

## **Die zerbrochene Kultur- und Bildungseinheit. Der katholische Religionsunterricht im Urteil Gerhard Bohnes**

Seit der Reichsgründung 1870 beschäftigte Politiker, Theologen und Pädagogen verstärkt die Frage, wie in einem konfessionell differenzierten Staat die Einheit der Kultur und damit die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft gewährleistet werden könne. Das dahinter liegende Problem lässt sich als Loyalitätskonflikt beschreiben: Kann die katholische Minderheit einen protestantischen Kaiser anerkennen? Wird sie im Kriegsfall auf der Seite Deutschlands kämpfen? Ist die transnationale Loyalität gegenüber Rom nicht ein Zeichen für die Illoyalität gegenüber dem jungen Nationalstaat? Die Furcht vor einer katholischen Subkultur prägte den Kulturkampf der 1870er Jahre und reproduzierte Argumentationsmuster, die schon gegenüber der dritten „Konfession“ im Lande, dem Judentum, vorgebracht worden waren. Dass „aus dem Erbe der deutschen Kultur“ eine Einheit über Standes- und Konfessionsgrenzen hinweg möglich sei, war noch die Mehrheitsmeinung in den 1880er Jahren.<sup>1</sup> In intellektuellen Kreisen wurde diese kulturpolitische Vision zwar zunehmend hinterfragt, doch in der Tagespolitik und im öffentlichen Bewusstsein fand die vor allem literarisch dokumentierte Krisendiagnostik kaum einen Niederschlag.

Der Erste Weltkrieg und die weltanschaulichen Auseinandersetzungen in der Zeit der Weimarer Republik führten in diesen Fragen zu einer veränderten öffentlichen Bewusstseinslage, verstärkt durch die politischen und wirtschaftlichen Krisen der ungefestigten Demokratie. Zu der bestehenden konfessionellen Disparität trat die Gruppe der Konfessionslosen mit ihren ebenfalls disparaten Interessenvertretern hinzu, die den christlichen Wertekonsens in Frage stellten und sich in politischen Fragen meist bekämpften. Auf dem Gebiet der Schulpolitik standen sich – vereinfacht gesagt – drei Gruppen gegenüber: Die Vertreter der christlichen Schule nach den jeweiligen konfessionellen Mehrheitsverhältnissen, die Verfechter einer weltlichen Schule, die Religion

---

1 So Kurt Nowak: Geschichte des Christentums in Deutschland. Religion, Politik und Gesellschaft vom Ende der Aufklärung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, München 1995, 149.

zu einer Privatangelegenheit außerhalb der Schule erklärten, und die Anhänger der Gemeinschaftsschule mit konfessionellem Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach, die eine vermittelnde Stellung einnahmen.

Die 1919 verabschiedete Reichsverfassung hatte die Schulfrage ausgeklammert und einem noch zu verabschiedenden Reichsschulgesetz überlassen, zu dem es aber nie kam. Die Schulpolitik blieb damit in Länderhoheit und führte zu unterschiedlichen Lösungsversuchen.<sup>2</sup> Für Thüringen war in diesem Zusammenhang der Theologe und Pädagoge Gerhard Bohne, der von 1919 bis 1929 in Altenburg und bis 1930 in Jena als Studienrat wirkte, von wachsender überregionaler Bedeutung: Anfang der 1920er Jahre engagierte er sich im Evangelischen Elternbund für eine christliche Schule, in der er die Gewähr für die Einheit der Kultur erblickte, ab 1925 sogar als dessen Vorsitzender.<sup>3</sup> Seine Gegner sah er in den atheistischen Freidenkerverbänden und in der Landesregierung, die zeitweise gemeinsam eine weltliche Schule forderten und – so Bohne Mitte der 1920er Jahre – die Einheit der Kultur nicht gewährleisten konnten, da sie nicht die christlich geprägte Mehrheit repräsentierten.

Bohnes überregionale Bedeutung besteht weniger darin, dass er einen Einblick in die Auseinandersetzungen seiner Thüringer Heimat gibt. Sie erwächst vielmehr aus seiner religionspädagogischen Konzeption, die in diesen Auseinandersetzungen entstand und die er 1929 mit seinem Buch *Das Wort Gottes und der Unterricht* der Fachöffentlichkeit vorlegte.<sup>4</sup> In ihr verabschiedet er sich von der bildungspolitischen Leitidee von der Einheit der Kultur und erklärt die Gegebenheiten einer differenzierten Gesellschaft zum Ausgangspunkt einer modernen

---

2 Die schulpolitischen Auseinandersetzungen dürften die meisten Zeitgenossen jedoch als eine reichspolitische Diskussion wahrgenommen haben, da sie vor allem auf dieser Entscheidungsebene stattfanden.

3 Dazu ausführlich David Käbisch/Michael Wermke: Einleitung, in: Gerhard Bohne: Religionspädagogik als Kulturkritik. Texte aus der Weimarer Republik, eingeleitet, herausgegeben und kommentiert von David Käbisch und Michael Wermke, Leipzig 2007, 15–141, insbesondere 78–100 zum Thüringer „Schulkampf“, Literatur 368–407.

4 Gerhard Bohne: *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik*, Berlin 1929, 21932. Zitiert wird im Folgenden die zweite, ergänzte Auflage. Zu den inhaltlichen Veränderungen zwischen den Auflagen vgl. D. Käbisch/M. Wermke, a. a. O. (s. Anm. 3), 130 f.

Religionspädagogik. Von nun an bezeichnete er die von ihm zuvor geforderte christliche Schule als eine „Scheinelösung“, da auch sie die Gräben zwischen konkurrierenden Wertesystemen einer modernen Gesellschaft nicht überbrücken könne. Die publizistische Diskussion um seine Thesen wurde nicht mehr in seiner Altenburger und Jenaer Zeit geführt, da er 1930 an die preußische Pädagogische Akademie Frankfurt/Oder, 1932 nach Elbing und 1933 schließlich nach Kiel berufen wurde.

## 1. Bohnes konfessionelle Standortbestimmung

Bohnes Sammelrezension *Zur Standortbestimmung des Religionsunterrichts* steht nicht mehr im unmittelbaren Kontext der Auseinandersetzungen um seine Monographie und erschien 1932 in der ökumenisch orientierten Vierteljahresschrift *Religiöse Besinnung*, die sein Elbinger Kollege Karl Thieme herausgab.<sup>5</sup> Bohne beschäftigte sich hier unter dem Leitthema „Konfessionen und Schule“ mit den katholischen Autoren Josef Roos und Joseph Tschöcke.<sup>6</sup> Nur an wenigen, aber aussagekräftigen Stellen hatte er sich bis dahin zur Vorbildfunktion des Katholizismus im Schulkampf, zu überkonfessionellen Gemeinsamkeiten und der vergleichbaren Frontstellung gegenüber einer weltlichen Schule geäußert. Während diese Äußerungen im Kontext der schulpolitischen Auseinandersetzungen standen, erwächst Bohne 1932 formulierte Kritik aus seinem Verständnis einer evangelischen Pädagogik. Diese sieht er durch zahlreiche Spannungen konstituiert, die in der katholischen Religionspädagogik – so Bohne – keine Beachtung finden, so die Spannung von Sünde und Vergebung, Glaube und Wissenschaft, des „An-sich-seins“ und des „Seins vom andern her“, ferner die Spannung zwischen Kultur und Religion, Wort Gottes und Psychologie sowie Kind- und Sachgemäßheit des Unterrichts. Der von Bohne verwendete Gegenbegriff ist der der „Synthese“, der sich gegen solche Autoren richtet, die eine dieser Span-

---

5 G. Bohne: Zur Standortbestimmung des Religionsunterrichts, in: *Religiöse Besinnung*. Vierteljahresschrift im Dienste christlicher Vertretung und ökumenischer Verständigung, 1932, 184–188. Als Quellentext im Anhang abgedruckt.

6 Josef Roos: Katholische Religion, in: *Handbuch der deutschen Lehrerbildung*, hg. v. Alfred Baumlér/Richard Seyfert/Oskar Vogelhuber: Bd. 3/1: Besondere Bildungslehre, München/Berlin 1932, 1–49 [= 9. Einzellieferung 1931]. – Joseph Tschöcke: Die bildungsmäßige Gestaltung des Religionsunterrichts an höheren Schulen, in: *Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten* 9 (1932), 1–21, 78–92.

nungen aufzulösen suchen, auch innerhalb des evangelischen Lagers. Aus diesem bespricht er Veröffentlichungen von Carola Barth, Wilhelm Koepf, Magdalene von Tiling, Adolf Burkert, Theodor Heckel, Hans Dittmer und Otto Eberhard.<sup>7</sup> Die Sammelrezension gibt damit einen Einblick in die zeitgenössischen Fachdiskurse, in denen Bohne seine Position in Zustimmung und Kritik entfaltete. Diese lässt sich weder als Anwendung einer theologischen oder pädagogischen Strömung noch als „katechetische Rückbesinnung“ hinreichend verstehen. Sie ist vielmehr der eigenständige Versuch, auf die seit 1870 sich beschleunigenden Herausforderungen einer sich differenzierenden Gesellschaft zu reagieren.

## 2. Der Katholizismus im „Schulkampf“

Die Besprechung katholischer Religionspädagogen fiel in Bohnes Sammelrezension weit weniger differenziert aus als sein Urteil über die evangelischen Kollegen. Zudem war er bemüht, beide Konfessionen anschaulich gegenüberzustellen: Der katholische Religionsunterricht sei weniger von konzeptionellen Grabenkämpfen erschüttert; er betone die Leistung und sittliche Tat, habe sich unbefangener der Psychologie geöffnet, befinde sich in einer Haltung der Apologetik und beharre auf einer Synthese von Philosophie und Theologie. Der katholische Religionsunterricht unterscheidet sich nach Bohnes Einschätzung aber nicht nur durch die Lehrmeinungen, sondern befinde sich auch in einer stabileren Situation in den schulpolitischen Auseinandersetzungen. Diese Einschätzung erfasst zutreffend einen wichtigen Unterschied zwischen beiden Konfessionen, denn der Katholizismus besaß mit der Zentrumspartei eine Interessenvertretung, die ab 1919 in allen Regie-

---

7 Die besprochenen Veröffentlichungen sind Carola Barth: Religionsunterricht als religiöse Erziehung. Aus der Praxis meines Religionsunterrichts, Göttingen 1931. – Wilhelm Koepf: Die Erziehung unter dem Evangelium. Eine Grundlegung, Tübingen 1932. – Magdalene von Tiling: Grundlagen pädagogischen Denkens, Stuttgart 1932. – Adolf Burkert: Evangelische Religion, in: Handbuch der deutschen Lehrerbildung, hg. von Alfred Bacumler/Richard Seyfert/Oskar Vogelhuber: Bd. 3/1: Besondere Bildungslehre, München/Berlin 1932, 1–54 [= 9. Einzelleistung, 1931]. – Theodor Heckel: Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München 1928. – Hans Dittmer: Religionsunterricht auf dem Grunde der Wirklichkeit und neuen Erziehung, Weimar 1932. – Otto Eberhard: Evangelischer Religionsunterricht an der Zeitenwende. Einblicke und Ausblicke, Tübingen 1932.

rungskabinetten vertreten war und die längste Zeit den Reichskanzler stellte.

Die schulpolitischen Auseinandersetzungen in der Zeit der Weimarer Republik fielen für die katholischen Interessenvertreter stets günstiger aus, insbesondere in Thüringens Nachbarstaat Bayern, wo die katholische Kirche 1924 in einem Konkordat ihre schulpolitischen Vorstellungen weitgehend realisieren konnte.<sup>8</sup> Bohne, der sich zeitgleich mit dem Evangelischen Elternbund für ein konfessionelles Schulwesen in Thüringen einsetzte und damit die Pläne der Landesregierung für eine „Gemeinschaftsschule“ verhindern wollte, verwies schon damals auf die starke parteipolitische Stellung des Katholizismus und prognostizierte, dass „das Zentrum zweifellos eine katholische Schule durchsetzen“ werde mit der für den Protestantismus unvorteilhaften Folge, dass ihr „in den evangelischen Ländern nur eine religionslose Schule gegenüberstehen würde“.<sup>9</sup>

Neben einer Schwächung des evangelischen Lebens sah Bohne die Gefahr, dass die von der Thüringer Landesregierung angestrebte „Gemeinschaftsschule“ die konfessionellen und weltanschaulichen Gegensätze im Volk nur vertusche, also keine „richtige Volksgemeinschaft“ geschaffen werde, wie es Kritiker der Konfessionsschule behaupteten. Bohne plädierte auf dem Boden der Weimarer Reichsverfassung dafür, dass „jede Gruppe durch Erziehung nach ihren Grundsätzen“ das Recht erhalten solle, Schulen einzurichten und einen konfessionellen Religionsunterricht zu erteilen.<sup>10</sup> Für Bohnes Stellung zum Katholizismus und zum demokratischen Verfassungsstaat ist diese Stellungnahme aufschlussreich, da er die konfessionelle und parteipolitische Vielfalt auf dem Boden der Weimarer Reichsverfassung nach dem Mehrheitsprinzip zu organisieren suchte.

---

8 Vgl. dazu Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki: *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Gütersloh 2005, 159 f.

9 G. Bohne: *Der evangelische Elternbund*. in: *Evangelisches Gemeindeblatt für Altenburg*, 1924, 137–138, 137 f.

10 Ebd. Diese Position entspricht weitgehend dem dritten Reichsschulgesetzentwurf, beinhaltet faktisch aber eine Benachteiligung der nicht etablierten Schulformen. Vgl. Art. 149 (1) WRV: „Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt.“

### 3. Die Einheit katholischer und evangelischer Bildung

Bohnes Bezugnahmen auf die schulpolitische Bedeutung des Katholizismus haben eine argumentative Hilfsfunktion: Sie sollen das evangelische Lager dazu ermuntern, ebenfalls geschlossen für eine christliche Schule nach den jeweiligen konfessionellen Mehrheitsverhältnissen einzutreten. Dieses Argumentationsmuster kehrt an den drei Stellen seiner Monographie *Das Wort Gottes und der Unterricht* wieder, an denen sich Bohne – eher beiläufig – zum Katholizismus äußert.<sup>11</sup> Die Synode der Thüringer Landeskirche hatte 1927 für die Gemeinschaftsschule mit konfessionellem Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach und damit gegen den Evangelischen Elternbund votiert. Inwieweit Bohne als Vorsitzender diese Entscheidung als persönliche Niederlage bewertete, ist nicht bekannt. Fest steht, dass er 1929 diese Entwicklung als ein Indiz für das Zerschneiden der christlichen Kultur- und Bildungseinheit interpretiert, die eine ewige Krise der Kultur, d. h. einen Dauerkonflikt konkurrierender Wertvorstellungen mit sich bringe. Bohnes wegweisende Innovation besteht darin, dass er diese Entwicklung produktiv zur Kenntnis nimmt und die Dauerkonflikte einer sich differenzierenden Gesellschaft, die den Menschen kontinuierlich in die Entscheidung stellen, zum Ausgangspunkt seiner religionspädagogischen Konzeption erklärt. Ziel des Unterrichts könne weder die Überwindung des Wertwiderstreits noch eine Rückkehr zur verlorengegangenen christlichen Kultur- und Bildungseinheit sein, sondern der Umgang mit den vorfindlichen Spannungen. Bohne löste sich damit aus der politischen Diskussion um die Normierung des Thüringer Schulwesens und wandte sich der Frage nach den soziokulturellen Bedingungen religiöser Erziehung zu. Seine Überlegungen sind in eine kleine Geschichte der Säkularisierung eingebunden, beginnend mit der Differenzierung des mittelalterlichen *corpus christianum* in ein evangelisches und katholisches Lager. Trotz der konfessionellen Differenzierung sei die Bildungseinheit jedoch kaum erschüttert worden:

„Diese Bildungseinheit hatte zwar durch die Reformation bereits einen schweren Stoß erlitten, war aber dadurch ihrer letzten Grundlage doch nicht beraubt. Denn die ka-

---

11 Eine vierte Bezugnahme betrifft die Gegenwartsbedeutung der katholischen Kirche als Unterrichtsgegenstand: „Ist's nicht besser, daß wir das *Wesen* der katholischen Kirche und ihre *heutige* geistige Haltung kennen, als daß wir die Papstgeschichte studieren?“ G. Bohne, a. a. O. (s. Anm. 4), 281.

tholische und evangelische Bildung finden sich noch in einer höheren Einheit zusammen.“<sup>12</sup>

Die konfessionell gegliederte Gesellschaft kannte keine konfessionslosen Mitglieder, die christlichen Werte und Kulturgüter und damit die Grundlagen der Erziehung waren eine Selbstverständlichkeit. Bildung konnte sich nach Böhne in dieser Zeit also darauf beschränken, dass „das heranwachsende Geschlecht sich diese Werte und Kulturgüter angeeignet und dadurch zu mehr oder weniger lebendigen Gliedern dieser Kultur heranwuchs.“<sup>13</sup> Diese Verflochtenheit von Kultur und Religion löste sich in der weiteren Entwicklung auf. Die Wissenschaft, die Kunst, der Staat, die Wirtschaft, die Ehe usw. fanden nun nicht mehr ihre Begründung in der Religion, sondern entwickelten vom religiösen Leben unabhängige Eigengesetzlichkeiten. Die hier skizzierte Säkularisierungstheorie, verstanden als Differenzierung der Kultur in Teilsysteme, entspricht der Kulturtheorie seines Doktorvaters Eduard Spranger.<sup>14</sup>

#### **4. Die Fiktion einer Bildungseinheit von Kultur und Christentum**

Nach Böhnes Einschätzung wurden die schulpolitischen Herausforderungen einer sich differenzierenden Gesellschaft bis 1918 weder vom Staat noch von den Kirchen erkannt. Die zu lange aufrechterhaltene „Fiktion der Bildungseinheit von Kultur und Christentum“<sup>15</sup> sei daher mitverantwortlich für das Bildungschaos der 1920er Jahre, wie die jahrelangen, letztlich ergebnislosen Diskussionen um das Reichsschulgesetz zeigten. In dieser Diskussion haben sich nach Böhnes Wahrnehmung drei Schularten herauskristallisiert, die weltliche, die christliche und die Gemeinschaftsschule mit konfessionellem Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach. Böhnes zweite Bezugnahme auf den Katholizismus steht im Kontext seiner Kritik an einer christlichen Schule:

„Die christliche Schule in katholischer oder evangelischer Ausprägung ist der Gegenpol der weltlichen Schule. Sie versucht die Not der Vorkriegszeit, in der die Religion in die dienende Stellung gedrängt war, dadurch zu überwinden, daß sie das vermeint-

---

12 Ders., ebd. (s. Anm. 4), 40.

13 Ders., ebd., 41.

14 Dazu D. Käbisch/M. Wermke, a. a. O. (s. Anm. 3), 52–67.

15 Ders., ebd. (s. Anm. 4), 43.

lich gesunde Verhältnis wiederherstellt, bei dem die Religion wirkliche Autorität hat und die Kultur sich dieser Autorität fügt.“<sup>16</sup>

Bohnes Kritik an den Vertretern einer christlichen Schule erwächst aus seiner Überzeugung, dass diese ihr eine die „religiöse Gesamtkultur“ begründende Funktion zuweisen und damit der Fiktion einer Bildungseinheit von Kultur und Christentum verhaftet bleiben. Auch die Gemeinschaftsschule unternehme weiterhin „den krampfhaften Versuch, jene Fiktion der Vorkriegsbildungseinheit aufrechtzuerhalten, indem sie [...] durch den Begriff einer historisch gewordenen deutsch-christlichen Kultur ein einheitliches Bildungsprinzip zu gewinnen sucht.“<sup>17</sup> Auch durch den Begriff der Wissenschaftlichkeit oder des Humanismus könne die verlorengegangene Einheit nicht wiederhergestellt werden. Als weitere Argumente gegen die Gemeinschaftsschule nennt Bohne die Problematik eines staatlichen Bildungsmonopols mit Religion als ordentlichem Lehrfach und das gefährdete Recht auf freie Meinungsäußerung evangelischer, katholischer und nichtchristlicher Interessengruppen, insbesondere in Fragen der Werteerziehung.

Bohne plädiert damit für ein Schulsystem nach den jeweiligen konfessionellen bzw. weltanschaulichen Mehrheitsverhältnissen und warnt eindringlich davor, einer der Interessengruppen oder dem Staat ein einheitsstiftendes Bildungsmonopol zuzusprechen. Bohnes dritte Bezugnahme auf den Katholizismus in *Das Wort Gottes und der Unterricht* steht im Kontext dieses Argumentationsganges: Jede Schule müsse „klar Stellung nehmen für oder wider. Sie ist nur denkbar als christliche oder nichtchristliche Schule, wobei die zwischen evangelisch und katholisch paritätische Schule selbstverständlich zur christlichen Schule rechnet.“<sup>18</sup>

## **5. Die nationalsozialistische „Wiederherstellung“ der Kultur- und Bildungseinheit**

Im Vergleich zur evangelischen Theologie und Religionspädagogik, die sich in zahlreiche Strömungen und Interessenvertretungen gliederte, erschien vielen Zeitgenossen der Katholizismus als ein Fels in der Bran-

---

16 Ders., ebd., 45.

17 Ders., ebd., 45.

18 Ders., ebd., 287.



derung, der den religions- und kirchenfeindlichen Strömungen etwas entgegensetzen könne. Auch Bohne bekannte in seiner Rezension eine gewisse Faszination: Beim Anblick des katholischen Religionsunterrichts und seiner Theoriebildung empfinde er große „Klarheit und Sicherheit“, da „die entscheidenden Grundfragen des religiösen Verständnisses und der Haltung gegenüber der Schrift und der Kirche nicht ernstlich zur Debatte stehen, sondern seit immer fest gegründet sind.“<sup>19</sup> Gleichwohl erlag er nicht der Faszination, die der Katholizismus etwa auf seinen Elbinger Kollegen Karl Otto Thieme ausübte, in dessen Zeitschrift die Sammelrezension erschienen war. Dieser sah 1933 mit der nationalsozialistischen Gleichschaltungspolitik und der Einführung des sog. Arierparagraphen in einigen evangelischen Landeskirchen die Zeit gekommen, zur römisch-katholischen Kirche zu konvertieren, da diese als transnationale Institution wirksamen Widerstand leisten könne. Bohne zeigt in einem persönlichen Brief an Thieme zwar Verständnis für dessen Anliegen, kritisiert jedoch das politische Motiv und die fehlende theologische Begründung: Man könne nicht – so mahnt er – „aus Sehnsucht nach Halt einer festen kirchlichen Organisation oder Kirche beitreten, sondern nur wenn man ihrem Lehrinhalt und ihrer Verkündigung verbunden ist.“<sup>20</sup> Bohne, der im „Schulkampf“ der 1920er Jahre die Vorbildfunktion des Katholizismus und eine gemeinsame Frontstellung gegenüber staatlicher Einflussnahme betont hatte, äußerte sich damit im „Kirchenkampf“ weitaus zurückhaltender.

Die Gleichschaltung aller Lebensbereiche, zu der auch der von den Nationalsozialisten angestrebte Zusammenschluss der Landeskirchen zu einer Reichskirche und die Einführung des Arierparagraphen gehörten, ist der Versuch, die in der Moderne verlorengegangene Einheit der Kultur wiederherstellen und die als Identitätsverlust erlebte Differenzierung der Gesellschaft rückgängig zu machen.<sup>21</sup> Man wird daher in Bohnes religionspädagogischer Theorie keinen Wegbereiter des Nationalsozialismus und ihrer Erziehungstheorie sehen können, da er von der unwiderruflich zerbrochenen Kultur- und Bildungseinheit ausgeht und

---

19 Ders., a. a. O. (s. Anm. 5), 186.

20 Brief von Gerhard Bohne an Karl Otto Thieme, Kiel 28. Dezember 1933, Nachlass Thieme, Institut für Zeitgeschichte München (ED 163, Bd. 8).

21 Die antimodernistische Deutung erfasst lediglich *einen* zentralen Faktor des Nationalsozialismus; die totalitäre Gleichschaltungspolitik ist durch sie noch nicht erschöpfend erklärt.

die daraus resultierenden Zumutungen für das Individuum zu einer Konstante im Lebensprozess erklärt.<sup>22</sup>

## 6. Quellentext

**Gerhard Bohne: Zur Standortbestimmung des Religionsunterrichts, in: Religiöse Besinnung 4 (1932), 184–188.**

*Der evangelische und katholische Religionsunterricht unterscheiden sich heute nicht nur durch die Verschiedenheit der Lehrmeinungen und die dadurch bedingte menschliche Haltung, sondern sie befinden sich beide auch in völlig verschiedener Situation, von der aus sich einige interessante Perspektiven ergeben.*

*Der ev. RU. steht mitten drin in einem Erneuerungsprozeß, dessen Ende z. Z. noch nicht abzusehen ist. Bis zum Kriege klaffte der RU. der höheren und der Volksschule ganz auseinander. Dort war er so ganz in den Bann des deutschen Idealismus geraten, daß man christliche und idealistische Haltung nahezu identifizierte und jedenfalls die Synthese von beiden für einen Christen als selbstverständlich ansah. Dabei gingen die christlichen Grundbegriffe der geschichtlichen Offenbarung, Sünde und Erlösung verloren oder wurden doch entscheidend umgebildet. An der Volksschule war der kirchliche Einfluß wesentlich stärker geblieben, hatte aber die Entfremdung des Lehrers von der Sache des Evangeliums nicht verhindern können. Der RU. hatte sich schließlich in liberalistische Auffassungen verloren, aus denen heraus eine immer stärkere religionsgeschichtliche und psychologische, ausschließlich vom Menschen her denkende, Haltung erwuchs.*

---

22 Anders Folkert Rickers, der eine strukturelle Verwandtschaft zwischen Bohnes Erziehungsdenken und der totalitären Staatsidee beschreibt: Erziehung sei für Bohne stets das (unkritische) „Eingefügtwerden des Individuums in das Bestehende“ gewesen, so Folkert Rickers: Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“, Neukirchen-Vluyn 1995, 213. Im Unterschied zu Magdalene von Tiling und anderen begrüßte er den nationalsozialistischen Staat nicht in der Hoffnung, dass „das durch die Weimarer Republik brüchig gewordene Ordnungsgefüge wiederhergestellt würde.“ So Gury Schneider-Ludorff: Art. Magdalene von Tiling, in: LexRP 2, 2126. Zu M. von Tiling vgl. den Beitrag von G. Schneider-Ludorff in diesem Band.

*In dieser Situation erfolgte der Einbruch der dialektischen Theologie, die diese gesamte Position nachdrücklich in Frage stellte und von Glauben und Offenbarung her eine neue Haltung forderte. Die Front der Religionslehrer glaubte diesen Angriff zunächst aus pädagogischen Erwägungen heraus als für die Jugend unmöglich ablehnen zu müssen. Noch 1928 schrieb Schlemmer: „Entweder Barth oder Religionspädagogik“<sup>[23]</sup>. Heute kann man bereits sagen, daß die Grundposition der neuen Theologie auch in der Religionspädagogik sich durchgesetzt hat. Es ist auf der ganzen Linie klar, daß man mit dem psychologischen Verständnis des Menschen nicht eine Gegenposition gegen das tatsächliche Sosein der göttlichen Offenbarung aufstellen kann, sondern daß auch der Religionsunterricht der Wirklichkeit, in der sich Gott uns gegeben hat, Rechnung tragen muß. Andererseits ist aber doch die Erkenntnis, daß der RU. psychologisch, d. h. in lebendigem Eingehen auf die Lage des Menschen, zu verfahren hat, nicht zu beseitigen. Und so geht denn jetzt die Auseinandersetzung im Wesentlichen um den Ausgleich der beiden deutlich gespürten und in ihrer Tatsächlichkeit anerkannten Ansprüche von Gott und vom Menschen her. Darüber hinaus aber ringt man um eine neue Auffassung der Gesamtpädagogik vom Evangelium her, nachdem die Allgemeingeltung der humanistischen Pädagogik erschüttert ist.*

*Unter dem Eindruck der neuen Fragestellung ist der Gegensatz zwischen höherer Schule und Volksschule geschwunden und es sind grundsätzlich orientierte Gruppierungen an dessen Stelle getreten. Die „Zeitschr. f. d. RU. an höheren Schulen“ hat sich mit den Spanuthschen „Monatsblättern f. ev. RU.“ (für Volksschulen) vereinigt [185] und repräsentiert die noch im wesentlichen idealistische Gruppe.<sup>[24]</sup> Auf der andern Seite bemüht sich der Kreis um Frau von Tiling in „Schule und Evangelium“ um eine Pädagogik auf reformatorischer Grundlage und treibt in systematischer Arbeit die Fragestellung Schritt*

---

[23] Die eckigen Klammern kennzeichnen alle Hinzufügungen des Editors. Im Haupttext wurde ebenfalls die Originalpaginierung in eckige Klammern gesetzt. Hans Schlemmer: Die Bedeutung der jüngsten theologischen Entwicklung für die Religionspädagogik, in: Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht 1929, 49–60, hier: 56.

[24] Die 1908 von Heinrich Spanuth begründeten *Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht* stellten mit dem Juniheft 1932 ihr eigenständiges Erscheinen ein und gingen in die von Heinrich Schuster herausgegebene *Zeitschrift für den Evangelischen Religionsunterricht* ein. Beide fungierten nun als Herausgeber der Zeitschrift.

um Schritt weiter.<sup>[25]</sup> Dazwischen steht die Zeitschr. „Die ev. Pädagogik“, die es versucht, ein Sprechsaal für alle Richtungen zu sein und damit ein Auseinanderfallen der verschiedenen Gruppen der evangelischen Pädagogik zu verhindern.<sup>[26]</sup> Einige Arbeitsgruppen, die sich fast durchweg um ein neues Verständnis der Pädagogik auf reformatorischer Grundlage bemühen, ergänzen das Bild.

Diese gegenwärtige Situation findet ihren Niederschlag in einer Reihe von Neuerscheinungen (s. u.). Die kleine Schrift von Carola Barth<sup>[27]</sup> kommt noch ganz aus idealistischem Geiste. Sie bringt in einigen Aufsätzen Unterrichtserfahrungen und Ratschläge, die den klugen Menschen und verstehenden Erzieher verraten und manches Wertvolle bringen. In ihrer Zielsetzung will sie aber noch ganz die idealistische Entwicklung der religiösen Persönlichkeit mit den Mitteln der christlichen Werte, die aus sich selbst Kräfte vermitteln, während die Grundtatsachen neutestamentlicher Erkenntnis, das Sündersein des Menschen und die Vergebung Gottes, jedenfalls ganz im Hintergrunde stehen. – Daneben stehen eine Reihe Schriften, die weiter weisen. Das Buch von Koepf „Erziehung unter dem Evangelium“<sup>[28]</sup> ist ein groß angelegter Versuch, eine neue, aus evangelischem Denken heraus gestaltete Erziehungslehre zu entwickeln. Da aber in Koepf selbst noch sehr widersprechende Elemente des Denkens lebendig sind, konnte ihm sein Versuch nicht gelingen. Seine Überwindung der idealistischen „pädagogischen Idee“ ist nicht grundsätzlich und klar genug aus neuer Haltung erfolgt. Infolgedessen kommt auch seine Darstellung der Sinnerfüllung der Erziehung durchs Evangelium zu keiner endgültigen Klarheit. – Weniger umfassend und systematisch, dafür aber grundsätzlich klarer ist das Buch von Frau von Tiling „Grundlagen pädagogischen Denkens“<sup>[29]</sup>, das die Gogartenschen Gedanken über die menschliche Existenz und die Lutherische Ständelehre als Voraussetzung unserer Erziehung darzustellen sucht. Wenn auch zugegeben werden muß, daß in manchen ihrer Gedanken etwas Konstruktives liegt und damit die Gefahr einer

---

[25] Schule und Evangelium. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Erscheinungsverlauf: 1 (1926/27) bis 13 (1938/39).

[26] Die evangelische Pädagogik. Zeitschrift der Gesellschaft für evangelische Pädagogik. Erscheinungsverlauf: 1 (1926) bis 8 (1933).

[27] C. Barth: Religionsunterricht als religiöse Erziehung. Aus der Praxis meines Religionsunterrichts. Göttingen 1931.

[28] W. Koepf: Die Erziehung unter dem Evangelium. Eine Grundlegung. Tübingen 1932.

[29] M. von Tiling: Grundlagen pädagogischen Denkens. Stuttgart 1932.

*Erstarrung besteht, so ist die Schrift doch ohne Frage ein weiterer Schritt zur Klärung, da sie das menschliche Sein nicht in der Isolierung seines An-sich-seins, sondern in der tatsächlichen Gebundenheit an den andern (dem Sein vom andern her) zur Grundlage der Erziehung macht.*

*Neben diesen Schriften, die sich um das Gesamtverständnis einer ev. Erziehung bemühen, beginnen nun bereits systematische Religionsmethodiken zu erscheinen, die aus der neuen Haltung kommen. So Burkert im Handbuch der Lehrerbildung.<sup>130]</sup> Er geht (ebenso wie die erste solche Methodik von Heckel)<sup>131]</sup> von dem Verständnis des Neuen Testaments als des Wortes Gottes an uns aus und folgt unter ausdrücklicher Ablehnung religionsgeschichtlichen oder nur-psychologischen Verständnisses auch im Unterricht dem theologisch-glaubensmäßigen Weg, so daß nicht die Lehre, sondern die Verkündigung zur Grundhaltung des Unterrichts wird. Das Buch ist bei aller Kürze klar, besonnen und gut im Gegensatz zu dem Dittmerschen Buch, dessen Inhalt nicht hält, was sein anspruchsvoller Titel verspricht.<sup>132]</sup>*

*Genau in der Mitte zwischen diesen Schriften steht Otto Eberhardt<sup>133]</sup> mit seinem neuesten Buch (s. u.), das im wesentlichen eine Auseinandersetzung mit der dialektischen Theologie bringt. Es wird bei Eberhardt [sic] besonders deutlich, daß die Grundposition [186] dieser Theologie angenommen ist. Von da aus aber bemüht sich E. in einer gewissen Sorge um zu weitgehende Theologisierung des Unterrichts oder zu einseitig auf Forderung gerichtete Darstellung des Evangeliums um eine „Synthese“ zwischen der alten und der neuen Haltung. Das Buch ist nicht ohne Mißverständnisse und versteht auch das Anliegen der neuen Religionspädagogik nicht, wenn es immer wieder auf die sichtbar anschauliche Darstellung derselben in Unterrichtsbeispielen drängt. Man kann einen neuen Geist nicht protokollieren. Vor allem aber ist ein Bemühen um Synthese nicht angängig, wenn man dabei an den*

---

[30] A. Burkert: Evangelische Religion, in: Handbuch der deutschen Lehrerbildung, hg. von Alfred Baeumler/Richard Seyfert/Oskar Vogelhuber: Bd. 3/1: Besondere Bildungslehre. München/Berlin 1932. 1–54 [= 9. Einzellieferung 1931].

[31] T. Heckel: Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München 1928.

[32] H. Dittmer: Religionsunterricht auf dem Grunde der Wirklichkeit und neuen Erziehung, Weimar 1932.

[33] O. Eberhardt: Evangelischer Religionsunterricht an der Zeitenwende. Einblicke und Ausblicke – Tübingen 1932. Zu O. Eberhardt vgl. den Beitrag von Klaus Petzold in diesem Band.

*Ausgleich von zwei verschiedenen Haltungen denkt. Was man angesichts der neueren Theologie für den RU. fordern darf – ja muß – ist, daß er nicht in dogmatisch-theologischem Formalismus erstickt, der die Sache richtig gemacht zu haben meint, wenn er die richtige theologische Formel weiter gibt, sondern daß in menschlicher Lebendigkeit und Hinhören auf den Anspruch vom Kinde her das Evangelium wirklich jungen Menschen verkündet, d. h. kund gemacht wird. Das ist aber keine Synthese, sondern nur die lebendige Ausführung des uns gegebenen Auftrags.*

*Das ist die Lage. Der ev. RU. steht also mitten drin in einer ganz neuen Besinnung auf das Evangelium und die Offenbarung Gottes an uns und die uns damit gegebene Gabe und Aufgabe. Diese Besinnung hat dem RU. eine völlig neue Wendung gegeben. Während seiner Verflochtenheit in Kultur, Philosophie und autonome Pädagogik stand er dauernd in Verteidigung gegen Angriffe von allen Seiten und es ist viel Tinte verspritzt worden, um Wert und Daseinsberechtigung des RU. in einer humanistisch-idealistischen Bildung zu beweisen. Seit sich der RU. auf sich selbst besonnen hat, ist er auf der ganzen Linie zum Angriff übergegangen. In bezug auf die pädagogische Wissenschaft ringt er um ein evangelisches Gesamtverständnis der Erziehung, das die bisherige autonome Pädagogik grundsätzlich in Frage stellt; in der praktischen Erziehung versucht er wieder unmittelbar und in entscheidender Weise den jungen Menschen im Zentrum seiner Existenz zu finden und zu Gott zu führen, während die Erziehungsgrundlage – mindestens an der höheren Schule – bisher durch die philosophische Haltung bestimmt war. Das hat denn auch schon zu ganz energischen Abwehrversuchen von philosophischer Seite (Leisegang – Jena) geführt, die den RU. in seine der Kulturerziehung dienende Stellung zurückzuweisen suchen.<sup>[34]</sup> Ganz abgesehen von der z. T. überraschenden Verständnislosigkeit dieser Abwehr ist dieser Kampf von vornherein entschieden, solange sich der RU. nicht wieder den Blick trüben läßt. Die Bemühungen um eine evangelische Pädagogik werden von der wissenschaftlichen Pädagogik*

---

[34] Gemeint ist wohl die polemische Stellungnahme des seit 1930 in Jena lehrenden Dilthey-schülers Hans Leisegang: *Dialektische Theologie und Pädagogik*, in: *Philosophie und Schule* 1930/31, 60: „Man kann keinen Anspruch darauf erheben, modern zu sein, wenn man nicht bei jeder Gelegenheit vom ‚existentiellen Denken‘ spricht, von dem ‚verantwortungsbewußten Stehen in der konkreten Situation‘, von der ‚Entscheidung‘ und der ‚Krisis‘ [...]“.

jedenfalls mit wesentlich größerem Ernst aufgenommen und erfahren durchaus nicht nur Abwehr. –

*Wenn man aus dieser Kampfsituation heraus mit ihren mancherlei bedrückenden aber doch auch erfreulichen und in die Zukunft weisenden Momenten zum katholischen RU. kommt, so hat man zunächst die Empfindung großer Klarheit und Sicherheit in der Haltung, da die entscheidenden Grundfragen des religiösen Verständnisses und der Haltung gegenüber der Schrift und der Kirche nicht ernstlich zur Debatte stehen, sondern seit immer fest gegründet sind. Allmählich aber enthüllt sich doch dahinter auch manches, was zum Nachdenken Anlaß gibt und vielleicht nicht nur von evangelischer, sondern auch von katholischer Seite her nicht unbedenklich scheint. [187]*

*Man hat zunächst den Eindruck, daß der katholische RU. nicht im Angriff, sondern in der Verteidigung steht und daß seine wesentliche Grundhaltung, besonders an der höheren Schule, die der Apologetik ist. Wenn Roos<sup>[35]</sup> (s. u.) in seiner Methodik für die Volksschule die Apologetik ablehnt, dann tut er das nur deshalb, weil er sie beim Kind für verfrüht hält – das Kind soll noch vom Erwachsenen getragen werden – er behält sie aber ausdrücklich für das höhere Alter vor. Diese apologetische Haltung bedeutet gewiß keine persönliche Unsicherheit der Kirche im Glauben. Sie folgt vielmehr offenbar daraus, daß der kath. RU., bzw. die gesamte katholische Pädagogik weitgehend auch philosophische Elemente in sich aufgenommen hat und zu einer gewissen Synthese von Philosophie und Religion gekommen ist. Das mag in seinen Anfängen weit zurückgehen, bis auf Thomas und die Scholastik, es hat aber zur Folge, daß von dieser gewissermaßen offiziell in das System der katholischen Weltanschauung aufgenommenen Philosophie aus ein dauernder Angriff ausgeht auch auf das Zentrum des Glaubens, so daß der Glaube nun notwendig nur in dauerndem Bemühen der Abgrenzung und Abwehr sich behaupten kann, vor allem vor dem jungen Menschen, in dem das philosophische Denken besonders lebendig ist.*

---

[35] Josef Roos: Katholische Religion, in: Handbuch der deutschen Lehrerbildung, hg. v. Alfred Baumler/Richard Seyfert/Oskar Vogelhuber: Bd. 3/1: Besondere Bildungslehre, München/Berlin 1932, 1–49 [= 9. Einzellieferung 1931].

Wie stark und bedenklich die Verflochtenheit theologischen und kulturell-philosophischen Denkens ist, wird besonders deutlich in dem Aufsatz von Tschöcke: „Die bildungsmäßige Gestaltung des RU. an höheren Schulen“. (Zeitschr. f. d. kath. RU. an höh. Lehranst. 1/1932.)<sup>[36]</sup> Er bezeichnet es geradezu als den Sinn des RU. zu „bilden“, d. h. dem katholischen Menschen die innere geistige Form seines Denkens, Fühlens, Liebens und Wollens zu geben. Die besondere Aufgabe des RU. ist es dann, den biblisch-kirchlichen Stoff „zum Mittel (!) der inneren Formung des ganzen Menschen zu machen“.<sup>[37]</sup> Er betont ausdrücklich, daß in allen Lehrplänen, Richtlinien und Abhandlungen der Vorrang des Bildungsprinzips vor dem Stoffprinzip immer wieder ausgesprochen werde. Wenn das nur den Sinn hat, daß der „an Bildungsgehalt reichere Teil“<sup>[38]</sup> den Vorrang hat, dann scheint das diskutabel. Er hat aber weder dem Anspruch des Bildungsprinzips eine klare Grenze gesetzt, noch den Bildungscharakter des „Stoffs“ näher umrissen. Es ist aber die Frage, ob das Wort Gottes in der Schrift und die Gabe Gottes in seiner Offenbarung auf „Bildung“ gerichtet ist und nicht vielmehr auf Heil, und ob nicht hier eine entscheidende Umbiegung der göttlichen Offenbarung zum Mittel menschlicher Bildung vorliegt. Die Wendung, daß die Bildung der Persönlichkeit nach dem Idealbild Gottes bzw. der Person Jesu erfolgen sollte, setzt doch bereits statt des Erlösers und Herrn unsers Lebens das Vorbild, d. h. statt dessen, der uns das gibt, was wir nicht haben, den, dem wir uns selbst aus unseren Kräften heraus nachbilden. Wir machen dadurch nicht nur die lebendige Offenbarung Gottes, durch die er selbst Glauben schafft, zu einem Stoff, dessen wir mächtig sind und dessen Weitergabe ähnlich wie bei den menschlichen Werten bestimmte, berechenbare und durch absichtliche Maßnahmen zu bewirkende Folgen hat, sondern wir brauchen diesen Stoff auch mit einer Abzweckung, die er nicht von Anfang an hatte.

Infolge dieser Auffassung hat sich der kath. RU. auch sehr viel intensiver und unbefangener mit den Fragen der Psychologie beschäftigt als der evangelische, denn nur bei gründlicher Kenntnis der psychologischen Gesetze kann man den Stoff in diesem Sinne dann auch erfolg-

---

[36] Joseph Tschöcke: Die bildungsmäßige Gestaltung des Religionsunterrichts an höheren Schulen. in: Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten 1932, 1–21.78–92.

[37] Ders., ebd., 2.

[38] Ders., ebd., 3.



reich gebrauchen. Aber auch hier scheint mir die Synthese zu unbefangen und zu eng zu sein, so daß sie erhebliche religiöse [188] Gefahren in sich birgt. Sicher muß man die Offenbarung Gottes und das Wort der Kirche dem jungen Menschen so geben, wie er es in seiner psychologischen Situation verstehen und aufnehmen kann. Bedenklich aber erscheint es, wenn man eine Art psychischen Mechanismus gebraucht, um religiöse Wirkungen zu erzielen. Das ist aber der Fall, wenn man bei sittlicher Motivierung die Schaffung von Ichbeziehungen („Es gilt mein Glück“) fordert, während Jesus im Gleichnis vom barmherzigen Samariter doch gerade das Denken an den andern als den entscheidenden sittlich-religiösen Antrieb hinstellt. Man erzielt mit solcher falschen Motivierung wohl die Handlung, aber nicht die vor Gott allein wesentliche Gesinnung, und hat damit durch den Psychologismus die religiöse Wahrheit entstellt. Ähnlich scheint es mir, wenn man das Erwecken von „echter“ Reue übt auf Aufforderung hin, obwohl doch Reue nur durch Erkenntnis der Wahrheit und Gottes Wirkung in unserem Herzen entsteht, aber nicht unserm Willen unterliegt (Roos S. 10, 11, 18). Vielleicht noch bedenklicher liegen die Dinge bei einer psychologisch fundierten Gebetserziehung und Übung, wenn das Beten als „Entladen eines Affekts der Erhebung“ psychologisch definiert wird und dann die Gebetserziehung darin besteht, solche Affektentladungen zu pflegen und zu üben. Es kann nicht verwundern, ist aber angesichts von Matth. 6, V. 7, doch äußerst bedenklich, wenn man dann bittet, ein mechanisches oder Lippengebet nicht zu rasch als religiös wertlos zu verwerfen.

Daß im kath. RU die Betonung der Leistung, der sittlichen Tat aus menschlicher Kraft und Möglichkeit stärker im Vordergrund steht, als im ev. RU, wo der Glaube als die alleinige Quelle der Tat gilt, mag im verschiedenen Lehrgehalt der Kirchen begründet liegen. In den angedeuteten Zügen scheinen sich mir aber gewisse Gefahren auch für den katholischen Religionsunterricht anzudeuten, um deren Überwindung der evangelische Religionsunterricht gerade ringt.