

Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert

1 Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik

Für viele überraschend wird derzeit in der Erziehungswissenschaft vermehrt nach dem Zusammenhang von Pädagogik und Religion, von Erziehungswissenschaft und Theologie oder Religionswissenschaft gefragt. Die Rede ist von Religion und Theologie als einem „verdrängten Erbe“ der Pädagogik¹, von „pädagogisch-anthropologischen Annäherungen“ an „Formen des Religiösen“² oder einfach von „Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik“³. Besonderes Interesse richtet sich dabei auf die in religiöser Hinsicht höchst gehaltvolle Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts („Erziehung als Erlösung“⁴).

Lassen sich die in den genannten Veröffentlichungen dargestellten Befunde in der These zusammenfassen, dass die Entwicklung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft gar nicht wirklich zu verstehen ist, solange die religiöse Dimension ausgeblendet bleibt, so schließt diese Einschätzung bislang die Religionspädagogik keineswegs ein. Diese Disziplin wird in der Erziehungswissenschaft in aller Regel nicht weiter beachtet. Religionspädagogische Veröffentlichungen sucht man schon in den Literaturverzeichnissen erziehungswissenschaftlicher Arbeiten vergeblich, ohne dass dies in den entsprechenden Untersuchungen auch nur eigens begründet würde. Vermutlich wird mehr oder weniger unbewusst angenommen, die Religionspädagogik gehöre nicht in den Bereich der Erziehungswissenschaft, sondern in den der Theologie, weshalb sie erziehungswissenschaftlich außer Betracht blei-

¹ Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

² Wulf/Macha/Liebau 2004.

³ Hofmann/Jacottet/Osterwalder 2006; zum weiteren Zusammenhang vgl. auch Schweitzer 2003; Ziebertz/Schmidt 2006.

⁴ Baader 2005, vgl. auch Oelkers 2005.

ben könne. Für die Gegenwart bedeutet dies, dass wissenschaftliche Klärungen im Blick auf die religiöse Dimension von Erziehung und Bildung von der Religionspädagogik nicht erwartet werden. Hinsichtlich der Vergangenheit wird offenbar (zumindest implizit) angenommen, die heutigen Fakultätsgrenzen zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie, auf deren Seite die Religionspädagogik dann eingeordnet wird, ließen sich auch für frühere geschichtliche Epochen voraussetzen. Dass dies jedoch nicht ohne weiteres der Fall ist, wird sich im Folgenden erneut zeigen.

Gegen solche Annahmen hinsichtlich der Verhältnisse zwischen Pädagogik, Religion und Theologie spricht bereits ein Blick in die Werke der Klassiker der Pädagogik, die in aller Regel zumindest in dem Sinne auch als Religionspädagogen angesprochen werden können, dass sie ganz selbstverständlich religionspädagogische Zusammenhänge als integralen Bestandteil ihrer Theorien darstellen – man denke nur an Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Schleiermacher, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Fröbel bzw., im 20. Jahrhundert, an Eduard Spranger oder Wilhelm Flitner. Kaum zu bestreiten ist allerdings, dass disziplinäre Grenzen im 20. Jahrhundert bedeutsamer werden, auch im Blick auf das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik.⁵ Für die Zeit der Reformpädagogik im frühen 20. Jahrhundert sind diese Grenzen aber keineswegs befriedigend geklärt. Reformpädagogen, die üblicherweise nicht als Religionspädagogen angesprochen und in der Geschichte der Religionspädagogik auch nicht erwähnt werden, waren weithin dennoch von religiösen Motiven bestimmt und entwickelten in Praxis und Theorie Ansätze der religiösen Erziehung und Bildung.⁶ Ebenso deutlich sind die reformpädagogischen Interessen derer, die herkömmlicherweise als „Religionspädagogen“ identifiziert werden. Die Grenze zwischen beiden Gruppen ist in jeder Hinsicht fließend⁷, zumal die traditionellen Kanonisierungen von „Reformpädagogik“ längst als nicht mehr überzeugend gelten.⁸ Dafür spricht zeitgenössisch auch die Berücksichtigung der Religionspädagogik im „Handbuch der Pädagogik“ von Herman Nohl und Ludwig Pallat.⁹ Zudem waren die reformpädagogischen Autoren und Autorinnen vielfach nicht an Universitäten oder Hochschulen tätig, sondern in der

⁵ Zur aktuellen Diskussion s. Groß 2004.

⁶ Überblick bei Koerrenz/Collmar 1994; Baader 2005; als wichtige Einzeluntersuchung: Retter 1995 (zu Peter Petersen).

⁷ Vgl. Schweitzer 1992, S. 252ff.; auch Wiater 1984.

⁸ Überblick: Koerrenz 2004.

⁹ Zur evangelischen Religionspädagogik: Weinel 1930.

schulischen Praxis oder in Anstalten der Lehrerbildung, so dass eine weitere Voraussetzung disziplinär eindeutiger Zuordnungsmöglichkeiten entfällt.

Vor diesem Hintergrund soll im vorliegenden Beitrag erneut die Frage nach Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik gestellt und im Blick auf das erste Drittel des 20. Jahrhunderts erörtert werden. Die Frage, wie sich dabei Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu einander verhalten, müssen wir allerdings offen lassen. Sie findet in den von uns rekonstruierten Entwicklungen kaum Anhalt und müsste in systematischer Hinsicht eigens diskutiert werden.¹⁰ Aus Raumgründen beschränken wir uns hier, anders als in früheren Darstellungen¹¹, auf die evangelische Religionspädagogik, deren Verhältnisse nicht ohne weiteres auf die katholische Religionspädagogik übertragen werden können. Wir setzen ein bei der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts neu formierenden Religionspädagogik und ihrer wissenschaftlichen Rekonstruktion, untersuchen sodann deren personelle und institutionelle Trägerschaft sowie die für die Religionspädagogik bezeichnende Orientierung an Bezugsdisziplinen. In einem weiteren Schritt soll gezeigt werden, dass sich die Entwicklung von Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert ähnlich wie die der wissenschaftlichen Pädagogik insgesamt am besten im Horizont der gesellschaftlichen und kulturellen Modernisierung verstehen lässt. Am Ende soll dann noch einmal, in Form eines resümierenden Ausblicks, die Frage nach Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik aufgenommen werden.

Die vorliegende Darstellung fußt auf einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützten Projekt zur Wissenschaftsgeschichte von Religionspädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Im Zentrum dieses abgeschlossenen Teilprojekts¹² stand die Untersuchung religionspädagogisch-wissenschaftlicher Zeitschriften (evangelisch und katholisch) sowie der darin fassbaren Diskurse als Niederschlag der wissenschaftlichen Begründung und Ausgestaltung von Religionspädagogik. Die Ergebnisse des Projekts sind als Beitrag zur Erforschung der „modernen Religionspädagogik“ veröffentlicht.¹³ Im vorliegenden Beitrag verschiebt sich demgegenüber der

¹⁰ Besonders aufschlussreiche Beiträge u.a. von D. Benner enthält der Sammelband von Groß (2004).

¹¹ Vor allem Schweitzer/Simojoki 2005.

¹² In einem weiteren Teilprojekt wird derzeit die Entwicklung von Religionspädagogik zwischen 1930 und 1975 untersucht.

¹³ Schweitzer/Simojoki 2005. In dieser Monographie findet sich auch eine ausführliche Darstellung zu Anlage und Durchführung unserer Untersuchung, die an dieser Stelle nicht wiederholt werden soll.

Schwerpunkt auf das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik.

2 Die „neue“ Religionspädagogik und ihre wissenschaftliche Rekonstruktion

„Religionspädagogik“ lässt sich als Begriff erstmals in der Zeit vor der Wende zum 20. Jahrhundert nachweisen.¹⁴ Im weitesten Sinne soll die als Religionspädagogik bezeichnete Theorie und Praxis die, je nachdem: überkommene oder alt-ehrwürdige, Disziplin der Katechetik ablösen, deren Wurzeln bis in die ersten Jahrhunderte nach Christus zurückreichen. Diese Umstellung von Katechetik auf Religionspädagogik gewinnt, vor allem auf evangelischer Seite, später, etwas abgetönt, auch im katholischen Bereich, ihre programmatische Bedeutung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Sie gehört damit in den Zusammenhang der auch international zu beobachtenden Reformbemühungen dieser Zeit. Beispielsweise entsteht in den Vereinigten Staaten damals das Religious Education Movement, u.a. mit wichtigen Verbindungen zum amerikanischen Pragmatismus und besonders zu John Dewey.¹⁵

Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts intensivierten Bemühungen um eine wissenschaftliche Neubegründung der Religionspädagogik fanden im evangelischen Bereich, auf den wir uns hier beschränken, ihren profiliertesten publizistischen Ausdruck in der Zeitschrift „Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht“ (MERU). 1908 mit genau dieser programmatischen Absicht ins Leben gerufen, prägten die MERU den spannungsreichen Konstitutionsprozess einer „modern“ angelegten Religionspädagogik bis zu ihrem Eingehen im Krisenjahr 1932 – als ein dezidiert positionelles und zugleich diskursiv ausgerichtetes Kommunikationsforum, auf dem die Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über Religionsunterricht und religiöse Erziehung nicht nur aktiv vorangetrieben, sondern auch kontrovers und vielschichtig erörtert wurde. Auch in der Wahrnehmung der Zeitgenossen kann von einer religionspädagogischen „Reformbewegung“ gesprochen werden¹⁶, nicht nur mit einem eigenen Zeitschriftenorgan, sondern mit einem gemeinsamen Selbstverständnis (s.u., 4) sowie in Verbindung mit Vereinsstrukturen und einer breiten Mitgliederbasis (s.u., 3.).

¹⁴ Zur Begriffsgeschichte vgl. Bockwoldt 1977 (evangelisch), Schilling 1970 (katholisch).

¹⁵ Vgl. dazu Osmer/Schweitzer 2003, S. 80ff.

¹⁶ Dazu Schweitzer/Simojoki 2005, S. 27ff.

Für die religionspädagogische Programmatik sind die ersten Jahrgänge der MERU besonders aufschlussreich. In mehreren Beiträgen akzentuiert der Herausgeber Heinrich Spanuth die Aktualität des eigenen Anliegens. Mit der publizistischen Neugründung wolle man in erster Linie „dem *Religionsunterricht innerhalb der Gegenwart* dienen“¹⁷. Näherhin gehe es den um die Zeitschrift gruppierten Reformkräften darum, „den Religionsunterricht in Einklang zu bringen mit den Bedürfnissen der gegenwärtigen Zeit und Kultur, ihn zu vertiefen im Geiste freier protestantischer Frömmigkeit, ihn neu zu gestalten nach den nicht ungestraft übertretenen Gesetzen des seelischen Lebens“¹⁸. Demnach sind es die Herausforderungen der Gegenwart, auf die man sich in neuer Weise einlassen und für die man sich nun öffnen will, nicht im Sinne einfach der kirchlichen Tradition, sondern „im Geiste freier protestantischer Frömmigkeit“, in der die Voraussetzung schon für die Möglichkeit einer religiösen Öffnung für die Gegenwart gesehen wird. Und schließlich werden die „Gesetze des seelischen Lebens“ hervorgehoben, die nicht „übertreten“ werden dürften.

Bis heute immer wieder zitiert wird der programmatische Aufsatz von Friedrich Niebergall „Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik“, veröffentlicht im Jahr 1911 in den MERU, der als zeitgenössische Beschreibung des Übergangs von der Katechetik zur Religionspädagogik besonders aufschlussreich ist¹⁹. Niebergall beschreibt dort fünf „Merkmale“ der herkömmlichen Katechetik, denen dann komplementär sowie mit umgekehrter Ausrichtung die Merkmale der Religionspädagogik entsprechen sollen. Kennzeichnend für die Katechetik war demnach 1. geschichtliche statt psychologische Orientierung; 2. Lehre als Weg der Beeinflussung; 3. Vorordnung des Stoffes vor dem Kind; 4. Betonung von Lehre statt Leben; 5. kein Bewusstsein der Differenz zwischen kirchlichem und schulischem Unterricht. Für die neue Religionspädagogik hingegen trete nun die Psychologie vor die Geschichte, die Gefühlspsychologie vor die intellektuelle Psychologie und die lebensbezogene vor die lehrmäßige Einwirkung; das Recht des Kindes werde anerkannt und der Unterschied zwischen schulischem und kirchlichem Unterricht durchweg gewahrt.

Dieses Programm soll in seiner Durchführung im Folgenden genauer dargestellt und erörtert werden (s.u., 4.). Für die einleitende Kennzeichnung ist noch auf die zeitliche Einordnung hinzuweisen. Ihre Hochzeit hatte die neue

¹⁷ Spanuth 1908a, S. 1.

¹⁸ Spanuth 1909, S. 1.

¹⁹ Niebergall 1911, bes. S. 41-43.

Religionspädagogik noch im Kaiserreich, in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. Sie hielt sich allerdings, in einer im Weltkriegszusammenhang zu sehenden nationalen Modifikation sowie einer auf die Herausforderungen der Weimarer Zeit bezogenen Form²⁰, bis ungefähr zum Ende des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts durch. Allerdings treten bereits in der Weimarer Zeit andere neue Richtungen daneben. Im Nationalsozialismus verändern sich die politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Konstellationen erneut und verliert die Religionspädagogik, in einer noch nicht genügend erforschten Art und Weise²¹, zunehmend an Einfluss. Vor allem die auf den theologischen Neuaufbrüchen der 1920er Jahre (sog. Dialektische Theologie im Anschluss an Karl Barth, Lutherrenaissance) beruhenden Formen von Religionspädagogik, die sich selbst programmatisch nicht mehr als solche bezeichnen wollten – man sprach lieber von „Evangelischer Unterweisung“, „Evangelischer Pädagogik“²² usw. –, sorgten mit ihrer Kritik an der Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert dafür, dass diese Reformbewegung in Vergessenheit geriet. Bezeichnend sind religionspädagogische Darstellungen in Lehrbüchern noch aus den 1980er Jahren, die das „20. Jahrhundert“ erst in den 1920er Jahren beginnen ließen.²³ Die für unsere eigene Gegenwart bestimmend gewordenen religionspädagogischen Neuaufbrüche der 1960er und 1970er Jahre beriefen sich denn auch kaum auf die erste religionspädagogische Reformbewegung im 20. Jahrhundert, sondern entdeckten in vieler Hinsicht selbst „neu“, was damals bereits entdeckt worden war.

Das für die Gegenwart bezeichnende verstärkte Interesse an der Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert besitzt unterschiedliche Wurzeln, zu denen das Bemühen um eine nicht von vornherein abwertende Sicht der damaligen Entwicklungen gehört²⁴, vor allem aber die Wahrnehmung, dass sich die heutige Religionspädagogik ohne Berücksichtigung der damaligen Konstitutionsprozesse nicht wirklich verstehen lässt. Darüber hinaus dürfte auch das in der Erziehungswissenschaft verbreitete Interesse an der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts auf die Religionspädagogik ausgestrahlt haben.²⁵

²⁰ Schweitzer/Simojoki 2005, S. 77ff., 98ff.

²¹ Vgl. Rickers 1995.

²² Vgl. Simojoki 2007, S. 110ff.

²³ Weithin gelesen: Sturm 1984 (in späteren Auflagen verändert).

²⁴ Etwa als eine positive Darstellung des lange Zeit abschätzig so bezeichneten „Kulturprotestantismus“, vgl. Müller 1992.

²⁵ Wiater 1984; Schweitzer 1992, 252ff.; Koerrenz/Collmar 1994.

Wenn umgekehrt die sich nach der Wende zum 20. Jahrhundert herausbildende Religionspädagogik in der Erziehungswissenschaft bislang wenig wahrgenommen wurde, ist dies vielleicht auch auf theologisch-religionspädagogische Vorurteile zurückzuführen, die einer solchen Wahrnehmung lange Zeit im Wege standen. Die Religionspädagogik des frühen 20. Jahrhunderts galt als Ausdruck der sog. Liberalen Theologie, deren Bemühen um Kulturoffenheit und um eine Synthese mit der modernen Gesellschaft spätestens in der durch den Ersten Weltkrieg heraufgeführten Kulturkrise gescheitert sei. Gerne wurde der Religionspädagogik auch vorgehalten, sie sei direkt in den Nationalsozialismus gemündet, habe diesen vielleicht sogar vorbereitet. Solche Einordnungen erweisen sich angesichts der freilich erst seit kurzem verfügbaren wissenschaftlichen Untersuchungen als wenig haltbar. Bereits die Gleichsetzung der neuen Religionspädagogik mit einem theologischen Liberalismus lässt sich nicht durchhalten – auch andere, sog. positive, also konservative theologische Richtungen waren im Spiel.²⁶ Die wissenschaftlichen Leistungen der damaligen Religionspädagogik erschöpfen sich auch dann nicht in einem naiven Liberalismus bzw. Modernismus, wenn ihr kritisches Reflexionspotential im Blick auf Modernisierungsprozesse als zu wenig ausgebildet eingeschätzt wird.²⁷

3 Personelle und institutionelle Trägerschaften von Religionspädagogik

Dass der religionspädagogische Neuaufbruch zu Beginn des 20. Jahrhunderts in vielfältiger Weise mit Entwicklungen in der zeitgenössischen Pädagogik verwoben war und folglich nur in einem heutige Disziplingrenzen überschreitenden Deutungshorizont erschlossen werden kann, blieb, aus den angedeuteten Gründen, auch in der religionspädagogischen Forschung lange Zeit unerkannt. Dafür waren aber nicht nur unterschiedliche theologische Werturteile verantwortlich, sondern wirksam war auch eine bestimmte methodische Vorgehensweise bei der Erschließung der Geschichte von Religionspädagogik. Die Sicht auf die eigene Konstitutionsgeschichte wurde durch einen Blickwinkel verengt, der nahezu ausschließlich auf hervorgehobene Einzelentwürfe eingestellt war und weiterreichende Diskussionszusammenhänge und Theoriekontexte außer Acht ließ. Demgegenüber bieten die u.a. in den MERU geführten Fachzeitschriftendiskurse eine verbreiterte Interpretationsgrundla-

²⁶ Roggenkamp-Kaufmann 2001.

²⁷ So Schweitzer/Simojoki 2005, S. 237ff.

ge, von der aus die religionspädagogische Reformbewegung auf ihre berufliche Trägerstruktur transparent wird. Schon die flüchtige Übersicht verrät: Die Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über Religionsunterricht und religiöse Erziehung wurde nicht allein oder vorrangig von einzelnen „Klassikern“ betrieben, sondern geschah disziplin- und standesübergreifend auf breiter personaler Basis unter Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern fast aller Schulgattungen, von Pfarrern und von Universitäts- und Hochschullehrern. Die verfeinerte berufliche Zuordnung der beteiligten Autorinnen und Autoren fördert dann Einsichten zutage, die von erheblicher Erschließungskraft für unsere Ausgangsfrage nach dem Zusammenhang zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft sind. Die folgenden Ausführungen dienen dem Nachweis, dass die religionspädagogischen Konstitutionsdiskussionen nach 1900 aus dem gleichen beruflichen Sitz im Leben erwachsen wie die zeitgenössische Pädagogik und, professionstheoretisch gesehen, als deren Teil zu begreifen sind.

Denn der quantitative Befund zeigt vor allem eines: Die „moderne Religionspädagogik“ war in erster Linie ein Projekt der Lehrerschaft. Ganze 169 der 236 Autorinnen und Autoren, deren Berufszugehörigkeit sich zweifelsfrei ermitteln ließ (bei 54 war das nicht der Fall), gehören dieser Gruppe an.²⁸ Ungleich schwächer im Autorenpool der Zeitschrift repräsentiert waren die Pfarrer, die 45 Mitarbeiter stellten, sowie Universitäts- und Hochschulangehörige, insgesamt 22 an der Zahl. Vor diesem Hintergrund fällt es schwer, die religionspädagogischen Erneuerungsbemühungen allzu sehr von den weiteren pädagogischen Reformbestrebungen dieser Zeit abzugrenzen, die ja ebenfalls von der auf breiter Front nach Veränderung drängenden Lehrerschaft initiiert und getragen wurden.

Wie sehr Verwissenschaftlichungs- und Professionalisierungsstrategien de facto Hand in Hand gingen, wird noch deutlicher, wenn man die Zugangsweise auf diesen Zusammenhang nach Schultypen spezifiziert und nach dem Anteil der verschiedenen Lehrerstände an der Herausbildung einer wissenschaftlichen Religionspädagogik fragt. Dann tritt nämlich zweierlei zutage: Zum einen, dass die Lehrkräfte an höheren Schulen und die Volksschullehrer und -lehrerinnen gleichermaßen an den religionspädagogischen Konstitutionsdiskursen beteiligt waren, und zum anderen, dass die in diesen Diskussionen verhandelte Programmatik je nach Lehrerstandeszugehörigkeit durchaus unterschiedlich, ja zum Teil geradezu konträr konzipiert wurde.

²⁸ Die Zahlen beziehen sich auf den gesamten Erscheinungszeitraum der Zeitschrift. Eine tabellarische Übersicht findet sich bei Schweitzer/Simojoki 2005, S. 193.

Die Beiträge der akademisch gebildeten Lehrer der höheren Schulen sind vor dem Hintergrund der fortlaufenden Tendenz zur Verwissenschaftlichung, Verfachlichung und Spezialisierung zu deuten, welche die Entwicklung dieses Berufsstandes in der Epoche des Kaiserreiches weithin prägte.²⁹ Nachdem in der Ausbildungsreform von 1866 auch die Lehrbefähigung für Religion und Hebräisch vom Bestehen eines Fachexamens abhängig gemacht worden war, hatte sich in Preußen seit den frühen 1870er Jahren eine durch Ausbildung, Unterrichtstätigkeit und Standesbewusstsein klar identifizierbare Fachlehrerschaft für Religion herausgebildet.³⁰ Aus einem beruflichen Selbstverständnis heraus, das sich vor allem auf fachwissenschaftliche Qualifikation und Kompetenz gründete, drängten die Oberlehrer stärker als andere Berufsgruppen darauf, den Religionsunterricht in Einklang mit dem neuesten religionswissenschaftlichen Forschungsstand zu bringen und strebten dafür eine vornehmlich religionsgeschichtlich und religionspsychologisch fundierte Religionspädagogik an.

In der Klage des Hamburger Oberlehrers Bruno Wehnert über die schlechte Reputation des Religionsunterrichts im Kollegium kommt beispielhaft zum Ausdruck, wie sehr die vorherrschende Bindung des Religionsunterrichts an obsolet gewordene Bekenntnissätze von vielen Oberlehrern als Hemmung ihrer fachlichen Autonomie und standesinterner Makel gegenüber anderen Kollegen empfunden wurde:

„Man höre bitte das Urteil von Kollegen, die nicht Philosophen und Theologen sind, über Religionsstunden auf oberen Klassen an. [...] Wir werden angesehen als die ewigen Aufwärmer! In Französisch, da lerne man doch immer etwas Neues hinzu. Aber in Religion? Da kann doch nichts Neues gelernt werden? Da gibt es doch überhaupt gar nichts Neues.“³¹

Dass die verschiedenen Strömungen der Reformpädagogik in diesem Kreis wenig Anklang fanden, fügt sich nahtlos in die Logik dieser Professionalisierungsstrategie ein. Denn eine Pädagogik „vom Kinde aus“ lag ebenso abseits des leitenden Verwissenschaftlichungsinteresses wie überhaupt die im engeren Sinne religionsmethodische Fragestellung.

Demgegenüber zeigen die Beiträge der Volksschullehrerinnen und -lehrer, bis 1918 in der Zeitschrift etwa gleich stark repräsentiert wie die Lehrerschaft an höheren Schulen, eine eigene Prägung, die sich signifikant von den Oberlehrerbeiträgen abhebt. Vorrangig werden Praxisfragen des Religionsunter-

²⁹ Vgl. Bölling 1983, S. 20ff.; Titze 1991, S. 346ff.

³⁰ Vgl. Roggenkamp-Kaufmann 2001.

³¹ Wehnert 1910, S. 4f.

richts diskutiert, und zwar oft von Voraussetzungen aus, die eine Nähe zur zeitgenössischen Reformpädagogik verraten. Man fordert die Abschaffung von Prüfungen und Zensuren³² und erörtert die religionsdidaktische Fruchtbarkeit der Erzählmethodik Wilhelm Scharrelmanns³³ oder der Arbeitsschulpädagogik³⁴. Insgesamt wird die religionspädagogische Vermittlungsaufgabe stärker vom Kind aus reflektiert, woraus sich eine klare Reserve gegenüber einer allzu strikten Wissenschaftsorientierung ergab.

„Im ‚Zeitalter des Kindes‘“, formuliert etwa der Chemnitzer Volksschuldirektor Hermann Arnold, „mißt der Pädagog den Stoff in erster Linie an der Natur des Kindes. Er schiebt beiseite, was nicht der seelischen Entwicklung des Kindes entspricht und ordnet das zu vererbende Kulturgut den Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes gemäß.“ Folglich müsse auch der Religionsunterricht „kindertümlich sein, d.h. er soll der Eigenart, dem Wesen, der Würde, dem geistigen Besitzstande des Kindes entsprechen, seinen Bedürfnissen entgegenkommen und in ihm Lustempfindungen ausüben.“³⁵

Wieder ist der Zusammenhang von standespolitischen Interessen und religionspädagogischer Argumentation unverkennbar. Was für die aufbrechende Volksschullehrerschaft dieser Zeit im Ganzen festgestellt worden ist, gilt offensichtlich auch für ihre religionspädagogisch engagierten Vertreter und Vertreterinnen: Konstitutiv für ihre berufliche Identität und ihren Anspruch auf professionelle Autonomie war nicht primär der Bezug auf die einzelnen Fachwissenschaften, sondern der auf die Pädagogik.³⁶

Eine wirkungsvolle organisatorische Basis fanden die religionspädagogischen Professionalisierungsinteressen der Volksschullehrerschaft in dem 1911 gegründeten „Bund für Reform des Religionsunterrichts“. Dieser war zwar als positioneller Zusammenschluss für alle Interessenten offen. Quantitativ dominierten jedoch die Volksschullehrer und -lehrerinnen, die auch die programmatischen Weichen stellten. Das zeigte sich bereits auf der Gründungsversammlung in Jena.³⁷ Die dort verabschiedete Satzung verzichtete bewusst auf eine theologische Zielperspektive und brachte in einer prägnan-

³² Arnold 1909.

³³ Winkler 1909.

³⁴ Janetz 1914.

³⁵ Arnold 1911, S. 236. Vgl. auch Schreiter 1911, S. 172: „Die moderne Pädagogik geht vom Kinde aus, nicht mehr vom ‚Stoff‘. Wie in den übrigen Unterrichtsfächern will auch in der ‚Religion‘ der Lehrer den ihm von der Fachwissenschaft dargebotenen Stoff nicht einfach hinnehmen, um ihn mit allerlei Künsten und ‚Methoden‘ dem Kinde beizubringen. Er faßt vielmehr zuerst das Kind ins Auge, sieht in ihm – neben anderen Anlagen – auch die Anlagen zum religiösen Leben.“

³⁶ Vgl. Enzelberger 2001, S. 75.

³⁷ Vgl. Quistorf 1911.

ten Programmformel das religionspädagogische Reformanliegen der Volksschullehrerschaft auf den Punkt: „Pädagogisch-psychologischer Religionsunterricht“ lautete die ausschließliche Losung, die nicht nur gegen den katechetischen Lehrbetrieb gerichtet war, sondern auch gegen Bestrebungen aus der Oberlehrerschaft, das Reformbündnis, wie etwa im Vorfeld von Spanuth gefordert, positionell auf „die ‚liberale‘ Theologie“ als „die reinste Form und Erfassung evangelischer Frömmigkeit“ festzulegen.³⁸ Täte man das, entgegnete der Hamburger Volksschullehrer August A. Kröhn in seinem einführenden Referat, würde man sich ähnlich gewaltsam über die Gewissensfreiheit des Kindes hinwegsetzen, wie dies im obsolet gewordenen Katechismusunterricht der Fall gewesen war. Nicht die Durchsetzung einer bestimmten theologischen Schulmeinung könne folglich im Zentrum der Reformarbeit stehen, sondern allein die Durchsetzung der „Freiheit der Schule“ und ihres pädagogischen Auftrags am Kind:

„Die Schule will selbständig sein; die Schule will Persönlichkeit sein; sie will etwas sein, was in sich ist und in sich seinen Zweck und seine Aufgabe hat. Sie wehrt sich deshalb wie ein erwachsener Mensch gegen alles, was von außen her sie in ihren Zwecken und Maßnahmen bestimmen will.“³⁹

Die positionellen Divergenzen zwischen Volksschul- und Oberschullehrerschaft blieben bis in die Weimarer Zeit hinein ein bestimmendes Moment des Reformbundes. Mit einem Mitgliedervolumen, das in wenigen Jahren Zehntausenderhöhe erreichte, steht er zugleich beispielhaft für den engen Zusammenhang der religionspädagogischen Reformbewegung mit der allgemeinen Volksschullehrerbewegung dieser Zeit.

Eine Sonderstellung unter den Reformträgern kommt schließlich jenen akademisch gebildeten Fachkräften zu, die als Seminarlehrer oder Seminaroberlehrer in der Volksschullehrerausbildung tätig waren. Allein in Preußen stieg die Zahl der Lehrerseminare zwischen 1872 und 1914 von 64 auf 204, wobei der quantitative Zuwachs speziell in den zwei Vorkriegsjahrzehnten in fast allen deutschen Staaten von einer Qualitätsoffensive flankiert wurde.⁴⁰ Mit dem bleibend zentralen Stellenwert, den der Religionsunterricht im seminaristischen Ausbildungsgang hatte⁴¹, verband sich daher die Notwendigkeit einer spezialisierten, fach- und erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen genügenden religionspädagogischen Ausbildungstätigkeit. Namentlich

³⁸ Spanuth 1911, S. 268.

³⁹ Zit. nach: Quistorf 1911, S. 307.

⁴⁰ Vgl. Titze, S. 357ff.

⁴¹ Vgl. Schiele 1906, S. 125ff.; Quittschau 1939, S. 11.

unter den führenden Vertretern der neuen Religionspädagogik findet man solche „Lehrer der Lehrer“⁴² in auffälliger Dichte, so etwa Richard Kabisch, August Reukauf, Ernst Thrändorf oder Hermann Tögel. Letzterer wies ausdrücklich auf die zentrale Vermittlungsfunktion dieser Berufsgruppe hin: Ihre Vertreter, so seine rückblickende Einschätzung, bildeten

„eine Brücke zwischen den Religionslehrern der Volksschule, die nicht theologisch gebildet waren, und den Religionslehrern der höheren Schulen, die vom Studium der Theologie her sofort Religionslehrer geworden waren und mit der allgemeinen Pädagogik keine besondere Föhlung gewonnen hatten“⁴³.

Diese Beobachtungen zur Autorenschaft der MERU sowie zu den beruflichen Hintergründen machen deutlich, dass die moderne Religionspädagogik in ihrem Aufkommen wie auch in ihren berufsgruppenspezifischen Ausprägungen unaufösllich mit der spannungsvollen Professionalisierungsgeschichte der deutschen Lehrerschaft verwoben ist. Dass sie keinen theologischen oder gar pastoralen Sonderweg markiert, zeigt ferner – neben der geringen Repräsentanz von Pfarrern – ein auffälliger Befund: Von den nur fünf ordentlichen Professoren für Pädagogik, die es in Deutschland im Jahr 1907 gab⁴⁴, waren immerhin zwei, nämlich Friedrich Wilhelm Foerster und Wilhelm Rein, in zentraler Funktion an den in den MERU geföhrten Konstitutionsdiskursen beteiligt⁴⁵, letzterer zudem als erster Vorsitzender des „Bundes für Reform des Religionsunterrichts“.

Doch zumindest in einer Hinsicht bleiben Fragen offen: Die religionspädagogische Professionalisierung des Lehrerberufs ist auf allen untersuchten Ebenen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, mit einer Tendenz zur Verfachlichung verbunden. Das könnte auch so gedeutet werden, als sei die Theologie letztlich doch ausschlaggebend für die bezugswissenschaftliche Identität der neuen Disziplin. Daher ist es notwendig, die religionspädagogischen Konstitutionsdiskurse auf wissenschaftstheoretische Selbstverortungen hin zu befragen.

⁴² Bloth 1996, S. 137.

⁴³ Tögel 1929, S. 102.

⁴⁴ Vgl. Herrmann 1991, S. 160.

⁴⁵ Vgl. Foerster 1908; Rein 1908 u.ö.

4 Religionspädagogik im interdisziplinären Zusammenhang: Selbstverständnis und Bezugsdisziplinen

Nachdem deutlich wurde, dass die im frühen 20. Jahrhundert entstehende Religionspädagogik sich auf personeller Ebene nicht ohne Gewaltbarkeit von der weiteren pädagogischen Berufs- und Kommunikationsgemeinschaft herauslösen lässt, stellt sich naturgemäß die weitere Frage, wie sich dieser Befund auf das Selbstverständnis und das bezugswissenschaftliche Profil der programmatischen Neugründung auswirkt. Lassen sich spezifische Theorie-merkmale feststellen, die für die neue Religionspädagogik in ihrer oben dargestellten Binnenkomplexität insgesamt kennzeichnend sind? Liest man die in den MERU geführten Konstitutionsdiskurse unter diesem Gesichtspunkt, so stößt man auf wissenschaftstheoretische Selbstverortungen, die wenig dazu geeignet sind, interdisziplinäre Grenzziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik allzu scharf zu konturieren.

Denn es ist – entgegen der Annahme eines fachwissenschaftlichen Theorieprofils – nicht die Theologie, auch nicht eine disziplinär verfestigte Religionspädagogik, sondern die Pädagogik, aus der die positionell in vieler Hinsicht wenig homogene Trägerschaft der Zeitschrift in erster Linie ihre Identität bezieht. In schroffer Antithetik und einem gesuchten Bruch mit der Wissenschaftstradition der Katechetik, die den Religionsunterricht einseitig nach theologischen Maßstäben konzipiert hatte, explizieren die von dem Herausgeber Heinrich Spanuth im Eröffnungsheft veröffentlichten „Richtlinien“ der Zeitschrift das vorrangig pädagogische Selbstverständnis des neuen Organs: „Die ‚Monatsblätter‘ wollen eine pädagogische, nicht eine theologische Zeitschrift sein.“⁴⁶

Freilich wird bereits in der Fortsetzung deutlich, dass die hier anklingende Alternative nicht als solche gedacht ist.⁴⁷ Und auch der programmatische Einleitungsartikel von Spanuth zum ersten Jahrgang lässt erkennen, was in den anschließenden Diskursen dann vollends deutlich wird: Mit der pädagogischen Umorientierung geht eine theologische einher; dem neuen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis entspricht eine weit reichende, aber – wie sich im Folgenden zeigen wird – keineswegs unkritische Selbst-

⁴⁶ Spanuth 1908b, S. 39.

⁴⁷ Ebd.: „In der Verbindung des Pädagogischen mit dem Theologischen liegt das Wesentliche unserer ‚Mtsbl.‘ gegenüber anderen periodischen Schriften.“

bindung an die „moderne“ Theologie neuprotestantischer Couleur.⁴⁸ Beide Ebenen der Neukonstitution bedingen sich gegenseitig und sind nicht unabhängig von einander zu verstehen. So ist beispielsweise die verstärkte Orientierung am Kind wesentlich mitbedingt durch die modern-theologische Betonung der Subjektivität aller Religion. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die religionspädagogische Reformbewegung insgesamt nicht mit nur einer theologischen Richtung gleichzusetzen ist. Für die neue Religionspädagogik setzten sich auch theologisch konservativ ausgerichtete Vertreter wie etwa Otto Eberhard⁴⁹ ein, die nicht dem Neuprotestantismus, sondern der sog. positiven Richtung zugerechnet werden müssen.

Interessanterweise kommt die erziehungswissenschaftliche Ausrichtung der in den MERU betriebenen Religionspädagogik in solchen Diskussionszusammenhängen besonders deutlich zum Ausdruck, in denen theologische Themen bearbeitet werden. Denn die Forschungsergebnisse der modernen Theologie werden in den MERU nicht kritiklos übernommen. Vielmehr wird die Rezeption von pädagogischen Fragestellungen geleitet, was nicht nur deren kritische Struktur bedingt, sondern vor allem zu neuartigen Problemstellungen führte. Am breitesten und besonders kontrovers diskutiert wurden die durch das subjektive Religionsverständnis aufgeworfene Frage, ob und inwiefern so etwas Persönliches und letztlich Unverfügbares wie Religion überhaupt in der Schule gelehrt werden dürfe⁵⁰, und das mit dem Siegeszug

⁴⁸ Spanuth 1908a, S. 3. Die MERU standen in ihren Anfangsjahren in einem engen Zusammenhang mit der sog. Religionsgeschichtlichen Schule. Die Zeitschrift erschien im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, dem Stammverlag dieser tendenziell historischen Forschungsrichtung, die sich in der wilhelminischen Ära profiliert und vor allem öffentlichkeitswirksam um eine Verwissenschaftlichung der Theologie bemühte. Aus dem umfassenden religionsgeschichtlichen Publikationsprogramm des Verlags verdient eine besondere Beachtung: die seit 1904/05 herausgegebene populärtheologische Kommentarreihe „Schriften des Neuen Testaments, neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt“, auf die seit 1911 noch eine alttestamentliche Reihe folgte. Diese sog. Gegenwartsbibel fand reißenden Absatz in der Volksschullehrerschaft, so dass sie in den MERU auch unter der Bezeichnung „Lehrerbibel“ firmierte (Oppermann 1910). Umgekehrt zeichnete sich der Forscherkreis der Religionsgeschichtlichen Schule durch ein ausgeprägtes religionspädagogisches Interesse aus: Einige ihrer prominentesten Vertreter wie Johannes Weiß (1908), Hugo Greßmann (1909), Paul Wernle (1912), Heinrich Weinel (1912, 1913) und schließlich auch Ernst Troeltsch (1915) sind in den MERU mit Beiträgen vertreten, wobei insbesondere Weinel als Vorstandmitglied großen Einfluss auf die konzeptionelle Arbeit im „Bund für Reform des Religionsunterrichts“ ausübte (vgl. bes. Weinel 1912).

⁴⁹ Zu Eberhard vgl. Kronhagel 2004.

⁵⁰ Vgl. pars pro toto die divergierenden Stellungnahmen von Friedrich Feigel 1908, Niebergall 1908 und Kabisch 1909. Wie die meisten an dem sog. Lehrbarkeitsstreit (dazu ausführlicher

der historisch-kritischen Methode verbundene Problem, ob und inwieweit deren Ergebnisse angesichts der offensichtlichen Distanz zum kindlichen Verstehenshorizont auch dem Religionsunterricht zugrunde zu legen seien⁵¹. In diesen Diskussionen, deren Komplexität in dem begrenzten Rahmen dieses Aufsatzes kaum hinreichend abgebildet werden kann, artikuliert und bewährt sich ein neuer Theorietypus pädagogisch-theologischer Reflexion, der sich – wie von Spanuth programmatisch entfaltet – „seine höchsten Gesetze von der Pädagogik geben lassen“⁵² will und die anwendungswissenschaftliche Struktur der obsolet gewordenen Katechetik weit hinter sich lässt. Hatte diese die Bedeutung der Pädagogik aus prinzipiellen Erwägungen heraus auf das Gebiet der Methodik beschränkt, so gewinnen erziehungswissenschaftliche Begründungszusammenhänge nun normatives Gewicht auch für die Bestimmung der theologischen Grundlagen religiöser Bildung und Erziehung. Von hier aus erschließt sich auch die gemeinsame Zielrichtung der positionell disparaten Diskussionsbeiträge: Die stärkere Gewichtung der Pädagogik dient stets der Optimierung der religionspädagogischen Handlungsrationalität. Es geht den beteiligten Autoren um eine realitätsbezogene Neufundierung

Plagentz 2006) beteiligten Autoren legten Feigel und Niebergall den Akzent auf die pädagogische Unverfügbarkeit individueller Religiosität, zogen daraus jedoch unterschiedliche Konsequenzen im Blick auf die religiöse Bildungsaufgabe in der modernen Staatsschule. Während die wesenhafte Subjektivität von Religion für Feigel lediglich einen „historisch-relativistischen Unterricht“ in Religion zuließ (S. 179), betonte Niebergall stärker die religiös-sittlichen Bildungspotentiale des Religionsunterrichts (S. 326 u.ö.). Kabisch hingegen erklärte auch die subjektive Religion für lehrbar und machte dafür nicht nur religionspsychologische Argumente, sondern biographische Selbsterfahrungen religiöser Menschen und berufliche Alltagserfahrungen von Religionslehrern geltend (S. 361f). Im Gegensatz zu den hermeneutisch ausgerichteten Begründungsmodellen von Feigel und Niebergall rückte Kabisch zudem mit der provokanten These, Religion werde auch in der Schule „zweifelloso nicht gelehrt werden können ohne Übung“ (S. 362), die Sphäre der religiösen Praxis in den Blickpunkt religionspädagogischer Reflexion.

⁵¹ Vgl. bspw. die Kontroversen zwischen Franz Heuck 1908 und Rudolf Peters 1908 sowie Hermann Meltzer 1908 und Kabisch 1908b. Heuck hatte den Historismus der Religionsgeschichtlichen Schule zur religionsdidaktischen Leitlinie des Gymnasialreligionsunterrichts erhoben, was Peters als eine wesenfremde und schülerferne Intellektualisierung des Religionsunterrichts ablehnte. Kabisch wiederum wandte sich gegen Meltzers Ansicht, dass systematische Darstellungsformen christlicher Lehre infolge der historisch-kritischen Relativierung der herkömmlichen Dogmatik religionsdidaktisch diskreditiert seien, und betonte die Notwendigkeit einer abschließenden Systematisierung, die allerdings – anders als in der katechetischen und herbartianischen Theorietradition – dezidiert subjektiven Charakter haben müsse.

⁵² Spanuth 1908a, S. 5.

des Religionsunterrichts, der von überzogenen Erwartungen, überkommenen Stoffgrundlagen und unangemessenen Vorgehensweisen befreit werden soll. Kann damit die leitende Funktion der Pädagogik in der Wissenschaftsanlage der „modernen“ Religionspädagogik nach 1900 als belegt gelten, so ist anschließend zu erörtern, wie die pädagogische Orientierung in den Zeitschriftendiskussionen konzeptionell ausgefüllt wurde. Kennzeichnend für das Pädagogikverständnis der religionspädagogischen Reformerrinnen und Reformer ist das Bestreben, den programmatisch erhobenen Anspruch auf einen kindgemäßen Religionsunterricht durch eine erfahrungswissenschaftliche Fundierung im Sinne der zeitgenössischen Psychologie zu gewährleisten. Dieser Zusammenhang ist bereits in dem mehrfach zitierten Programmaufsatz Spanuths klar zur Sprache gebracht. Wolle der Religionsunterricht wirklich „die Natur des Kindes, des heranwachsenden Menschen, seine Kräfte, seine Bedürfnisse, seinen jeweiligen Entwicklungsstand respektieren“, so der Herausgeber, dann müsse er „psychologisch begründet und gestaltet sein“⁵³. Und als Friedrich Niebergall 1911 in dem bereits genannten Versuch einer bilanzierenden Rückschau die „Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik“ rekapituliert, sieht er den epochalen Theoriewandel zum wesentlichen Teil durch den Wechsel der leitenden Bezugswissenschaft charakterisiert: „Die Geschichte tritt [...] zurück, die Psychologie tritt hervor.“⁵⁴

Überprüft man die Jahrgänge der Monatsblätter bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs auf ihre bezugswissenschaftliche Orientierung, so wird die Diagnose Niebergalls eindrücklich erhärtet. Dabei zeigen sich vor allem signifikante Parallelen zur erziehungswissenschaftlichen Psychologierezeption dieser Zeit. Die für die religionspädagogische Pionierarbeit des späten 19. Jahrhunderts⁵⁵ einflussreiche Assoziationspsychologie der Herbart-Zillerschen Schule gehört bereits der Vergangenheit an.⁵⁶ Herrschende Referenztheorie ist – wie in der zeitgenössischen Pädagogik⁵⁷ – die experimentelle Psychologie, vor allem in ihrer entwicklungs- und religionspsychologischen Spielart. Angeregt von den bahnbrechenden Forschungen von William James⁵⁸, Edwin Diller Starbuck⁵⁹ oder Wilhelm Wundt⁶⁰, sucht man mittels

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Niebergall 1911, S. 41.

⁵⁵ Zum religionspädagogischen Herbartianismus vgl. Pfister 1989.

⁵⁶ Ebd. Vgl. ferner Philippi 1912, S. 242.

⁵⁷ Vgl. Tenorth 1989.

⁵⁸ Vgl. Richert 1914.

⁵⁹ Vgl. Meyer 1910.

⁶⁰ Vgl. Buchenau 1913.

empirischer Erhebungen durch Fragebögen oder Schüleraufsätze der religiösen Einstellungs- und Vorstellungswelt der Kinder⁶¹ und Jugendlichen⁶² auf die Spur zu kommen. Dabei finden Jungen und Mädchen gleichermaßen Berücksichtigung, vereinzelt sogar unter dem Aspekt des Geschlechtervergleichs.⁶³ Dass die kleinflächigen, zumeist dem Schulalltag entstammenden Erhebungen weit hinter den Forschungsstandards der wissenschaftlichen Psychologie zurückblieben, war offensichtlich und führte in den letzten Vorkriegsjahrgängen zu verstärkten Bemühungen, der nun auch terminologisch eingeführten „religionspädagogischen Jugendpsychologie“ ein solides methodologisches Fundament zu verleihen.⁶⁴

In dieser empirischen Orientierung, die sich – freilich im geringeren Maße – auch in religionssoziologischen Studien⁶⁵ oder Beiträgen zur Unterrichtsforschung⁶⁶ niederschlagen konnte, dokumentiert sich die leitende Absicht der Autorinnen und Autoren, Religionspädagogik als spezifisch fokussierte Erziehungswissenschaft zu betreiben. Die Attraktivität der experimentellen Psychologie für die neukonstituierte Disziplin beruhte in erster Linie auf ihrem erfahrungswissenschaftlichen Ansatz. Durch ihren an die Erfahrungswelt rückgebundenen Zugang zur Religiosität der Schülerinnen und Schüler schien sie einen methodisch kontrollierten Weg zu eröffnen, das ambitionierte Programm eines pädagogisch begründeten, also kindgemäßen und entwicklungsstreuem Religionsunterrichts in die Schulk Wirklichkeit zu überführen. Viel stärker als etwa die akademisch noch wenig etablierte Reformpädagogik bürgte die Psychologie für die angestrebte pädagogische Wissenschaftlichkeit und Handlungsrationalität religionspädagogischer Theoriebildung.

Es war also eine spezifische Form von Pädagogik, an die sich die Religionspädagogik anschloss. Das Verständnis von Pädagogik wurde dabei allerdings kaum einmal eigens thematisiert. Man bemühte sich um die Rezeption psychologisch-empirischer Befunde, deutlich in pädagogischer Absicht, aber weithin ohne wissenschaftstheoretische Reflexion. Vielleicht ist genau das einer der wichtigsten Belege für die pädagogische Identität der modernen Religionspädagogik: Diese Identität stand gleichsam gar nicht zur Debatte – sie wurde einfach als selbstverständlich vorausgesetzt.

⁶¹ Ebell 1911; Barth 1911.

⁶² Schreiber 1910; Engelhardt 1911; Pöhlmann 1912.

⁶³ Munsche 1912; 1913.

⁶⁴ Hennig 1912; Richert 1914.

⁶⁵ Emlein 1910; 1911.

⁶⁶ Vgl. bspw. die damals aufrüttelnde Studie von Lobsien 1908, die dem Religionsunterricht einen Platz am unteren Ende der Beliebtheitskala zuwies.

Auf diskursanalytischer Ebene bestätigt sich also, was der Blick auf den beruflichen Hintergrund der Reformbewegung angedeutet hatte: Die beteiligten Akteure präsentieren in den MERU einen neuen Reflexionstypus religiöser Bildungs- und Erziehungsfragen, der sich von der herkömmlichen katechetischen Betrachtungsweise durch eine konsequente pädagogische Theorieausrichtung unterscheidet. Diese äußert sich bezeichnenderweise nicht in Anleihen von einer als disziplinäres Gegenüber verstandenen Pädagogik, sondern artikuliert sich in Form einer experimentell-psychologischen Forschungspraxis, welche die Religionspädagogik mit der weiteren Pädagogik dieser Zeit verbindet und als deren Teil ausweist. Diese Verortung der Religionspädagogik in der Erziehungswissenschaft wird weiter unterstützt durch die Möglichkeit, die Religionspädagogik als Antwort auf Modernisierungsprozesse zu deuten.

5 Religionspädagogik im Horizont gesellschaftlicher und kultureller Modernisierung

Betrachtet man die Entwicklung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Reflexion aus diachroner Perspektive, so fällt zunächst auf, dass sich die Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über (religiöse) Erziehung und Bildung in beiden Reflexionskontexten etwa zeitgleich rapide beschleunigt. Es sind in beiden Fällen die letzten Jahrzehnte des Kaiserreichs, zu deren Zeit reformorientierte Ansätze breiten Zuspruch finden und neue, psychologisch fundierte Forschungszugänge zum disziplinären Gegenstandsfeld gesucht werden. Schon hier deutet sich an, dass die jeweiligen Veränderungen in der Wissenschaftskommunikation einen breiteren gesellschaftlichen Kontext haben: nämlich die von der Hochindustrialisierung ausgelösten Umbrüche, die der wilhelminischen Epoche ihr spezifisches, ambivalentes Gepräge gaben. Folglich ist zu fragen, wie der beschleunigte gesellschaftliche Wandel in den MERU wahrgenommen worden ist.

„Unsere Zeit steht unter dem Zeichen des Fortschritts, des Wachsens.“⁶⁷ In dieser knappen Feststellung des Dortmunder Gymnasiallehrers Ernst Wendland begegnet uns der rhetorische Grundton der evangelisch-religionspädagogischen Zeitdiagnostik in beispielhafter Kürze. Sie wird beherrscht vom Eindruck eines rasanten technischen, wirtschaftlichen und vor allem wissenschaftlichen Aufschwungs, der überlieferte Weltbilder durchbricht, bislang tragende Kulturfundamente aufweicht und die traditionelle

⁶⁷ Wendland 1911, S. 25.

Selbstverständlichkeit der christlichen Religion radikal in Frage stellt. Besonders deutlich merkt man den Beiträgen den Druck des positivistischen Denkens an; der reißende Absatz der 1899 veröffentlichten „Welträtsel“ Ernst Haeckels gilt vielen Verfassern als Fanal eines Weltbildwandels, in der das Christentum seine Kulturbedeutung einzubüßen droht.⁶⁸

Das Spezikum der in den Monatsblättern vertretenen Reformposition besteht nun darin, dass man den gesteigerten Rationalitätsansprüchen des neuzeitlichen Wahrheitsbewusstseins nicht – wie es der katechetischen Begründungstradition entsprach – in polemischer oder apologetischer Absicht entgegen trat. Vielmehr wurden diese Ansprüche, sofern nicht weltanschaulich überhöht, als legitim anerkannt und der eigenen Reformposition normierend zugrunde gelegt.⁶⁹ In diesem Sinne haben die Autorinnen und Autoren in den MERU die von ihnen betriebene Religionspädagogik emphatisch als eine „moderne“ Wissenschaft bezeichnet.⁷⁰

Doch auch jenseits programmatischer Bezugnahmen korrespondieren die mehrfachen Öffnungsversuche im Übergang von der Katechetik zur Religionspädagogik mit den zu Beginn des 20. Jahrhunderts besonders wirksamen Prozessen der Urbanisierung, Industrialisierung, Mobilisierung usw.⁷¹ Insofern fügen sich die religionspädagogischen Entwicklungen ein in den Gesamtrahmen, den etwa Heinz-Elmar Tenorth⁷² für die „Geschichte der Erziehung“ beschrieben hat. Dies besagt im strengen Sinne allerdings nur, dass die religiöse Erziehung und Bildung Teil derselben Gesellschaftsgeschichte waren, die auch sonst die Pädagogik bestimmt hat.⁷³ Immerhin liegt aber bereits darin ein weiterer Hinweis auf die Plausibilität des Versuchs, die Herausbildung der modernen Religionspädagogik im Horizont der Erziehungswissenschaft und also nicht (allein) vor dem Hintergrund kirchlicher oder theologischer Veränderungen und Impulse zu deuten.

Diese Deutungsmöglichkeit lässt sich nun allerdings weiter zuspitzen mit der These, dass darüber hinaus ein ausweisbarer Zusammenhang zwischen der Herausbildung von Religionspädagogik einerseits und Entwicklungen in

⁶⁸ Vgl. u.a. Wendland 1909, bes. S. 299; Kabisch 1908a, S. 23f.

⁶⁹ Vgl. bspw. Spanuth 1911, S. 268, der die wechselseitige Affinität „moderner“ Theologie und Religionspädagogik auf das gemeinsame erkenntnisleitende Interesse zurückführt, „das Christliche unter Anerkennung des Wissens und der Kultur der Gegenwart zu behaupten und darzustellen“.

⁷⁰ Vgl. u.a. Spanuth 1909, S. 2; Niebergall 1911, S. 38f.

⁷¹ Osmer/Schweitzer 2003; Schweitzer/Simojoki 2005, bes. S. 164ff.

⁷² Tenorth 2000, bes. S. 183ff.

⁷³ Vgl. dazu Wehler 1995; 2003.

der Erziehungswissenschaft andererseits besteht. Zumindest in gewisser Hinsicht kann die Herausbildung von Religionspädagogik als Folge solcher Entwicklungen angesehen werden. Dies gilt am deutlichsten im Blick auf die – oben unter anderen Gesichtspunkten bereits thematisierte – Professionalisierung des Lehrerberufs. Die Erteilung von Religionsunterricht gehörte zu den selbstverständlichen, manchmal auch umstrittenen Aufgaben eines Volksschullehrers bzw., in steigendem Maße, von Volksschullehrerinnen. Die Bedeutsamkeit der fraglichen Zeit für deren Professionalisierung steht in der Lehrerforschung außer Zweifel.⁷⁴ Dieser allgemeine Professionalisierungsprozess impliziert den der Religionslehrerschaft.⁷⁵ Im Bereich des höheren Bildungswesens kommt dazu die oben erwähnte Herausbildung des Religionsoberlehrers als komplementäre Professionalisierungsfigur.⁷⁶

Kann die Professionalisierung des Lehrerberufs zunächst als allgemein gesellschaftlich und politisch bedingte Erscheinung gelten, so besitzt sie doch auch eine direkte Verbindung zur Erziehungswissenschaft. Ohne den Bezug auf die wissenschaftliche Pädagogik hätte dem Professionalisierungsprozess die Möglichkeit gefehlt, ein spezifisches Professionswissen auszubilden, wie es als grundlegendes Merkmal aller Professionalisierungsvorgänge auch außerhalb der Pädagogik gilt. Im Falle der Religionslehrerschaft bot die Herausbildung einer wissenschaftlichen Disziplin der Religionspädagogik darüber hinaus die Möglichkeit einer spezifisch religionspädagogischen Professionalisierung. Des Weiteren war der Rückgriff auf eine stärker wissenschaftlich durchgebildete und fundierte Theorie von religiöser Erziehung und Bildung auch eine entscheidende Voraussetzung dafür, sich gegenüber den immer weiter reichenden kritischen Ansprüchen der modernen, auch insgesamt von Verwissenschaftlichungsprozessen bestimmten Kultur behaupten zu können⁷⁷. Die enge Anlehnung der Religionspädagogik an moderne Wissenschaften, sei es die Psychologie, die damals sog. Religionswissenschaft (später: Religionssoziologie) oder die historisch-kritische Auslegung der Bibel, bedeutete in dieser Hinsicht einen unmittelbar einleuchtenden Plausibilitätsgewinn.

Zumindest in noch einer weiteren Hinsicht ergeben sich Zusammenhänge zwischen moderner Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Im Übergang zur Weimarer Republik kam es in Deutschland bekanntlich erst-

⁷⁴ Vgl. Conze/Kocka²1992; Combe/Helsper 1996; Apel u.a. 1999.

⁷⁵ Schweitzer/Simojoki 2005, S. 189ff.

⁷⁶ Roggenkamp-Kaufmann 2001.

⁷⁷ Vgl. Schweitzer/Simojoki 2005, S. 206ff.

mals zu einer klaren Trennung zwischen Staat und Kirche, die auch pädagogisch hoch bedeutsam war. Mit dieser Trennung endete die sog. geistliche Schulaufsicht und ergab sich eine neue Grundlage für Formen der praktischen und theoretischen Pädagogik, die sich explizit nicht mehr auf die christliche oder eine andere religiöse Überlieferung beriefen. Auch wenn der pädagogische Mainstream in der Weimarer Zeit kulturchristlich oder sogar explizit konfessionell gebunden blieb, war damit eine neue und herausfordernde Situation im Blick auf religiöse Erziehung sowie hinsichtlich der Frage, welche Verbindungen zu den Kirchen und Religionsgemeinschaften künftig noch möglich sein sollten, eingetreten. Die 1918/19 vollzogene Trennung kam nicht einfach plötzlich oder ganz unerwartet. Sie geht ihrerseits auf vielfache Entwicklungen spätestens seit dem 19. Jahrhundert zurück und kündigte sich bereits im späten Kaiserreich immer deutlicher an.⁷⁸ Die Herausbildung der modernen Religionspädagogik kann als Antwort auf die Trennung von Staat und Kirche verstanden werden⁷⁹, nämlich als Ausdruck des Anliegens, die pädagogische Legitimität religiöser Erziehung und Bildung auch nach der Trennung von Staat und Kirche aufzuzeigen.

Besonders der schulische Religionsunterricht war durch das Ende der Monarchie in seiner Existenz gefährdet. Preußische Erlasse in der Übergangszeit im Herbst 1918 zielten auf eine radikale Trennung zwischen Schule und Kirche. Aufgrund heftiger Proteste u.a. von Eltern sowie der Kirchen wurden diese Erlasse schon in den ersten Monaten des Jahres 1919 wieder aufgehoben, aber der Religionsunterricht war fortan nicht mehr Pflichtfach. In der Weimarer Reichsverfassung (Art. 149) erhält er jedoch – wie später auch im Bonner Grundgesetz (Art. 7,3) – eine durchaus starke Stellung als „ordentliches Lehrfach“, das „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft“ erteilt wird.⁸⁰ Für die Lehrerschaft bedeutete der Übergang zur Republik vor allem das Ende der sog. geistlichen Schulaufsicht sowie das Entfallen der Pflicht, Religionsunterricht erteilen zu müssen – die Erfüllung also von Forderungen, die von den Lehrern und ihren Verbänden schon seit langem vertreten worden waren.⁸¹

Die Trennung von Staat und Kirche war ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer freiheitlichen Demokratie. Im frühen 20. Jahrhundert, einschließlich der Weimarer Zeit, begegneten Pädagogik und Religionspädago-

⁷⁸ Vgl. Bammel 1992; Heckel 1997, S. 441ff; Roggenkamp-Kaufmann 2007, S. 171ff.

⁷⁹ Schweitzer/Simojoki 2005, S. 183ff.

⁸⁰ Helmreich 1966, S. 150ff., 165; Lachmann 2007, S. 205ff. Vgl. auch Bloth 1968, S. 179ff.

⁸¹ Vgl. als neueste Darstellung Kliss 2005, S. 151ff.

gik der Vorstellung einer demokratischen Gesellschaft oder einer demokratischen Erziehung allerdings mit gleichermaßen ausgeprägter Zurückhaltung. Nicht zufällig hat es bis zum Jahre 1930 gedauert, ehe das epochale Werk John Deweys „Democracy and Education“ ins Deutsche übertragen wurde⁸², und die an Dewey u.a. anschließenden amerikanischen religionspädagogischen Versuche, Religionspädagogik und Demokratie mit einander zu verknüpfen – zu finden vor allem bei George A. Coe und seiner „Social Theory of Religious Education“ von 1917⁸³ – wurden in Deutschland so gut wie gar nicht beachtet. Der Vergleich zwischen religionspädagogischen Entwicklungen in Deutschland und in den USA ist im vorliegenden Zusammenhang besonders interessant.⁸⁴ Die manchmal vertretene Auffassung, der in Deutschland zu beobachtende Weg von der (religionspädagogischen) Reformpädagogik in den Nationalsozialismus sei gleichsam zwangsläufig gewesen, bestätigt sich dabei, angesichts der ausgesprochen demokratischen Ausrichtung der amerikanischen Parallelbewegung, jedenfalls hinsichtlich des Reformmotivs nicht. Offenbar müssen Erklärungsansätze auch in dieser Hinsicht differenzierter ansetzen.

Die in Deutschland in der Weimarer Zeit in der Religionspädagogik zu beobachtenden ablehnenden Haltungen gegenüber der Demokratie dürften im Übrigen kaum als ein Spezifikum dieser Disziplin zu deuten sein. Auch wenn im Einzelfall etwa die schwächere Stellung des Religionsunterrichts solche Haltungen bestärkt haben könnte, legen die von uns ausgewerteten Quellen eher den Schluss nahe, dass die Religionspädagogik in dieser Hinsicht insgesamt einem einflussreichen allgemeinen Zeitgeist gefolgt ist. Die Religionspädagogik hatte nicht nur an der allgemeinen Entwicklung von wissenschaftlicher Pädagogik teil, sondern teilte auch deren Schwächen und politische Unzulänglichkeiten. Eines dieser Reflexionsdefizite sei – weil besonders folgenreich – an dieser Stelle besonders hervorgehoben: Wie der pädagogischen Kulturhermeneutik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts fehlt auch der „modernen“ Religionspädagogik ein analytisch-wissenschaftlicher Zugriff auf den gesellschaftlichen Wandel, auf den sie programmatisch bezogen ist. Das mag zunächst abstrakt klingen, äußert sich aber, wie sich nicht erst unter den Bedingungen der weithin abgelehnten Demokratie zeigt, durchaus konkret in einer belegbar teilweise hohen Affinität zu nationalen Integrations-

⁸² Dewey 1930.

⁸³ Coe 1917.

⁸⁴ Vgl. Osmer/Schweitzer 2003.

ideologien unterschiedlichster Prägung.⁸⁵ Dies lässt sich auch so wenden, dass eine kritische Erforschung der Geschichte der Pädagogik, namentlich in Kaiserreich und Weimarer Republik, auch deren religiöse Verwurzelung und religionspädagogische Ausprägung einschließen muss.

Die Frage nach den Kontinuitäten zwischen der „modernen Religionspädagogik“, wie sie sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts herausbildete, und den späteren Entwicklungen der Disziplin in der Zeit des Nationalsozialismus ist im Übrigen Gegenstand eines Nachfolgeprojekts, das derzeit noch im Gange ist.

6 Noch einmal: Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Entwicklungen im Bereich der Religionspädagogik des frühen 20. Jahrhunderts machen exemplarisch deutlich, dass eine Ausgrenzung religiöser und religionspädagogischer Zusammenhänge aus dem erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsbereich nicht sinnvoll zu begründen ist. Im Blick auf die historischen Akteure, die pädagogischen Institutionen, die verhandelten Themen sowie die wissenschaftlichen Ansätze ist von einer Vielfalt an Verknüpfungen auszugehen, die – von heute aus gesehen – in interdisziplinärer Kooperation untersucht und aufgeklärt werden müssen.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass die in der Gegenwart vermehrt gestellte Frage nach den religiösen Bezügen und Hintergründen der Reformpädagogik im frühen 20. Jahrhundert auch die Entwicklungen in der Religionspädagogik einbeziehen sollte. Das Verständnis von „Erziehung als Erlösung“ findet sich dort allerdings nicht gleichermaßen wie bei anderen reformpädagogischen Autorinnen und Autoren, was jedoch als Erkenntnisgewinn und also auch hier nicht als Begründung für einen thematischen Ausschluss verstanden werden sollte.

Über die historischen Einzelbefunde hinaus kann die These formuliert werden, dass die für die Erziehungswissenschaft in einer multireligiösen Gesellschaft neu erforderliche Urteilsfähigkeit im Blick auf religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung von weiteren historischen Analysen nicht nur

⁸⁵ So kam es nach dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges zu einer nationalistischen Umformung der evangelischen Religionspädagogik, die auch während der Weimarer Epoche teils wirksam blieb und erhebliche Orientierungsschwierigkeiten im Umgang mit der völkischen Ideologie nach sich zog. Vgl. Schweitzer/Simojoki 2005, S. 79ff., 121ff.

bis zum 19. Jahrhundert⁸⁶, sondern gerade auch zum 20. Jahrhundert profitieren kann. Die für unsere Gegenwart entscheidenden Weichenstellungen wurden in dieser Zeit vorgenommen und müssen weiter, in der Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, untersucht werden. Selbstverständlich muss dabei, anders als bei der aus Raumgründen im vorliegenden Beitrag erforderlichen Konzentration auf die evangelische Seite, auch die katholische Religionspädagogik einbezogen werden.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Arnold, Hermann (1909): Warum ist die sächsische Lehrerschaft für Wegfall der Religionsprüfungen und Religionszensuren? In: MERU 2, S. 107-109.
- Arnold, Hermann (1911): Der Religionsunterricht sei kindertümlich! In: MERU 4, S. 246-249.
- Barth, Carola (1911): Der Himmel in der Gedankenwelt 10- und 11jähriger Kinder. In: MERU 4, S. 336-338.
- Buchenau, Arthur (1913): Zur Religionsphilosophie Wilhelm Wundts. In: MERU 6, S. 1-5.
- Coe, George A. (1917): *A Social Theory of Religious Education*. New York: Scribner's Sons.
- Dewey, John (1930): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Breslau: Hirt.
- Ebell, Sophie (1911): Der Himmel in der Gedankenwelt 10- und 11jähriger Kinder. In: MERU 4, S. 252-254.
- Emlein, Rudolf (1910): Vom „Kinderglauben“. In: MERU 3, S. 193-201.
- Emlein, Rudolf (1911): Der Religionsunterricht bei Proletarietkindern. In: MERU 4, S. 311-317.
- Engelhardt, Emil (1911): Der Erfolg des Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur religiösen Jugendpsychologie. In: MERU 4, S. 11-18, 75-81.
- Foerster, Friedrich W. (1908): Die Persönlichkeit Christi und die moderne Jugend. Religionspädagogische Betrachtungen. In: MERU 1, S. 41-51.
- Greßmann, Hugo (1909): Jahwe als Himmelsgott. In: MERU 2, S. 3-8.
- Hennig, Max (1912): Zur Methode der religionspädagogischen Jugendpsychologie. In: MERU 5, S. 337-339.
- Heuck, Franz (1908): Der Historismus der neueren Theologie im Religionsunterricht der höheren Schulen. Eine Auseinandersetzung mit R. Peters. In: MERU 1, S. 105-109.
- Janetz, Kurt (1914): Der Begriff Arbeitsschule im Religionsunterrichte. In: MERU 7, S. 13-20.
- Kabisch, Richard (1908a): Die Lehre von der Heiligen Schrift in der Volksschule. In: MERU 1, S. 19-30.
- Kabisch, Richard (1908b): Systematischer Religionsunterricht. In: MERU 1, S. 208-214.
- Kabisch, Richard (1909): Die Übung im Religionsunterricht. In: MERU 2, S. 361-367.
- Lobsien, Marx (1908): Über Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Schule. In: MERU 1, S. 80-85.
- Meltzer, Hermann (1908): Geschichtlicher Religionsunterricht. In: MERU 1, S. 10-19.
- Meyer, Erich (1910): Religionspsychologie und religiöse Erziehung. In: MERU 3, S. 206-218.

⁸⁶ Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

- Munsche, Paul (1912): Gott und Himmel in der Vorstellungswelt meiner Jungen. Religionspsychologische Analyse. In: MERU 5, S. 348-352, 369-376.
- Munsche, Paul (1913): Gott und Himmel in der Vorstellungswelt meiner Mädchen. Religionspsychologische Analyse mit methodischen Winken. In: MERU 6, S. 137-141, 184-187.
- Niebergall, Friedrich (1908): Die Lehrbarkeit der Religion und die Kritik im Religionsunterricht. In: MERU 1, S. 238-244, 321-335, 353-359.
- Niebergall, Friedrich (1911): Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik. In: MERU 4, S. 1-10, 33-43, 69-75.
- Oppermann, Edmund (1910): D. Emil Kautzsch + und die „Lehrerbibel“. In: MERU 3, S. 186f.
- Peters, Rudolf (1908): Die Schranken des Historismus im Religionsunterricht. Zur Erwidmung auf die Ausführungen von Dr. F. Heuck. In: MERU 1, S. 297-302.
- Philippi, H. (1912): Kind und Bibelstoff. In: MERU 5, S. 241-255.
- Pöhlmann, Hans (1912): Zur Psychologie und pädagogischen Behandlung erwachsener Schüler. In: MERU 5, S. 201-209, 256-263.
- Quistorf, H. (1911): Die Gründung des Bundes für Reform des Religionsunterrichts. In: MERU 4, S. 296-311.
- Rein, Wilhelm (1908): Über die Bedeutung des Lehrplans für den Religionsunterricht. In: MERU 1, S. 294-297.
- Richert, Hans (1914): Die Ergebnisse der modernen Jugendpsychologie für die Gestaltung des Religionsunterrichts. In: MERU 7, S. 209-230.
- Schiele, Friedrich M. (1906): Religion und Schule. Aufsätze und Reden. Tübingen: Mohr.
- Schreiber, H. (1910): Die religiöse Gedankenwelt älterer Volksschülerinnen. Eine religionspädagogische Untersuchung. In: MERU 3, S. 10-14, 71-77.
- Schreiter, Otto (1911): Die Überwindung der Katechese. In: MERU 4, S. 169-172.
- Spanuth, Heinrich (1908a): Was wir wollen. In: MERU 1, S. 1-6.
- Spanuth, Heinrich (1908b): Mitteilungen. In: MERU 1, S. 39f.
- Spanuth, Heinrich (1909): Zum neuen Jahre. In: MERU 2, S. 1-3.
- Spanuth, Heinrich (1911): Chronik. In: MERU 4, S. 58-60, 267-270.
- Tögel, Hermann (1929): Reukaufs „Methodik“ und die Zukunft des evangelischen Religionsunterrichts. In: MERU 22, S. 101-103.
- Troeltsch, Ernst (1915): Friede auf Erden. In: MERU 8, S. 3-7.
- Wehnert, Bruno (1910): Orthodoxe und liberale Methode im Religionsunterricht. In: MERU 3, S. 1-10.
- Weinel, Heinrich (1912): Begründung der Leitsätze zur Reform des Religionsunterrichts für die Dresdener Tagung des Bundes. In: MERU 5, S. 65-74.
- Weinel, Heinrich (1913): Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In: MERU 6, S. 365-375.
- Weinel, Heinrich (1930): Die evangelische religiöse Erziehung. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 3: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. Langensalza u.a.: Beltz, S. 239-257.
- Weiß, Johannes (1908): David Friedrich Strauß und das „Leben Jesu“. In: MERU 1, S. 6-10.
- Wendland, Ernst (1909): Religionsunterricht und Naturwissenschaft. In: MERU 2, S. 297-313, 329-342, 367-372.
- Wendland, Ernst (1911): Die Flugtechnik in einer Flugandacht. In: MERU 4, S. 255f.
- Wernle, Paul (1909): Johannes Calvin. In: MERU 2, S. 193-212.
- Winkler, Georg (1909): Modernisierung der biblischen Geschichten? In: MERU 2, S. 233-240.

Literatur

- Apel, Hans J./Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hg) (1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baader, Meike Sofia (2005): *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim, München: Juventa.
- Bammel, Ernst (1992): *Staat und Kirche im zweiten Kaiserreich*. In: Müller 1992, S. 108-136.
- Bloth, Peter C. (1968): *Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bloth, Peter C. (1996): *Zur Religion der protestantischen Volksschullehrer. Umriss eines Forschungsprojekts*. In: Graf, Friedrich W./Müller, Hans M.: *Der deutsche Protestantismus um 1900*. Gütersloh: Kaiser, S. 131-149.
- Bockwoldt, Gerd (1977): *Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Bölling, Rainer (1983): *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Conze, Werner/Cocka, Jürgen (Hg.) (1992): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Enzelberger, Sabina (2001): *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim, München: Juventa.
- Groß, Engelbert (Hg.) (2004): *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*. Münster: Lit.
- Heckel, Martin (1997): *Gesammelte Schriften. Staat, Kirche, Recht, Geschichte*. Bd. 3. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Helmreich, Ernst Christian (1966): *Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute*. Düsseldorf: Patmos.
- Herrmann, Ulrich (1991): *Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik*. In: Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Beck, S. 147-178.
- Hofmann, Michèle/Jacottet, Denise/Osterwalder, Fritz (Hg.) (2006): *Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik*. Bern u.a.: Haupt.
- Kliss, Oliver (2005): *Schulentwicklung und Religion. Untersuchungen zum Kaiserreich zwischen 1870 und 1918*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koerrenz, Ralf (2004): *Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie*. Jena: IKS.
- Koerrenz, Ralf/Collmar, Norbert (Hg.) (1994): *Die Religion der Religionspädagogen. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim: Deutscher Studien.
- Kronhagel, Kristian K. (2004): *Religionsunterricht und Reformpädagogik. Der Beitrag Otto Eberhards zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik*. Münster u.a.: Waxmann.
- Lachmann, Rainer (2007): *Die Weimarer Republik*. In: Ders./Schroder, Bernd (Hg.): *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 203-232.
- Müller, Hans Martin (Hg.) (1992): *Kulturprotestantismus. Beiträge zu einer Gestalt des modernen Christentums*. Gütersloh: Gütersloher.

- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Osmer, Richard/Schweitzer, Friedrich (2003): Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany. Grand Rapids: Eerdmans.
- Quittschau, Ewald (1931): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in den preußischen Lehrerseminaren unter dem Ministerium Altenstein (1817-1840). Ein Beitrag zur Geschichte des Bildungsideals. Gotha: Perthes.
- Pfister, Gerhard (1989): Vergessene Väter der Religionspädagogik. E. Thrändorf, A. Reukauf, R. Staude. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Plagentz, Achim (2006): Religion lehren? Eine theoriegeschichtliche Untersuchung zur liberalen Religionspädagogik im Kontext der Reformpädagogik. Münster: Lit.
- Retter, Heinz (1995): Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen. Weinheim: Deutscher Studien.
- Rickers, Folkert (1995): Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Roggenkamp-Kaufmann, Antje (2001): Religionspädagogik als „Praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Roggenkamp-Kaufmann, Antje (2007): Das (zweite) deutsche Kaiserreich. In: Lachmann, Rainer/Schröder, Bernd (Hg.): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 167-202.
- Schilling, Hans (1970): Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Patmos.
- Schweitzer, Friedrich (1992): Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh: Gütersloher.
- Schweitzer, Friedrich (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik (2005): Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Freiburg: Herder/Gütersloh: Gütersloher.
- Simojoki, Henrik (2007): Evangelische Erziehungsverantwortung in der Spannung von Theologie und Pädagogik, Kirche und Staat, Christentum und Kultur. Eine religionspädagogische Untersuchung zum Werk Friedrich Delekat's. Diss. Tübingen.
- Sturm, Wilhelm (1984): Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 30-65.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft in der Jahrhundertwende. In: Zedler, Peter/ König, Eckard (Hg.): Rekonstruktionen der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Titze, Hartmut (1991): Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Berg, Chr. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Beck, S. 345-370.

- Wehler, Hans-Ulrich (1995): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges, 1849-1914. München: Beck.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten, 1914-1949. München: Beck.
- Wiater, Werner (1984): Religionspädagogische Reformbewegung 1900-1933. Ausgewählte Reformdokumente zur evangelischen und katholischen Religionspädagogik. Hildesheim: Olms.
- Wulf, Christoph/Macha, Hildegard/Liebau, Eckart (Hg.) (2004): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R. (Hg.) (2006): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Freiburg: Herder/Gütersloh: Gütersloher.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Universität Tübingen – Evangelisch-theologisches Seminar, Lehrstuhl Praktische Theologie / Religionspädagogik, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

e-mail: friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Dr. Henrik Simojoki, Universität Tübingen – Evangelisch-theologisches Seminar, Lehrstuhl Praktische Theologie / Religionspädagogik, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

e-mail: henrik.simojoki@uni-tuebingen.de