

Die Religionspädagogik gilt als ein Bereich theologischer und kirchlicher Arbeit, in dem nicht nur die Kooperation der Konfessionen in der Praxis von Schule und Fortbildung weit fortgeschritten ist, sondern auch zunehmend gemeinsame Orientierungen in Wissenschaft bzw. Ausbildung und Forschung verfolgt werden. Für die letzten 30 Jahre kann in gewisser Hinsicht sogar, auch wenn dies im einzelnen noch nicht erforscht ist, von einer gemeinsamen Geschichte der katholischen und der evangelischen Religionspädagogik gesprochen werden: Hermeneutisch verantworteter Bibelunterricht, Problemorientierung, Erfahrungsbezug, Korrelation, Symboldidaktik, Elementarisierung, Religions- und Entwicklungspsychologie – solche Grundbegriffe aus der neueren Diskussion lassen sich kaum mehr eindeutig nur der einen oder der anderen Konfession zuordnen.

Gerade angesichts dieser Gemeinsamkeiten und mehr noch angesichts der in Theorie und Praxis vermehrt artikulierten Forderung nach christlich-ökumenischer² Kooperation und Vereinigung ist es um so erstaunlicher, wie wenig über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in früherer Zeit wirklich bekannt ist. Die Lehrbücher kommen auch dort, wo sie auf die Geschichte eingehen, weithin ohne Bezüge auf die jeweils andere Konfession aus. Selbst neueste Darstellungen sind nur aus der Perspektive der eigenen Konfession geschrieben.³ Vergleichsuntersuchungen zu einzelnen Epochen oder zu religionspädagogischen Autorinnen und Autoren liegen selbst dort nicht vor, wo sie zum Verständnis unbedingt erforderlich wären.⁴ Gelegentliche Seitenblicke sind die erfreuliche Ausnahme.

Den anderen achten setzt aber voraus, ihn kennenzulernen und ihn – wo möglich – zu verstehen. Weitergehend kann sogar die Auffassung vertreten werden, daß die eigene Selbstklärung von Religionspädagogik nur im zumindest ökumenischen Vergleich überhaupt erreicht werden kann.⁵ Denn häufig

¹ Dieser Beitrag ist aus zwei gemeinsamen Seminarveranstaltungen erwachsen, die in den Jahren 1994 und 1995 mit Studierenden der evangelischen und katholischen Theologie an der Universität Mainz abgehalten wurden.

² Im folgenden verwenden wir den Begriff „ökumenisch“ durchweg im Sinne der christlichen Ökumene, d.h. sehen ab von der sog. großen Ökumene zwischen den Religionen.

³ So etwa auch noch Paul, E.: Geschichte der christlichen Erziehung. Band 2: Barock und Aufklärung, Freiburg 1995.

⁴ Um nur ein Beispiel zu nennen: Über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede oder gar über die Beziehungen zwischen F. Schleiermacher und J.M. Sailer ist trotz deren unbestrittener enormen Bedeutung für die Religionspädagogik der jeweiligen Konfession wissenschaftlich bislang u.W. nicht gearbeitet worden.

⁵ So die – selbstkritische – These bei Schweitzer, F.: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992, 444f.

läßt sich ohne einen solchen Vergleich gar nicht feststellen, was auf eine bestimmte – evangelische oder katholische – religiöse Tradition zurückgeht und was statt dessen allein einer allgemeinen geschichtlichen Situation geschuldet ist. Auch wenn der interkonfessionelle Vergleich ebenfalls nicht alle Fragen dieser Art wird klären können, verspricht er doch einen wichtigen Beitrag in dieser Hinsicht.

Wenn wir im folgenden – im Sinne einer noch zu etablierenden *ökumenisch-vergleichenden Religionspädagogik* – nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der evangelischen und der katholischen Religionspädagogik in Deutschland fragen, so kann dies nach heutigem Verständnis nicht mehr allein *geistesgeschichtlich* geschehen.⁶ Ein reiner Theorienvergleich bliebe hinter den Ansprüchen einer *Real- und Sozialgeschichte* zurück. Den Horizont unserer Überlegungen bilden deshalb ebensowohl die sozial-, bildungs- und gesellschaftsgeschichtlichen Voraussetzungen wie die – in der Religionspädagogik bislang vertrauteren – theoretischen Entwürfe und Konzeptionen. Eigens zu bedenken sind auch die möglichen Abgrenzungen des *Gegenstands* „Religionspädagogik“. Die heutige Situation einer stark ausdifferenzierten Religionspädagogik ist eine vergleichsweise neue Erscheinung. In früherer Zeit werden entsprechende Fragen eher zwischen *Katechetik und Pädagogik* verhandelt, so daß sich der Blick auch auf diese erstrecken muß. (Der von uns im Titel wie auch im folgenden verwendete Begriff der „Religionspädagogik“ ist demnach in einem weiten, sogar als anachronistisch⁷ anzusehenden Sinne so zu verstehen, daß auch die historisch früheren Disziplinen von Katechetik und Pädagogik, soweit sie sich auf religiöse Fragen beziehen, mit eingeschlossen sind.)

In *zeitlicher Hinsicht* haben wir uns für eine Begrenzung auf die Zeit seit der Aufklärung entschieden. Diese Begrenzung bleibt ein Stück weit willkürlich. Der weitere Horizont der Christentumsgeschichte muß auch bei religionspädagogischen Vergleichen beachtet werden. Neben praktischen Erwägungen, die im vorliegenden begrenzten Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen, können aber doch auch inhaltliche Gründe für eine solche Begrenzung angeführt werden. Zumindest in Deutschland markiert die Aufklärung im 18. Jahrhundert den Beginn einer neuen Epoche, die seitdem einen gemeinsamen Rahmen für beide Konfessionen darstellt.⁸

⁶ Vgl. etwa *Böhme, G./Tenorth, H.-E.*: Einführung in die Historische Pädagogik, Darmstadt 1990.

⁷ In der Regel wird heute mit G. Bockwoldt (*Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte*, Stuttgart u. a. 1977, 9) davon ausgegangen, daß von „Religionspädagogik“ seit dem späten 19. Jahrhundert gesprochen wird. In der Sache, d. h. im Blick auf die inhaltlichen Merkmale, ist der Beginn der Religionspädagogik mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts verbunden; vgl. *Schweitzer, F.*: Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, in: PThI 12 (1992), 211-222.

⁸ Stellvertretend verwiesen sei auf *Nowak, K.*: Geschichte des Christentums in Deutschland. Religion, Politik und Gesellschaft vom Ende der Aufklärung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, München 1995.

Trotz der zeitlichen Eingrenzung machen diese Vorüberlegungen deutlich, daß es im folgenden nur um erste – exemplarische – Perspektiven des Vergleichs gehen kann. Wir setzen ein mit einem Überblick zur Entwicklung der katholischen und evangelischen Religionspädagogik seit der Aufklärung. In einem zweiten Schritt soll die Frage nach der Situation von Religionspädagogik nach der Aufklärung aufgenommen werden. Der dritte Abschnitt befaßt sich mit der um die Mitte des 19. Jahrhunderts neu entstehenden bewußt konfessionellen (Religions-)Pädagogik, und zwar unter dem bis heute bedeutsamen Aspekt des Verhältnisses zwischen ausdrücklicher Standortbezogenheit (*Partikularität*) und allgemeinem Geltungsanspruch (*Universalität*). Ein vierter Fragenkreis betrifft das Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, das besonders am Beispiel der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts thematisiert werden soll. Im fünften Schritt werden bildungs- und schulpolitische Fragen aufgenommen, und zwar im Blick auf die Umbruchsituationen nach 1918 und nach 1945. Den Abschluß bildet ein Ausblick auf weitere Forschungs- und Arbeitsaufgaben.

1. Entwicklung der katholischen und evangelischen Religionspädagogik seit der Aufklärung – ein Überblick

Zur leichteren Orientierung im folgenden und als erstes Ergebnis vergleichender Betrachtung stellen wir unseren Ausführungen eine parallele tabellarische Darstellung zur Entwicklung der Religionspädagogik seit der Aufklärung voraus. Diese Darstellung ist allerdings auf das bis heute weit verbreitete „Konzeptionsdenken“⁹ beschränkt und nimmt das auch im folgenden angestrebte, breiter ansetzende Verständnis von Religionspädagogik im geschichtlichen Kontext¹⁰ noch nicht auf.

Dennoch werden schon bei diesem Überblick als geradezu verblüffend zu bezeichnende, weil bislang weithin übersehene *Parallelen* in der Entwicklung von Religionspädagogik in beiden Konfessionen deutlich. In beiden Fällen folgt die Entwicklung dem Muster einer Öffnung für Impulse aus der Aufklärungspädagogik, einem eher als Sich-Verschließen zu beschreibenden Streben nach konfessioneller Identität in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, einer erneuten Öffnung für Impulse aus der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die dann wieder von einer verstärkten Suche nach theologischer Identität abgelöst wird. – Die auffälligsten *Unterschiede* liegen zunächst und erwartbar bei den theologischen Strömungen, die wie Neuscholastik oder Neuluthertum nur für eine Konfession kennzeichnend sind, dann aber auch im Verhältnis zum Herbartianismus, der auf katholischer Seite deutlich später

⁹ Vgl. zuletzt G. Lämmermann: Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie, Gütersloh 1994.

¹⁰ Vgl. dazu Nipkow, K.E./Schweitzer, F. (Hg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bde. 1, 2/1, 2/2, München u. Gütersloh 1991/1994, Einleitungen.

Zur Entwicklung der katholischen und evangelischen Religionspädagogik seit der Aufklärung

katholisch		evangelisch
	ab ca. 1750	
Pädagogik/Katechetik im Horizont der Aufklärung		Pädagogik/Katechetik im Horizont der Aufklärung
	ab ca. 1850	
Konfessionelle Pädagogik/Katechetik Neuscholastik		Konfessionelle Pädagogik/Katechetik Neuluthertum Herbartianismus
	ab ca. 1900	
Herbartianismus: katechetische Methoden- bewegung Reformpädagogik/Wertpädagogik		Reformpädagogik (mit diversen Ausprägungen)
	ab ca. 1930	
Materialkerymatik		Evangelische Unterweisung
seit den 1960er Jahren		
zunehmend gemeinsame Orientierungen: Hermeneutisch verantworteter Bibelunterricht, Problemorientierung, Erfahrungsbezug, Korrelation, Symboldidaktik, Elementarisierung, Religions- und Entwicklungspsychologie usw.		

rezipiert wurde – u.a. mit der Folge, daß „Reformpädagogik“ für beide Konfessionen Unterschiedliches bedeutet.

2. Religionspädagogik nach der Aufklärung

Religionspädagogik gewinnt am Beginn des 19. Jahrhunderts ihre Gestalt und ihr Profil vor dem Hintergrund und in der Auseinandersetzung mit der Aufklärung. Sie ist „*Religionspädagogik nach der Aufklärung*“¹¹. Beide christlichen Konfessionen stehen vor der Aufgabe, den Sinn von (christlicher) Religion und von (christlicher) religiöser Erziehung neu zu begründen und verständlich zu machen im Horizont eines gewandelten neuzeitlichen Bewußtseins. Es gilt, die Tradition des christlichen Glaubens und seiner geschichtlichen Ausformungen zu vermitteln mit dem aufgeklärten Ethos mündiger Freiheit und subjektiver Selbstbestimmung.¹² Im Hinblick auf eine schöpfe-

¹¹ Vgl. Schweitzer, F.: Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung, a.a.O. (Anm. 7).

¹² Vgl. Heitger, M. / Wenger, A. (Hg.): Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion

risch eigenständige und weiterführende Auseinandersetzung mit den Anliegen und Herausforderungen der Aufklärung kommt innerhalb der Praktischen Theologie und Religionspädagogik evangelischerseits *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*¹³, katholischerseits *Johann Michael Sailer*¹⁴ eine auch wirkungsgeschichtlich bedeutsame Schlüsselrolle zu. Entwickelt Sailer seine (religions-) pädagogischen Überlegungen im Zusammenhang einer christlichen Bildungs- und Erziehungslehre, so entfaltet *Johann Baptist Hirscher*¹⁵ als Vertreter der nachfolgenden Generation katholischer Pastoraltheologen das System einer religionspädagogisch fundierten Katechetik¹⁶. Wir konzentrieren uns im folgenden auf einen Vergleich der Ansätze Schleiermachers und Hirschers. Beide haben exemplarischen Charakter und kommen darin überein, daß sie einerseits Verkürzungen und Engführungen der Aufklärung kritisieren, andererseits aber gleichzeitig das positive Grundanliegen der Aufklärung aufnehmen, bewahren und weiterführen.

Es finden sich bezeichnende *Parallelen*. Sowohl Schleiermacher als auch Hirscher weisen in einer anthropologischen Argumentation Religion als ein mit dem Menschsein in ursprünglicher Weise gegebenes Existential auf.

und Pädagogik seit der Aufklärung, Paderborn 1994; *Rupp, H.F.*: Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung. (FPDR 7), Weinheim 1994.

¹³ Vgl. *Fischer, R.*: Religionspädagogik unter den Bedingungen der Aufklärung. Studien zum Verhältnisproblem von Theologie und Pädagogik bei Schleiermacher, Palmer und Diesterweg. (PF 54), Heidelberg 1973; *Frost, U.*: Religiöse und Allgemeine Bildung. Grundlinien der Bildungsgedanken Friedrich Schleiermachers, Paderborn 1991.

¹⁴ Vgl. *Schwaiger, G./Mai, P. (Hg.)*: Johann Michael Sailer und seine Zeit. (Beiträge zur Geschichte des Bistums Regensburg 16), Regensburg 1982. Aus der älteren Forschung: *Fischer, G.*: Johann Michael Sailer und Immanuel Kant. Eine moralpädagogische Untersuchung zu den geistigen Grundlagen der Erziehungslehre Sailers. (UTS 5), Freiburg 1953; *ders.*: Johann Michael Sailer und Johann Heinrich Pestalozzi. Der Einfluß der Pestalozzischen Bildungslehre auf Sailers Pädagogik und Katechetik unter Mitberücksichtigung des Verhältnisses Sailers zu Rousseau, Basedow, Kant. (UTS 7), Freiburg 1954; *ders.*: Johann Michael Sailer und Friedrich Heinrich Jacobi. Der Einfluß evangelischer Christen auf Sailers Erkenntnistheorie und Religionsphilosophie in Auseinandersetzung mit I. Kant (UTS 8), Freiburg 1955. Ferner: *Meier, U.F.*: Christoph von Schmid. Katechese zwischen Aufklärung und Biedermeier. Konzeption, Verwirklichung und Rezeption. Ein Beitrag zum Umsetzungen der katechetischen Theorie Johann Michael Sailers. (SPT [Z] 37), St. Ottilien 1991.

¹⁵ Vgl. *Frielingsdorf, K.*: Auf dem Weg zu einem neuen Gottesverhältnis. Die Gotteslehre des Johann Baptist Hirscher als Antwort auf das säkularisierte Denken der Aufklärungszeit, Frankfurt/M. 1970; *Fürst, G. (Hg.)*, Der Glaube als Lebensform. Der Beitrag Johann Baptist Hirschers zur Neugestaltung christlich-kirchlicher Lebenspraxis und lebensbezogener Theologie, Mainz 1989; *ders.*: Wahrheit im Interesse der Freiheit. Eine Untersuchung zur Theologie J.B. Hirschers (1788-1865), Mainz 1979. Aus der älteren Forschung: *A. Exeler.*: Die Frohbotschaft vom christlichen Leben. Die Eigenart der Moralthologie Johann Baptist Hirschers (1788-1865), Freiburg 1959; *Nastainczyk, W.*: Johann Baptist Hirschers Beitrag zur Heilpädagogik, Freiburg 1957.

¹⁶ Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christentum zu unterrichten und zu erziehen, nach seinem ganzen Umfange dargestellt von Dr. Johann Baptist Hirscher, Professor der Theologie zu Tübingen, Tübingen 1831.

Religion kann nicht auf Moral oder Metaphysik (Wissenschaft) zurückgeführt werden. Sie erschließt vielmehr als „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher) einen eigenen Zugang zum Ganzen der Wirklichkeit. Schleiermacher spricht von der „religiösen Anlage“, Hirscher von der ursprünglichen Bedürftigkeit des Menschen, den im „Gemüt“ des Menschen angesiedelten „religiösen Empfindungen“. Das anthropologische Argument begründet Möglichkeit und Notwendigkeit religiöser Erziehung. Sowohl Schleiermacher als auch Hirscher betonen darüber hinaus die Geschichtlichkeit menschlicher Existenz. Der einzelne ist eingebunden in den Zusammenhang und Austausch überindividueller Lebensgemeinschaften. Beide transzendieren darin das Modell einer übergeschichtlich oder geschichtslos gedachten Vernunft und gewinnen so einen neuen Zugang zur geschichtlich gewordenen und bestimmten Religion als einer „lebensvollen“ Wirklichkeit. Damit wächst zugleich die Aufmerksamkeit auf die individuelle Lebensgeschichte und die lebensgeschichtliche Entwicklung des religiösen Bewußtseins. Die lebensgeschichtlichen Entwicklungsphasen haben Eigenwert und Eigenrecht, denen die religiöse Erziehung Rechnung tragen soll. Ziel religiöser Erziehung ist „religiöse Mündigkeit“ (Schleiermacher) – nicht als Freiheit von der Religion, sondern als freie Selbstbestimmung zur Religion und in der Religion. Hirscher spricht vom Ziel der „christlichen Volljährigkeit“.

Neben den beschriebenen Parallelen finden sich jedoch auch bezeichnende *unterschiedliche Akzentsetzungen*, die ihrerseits auf unterschiedliche konfessionsspezifische Traditionen und Muster der Wahrnehmung verweisen, die in der Rezeption und in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der zeitgeschichtlichen Situation zum Tragen kommen. Dies zeigt sich nicht zuletzt in dem mit den Begriffen „Mündigkeit“ und „Volljährigkeit“ verknüpften, unterschiedlich akzentuierten Freiheitsverständnis. Betont Schleiermacher in reformatorischer Tradition die bewußte und selbst urteilende Aneignung und Interpretation der biblischen Glaubensüberlieferung durch den im Glauben mündigen Christen, so lenkt Hirscher den Blick auf die in der Verbindlichkeit kirchlicher Glaubensgemeinschaft vermittelte Tradition, die sich der einzelne frei und bewußt zu eigen macht. Liegt der Akzent im ersten Fall auf dem individuellen Glaubensvollzug (der einzelne Glaubende als Subjekt des Glaubens), so liegt er im zweiten Fall mehr auf dem Gemeinschaftsbezug auch des personalen Glaubens (die kirchliche Glaubensgemeinschaft als „Subjekt“ des Glaubens). Dies wirkt sich aus im Profil des erzieherischen Handelns. Hirscher verweist wiederholt auf den hohen Stellenwert kirchlicher Gemeinschaftserfahrungen, insbesondere auch der gottesdienstlichen und sakramentalen Vollzüge, für die religiöse Erziehung. Es begegnet vielfach ein Denken im Modell einer religiösen Sozialisation, die in der Erziehung zu einer frei-bewußten persönlichen Haltung und Entscheidung weitergeführt werden soll. Schleiermacher betont demgegenüber die Aufgabe der Erziehung zu subjektiver Verantwortung und zu einer subjektiv verantworteten Aneignung der Glaubensüberlieferung, die ihrerseits dazu beitragen

soll, eine mündige kirchliche Gemeinschaft der Glaubenden zu verwirklichen. Die Momente der Glaubensvorlage und der selbst urteilenden Aneignung dieser Glaubensvorlage im Prozeß des bewußten Christwerdens erfahren in beiden Ansätzen eine unterschiedliche Gewichtung.

Im Kontext des neu ins Bewußtsein gehobenen Vermittlungsproblems stellt sich im Bereich sowohl der evangelischen als auch der katholischen Religionspädagogik mit neuer Dringlichkeit die Frage nach den *Dispositionen der Lernenden* in ihrer Bedeutung für den religiösen Erziehungs- und Bildungsprozeß.¹⁷ Die verstärkte Bezugnahme auf nicht-theologische, pädagogische, entwicklungs- und lernpsychologische Überlegungen verbindet die konfessionellen religionspädagogischen Ansätze und relativiert bestehende Grenzen. Hervorgehoben wird zum einen die Perspektive eines lebensgeschichtlich orientierten Lernens. Aneignungsprozesse sollen in ihren inhaltlichen und methodischen Akzentsetzungen entwicklungsbezogen geplant werden. Zum anderen kommt die Perspektive eines erfahrungsorientierten Lernens zum Tragen. Vermittlung soll in Formen einer lebensvollen Anschaulichkeit geschehen. Motive der Lernenden und Motive der Glaubenstradition sollen wechselseitig aufeinander bezogen werden. Schließlich wird die Perspektive eines ganzheitlichen Lernens entwickelt. Es sollen Verstand und Vernunft, aber auch Wille und Gemüt der Lernenden angesprochen werden.

Es bleiben *offene Fragen*: Handelt es sich bei den beschriebenen Differenzen um unterschiedliche Akzentsetzungen und Profilierungen, die sich aber letztlich doch im Bezug auf ein gemeinsames Grundmuster verstehen lassen, das beide Konfessionen verbindet? Oder begegnen in den beiden exemplarisch ausgewählten Ansätzen konfessionsspezifische Alternativen der Rezeption und Interpretation der gemeinsamen Herausforderung, in der unterschiedliche theologische Traditionen – etwa der Ekklesiologie –, aber auch unterschiedliche Verhältnisbestimmungen zur neuzeitlichen Kultur und Gesellschaft wirksam werden? Wie wirken sich darüber hinaus die verschiedenen sozialgeschichtlichen Kontexte aus, in denen beide Ansätze beheimatet sind: die Berliner Bürgergesellschaft des beginnenden 19. Jahrhunderts einerseits, die Wirkungsgeschichte der süd(west)deutschen katholischen Aufklärung andererseits?

Obwohl in den beiden besprochenen Ansätzen verwandte Motive erkennbar sind, ist es schwierig, direkte oder indirekte Zitationen und Verbindungslinien zu rekonstruieren. Es gibt noch keine durch eindeutige Definitionen präzierte religionspädagogische Fachterminologie in der sich gerade erst konstituierenden Disziplin. Gleiche Begriffe werden in verschiedenen Bedeutungen verwendet und erfahren kontextbezogen verschiedene Konnotationen. Indirekte Bezugnahmen werden nicht in jedem Fall als solche kenntlich gemacht. So bleibt etwa die differenzierte Rekonstruktion der Schleiermacher-Rezeption

¹⁷ Vgl. Schweitzer, F.: Die Religion des Kindes, a. a. O. (Anm. 5).

im Bereich der katholischen Religionspädagogik des 19. Jahrhunderts ein bisher uneingelöstes Desiderat.

Generell besteht ein Bedarf an personenbezogenen und regional gestreuten Einzeluntersuchungen, die der Frage der wechselseitigen Beeinflussung evangelischer und katholischer Religionspädagogen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gezielt nachgehen. Wie werden Veröffentlichungen bei den Vertretern der anderen Konfession rezipiert, rezensiert, zitiert? Lassen sich aus erhaltenen Bibliotheksbeständen Aufschlüsse über die Wahrnehmung von Entwicklungen im Bereich der anderen Konfession gewinnen? Wie gestaltet sich das Nebeneinander und Miteinander an den sowohl mit einer Evangelisch-Theologischen als auch mit einer Katholisch-Theologischen Fakultät ausgestatteten Universitäten? Wie war das Netz der persönlichen Beziehungen, Begegnungen und Bekanntschaften im außeruniversitären Bereich geknüpft? Die Forschungslage im Bereich der Historischen Religionspädagogik ist bis heute lückenhaft und kann die gestellten Fragen nur ungenügend beantworten.

3. Standortbezogene (Religions-)Pädagogik und universaler Geltungsanspruch

Pädagogische und religionspädagogische Veröffentlichungen der Jahrhundertmitte signalisieren den Neuansatz einer stärker *konfessionell und kirchlich gebundenen (Religions-)Pädagogik*, der sowohl im katholischen als auch im evangelischen Raum namhafte Vertreter findet. Dies soll wiederum an einem Beispiel verdeutlicht werden. Fast zeitgleich erscheinen *Georg Martin Durschs* „Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens“ (Tübingen 1851)¹⁸ und *Christian Palmers* „Evangelische Pädagogik“ (Stuttgart 1853)¹⁹. Beide Autoren wirken nicht nur in einer geographisch räumlichen Nachbarschaft. Dursch ist katholischer Stadtpfarrer in Rottweil, Palmer lehrt als ordentlicher Professor an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Tübinger Universität. Beide vertreten, wie es bereits im Titel ihrer Veröffentlichungen zum Ausdruck kommt, eine dezidiert standortbezogene (Religions-)Pädagogik und bezeugen darin beide ein neues kirchliches Bewußtsein, das sie mit Nachdruck gegenüber einem die konfessionell-dogmatischen Bindungen relativierenden allgemeinreligiösen Standpunkt zur Geltung bringen. Es ist unserer Kenntnis nach zum

¹⁸ Vgl. zu Dursch: *Kahl, W.*: Einleitung. In: *Dursch, G. M.*: Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens. (Bibliothek der katholischen Pädagogik 18), Freiburg 1916, 1-30. Aus der älteren Forschung auch: *Brück, H.*: Gemüt und Gemütsbildung bei Georg Martin Dursch. Kritische Würdigung im Lichte seiner Zeit, Diss. Köln 1923.

¹⁹ Vgl. *Anselm, H.*: Religionspädagogik im System Spekulativer Theologie. Untersuchungen zum Werk Christian Palmers als Beitrag zur religionspädagogischen Theoriebildung der Gegenwart. (MUS 8), München 1982; *Fischer, R.*: Religionspädagogik unter den Bedingungen der Aufklärung, a.a.O. (Anm. 13). Aus der älteren Forschung: *Franzen, H.*: Palmer als Theoretiker der Erziehung, Düsseldorf 1937; *Thom, M.*: Palmers Stellung zu Religion und Religionsunterricht, Diss. Erlangen 1923.

ersten Mal, daß mit solcher Ausdrücklichkeit und programmatisch der konfessionelle „katholische“ bzw. „evangelische“ Standpunkt zum Ausgangspunkt für die Grundlegung und Entfaltung der als „Wissenschaft (von) der christlichen Erziehung“ (Dursch) konzipierten Pädagogik gewählt wird. In diesem Zusammenhang bleibt auch anzumerken, daß Palmer sich in einer Zwischenbemerkung ausdrücklich auf das zwei Jahre vorher veröffentlichte Werk Durschs bezieht und es lobt wegen seines Gehalts, „in dem auch der evangelische Pädagoge eine schöne Gabe christlicher Erziehungsweisheit zu finden sich freut“.

Die vergleichende Lektüre entdeckt auffallende *Gemeinsamkeiten*, in denen beide Autoren übereinkommen und die ihre Ansätze trotz und in ihrer konfessionellen Standortgebundenheit als strukturell verwandte (religions-)pädagogische Konzepte wahrnehmen läßt. Beide, Dursch und Palmer, gewinnen ihre axiomatischen Aussagen über Zweck und Ziel der Erziehung unter Bezugnahme auf die christliche Offenbarung und die in ihr gründende theologische Anthropologie. Sie allein, so wird betont, ermöglicht eine sichere und umfassende Erkenntnis des menschlichen Wesens und der menschlichen Bestimmung. Lebensziel und Erziehungsziel liegen auf einer Linie. Im Horizont der Offenbarung wird die „wahre Bestimmung“ des Menschen offenbar. Insofern schließen sich Erziehung zum christlichen Leben und Erziehung zur entfalteten Humanität nicht aus. Kirchliche Lehre steht dem Vernünftigen und Humanen nicht gegenüber, sondern nimmt dieses in sich auf. In „allem wahrhaft Humanen“ ist „auch etwas dem Evangelium conformes zu ehren und zu fördern“: das „echt Christliche“ ist das „echt Humane“, und das „echt Humane“ steht in einer inneren Entsprechung zum „echt Christlichen“ (Palmer). Andererseits kann aber nur „auf dem Standpunkte des Christentums“ die reale Idee einer wahren Humanität gewonnen werden (Dursch). Dursch und Palmer *grenzen sich damit ab* gegenüber dem *Konzept einer säkularen, „auf allgemein-humanistischem Standpunkt“ gewonnenen (Religions-)Pädagogik*, wie sie zur gleichen Zeit vor allem von *Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg* entfaltet und vertreten wurde.²⁰ Nach Diesterweg zielt Bildung auf das „Allgemein-Menschliche“. In Gemeinschaft mit allen Menschen und ohne (konfessionelle) Sonderungen und Trennungen soll der junge Mensch erzogen werden zur allgemeinen Menschenliebe. Allgemein-menschliche Bildung impliziert eine allgemein-religiöse Bildung. Sie weckt den Sinn

²⁰ Vgl. *Bloth, H.G.*: Adolf Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule, Heidelberg 1966; *Fischer, R.*: Religionspädagogik unter den Bedingungen der Aufklärung, a. a. O. (Anm. 13); *Rupp, H.F.*: Religion und ihre Didaktik bei Fr. A. W. Diesterweg. Ein Kapitel der Geschichte der Religionspädagogik im 19. Jahrhundert, Weinheim-Basel 1987. Ferner: *Bolle, R.*: Religionspädagogik und Ethik in Preußen. Eine problemgeschichtliche Analyse der Religionspädagogik in Volksschule und Lehrerausbildung in Preußen von der Preußischen Reform bis zu den Stiehlschen Regulativen, Münster-New York 1988; *Fraund, H.M.*: Die Geschichte des Religionsunterrichts zwischen 1848 und 1933 am Beispiel ausgewählter Krisen- und Knotenpunkte und die Frage nach Freiheit, Konfessionalität und Wissenschaftlichkeit, Diss. Mainz 1980.

für das Wahre, Gute und Schöne als Kern der mit dem Menschsein gegebenen universalen Religion. Das „Konfessionell-Dogmatische“ gewinnt in diesem Kontext die negative Konnotation des Trennenden und des historisch Zufälligen. Diesterweg rekurriert auf einen rational gewonnenen Vernunftbegriff von Religion und relativiert von ihm her die geschichtliche Religion in ihren konfessionell bestimmten Ausformungen als sekundäre, individuelle Entfaltungen. Zugleich interpretiert er die christliche Religion von diesem „allgemein-menschlich wahren“ Kern einer übergeschichtlich gedachten natürlichen Religion her. Er knüpft damit, hinter das geschichtliche Vermittlungsmodell Schleiermachers zurückgehend, noch einmal an das Modell einer „natürlichen“ Vernunftreligion der Aufklärung an, um so den Sinn religiöser Bildung mit allgemeinem Geltungsanspruch zur Sprache zu bringen.

Gemeinsam stehen beide christliche Konfessionen vor der *Herausforderung, eine geschichtlich vermittelte positionelle Wahrheit als universal beanspruchende und universal gültige Wahrheit auszuweisen*. Die Wahrheit des christlichen Glaubens wird zunehmend als eine standortbezogene Wahrheit erfahren, als *eine* Position im Wettstreit pluraler Positionen. Begegnet bei Diesterweg noch einmal der Versuch, die geschichtliche Wahrheit des christlichen Glaubens in allgemein-menschlicher Vernunft-Wahrheit „aufzuheben“, so gehen sowohl Dursch als auch Palmer davon aus, daß die Frage nach Sinn und Zweck (christlicher) religiöser Erziehung nicht anders denn in einer standortbezogenen Gebundenheit entfaltet und beantwortet werden kann. Ein Reflexionsmodell, das übergreifend sowohl die notwendige Standortgebundenheit als auch den universalen Geltungsanspruch gleichermaßen bedenkt und zur Geltung bringt, stand ihnen offensichtlich nicht zur Verfügung. Es begegnen auch in der Folgezeit konfessionsspezifische Akzentsetzungen. So wird im Bereich der evangelischen Religionspädagogik häufig ein Vermittlungsmodell bevorzugt, das von einer inneren Entsprechung und einer grundsätzlichen Widerspruchsfreiheit von christlichem und modernem Bewußtsein ausgeht. Im Bereich der katholischen Religionspädagogik begegnet demgegenüber häufig ein Differenzmodell, das den Unterschied betont und Abgrenzung sucht. Es wäre eine lohnende Aufgabe, nicht nur die politischen, sondern auch die sozialgeschichtlichen Kontexte zu erforschen, die Ausprägungen beider Modelle förderten oder hemmten (die Ausbildung der Sozialform des „Katholizismus“ einerseits; die Ausbildung einer protestantischen national-liberalen Bürgerkultur andererseits).²¹ Gibt es wechselseitige Bezugnahmen über die Konfessionsgrenzen hinweg, vielleicht unausgesprochene „Koalitionen“, die sich aus der Abgrenzung gegenüber gemeinsam abgelehnten Positionen ergeben? Wie erklären sich die strukturellen Analogien zwischen

²¹ Vgl. *Hübinger, G.*: Kulturprotestantismus und Politik. Zum Verhältnis von Liberalismus und Protestantismus im wilhelminischen Deutschland, Tübingen 1994; *Hürten, H.*: Geschichte des deutschen Katholizismus 1800-1960, Mainz 1986; *Nipperdey, Th.*: Religion im Umbruch. Deutschland 1870-1918, München 1988; *Nowak, K.*: Geschichte des Christentums in Deutschland, a. a. O. (Anm. 8).

katechetischen Ansätzen im Bereich der evangelischen (von Zezschwitz) und der katholischen Religionspädagogik (neuscholastischer Prägung)?

4. Zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Religionspädagogik: Das Beispiel der Rezeption von Herbartianismus und Reformpädagogik

Je stärker Katechetik oder Religionspädagogik die Gestalt einer eigenen Disziplin gewinnen und sich ausdifferenzieren, desto mehr stellt sich die Frage nach ihrem Verhältnis zur Pädagogik als einer von der Religionspädagogik unterschiedenen Disziplin. Aufs ganze gesehen kommt der Ausdifferenzierungsprozeß zwischen Religionspädagogik und Pädagogik im 19. Jahrhundert zur Wirkung, nämlich im Zuge der immer weitergehend durchgesetzten Schulpflicht einerseits und der sich jenseits von Kirche, wenn auch nicht außerhalb des Christentums etablierenden Pädagogik als Wissenschaft andererseits. Wie stellt sich dieser Ausdifferenzierungsprozeß hinsichtlich des Verhältnisses zur Pädagogik nun in konfessionsvergleichender Perspektive dar?

Für einen solchen Vergleich bietet das Verhältnis zu *Herbartianismus und Reformpädagogik* besonders interessante Möglichkeiten. Denn zum einen tritt hier das auch im 19. Jahrhundert noch enge Verhältnis zwischen Pädagogik und Religion auch im Sinne konfessioneller Traditionen klar hervor. Zum anderen wirft ein solcher Vergleich auch neues Licht auf das innerhalb und außerhalb der Religionspädagogik noch wenig geklärte, neuerdings sehr umstrittene Verhältnis zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik.²²

Zunächst zum Verhältnis zwischen Herbartianismus und Religionspädagogik im allgemeinen. Bei Johann Friedrich Herbart, auf den sich die Herbartianer berufen, finden wir eine allgemeine Bildungs- und Erziehungstheorie, bei der religiöse Fragen eher im Hintergrund bleiben. Erst die sog. „religionspädagogische Wende im Herbartianismus“²³ führt im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts dann zu dem engen Verhältnis zwischen Religion und Pädagogik, das es erlaubt, die Herbartianische Pädagogik insgesamt als *Religionspädagogik* anzusprechen. Entscheidend ist dafür die Annahme der letztlich religiösen Fundierung aller wahrhaften Bildung von Persönlichkeit, die schon in der Bezeichnung „*sittlich-religiös*“ zum Ausdruck kommt.

Als weitere Prinzipien im Bereich von Schulpädagogik und Didaktik kommen dazu die Idee der *Konzentration* und der *Kulturstufen*.²⁴ Demnach sollte aller Unterricht einen innerlichen Zusammenhang besitzen, durch den das bloße Nebeneinander der Einzelfächer überwunden würde. Entsprechend wurde mit

²² Vgl. *Oelkers, J.*: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989 sowie die sich daran anschließende Diskussion in der *Zeitschr. für Pädagogik*.

²³ So die Untersuchung von *Jacobs, F.*: Die religionspädagogische Wende im Herbartianismus (PF 44), Heidelberg 1969.

²⁴ Im einzelnen s. *Schweitzer, F.*: Die Religion des Kindes, a. a. O. (Anm. 5), 232ff. (Lit.!).

dem Konzentrationsmodell versucht, jedem Schuljahr ein einigendes thematisches Zentrum zu geben, an das sich Stoffe aus allen Bereichen angliedern könnten. Angesichts der hohen Bedeutung sittlich-religiöser Bildung lag es nahe, diese Konzentrationsstoffe aus deren Bereich zu beziehen. Dabei wurde – gemäß der Überzeugung, daß die Individualentwicklung (Ontogenese) die Entwicklung der Menschheit (Phylogense) wiederholen müsse – ein Lehrplan mit sog. Kulturstufen eingesetzt, der die sittlich-religiösen Bildungsinhalte in der Parallelisierung von Onto- und Phylogense abbilden sollte.

Die für die konkrete Unterrichtsgestaltung bedeutsamen – ebenso berühmten wie später berüchtigten – *Formalstufen* besitzen demgegenüber keine eigene didaktische Bedeutung im Sinne einer Bestimmung von Bildungsinhalten. Sie erlauben keine Aussagen über die Stoffauswahl und nur sehr bedingt zur Lehrplangestaltung. Sie dienen vielmehr der unmittelbaren Anleitung des Lehrers bei der Unterrichtsplanung. Ihre – als methodisch zu bezeichnende – Bedeutung liegt aus heutiger Sicht vor allem darin, daß sie mit bis dahin ungewohnter Konsequenz die Psychologie – nämlich die damalige Assoziationspsychologie – zur Grundlage des (Religions-)Unterrichts machen.

Die Herbartianische Pädagogik oder Religionspädagogik, wie sie ab etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts im Umkreis des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ (begründet durch Tuisikon Ziller [1817-1882] im Jahre 1868) zur Wirkung kam²⁵, war konfessionell gesehen eine protestantische Pädagogik. Die Verbindung des Erziehungs- und Bildungsgedankens mit einer christlich-religiös fundierten („sittlich-religiösen“) Ethik konvergierte mit den theologisch-liberalen Strömungen des Kulturprotestantismus²⁶. Damit war sie mit einer der theologischen und kulturellen Hauptströmungen des Protestantismus dieser Zeit verbunden, was verständlich macht, warum die Herbartianische Religionspädagogik zu einer der – vor allem im Bereich der Volksschule – beherrschenden Richtungen im letzten Drittel des Jahrhunderts werden konnte. Erst mit Otto Willmann (1839-1920) konnte auch die katholische Religionspädagogik einen führenden Vertreter des Herbartianismus zu den ihren zählen – ein Umstand, der sich wirkungsgeschichtlich erst um die Jahrhundertwende bemerkbar macht.²⁷ Bedenkt man zugleich die durch den Kulturkampf bedingte Abwehrposition des Katholizismus in Deutschland, so leuchtet ein, daß die mit Staat und Gesellschaft sich durchdringende kulturprotestantisch eingefärbte Herbartianische Religionspädagogik zunächst auf katholischer Seite kaum rezipiert wurde und wohl auch kaum rezipiert werden konnte.

²⁵ Für den Religionsunterricht war neben Ziller vor allem E. Thrändorf bedeutsam; vgl. Pfister, G.: *Vergessene Väter der modernen Religionspädagogik*. E. Thrändorf, A. Reukauf, R. Staude, Göttingen 1989.

²⁶ Preul, R.: *Aspekte eines kulturprotestantischen Bildungsbegriffs*, in: *ders. u.a. (Hg.): Bildung-Glaube-Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie*, Gütersloh 1989, 101-115.

²⁷ Vgl. Gerner, B.: *Otto Willmann im Alter. Biographisch-systematische Untersuchungen über Leben, Wirken und pädagogisches Werk 1900-1920*, Ratingen 1968.

Aus dieser Konstellation als Erbschaft des 19. Jahrhunderts ergibt sich nun hinsichtlich der *Reformpädagogik* des frühen 20. Jahrhunderts eine bemerkenswerte Mischung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Vergleich zwischen den beiden Konfessionen im Blick auf die jeweilige Gestalt von Religionspädagogik. *Gemeinsam* ist auf beiden Seiten die Hinwendung zur Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts – *verschieden* jedoch ist die inhaltliche Bedeutung dessen, was jeweils als Reformbestrebung angesehen wird.

– Auf *katholischer Seite* ist an erster Stelle auf die Münchener Methode zu verweisen.²⁸ Im Kern bedeutete sie die Rezeption eines modifizierten Herbartianismus, wobei der Begriff „Methode“ bereits andeutet, daß diese Pädagogik als *Methodik*, nicht aber als *Didaktik* übernommen wird. Die Inhalte des Unterrichts, der jetzt nach den Prinzipien der Münchener Methode gestaltet werden sollte, blieben den im 19. Jahrhundert durch die sog. Neuscholastik bestimmten Leitlinien durchaus treu. Wir haben es mit einer methodischen Erneuerung von Religionsunterricht zu tun, während sich die Inhalte gleichbleiben sollten. Dies zeigt sich auch in der letztendlich methodisch halbierten Rezeption des Arbeitsschulgedankens, wie sie vor allem in den „Winken“ der Fuldaer Bischofskonferenz von 1924 zum Ausdruck kommt²⁹. – Hinzuweisen ist allerdings auch auf die vor allem auf den Einfluß der Wertpädagogik zurückzuführenden Erweiterungen des Religionsunterrichts im ganzen, die insofern über das eingeschränktere Programm der Münchener Methode hinausreichen und eine kulturell vermittelte wertorientierte Erziehung auch im konfessionell akzentuierten Religionsunterricht anstreben³⁰.

– Auch auf *evangelischer Seite* ist im Blick auf führende Religionspädagogen dieser Zeit, besonders in bezug auf Richard Kabisch,³¹ von einem „modifizierten Herbartianismus“ gesprochen worden. Zugleich ist aber nicht zu übersehen, daß die evangelische Religionspädagogik in dieser Zeit – ähnlich wie die Pädagogik auch sonst – ihre reformpädagogische Erneuerung als Abwendung vom überkommenen Herbartianismus verstand. Neue psycholo-

²⁸ Vgl. Paul, E.: Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen. In: KatBl 113 (1988), 186-192; Offele, H.-W.: Geschichte und Grundanliegen der sogenannten Münchener katechetischen Methode, München 1961. Von den zeitgenössischen Veröffentlichungen: Weber, A.: Die Münchener katechetische Methode, Kempten-München 1905; Grunwald, G.: Die Münchener katechetische Methode, J. Fr. Herbart und Fr. W. Foerster. Kritischer Beitrag zur Methodik des Religionsunterrichts, Münster 1910.

²⁹ Vgl. Ott, R.: Pädagogische Reformbewegung und Religionspädagogik. In: KatBl 112 (1987), 448-458; Hilger, G.: Lebendiges Lernen im Religionsunterricht. Zur religionspädagogischen Rezeption des Arbeitsschulprinzips in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. In: KatBl 111 (1986), 28-37.

³⁰ Vgl. Götter, J.: Religions- und Moralphädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik, Münster ¹1923, ²1931; Schrems, K. (Hg.): Zweiter Katechetischer Kongreß München 1928, Donauwörth 1928. Ferner: Saylor, W.: Josef Götter und die christliche Pädagogik, München 1960.

³¹ Bockwoldt, G.: Religionspädagogik, a.a.O. (Anm. 7), 54.

gische und didaktische Richtungen im Anschluß an Wilhelm Wundt, aber auch an die sich in dieser Zeit in den USA und in Deutschland herausbildende empirische Kinder- und Jugendpsychologie führten zu einer Kritik der als intellektualistisch wahrgenommenen Assoziationspsychologie und zu einer bewußteren Würdigung von Werten und Gefühlen.³² (Eine eigene, noch zu wenig bearbeitete Frage ist dabei, in welchem Sinne auch die Reformpädagogik im evangelischen Bereich dem Herbartianismus stärker verpflichtet blieb, als dies ihren eigenen programmatischen Formulierungen zu entnehmen ist.³³) Für das weitere Verständnis von Reformpädagogik und deren Verhältnis zur Religionspädagogik erscheint eine detaillierte Vergleichsstudie besonders wünschenswert.

5. Bildungs- und schulpolitische Zusammenhänge

In diesem Abschnitt soll es darum gehen, wie sich die katholische und die evangelische Religionspädagogik in bildungs- und schulpolitischer Hinsicht zu einander verhalten haben. Welche Handlungsmuster lassen sich, besonders im Konfessionsvergleich, erkennen? Kommt es dabei zu Wechselwirkungen und vielleicht sogar zur Kooperation?

Der Begriff *Wechselwirkung* ist bewußt offen. Gewählt wird damit eine Kategorie und Vergleichsperspektive, die sowohl ungewollte und indirekte (funktionale) Wirkungen der Religionspädagogik bzw. Bildungs- und Schulpolitik der einen auf die jeweils andere Konfession einschließt als auch Verhältnisse, die sich als intentionale politische Bündnisse oder sogar als Kooperation bezeichnen lassen. Der Begriff *Kooperation* hebt denjenigen Bereich der Wechselwirkungen noch einmal besonders hervor, der aus heutiger ökumenischer Perspektive wünschenswert erscheint.

Von Wechselwirkungen in einem bildungs- und schulpolitischen Sinne kann schon seit der Reformation gesprochen werden (allgemein: Zusammenhang von Religions- und Schulpolitik, besonders: Gegenreformation, Religionskriege etc.). Wechselwirkungen in einem engeren Sinne sowie Kooperationsverhältnisse gewinnen aber zumindest in der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert neues Gewicht. Mit der Weimarer Republik kommt es zur Trennung von Staat und Kirche und damit zu einer Konstellation, bei der der

³² So besonders deutlich F. Niebergall in seinem programmatischen Aufsatz „Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik“, teilw. abgedr. in: Nipkow/Schweitzer: Religionspädagogik, 2/1, a.a.O. (Anm. 10), 195f.

³³ Die in der Pädagogik breit geführte Kontroverse um Verständnis und Selbstverständnis von Reformpädagogik (vgl. oben) enthält in dieser Hinsicht auch Impulse für die Religionspädagogik, die bislang noch nicht angemessen aufgenommen sind; zum Diskussionsstand vgl. Wiater, W.: Religionspädagogische Reformbewegung 1900-1933. Ausgewählte Reformdokumente zur evangelischen und katholischen Religionspädagogik, Hildesheim u.a. 1984; Schweitzer, F.: Die Religion des Kindes, a.a.O. (Anm. 5), 252ff.; Koerrenz, R./Collmar, N. (Hg.): Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch, Weinheim 1994; Retter, H.: Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen, Weinheim 1995.

Staat nicht mehr, wie bislang weithin üblich, mit der einen oder mit der anderen Konfession eng verbunden war. Überhaupt stellten die Kirchen für den Staat nun keine mit unbestrittenem Vorrang ausgestattete Orientierungsgröße mehr dar. Abzulesen ist dies nicht zuletzt an der seither ebenfalls wirksam gewordenen Trennung zwischen Kirche und staatlicher Schule, die durch das Wiederaufleben eines konfessionellen Schulwesens ja nur vorübergehend in Frage gestellt war.³⁴

Für die vergleichende Betrachtung, wie sie von uns hier angestrebt wird, ist eine Untersuchung von Wechselwirkung und Kooperation naturgemäß von großem Interesse. Hier kann sich zeigen, wie die konfessionelle Religionspädagogik ihr jeweiliges Gegenüber wahrgenommen und ob sich die kirchliche Schul- und Bildungspolitik auch auf die Chancen einer konfessionsübergreifenden Kooperation einzustellen vermocht hat. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß sich der Bereich von Schule und schulischem Religionsunterricht aufgrund des hier stets mit zu klärenden Verhältnisses zwischen Staat und Kirchen als besonders aufschlußreich erweist. Für das Verhältnis zwischen Schule, Staat und Kirchen sind im 20. Jahrhundert besonders die Umbruchszeiten nach 1918 und nach 1945 von Bedeutung. In diesen Zeiten war das Verhältnis zwischen Kirche und Staat im Blick auf Schule (Frage der Konfessionsschule) und Religionsunterricht (u. a. sein Verhältnis zu Kirche/Religionsgemeinschaften) neu zu bestimmen. Auf diese Umbruchszeiten wollen wir uns im folgenden konzentrieren.

(1) Für die Zeit *nach 1918* bieten sich zunächst aufgrund der Quellenlage günstige Möglichkeiten für eine Rekonstruktion von Wahrnehmungen der Umbruchssituation.

Eine solche Rekonstruktion ist allerdings eine weitreichende Aufgabe, die eine Prüfung umfangreichen Materials aus Praxis und Theorie, Kirche, Politik und Öffentlichkeit einschließt. Bislang sind dazu erst wenige Vorarbeiten verfügbar.³⁵ Stellvertretend wurden von uns – exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einflußreiche Fachzeitschriften herangezogen, vor allem die (katholischen) Katechetischen Blätter und die (evangelischen) Monatsblätter für den Evangelischen Religionsunterricht. In beiden Fällen werden die Jahre des Kriegsendes und der Neukonstitution der Weimarer Republik besonders in den Herausgeber- bzw. Schriftleiterworten, die jedem Jahrgang vorausgeschickt werden, eindrücklich kommentiert.

³⁴ Gemeint sind hier konfessionelle Schulen in staatlicher Trägerschaft, nicht die Kirchlichen (Freien) Schulen nach Art. 7 GG.

³⁵ Aus der Religionspädagogik vgl. vor allem *Helmreich, E.C.*: Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, Düsseldorf 1966; *Bloth, P.C.*: Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus, Heidelberg 1968. Aus der allgemeinen kirchen- und schulgeschichtlichen Forschung: *Scholder, K.*: Die Kirchen und das Dritte Reich. Bd. 1: Vorgeschichte und Zeit der Illusionen 1918-1934, Frankfurt/M./Berlin 1977; *Hürten, H.*: Deutsche Katholiken 1918 bis 1945, Paderborn 1992; *Führ, C.*: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Weinheim u.a. 1970.

Die Anfänge der Weimarer Republik bedeuten für den Religionsunterricht vor allem durch die Trennung von Staat und Kirche eine erhebliche Herausforderung. Das bis dahin enge Verhältnis zwischen Kirche und Schule (nicht zuletzt die kirchliche Schulaufsicht) kommt an sein Ende. Diese neue Situation wird in der Religionspädagogik beider Konfessionen als grundstürzend empfunden. Überschriften wie „Zeitenwende“ und „Götterdämmerung“ legen davon beredtes Zeugnis ab. Die damals zum Teil diskutierten und politisch geforderten Formen von Religions- und Moralunterricht, die unabhängig von Konfession oder überhaupt von Religion organisiert sein sollten, werden ebenfalls auf beiden Seiten abgelehnt. Begrüßt wird allerdings die Freiwilligkeit, die künftig für die Beteiligung am Religionsunterricht von Schülern ebenso wie von Lehrern gelten sollte.

Gemeinsam ist beiden Konfessionen weiterhin der Versuch, die Herausforderung mit Selbstkritik im Blick auf die Versäumnisse der Vergangenheit zu beantworten. Der Ruf nach methodisch-didaktischer Erneuerung, vor allem im Geiste der Reformpädagogik, schließt sich an.

Die wichtigsten Unterschiede markieren die vor allem auf katholischer Seite erhobenen Forderungen nach der Konfessionsschule sowie nach konsequenter Durchführung der *Missio Canonica*³⁶, durch die auch unter den veränderten Bedingungen von Schule und Lehrerbildung eine deutlich kirchliche Bindung des Religionslehrers gesichert werden sollte. Dies darf wohl so gedeutet werden, daß sich die katholische Religionspädagogik schwerer tat, die Herausforderung einer Öffnung in der pluralen Gesellschaft positiv aufzunehmen. Auf evangelischer Seite sind Versuche der Neuorientierung von Religionspädagogik in der Demokratie zumindest in Ansätzen zu finden.³⁷ Nicht zu übersehen sind aber auch hier die einflußreichen Bemühungen um eine (Re-)Konfessionalisierung des Schulwesens etwa bei Otto Dibelius, die sich mit einer schroffen Ablehnung der Demokratie verbinden³⁸. Insofern kann in dieser Hinsicht nur von relativen Unterschieden zwischen den Konfessionen gesprochen werden.

Die unterschiedlichen, besonders in der Frühzeit der Weimarer Republik rasch wechselnden politischen Konstellationen bedeuten in dieser Zeit auch, jeden-

³⁶ Eingeführt wurde die *Missio Canonica* bereits früher. Sie wurde jedoch vor 1918 in den einzelnen Ländern unterschiedlich, bisweilen nur teilweise verwirklicht. Vgl. *Hellmuth, H.*: Die *missio canonica*. In: *AfkKR* 91 (1911), 448-476, 601-637; ferner: *Rees, W.*: Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung, Regensburg 1986, 57 ff. – Das evangelische Gegenstück, die kirchliche *Vocatio*, besitzt rechtlich gesehen ähnliches Gewicht, spielte aber eine vergleichsweise geringere Rolle; vgl. *Weber, W.*: Art. Religionsunterricht, rechtlich, in: *RGG*³, Bd. 5, 1961, Sp. 1034-1037.

³⁷ Vgl. die o.g. Äußerungen in den Monatsblättern für den Ev. Religionsunterricht (H. Spanuth).

³⁸ *Dibelius, O.* (*Hg.*): Die evangelische Erziehungsschule. Ideal und Praxis, Hamburg o.J. (1919), teilw. abgedr. in: *Nipkow/Schweitzer*: Religionspädagogik. 2/2, a.a.O. (Anm. 10), 57-60.

falls in bildungs- und schulpolitischer Hinsicht, eine direkte Abhängigkeit der Konfessionen von einander. Wenn ständig zerbrechliche Mehrheiten gesucht oder stabilisiert werden müssen und wenn die öffentliche Meinung eine auch populistische Bedeutung gewinnt, entsteht ein zumindest funktionales Wechselverhältnis im Bereich der bildungs- und schulpolitischen Handlungsperspektiven beider Konfessionen. Während dies aus den vorliegenden geschichtlichen Untersuchungen sowohl im Blick auf den Religionsunterricht als auch im Blick auf den konfessionellen Charakter von Schule deutlich hervorgeht,³⁹ sind ausdrückliche Koalitionsversuche nach dem bisherigen Stand der Forschung nicht erkennbar. Eine genauere Untersuchung der wechselseitigen Wahrnehmung der Kirchen, einschließlich der Kontakte auf verschiedenen Ebenen, steht noch aus.

Im Blick auf die religionspädagogischen Äußerungen aus dieser Zeit ist zusammenfassend festzuhalten, daß die neue politische Konstellation nach 1918 wie auch in der ganzen Weimarer Zeit keineswegs zu einer neuen Offenheit der katholischen und evangelischen Religionspädagogik für einander geführt hat. Die ausdrücklich formulierte Erkenntnis, daß es jetzt auf ökumenische Verständigung im Pluralismus ankäme, ist nicht zu finden. Offenbar wirkt hier das im 19. Jahrhundert entwickelte widersprüchliche Muster von Partikularität mit universellem Anspruch weiter! Zudem verliefen die Fronten gegen eine sich von der Kirche und – wie es vielfach wahrgenommen wurde – auch vom Christentum emanzipierende Schule und Gesellschaft. Die Möglichkeit, hier in der anderen christlichen Konfession einen Partner zu sehen, lag offenbar jenseits der Denkhorizonte nicht nur der Kirchenleitungen, sondern auch der Religionspädagogik.

(2) Für die Zeit nach 1945 ist es wesentlich schwieriger, die Situationswahrnehmungen in der Religionspädagogik zu erheben. Eine vergleichbar günstige Quellenlage wie für die Jahre nach 1918 besteht nicht.

Zu beachten sind in dieser Zeit weiterhin die Unterschiede nicht nur im Ost-West-Verhältnis, sondern auch zwischen den vier Besatzungszonen sowie zwischen den einzelnen Bundesländern.⁴⁰ Zugleich befinden wir uns an der

³⁹ Vgl. u. a. die gen. Darstellungen von *Helmreich, Bloth, Führ, Hürten* und *Scholder*.

⁴⁰ Hierzu liegen einige wichtige Untersuchungen vor: vgl. u. a. *Kaiser, J.-C./Doering-Manteuffel, A. (Hg.): Christentum und politische Verantwortung. Kirchen im Nachkriegsdeutschland*, Stuttgart u. a. 1990; *Leschinsky, A.: Das Prinzip der Individualisierung. Zur Dialektik der Auseinandersetzungen um die Konfessionsschule nach 1945*, in: *RdJB* 38 (1990), 3-23; *Schewick, B. v.: Die katholische Kirche und die Entstehung der Verfassungen in Westdeutschland 1945-1950*, Mainz 1980; *Hars, R.: Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in den Jahren 1945-1954*, Frankfurt/M./Bern 1981; *Möller, M.: Evangelische Kirche und SPD in den Jahren 1945-1950*, Göttingen 1984; *Noormann, H.: Protestantismus und politisches Mandat*. 2 Bde., Gütersloh 1985; *Ohlemacher, J. (Hg.): Religionspädagogik im Kontext kirchlicher Zeitgeschichte*, Göttingen 1993; *Braas, G.: Die Entstehung der Länderverfassungen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1946/47*, Köln 1987; *Lethiö, P.: Religionsunterricht ohne Schule. Die Entwicklung der Lage und des Inhaltes der Evangelischen Christenlehre in der DDR von 1945-1959*, Münster 1983; *Bloth, P. C. (Hg.): Christenlehre und Katechumenat in der DDR*,

Nahtstelle zwischen Geschichte und Zeitgeschichte mit ihren jeweils eigenen Herausforderungen und Gesetzmäßigkeiten, die für die Forschung zu berücksichtigen sind.

Angesichts dieser offenen Diskussionslage beschränken wir uns auf einige wichtige Aspekte, die sich aus dem Vergleich besonders wirksamer religionspädagogischer Schriften⁴¹ und kirchlicher Stellungnahmen⁴² ergeben:

– Das gemeinsame, beide Konfessionen übergreifende Denk- und Handlungsmuster kann in dem Ziel einer *Rechristianisierung* von Gesellschaft gesehen werden. Als größte Gefahr gilt die Hinwendung zu Materialismus und Sozialismus.⁴³ Teilweise kann dies erklären, warum eine konsequente und direkte Auseinandersetzung mit dem gerade erst überwundenen Nationalsozialismus in der Religionspädagogik unterblieb.⁴⁴ Zugleich ist damit eine bleibende Trennung der Wege in Ost und West vorbereitet: Im Osten wäre ein Rechristianisierungsprogramm wohl von Anfang an zum Scheitern verurteilt gewesen.

– Im Verhältnis zwischen Schule, Staat und Kirche wiederholen sich nicht nur die Konflikte aus der Weimarer Zeit, sondern auch die bereits damals erkennbaren Handlungsmuster: Umstritten ist in erster Linie die *konfessionelle Schule*, für die sich vor allem – unter Berufung auf das Elternrecht – die katholische Kirche, aber zum Teil auch die evangelische Kirche einsetzt. Die größere Bereitschaft, die Schule freizugeben, kommt dann am deutlichsten im Schulwort der EKD-Synode von 1958 („freier Dienst in einer freien Schule“) zum Ausdruck. – Der *Religionsunterricht* als solcher war im Westen kaum umstritten (im Osten mußte er bald aus der Schule weichen). Fraglich war jedoch die Art und Weise, wie seine Verbindung zur Kirche gewährleistet

Gütersloh 1975; *Albebert, H.*: Christenlehre in der DDR, Hamburg 1990.

⁴¹ Bes. *Kittel, H.*: Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover 1947; *Zimmermann, W.*: Der Aufbau der Christenlehre in den ostdeutschen Kirchen (1957), teilw. abgedr. in: *Nipkow/Schweitzer*: Religionspädagogik. 2/2, a.a.O. (Anm. 10), 202-205; *Arnold, F.X.*: Der Gestaltwandel des katechetischen Problems seit der Mitte des 19. Jahrhunderts (1952), in: *ders.*: Seelsorge aus der Mitte der Heilsgeschichte, Freiburg 1956, 217-223; *ders.*: Dienst am Glauben als Ziel und Aufgabe religiöser Unterweisung und Erziehung (1956/1959), in: *ders.*: Wort des Heils als Wort in die Zeit, Trier 1961, 63-83; *Weber, G.*: Religionsunterricht als Verkündigung (1961), in: *Wegenast, K. (Hg.)*: Religionspädagogik. Bd. 2: Der katholische Weg, Darmstadt 1983, 140-148.

⁴² Bes. Erklärung der Deutschen Bischöfe zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (1949), Katholische Grundsätze für Schule und Erziehung (erarbeitet von der Fuldaer Bischofskonferenz 1956), beide in: *Läpple, A. (Hg.)*: Der Religionsunterricht 1945-1975, Aschaffenburg 1975, 39ff., 51ff.; *Bekennende Kirche*: Memorandum zu Kirche und Schule (1943), Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland 1958: Wort zur Schulfrage, beide in: *Nipkow/Schweitzer*: Religionspädagogik. 2/2, a.a.O. (Anm. 10), 140ff., 157ff.

⁴³ S. dazu diverse Beiträge in Kaiser/Manteuffel, Christentum und politische Verantwortung, a.a.O. (Anm. 40).

⁴⁴ Zu weiteren (u.a. persönlichen) Gründen vgl. jetzt *Rickers, F.*: Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“, Neukirchen-Vluyn 1995.

werden sollte. Weiterreichende Ansprüche einer rechtlich garantierten Privilegierung der christlichen Kirchen, die von katholischer Seite im Zuge der Formulierung des Grundgesetzes erhoben wurden, konnten sich nicht durchsetzen. Die in Art. 7,3 GG angesprochenen „Religionsgemeinschaften“ bedeuten schon damals eine bewußte Öffnung in Richtung der freilich erst später wahrzunehmenden Pluralität.⁴⁵

– Eine Würdigung der neuen Situation in der *pluralistischen* Demokratie sowie der *ökumenischen* Herausforderung ist in der Religionspädagogik wiederum nicht zu finden.

An dieser Stelle drängt sich natürlich auch die Frage nach der *Zeit nach 1989* als einer weiteren Umbruchszeit auf. Dabei handelt es sich aber um unsere eigene Gegenwart, die der geschichtlichen Analyse noch nicht zugänglich ist. So muß es zukünftigen Untersuchungen überlassen bleiben zu prüfen, ob sich nach 1989 Anzeichen für eine Lösung der in der bisherigen Geschichte der Religionspädagogik zwischen den Konfessionen offengebliebenen Fragen erkennen lassen.

6. Ausblick: Weitere Forschungsperspektiven

In unserer Sicht belegen die hier dargestellten, gewiß noch vorläufigen und exemplarischen Perspektiven und Befunde die *Notwendigkeit und Möglichkeit einer konfessionsvergleichenden religionspädagogischen Forschung*. Zahlreiche Fragen, die in diesem Sinne zu bearbeiten wären, sind oben bereits identifiziert worden. An dieser Stelle sollen, in zusammenfassender Weise, noch einige Typen von Untersuchungen benannt werden, deren Durchführung uns besonders dringlich scheint.

(1) *Vergleiche zwischen einzelnen religionspädagogischen Entwürfen*: Dabei ist besonders an wirkungsgeschichtlich zentrale Beispiele zu denken, also etwa an F.Schleiermacher, J.M.Sailer, J.B.Hirscher, C.Palmer, T.Ziller und O.Willmann im 19. Jahrhundert, F.Niebergall, J.Göttler, G.Bohne, J.A.Jungmann, H.Kittel und F.X.Arnold im 20. Jahrhundert.

(2) *Untersuchungen zur wechselseitigen Rezeption*: Auch hier ist an zentrale Aspekte zu denken, etwa religionspädagogische Grundlegung nach der Aufklärung, religionspädagogische Integration pädagogischer Modelle und Strömungen (Herbartianismus, Reformpädagogik, geisteswissenschaftliche Pädagogik und Bildungstheorie usw.), Bibeldidaktik, Curriculumtheorie etc.

(3) *Vergleichende Untersuchungen zu einzelnen Epochen, besonders unter schul- und bildungspolitischem Aspekt*: Kulturkampf, Weimarer Schulkämpfe, Religionspädagogik im Nationalsozialismus, Gründerzeit in der Bundesrepublik und in der DDR usw.

⁴⁵ Vgl. dazu u.a. *Sörgel, W.*: Konsensus und Interessen. Eine Studie zur Entstehung des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1969, bes. 167ff. sowie die einschl. Kommentare zum GG.

(4) *Vergleichende Untersuchungen zu wichtigen Einzelfragen:* Sinnvoll wären sowohl stärker pädagogische Fragen (Anthropologie des Kindes, Didaktik, Schulverständnis, Elternrecht usw.) als auch eher theologische Problemstellungen (besonders zu Ekklesiologie, Ethik, Kulturtheorie) sowie Fragen im Schnittpunkt von Theologie und Pädagogik (Lehrbarkeit der Religion, Ziele und Inhalte des Unterrichts usw.).

Wenn die eingangs genannte These zutrifft, daß den anderen achten stets voraussetzt, ihn kennenzulernen und möglichst genau zu verstehen, dann käme solchen Untersuchungen nicht bloß ein akademisches Interesse zu. Sie wären gewiß auch ein Beitrag zu einer begründeten Einheit des Christentums, die sich mit den Mitteln der Wissenschaft allein freilich nicht wird erreichen lassen.