studium der Pädagogik“ und „pädagogische[n] Uebung und Erfahrung“, d. h. die Verschränkung von Theorie und Praxis ist für STOY die zeitgemäße Antwort auf die Herausforderungen einer modernen Theologenausbildung.²⁴ Für STOYs Wahrnehmung der Ausbildungspraxis in anderen deutschen Staaten ist dabei bemerkenswert, dass er u.a. die Einrichtung von universitätsunabhängigen Predigerseminaren in Hessen, Hannover und Preußen als einen Schritt in die richtige Richtung wertet, die damit einhergehende Etablierung einer zweiten Ausbildungsphase jedoch aus zwei Gründen ablehnt: Zum einen ließen sich seiner Meinung nach nur an einer Universität die Praxisübungen mit den pädagogischen Vorlesungen verschränken, zum anderen könnten nur an der Universität die fachwissenschaftlichen Wissenslücken geschlossen werden, die sich in der Unterrichtspraxis in der Regel zeigten. Was schließlich die Konzeption seines pädagogischen Seminars angeht, verweist auch er auf den Erfahrungsschatz, den er auf seinen pädagogischen Reisen sammeln konnte. Diese erweisen sich damit auch in Jena als ein wichtiges Medium des Wissenstransfers:

So habe ich, indem ich das, was ich nur immer beim Besuche fremder Anstalten und Lehrerseminarien Gutes gefunden hatte, zu vereinigen, zu erweitern, zu modificieren versucht und darnach gestrebt, meine Gesellschaft so vielseitig als möglich zu üben, überhaupt aber in ihr einen frischen pädagogischen Sinn zu erwecken.²⁵

Das Pädagogische Seminar STOYs folgt einem Organisationsmodell, wie es sich – mit Variationen im Detail – an zahlreichen deutschen Universitäten in Form katechetischer Seminare etabliert hatte und wie es sich auch in Jena seit einer Generation erfolgreich bewährt hatte. Auch die Zielsetzung seines Seminars greift ein genuin theologisches Anliegen auf, indem er dessen „Lebenszweck“ darin sah, „künftige Prediger zu ächten Lehrern und Schulaufsehern, künftige Lehrer zu ächten evangelischen Pädagogen heranzuziehen“.²⁶ Der Religionsunterricht war in dem mehrheitlich von Theologen besuchten STOY'schen Seminar ein integraler Bestandteil. Die 1858 von FRIEDRICH BARTHOLOMÄI zum dreihundertjährigen Jubiläum der Universität zu-

²³ STOY 1843/2008, S. 288.

²⁴ STOY 1843/2008, S. 289.

²⁵ STOY 1843/2008, S. 289.

²⁶ STOY 1858, S. VII.

sammengestellten Akten des Seminars gewähren dabei einen Einblick in die konzeptionellen Anforderungen der dortigen Religionslehrerbildung.²⁷ So zeigt sich STÖY in seinen Rückmeldungen als Vertreter eines biblischen Geschichtsunterrichts, bei dem das „Gemüth“ der handelnden Persönlichkeiten in den Vordergrund treten soll. Dabei solle es seiner Meinung nach nicht darum gehen, „überheilige Wesen“ als Vorbilder zu vermitteln, sondern das Handeln der Persönlichkeiten aus ihrer Gottesbeziehung heraus zu erklären.²⁸

Für die Arbeit im katechetischen Seminar unter DANZ konnte bereits gezeigt werden, dass der Kleine Katechismus keine erkennbare Bedeutung im schulischen Religionsunterricht hatte und Bibeltexte im Mittelpunkt standen. Gleiches lässt sich für die Stellung des Katechismus in den Übungsstunden unter STÖY sagen. So heißt es in einer Nachbesprechung zum 4. Gebot: „Der Katechismus bietet durchweg nur Begriffe, für das Kind nichts als dunkle Worte. Sie können unmöglich dem Kinde ohne Weiteres mitgeteilt werden – es muß eine Erklärung hinzukommen.“²⁹ Stattdessen plädiert STÖY für eine Einbettung biblischer oder theologischer Begriffe in Geschichten.

4. Religion als Gefühl und die historisch-genetische

Methoden: Friedrich Wilhelm Lindner und das katechetische Seminar in Leipzig

In den folgenden beiden Kapiteln soll die Aufmerksamkeit auf zwei Professoren gelenkt werden, die an der Leipziger Universität das Fach Katechetik in zwei unterschiedlichen institutionellen Kontexten vertraten: zum einen FRIEDRICH WILHELM LINDNER, der ab 1825 an der Theologischen Fakultät als außerordentlicher Professor für Katechetik und Pädagogik wirkte, zum anderen GEORG JUSTUS KARL LOUIS PLATO, der an der Philosophischen Fakultät diese Fächer vertrat und als Vorgänger TUISKON ZILLERS gelten kann. PLATOS Denken ist im Unterschied zu ZILLERS religionspädagogischer Wirksamkeit nur wenig erforscht, so dass jener im Mittelpunkt stehen soll.³⁰

²⁷ Es handelt sich bei diesen Akten um transkribierte Protokolle, die STÖYs Kritik zu gehaltenen Stunden zusammenfassen, selbst jedoch (im Unterschied zu den Protokollen des katechetischen Seminars) nicht mehr erhalten bzw. auffindbar sind.

²⁸ BARTHOLOMÄI 1858, S. 68.

²⁹ BARTHOLOMÄI 1858, S. 187.

³⁰ Zu den theoretischen Grundlagen der Religionspädagogik ZILLERS und seiner Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts vgl. JACOBS ²1993, S. 141–193.

Anders als in Jena gab es in Leipzig eine heftige Konkurrenz zwischen der Theologischen und Philosophischen Fakultät. So hatte im Jahr 1819 der sächsische König die Philosophische Fakultät der Leipziger Universität gebeten, ein Gutachten über die Pädagogische Gesellschaft zu verfassen, die FRIEDRICH WILHELM LINDNER wenige Jahre zuvor in privater Initiative gegründet hatte.³¹ In ihrem Antwortschreiben begründeten die Professoren der Philosophischen Fakultät ihre ablehnende Position:

[Wir] finden die pädagogische Gesellschaft des Professor Lindner in ihrem Princip einseitig, schwankend, und unsicher; in ihrer Tendenz anmaßend, polemisch und intolerant; in ihrer Einrichtung dem Zwecke einer akademischen Gesellschaft unangemessen und widerstreitend; in ihren Statuten endlich durch unverkennbare Begründung einer Secte, deren Wirksamkeit weder berechnet, noch unter Aufsicht gehalten werden kann, bedenklich und gefahrvoll.³²

In der ausführlichen Begründung bringen die Professoren u.a. folgende Argumente vor: Die von LINDNER vorgetragene pädagogischen Prinzipien seien „höchst einseitig“, der pädagogische Verein zeige eine „nicht genugsame[r] Bekanntschaft mit der alten Litteratur“, LINDNER behaupte in seinem „Hass klassischer Bildung“, dass diese der christlichen Bildung entgegengesetzt sei, und die Lindnerschen Schriften zeichneten sich durch „Dunkelheit und Verworrenheit der Begriffe“ aus.

Trotz des Widerstandes der Philosophischen Fakultät wurde LINDNER 1825 außerordentlicher Professor für Pädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät. Er wurde damit zugleich Direktor des Katechetisch-pädagogischen Seminars, das bereits ein Jahr zuvor aus der ebenfalls von ihm geleiteten Katechetischen Gesellschaft hervorgegangen war. LINDNER las nun in jedem Semester über „Pädagogik und Didaktik nebst Anleitung zum Katechisieren und zur zweckmäßigen Einrichtung und Beaufsichtigung sämtlicher Schulen eines Landes“. Zudem hielt er die katechetischen Übungen in der Bürgerschule, gewöhnlich in zwei Abteilungen zu je zwei Stunden. Hier musste jeweils ein Student unter Anwesenheit weiterer Teilnehmer des Seminars eine Unterrichtsstunde halten, die anschließend diskutiert wurde. Der formale Ablauf der katechetischen Übungen war damit dem in Jena vergleichbar.

³¹ MÜLLER 1896, S. 38–43. Zur Entstehungsgeschichte vgl. ferner MODEROW 2005, S. 115–144, insbesondere S. 118.

³² MÜLLER 1896, S. 39.

Bezogen auf den Religionsbegriff vertrat auch LINDNER eine Position, die der von SCHLEIERMACHER nahesteht, im Vergleich zu DANZ jedoch weniger rationalistisch geprägt ist: Gefühl ist für DANZ eher ein kognitiver Bewusstseinsinhalt, für LINDNER eher eine Emotion. Scharf wendet sich LINDNER damit gegen die „moralisch-religiöse Methode“ im Unterricht, die unter Berufung auf KANT davon ausging, dass die „Moral der Grund aller Religion sey“.³³ Der Katechetik, die sich an der Sokratik orientiert, schreibt LINDNER zwar ein hohes Potential für das logische Denken der Schüler zu, doch bestreitet er vehement, dass Moral und Religion Sachverhalte seien, die sich mit dieser Methode vermitteln ließen: Sie veranlassten den Schüler lediglich, über Moral und Religion zu rasonieren, entwöhnten ihn aber zugleich „vom thätigreligiösen und moralischen Handeln“.³⁴

Seinen Ausführungen legt LINDNER einen differenzierten Religionsbegriff zugrunde: Religion sei erstens „eine Aufregung der höheren Gefühlsnatur des Menschen“, zweitens die „höchste, kräftigste Gemüthshandlung“, und drittens die „Überzeugung von einem höchstem Gesetz“.³⁵ LINDNER hebt dabei hervor, dass sich die psychischen Teilfunktionen in dieser Reihenfolge aufeinander beziehen, d.h. das Gefühl gehe dem Handeln und Denken voraus und bestimme dieses. Er grenzt sich damit von solchen rationalistischen Ethiken ab, die das Denken zur Triebfeder des Handelns erklären und beispielsweise dem Mitgefühl keine Beachtung schenken.

LINDNER kritisiert desweiteren die vorhandenen Lehrbücher zum Religionsunterricht: Sie seien „alle mehr oder minder Commentare über die Bibel“.³⁶ Dabei beklagt er die Tendenz, Einzelverse zum Beweis theologischer Topoi heranzuziehen, so dass der jeweilige biblische Erzähl- oder Argumentationszusammenhang und damit die Schönheit und Überzeugungskraft der Bibel verlorengehe. Demgegenüber habe MARTIN LUTHER, wie LINDNER argumentiert, den Weg zum Bibeltext gerade nicht versperrt, sondern erleichtert. Es sei daher die Pflicht des Katecheten, die Kinder zum ursprünglichen Bibeltext, d.h. „zur ersten und ungetrübtesten Quelle wieder zurückzuführen“.³⁷ Bezogen auf die Christologie argumentiert er in diesem Zusammenhang für eine „einfache, psychologisch chronologisch abgefaßte Lebensgeschichte

³³ LINDNER 1807, S. 186 (a).

³⁴ LINDNER 1807, S. 188 (a). Dazu schreibt er pointiert ebd.: „Was Sache des Herzens ist, kann nicht allein Sache des Verstandes seyn. Diese katechetische Methode zerstückelte durch ihre Fragen alle religiösen und moralischen Gefühle [...]“.

³⁵ LINDNER 1807, S. 175 (b).

³⁶ LINDNER 1807, S. 191 (a).

³⁷ LINDNER 1807, S. 194 (a).

Jesu“, die in ihrer Gesamtheit erzählt werden müsse, um ein Verständnis für die zentralen Begriffe des christlichen Glaubens zu erlangen.³⁸ Was Barmherzigkeit im christlichen Sinn sei, lernten die Schüler nicht durch Definiertion, sondern indem sie Geschichten hörten, wie sich Jesus anderen Menschen zugewendet hat und diese lebhaft nachempfänden. Da es Religion mit Empfindungen des Herzens zu tun habe, sei die „Cultur des Gefühlsvermögens“ die zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts.³⁹ Durch bloße Begriffe und theologische Kenntnisse werde niemand ein religiöser Mensch; sehr wohl aber, wie LINDNER mit Nachdruck betont, ein jeder durch das Auffassen der Natur „als des Spiegels eines allwaltenden, alles beherrschenden und leitenden Geistes“.⁴⁰

Im Vergleich zu der in Jena gelehrten Katechetik lassen sich mehrere Gemeinsamkeiten nennen: die Kritik an der Sokratic als Unterrichtsmethode, die religionstheoretische Grundlegung nach SCHLEIERMACHER, die Betonung des Gefühls, die Hinwendung zu den Erzählungen der Bibel und die Historisierung des Lebens Jesu. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass DANZ und LINDNER unter Katechetik keine Anwendung allgemeiner Erziehungsregeln auf das religiöse Gebiet verstehen, sondern aus ihrem Religionsverständnis die adäquate Form religiöser Erziehung und Bildung ableiten. Im Unterschied zu DANZ hat LINDNER jedoch seine historisch-genetische Methode ausführlich beschrieben:

Will man nun nach dieser Ansicht einen Religionsunterricht für die Jugend constituieren, so ist wohl vor allen Dingen nöthig, daß man sich eine Uebersicht der religiösen Cultur der gesamten Menschheit verschaffe [...] wir müssen unsere Kinder auf eben dem Wege zu Gott führen, auf welchem ihre Vorfahren seit Jahrtausenden hingeführt worden sind.⁴¹

LINDNER geht davon aus, dass die Unterrichtsstoffe so im Kinde wachsen müssen, wie sie in der Geschichte gewachsen sind. Die Reihenfolge des Lehrinhaltes müsse sich daher nach der kulturhistorischen Entwicklung richten. Dies nennt LINDNER die historische Methode.

LINDNER ist ferner der Auffassung, dass die Geschichte eine Entwicklung vom Einfachen zum Schwereren durchlaufe. Was die Menschen in historischer Perspektive zuerst entdeckt hätten, sei auch sachlich das Erste und

³⁸ LINDNER 1807, S. 195 (a): „Kein moralischer Senf, keine künstlichen Einleitungen oder moralischen Schlußanmerkungen dürfen eine solche Lebensgeschichte trüben.“

³⁹ LINDNER 1807, S. 179 (b).

⁴⁰ LINDNER 1807, S. 179 (b).

⁴¹ LINDNER 1807, S. 180 (b).

Einfachste. Die sachliche Reihenfolge, die der historischen Entwicklung entspricht, nennt LINDNER die genetische Methode. In diesem doppelten Sinne spricht LINDNER somit von der historisch-genetischen Methode. Der Religionsunterricht müsse folglich den Weg der Menschheitsgeschichte im Kleinen nachvollziehen, d.h. von der sinnlichen zur verständigen und schließlich zur vernünftigen Religion schreiten.⁴²

5. Religion als System theologischer Sätze:

Georg Justus Karl Louis Plato

GEORG JUSTUS KARL LOUIS PLATO wirkte ungefähr zeitgleich, d.h. ab 1828 an der Philosophischen Fakultät als außerordentlicher Professor für Philosophie und bot ebenfalls katechetische Vorlesungen an. Er vertrat ein rationalistisches Katechetikverständnis, das den bisher vorgestellten Entwürfen entgegensteht: Für ihn ist die Katechetik keine Teildisziplin der praktischen Theologie, sondern der praktischen Philosophie, die aus allgemeinen Erkenntnisregeln allgemeine Unterrichtsprinzipien ableitet. Diese Unterrichtsprinzipien können seiner Meinung nach auf alle Unterrichtsinhalte bezogen werden, so auch auf theologische. Im Unterschied zu DANZ und LINDNER kommt Religion hier nicht als ein bestimmtes Gefühl, sondern als ein System theologischer Sätze in den Blick, die im Unterricht erlernt werden sollen.

PLATO veröffentlichte sein auf Latein verfasstes Programm unter dem Titel *De causis quibusdam neglecti artis catecheticae studii*. Vereinfacht gesagt erweist sich PLATO als ein vehementer Verfechter formaler Bildung. Er grenzt sich dabei von zwei Missverständnissen ab: dass die Katechetik eine Wissenschaft sei, um (1.) Wissensinhalte möglichst effektiv speichern zu können und (2.) das Gefühlsvermögen des Menschen zu fördern: „In magnum enim incurrunt errorem, qui a) vel memoriam ingenti rerum copia exonerandam, b) vel sentiendi facultatem prae caeteris ingenii viribus fovendam esse censent.“⁴³

PLATOS akademische Arbeit bestand u.a. in Vorlesungen in Pädagogik und Katechetik sowie in der Leitung des von ihm 1826 gegründeten katechetisch-pädagogischen Vereins. Seine publizistische Wirksamkeit endet mit einem 360 Seiten umfassenden Lehrbuch der Katechetik. Im Vorwort charakterisiert ihn der Herausgeber als einen „Freund der vernunftgemäßen Auffassung des

⁴² LINDNER 1807, S. 181 (b).

⁴³ PLATO 1828, S. 7.

Christenthums“, der „insbesondere von dem hohen ethischen Geiste desselben angezogen“ werde.⁴⁴ Um nochmals die religionstheoretische Trias von Denken, Fühlen und Handeln zu bemühen: Für PLATO war Religion zuallererst eine bestimmte Form des Denkens, aus dem seiner Meinung nach zwangsläufig ein bestimmtes ethisches Handeln resultiert.

PLATOS Lehrbuch lässt sich nicht nur als ein Gegenentwurf zu DANZ und LINDNER, sondern auch zu CHRISTIAN PALMERS Evangelischer Katechetik lesen, die neun Jahre zuvor in Tübingen erschienen war und das wohl einflussreichste Lehrbuch in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde.⁴⁵ PALMER beschreibt Katechetik (1.) als eine praktisch-theologische Disziplin, die (2.) für das kirchliche Leben erziehen soll, (3.) eine Unterweisung kirchlicher Lehrer darstellt und damit (4.) eine Tätigkeit der Kirche sei. Für PLATO ist eine solche Aufgabenbestimmung der Katechetik aus zwei Gründen unsachgemäß: Einerseits ist sie zu eng, weil sie sich auf theologische Sachverhalte beschränkt; andererseits ist sie zu weit, als sie sich nicht nur auf die Form des Unterrichts, sondern auf dessen Inhalte bezieht. Katechisieren heißt demgegenüber für PLATO: „durch Anschließen an das Bekannte vermittelt bestimmter Fragen auf sokratische Weise rationale Erkenntnisse erzeugen“.⁴⁶ Katechetik ist demnach für ihn ein System von Regeln, nach welchem man beim Katechisieren zu verfahren hat. Diese Regeln lassen sich seiner Meinung nach auf alle Unterrichtsgegenstände beziehen. Die Aufgabe der allgemeinen Katechetik bestehe folglich darin, die Regeln der Unterrichtsplanung darzulegen; die der speziellen Katechetik hingegen, sie für spezifische Unterrichtsinhalte, Anlässe und Altersgruppen zu differenzieren. PLATOS Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller Katechetik entspricht damit ungefähr dem, was man heute als Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik bezeichnet, wobei der hier vorausgesetzte Katechetik- bzw. Didaktikbegriff unterrichtsmethodische Fragen einschließt.

Die von PLATO vorgelegte Katechetik gliedert sich, wie gesagt, in einen allgemeinen und speziellen Teil. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit den sechs Auswahlkriterien für die Unterrichtsinhalte. Die Unterrichtsinhalte sollen (1.) die „allseitige Geistesbefähigung“ fördern und das allgemeine Denkvermögen stärken.⁴⁷ Sie sollen (2.) einen Bezug zur Lebenspraxis haben, d.h. ethische Alltagsprobleme aufgreifen oder einen anderen praktischen Nutzen aufweisen. Die Unterrichtsinhalte sollen dabei (3.) den zukünftigen

⁴⁴ FRIEBEL 1853, S. IV.

⁴⁵ PLATO 1853, S. 12. mit Hinweis auf PALMER 1844.

⁴⁶ PLATO 1853, S. 12f.

⁴⁷ PLATO 1853, S. 19.

Beruf der Schüler berücksichtigen, d.h. „nach den Bedürfnissen und Neigungen der zu Unterrichtenden“ gestaltet sein.⁴⁸ Und sie sollen (4.) altersgemäß ausgewählt werden und die Bildungsstufe der zu Unterrichtenden beachten. Denn es liege, wie PLATO als Begründung aufführt, „im Wesen des katechetischen Geistes, nach der jedesmaligen Bildungsstufe der Lernenden, nach dem Maße der gewonnenen Vorkenntnisse und nach dem Grade der erlangten Denkgewandtheit den Umfang des Lehrstoffes zu beschränken oder zu erweitern.“⁴⁹ Die im Unterricht zu behandelnden Inhalte sollen (5.) individualisiert werden, d. h. dem jeweiligen Ort, der Zeit und der Stimmung angepasst sein und sie sollen (6.) Interesse bei den Schülern wecken. PLATO erläutert in diesem Zusammenhang vier Möglichkeiten: Der Unterrichtsgegenstand muss für die Schüler „fühlbar“ machen, dass „Lücken in ihrem Wissen“ geschlossen werden und dass dieses Wissen „für ihre gegenwärtigen oder künftigen Lebensverhältnisse“ etwas austrägt.⁵⁰ Ferner könne durch „den Reiz der Neuheit“ und durch „Selbstthätigkeit“ Interesse bei den Schülern geweckt werden.

Nachfolger von PLATO wurde 1854 der heute weitaus bekanntere TUISKON ZILLER, der in Leipzig zum Gründer eines Pädagogischen Seminars und einer Übungsschule wurde. Das genetische Prinzip der Unterrichtsvermittlung wird bei ihm zu einem Parallelismus von Onto- und Phylogenese, und die von ihm vertretene Kulturstufentheorie geht von der Wiederholung der menschlichen Kulturgeschichte im schulischen Unterricht aus. Inwieweit ZILLER, der selbst in Leipzig studiert hatte, neben der wirkmächtigen HERBART'schen Pädagogik Einsichten von FRIEDRICH WILHELM LINDNER rezipiert, ist noch nicht untersucht worden. Der Hallenser Pädagoge H. GROSSE schreibt in seinem 1891 erschienenen Artikel über LINDNER, dass ihm das Verdienst zukomme, als erster das Prinzip der kulturhistorischen Stufen „klar und deutlich ausgesprochen zu haben“, ohne damit ZILLER eines Plagiats beschuldigen zu wollen.⁵¹ Der Artikel mit dem Titel *Friedrich Wilhelm Lindner – ein Vorläufer der Kulturstufentheorie* erschien in den von WILHELM REIN herausgegebenen *Pädagogischen Studien*. Dieser hatte wenige Jahre zuvor das in Jena von KARL VOLKMAR STOY gegründete pädagogische Seminar übernommen. Die Namen ZILLER, STOY und REIN stehen damit für den wohl engsten pädagogischen Ideenaustausch zwischen Leipzig und Jena. Inwieweit dieser an das

⁴⁸ PLATO 1853, S. 26.

⁴⁹ PLATO 1853, S. 32.

⁵⁰ PLATO 1853, S. 39.

⁵¹ GROBE 1896, S. 36.

von FRICK gegründete Seminar in Halle ausstrahlte, soll abschließend im Mittelpunkt stehen.

6. Bildung als Verklärung in das Bild Christi: Otto Frick und die Verknüpfung pädagogischer und theologischer Interessen in Halle

OTTO FRICK hat selbst, wie eingangs gezeigt, betont, dass „alle wesentlichen und bewährten Momente“ des Jenaer und Leipziger Theoretikums, Praktikums, Scholasticums und Kritikums „nach Maßgabe der hiesigen besonderen Verhältnisse“ transferiert worden sind.⁵² Im Folgenden sollen daher die von FRICK angedeuteten ortstypischen Verhältnisse näher beschrieben werden, da sie seine Wahrnehmung der Jenaer und Leipziger Seminare bestimmt haben. Für Halle lässt sich in dieser Perspektive zeigen, dass es weniger die pädagogischen Prinzipien der „Herbart-Ziller-Stoyschen Schule“, sondern die theologischen Grundüberzeugungen des Seminarleiters waren, die der Lehrerbildung ihr spezifisches Profil gegeben haben.

FRICK stellte seine Seminargründung in die Tradition AUGUST HERMANN FRANCKES, an dessen Wirken er drei Aspekte hervorhebt: die „Fürsorge für die Erziehung der bedürftigen Jugend“, desweiteren die „Fürsorge für die bedürftigen, zur Erziehungsarbeit heranzubildenden Studierenden“ und schließlich die „Verknüpfung pädagogischer und theologischer Interessen“.⁵³ Für FRICK konvergierten diese Interessen im Bildungsbegriff, denn alle Institutionen „christlichen Glaubens, christlicher Wissenschaft und christlichen Lebens“ haben seiner Meinung nach ein gemeinsames Ziel: die „Erneuerung des Volkslebens auf dem Grunde einer aus lebendiger christlicher Erkenntnis wiedergeborenen Bildung“.⁵⁴ Für eine zeitgemäße akademische Lehrerbildung in Halle forderte FRICK daher eine Wiederbelebung der genannten sozialpädagogischen, professionspolitischen und theologischen Grundgedanken im Seminarium Praeceptorum. Die langanhaltende Wirksamkeit der FRANCKE'schen Ideen lässt sich auch für die Jenaer und Leipziger Pädagogik unter STOY und ZILLER belegen, die – wie gezeigt – zum Vorbild für FRICK wurde. Die Franckerezeption ist damit ein anschauliches Beispiel für wechselseitige Transferprozesse in der mitteldeutschen Bildungsgeschichte.⁵⁵

⁵² FRICK 1893, S. 225 (a).

⁵³ FRICK 1893, S. 189 (a).

⁵⁴ FRICK 1893, S. 190 (a).

⁵⁵ So spricht STOY 1878, S. 202 davon, dass die „freie pädagogische Tätigkeit“ ihr theologisches Vorbild in Halle habe: „Die gesammten mit A. H. Francke beginnenden Reformbe-

Früher als an anderen Orten war mit FRANCKE die sozialpädagogische Dimension kirchlichen Handelns erkannt und in die Theologen- und Lehrerbildung einbezogen worden. Auch nach der Schließung des *seminarium praeceptorum* im Jahr 1785 blieb diese ein Spezifikum der Theologenausbildung in Halle, wofür die Wirksamkeit von HEINRICH BALTHASAR WAGNITZ als Beispiel genannt sei, da er seit 1804 als außerordentlicher Professor für Moraltheologie und Homiletik die „Einheit von Pietismus und Aufklärung“⁵⁶ lehrte und bis zu seinem Tod das katechetische Seminar leitete. WAGNITZ ist heute vor allem als Gefängnisreformer bekannt, der den problematischen Zusammenhang von Freiheitsentzug und Resozialisierung thematisiert hat und eine professionalisierte Ausbildung der Gefängnisbeamten in Seminaren forderte.⁵⁷ Im Unterschied zu seinen Vorschlägen für eine „Verbesserung der Policey- und Criminalanstalten“ wurden seine professionspolitischen Innovationen für die Pfarrer- und Lehrerbildung weitgehend realisiert. Wie an den Universitäten in Jena und Leipzig gab es vor der Gründung eines eigenen Katechetischen Seminars zahlreiche pädagogische Privatgesellschaften. Diese wurden in Folge eines Ministerialerlasses vom Dezember 1825 in die Theologische Fakultät eingegliedert, auch hier mit dem Ziel, die evangelischen Geistlichen und Seelsorger besser auf ihre spätere Tätigkeit vorzubereiten.

Die Heranbildung künftiger Religionslehrer war ebenfalls ein zentrales Anliegen des von FRICK neu begründeten Seminars, womit er selbst das Ziel verfolgte, „hier nur schöpferische Grundgedanken A. H. FRANCKES zum Leben zu erwecken“.⁵⁸ Des Weiteren legte er sein Augenmerk auf eine pädagogische Professionalisierung der Theologen, die an den FRANCKE'schen Stiftungen beschäftigt waren, um altersgemäße Angebote in den verschiedenen Erziehungsanstalten, Kindergottesdienste für die Schüler der deutschen Schulen und „liturgische Andachten“ an der Latina anbieten zu können. FRICKS Bemühungen sind Ausdruck einer umfassenden evangelischen Erziehungsverantwortung, die nicht nur den Religionsunterricht, sondern das gesamte Schulleben und damit auch die Lehrerbildung prägen sollte. Es bietet

wegungen – selbst die dem Anschein nach wenig religiöse philanthropistische nicht angenommen – stehen im innigsten Zusammenhange mit der Reformation.“ Von FRANCKES vorbildhaftem ethisch religiösen Gesamtziel, das seine Wurzel in der Reformation hat, spricht auch ZILLER ³1892, S. 36. Zur Besinnung auf die Reformation als einem theologischen Reformmotiv vgl. KOERRENZ 1997, S. 423–432.

⁵⁶ KREBS ³1962, S. 1506; KREBS 1961, S. 70–89.

⁵⁷ WAGNITZ 1787; WAGNITZ 1801–1803.

⁵⁸ FRICK 1893, S. 225 (a).

sich daher abschließend an, FRICKS Bildungsverständnis zu präzisieren, das ebenfalls pädagogische und theologische Interessen zu verknüpfen suchte.

FRICK hat sich 1876 in einem Vortrag auf dem XVIII. Kongress für innere Mission zu seinem Bildungsbegriff geäußert.⁵⁹ Seine Ausführungen werden dabei nur vor dem Hintergrund seiner Wahrnehmung der Säkularisierung verständlich, die er vor allem mit der Hauptstadt Berlin assoziiert: Die „Entkirchlichung unseres Volkes“ schreite mit rasender Geschwindigkeit voran, wofür er die zwei Jahre zuvor eingeführte Zivilehe, die wachsende Zahl ungetaufter Kinder (ca. 10.000 im Jahre 1875) und den „atheistischen Sozialismus der Arbeiterkreise“ als Beispiele nennt.⁶⁰ Als Reaktion forderte Frick eine Besinnung auf die „Güter des Evangeliums“, die mit einem erhöhten sozialpädagogischen Engagement einhergehen müsse, um dieses Feld nicht der kirchenfeindlichen Sozialdemokratie zu überlassen.

Den Hauptgrund für den Erfolg der Säkularisierung sah FRICK in der religiösen und kirchlichen Halbbildung, mit der Schüler die Schule verlassen und die sie anfällig für religionskritische Stimmen mache. Unter Halbbildung verstand FRICK in diesem Zusammenhang einen Zustand, der die „kindliche Herzensbildung einfach christlicher Erfahrung“ bereits hinter sich gelassen und eine „gründliche theologische Durchbildung“ noch nicht erreicht habe.⁶¹ Da eine erzieherische Bewahrung des naiven Kinderglaubens weder aus entwicklungspsychologischen noch theologischen Gründen möglich sei, müsse die kritische Reflexion von Glaubensfragen gestärkt werden, denn das religiöse Schein- und Halbwissen sei der Nährboden aller Religionskritik.⁶²

Des Weiteren kritisierte FRICK die Reduktion schulischer Bildung auf die Qualifikationserwartungen der modernen Arbeitswelt und entfaltet den Mehrwert von Bildung, der für ihn auf dem theologischen Gedanken der *imitatio christi* und der Gottesebenbildlichkeit fußt. Die darin angelegte Einheit von Pietismus und Aufklärung kann als das Spezifikum der Lehrerbildung in Halle bezeichnet werden:

So definieren wir alles in allem die Bildung im höchsten Sinne nicht als Aufklärung, sondern als Verklärung des natürlichen Menschen zur Harmonie seines inneren Lebens mit der Welt in sich, um sich und über sich hinein in die Klarheit des ewigen Lebens und in das Bild Christi. Wir halten somit die Erfüllung des Begriffes Bildung nicht für möglich ohne die Güter des Evangeliums, meinen, daß, je weiter sie sich entfernt von der höchsten Weihe, welche liegt in der Heiligung durch diese Güter, sie desto mehr

⁵⁹ FRICK 1893, S. 3–40 (b).

⁶⁰ FRICK 1893, S. 3 und 9 (b).

⁶¹ FRICK 1893, S. 10 (b).

⁶² FRICK 1893, S. 11 (b).

auch hinabsinkt zu jener gefährlichen Halb- und Scheinbildung, deren Wesen wir im Anfang unserer Betrachtung charakterisierten. Erhaltung der Güter des Evangeliums für die Jugend unseres Volkes fällt also zusammen mit der Erhaltung derjenigen Wege, welche durch eine gesunde Erziehung zu einer wahren und vollen Bildung führen.⁶³

FRICKS Wirksamkeit ist Ausdruck einer umfassenden evangelischen Erziehungsverantwortung, die sich nicht auf den Religionsunterricht beschränkt.⁶⁴ Folgerichtig entfaltete FRICK eine Lernorttheorie, die – dem Anliegen einer systemischen Religionspädagogik nahestehend – den Zusammenhang der Familie, der Schule, der (politischen) Gemeinde, dem Staat und der Kirche differenziert beschreibt. Neben der angestrebten Einheit von Pietismus und Aufklärung im Bildungsbegriff kann damit die Ausarbeitung einer umfassenden evangelischen Bildungs- und Lernorttheorie als das zweite Spezifikum des pädagogischen Seminars in Halle gelten.

7. Zusammenfassung

Die Geschichte der akademischen Lehrerbildung in Jena, Leipzig und Halle, die zunächst in Privatgesellschaften, dann in Katechetischen Seminaren und zuletzt in Pädagogischen Seminaren institutionalisiert worden war, und die äußere Organisation der akademischen Lehrerbildung sprechen dafür, von einem einheitlichen mitteldeutschen Bildungsraum zu sprechen, der das Ergebnis wechselseitiger Transferprozesse über Ländergrenzen hinweg ist. Die Pädagogischen Seminare erhielten vor allem durch die Grundsätze der „Herbart-Ziller-Stoyschen Schule“ ein einheitliches Gepräge. Das Prinzip der Landesuniversität, das Landeskindern – zumal angehenden Pfarrern und Lehrern – den Besuch der eigenen Universität nahelegte, markiert demgegenüber auch klare Grenzen zwischen den Ländern, denn der unmittelbare Wirkkreis der vorgestellten Seminare blieb – wie sich an den erhaltenen Teilnehmerlisten zeigen ließe – jeweils auf die ‚Thüringer‘ Region, das Königreich Sachsen oder Preußen beschränkt.

Die Katechetischen bzw. Pädagogischen Seminare an den Theologischen Fakultäten in Jena, Leipzig und Halle unterlagen seit ihrer Gründung kaum institutionellen Veränderungen. Konzeptionelle Neuerungen spielten sich in dem einmal etablierten Rahmen ab und unterlagen vor allem dem theologischen Gestaltungswillen der Seminarleiter. Diese bleiben auch bei instituti-

⁶³ FRICK 1893, S. 18 (b).

⁶⁴ Vgl. dazu auch die Zusammenfassung von MENGE ²1905, S. 140: „Fricks Erziehungsziel war christliche Bildung“.

onsgeschichtlichen Fragestellungen von Interesse, da sie als Akteure der akademischen Lehrerbildung die Entstehung einheitlicher Bildungsräume nicht nur vorangetrieben haben, sondern diesen in inhaltlich-konzeptioneller Hinsicht auch ein individuelles theologisches Profil gaben.

Die Gründung eigener Pädagogischer Seminare an den Philosophischen Fakultäten stellt eine institutionelle Innovation dar, die außerhalb der Theologischen Fakultäten stattfand, die aber – wie vor allem für Jena gezeigt werden konnte – von diesen aktiv unterstützt wurde und gegen den Widerstand der Philosophischen Fakultät durchgesetzt werden musste. Diese sah (im Unterschied zu den berufsfeldorientierten Fakultäten der Theologie, Medizin und Rechtswissenschaft) durch ein solches Seminar die Zweckfreiheit ihrer Forschung und Lehre gefährdet. Insbesondere die Forderung nach einer Übungsschule erwies sich an allen drei Orten als ein wichtiges Argument für die Gründung eines eigenen Pädagogischen Seminars. Im Unterschied zu Jena und Leipzig konnte in Halle an die von FRANCKE begründete Lehrerbildungstradition angeknüpft werden, die mit der Latina und der Realschule etablierte Bildungseinrichtungen besaß, die als Universitätsübungsschulen genutzt werden konnten.

Die Gründung pädagogischer Seminare ist nicht als eine Emanzipationsbewegung von theologischer Bevormundung, sondern als eine gewollte Ausdifferenzierung der Lehrerbildung zu verstehen, die die Theologische Fakultät nicht mehr in ihrem institutionellen Rahmen leisten konnte und wollte. Bestärkt wird diese Einschätzung durch die theologische Programmatik der Seminargründer, unter denen FRICK wegen seiner engen Verknüpfung theologischer und pädagogischer Interessen im Bildungsbegriff nochmals hervorgehoben sei. Die dargestellten Profile der Lehrerbildung in Jena, Leipzig und Halle sind damit nicht nur ein Beispiel für wechselseitige Wahrnehmungs- und Transferprozesse und die damit einhergehende Konstruktion religiöser Bildungsräume, sondern auch für ‚das vergessene Erbe‘ der Pädagogik in der Theologie.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

- BARTHOLOMÁI, F. (1858): Das pädagogische Seminar zu Jena. Historische Bilder aus den Akten desselben – Denkschrift zum 300jährigen Jubiläum der Universität Jena von dem ältesten Mitgliede des Seminars. (Monographien zur historischen Pädagogik; 1). Leipzig
- DANZ, J. T. L. (1823): Rede zur Preisvertheilung 1823. In: SCHOTT, H. A. (Hrsg.): Denkschrift des homiletischen und katechetischen Seminarium der Universität zu Jena vom Jahre 1823. (Homiletisches Seminarium). Jena, S. 42–48
- DANZ, J. T. L. (1824): Die Wissenschaften des geistlichen Berufs im Grundriß. Zum Gebrauch akademischer Vorlesungen. Jena
- DANZ, J. T. L. (1832): Encyclopädie und Methodologie der theologischen Wissenschaften. Weimar
- FRICK, O. (1893): Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungs-Frage (1883). In: FRICK, O./FRICK, G. (Hrsg.): Pädagogische und didaktische Abhandlungen. (II. Band). Halle an der Saale, S. 188–242 (a)
- FRICK, O. (1893): Was fordert die Gegenwart von uns, damit der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums bewahrt werden. In: FRICK, OTTO/FRICK, GEORG (Hrsg.): Pädagogische und didaktische Abhandlungen. (I. Band). Halle an der Saale, S. 3–40 (b)
- FRIEBEL, CH. F. (1853): Vorwort. In: PLATO, G. J. K. L.: Lehrbuch der Katechetik. zugl. eine Apologie des katechetischen Lehrverfahrens, nach dem Tode des Verf. hrsg. von CHRISTIAN FRIEDRICH FRIEBEL. Leipzig
- FRIES, W. (1908): Seminarium praceptorum der Franckeschen Stiftungen. In: REIN, WILHELM (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. (Band 8, 2. Aufl.). Langensalza, S. 540–547
- GROBE, [H.] (1896): Friedrich Wilhelm Lindner – ein Vorläufer der Kulturstufentheorie. In: Pädagogische Studien (NF) 17, S. 32–38.
- LINDNER, F. W. (1807a): Aufzählung einiger Ursachen, welche den Fortgang und den erwünschten Erfolg der religiösen Bildung der Menschheit hindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Erziehungs- und Schulwesen Bd. 2, H. 7. S. 185–202
- LINDNER, F. W. (1807b): Einige Beyträge zu einer besseren Methode des Religionsunterrichts vorzüglich in Hinsicht auf die Frage: Soll der Religionsunterricht von Moral oder von Religion ausgehen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Erziehungs- und Schulwesen Bd. 3, H. 11, S. 175–196
- MENGE, R. (1905): „Otto Frick“. In: REIN, WILHELM (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. (Band 3, 2. Aufl.). Langensalza, S. 137–146
- MÜLLER, G. (1896): Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und katechetischen Seminars an der Universität Leipzig. In: Pädagogische Studien (NF) 17, S. 1–43
- NIEBERGALL, F. (1911): Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik. In: Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht 4, S. 33–43
- PALMER, CH. (†1856): Evangelische Katechetik, Stuttgart
- PLATO, G. J. K. L. (1828): De causis quibusdam neglecti artis catecheticae studii. Leipzig
- PLATO, G. J. K. L. (1853): Lehrbuch der Katechetik. zugl. eine Apologie des katechetischen Lehrverfahrens, nach dem Tode des Verf. hrsg. von CHRISTIAN FRIEDRICH FRIEBEL. Leipzig

- STOY, K. V. (2008): Ein Vorschlag zur pädagogischen Bildung der Theologen (1843), in: KÄBISCH, D./WISCHMEYER, J.: Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918, mit einem Forschungsausblick von Michael Wermke. (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart; 5). Tübingen, S. 288–293
- STOY, K. V. (1878): Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig
- STOY, K. V. (1858): Vorwort des Herausgebers. In: BARTHOLOMÄI, F.: Das pädagogische Seminar zu Jena. Historische Bilder aus den Akten desselben – Denkschrift zum 300jährigen Jubiläum der Universität Jena von dem ältesten Mitgliede des Seminars. (Monographien zur histor. Pädagogik; 1). Leipzig
- WAGNITZ, H. B. (1801–1803): Ideen und Pläne zur Verbesserung der Policey- u. Criminalanstalten: dem 19. Jahrhundert zur Vollendung übergeben. Halle
- WAGNITZ, H. B. (1787): Über die moralische Verbesserung der Zuchthaus-Gefangenen. Halle
- WOHLFAHRT, J. F. (1823): Über das Gleichnis vom Unkraut und Weizen auf Einem Acker. In: SCHOTT, H. A. (Hrsg.): Denkschrift des homiletischen und katechetischen Seminarium der Universität zu Jena vom Jahre 1823. (Homiletisches Seminarium). Jena, S. 76–100
- ZILLER, T. (1892): Allgemeine Pädagogik: Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig

Literatur

- BIEHL, P. (2002): Didaktische Ansätze für den Religionsunterricht. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: WERMKE, M. (Hrsg.): Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Göttingen, S. 140–151
- CORIAND, R. (2000): Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung. (Erziehung, Schule, Gesellschaft; 22). Würzburg
- HELMREICH, E. CH. (1966): Religionsunterricht in Deutschland. Von der Klosterschule bis heute. Mit einer Vorbemerkung von GERT O.. Aus d. Engl. übers. von CHRISTA REICH. Hamburg/Düsseldorf
- JACOBS, F. (1993): Von Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende. (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 12). 2. Aufl. Bochum
- KÄBISCH, D./WISCHMEYER, J. (2008): Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918, mit einem Forschungsausblick von MICHAEL WERMKE. (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart; 5). Tübingen
- KITTEL, H. (1957): Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung. (Arbeitsbücher für die Lehrerbildung: Reihe A; 3). 3. Aufl. Wolfenbüttel
- KOERRENZ, R. (1997): „Reformpädagogik“, in: MÜLLER, G./ BALZ, H. (Hrsg.): Theologische Realenzyklopädie. (Bd. 28) Berlin [u.a.], S. 423–432
- KOERRENZ, R. (1998): Perspektiven der Herbartianismus-Forschung. In: CORIAND, R./ WINKLER, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergangene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim, S. 281–286
- KREBS, A. (1962): „Heinrich Balthasar Wagnitz“. In: BETZ, H. D. (Hrsg.): Die Religion in Geschichte und Gegenwart (Bd. 6, 3. Aufl.) Tübingen, S. 1506
- KREBS, A. (1961): Die Vorschläge von Heinrich Balthasar Wagnitz zur Ausbildung der Straf-anstaltsbediensteten in ihrer Bedeutung für die Gegenwart. In: BOCKELMANN, P./GALLAS, W. (Hrsg.): Festschrift für Eberhard Schmidt zum 70. Geburtstag. Göttingen, S. 70–89
- LACHMANN, R. /SCHRÖDER, B. (Hrsg.) (2007): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch. Neukirchen-Vluyn

- MODEROW, H.-M. (2005): Sächsische Modelle der Lehrerbildung? Grundlinien der Entwicklung an der Universität Leipzig und der Technischen Hochschule Dresden 1800–1918. In: HEHL, U. V. (Hrsg.): Sachsens Landesuniversität in Monarchie, Republik und Diktatur. (Beiträge zur Leipziger Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte: Reihe A; Bd. 3). Leipzig, S. 115–144
- OELKERS, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. (Grundlagentexte Pädagogik). 9. Aufl. Weinheim/München
- SCHROER, M. (2008): „Bringing space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In: DÖRING, J./THIELMANN, T. (Hrsg.): Spatial turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. (Sozialtheorie). Bielefeld, S. 125–148.
- SCHULZ, W. (1979): Die Institutionalisierung der Katechetik an den deutschen Universitäten unter dem Einfluß der Sokratik – dargelegt am Beispiel J. F. C. Gräffe. (Göttingen, Univ., Diss., 1980). Göttingen
- SCHWEITZER, F./SIMOJOKI, H. (2005): Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; 5). Gütersloh/Freiburg/Basel/ Wien
- TENORTH, H.-E. (2003): „Encyklopädie, Methodologie und Literatur“. Pädagogisches Wissen zwischen Amt und Wissenschaft. In: OELKERS, J./OSTERWALDER, F./TENORTH, H. E. (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 25: Beltz-Wissenschaft). Weinheim/Basel, S. 123–146
- WEGENAST, K. (1968): Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Der Evangelische Erzieher 20, S. 111–124
- WISCHMEYER, J. (2009): Protestantische Katechetik – Institutionelle Kontexte und wissenschaftliche Profile im langen 19. Jahrhundert. In: SCHRÖDER, BERND (Hrsg.): Institutionalisierung und Profil von Religionspädagogik – Historisch-systematische Perspektiven. Tübingen