

Folkert Rickers

Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz

Ein historisches Kapitel zum gesellschaftlichen Bewußtsein und zur Wahrnehmung politischer Verantwortung in der Religionspädagogik

1 Politische Selbstvergewisserung als religiöspädagogische Aufgabe

2 Religionspädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus – Anmerkungen zum Forschungsstand

3 Religionspädagogische Positionen 1933ff

- 3.1 Die große »Wende« im Spiegel religiöspädagogischer Veröffentlichungen
- 3.2 Die religiöspädagogische Synthese von Nationalsozialismus und Christentum
 - 3.2.1 »Ein Reich – ein Gott« – die Radikalen in Thüringen
 - 3.2.2 Für einen gemeinsamen Glauben – Deutschchristliches aus Berlin
- 3.3 »Deutschgeprägtes Christentum« – die religiöspädagogische Bezugsgröße aus liberaler Sicht
 - 3.3.1 Vorgeschichte
 - 3.3.2 Religionsunterricht im neuen Deutschland
- 3.4 Christentum und Nationalsozialismus – ein religiöspädagogischer Verbund zweier autoritärer Systeme: Der Deutsche Katechetenverein 1934
- 3.5 Die beiden Reiche – zum Verhältnis von christlicher und nationalsozialistischer Erziehung im Blickfeld lutherischer Theologie
 - 3.5.1 Prinzipielle Bestimmungsversuche
 - 3.5.2 Vorgestern und gestern derselbe – ein religiöspädagogischer Sonderfall?
- 3.6 Zum Verhältnis von christlicher und politischer Erziehung in anderen religiöspädagogischen Verkündigungskonzeptionen
 - 3.6.1 Religionsunterricht
 - 3.6.2 Kirchlicher Unterricht

4 Ergebnisse und Analyse des Befundes

1 Politische Selbstvergewisserung als religiöspädagogische Aufgabe

Der Hinweis, daß alle religiöspädagogischen Bemühungen in Theorie und Praxis jeweils durch zeitgeschichtliche Konstellationen und gesellschaftliche Verhältnisse aufs engste berührt, ja mit ihnen untrennbar verflochten sind, ist eher banal. Sieht man aber genauer zu, läßt sich leicht feststellen, daß das Bewußtsein von diesem Bedingungsgefüge ihrer Arbeit für die meisten Religionspädagogen alles andere als selbstverständlich ist. Genauer: Die Reflexion auf die jeweiligen gesellschaftlichen Be-

dingungen in Geschichte und Gegenwart ist in der derzeitigen Religionspädagogik – auch wenn manches ganz anders klingt – nach wie vor schwach entwickelt; in der Regel wird sie überhaupt vermißt. Das hat aufs Ganze gesehen zur Folge, daß weder die durch die gesellschaftlichen Verflechtungen der Religionspädagogik sich notwendigerweise ergebenden politischen Implikationen erkannt werden können und politische Verantwortung wahrgenommen werden kann noch die jeder religionspädagogischen Arbeit inhärenten politischen Bildungsmöglichkeiten bzw. -notwendigkeiten entwickelt werden können.

Immerhin ist darin ein Fortschritt zu sehen, daß der Mangel an politischer Selbstvergewisserung der Religionspädagogik seit spätestens 1970 als grundsätzliches Problem überhaupt diskutiert werden kann und aspekthaft von den verschiedensten Bereichen des Faches her auch immer wieder angesprochen worden ist. Das war nicht immer so. Die nach 1945 für mehr als ein Jahrzehnt herrschende religionspädagogische Konzeption der Evangelischen Unterweisung war ebenso geschichts- wie zeitlos angelegt und verstand sich selbst als extrem unpolitisch intendiert. Einzelne zaghafte Stimmen, die sich ab Mitte der fünfziger Jahre erhoben, um auf Aspekte politischer Bildungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten (!) der Evangelischen Unterweisung (im übrigen sehr konservativ-restaurativen Zuschnitts) hinzuweisen, wurden von den theoriebestimmenden Vertretern dieser Konzeption nicht einmal wahrgenommen¹. Vom zeitgenössischen, durch die Tradition der Aufklärung vorgeprägten Bewußtsein hatte sich die Evangelische Unterweisung überdies noch dadurch abgekoppelt, daß sie alles daran setzte, den in schmerzlicher Erkenntnis bewußt gewordenen »garstigen Graben der Geschichte« für die Auslegung biblischer Texte zuzuschütten. Die politische Bedeutung dieses Vorgangs liegt auf der Hand. Denn die Abkoppelung vom kritischen Zeitbewußtsein durch Ignorierung der historisch-kritischen Hermeneutik, wie sie im formalen Sinn zum selbstverständlichen Besitz der liberalen Religionspädagogik gehört hatte, minderte zugleich die kritischen Erkenntnismöglichkeiten für die Jugendlichen überhaupt als der unerlässlichen Vorbedingung einer Entwicklung demokratischen Bewußtseins. Insofern kommt der sogenannten hermeneutischen Religionspädagogik jedenfalls darin politische Bedeutung zu, daß sie den »garstigen Graben der Geschichte« wieder aufgerissen hat und von den Jugendlichen nicht länger das sacrificium intellectus forderte.

In ihrer Auseinandersetzung mit R. Bultmann hat D. Sölle unter Berufung auf J. Blank darauf hingewiesen, »daß Kritik als solche ein politischer Faktor ist, weil sie ja nicht nur Anschauungen und Dogmen, sondern auch die meist mit ihnen verbundenen, durch sie ab-

1 Vgl. dazu meinen kurzen Forschungsabriß in dem Artikel »Religion«, in: W. Sander (Hg.), Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, Stuttgart 1985, 97–100.

gesicherten Einrichtungen und Machtpositionen grundsätzlich vor das Forum der Vernunft bringt.«² In diesem Sinne enthält auch die historisch-kritische Methode einen emanzipatorischen Impuls, der aus prinzipiellen Gründen nicht auf den kirchlich-theologischen Erkenntnisbereich beschränkt werden kann.

Aber erst der vehemente gesellschaftliche Aufbruch der Jahre 1968ff erzwang auch in der Religionspädagogik die grundlegende Erkenntnis, daß sie selbst in allen ihren Äußerungen und Handlungen durch die gesellschaftlichen Verhältnisse geprägt erscheint und eben auch bewußt (und d.h. politisch) auf sie reagieren muß, wenn sie den jugendlichen Zeitgenossen den befreienden Sinn des Evangeliums verstehbar und glaubhaft machen will. Auch religionspädagogische Lernprozesse sollten unter der weithin akzeptierten pädagogischen Leitidee »Emanzipation« vermittelt werden. An sie wird hier gern noch einmal erinnert³, weil sie die grundlegende Erkenntnis festzuhalten vermag, daß *alle* Religionspädagogik nur im bewußten gesellschaftlich-politischen Vermittlungsprozeß ihr Eigenes zur Sprache und zur Geltung bringen kann. Nur um den Preis einer mehr oder weniger bewußtlosen Anpassung an gesellschaftliche Gegebenheiten kann sie sich – und dies auch nur zum Schein – solcher politischen Verantwortung entziehen⁴.

Daß sie dieser Gefahr immer wieder erliegt, zeigt besonders deutlich die neueste Geschichte der Religionspädagogik⁵. Mit der im allgemeinen Trend liegenden Aufgabe des Emanzipationsbegriffs als religionspädagogischer Leitidee ab 1976 erlischt auch hier weithin das politische Engagement, sofern ihm programmatische Bedeutung zuerkannt worden war. Das war um so leichter, als sich dessen systematische Durchklärung durchaus noch im Anfangsstadium befand und sich häufig genug lediglich in Postulaten erging. Zwar wirkt der gesellschaftskritische Impuls dieser Jahre auf den verschiedensten Gebieten der Religionspädagogik bis heute nach und trägt jedenfalls in einem indirekten Sinn zur politischen Bewußtseinsbildung bei; dies gilt insbesondere auch für das Festhalten am welthaften Bezug des Evangeliums, wie er in vielen ethischen Themen für die unterrichtliche Praxis zum Ausdruck kommt sowie in der hier anztreffenden Sensibilität für Leiden, Not, Friedlosigkeit, Ungerechtigkeit und Beschädigungen der Umwelt. Aber die allgemeine Zielperspektive religionspädagogischer Arbeit hat sich doch verschoben: Statt weltbezogenem Handeln aus Glauben sind heute eher Glaubensvermittlung und religiöse Erfahrung gefragt, deren gesellschaftskritische Implikation immer seltener angedeutet oder gar entfaltet werden.

2 D. Sölle, Politische Theologie. Auseinandersetzung mit Rudolf Bultmann, Stuttgart 1971, 22f.

3 Vgl. bes. D. Zilleßen, Emanzipation II. Praktisch-Theologisch, TRE 9, 544–552.

4 Vgl. dazu F. Rickers, Die politische Aufgabe der Religionspädagogik, in: *ders.* (Hg.), Religionsunterricht und politische Bildung (RpP[S/M] 15), Stuttgart/München 1973, 9–42; W. Sander, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980.

5 Vgl. zum folgenden F. Rickers, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985. Erster Teil, ThPrTh-ThPr 21 (1986) 343–368.

Diese im ganzen sehr unbefriedigende gesellschaftlich-politische Selbstvergewisserung birgt die ständige Gefahr in sich, daß die Religionspädagogik von politischen Zwecken in Anspruch genommen werden kann, die gegen das befreiende Evangelium gerichtet sind, ohne daß den Religionspädagogen dieser Vorgang überhaupt bewußt würde. Bewußt werden aber kann sie in besonderer Weise in und an politisch exponierten Situationen, in denen das Grundgefüge einer Gesellschaft berührt wird. Das war 1968ff der Fall; und diese Jahre haben ja auch zu einer beträchtlichen Steigerung des gesellschaftlichen Bewußtseins unter Religionspädagogen geführt. Unter ganz anderen historischen Bedingungen und politischen Vorzeichen spielte sich zwischen 1933 und 1945 ein ähnlicher Prozeß ab. Mehr als in politisch ruhigen Zeiten forderte er auch Religionspädagogen heraus, auf die Zeitereignisse jedenfalls Bezug zu nehmen oder sich ganz bewußt mit ihnen auseinanderzusetzen. Natürlich hat es Religionspädagogen aus beiden konfessionellen Lagern gegeben, die sich – verunsichert durch den gesellschaftlichen Aufbruch – auf den Standpunkt »reiner« Dogmatik zurückgezogen haben – auch dies eine, wenngleich schwerer deutbare politische Bekundung! Aber soweit es die schreibende Zunft betrifft, haben sich wenigstens die namhaftesten Vertreter aller damaligen religionspädagogischen Konzeptionen in unmittelbarer Beziehung zu ihrer Arbeit von 1933 an durchweg politisch geäußert, gelegentlich nur in Andeutungen, in der Regel aber sehr freimütig. So legt es sich nahe, sie in exemplarischer Weise zum Gegenstand einer politischen Analyse über das gesellschaftliche Bewußtsein und die Wahrnehmung politischer Verantwortung von Religionspädagogen zu machen.

Die *Auswahl* aus der Fülle des mir inzwischen vorliegenden Materials ist dabei so getroffen, daß sich in etwa ein repräsentativer Querschnitt durch die z.T. sehr unterschiedlichen religionspädagogischen Konzeptionen ergibt, so daß die Möglichkeit besteht, auch allgemeinere Aussagen zu gewinnen. Über ihre quantitative Verteilung und ihre faktische Wirkung auf die Praxis kann dabei allenfalls andeutungsweise etwas gesagt werden. Die *Absicht* besteht in erster Linie darin, einen Spiegel des gesellschaftlich-politischen Bewußtseins damaliger publizierender Religionspädagogen auf dem Hintergrund ihrer theologischen Traditionen zu erarbeiten. Damit ist auch schon gesagt, daß es nicht nur um Konzeptionen, sondern auch um die sie vertretenden Religionspädagogen selbst geht. Beides gehört natürlich zusammen. Aber im Hinblick auf die hier verfolgte Fragestellung soll den *Personen* besondere Bedeutung zugemessen werden. Denn tatsächlich haben sich Personen (und nicht Konzeptionen) politisch exponiert; sie sollten auch für uns heute erfahrbar bleiben. Nur so kann gegenwärtiges politisches Verantwortungsgefühl geschärft werden. Ließe man, wie in der Religionspädagogik weithin üblich, die Personen ganz hinter die Konzeptionen zurücktreten, würde man sich selbst einen wichtigen Zugang zu politischen Zusammenhängen verstellen.

Sinn der Benennung von Personen ist es selbstverständlich nicht, Lob und Tadel zu verteilen, Schuld zuzuweisen und zu entlasten oder ähnliche moralische Qualifizierungen vorzunehmen. Solche Urteile stehen uns heute nicht zu, und man kann von ihnen nichts lernen. Das Interesse an den Personen besteht vielmehr darin, sie in ihren gesellschaftlichen und theologischen Verstrickungen in die vom Nationalsozialismus geprägten Zeitverhältnisse aufzuspüren, um die entscheidenden Fragen der nachfolgenden Generationen in den Blick zu bekommen: wo ergaben sich für die Früheren Handlungsspielräume, um sich aus der teuflischen Umklammerung lösen zu können? Wo konnte aus ihrer Verbundenheit mit theologischen Traditionen jenes Widerlager entstehen, das aus der befreidenden Erfahrung des Evangeliums heraus dem Bösen in konkret-geschichtlicher Gestalt die Stirn bieten konnte? Sie sind die eigentlichen *Leitfragen* der folgenden Untersuchung.

2 Religionspädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus – Anmerkungen zum Forschungsstand

Eine Gesamtdarstellung fehlt. Der entsprechende und ziemlich umfangreiche Abschnitt bei E. C. Helmreich⁶ berücksichtigt im wesentlichen die schulpolitischen Probleme des Religionsunterrichts, insbesondere seine zunehmende Behinderung durch die staatlichen Behörden; man gewinnt durch ihn aber weder ein zureichendes Bild über den Religionsunterricht dieser Zeit noch über ihre Religionspädagogik. Auf religionspädagogische Konzeptionen nimmt Helmreich nur punktuell Bezug. Sie kommen aber auch (mit Ausnahme von M. Rang) im Arbeitsbuch von D. Stoodt⁷ nicht vor. Quellenmäßig sind die hier in Frage stehenden konzeptionellen Arbeiten praktisch nicht erschlossen. Nicht einmal in bibliographischer Hinsicht gibt es verlässliche Orientierung. Eine Reihe von Titeln lässt sich mit Hilfe eines Literaturberichts von H. Faber⁸ sowie durch die Bibliographie von O. Diehn⁹ ermitteln. Hilfreich sind auch die führenden Zeitschriften der Jahre 1933ff¹⁰. Aber man ist auch auf Zufallsfunde angewiesen.

6 E. C. Helmreich, Religionsunterricht in Deutschland von den Klosterschulen bis heute, Hamburg/Düsseldorf 1966, 202ff.

7 D. Stoodt, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Münster 1985, 112ff.189ff. Zu Rang vgl. 214f.247f.444f.464ff.

8 H. Faber, Probleme der religiösen Erziehung und Unterweisung, ThR 10 (1938) 359–373; die angekündigte Fortsetzung ist offensichtlich nicht mehr erschienen; vgl. auch den Teilabdruck bei K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik I. Der evangelische Weg (Wdf 209), Darmstadt 1981, 161–169.

9 O. Diehn, Bibliographie zur Geschichte des Kirchenkampfes 1933–1945 (AGK 1), Göttingen 1958, 152–154.

10 Deutsche Evangelische Erziehung. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, Göttingen 45 (1934)ff; Schule und Evangelium. Monatsschrift für Religionsunterricht und Schule 7 [17] (1932/33)ff; Katechetische Blätter 59 (1933)ff.

Solange nicht bessere bibliographische Hilfsmittel zur Verfügung stehen¹¹, kann auch diese Analyse nur mit Vorbehalt herausgegeben werden. Neuere Funde könnten das Bild noch verändern. Es kommt erschwerend hinzu, daß die Religionspädagogik dieser Zeit selbst noch wenig erforscht ist¹². K. Hunsche¹³ befaßt sich vornehmlich mit den katechetischen Verlautbarungen und Aktivitäten der Bekennenden Kirche und beurteilt die religiöspädagogische Lage exklusiv am Maßstab des reinen Evangeliums. Die politische Frage berührt sie überhaupt nicht, jedenfalls nicht direkt. Die gleiche Sichtweise findet sich bei P. C. Bloth¹⁴, der in *dieser* theologischen (!) Perspektive – wohl nicht ganz zu Unrecht – die Bekennende Kirche und die Deutsche Evangelische Kirche (Berlin) auf die gleiche Ebene bringt, beiden aber vorwirft, den Totalitätsanspruch des Staates auf dem schulischen Sektor verkannt und entsprechend falsch taktiert zu haben. Dem Vorwurf Bloths inhaltlich gleichsam korrespondierend trägt der amerikanische Historiker J. S. Conway¹⁵ die grundlegende Erkenntnis bei, daß Hitlers langfristige politische Absichten schon aus der Zeit vor der Machtergreifung u.a. darauf gerichtet gewesen seien, Religion (auch die völkische) und Christentum aus dem öffentlichen Leben ganz zu verbannen. Nur aus strategischen Überlegungen habe er es nicht zum sofortigen Bruch mit ihnen kommen lassen. In völliger Verkenntung dieses Sachverhalts seien alle religiöspädagogischen Aktivitäten, auch die völkischen¹⁶ und deutsch-christlichen, von vornherein zum Scheitern verurteilt gewesen. Als Ersatz für den Religionsunterricht habe den Nationalsozialisten eine Art nationalsozialistischer Lebenskunde vorgeschwobt. Die Auffassung von Bloth von der starken theologischen Übereinstimmung zwischen Bekennender Kirche und Deutscher Evangelischer Kirche (Berlin) in ihren katechetischen Verlautbarungen wird in einem Lehrplanvergleich von R. Larsson¹⁷ bestätigt und um die Beobachtung gewisser, auch politischer Affinitäten ergänzt. Als Hinweis auf eine grundlegende Orientierung der politischen Position der Bekennenden Kirche mag er sie aber nicht gelten lassen. Allzu deutlich steht für ihn die

11 Eine systematische Bibliographie zur Religionspädagogik im Dritten Reich ist in Vorbereitung.

12 Aus Platzgründen muß ein ausgeführter Forschungsbericht entfallen.

13 K. Hunsche, Der Kampf um die christliche Schule und Erziehung 1933–1945, KJ 76 (1949) 455–519.

14 P. C. Bloth, Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus, Heidelberg 1968, 240ff.

15 J. S. Conway, Die nationalsozialistische Kirchenpolitik 1933. Ihre Ziele, Widersprüche und Fehlschläge, München 1969, 194–211 (»Der Kampf um die Erziehung«).

16 Hitler hatte sich aus politischen Gründen von der völkischen Glaubensbewegung getrennt; in »Mein Kampf« nannte er spöttisch deren Vertreter »deutschvölkische Wanderscholaren« oder »völkische Johanness des 20. Jahrhunderts«. Dazu vgl. K. Scholder, Die Kirchen und das Dritte Reich I, Frankfurt/M./Berlin/Wien 1977, 93ff. 310ff.

17 R. Larsson, Religion zwischen Kirche und Schule. Die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Lund/Göttingen/Zürich 1980, 40ff.

Bekennende Kirche mit dem Konzept des kirchlichen Unterrichts – dem herrschenden Forschungstrend entsprechend – im antinationalsozialistischen Licht; er erklärt die politischen »Auffälligkeiten« deshalb strategisch.

Dagegen wird in den drei jüngsten, ganz den Belangen des Religionsunterrichts gewidmeten Arbeiten von T. E. Mayer¹⁸, J. Thierfelder¹⁹ und J. Maier²⁰ ein Thema wieder aufgenommen, das insgesamt die Forschung bisher deutlich dominiert hat: die zunehmende Behinderung und Zerstörung des Religionsunterrichts in den Schulen durch die braunen Machthaber. Dazu wird in sinnvoller Beschränkung auf regionale Gegebenheiten und konfessionsspezifische Belange viel an bisher unbekanntem Quellenmaterial erhoben und sorgfältig ausgewertet. Die Forschung ist hier also ein beträchtliches Stück vorangekommen. Aber zugleich wird auch – mehr unabsichtlich – ein bestimmtes Bild der leidenden Kirche erzeugt, das historisch so nicht zu verifizieren ist. Das interpretatorische Gefälle ist bei den drei Autoren gleich: Die Kirche habe zunächst den staatlichen Versicherungen zum Erhalt des christlichen Schulwesens geglaubt, habe sich bei ersten Übergriffen kompromißbereit gezeigt und habe schließlich – punktuell noch Widerstand leistend – fast alles verloren.

Nur J. Maiersetzt auch kirchenkritische Akzente. So zeigt er sich enttäuscht über seine (katholische) Kirche, daß sie sich im Religionsunterricht nicht stärker an die Seite der Juden gestellt habe (257). Überdies sieht er die Amtsführung des Erzbischofs Gröber im badischen Schulkampf – obgleich ihm Treue zur katholischen Sache bescheinigend – doch ziemlich kritisch, weil er sich übermäßig kompromißbereit gezeigt habe (179ff). In dieser Konstellation läßt Maier ihn zur tragischen Gestalt werden (192), weil nicht sein kann, was die vom Autor selbst vorgelegten Quellen ganz offenkundig hergeben: daß nämlich Gröber trotz aller leidend erfahrenen Behinderungen der kirchlichen Interessen in der Schule doch wohl bis zuletzt an eine Versöhnung von Katholizismus/Christentum und Nationalsozialismus geglaubt hat. Er war wohl nicht nur in den Anfangsjahren der »braune« Bischof.

Die Studie von Maier zeigt besonders in ihrer Deutung Gröbers das Dilemma der bisherigen Erforschung der Religionspädagogik im Dritten Reich in deutlichster Weise. Denn Maier und die anderen Autoren messen sie fast ausschließlich an *theologischen* Maßstäben. Sie gehen der Frage nach, ob die in historischer Zeit Agierenden die Wahrheit des Evangeliums

18 T. Mayer, Kirche in der Schule. Evangelischer Religionsunterricht in Baden zwischen 1918 und 1945, Karlsruhe 1980.

19 J. Thierfelder, Die Auseinandersetzungen um Schulreform und Religionsunterricht im Dritten Reich zwischen Staat und Evangelischer Kirche in Württemberg, in: M. Heinemann (Hg.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich I. Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung, Stuttgart 1980, 230–250.

20 J. Maier, Schulkampf in Baden 1933–1945. Die Reaktion der katholischen Kirche auf die nationalsozialistische Schulpolitik, dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts in den badischen Schulen, Mainz 1983. – Vgl. auch ders., Zur Auseinandersetzung zwischen Staat und katholischer Kirche in Baden 1933–1945 in Fragen der Schule und des Religionsunterrichts, in: Heinemann (Hg.), Erziehung, a.a.O., 216–229.

liums (ev.) bzw. die Lehre der Kirche (kath.) rein bewahrt haben. Ist das der Fall, werden sie vor dem Forum der Kirchengeschichte freigesprochen. Alles andere ist von deutlich untergeordnetem Interesse. Diese Einführung aber erweist sich im Hinblick auf unseren Untersuchungsgegenstand als *methodologischer Fehler*, der sich besonders in politischer Hinsicht bei allen hier besprochenen Studien negativ auswirkt. Maier kann z.B. wohl erfassen, daß Gröber treu die Sache der Kirche vertreten hat. Aber mit dessen politischen Ambitionen kommt er nicht zurecht, weil er gängigem Klischee folgend Treue zur Kirche per se identifiziert mit antinationalsozialistischer Einstellung. Weil das Klischee aber nicht ganz aufgeht, weicht der Autor anstelle einer politischen Analyse auf das Interpretationsmodell des Tragischen aus. Ähnlich verfährt Hunsche; als Namen derer, die »in die Tiefe gehen(d) und Raum schaffen(d) für das Hören auf das Wort und existentielles Gehorchen im status confessionis im Dritten Reich«, stellt sie pointiert heraus: »Heckel, Bohne, H. Kittel, G. Merz, K. Frör, J. Schieder, G. Schmidt, G. Müller-Bethel, W. Faerber, den Arbeitskreis ›Schule und Evangelium‹ (v. Tiling, Jarausch).«²¹ Entscheidend ist hier, daß Hunsche insbesondere auch durch den Zusammenhang den Eindruck erweckt, diese evangeliumsbezogene Position sei identisch mit der Gegnerschaft zum Nationalsozialismus. Dieser Eindruck ist offenkundig falsch. Einige der Namen werden uns noch später begegnen als unzweideutige Sympathisanten des Nationalsozialismus, die ihre Sympathie überdies theologisch begründet haben. Das methodische Instrumentarium reicht hier bei Hunsche also ebensowenig aus wie bei Bloth und Larsson. Sie decken zwar völlig zu Recht politische Implikationen religionspädagogischer Arbeit auf, schätzen sie aber nicht sachgerecht genug ein, weil sie nicht zugleich theologisch *und* soziologisch bzw. politisch ansetzen.

Zu einer nicht unerheblichen Verzerrung des Bildes von der Religionspädagogik in nationalsozialistischer Zeit muß es also kommen, wenn man methodisch nicht in den Blick bekommt, daß ihre maßgeblichen Vertreter in Kirchen und Wissenschaft eben nicht Repräsentanten einer bestimmten theologischen, sondern auch einer bestimmten politischen Position waren und daß beide in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis standen. Dieser methodologische Ansatz, der für alle Religionspädagogik behauptet wird, soll nun im einzelnen an *dem* historischen Beispiel bewährt werden, das am ehesten geeignet ist, ihn als unentbehrlich für die wissenschaftliche Arbeit der Religionspädagogik erscheinen zu lassen. *Untersuchungszeitraum* sind die Jahre 1933–1939/40.

21 Hunsche, Kampf, a.a.O., 461, vgl. auch 495; hier werden genannt: »Gerhard Bohne, Güldenberg, Helmut (sic!) Kittel und wenige andere.«

3 Religionspädagogische Positionen 1933ff

3.1 Die große »Wende« im Spiegel religionspädagogischer Veröffentlichungen

Gemeint sind die Jahre 1933ff. Auch in der Religionspädagogik machten sich damals viele wie Schüssler Gedanken über den »(katholischen) Religionsunterricht nach der Wende«²².

Ein erster Zugang zur Analyse des gesellschaftlich-politischen Bewußtseins der Religionspädagogen im Dritten Reich ergibt sich aus der Art und Weise, wie sie die Wende erlebt haben. Sie wurde durchweg als so tief und so einschneidend empfunden, daß sie sich mit wenigen Ausnahmen geradezu genötigt sahen, ihren positiven Gefühlen auch Ausdruck zu verleihen oder doch jedenfalls zwischen den Zeilen die Größe des Ereignisses mittelbar zu bekunden.

Schon bei oberflächlicher Durchsicht der Dokumente fällt auf, daß die Wende nicht nur als großes überragendes Ereignis dargestellt, sondern häufig auch in Form von persönlicher Betroffenheit, ja Ergriffenheit vorgebracht wird: »das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit und neues Leben blüht aus den Ruinen!«, – so, Schiller zitierend, haben sich mit dem deutschchristlichen Schulrat K. Freitag viele an der »Zeitenwende« gewähnt, an der Neues werden will. »Man fühlt in den Herzen und Seelen von Millionen deutscher Volksgenossen ein Gären, ein Ringen um Wahrheit und Klarheit, ein Suchen nach neuer Lebensgestaltung.« Freitag sieht in der nationalsozialistischen Machtergreifung die »gewaltigste Revolution der Geschichte aller Völker«²³.

Am nüchternsten erscheint noch die Beobachtung, daß »unser deutsches Leben heute geistig und politisch auf ganz neue Grundlagen gestellt«²⁴ sei. Als allgemeinstes Bewußtsein weiß man sich bewegt von einer »politischen« oder »geistigen« Revolution (oder beidem)²⁵. Die »Erschütterung der geistigen Situation der Zeit« sei allen nun sichtbar geworden – so hat es ein anderer empfunden; man sei »an den Rand der Existenz gestellt« worden. Der neue Staat habe wieder Ernst damit gemacht, »was es heißt, ›Mensch unter Menschen zu sein‹«: »Wie in einem Brennpunkt leuchten alle Zielsetzungen heute auf«²⁶. Inhaltlich geht es – so M. von Tiling und K. Jarausch – darum, daß »wir . . . wieder einen Staat haben, der Herrschaft ausübt« und »Volkswerdung« ermöglicht: »Wir Deutschen sind heute wieder einmal nach dem Sinn unserer Existenz in der Welt gefragt.« Die äußeren politischen Veränderungen röhren deshalb »an die Wurzel unseres Menschseins«²⁷. Bewegt von der »deutschen Revolution« zeigt sich auch G. Bohne. Sie habe nicht nur äu-

22 So der Titel seines Beitrags in: F. Hiller (Hg.), Deutsche Erziehung im neuen Staat, Langensalza/Berlin/Leipzig 1934, 244–248.

23 K. Freitag, Kirche, Schule und Religionsunterricht im völkischen Staat, nebst Lehrplanentwürfen, Leipzig 1934, 3f.

24 H. Rönck (Hg.), Ein Reich – ein Gott! Vom Wesen deutschen Christentums. Handbuch für den Religions- und Konfirmandenunterricht, Weimar 1938, XIIIf.

25 So z.B. M. Doerne, Christliche Erziehung im nationalsozialistischen Staat, in: *Volkskirchliche Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Evangelischen Kirche* (Hg.), Volkserziehung und Verkündigung. Beiträge zum deutschen Erziehungsproblem (Der Evangelische Religionsunterricht 1), Frankfurt/M. 1937, 29.

26 W. Reimold, Zielsetzungen im evangelischen Religionsunterricht, SuE 9 (1934/35) 134f.

27 M. v. Tiling und K. Jarausch (Hg.), Grundfragen pädagogischen Handelns. Beiträge zu einer neuen Erziehung, Stuttgart 1934, 1f; vgl. auch K. Jarausch, Die germanische Religion als Gegenstand des Religionsunterrichts, SuE 9 (1934/35) 25.

ßerliche Änderungen herbeigeführt, sondern »zugleich eine tiefgreifende Wandlung unserer Weltanschauung und unserer gesamten menschlichen Haltung« bewirkt; politisch gesehen erlebe man »einen beispiellosen Sieg des neuen Geistes und eine in der Geschichte des deutschen Volkes nie gekannte Einheit«²⁸. Nicht nur W. Grundmann allein empfindet deshalb die gegenwärtige Epoche – inhaltlich bestimmt als »Durchbruch der Deutschtum auf allen Gebieten des Daseins« – als »entscheidende Epoche der Weltgeschichte«²⁹. Ähnlich klingt es bei F. Schulze: »Das Ereignis der nationalsozialistischen Revolution hat das ganze Dasein des deutschen Volkes ergriffen und ihm eine neue Wendung zu äußerer Kraft und zugleich zu innerer Vertiefung verliehen. Millionen deutscher Volksgenossen hat es erfaßt und herumgerissen.« Damit habe eine neue Epoche der Weltgeschichte begonnen³⁰. Auch der Lutherforscher H. Werdermann vermeint, den »Umbruch der Zeiten« zu erleben. Eine Umwälzung sei im Gange, »die an Umfang und Tiefe rückschauend nur mit dem Reformationszeitalter verglichen werden kann«³¹. Und dieser Vergleich drängte sich nicht nur den erklärten Lutheranern unter den Religionspädagogen auf. Luther wurde immer mehr der Deutsche schlechthin, seine Reformation ein primär völkisches Ereignis! So nimmt es nicht weiter wunder, daß W. Betcke gar den »Atem Gottes« zu verspüren glaubt, »der die Geschichte der Völker regiert und dem deutschen Volk in seiner Not einen politischen Führer gesandt hat«³².

Bis in unscheinbare Sprachpartikel wird der großen Wende Ausdruck gegeben. L. Fendt betont zu wiederholten Malen das »jetzt«, das »heute« und »heutzutage« und das »nun«. Als zeitlichen Einschnitt markieren sie das »Epoche-Machende« der Wiederentdeckung der Volksgemeinschaft für den pädagogischen Prozeß³³.

Niemand aber hat tiefer empfundene Worte unter den Religionspädagogen gefunden als der Bearbeiter des bekannten Werkes der liberalen Religionspädagogik von R. Kabisch, H. Tögel³⁴. In ganz außergewöhnlicher Manier setzt er seiner neuesten religionspädagogischen Schrift nach Vorwort und Inhaltsverzeichnis noch eine »Persönliche Einstimmung« (1ff) voran und beschließt sie mit einem ebenfalls persönlich gehaltenen »Ausklang«. Auch ihm drängt sich die historische Parallele mit der Reformationszeit auf, wobei er betont, daß jeweils *ein Mann* im Mittelpunkt der Bewegung steht. »Als ich in der Zeit nach der Staatsumwälzung eine Rede Hitlers durch Radioübertragung gehört hatte, faßte ein Mitglied meiner Familie seinen Eindruck in die Worte zusammen: ›Bei Gott ist kein Ding unmöglich.‹ Damit gab es den Gefühlen Ausdruck, die mich selbst bewegten. Es ist Gott möglich, daß er aus einer ganz abgelegenen Ecke Deutschlands, aus einer bescheidenen Schicht der deutschen Bevölkerung, plötzlich einen Mann vor das deutsche Volk gleichsam als dessen Verkörperung treten lassen kann, und daß dieser Mann wie einer, der Vollmacht hat, redet. Es ist etwas ganz Unerhörtes, mit welcher Schlichtheit und doch mit welcher unglaublichen Wucht Hitler nicht nur Worte spricht, sondern auch Taten tut, die ganz leicht verständlich sind, und die doch niemand zuvor für möglich gehalten hat. Auch Luther war groß und war doch nur ›eines Bauern Sohn‹; aber er hatte immerhin zuvor hohe Schulen besucht und war, ehe er hervortrat, schon ein in seinem Kreise geschätzter Hochschullehrer. Bei Hitler, der keine besondere Schulbildung genossen hat, ist das Wunder noch größer. Obwohl ich gar nicht daran denke, ihn neben den Heiland zu stellen, obwohl ich ihn für einen politischen Großgeist, auch für einen religiösen Menschen, aber keineswegs für ei-

28 G. Bohne, Evangelische Religion. Gegenstand und Gestaltung, Leipzig 1934, 4.

29 W. Grundmann, Der Religionsunterricht in der Deutschen Schule, ZEvRU 51 (1940) 190.

30 F. Schulze, Volk und Gott. Ein Beitrag zur Frage deutsch-evangelischer Volkserziehung, Frankfurt/M. 1934 (Vorwort).

31 H. Werdermann, Luther als Erzieher und die Religionspädagogik der Gegenwart, Gütersloh 1938, 1f.

32 W. Betcke, Der Kleine Katechismus Dr. Martin Luthers für den braunen Mann, Gütersloh 1934, 3.

33 L. Fendt, Katechetik. Einführung in die Grundfragen des kirchlichen Unterrichts der Gegenwart, Gießen 1935, 1ff.

34 H. Tögel, Der Religionsunterricht im neuen Deutschland, Leipzig 1933, 1f.

nen religiösen Führer halte, trotzdem muß ich gestehen, daß mir durch Hitlers Auftreten auch das Auftreten Jesu, des Zimmermanns aus dem galiläischen Weltwinkel, noch anschaulicher und wirklicher geworden ist« (1f).

Solche und ähnliche Äußerungen aus der religionspädagogischen Literatur lassen sich beliebig vermehren. In den Anfangsjahren traten sie naturgemäß häufiger auf als gegen Ende der dreißiger Jahre. Sie begegnen bei Religionspädagogen aller theologischen Prägungen. Ihr emotionaler Gehalt ist aber auch dort noch wahrzunehmen, wo gar keine direkte verbale Bekundung vorliegt. Wie die meisten Deutschen waren wohl auch Religionspädagogen von der Begeisterung über den »Aufbruch eines ganzen Volkes«³⁵ erfaßt, wenngleich natürlich in unterschiedlicher Intensität. So wie H. Werdermann mit Rückblick auf die Reformation Luthers werden aber wohl viele seiner Kollegen empfunden haben: »Etwas Elementares bricht sich hier Bahn.«³⁶

Schon wegen des allgemeinen Charakters dieses Angerührteins vom völkischen Aufbruch scheint es geraten, seine Bedeutung für die religionspädagogische Arbeit methodisch im Auge zu behalten. War er hier überhaupt relevant oder nur beiläufiger Natur? War er ein prägender Faktor? Reichte er gar ins Zentrum der religionspädagogischen Zielbestimmung, wie z.B. bei den Deutschen Christen von vornherein unterstellt werden kann? Die Einzeluntersuchung wird dazu differenzierten Aufschluß geben.

3.2 Die religionspädagogische Synthese von Nationalsozialismus und Christentum

Die politische Analyse der religionspädagogischen Vorstellungen der radikalen und gemäßigten *Deutschen Christen* ist im Grunde einfach, weil hier schon oberflächlich zu erkennen ist, daß das im Unterricht zu erweisende befreiende Evangelium entweder konsequent politisch-weltanschaulichen Ansprüchen unterworfen wird oder zu deren ausdrücklicher Unterstützung bemüht wird. Die Darstellung kann deshalb auf wenige Angaben beschränkt bleiben.

3.2.1 »Ein Reich – ein Gott« – die Radikalen in Thüringen

Mit der einprägsamen Parole »Ein Volk! – Ein Gott! – Ein Reich! – Eine Kirche!« hatten sich die Thüringer Deutschen Christen³⁷ (auch Nationalkirchler genannt) hervorgetan³⁸. Dieser fügt sich ihre religionspädagogische Publikation mit dem Titel »Ein Reich – ein Gott« gut ein³⁹.

35 A. Stonner, Nationale Erziehung und Religionsunterricht, Regensburg 1934, 12.

36 Werdermann, Luther, a.a.O., 2.

37 Vgl. die Gesamtdarstellung ihrer Theologie bei H.-J. Sonne, Die politische Theologie der Deutschen Christen. Einheit und Vielfalt deutschchristlichen Denkens, dargestellt anhand des Bundes für Deutsche Kirche, der Thüringer Kirchenbewegung »Deutsche Christen« und der christlich-deutschen Bewegung (GTA 21), Göttingen 1982, 56–100.

38 Lösung am Schluß der Richtlinien vom 11. 12. 1933; vgl. Sonne, Theologie, a.a.O., 76.

39 Rönck (Hg.), Reich, a.a.O.

Sie ist eine Art Lehrerhandbuch zur Vorbereitung auf den Unterricht. Zugleich sind in ihr alle wesentlichen Bestandteile dieser politischen Theologie in nuce enthalten. Erarbeitet wurde sie von »sämtlichen Kreisjugendpfarrern der Thüringer Evangelischen Kirche« (Vorwort). Herausgeber ist der damalige Landesjugendpfarrer *Hugo Rönck*⁴⁰.

Zielpunkt der Ausarbeitung ist die »Frage nach dem Wesen des deutschen Christentums«, wie es sich aus der Abwägung der »Ansprüche des nationalsozialistischen Glaubensaufbruchs unter Adolf Hitler« und »dem Wesen christlichen Glaubens in Geschichte und Gegenwart unseres Volkess« ergibt (Vorwort). Christlicher Glaube erscheint also von vornherein gebunden an die Großen Nationalsozialismus und Deutsches Volk. Deshalb auch lautet das eindeutige Bekenntnis der Thüringer: »Der Gott, der unseren Kampf unter Adolf Hitlers Fahnen segnete, war kein anderer als der ›Vater im Himmel‹, zu dem unser Volk in den vergangenen Jahrhunderten seiner Geschichte gebetet hat« (ebd.). Die Sendung Adolf Hitlers ist das Werk des »Deutschen Gottes« (gleichsam eine Aktualisierung des »Gott[es] der Christen« in der Vergangenheit).

Die dieser Zielperspektive »Deutsches Christentum« entsprechende didaktische Konzeption hat »mein Kamerad Dr. Wilhelm Bauer« (Rönck) ausgearbeitet (S. XIIIff). Mit allen anderen nationalsozialistisch orientierten Erziehungstheoretikern ist dabei auch für ihn grundsätzlich das deutsche Volk die eigentliche Bezugsgröße aller Erziehungsabsichten: »Erziehung ist also zuchtvolles Hineingeordnetwerden in die Volksgemeinschaft« (S. XV). Auf sie sei auch die christliche Erziehung auszurichten, weil ihre didaktische Bezugsgröße »Kirche« ein integriertes Element der deutschen Volksgemeinschaft sei, »zum Dienste an ihr ausgerichtet von Gott her«. Jenseits des konfessionellen Christentums denkt Bauer dabei mit seinen Gesinnungsgenossen an eine einheimische Nationalkirche. Erziehung als Teil der kirchlichen Verkündigung des Evangeliums meint dann nichts anderes als die christlich unterlegte und emotional orientierte Disponierung des jungen Menschen zum Volksgenossen, der für das deutsche Volk sein Ich bis zum Opfer des Lebens zurückzustellen bereit ist: »Alle Erziehung ist nationalpolitische Erziehung, also auch die kirchliche, aber . . . unter einem bestimmten Gesichtspunkt« (S. XXI). Für den Inhalt des Evangeliums bleibt hier kein eigener Raum mehr.

Was den Inhalt des »religionsdidaktischen« Handbuchs angeht, liest es sich wie eine elementarisierte nationalsozialistische Weltanschauungslehre, nur eben christlich begründet, gedeutet, überhöht⁴¹. Christentum und Nationalsozialismus werden als eine sich »gegen seitig bedingende Einheit gesehen« (249, vgl. 153). Der Nationalsozialismus gilt als Erfüllung des göttlichen Schöpfungswillens; in ihm sei »eine ewige religiöse Kraft neu aufgebrochen« (10). Deshalb müsse er als die Glaubenswerdung des 20. Jahrhunderts angesehen werden. In Adolf Hitler habe sich der Wille des Allmächtigen offenbart (246), pointiert gesprochen: »Der gottgesandte Führer ist Deutschland!« (3). Er hat dem deutschen Volk, konstituiert durch Rasse, Blut und Boden, den Glauben zurückgebracht, Schöpfung Gottes zu sein. Mehr noch: Das »Reich der Deutschen« sei »ein Stück Verwirklichung jenes Gottesreiches unter den Menschen, das einst Christus offenbarte« (175). Darin begründet sich der »Glaube an das ewige Deutschland« (49). »In Deutschland hat der Geist des ewigen Christ seine eigentliche Heimstatt gefunden« (245). Das legitimiert die göttliche Sendung des deutschen Volkes (246), dem damit auch eine weltentscheidende Rolle im apokalyptischen Endkampf zufällt. Hier trifft es auf seine Todfeinde, nämlich das jüdische Volk und den Bolszewismus als Vollendung des »jüdischen Geistes«⁴². Letztlich geht es um die Entscheidung zwischen Hitler und Stalin.

40 Rönck war seit 1943 Präsident (ab Februar 1945 Bischof) der Thüringischen Evangelischen Kirche; über ihn: *J. Seidel*, Abkehr vom »Deutschen Christentum«. Die »Thüringer evangelische Kirche« im Jahre 1945, Kirche im Sozialismus 6/1983, 39–47.

41 In inhaltlichem Zusammenhang mit dem Handbuch steht offenbar der Thüringer Lehrplan von 1937 (Volkschule), der wohl teilweise auch eingeführt worden war; vgl. den Text in: *Mayer*, Kirche, a.a.O., 298–308 sowie die Erläuterungen ebd. 88f.

42 »Deutschland ist Gottes Volk geworden. Im Juden verkörpert sich der Teufel. Die Entscheidung für das ewige Reich der Deutschen ist darum eine Entscheidung für Gott gegen den Satan« (246).

Die Haftiraden des Handbuches auf das Judentum mit Stürmer-Qualität (173ff.244ff) sind wohl mit Abstand das Abstoßendste, was sich im religiöspädagogischen Schrifttum dieser Zeit findet. Rönck, der auch sie im wesentlichen zu verantworten hatte, wurde zwar 1945 als Bischof und Pfarrer entlassen, erhielt aber in der Zeit seiner Arbeitslosigkeit laufende Zuwendungen aus der Hilfskasse des Thüringischen Pfarrvereins. Da ihm in Thüringen die »Rechte des geistlichen Standes« nicht abgesprochen worden waren, konnte er schon bald wieder eine Pfarrstelle in Eutin/Holstein übernehmen⁴³. Ob wohl sein religiöspädagogisches Handbuch der dortigen Kirchenleitung bekannt war? Später hat sich Rönck von ihm distanziert, zuletzt in einem Interview vom 27. 5. 1987.

3.2.2 Für einen gemeinsamen Glauben – Deutschchristliches aus Berlin

Moderater in Sprache und auch in Inhalt erscheint dagegen der Vorschlag zur Erneuerung des Religionsunterrichts in der Schule von *Kurt Freitag*⁴⁴, obschon er grundsätzlich die gleiche Richtung einschlägt.

Freitag, »ein völkischer Schulmann« aus Berlin, gehörte zu den Gründungsmitgliedern der Deutschen Christen; ab 1933 war er Gauobmann und Reichsreferent der Deutschen Christen für »Religionsunterricht und Schule«⁴⁵. Selbstverständlich ist auch für Freitag die vom »Führer angestrebte Volksgemeinschaft« letztgültiger Bezugspunkt seines Konzepts. Religiöspädagogisch gesehen ist ihm dies unmittelbar möglich, weil »der Urgrund der nationalsozialistischen Bewegung und ihrer Revolution ein religiöser ist« (5). Aus der religiösen Grundbestimmung der nationalsozialistischen Bewegung, die ihrerseits »Antriebskräfte« für deren politischen Kampf lieferte, hat sich in der Sicht Freitags inzwischen eine eigene kirchliche Bewegung entwickelt, die Deutschen Christen. Sie, die von der politischen Bewegung nicht getrennt werden dürfe, solle zu einem »einigen Kirchenvolk mit einem gemeinsamen Glauben« (11) entwickelt werden. Ähnlich wie die Thüringer verbindet Freitag Christentum und Nationalsozialismus zu einer einheitlichen Bewegung und kritisiert ausdrücklich jene, die lediglich ein Bündnis zwischen beiden suchen.

Konsequenterweise muß nach Freitag auf diesem Hintergrund der schulische Religionsunterricht integriertes Element »der Erziehung zur Volksgemeinschaft« sein; insofern aber »die Urquellen jeder hochwertigen Erziehung im Göttlichen« begründet liegen, soll der Religionsunterricht in ihr zentrale Bedeutung gewinnen. »Deshalb muß der Religionsunterricht ordentliches, allgemein verbindliches Kernfach in allen deutschen allgemeinbildenden Schulen sein« (24). Aber nicht genug damit: Weil ja alle Erziehung im Göttlichen wurzelt, kann die religiöse Erziehung im völkischen Staat nicht auf ein einzelnes Fach beschränkt bleiben. Sie »muß vielmehr alle anderen Unterrichtsfächer durchfluten und darin die Erziehungsarbeit des Lehrers religiös untermauern« (ebd.).

Freitag stellt sich also einen bekenntnismäßig nicht gebundenen Religionsunterricht bzw. eine so bestimmte religiöse Erziehung auf allgemein-christlicher Grundlage vor, die innerste Kräfte freizusetzen vermag für deutschbewußte Charakterbildung, genauer: für eine Erziehung, die dem Jugendlichen seine Wirklichkeit als deutscher Mensch zum Bewußtsein zu bringen vermag, »wie ihn Gott geschaffen hat, in seiner Verbundenheit von Blut und Boden« (27). Vorrangig sind also die »rassischen Seelenwerte« des Jugendlichen freizulegen, die Gott in ihn »wie Edelsteine« gesenkt hat: »Da findet er . . . die tiefe Innerlich-

43 Seidel, Abkehr, a.a.O., 41.

44 Freitag, Kirche, a.a.O.

45 K. Meier, Die Deutschen Christen (AGK, Erg.-R. 3), Göttingen ³1967, 13.81.316. Zu seiner Arbeit vgl. auch den »Bericht von der Reichsleitung der GDC vom 27. Oktober 1933«, in: G. v. Norden, Der deutsche Protestantismus im Jahr der nationalsozialistischen Machtergreifung, Gütersloh 1979, 200f.

keit, das deutsche Suchen und Streben, die Sehnsucht nach Gott, den deutschen Ernst . . ., die deutsche Treue, das Pflicht- und Verantwortungsbewußtsein, die Hingabe und Opferbereitschaft, Vertrauen und Glauben, heldische Frömmigkeit u.a. mehr« (30).

Ganz unverkennbar belebt hier Freitag das Erbe der *liberalen* Religionspädagogik, versieht allerdings deren moralische Orientierung mit einem rassisch-völkischen Vorzeichen. Es scheint so, als habe die liberale Religionspädagogik hier wie auch in ihrer Absicht, Jugendliche religiös-emotional zu disponieren, einen guten Boden für völkisch-nationalsozialistische Verstiegenheiten religiöser Erziehung im Sinne Freitags abgegeben.

Freitags »Konzeption« versackt nach seinen grundsätzlichen Ausführungen dann ganz im völkisch-rassischen Sumpf. Von Erziehung ist kaum noch die Rede, weil die Aufgabe der Pädagogik lediglich noch darin besteht, die rassische Vorbestimmung der jungen Deutschen freizulegen. Inhaltlich gesehen hilft dazu besonders die Bezugnahme auf »das religiöse nordische Erbgut« bzw. auf »große deutsche Männer als deutsche Propheten«. Aber wie in der liberalen Religionspädagogik geht es auch Freitag hierbei nicht um Belehrung. Primärer Zweck der Inhalte ist es, »die Seele des Kindes warm zu machen« und die »rassischen Gemütswerte religiöser Art zur heiligen Flamme zu entfachen« (35). Dem Vorbild des Erziehers mißt er dabei höchste Priorität zu (33.36).

Bleibt noch hinzuzufügen, daß selbstverständlich auch die biblisch-christlichen Inhalte des Religionsunterrichts – entsprechend dem artgemäßen Christentum – nach rassischen und völkischen Gesichtspunkten ausgewählt sind. So entfällt z.B. das Alte Testament fast ganz bis auf wenige Stücke, die »arischen Geistes« sind oder als natürliches Sittengesetz erkannt werden können, wie z.B. die Zehn Gebote (44ff). Im Unterricht über das Neue Testament möchte er den Jugendlichen Jesus als »Herzog, Führer und Held« nahebringen, jedenfalls nicht als »geduldiges Lamm«. Nichts spreche dagegen, daß er arischer Abstammung gewesen sei. »Nordisch gerichtet« sei er allemal gewesen. »Pädagogische« Sorge treibt ihn zu solchen Abstrusitäten; deutschen Kindern könne ein Jesus als Jude nun schlechterdings nicht zugemutet werden (46ff).

Rönck und Freitag sowie die Gruppen, die sie repräsentieren, unterscheiden sich nur im Grad der politisch-weltanschaulichen Instrumentalisierung der religiösen Erziehung. So macht z.B. Freitag die theologische Verklärung des Reichs der Deutschen als eines ewigen offenbar nicht mit, betont aber dafür stärker die Prägung durch die Rasse. Sehr gewichtig erscheinen solche Unterschiede im Ergebnis nicht. Denn entscheidend ist, daß beide Gruppen im Rausch des völkischen Aufbruchs jegliche Kontrolle über die kritischen Interventionsmöglichkeiten des Christentums gegen den Nationalsozialismus verloren haben⁴⁶. Die immerhin bei Freitag erkennbare liberale Tradition scheint seine Adaption an die völkische Idee des Nationalsozialismus geradezu gefördert zu haben⁴⁷.

Innerhalb der *Deutschen Christen* hat Freitag wohl die radikalste Position vertreten. Andere wie z.B. Th. Pauls⁴⁸ oder auch der NSLB Sachsen⁴⁹

46 Die Bemerkung Röncks, man wolle von seiten der Religionspädagogik keine »billigen Zugeständnisse an gewisse Begleitumstände des Zeitgeistes« machen (a.a.O., IX), ist natürlich völlig belanglos.

47 Auch aus den Lehrplan-Entwürfen zum deutsch-christlichen Religionsunterricht, die der Arbeit von Freitag beigelegt sind und ihr damit verstärkten programmatischen Charakter verleihen, werden eine Reihe von Beziehungen zur liberalen Tradition erkennbar.

48 Th. Pauls, Der evangelische Religionsunterricht, Osterwieck am Harz 1934.

49 Landesausschuß für religiöse Erziehung im NSLB Sachsen, Richtlinien zur Gestaltung der religiösen Erziehung im nationalsozialistischen Staate, DEE 45 (1934) 540–542.

vertraten gemäßigtere Varianten, indem sie stärker das Bekennen und die *übergöttliche* Größe »christlicher Glaube« betonten. Aber alle fanden sie in dem Versuch zusammen, religiöse Erziehung aus der Synthese von christlichem und deutschem Glauben zu gestalten. An ihr entzündete sich dann die Kritik der Bekennenden Kirche⁵⁰.

Von den deutschchristlichen Positionen, auch den radikalen, sind solche Versuche abzuheben, Religionspädagogik auf der Basis des *deutschen Glaubens* zu entwerfen. Ideologisch ziemlich gleichgerichtet, unterscheiden sie sich in der Bewertung des Christentums, das den *Deutschgläubigen* als historisch überholte Größe galt. Von den Deutschchristen wurden sie deshalb als »Neuheiten« scharf bekämpft⁵¹. Aber auch von den Nationalsozialisten, denen sie von allen Religionspädagogen der Zeit am nächsten standen, wurden sie kaum beachtet. Insbesondere seitens der NSDAP wurde eine völkisch-religiöse Erziehung neben der nationalsozialistischen für überflüssig gehalten⁵². Die *deutschgläubigen* Religionspädagogen hatten sich in der »Arbeitsgemeinschaft Deutscher Religionsunterricht« zusammengefunden, die auch Lehrpläne und Unterrichtsmittel herausgab⁵³. Ihr führender Publizist war offenbar A. Elbertzhagen⁵⁴.

3.3 »Deutschgeprägtes Christentum« – die religiöspädagogische Bezugsgroße aus liberaler Sicht

3.3.1 Vorgeschichte

Die *völkische Idee* ist nicht erst 1933 in die Religionspädagogik übernommen worden. Vielmehr ist sie über einen längeren Zeitraum allmählich in sie eingedrungen. Ohne ernsthaften Widerstand zu erfahren, gewann sie Ende der zwanziger Jahre zunehmend an Bedeutung. Auf 1933 war die Religionspädagogik also gut vorbereitet.

Die erste Spur dieser noch wenig erforschten Vorgeschichte führt ins 19. Jahrhundert zu einer Programmschrift von E. Katzer⁵⁵. Aus antisemitischen (noch nicht rassebiologisch begründeten) Ressentiments trat er bereits für die restlose Entfernung des Alten Testaments aus dem Religionsunterricht ein (105) und wollte selbst noch die Zehn Gebote aus dem Katechismus getilgt sehen (126). Anfang der zwanziger Jahre tauchen völkische Elemente

50 Hunsche, Kampf, a.a.O., 463.

51 Rönck, Reich, a.a.O., 249f; vgl. Freitag in: G. V. Norden, Protestantismus, a.a.O., 201.

52 Vgl. dazu die Anmerkungen bei A. Elbertzhagen, Das Ziel der religiösen Erziehung in der nationalsozialistischen Schule, Breslau 1935, 3f.

53 Arbeitsgemeinschaft Deutscher Religionsunterricht (Hg.), Lehrplan für deutschen Religionsunterricht (Hilfsbücher für den deutschen Religionslehrer. 1. Reihe / 1. Heft), Breslau 1936; dies. (Hg.), Am Urborn deutscher Frömmigkeit. Kernworte deutschen Glaubens. Ein Hilfsbuch für deutschen Religionsunterricht, Breslau 1938.

54 Außer der in Anm. 52 genannten Schrift vgl. A. Elbertzhagen, Kampf um Gott in der religiösen Erziehung, Leipzig 1934; ders., Freiheit und Bindung der religiösen Unterweisung in der Schule, Breslau 1937. Vgl. auch H. Mandel, Deutsche Glaubensunterweisung in Frage und Antwort. Leitfaden deutschen Religionsunterrichts, Leipzig 1935.

55 Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus, von einem christlichen Theologen, Leipzig 1893. – Der Name des Verfassers ist im Impressum nicht erwähnt; hierdurch sollte offenbar der programmatische Charakter seiner Arbeit besonders unterstrichen werden.

in Lehrplanentwürfen auf⁵⁶. Der Meiningen-Plan erhebt bereits als maßgebliche Grundforderung: »Der Religionsunterricht wurzelt im deutschen Volkstum!« (3). G. Traue macht den Versuch, den mit der völkischen Idee verbundenen Heimat- und Vaterlandsgedanken im Religionsunterricht heimisch zu machen⁵⁷. Unter der religionsdidaktischen Parole »Jesus, dein Weggenosse in der deutschen Heimat« (98ff.133ff) erklärt er Jesus zum »Heiland der Deutschen« (62) und die Jünger zu »Helden der Heimat« (118).

Vor allem aber muß auf die über Jahre sich hinziehende Kontroverse zwischen *Kurd Niedlich* und *Hermann Tögel*, an der sich viele beteiligt haben, hingewiesen werden. Ausgetragen und eben auch von ihnen toleriert wurde sie in den liberalen »Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht«⁵⁸.

Niedlich, ein führender Kopf der Deutschkirche⁵⁹, hatte in Vorträgen und Schriften radikale Thesen zum Wesen deutscher Religion vertreten, die er auch auf den Religionsunterricht angewandt sehen wollte⁶⁰. Er selbst hat in einer eigenen Schriftenreihe das didaktische Material dazu erarbeitet⁶¹. Prägend wurde Niedlich in der Religionspädagogik durch seine Rückführung des deutschen Wesens auf die germanische Mythenwelt sowie durch sein völkisch-hermeneutisches Prinzip »deutschem Empfinden gemäß«⁶², mit dem er die Stoffe des Alten Testaments für die unterrichtlichen Zwecke selektierte und Jesus zum »deutschen Ideal« hochstilisierte: »Deutsch . . . bis auf die letzte Faser, bis auf den letzten Pulsschlag«. »Das Leben eines Helden – der Tod eines Herzogs – das Hohelied deutscher Treue zu sich und der Sache. Das ist das Leben Jesu!«⁶³

Sein Kontrahent Tögel warf Niedlich zwar »völkische Leidenschaft«, »antisemitische Torheit« und Vergewaltigung der deutschen Wissenschaft vor⁶⁴, zeigte sich in der langsamem Assimilation an die völkische Idee von ihm aber nachhaltig beeinflußt. Trotz seiner völkischen Verstiegenheiten wurde Niedlich in den zwanziger und dreißiger Jahren immer wieder zustimmend zitiert; 1933 wurde er als »bahnbrechend« empfunden⁶⁵. Im Dezember 1925 nahm die preußische Generalsynode einen Antrag Niedlichs einstimmig an, in dem es u.a. hieß: »Die Generalsynode sieht in einer möglichst frühen, stärkeren Heranziehung der dem deutschen Volke gegebenen deutschen Gottesmänner und Gotteszeugen im Religionsunterricht einen fruchtbaren Weg, die evangelische Kirche und das deutsche Volkstum fester miteinander zu verbinden«⁶⁶. Niedlichs Engagement hatte also auch eine gewisse Breitenwirkung erzielt.

56 Deutsch-Christlicher Religionsunterricht. Grundsätze – Stoffplan – Lehrbeispiele. Zusammengestellt auf Anregung der Regierung des Freistaats Meiningen und des Thüringischen Lehrerbundes von der »Arbeitsgemeinschaft des Allgemeinen Meiningen Landeslehrervereins für Neugestaltung des Religionsunterrichts«, Hildburghausen 1920; Entwurf eines Lehrplans auf deutsch-evangelischer Grundlage, hg. von einer Arbeitsgemeinschaft des Breslauer Lehrervereins, Breslau 1921.

57 G. Traue, Jesus und die Heimat im Unterricht (Religionspädagogik auf religionspsychologischer Grundlage 4), Gütersloh 1927.

58 Über Sie berichtet H. Tögel in: R. Kabisch / H. Tögel, Wie lehren wir Religion?, Göttingen 1931, 285ff. Die wissenschaftliche Auswertung dieses Materials steht noch aus!

59 Zu ihrer Theologie vgl. Sonne, Theologie, a.a.O., 30–55.

60 K. Niedlich, Deutsche Religion als Voraussetzung deutscher Wiedergeburt, Leipzig 1923.

61 K. Niedlich, Deutscher Religionsunterricht, H. 1–6, Leipzig 1923.

62 Niedlich, Religion, a.a.O., 16.

63 Ebd., 19.

64 Deutsche Frömmigkeit im deutschen Religionsunterricht, MevRU 17 (1924) 13–28.

65 H. Schlemmer, Schrifttum zum deutsch-christlichen Religionsunterricht, in: H. Tögel (Hg.), Bekenntnis zum Deutschen Glauben, Frankfurt/M. 1933, 15.

66 Kabisch/Tögel, Religion, a.a.O., 287.

3.3.2 Religionsunterricht im neuen Deutschland

Auf dem Hintergrund dieser Vorgeschichte nimmt es nicht wunder, daß Tögel 1933 gleich mit einer die politischen Ereignisse positiv berücksichtigenden Publikation zur Stelle ist⁶⁷. Mit der hier vertretenen Position steht er natürlich nicht allein; er repräsentiert mindestens jene *liberalen Religionspädagogen*, die sich im »Reichsbund für Religionsunterricht und religiöse Erziehung« (gegründet 1911/24) zusammengefunden hatten und sich in den »Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht« artikulierten. Im Auftrag des Reichsbundes gab Tögel unter dem Titel »Bekenntnis zum Deutschen Glauben« »Grundsätze für den evangelischen Religionsunterricht im deutsch-christlichen Geiste« heraus⁶⁸.

Tögel vollzieht die Assimilation an den Zeitgeist als bewußte »Wendung«⁶⁹. Seine Arbeit sei nun »völkisch umgebogen worden. Ohne einen äußeren Entschluß, von innen heraus, ist diese Wandlung erfolgt. Der Verstand hat davon kaum etwas gewußt. Aus dem Unbewußten, aus dem deutschen Gemüt, aus dem deutschen Herzen . . . stammt dieser neue Antrieb« (4). Wie jedes andere Volk ist dabei für ihn auch das deutsche »ein großes Geistwesen« (ebd.), also mehr als die Summe aller Volksangehörigen und keinesfalls eine rassische oder politische Größe. Höher als Volk aber steht ihm bei aller völkischen Begeisterung die ebenfalls geistige Größe »Menschheit« und vor allem »Religion«. Religion gehe zwar durchweg innige Verbindungen mit bestimmten völkischen Eigenarten ein. Dennoch sei sie in ihrem Wesen übervölkisch und übernational, da sie zu bestimmen sei als »das Gefühl der schlechthinigen Abhängigkeit vom Absoluten oder das Hinaushorchen ins Weltall nach der Macht, die es trägt und hält, oder die Sehnsucht nach einer letzten Sicherheit in dieser in jeder Hinsicht so unsicheren Welt« (57). Von solchen Gefühlen werde jeder bewegt, sei er Europäer, Mongole oder Neger. Neben Volk und Rasse gebe es ein allgemeines »Menschthum« und entsprechend eine allgemeine »Menschheitsreligion« (55), die für Tögel im Christentum ihren höchsten Ausdruck gefunden und die letztlich die entscheidende religionspädagogische Bezugsgröße zu sein hat.

Von hier aus kann Tögel jedenfalls zu den gröbsten Verstiegenheiten nationalsozialistischer Ideologie in ein distanziertes Verhältnis treten. So entwickelt er für die Bestimmung des Menschen durch die Rasse wenig Sinn; schon gar habe Rasse mit Religion nichts zu schaffen. An Jesus interessiert ihn nur dessen »Persönlichkeit« als »des größten religiösen Führers aller Zeiten und Völker«: »Er ist so hoch emporgestiegen über die Niederungen des gewöhnlichen Menschenlebens, daß er alles, was Rassereinheit und Rassemischung heißt, tief unter sich gelassen hat« (18).

Was das Alte Testament in seiner Bedeutung für den Religionsunterricht angeht, differenziert er nach Texten vorexilischer Israeliten und solchen nachexilischer Juden (64ff). »Dieses Volk der ›Juden‹ ist uns fremdartig und unangenehm« (66). Was ihrem Geist entspreche, wie z.B. die Rache psalms, habe im Religionsunterricht selbstverständlich keinen Raum. Sein eigentliches Interesse aber haftet auch hier an Menschheitsreligion, der er die meisten Texte des Alten Testaments zurechnet. Auch den Germanenglauben übernimmt Tögel nicht unkritisch für die religiöse Erziehung (30ff). Seine Inhalte hält er mit der Einführung des Christentums für gänzlich überholt, nicht aber die sich in ihnen kundgebenden »Glaubensgefühle«; neben einer »ganz allgemeinen Glaubensbereitschaft, die allen Menschen aller Zeiten und aller Völker zu eigen ist«, erkennt er bei den Germanen die beson-

67 Tögel, Religionsunterricht, a.a.O.

68 Frankfurt/M. 1933; vgl. auch die Richtlinien des Bundes vom 9. 6. 1933 (Tögel, Bekenntnis, a.a.O., 21), in denen noch einmal ausdrücklich mit Verweis auf die eigene Tradition die Forderung des deutsch-christlichen Religionsunterrichts unterstrichen wird.

69 Tögel, Religionsunterricht, a.a.O., 4.

dere »deutsche Glaubensbereitschaft«, wie z.B. die spezifische »deutsche Sehnsucht nach Gott«. »Unsere deutschen Kinder haben noch dieselbe Art der religiösen Anlage in sich; aber sie ist unbewußt. Sie wird bewußt, wenn wir den Geist unserer Kinder mit jenen alten Glaubensvorstellungen berühren« (34).

Solche Glaubensgefühle der Germanen sollen nach Tögel (zusammen mit den besonderen deutschen Naturgefühlen) im Religionsunterricht innig mit dem Christentum verbunden werden, ja sie sollen sich zum deutschgeprägten Christentum wechselseitig »völlig durchdringen« (30), wie z.B. in den deutsch-christlichen Persönlichkeiten der Geschichte. Deutschtum und Christentum werden bei Tögel auf einer religiösen Gefühlsebene gleichsam zusammengeschmolzen. Von daher mag verständlich sein, daß er – zunächst vielleicht überraschend – mit aller Entschiedenheit einen »politisierten Religionsunterricht« (45ff) ablehnt. Religion beziehe sich auf die Ewigkeit, Politik (im Rahmen des Staates) auf Zeitliches. Daher weist er auch jede Verquickung von Religion und Nationalsozialismus – bei aller Sympathie für diesen – strikt ab. »Mit Befriedigung« stellt er fest, daß sein »Religionsunterricht unter der monarchischen Staatsform und im Freistaat genau derselbe gewesen ist« (53).

An der Bemühung Tögels, seine völkische Konzeption aus der politischen Beanspruchung herauszuhalten, wird ein Problem aller Religionspädagogik deutlich – und zwar gerade darin, daß ihm dieses Unterfangen so gründlich mißlingt. Tögel unterliegt einem doppelten Fehler. Einmal teilt er mit anderen die Illusion, es gebe eine wie auch immer bestimmte Größe »Religion«, die sich prinzipiell aus der politischen Vermittelbarkeit heraushalten lasse. Zum anderen beurteilt er die völkische Idee ausschließlich aus theologischer Perspektive, hier des liberalen Religionsbegriffs. Dort ließ sie sich einigermaßen plausibel adaptieren. Diese Adaption ermöglichte ihm auch einen gewissen kritischen Abstand zu nationalsozialistischen Radikalismen, insbesondere im rassistischen Bereich. Aber der ideologische Charakter der völkischen Idee enthüllte sich Tögel so nicht. Dazu hätte es politischer und soziologischer Kriterien bedurft. Von hier aus ergibt sich zwingend die Forderung, theologische Aussagen für die Religionspädagogik nicht nur aus eigener Kompetenz, sondern auch im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Implikationen zu befragen.

3.4 Christentum und Nationalsozialismus – ein religionspädagogischer Verbund zweier autoritärer Systeme: der Deutsche Katechetenverein 1934

Die Faszination, die von der völkischen Idee und von der nationalsozialistischen Bewegung insgesamt ausging, war es wohl auch, die den Deutschen Katechetenverein Anfang 1934 zu der programmativen Perspektive trieb, »den katholischen Religionsunterricht in den Dienst der Erziehung einer heimat- und volksverbundenen Jugend zu stellen« – so der 1. Vorsitzende Msgr. E. Götzl am 9. März 1934⁷⁰. Aber auch durch die Amtskirche sah man sich zu diesem Schritt ermächtigt, weil ja im Konkordat von 1933 dem katholischen Religionsunterricht nachdrücklich die

70 Vorwort zu: A. Stonner, Nationale Erziehung und Religionsunterricht, Regensburg 1934.

»Erziehung zu vaterländischem, staatsbürgerlichem und sozialem Pflichtbewußtsein«⁷¹ zur Aufgabe gemacht worden war.

Anton Stonner hatte die Aufgabe übernommen, die konzeptionellen Grundlagen dazu in einer Publikation vorzulegen, deren wesentliche Ergebnisse er bereits auf einer Tagung des Deutschen Katechetenvereins Anfang 1934 in Berlin zum Thema »Nationalpolitische Erziehung und Religionsunterricht« vorgetragen hatte. Der repräsentative Charakter seiner Schrift ist sowohl durch ein eigenes Vorwort des 1. Vorsitzenden des Deutschen Katechetenvereins ausgewiesen als auch durch dessen Hinweis, daß Stonners Ausführungen inhaltlich mit den Lehrplänen der Fuldaer Bischofskonferenz abgestimmt seien. Überdies trägt die Schrift das »Imprimatur« des Regensburger Generalvikars.

»Wie ein breiter Strom durchzieht die Deutschen der Gegenwart die Sehnsucht nach rechter Volkswerdung« (11). Mit diesem das Buch eröffnenden Satz fängt Stonner offenbar auch die Sehnsucht eines großen Teils der deutschen Religionspädagogen ein. Seine Chance, der nationalsozialistischen Sache auf dem Gebiet der Erziehung zu dienen, sieht Stonner natürlich nicht bei der kirchlichen Dogmatik. Sie ist ihm unantastbar, und der Autor erliegt auch nicht andeutungsweise der Gefahr, sie deutsch-christlich umzubiegen. Vielmehr macht er sich in erster Linie am Bereich der deutschen »Volkstumskunde« fest. Dabei sind es die vom katholischen Christentum geprägten, aber germanische Wurzeln erkennen lassen den Bräuche, die er herausstellen und für die Didaktik der religiösen Erziehung fruchtbar machen möchte: »Unser Deutschtum ist eben dieses unauflösbar innige Ineinander von germanischem und christlichem Wesen. Deutschtum ist germanische Substanz, christlich geprägt. Das ist für unsere Kirche ein hohes Lob, daß sie so zum Schatzhaus geworden ist, in dem unsere germanischen Vorfahren das Schönste ihres Schauens und Übens, auch ihres Gottschauens und ihrer religiösen Übung und Sitte hinterlegt haben« (20). Eine »tausendjährige Symbiose« sei hier aufzudecken; der »alte knorrige Wurzelstock des Germanentums« werde sichtbar, »dem das christliche Reis aufgepropft wurde« (20). Nicht alles an germanischer Substanz will er allerdings für die Zwecke religiöser Erziehung anerkennen; es müsse sich schon um »wertvolle Äußerungen der Volksseele« (22) handeln, wie z.B. »Heroisch-Heldisches« (21); das Primitive, Abergläubische, Triviale und Sentimentale müsse man beiseite lassen (20f).

Die Beziehungen zwischen Germanentum und Katholizismus zeigt er nun in einer Fülle von Beispielen auf. Daß seine diesbezügliche Suche auch der katholischen Sache nützt, wird z.B. an seinen Ausführungen über die »Ehe als Stätte der gottgewollten Fortpflanzung« (48) deutlich; so hätten auch die germanischen Vorfahren gedacht! Stonner dient beiden, ohne die weltanschauliche Substanz des einen oder die theologische Eigenart des anderen anzutasten. Das Gebiet der Volkskunde fungiert als Brücke, auf der man jedenfalls vom Katholizismus zum Nationalsozialismus hinübergehen kann. Gleichzeitig aber sieht er doch Deutschtum und Christentum im Rahmen der völkischen Erneuerung in einer Einheit zusammenfließen. Denn die Wahrheit Gottes beziehe sich gleichermaßen auf die übernatürliche Heiloffenbarung und auf das Volk (65).

Ähnlich wie Tögel nutzt aber auch Stonner die kritischen Möglichkeiten der katholischen Dogmatik, um extreme Vorstellungen abzuweisen. So besteht er z.B. darauf, daß das Heil keinesfalls an die Rassenzugehörigkeit gebunden werden könne (67ff). Andererseits zieht er germanisches Gedankengut zur besseren Veranschaulichung christlicher Aussagen heran; so will er z.B. mit Verweis auf den Heiland »unbedingt erreichen«, »daß man Christus in den Kreisen der Jugend nicht sentimental-schwächer sieht« (112). Seine christologische Position bleibt davon aber offensichtlich unberührt. Ansonsten versucht Stonner die nationalsozialistische Erziehung in allem Wesentlichen christlich-katholisch zu stützen, wo immer es möglich zu sein scheint. Insbesondere aber die Ausführungen über Führerprinzip, Gefolgschaftsidee und Volk geben dem Verfasser Gelegenheit, die strukturelle

71 Reichskonkordat vom 20. Juli 1933, in: W. Weber (Hg.), Die deutschen Konkordate und Kirchenverträge der Gegenwart, Göttingen 1962, 23f.

Gleichheit im Autoritätsprinzip zwischen dem nationalsozialistischen Staat und der katholischen Kirche herauszustellen. Es wird in beiden Fällen direkt auf Christus zurückgeführt: »Ein Abglanz von unserem ewigen Herrscherkönig Jesus Christus . . . liegt nach unserer katholischen Auffassung auch über den weltlichen staatlichen Führern. Nach bester mittelalterlicher katholischer Tradition sind sie, ähnlich wie der Papst für den geistlichen Bereich, als Führer die weltlichen Statthalter Christi auf Erden« (146). Beiden, Staat und Kirche, eignet auf je verschiedenen Ebenen ein »Totalitätscharakter« (153).

Das Prinzip Stonners besteht hier darin, durch strukturelle Übereinstimmungen die christlich-katholische Erziehung so nahe wie möglich an die nationalpolitische anzupassen. In seinem Assimilierungseifer schreckt er dabei auch nicht vor Lächerlichkeiten zurück, wenn er z.B. bei der körperlichen Ertüchtigung auf das Beispiel der Passion Jesu verweist: »Nach durchwachten Nächten, langen Verhören auf Leben und Tod, nach erbarmungsloser Geißelung ist er am Kreuz noch so rüstig, daß er laut ruft« (126). Bei seinem Angleichungsversuch kommt ihm die autoritäre Struktur der katholischen Kirche eher entgegen, als daß sie zu kritischen Vorbehalten anregt. Stonner ist dabei das Problem durchaus bewußt, »daß auf diese Weise ›Politik‹ in den Religionsunterricht hineingetragen werde« (165). Aber um des großen Ziels der völkischen Erneuerung willen stellt er seine spürbaren prinzipiellen Bedenken zurück und löst das Problem pragmatisch.

Stonners Arbeit hat für die Anfangsjahre des Dritten Reichs durchaus auch dann repräsentativen Wert, wenn zweifellos nicht alle Religionspädagogen seine bisweilen geradezu lächerlichen Anbiederungen an das nationalsozialistische Regime mitgemacht und diese möglicherweise entrüstet von sich gewiesen haben. In der allgemeinen Zustimmung zum Nationalsozialismus dürfte Stonner aber die Stimmung der religiöspädagogischen Zeitgenossen getroffen haben. Und diese hat insgesamt gesehen weiter bestanden, wie E. Meier⁷² in einer Analyse der Katechetischen Blätter von 1932–1946 gezeigt hat. Die weitaus meisten Autoren haben sich allerdings – politisch schwer deutbar – auf »rein« religiöse Themen beschränkt. Wo sie sich aber politisch exponiert haben, lassen sie bei kritischen Vorbehalten im einzelnen (z.B. gegenüber der völkischen Deutung des Alten Testaments) Anerkennung der alles bestimmenden politischen Bewegung der Zeit durchblicken. In der Kriegszeit 1939–1945 hat sie dann noch einmal eine deutliche Intensivierung erfahren.

3.5 Die beiden Reiche – zum Verhältnis von christlicher und nationalsozialistischer Erziehung im Blickfeld lutherischer Theologie

3.5.1 Prinzipielle Bestimmungsversuche

Die theologisch wohl eleganteste Möglichkeit, ihr Verhältnis zu Nationalsozialismus und nationalsozialistischer Erziehung zu klären, bot sich den Religionspädagogen in der *Theorie Luthers von den beiden Reichen*. Denn sie ermöglichte beides: die Behauptung einer nur im Evangelium begründeten Christenlehre einerseits und die gleichzeitige ungeteilte Zustimmung zum nationalsozialistischen Erziehungsanspruch andererseits.

72 Katholischer Religionsunterricht in der Zeit des Faschismus – eine Analyse der »Katechetischen Blätter« von 1932–1946 (Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I), Aachen 1985.

Exemplarisch kann diese Position an Arbeiten von *Martin Doerne*⁷³ und *Magdalene von Tiling*⁷⁴ dargestellt werden, weil sie explizit auf die klare Unterscheidung der beiden Reiche abheben. M. v. Tiling repräsentiert dabei den reformatorischen Tradition besonders verpflichteten Arbeitskreis um die Zeitschrift »Schule und Evangelium« (seit 1926)⁷⁵.

Beider Ausgangspunkt ist die rückhaltlose Bejahung des totalen Erziehungsanspruchs des völkischen Staates. Während Doerne ihn mit Bezug auf die Erziehungslehre E. Kriecks (33) mehr allgemein bestimmt, macht v. Tiling dazu detaillierte Ausführungen, in denen sie auch ausdrücklich rassistische Prägungen des Menschen als erziehungsrelevant ausweist. Ihre eigentümliche theologische Verbindlichkeit erhält nun die nationalsozialistische Erziehung bei beiden Religionspädagogen dadurch, daß sie diese in lutherischer Perspektive dem Reich zur Linken zuordnen, das sich zwar nach eigener Gesetzmäßigkeit bestimme, darin aber nichtsdestoweniger von Gott geordnet sei. Von hier aus ergibt sich für den christlichen Erzieher als erste Aufgabe, »das Suchen des Nationalsozialismus nach neuen Wegen der Erziehung« anzuerkennen und an ihm teilzunehmen (v. Tiling, 47). Auch wenn christliche Erziehung sich also in Bindung an das Reich zur Rechten als Lehre und Übung (»Christliche Unterweisung«; Doerne, 32) verstehe, »die die Möglichkeit des Glaubens – sofern das Menschen können – vorbereiten will« (Doerne, 32), so solle sie doch auch die jungen Menschen zur verantwortlichen Teilnahme im irdischen Reich erziehen. Darin könne sich die Religionspädagogik u.a. an dem bedeutsamen Beitrag christlicher Erziehung für die Entwicklung des deutschen Volkes orientieren: »Der Typus des preußisch-norddeutschen Menschen, der der eigentliche Träger deutscher Geschichtsmächtigkeit geworden ist, wäre ohne die Grundlage christlicher, speziell evangelischer Erziehung nicht zu denken« (Doerne, 38). Entsprechend sollen die jungen Menschen heute angeleitet werden, ihre »völkisch-staatlichen Pflichten noch ernster (zu) nehmen« (Doerne, 39) als solche, die ohne letzte Bindung meinen auskommen zu können. Auf einen derartigen Impuls sei der völkische Staat zu seiner »inneren Fundierung« letztthin wohl angewiesen. Statt auf Zwang müsse er auf die innere Bereitschaft seiner Bürger setzen, in ihm verantwortlich mitzuarbeiten. Neben »Erziehungshilfe zur Staatstreue« (39) sieht Doerne aber die größte Leistung christlicher Erziehung für das deutsche Volk darin, vor dem Forum der »größten Wahrheit eines letztinstanzlichen Gerichtes« (40) die desillusionierende »Grenze« alles Irdischen bewußtzumachen.

Um diese *Grenze* menschlicher Vernunft geht es nun besonders auch M. v. Tiling. Sie nutzt allerdings noch stärker als Doerne die Gunst der Stunde, um dem ihrer Meinung nach seit der Aufklärung zunehmend hemmungsloser um sich greifenden Gebrauch der Vernunft entgegenzutreten, der keine Grenzen und göttlichen Geheimnisse mehr respektiere. Den Gipfelpunkt der vermeintlichen Selbstmächtigkeit der Vernunft erkennt sie in der »Rase-

73 Doerne, Erziehung, a.a.O. (s.o. Anm. 25), 29–43.

74 M. v. Tiling, Zur Frage des Verhältnisses von nationalsozialistischer Erziehung und kirchlicher Erziehung. Thesen, in: *Volkskirchliche Arbeitsgemeinschaft usw.*, a.a.O. (s.o. Anm. 25), 44–62; vgl. auch *dies.*, Die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Gegenwart, SuE 9 [19] (1934/35) 249–254; 10 [20] (1935/36) 27–33 (Bezug genommen wird nur auf die erstgenannte Arbeit).

75 M. v. Tiling vertritt auch den »Arbeitsbund für wissenschaftliche Pädagogik auf reformatorischer Grundlage«. Vgl. dazu *Tiling/Jarausch* (Hg.), *Grundfragen*, a.a.O. (s.o. Anm. 27). Dieses Buch liegt ganz auf der Linie völkischer Erziehung; vehement wird jede an Individuum und Persönlichkeit orientierte Erziehungslehre abgewiesen. Zu M. v. Tiling vgl. *L.-L. Herkenrath*, Politik, Theologie und Erziehung. Untersuchungen zu Magdalene von Tilings Pädagogik (PF 50), Heidelberg 1972, bes. 173ff. – Bemerkenswert ist der methodische Ansatz dieser Arbeit. Herkenrath geht es darum, das Denken v. Tilings im Gesamtzusammenhang der auf es einwirkenden theologischen, pädagogischen und politischen Kräfte zu erheben, wobei sie auch biographische Verhältnisse berücksichtigt.

rei der hemmungslosen Vernunft im Bolschewismus« (48). Nur die Besinnung auf die absolute Wahrheit des Evangeliums könne der unkontrollierten Ausbreitung der Vernunft noch entgegenwirken; denn hier könne dem Menschen zum Bewußtsein kommen, daß er nicht auf die eigene Leistung zu setzen brauche. Seine »Selbsttherlichkeit« werde ihm genommen. Ob dieser Dienst christlicher Verkündigung greife, sei deshalb eine Schicksalsfrage des deutschen Volkes (52).

Im Prinzip haben Doerne und v. Tiling sich damit nicht nur eine theologiekritische Ausgangsposition zur Beurteilung weltlicher Ordnungen allgemein erarbeitet, sondern selbstverständlich auch des Nationalsozialismus. Aber sie können diese Möglichkeit nicht nutzen, weil ihre völkische Voreingenommenheit den kritischen Ansatz neutralisiert. Das wird besonders deutlich bei v. Tiling. Die ihrer selbst mächtig werden wollende Vernunft sieht sie nämlich nur in der so scharf von ihr bekämpften, am Individuum orientierten (Aufklärungs-)Pädagogik wirksam, nicht aber in der völkischen Erziehung. Die völkische Erziehung kann sie auch gar nicht kritisieren, weil diese ja den jungen Menschen in jene »Bindungen« führt, die gleichsam das beste Widerlager gegen die unbegrenzte Ausweitung seines Vernunftanspruchs bilden. Deshalb plädiert v. Tiling überhaupt dafür, »die Jugend unseres Volkes . . . von klein auf« in die bestehenden Gemeinschaftsinstitutionen Volk, Staat, Kirche hineinzuerziehen, damit sie von daher »ihre Prägung« erhalten können. Nolens volens aber erweckt sie damit den Eindruck, daß die der selbstmächtig werden wollenden Vernunft entgegenwirkende nationalsozialistische Erziehung gleichsam schon eine spezifisch christliche Erziehungsaufgabe erfülle.

3.5.2 Vorgestern und gestern derselbe – ein Sonderfall lutherischer Religionspädagogik?

Schon um seiner nachhaltigen Rolle in der religionspädagogischen Entwicklung der Nachkriegszeit willen muß hier dem lutherischen Religionspädagogen *Helmut Kittel* besondere Aufmerksamkeit zukommen⁷⁶. Die Darstellung seiner Position wird begünstigt durch den Umstand, daß er sich später selbst über seine Arbeit ausführlich geäußert hat⁷⁷.

Auch für Kittel⁷⁸ ist der Aspekt wichtig, daß nach Luther das Reich zur Linken »gottgegebener Vernunft« folge. Daraus leitet er die allgemeine Konsequenz ab: »Die Verantwortung, die der Staatsmann zu tragen hat, trägt er also vor Gott, und kein Theologe hat das Recht, ihn für sein politisches Handeln vor seinen Richterstuhl zu zitieren« (37). Dieser ausdrückliche Verzicht wird zeitgeschichtlich gesehen brisant dadurch, daß Kittel unterstellt, »diese große Lehre Luthers ([von den beiden Reichen; F.R.] habe) ja noch nie gegol-

76 *H. Kittel*, Grundfragen pädagogischen Handelns. Ein Lagebericht, DTh 1 (1934) 319–334; *ders.*, Schule unter dem Evangelium. Richtlinien und Entwürfe, DTh 2 (1935) 140–153; *ders.*, Religion als Geschichtsmacht, Leipzig/Berlin 1939; *ders.*, Glauben ohne Dogma, ZEvRU 51 (1940) 128–132.

77 *H. Kittel*, Paideuomai. Erinnerungen II, Münster 1973 (masch.), 267ff; *ders.*, 50 Jahre Religionspädagogik. Erlebnisse und Erfahrungen. Vortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät I der Universität Augsburg am 22. Juni 1983 (Augsburger Universitätsreden 1), Augsburg 1983.

78 *Kittel*, Religion, a.a.O., 31ff.

ten, weder in Deutschland noch anderswo«. Eine epochale Idee dieses Ranges aber könnte nicht umsonst dagewesen sein. »Nun kommt ihre Stunde.« Gemeint ist der Staat des Dritten Reichs, »ein Staat, der diesen Namen verdient« (84). Das ist ein klares Bekenntnis zum nationalsozialistischen Staat und seiner weltgeschichtlichen Bedeutung, das Kittel an anderer Stelle ergänzt und vertieft hat durch den »Glaube(n) an unser Volk und an seinen geschichtlichen Auftrag«, den er strukturell mit dem christlichen Glauben vergleicht⁷⁹.

Die *Theorie von den beiden Reichen* ermöglicht es Kittel, vom politischen Bekenntnis getrennt die Aufgabe des Religionsunterrichts als Verkündigung zu beschreiben. Dennoch wird in der näheren Entfaltung seines Konzepts deutlich, daß er den Nationalsozialismus nicht nur als politisches System sieht, sondern von ihm auch ideologisch beeinflußt ist. Einige Ideologismen läßt er gar in den dogmatischen Bereich mit einfließen, wie z.B. die Behandlung des *Alten Testaments* zeigt⁸⁰.

Er will es zwar – dogmatisch korrekt – konsequent von der neutestamentlichen Offenbarung her deuten. Aber dabei schleichen sich auch antisemitische Untertöne ein: »Das Alte Testament ist zu behandeln als Dokument des umfassendsten Versuchs, den die Völkergeschichte kennt, die Gemeinschaft zwischen Mensch und Gott durch Opfer und gute Werke zu erkaufen« (145). Das Alte Testament wird hier also zur reinen Negativfolie einer »Gesetzesreligion« herabgewürdigt. Kittel bezeichnet sie generell als »Judaismus, d.h. als alle Völker bedrohende Gegenmacht des Evangeliums. In tausendfach getarnter Form bedroht sie auch das deutsche Volk, reißt es vom Gott des Evangeliums und damit vom Wurzelgrund seines Wesens und Handelns los« (146). »Gigantische Verführung« wirft er dem »Judaismus« als Inbegriff von Moralismus, Gesetzestum und Werkgerechtigkeit (147/149) vor.

Kittel definiert hier »Judaismus« rein theologisch und entzieht sich damit jedenfalls vordergründig dem Vorwurf, rassistisch argumentiert zu haben. Aber in der wenig zwingenden Zuspitzung der Definition auf eben diesen besonderen Begriff wird deutlich, daß ihm auch antisemitische Ressentiments die Feder geführt haben.

Nach 1945 hat Kittel zwar auf den Begriff »Judaismus« verzichtet, aber doch sachlich an der Negativfolie »Juden« durchaus festgehalten, indem er in ihnen die eigentlichen Gegenspieler Jesu erkannte: »Warum die Juden so waren, daß sie ihre Selbstbehauptung vor Gott nicht aufgeben und damit Gottes Gottheit gewinnen mochten, warum sie nicht sahen, daß die Gnade der Liebe reine und unerschöpfliche Quelle des Guten ist, das begreifen wir nicht. Wir sehen die Juden und durch sie Jesus einem dunklen Geschick preisgegeben, das wir nicht enträtselfen können«⁸¹. Diese Sätze sind von Kittel zweifellos rein theologisch gemeint. Aber es klingen grundsätzlichere Vorbehalte gegen Juden mit. Was ist damit gesagt, daß sie nicht an der Quelle des Guten partizipieren können? Was ist mit ihrem »dunklen Geschick« angedeutet? Warum bezeichnet Kittel sie als »rätselgeladenes Volk« (13)? Hier wird zweifellos mehr gesagt, als zur Be-

79 Kittel, Glauben, a.a.O., 128.

80 Kittel, Schule, a.a.O., 144ff.

81 Kittel, Der Erzieher als Christ, Göttingen 1951, 15.

schreibung von Andersglaubenden erforderlich gewesen wäre. Durfte man in theologischer Verantwortung nach Auschwitz so sprechen?

Auch in den Ausführungen über die im Religionsunterricht zu praktizierende christliche Frömmigkeit fließen ihm *völkische Sprachfloskeln* in die Feder: So prägt er als erzieherische Aufgabe ein, »unsere deutschen Kinder zu artgemäß deutschem Ausdruck ihrer christlichen Frömmigkeit zu führen«⁸². In deutscher Sprache sei auch das Gebet vorzubringen: »Ein in fremder Sprache angeredeter Gott ist meist ein Götze.« Als Garant solchen Frömmigkeits-Unsinns beruft er sich auf Luther⁸³, dessen deutsche Bibel er im biblischen Unterricht wegen ihrer »deutsche(n) Klang-, Empfindungs- und Erlebniswelt« allein gelten lassen will⁸⁴.

Später formuliert Kittel moderater: »So bekommt für uns Deutsche der Satz, daß die Heilige Schrift ihr eigener Ausleger sei, noch den besonderen Sinn: In Luthers Bibelübersetzung steckt eine vollmächtige Auslegung. Gott hat uns mit unserer deutschen Bibel so reich beschenkt wie kein anderes Volk«⁸⁵. Politisch gesehen ist das an sich ein wenig verfänglicher Satz – wenn er nicht 1951 und von Kittel geschrieben wäre. Obgleich theologisch intendiert, klingt doch auch völkischer Sprachgebrauch nach.

Im Rückblick auf diese Zeit hat Kittel mehrfach betont, daß er sich durchgehend »zwischen den Stühlen« befunden habe, »was im übrigen auch hieß, daß ich mich der damals gängigen Sprache bedienen mußte«⁸⁶. Diese Darstellung trifft wohl so nicht zu. Nachweislich hat Kittel wenigstens zweimal klar Position bezogen: 1933 war er aktives Mitglied der Deutschen Christen⁸⁷. Zwar war er nach der Sportpalastkundgebung aus der Bewegung ausgetreten⁸⁸, hatte sich damit allerdings nicht aus den geistigen und persönlichen Verbindungen zu den »Luther-Deutschen« gelöst, die die Deutschen Christen maßgeblich mitprägten. 1939 unterschrieb Kittel dann die sog. »Godesberger Erklärung« der »Luther-Deutschen«, der eigentlichen Nachfolgeorganisation der Reichsbewegung »Deutsche Christen«⁸⁹. Bedenklich ist aber auch die Aussage, er habe sich – um überhaupt gehört werden zu können – gleichsam aus strategischen Gründen der damaligen Terminologie bedienen müssen. Kittel war wenigstens in einem allgemeinen Sinn auch inhaltlich dem Nationalsozialismus verbunden⁹⁰. Dafür spricht auch, daß er nach 1945 den Boden der völk-

82 Kittel, Schule, a.a.O., 151.

83 Ebd., 150.

84 Ebd., 147.

85 Kittel, Erzieher, a.a.O., 39.

86 Kittel, 50 Jahre, a.a.O., 21; vgl. auch 17.20.23.

87 Meier, Die Deutschen Christen, a.a.O., 17.18; vgl. auch Kittel, Paideuomai, a.a.O., 325.

88 Ebd., 285.

89 Ebd., 361; Kittel hat diese Unterschriftenleistung später offensichtlich bestritten; für diese Bestreitung kann er aber wenig Glaubwürdigkeit beanspruchen (ebd. 363); in Paideuomai kommt er auf diese Angelegenheit – soweit ich sehe – nicht zu sprechen.

90 In seiner Selbstbiographie hat Kittel bei der Darstellung seines Aufsatzes »Schule und Evangelium« von 1935 alle politisch belastenden Passagen unerwähnt gelassen. Er hebt hier lediglich hervor, daß er sich damals dem Versuch widersetzt habe, den Nationalsozialismus als Religion zu verstehen (Paideuomai, a.a.O., 286; vgl. auch 308). Damit aber erscheint Kittels tatsächliches politisches Engagement von 1935 für den Nationalsozialismus in einem verzerrten Licht.

schen Argumentation nicht grundsätzlich verlassen hat. Natürlich sind alle Radikalismen verschwunden. Aber nach wie vor bezieht Kittel sich in seiner Schrift »Der Erzieher als Christ« von 1951 auf das »Wesen« des deutschen Volkes und auf die Möglichkeiten seiner »Zersetzung« (208), spricht von »deutscher Gesittung« (206ff) und von der Unmittelbarkeit der Erzieher zum Volk (195ff): »Die Kinder, für die wir Verantwortung tragen, . . . sind Kinder des Volkes. Unsere Aufgabe an ihnen ist uns . . . vom Volke gestellt« (197f).

Hier konnte nur angedeutet werden; die politische Analyse dieser Schrift und des Gesamtwerkes sowie der Biographie Kittels muß einer eigenen Studie vorbehalten bleiben.

3.6 Zum Verhältnis von christlicher und politischer Erziehung in anderen religiöspädagogischen Verkündigungskonzeptionen

3.6.1 Religionsunterricht

Wie wenig letztendlich überhaupt religiöspädagogische Verkündigungskonzeptionen das selbstverständliche Widerlager gegen den Nationalsozialismus waren, zeigt am eindringlichsten die von *Gerhard Bohne* zwischen 1934 und 1937 vertretene Konzeption⁹¹. Zwar ist auch für ihn 1934 Religionsunterricht nichts anderes als Verkündigung des Wortes Gottes⁹². Aber so sehr er von hier aus resistent ist gegen alle Formen völkischer Religiosität, nimmt er doch nationalsozialistische Ideologie in Anspruch, um dogmatische Ausführungen zu veranschaulichen. Das mag am Thema *Jesus* deutlich werden⁹³.

Selbstverständlich vermag er ihn nicht als Helden zu sehen noch überhaupt seine Menschheit als theologisch relevant anzuerkennen. Entscheidend ist, daß er der Christus ist und »wir durch ihn Gott finden und erlöst werden« (40). Bezogen auf den Glauben kann er ihn aber dann doch als »Führer« bezeichnen und die, die ihm im Glauben nachfolgen, als »Gefolgschaft«. Das ist nun kein zufälliger Sprachgebrauch, der hier gleichsam vom Zeitgeist diktiert in die Dogmatik eingeht. Die Parallele zur nationalsozialistischen Sache wird nämlich direkt hergestellt: Echte Führerschaft und glaubendes Vertrauen der Geführten habe man nämlich erst jetzt wieder richtig begreifen gelernt: »So ist es auch damals. Nur daß der Anspruch des Führers dort noch ungeheuerlicher, der Glaube der Gefolgsleute noch unbegreiflicher ist« (41). So wird auch das Opfer Jesu nationalsozialistisch in der Weise beleuchtet, »daß in der Aufgabe des Individualismus und im Einsatz fürs Ganze das eigentliche Leben besteht« (42). Und endlich kann er Jesus doch noch als Helden deuten, wenn nur den Schülern dabei klar bleibt, daß damit nicht das Wesentliche an ihm getroffen ist (44, vgl. auch 89).

Diese Deutung Jesu zeigt, daß Bohne die Führer-Gefolgschafts-Idee nicht nur beiläufig

91 *G. Bohne*, Evangelische Religion. Gegenstand und Gestaltung, Leipzig 1934; *ders.*, Religiöspädagogische Gegenwartsfragen. Tagesfragen und Grundfrage, Die Deutsche Schule 39 (1935), 1–8; *ders.*, Zeugnisse altnordischen Glaubens. Für den Unterricht ausgewählt und erläutert, Leipzig 1937.

92 *Bohne*, Religion, a.a.O. (s.o. Anm. 28), 55; vgl. *ders.*, Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin (1929)² 1932.

93 *Bohne*, Religion, a.a.O., 40ff.

benutzt, sondern als strukturelles Moment zur Beschreibung christlicher Existenz in Anspruch nimmt. Ihr *Schlüsselbegriff* ist – germanischer Eigenart ebenso abgelauscht (52) wie seiner theologischen Tradition verpflichtet – »*Gehorsam*«. Ihn erläutert er gern am Beispiel der Soldaten: »Den Führer interessiert nur eins: Ob sie nach besten Kräften gehorsam sind. So ist denn auch der beste deutsche Christ, der am besten hinhört auf den Willen des Herrn, des Christus, und ihm nach besten Kräften gehorcht« (54). Der Christ, der dem Anspruch Gottes an ihn nachkommt, und der Deutsche, der nach besten Kräften mit Hingabe und Opferwillen sich ganz dem Anspruch des Volkes an ihn unterordnet, werden in dem Begriff des »deutschen Christen« gleichsam aufeinander abgebildet. Der Einsatz für das Volk wird so zur Tat des Glaubens.

Entsprechend tritt Bohne für eine Erziehung ein, in der das Kind gleichermaßen vor den »Anspruch der schicksalhaften Gegebenheiten in Blut, Boden und Rasse« (33) wie vor den Gottes gestellt wird. *Ziel der Erziehung* ist nicht die Selbstentfaltung des Kindes, sondern seine Bindung an das deutsche Volk einerseits und an Gott andererseits. Diese ganz auf Einfügung in Vorgegebenes abgestellte Erziehungskonzeption ist bei Bohne wesentlich geprägt von einem tief sitzenden Mißtrauen gegen die Bestimmung des Lebens durch die Vernunft. Den Anspruch des im Gefolge der Aufklärung seiner selbst bewußten Menschen weist er mit theologischen Gründen ab: Der Mensch sei nicht Schöpfer, sondern Geschöpf. Deshalb habe er sich ganz auf das »Geworfen-Sein in das Da« (11; Heidegger) einzustellen und den Ansprüchen glaubend/vertrauend Folge zu leisten, die aus dieser Wirklichkeit an ihn gerichtet werden, nämlich die Gottes und die des völkischen Staates. Das unbedingte Vertrauen zu Adolf Hitler wird bei Bohne im strukturellen Sinn zum Modellfall für den Glauben an Gott; beide Glaubensweisen interpretieren sich wechselseitig: »Indem Adolf Hitler von Anfang an von seinen Freunden Dienst und Gehorsam forderte, gab er ihnen mehr, als er ihnen abforderte, er gab ihnen nämlich neues Sein als Deutsche. Er gab ihnen ihr Volk und Volks-tum, gab ihrem Leben gültigen Inhalt und ihrer Kraft eine Aufgabe« (17). Den Anstoß zu Strukturanleihen dieser Art aus dem politischen Raum⁹⁴ hat Bohne kaum den theologischen Traditionen entnehmen können, denen er verpflichtet war. Aber waren diese hinreichend politisch durchreflektiert, so daß sie ihn an diesem simplen theologisch-nationalsozialistischen Schulterschluß hätten hindern können? Im übrigen hat auch Bohne nach 1945 keinen Zugang zu demokratischen Perspektiven in seiner Arbeit gefunden. Erziehung ist für ihn weiterhin maßgeblich ein (vor Gott!) Eingefügtwerden des Individuums in das Bestehende, »in die großen Ordnungen des Lebens, die Gott selbst mit der Schöpfung gesetzt hat«⁹⁵.

94 S. von den Steinen nennt sie in ihrer Arbeit verharmlosend »Avancen hinsichtlich des Nationalsozialismus« (Pädagogik und Theologie im Werke des Religionspädagogen Gerhard Bohne, Phil. Diss. Münster 1974, 19). Mit der grundsätzlichen Zustimmung Bohnes zum Nationalsozialismus weiß die Verfasserin für die erziehungswissenschaftliche Analyse kaum etwas anzufangen.

95 Zit. bei von den Steinen, Pädagogik, a.a.O., 136.

3.6.2 Kirchlicher Unterricht

Es kann kein Zweifel sein, daß sich mit der bewußten Anbindung der Religionspädagogik an Gemeinde und Kirche die größten Möglichkeiten ergeben, zum Nationalsozialismus insgesamt in ein distanzierteres Verhältnis zu kommen. Aber sie wurden nicht von allen genutzt. *Leonhard Fendt*⁹⁶ etwa zeigt sich eher an Nähe als an Distanz interessiert. Die funktionale völkische Erziehung wird bei ihm nicht nur in ihrer Gültigkeit bestätigt, sondern überdies als formales Strukturmodell für den kirchlichen Unterricht empfohlen. Sie sei auf die Kirche als die »Volksgemeinschaft im Heiligen Geiste« zu beziehen (5)⁹⁷. Von eigentlich politischen Inhalten hält er seine Katechetik zwar so gut wie frei, räumt aber daneben dem Staat doch auch ein Recht ein, den Religionsunterricht zu »benutzen«, um etwa die Erziehung zum »tüchtigen Volksglied« als »Pflicht von Gott her« (16) einzuprägen⁹⁸.

Erheblich theologiekritischer interveniert *Christine Bourbeck*⁹⁹ mit dem Konzept des Kirchlichen Unterrichts gegen die völkische Erziehung. Allerdings richtet sich ihr kritischer Vorbehalt nicht gegen diese selbst. Sie greift lediglich den Totalitätsanspruch der völkischen Erziehungstheorie an, wie ihn insbesondere E. Kriek vertraten hat.

Der »rassische Lebenswille« werde hier zum letzten Maßstab des Volksgenossen; das Volk trete an die »Stelle Christi, es ist der Weg, die Wahrheit und das Leben« (11). Erziehung sei zur reinen »Habituserziehung« degradiert, die den jungen Menschen in die gewünschte »Haltung knetet« (14) und ihn verstandesmäßig nicht weiter beansprucht. Diese extreme Zusitzung weist sie mit dem Evangelium ab. Denn in der Freiheit eines Christenmenschen werde der junge Mensch auch in seiner Verantwortung vor Gott für die Welt angeprochen. Daraus ergebe sich als *Leitperspektive* für den evangelischen Religionsunterricht: »Gott beruft auch den jungen Menschen dazu, daß er seine Einordnung in das Volks ganze nicht triebhaft mit sich geschehen läßt, sondern in bewußter Anerkennung der Zucht und der Ordnung in eigener Entscheidung vollzieht« (16).

Am einfachsten, weil nur sehr mittelbar durch politische Bezüge berührt, scheint sich auf den ersten Blick die Problematik bei den beiden Protagonisten des Kirchlichen Unterrichts, *Martin Rang*¹⁰⁰ und *Oskar Hammels*

96 L. Fendt, Katechetik. Einführung in die Grundfragen des kirchlichen Unterrichts der Gegenwart, Gießen 1935.

97 Für diesen Vergleich greift er gelegentlich auch zu pathetischen Erklärungen: »Über der Volklichkeit ›Deutsches Volk‹ steht: ›Wo das deutsche Blut rauscht‹ – über der Volklichkeit ›Kirche‹ steht: ›Wo und wann es Gott gefällig ist‹« (Fendt, Katechetik, a.a.O., 3).

98 In der nach 1945 herausgegebenen 2. Aufl. seines Werkes strebt der Verfasser bei etwa gleichbleibendem katechetischen Konzept statt der völkischen Erziehung nun die »Erziehung zur Menschenwürde« an. Aber am funktionalen Erziehungsmodell hat er gleichwohl festgehalten (Katechetik. Einführung in die Theologie und Technik des kirchlichen Unterrichts, Berlin 1951).

99 Chr. Bourbeck, Die kirchliche Unterweisung der Getauften, in: Chr. Bourbeck und A. Gaul, Die kirchliche Unterweisung der Getauften (Kirche und Erziehung. Pädagogische Schriftenreihe der Evangelischen Schulvereinigung 10), München 1938.

100 M. Rang, Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. 1. Halbband: Grundlegung. Methode. Altes Testament, Berlin 1939.

*beck*¹⁰¹, darzustellen. Genauer betrachtet aber wird ihre Analyse gerade dadurch erst kompliziert.

Rang, stärker als Hammelsbeck sensibilisiert für pädagogische Probleme, geht ausdrücklich auf den Zusammenhang von politischer Erziehung und Religionspädagogik ein (51ff). Politische Erziehung, verstanden als »nationale Erziehung«, ist für Rang gebunden an die geschichtliche Größe »Nation«, deren Entstehung er auf den »leidenschaftlichen Willen von Führer und Gefolgschaft« (54) zurückführt. Dieser gründe zwar auf »naturgegebener völkischer Substanz«; aber Volk, naturbestimmt durch Raum und Rasse, sei nicht identisch mit Nation. Damit kann Rang sich kritisch absetzen gegen die radikale Erziehungsidee E. Krieks.

Denn in ihr als einer Erziehung organischer Anpassung werde das ethische Problem der Verantwortung des einzelnen gänzlich mißachtet. Auf sie aber müsse es in der nationalen Erziehung besonders ankommen; denn: »Die Gemeinschaft sucht sich den einzelnen nicht naturhaft zu assimilieren, sondern sittlich zu gewinnen« (58). Hier könne der Religionsunterricht helfen, indem er die Gewissen schärfe für solche Verantwortung dem Volk und der Nation gegenüber: »Gottes Gebot, das ich in meinem Gewissen höre, stellt mich in den Dienst der Nation« (55). Das Gewissen des einzelnen ist für Rang die Instanz, durch die Volk und Nation miteinander verbunden werden, idealtypisch verkörpert in den großen protestantischen Preußen wie Bismarck oder Yorck¹⁰².

Müssen diese konzeptionellen Äußerungen als Zustimmung zum nationalsozialistischen Erziehungsanliegen gedeutet werden? In einem weiten Sinn muß man die Frage wohl bejahen. Auf jeden Fall sind sie dem Autor nach 1945 selbst anstößig erschienen; denn in der sonst unveränderten (!) Neuauflage seines Handbuchs¹⁰³ hat er sie und andere von völkisch-nationalem Gedankengut bestimmte Passagen als »zeitbedingte Abschnitte« (Vorwort) getilgt. Aber waren sie wirklich nur zeitbedingt? Wie es nämlich scheint, ist sich Rang im Grundansatz politischer Erziehung durchaus treu geblieben; er wechselte lediglich die Begriffe: aus »nationaler Erziehung« wurde später »Gemeinschaftserziehung« (Überschrift; 53). Damit entfiel auch hier der Bezug auf die konkrete politische Situation; die eigentlichen Inhalte aber blieben im wesentlichen dieselben. Noch stärker abgehoben von den konkreten politischen Verhältnissen stellt sich die Arbeit von Hammelsbeck dar. Der Autor entwirft ein gleichsam »zeitloses« Programm Kirchlichen Unterrichts. Auch aus der Rückschau plädiert er dafür, an diesem Programm als einem wesentlichen Ertrag des »Kirchenkampfes« nicht nur fest-, sondern es auch von allen gesellschaftlichen Vermittlungen freizuhalten¹⁰⁴. Allerdings läßt sich fest-

101 O. Hammelsbeck, *Der Kirchliche Unterricht. Aufgabe – Umfang – Einheit*, München 1939.

102 Vgl. auch den Abschnitt »Volksgeschichte und Führung Gottes« (239ff).

103 Tübingen 1947.

104 O. Hammelsbeck, *Ertrag des Kirchenkampfes für Unterweisung und Leben*, in: B. Albers (Hg.), *Religionspädagogik in Selbstdarstellungen II* (Rph 7), Aachen 1981, 47–63.

stellen, daß Hammelsbeck sein dogmatisches Prinzip für den Unterricht nicht konsequent durchgehalten hat. An einer Stelle nämlich¹⁰⁵ nimmt er ausdrücklich im Namen des Evangeliums Stellung gegen die Gefahr sexueller Verführung der Jugend durch Kino, Bildblätter und Schundromane. Von der Bibel aus will er hier »zum Angriff gegen den Teufel vorgehen« (171), wobei es mit »esoterischer Bibelarbeit« allerdings nicht getan sei. Ganz zweifellos interveniert hier Hammelsbeck mit dem Evangelium gesellschaftspolitisch, nämlich zur Förderung konservativ-bürgerlicher Moral, und reklamiert dabei für sich »sittliches und völkisches Verantwortungsbewußtsein«. Aber von hier aus hätte er natürlich auch die Möglichkeit gehabt, wie verklausuliert auch immer, den Teufel (1939!) hinter der *politischen* Verführung der deutschen Jugend zu bekämpfen. Aber vielleicht hat er ihn hier gar nicht gesehen. Denn – wie es scheint – fand er die deutsche Jugend im »Jungvolk« und in der »Hitlerjugend« ganz gut aufgehoben (162).

Die Anspielungen auf völkisches Gedankengut (mehr kann seinem Werk nicht entnommen werden) hat Hammelsbeck ähnlich wie Rang in der zweiten Auflage¹⁰⁶ nach 1945 gestrichen; sie fallen unter »Kürzungen« (Vorwort).

4 Ergebnisse und Analyse des Befundes

Die vorstehende historische Querschnittuntersuchung hat darin zunächst ihr *erstes* Ergebnis, daß sich die wichtigsten Repräsentanten aller religionspädagogischen Richtungen von 1933 an genötigt sahen, als Frage der Zeit schlechthin ihr Verhältnis zum Nationalsozialismus zu klären. Dieser günstige Umstand ermöglicht es, unter Berücksichtigung der einangs gemachten Einschränkungen (s.o. S. 41) eine allgemeine Einschätzung des politischen Bewußtseins damaliger Religionspädagogen zu wagen.

Damit hängt aufs engste die *weitere* Beobachtung zusammen, daß sich die Religionspädagogen ohne Ausnahme zustimmend zum Nationalsozialismus geäußert, ja bekannt haben, wenngleich das bei Rang und insbesondere bei Hammelsbeck nur angedeutet erscheint. Beide sind in ihrer Beziehung zum Nationalsozialismus schwer einschätzbar, weil sie nicht wie die anderen die Auseinandersetzung mit ihm zum zentralen Thema gemacht haben. Viele der publizierenden Religionspädagogen dagegen gingen über die Form der mehr oder weniger betont herausgestellten Zustimmung hinaus. Sie wollten schreiben, wovon ihnen das Herz voll war und was in der religionspädagogischen Arbeit wiederklingen sollte: vom völkischen Aufbruch unter Adolf Hitler und vom Ende der verhaßten Re-

105 Hammelsbeck, Unterricht, a.a.O., 169ff.

106 München 1947.

publik (»Zeit des Marxismus«, wie Frör anmerkte), von der Wiederaufrichtung von Autorität, Ordnung, Zucht, Gehorsam, Dienstbereitschaft, Opfersinn, Treue, Kameradschaft und Ehre, kurz: »deutscher Sittlichkeit«¹⁰⁷, vom großen deutschen Volk und seiner nun angebrochenen Zukunft, mit dem man sich innerlich tief berührte identifizierte; immerfort hieß es »wir Deutschen«, »unser deutsches Volk« und anderes mehr; das Adjektiv »deutsch« wurde hinzugesetzt, wo immer es sich anbot. Und man konnte sich schließlich nicht genug darin tun, mit dem Sieg des Nationalsozialismus das Ende des »pädagogischen Chaos«¹⁰⁸ zu feiern, womit die Ablösung aller bis dahin bestehenden Erziehung durch die völkische gemeint war. Solche völkisch inspirierten Bekenntnisse quollen aus tiefster Überzeugung und wurden mit kaum noch zu steigerndem Pathos vorgebracht (s.o. 3.3). Aber auch dort, wo man sich zurückhaltender oder gar im einzelnen kritisch äußerte, stand doch die Gültigkeit der völkischen Idee und ihrer pädagogischen Implikationen im Grundsatz außer Zweifel. Sie ist selbst bei Rang noch gut erkennbar.

Das führt unmittelbar zu der *wichtigsten* Erkenntnis dieser Untersuchung, daß es nämlich die Faszination durch die völkische Idee (nicht in jedem Fall identisch mit: nationalsozialistische Idee) war, die das politische Bewußtsein damaliger Religionspädagogen maßgeblich geprägt und – mit Ausnahme der Vertreter des Kirchlichen Unterrichts – ihre konzeptionelle Arbeit grundlegend mitbestimmt hat. Auch die religiöse Erziehung sollte wenigstens den mittelbaren Zweck verfolgen, Kinder und Jugendliche zu dienst- und opferbereiten Gliedern des deutschen Volkes zu machen. Eine am einzelnen orientierte Erziehung war weithin diffamiert. Die Ergriffenheit von dieser allgemeinen völkischen Erziehungsaufgabe machte es den damaligen Religionspädagogen schwer, wenn nicht gar unmöglich, in ein wirklich distanziertes Verhältnis zum Nationalsozialismus zu treten.

Was die Religionspädagogen unterscheidet, ist die Art und Weise, wie sie die völkische Idee und ihre pädagogischen Implikationen adaptierten. In diesem Prozeß nun spielen auch theologische Traditionen eine Rolle, durch die sie im einzelnen geprägt waren. Von ihnen aus ergaben sich je spezifische Möglichkeiten, sich enger oder weiter mit dem völkischen Erziehungsdenken zu verbinden, sich mit ihm vollständig zu identifizieren, aber es eben auch in einzelnen Punkten zu kritisieren – ohne es allerdings im Prinzipiellen zu berühren. Die hauptsächliche Energie theologischer Arbeit in der damaligen Religionspädagogik wurde dazu aufgewandt, einerseits das hohe Maß an Übereinstimmung zwischen christlicher und völkischer bzw. nationalsozialistischer Erziehung zu erweisen, anderer-

107 Alle Begriffe in dieser konzentrierten Form finden sich bei K. Frör, Evangelische Erziehung im Dritten Reich, Luthertum N.F. 1 (1934) 63–77.

108 Frör, Erziehung, a.a.O., 63. – Gegenbild zur völkischen war die »Erziehung der selbständig urteilenden Schülerpersönlichkeit« (H. Diem, Religionsunterricht in der deutschen Schule, Neuwerk 15 [1934] 207).

seits aber auch vom Standpunkt der Lehre der Kirche (kath.), des Evangeliums (ev.) oder des liberalen Religionsbegriffs aus ihre prinzipielle Differenz zu behaupten. Dieser gleichsam doppelte Ansatzpunkt führte zur grundsätzlichen Bestreitung der Möglichkeit deutsch-christlicher und völkisch-religiöser Mischformen. Dabei ging es zunächst ausschließlich um die Abwehr dieser Konzepte im Sinne eines religiösen Konkurrenzkampfs¹⁰⁹. Die Ausweitung dieser theologischen Binnenkritik auf den prinzipiellen ideologischen Bereich, wie man sie sich aus heutiger Sicht gewünscht hätte, war offenbar nicht möglich. Denn einmal war die theologische Arbeit dieser Religionspädagogen deutlich durch ihr ideologisches Bewußtsein begrenzt. Zum anderen aber waren sie vom methodischen Prinzip her auf eine solche Fragestellung gar nicht vorbereitet, denn die Religionspädagogik hatte bis dahin im Hinblick auf die jeweils staatstragenden Ideologien keine kritische Tradition ausgebildet, auf die sie sich jetzt hätte berufen können.

So schlimm diese ideologische Umklammerung der Religionspädagogik im Dritten Reich war, schlimmer war, daß sie nach 1945 nicht einfach ausgestanden war. Das sollte beispielhaft die kleine Studie über Kittel zeigen (s.o. 3.5.2). Die führenden Vertreter der Evangelischen Unterweisung nach 1945, die ihre wesentliche politische Sozialisation in Absetzung von der Weimarer Republik erfahren hatten, hatten über die Jahre wohl das nationalsozialistische Kleid abgeworfen, in der Regel auch das völkische, nicht aber das ihm zugrunde liegende autoritäre Denk- und Erziehungsmodell des konservativen Bürgertums. Statt »Volk« hieß es nun eben »Gemeinschaft«, und Erziehung bedeutete nach wie vor nichts anderes als Einpassung der jungen Menschen in die bestehenden Ordnungen. Den demokratischen Anspruch der neuen Gesellschaft haben sie nicht wahrgenommen und wohl auch nicht wahrnehmen können, denn Demokratie war zunächst wenig mehr als ein Prinzip zur Regelung staatlicher Angelegenheiten, nicht aber gesellschaftlicher Lebensnerv. Die Restituiierung der Religionspädagogik bzw. ihre Weiterführung im Sinne der Evangelischen Unterweisung ist nur vom autoritären Erziehungsprinzip her möglich gewesen. Gerade im Spiegel der später an der Evangelischen Unterweisung sich entzündenden Kritik wird deutlich, wie sehr ihre Vertreter eben jene Elemente außer acht gelassen haben, die den Lebensnerv demokratischen Lebens betreffen: Kritikfähigkeit, Dialogfähigkeit, Emanzipation aus vorgegebenen Strukturen, kritische Solidarität¹¹⁰. Die

109 Das wird ausdrücklich bestätigt von *Kittel*, Schule, a.a.O., 150. Vgl. auch *K. Nowack*, Protestantischer Widerstand im Dritten Reich. Bericht über den Stand der Forschung, LM 24 (1985) 171.

110 Zur politischen Kritik der Evangelischen Unterweisung vgl. *W. Sander*, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980, 35–48.

111 *H. Kittel*, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel/Hannover 1947, 23f.

ideologiekritische Funktion der Evangelischen Unterweisung wurde von Kittel zwar behauptet¹¹¹; aber er bezog sie lediglich auf die mögliche Gefahr anderer Fächer, »ins Religiöse gesteigerte Ideologie« zu entwickeln. Auch hier ist also die ideologiekritische Reichweite nur soweit abgesteckt, als sie die Abwehr der Konkurrenz zur Wahrheit des Evangeliums betrifft. Auf weltliche Belange sollte sie sich nicht erstrecken. Das entspricht in etwa dem Verzicht Kittels auf ideologiekritischen Einspruch von 1936/39¹¹².

Auch aus dieser Rückschau wird deutlich, daß neben der Faszination durch die völkische Idee und im engsten Zusammenhang mit ihr stehend dieser offen ausgesprochene und tatsächlich praktizierte Verzicht auf theologisch begründeten ideologiekritischen Einspruch die grundsätzlichere Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus schon vom Prinzip her unmöglich gemacht hat.

Heute kann man leicht verbales Einverständnis darüber erzielen, daß die Religionspädagogik hier nicht hätte stehenbleiben dürfen. Aber dieser Vorwurf ist billig, solange in der gegenwärtigen Religionspädagogik nicht das ideologiekritische Potential erarbeitet worden ist, mit dem eine vergleichbare Situation bewältigt werden könnte. Dazu sind zwar in den letzten zwei Jahrzehnten im Zusammenhang mit den verschiedensten Ansätzen einer weltoffenen Religionsdidaktik wichtige Beiträge vorgelegt worden. Aber besonders nach der allgemeinen Abschwächung der gesellschaftskritischen Impulse dürfte die derzeitige Religionspädagogik für ideologiekritische Aufgaben nur unzureichend gerüstet sein¹¹³.

Die Einschätzung des politischen Bewußtseins damaliger Religionspädagogen erleichtert nun aber auch das Verständnis dafür, daß das »mea culpa« derer, die auch nach 1945 das Sagen hatten, so allgemein und matt ausfiel¹¹⁴, wenn es nicht überhaupt ganz unterblieb. Man hatte ja kaum etwas zu entschuldigen. Im autoritären Erziehungsmodell hatte man die Kontinuität gewahrt. Mit den Greueln der Nationalsozialisten und ihrem Krieg hatte man nichts zu tun gehabt. Sie waren Sache der Obrigkeit gewesen und ganz ihrer Verantwortung im Reich zur Linken unterstellt. Sache von Theologie und Religionspädagogik war es nur gewesen, den *Heilsanspruch* des Nationalsozialismus abzuwehren. Dieser Aufgabe hatte man sich mit Hingabe und auch persönlichem Einsatz unterzogen. So brauchte Kittel 1983 in Augsburg seine Hörer eigentlich nur noch um Verständnis zu bitten für die Benutzung nationalsozialistischen Vokabulars¹¹⁵. Das habe man damals eben so machen müssen.

Endlich müssen noch die *Konsequenzen* angesprochen werden, die sich

112 Vgl. oben S. 57.

113 Vgl. dazu *Rickers*, Religionspädagogik, a.a.O. (s.o. Anm. 5).

114 Vgl. z.B. *Hunsche*, Kampf, a.a.O., 519; *Kittel*, Erzieher, a.a.O., 156f.

115 Vgl. oben S. 59.

116 Dazu vgl. *F. Rickers*, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985. Zweiter Teil, ThPrTh-ThPr 22 (1987) 63–76.

für die religionspädagogische Forschung aus der vorstehenden Analyse ergeben. Zunächst einmal bestätigt sie mit der Aufdeckung dieser entscheidenden Epoche ihrer eigenen Geschichte die auch sonst zu beobachtende bedenkliche Geschichtslosigkeit der Religionspädagogik¹¹⁶. Was heute zählt, ist eher die schnelle Anpassung an den Zeitgeist, an modische Trends, weniger die sorgsame Durchklärung im Gespräch mit der eigenen Tradition. Zum anderen ergibt sich aus dieser Untersuchung zwingend eine Revision des methodischen Instrumentariums der Religionspädagogik. In exemplarischer Weise kann hier nämlich deutlich werden, daß jede Forschung ihr Ziel verfehlen muß, die nicht auf den konstitutiven Zusammenhang von Religionspädagogik und Gesellschaft abhebt.

Begrenzt auf die Frage nach der Wahrheit des Evangeliums, der kirchlichen Lehre oder eines Religionsbegriffs würde das eigentliche Problem dieser Zeit überhaupt nicht in den Blick kommen¹¹⁷. Tögel war stolz darauf, daß sein religionspädagogisches Konzept unbeschadet der zweimal wechselnden politischen Verhältnisse gleich geblieben sei. Die theologisch-politische Analyse zeigt, daß er sich über die faktische politische Wirkung seiner Arbeit nicht im klaren war. Das Gleiche gilt auch für das Konzept des Kirchlichen Unterrichts bzw. der Evangelischen Unterweisung.

Was die Erforschung des Zeitraums selbst angeht, so stehen wir erkennbar erst am Anfang. Vor allem bedürfte es biographischer Arbeiten im politisch-theologischen Zusammenhang¹¹⁸. So fehlt z.B. eine Biographie über Tögel, die u.a. Aufschluß geben könnte über den Zusammenhang von liberaler und deutschchristlicher Religionspädagogik. Weitere Forschungsaufgaben ergeben sich aus der Darstellung selbst. Langfristig gesehen müßte es darüber hinaus zu einer besseren methodologischen Abklärung mit der Erforschung der Kirchen im Dritten Reich¹¹⁹ einerseits und mit den Bemühungen um die Aufklärung der nationalsozialistischen Pädagogik andererseits kommen¹²⁰.

117 Ein typisches Beispiel dafür ist die Arbeit von R. Dross, Religionsunterricht und Verkündigung, Hamburg 1964. Dross diskutiert z.T. dieselben Personen und Schriften; aber man meint es mit ganz anderen zu tun zu haben! – Zur Frage der theologischen Einführung als methodologischem Problem vgl. Nowack, Widerstand, a.a.O., 171.

118 Hier könnte in methodologischer Hinsicht die Arbeit des amerikanischen Historikers R. P. Erickson hilfreich sein (Theologen unter Hitler. Das Bündnis zwischen evangelischer Dogmatik und Nationalsozialismus, München/Wien 1986).

119 Dazu: J. Schmädeke und P. Steinbach (Hg.), Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus, München 1985; G. Besier und G. Ringshausen (Hg.), Bekenntnis, Widerstand, Martyrium, Göttingen 1986; H. Ruppel, I. Schmidt und W. Wippermann, »... stößt nicht um weltlich Regiments? Ein Erzähl- und Arbeitsbuch vom Widerstehen im Nationalsozialismus (WdL 3), Neukirchen-Vluyn 1986, bes. 12–18.

120 Vgl. dazu U. Hermann (Hg.), »Die Formung des Volksgenossen«. Der »Erziehungsstaat« des Dritten Reiches, Weinheim/Basel 1985; H. Scholtz, Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz (KVR 1512), Göttingen 1985.