

Gräbe, Viktoria Luise

Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht und die Lebenskunde in der Weimarer Republik. Zwischen Kontinuität und Aufbruch

De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]: 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 159-178. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Gräbe, Viktoria Luise: Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht und die Lebenskunde in der Weimarer Republik. Zwischen Kontinuität und Aufbruch - In: De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]: 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 159-178 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204685 - DOI: 10.25656/01.20468

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204685>

<https://doi.org/10.25656/01.20468>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Andrea De Vincenti
Norbert Grube
Andreas Hoffmann-Ocon
(Hrsg.)

1918 in Bildung und Erziehung

Traditionen, Transitionen, Visionen

De Vincenti / Grube / Hoffmann-Ocon
1918 in Bildung und Erziehung

Historische Bildungsforschung
Tagungsbände der Sektion
Historische Bildungsforschung

herausgegeben vom Vorstand der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Andrea De Vincenti
Norbert Grube
Andreas Hoffmann-Ocon
(Hrsg.)

1918 in Bildung und Erziehung

Traditionen, Transitionen, Visionen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Gefördert mit Mitteln der Pädagogischen Hochschule Zürich
und der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © by Vladimir Wrangel / Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5827-4 Digital

doi.org/10.35468/5827

ISBN 978-3-7815-2395-1 Print

Inhaltsverzeichnis

Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon
Die Chiffre 1918. Aushandlungen und Konflikte um Konzeptionen,
Visionen und Transitionen in Bildung und Erziehung 7

Jugend – Ambivalenzen zwischen Aufbegehren, Bewegung und Tradiertem

Jennifer Burri und Adrian Juen
Schule zwischen Harmonie und Aufstand – SchülerInnenmitbestimmung
an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918 39

Andrea De Vincenti
Patriotische Männlichkeiten? Körper- und Charaktererziehung im
Seminar-Turnverein Küsnacht 1900-1925 65

Elija Horn
Jugendbewegung und „Indien“: Zur Herausbildung eines
jugendkulturellen Topos‘ um 1918 87

Schule und Pädagogik – Infragestellung, Re-Assortierung und Weitergabe von Wissen

Andreas Hoffmann-Ocon
„Keine passiven Redekränzchen“ – Soziale und organisatorische
Experimente in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung
in Zürich um 1918 109

Tomáš Kasper
Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik
im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes –
Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit 135

6 | Inhaltsverzeichnis

Viktoria Luise Gräbe

Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht und die
Lebenskunde in der Weimarer Republik –

Zwischen Kontinuität und Aufbruch 159

Sozialdemokratie, Sozialismus und Pädagogik – Verflechtungen in Wien, Zürich und der Deutschschweiz

Norbert Grube

Lehrer, Politiker, „Trämlergeneral“, Schriftsteller: Der Zürcher
Sozialdemokrat Alfred Traber als Beispiel für dynamisierte

Pädagogisierungsschübe um 1918 181

Lucien Criblez

Bildungs- und Erziehungsaspirationen der politischen Linken in der
Schweiz in den 1910er- und 1920er-Jahren

203

Wilfried Göttlicher

Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche
Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen

Schulreform, 1919-1934 229

Ulrich Herrmann

Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im

Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik 251

Autorinnen und Autoren 269

Viktoria Luise Gräbe

Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht und die Lebenskunde in der Weimarer Republik Zwischen Kontinuität und Aufbruch

Zu Beginn der Weimarer Republik stand der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vor einer Weichenstellung. Die drohende Verbannung von Religion aus dem öffentlichen Schulraum nach der Novemberrevolution 1918/19 konnten die Kirchen nur dank des pluralistisch-toleranten Klimas der sich herausbildenden Demokratie verhindern.

Der neue Staat überließ der Kirche als ein letztes Reservat ihrer ursprünglich im Schulbereich gegebenen Machtposition die Aufsicht über den Religionsunterricht und seine inhaltliche Normierung.¹

Obschon der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen seine bisherige außerordentliche Bedeutung auf Lehrplanebene an andere Unterrichtsfächer, wie beispielsweise die Heimatkunde,² verlor, kam ihm für die absichtsvolle religiöse Erziehung und Bildung vieler Kinder und Jugendlicher zunehmend die Hauptverantwortung zu.³ Aufgabe und Anspruch seiner praxisnahen Befürworter war es daher, ihn „angesichts der Herausforderungen der Moderne unter Wahrung seines spezifischen Profils zu begründen und öffnen [zu wollen] (Gegenwartsfragen, Kindgemäßheit, Schulverortung).“⁴ Eine Möglichkeit zur Erreichung dieses Ziels sahen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen unter anderem in der „lebenskundlichen Öffnung des Religionsunterrichts“⁵

¹ Rupp 1994, S. 345.

² Vgl. Dieterich 2007, S. 271. Vgl. dazu auch die Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen 1925, S. 348f.; vgl. auch Reimann/Seher/Wermke 2019.

³ Vgl. Pfister 1989, S. 168.

⁴ Dieterich 2007, S. 305.

⁵ Ebd., S. 265.

und traten deshalb innerhalb einer breiten konzeptionellen Spanne für eine Lebenskunde als Unterrichts*prinzip* oder für eine zum Religionsunterricht hinzutretende Lebenskunde ein.

Schulbücher fungierten seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert als wichtigste Lehrerunterstützung.⁶ Mit ihrer Einordnung von Schulbüchern in die „grammar of regulation“⁷ versucht die Schulbuchforschung zu einem besseren Verständnis von Schule als Wissensvermittlerin *in der Gesellschaft* beizutragen.⁸ Gleichwohl sind die historischen Lehr- und Lernmittel des Religionsunterrichtes als „indirekte Quellen“,⁹ das heißt als Spiegel gesellschaftlicher Diskurse, aber auch als *Orte* der Meinungsbildung durch die Beteiligung unterschiedlicher Akteure (Kirchen, Schulmänner, Staat und Verlage), in der Religionspädagogik wie auch in der erziehungswissenschaftlichen Schulbuchforschung ein noch vernachlässigtes Forschungsterrain.¹⁰ Noch stärker gilt dies für die Unterrichtsbücher des ohnehin wenig beachteten Lebenskundeunterrichts.

Daran anknüpfend wurden für den Beitrag Unterrichtsbücher für die Lebenskunde sowie Schulbücher des evangelischen Religionsunterrichts an Mittelschulen aus verschiedenen Teilen des Deutschen Reiches untersucht. Inwiefern unterscheiden sich die zwischen 1926 und 1930 neu aufgelegten oder neu konzipierten Schulbücher des Religionsunterrichts von denen der Vorkriegszeit? Entlang welcher Marker verlaufen die Trennlinien zwischen einer christlichen und einer moralpädagogischen Lebenskunde?

Der Aufsatz setzt sich zunächst mit veränderten Bedeutungszuschreibungen für Schulbücher in der Weimarer Republik auseinander (1). Sodann werden preußische Lehrpläne als Analyseraster der Schulbücher vorgestellt (2). Es folgt ein Vergleich ausgewählter Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht mit Schulbüchern für die Lebenskunde hinsichtlich der Darstellung außerchristlicher Religionen, des Katholizismus und protestantischer Freikirchen (3). Unter (4) ist das in den Schulbüchern thematisierte Verhältnis zwischen Staat und Kirche Gegenstand eines sowohl diachronen als auch interdisziplinären Vergleichs. Der Beitrag schließt mit einer Bilanz, inwieweit die Schulbücher auf einen Wendepunkt in der religiösen Unterweisung evangelischer Schüler nach 1918 schließen lassen (5).

⁶ Vgl. Heinze 2010, S. 126.

⁷ Ebd., S. 127

⁸ Vgl. Depaepe/Simon 2003, S. 66.

⁹ Vgl. ebd. S. 67.

¹⁰ Vgl. Roggenkamp 2014, S. 151 und Wermke 2018, S. 63f. Als ein Beispiel für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht sei auf die Monographie von Schönfeld (2003) verwiesen.

1 Schulbücher als didaktische Lehrmittel in der Weimarer Republik

In der Weimarer Republik konkurrierten Schulbücher für den Religionsunterricht mit einer nur sehr begrenzten Anzahl weiterer Unterrichtsmedien.¹¹ Autorenkollektive – meist Zusammenschlüsse von Lehrkräften des Religionsunterrichts – sorgten im Verbund mit den seit dem 19. Jahrhundert existierenden monopolistischen Großverlagen¹² sowohl für eine hohe Frequenz der einzelnen Bände als auch für die Berücksichtigung unterschiedlicher Schultypen im Sinne unternehmerischer und schriftstellerischer Interessen.¹³ Unter Verweis auf wirtschaftliche Belastungen reagierte der junge Staat mit Beschränkungsversuchen und versuchte so weiterhin auch auf Schulbuchebeene staatliche Bildungshoheit durchzusetzen. Als pädagogisches Argument fungierte eine neue Schulbuchkultur im von arbeitsschulischen Prinzipien durchdrungenen Unterricht. Der avisierte Mentalitätswandel war jedoch im Grunde bereits im Kontext der preußischen Neuordnung des Mittelschulwesens (1910) mit der Empfehlung, „das Hauptgewicht auf den persönlichen Unterricht und die Anregung durch den Lehrer zu legen“ und „den Lehrbüchern nur eine Bedeutung als Hilfe bei der Arbeit des Lehrers“¹⁴ einzuräumen, angestoßen worden. Analog wurden in preußischen Regularien zu Beginn der 1920er-Jahre Lehrbücher als Hilfesteller und nicht „Herrscher“ des Unterrichts empfohlen; Lehrbücher mit genauer Aufteilung des Stoffes auf einzelne Unterrichtsstunden hingegen abgelehnt.¹⁵

Mit der Neuordnung des preußischen Mittelschulwesens 1910 war auch die Sonderstellung von Religions- und Lesebüchern im Zulassungsverfahren noch einmal bekräftigt worden; ihre Zulassung bedurfte, zusätzlich zur Zustimmung durch die Königliche Regierung, die des amtierenden Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.¹⁶ Wie breit die Nutzung von Schulbüchern in der Weimarer Republik tatsächlich war, zeigt eine 1924 erhobene Nutzung von 32 unterschiedlicher Lehrwerke für den evangelischen Religionsunterricht an den 75 höheren Lehranstalten Niederschlesiens.¹⁷

¹¹ Weitere gebräuchliche Medien für den Religionsunterricht waren geographische, historische, kulturgeschichtliche und künstlerische Darstellungen (Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 352).

¹² Vgl. Ott 2016, S. 36.

¹³ Vgl. Pfister 1989, S. 92.

¹⁴ Lehrbücher in den Mittelschulen 1910, S. 919.

¹⁵ Umgestaltung der Lehrbücher 1924, S. 6.

¹⁶ Neuordnung des Mittelschulwesens 1910, S. 344.

¹⁷ Vgl. Tschersig 1924, S. 111. Die Nutzung von Lehrbüchern ließe sich über eine systematische Auswertung der Quellengattung der Schulprogrammschriften ermitteln; vgl. hierzu erste Hinweise bei Wermke (2020).

Als freiwilliges Ersatzfach für vom Religionsunterricht abgemeldete Schülerinnen und Schüler¹⁸ bzw. Alternativangebot an weltlichen Schulen¹⁹ stellte die Lebenskunde – ausgehend von der an ihr teilnehmenden Schülerzahl – mit Ausnahme weniger deutscher Staaten bzw. einzelner Städte im untersuchten Zeitraum keine ernstzunehmende Konkurrenz für den Religionsunterricht dar.²⁰ Als „Gelegenheitsunterricht“,²¹ das heißt als impliziter Unterrichtsinhalt, wurde sie jedoch auch ohne curriculare Verankerung im Rahmen unterschiedlicher Lehrfächer unterrichtet. Anders als die Schulbücher des Religionsunterrichts waren jene für die Lebenskunde vom staatlichen Zulassungsverfahren in Preußen nicht betroffen. Im Gegenteil sollten diesem Unterrichtsfach auf Grund mangelnder Erfahrung möglichst große Freiräume eingeräumt werden.²² Gleichwohl gibt es zwischen den Schulbüchern beider Unterrichtsfächer inhaltliche und schulbuchdidaktische Überschneidungen, was unter anderem dem Verständnis vieler Religionsschulbuchautoren von einer christlichen Lebenskunde als Unterrichtsprinzip geschuldet sein könnte.²³ Schulbücher wurden darüber hinaus mitunter für beide Unterrichtsfächer gleichermaßen empfohlen: So bezeichnen Bertold Göckel, Paul Kaiser und Hugo Schmidt die vom Leipziger Lehrerverein erstmalig 1908 herausgegebenen „Lesebücher“ *Im Strome des Lebens* als geeignete Stoffsammlung für die Lebenskunde;²⁴ der Verlag Dürr'sche Buchhandlung hingegen macht 1921 in einer Annonce den Leser auf die Neuauflage des Buches des Leipziger Lehrervereins unter dem Schlagwort „Neue Wege im Religionsunterricht“ aufmerksam.²⁵

Wie unterschiedlich auch sonst die Vorstellungen dessen, was Lebenskunde stofflich eigentlich umfassen sollte, waren, zeigen exemplarisch Otto Seelings Abgrenzungsbemühungen seines Verständnisses einer Lebens- und Bürgerkunde zu einer „Lebenskunde im Sinne Foersters als Teil der Moralpädagog-

¹⁸ Zulassung von Moralunterricht für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Kinder 1920, S. 278.

¹⁹ Zu den unterschiedlichen Schulformen und exemplarisch zu ihrer Bedeutung in Berlin; vgl. Haubfleisch 1994.

²⁰ Gemäß statistischem Jahrbuch für den Freistaat Preußen waren 1921 nur zwei Prozent der evangelischen Schüler und 1,6% der Schülerinnen vom Religionsunterricht an Volksschulen befreit (vgl. Walk 1991, S. 29).

²¹ Seeling 1920, S. 74.

²² Zulassung von Moralunterricht für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Kinder 1920, S. 279.

²³ August Reukauf etwa trat insbesondere für eine Lebens- und Bürgerkunde an der Fortbildungsschule als einer die Volksschule verlängernden „Erziehungsschule“ ein (vgl. Pfister 1989, S. 93, 102, 137f.). Zum Begriff der Lebenskunde bei Otto Eberhard vgl. Dieterich 2007, S. 198-203.

²⁴ Göckel/Kaiser/Schmidt 1920, S. 4.

²⁵ Annonce in: Göckel/Kaiser/Schmidt 1921 (o. S.).

gik“²⁶ die „selbstverständlich nirgends in der Neuordnung [des Mittelschulwesens, VG] gefordert“²⁷ werde. Seeling vertrat demgegenüber eine naturwissenschaftliche Auffassung von Lebenskunde „im Sinne Kerschensteiners“ mit gesundheitspflegerischen Elementen und berief sich hierfür auf unterschiedliche Richtlinien des Schulwesens, ohne dass diese selbst mit dem Begriff der Lebenskunde arbeiteten.²⁸

Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden jedoch für diesen Beitrag gerade die für einen moralpädagogischen Lebenskundeunterricht konzeptualisierten Unterrichtsbücher für Kinder im mittel- oder fortbildungsschulpflichtigen Alter näher betrachtet. Keine Berücksichtigung fanden Bücher, die explizit für den Gebrauch außerhalb der Schule vorgesehen waren (sogenannte Jugendbücher).²⁹ Die Lehrbücher der Lebenskunde entstanden überwiegend bereits in den frühen Aufbruchsjahren der Weimarer Republik; eine Ausnahme hiervon bildet Friedrich Wilhelm Foerstlers *Lebenskunde*, deren Erstauflage bereits 1904 erschien.

2 Preußische Lehrpläne für den Religionsunterricht an Mittelschulen

Während der gesamten Weimarer Republik wurden reichsweit keine verbindlichen Lehrpläne für die Lebenskunde entwickelt, obgleich der Besuch eines Ersatzfaches bei Abmeldung vom Religionsunterricht in einigen deutschen Staaten empfohlen oder zumindest zugelassen wurde.³⁰ Lehrerinnen und Lehrer als Autorinnen und Autoren von Schulbüchern konnten somit nur auf Lehrplänenwürfe mit teilweise sehr detaillierten Textempfehlungen zurückgreifen.³¹ Dem hier vorgenommenen Schulbuchvergleich dienen vor dem Hintergrund der empfohlenen Lehrplankongruenz der Schulbücher³² preußische Lehrpläne für den Religionsunterricht von 1910 und 1925 als Heuristiken. Für den Vergleich im Rahmen dieser Untersuchung wurden zusätzlich Schulbü-

²⁶ Seeling 1920, S. 74. Zur Biographie Seelings vgl. Busch 2016, S. 409f.

²⁷ Seeling 1920, S. 79.

²⁸ So z.B. die Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Neuordnung des Mädchenschulwesens (vgl. Seeling 1920, S. 81).

²⁹ Vgl. Levi 1933, S. 61. So richtet sich etwa Elise Stoffels *Jungmädchens Weggeleit* explizit an Schulabgängerinnen (vgl. Stoffels ²1928, S. 3). Eine Zwitterstellung nimmt Friedrich Foerstlers *Lebenskunde* ein, die vermutlich für den außerschulischen Gebrauch verfasst, mehrfach jedoch auch von Autoren für den schulischen Gebrauch empfohlen und wegen ihres hohen Bekanntheitsgrades deshalb auch im vorliegenden Aufsatz berücksichtigt wurde.

³⁰ Vgl. Gräbe 2019, S. 195.

³¹ Vgl. exemplarisch für die 1. bis 8. Klasse: Göckel/Kaiser/Schmidt 1920.

³² Vgl. exemplarisch die Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und weibliche Jugend 1923, S. 321.

cher aus anderen Teilen der Republik hinzugezogen, die ebenfalls nach 1925 erschienen waren.

1921 wurden zunächst übergeordnete Richtlinien für die Aufstellung von Lehrplänen für die neu geschaffene, gemeinsame vierklassige Grundschule bzw. Grundstufe der mittleren und höheren Schulen verabschiedet,³³ 1922 dann für die vier oberen Jahrgänge der Volksschule.³⁴ Beide enthielten unter anderem Zielbestimmungen für den Religionsunterricht. Mit den 1925 verabschiedeten *Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen* erfuh die 1872 eingerichtete und 1910 neu konturierte, zunächst dem Volksschulwesen zugeordnete Mittelschule³⁵ eine strukturelle Veränderung, die aus der Einführung der gemeinsamen vierjährigen Grundschule resultierte. Die Konkretisierungen auf der Lehrplanebene erfolgten für den Religionsunterricht noch im selben Jahr als *Bestimmungen über Religionsunterricht und Musikunterricht an Mittelschulen*, welche in Preußen die Lehrpläne von 1910 ablösten. Eine Verankerung der Lebenskunde in der I. Klasse der Mittelstufe im Sinne Otto Seelings (mit einem separat ausgewiesenen Stundenetat)³⁶ geschah bei der Revision nicht. Die hingegen in die *Bestimmungen* aufgenommene „evangelische Jugendlehre und Lebenskunde [...] im Anschluss an geeignete biblische Abschnitte“³⁷ für die I. Klasse schlug sich in der Titelwahl mehrerer Autorenkollektive für ihren jeweils für diese Klassenstufe konzipierten Lehrbuchband nieder.³⁸

Der Vergleich des preußischen Lehrplanes von 1910 mit dem von 1925 für die verbleibenden sechs Mittelschulklassen VI-I zeigt teilweise wörtliche Übereinstimmungen auf. Neu aufgenommen in die Lehrpläne wurden die sogenannte *innere und äußere Mission* in der Oberstufe (in Klasse II).³⁹ Die Bedeutsamkeit dieser Thematik über die gesamte Mittelschulzeit hinweg wurde explizit noch einmal in den methodischen Bemerkungen unterstrichen.⁴⁰ Während die Innere Mission, zurückgehend auf Johann Hinrich Wichern, als Antwort auf die soziale Frage seit dem 19. Jahrhundert vor allem karitatives Engagement (mitunter auch im Kontrast zur Amtskirche) zur Geltung brachte,⁴¹

³³ Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule vom 16. März 1921.

³⁴ Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Jahrgänge der Volksschule vom 15. Oktober 1922.

³⁵ Vgl. Roggenkamp 2007, S. 172.

³⁶ Vgl. Seeling 1920, S. 79.

³⁷ Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 348 (Hervorhebung VG).

³⁸ Bei Wentz/Volkman (1928) ist der dritte Teil mit „Glaubenslehre und Lebenskunde“ überschrieben.

³⁹ Bestimmungen über der Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 348.

⁴⁰ Ebd., S. 349.

⁴¹ Vgl. Pfister 1989, S. 169.

stand die Äußere Mission für die Verbreitung der evangelischen Kirche in bislang nichtchristlichen Gebieten sowie für die Überzeugung der dort Lebenden zu Glauben und Taufe. Zusammen mit der vorgegebenen Thematisierung des christlichen „Separatismus“ als Lernziel für Religionsunterricht auch an Mittelschulen⁴² wurde als Vergleichsmoment zwischen Schulbüchern des Religionsunterrichts und der Lebenskunde die Darstellungsweise aller religiösen Erscheinungsformen außerhalb der jeweiligen evangelischen Landeskirche, das heißt innerprotestantischer Splittergruppen, der katholischen Konfession sowie außerchristlicher Religionen, („äußere Mission“ und „Separatismus“, (3.)) ausgewählt.

1910	1925
Klasse II: Lesen eines synoptischen Evangeliums sowie zusammenhängender Reden, besonders auch von Gleichnissen des Herrn, aus den anderen Evangelien. II. Artikel und III. Hauptstück.	Klasse II: Ausgewählte Abschnitte aus der Apostelgeschichte und den Briefen des Neuen Testaments zur Einführung in das Leben der Urgemeinde und die Lehren der Apostel. Der Dritte Artikel der Erklärung. Das Vierte und Fünfte Hauptstück. Fortführung der kirchengeschichtlichen Lebensbilder bis zur Gegenwart. Dabei das wichtigste aus der Geschichte des Kirchenlieds und über die Werke der äußeren und inneren Mission.
Klasse I. Lesen von Stücken der Apostelgeschichte und von Abschnitten der Briefe. <i>Wiederholung und Ergänzung der kirchengeschichtlichen Lebensbilder unter besonderer Berücksichtigung des Lebens der Kirche in der Gegenwart und ihrer Verfassung.</i> Dabei das wichtigste aus der Geschichte des Kirchenliedes. Der III. Artikel. Aneignung des Textes des IV. und V. Hauptstücks unter Vermittlung seines Wort- und Sachverständnisses. ⁴³	Klasse I. Der evangelische Glaube, seine biblische Grundlage, seine Ausprägung in den Bekenntnisschriften der Reformationszeit (zusammenfassende Betrachtung des Katechismus, Besprechung einiger wichtiger Abschnitte aus anderen evangelischen Bekenntnisschriften), <i>seine Verteidigung besonders gegen Materialismus, Atheismus und Separatismus (Sekten), seine Bewahrung in der evangelischen Arbeit unter besonderer Berücksichtigung des Lebens der Kirche in der Gegenwart und ihrer Verfassung,</i> seine Betätigung im praktischen Leben des einzelnen Christen (<i>evangelische Jugendlehre und Glaubenskunde im Anschluß an geeignete biblische Abschnitte</i>). ⁴⁴

Abb. 1: Auszüge aus den Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht an Mittelschulen 1910/1925 (Hervorhebung VG).

⁴² Der noch in den Kriegsjahren verabschiedete Lehrplan für den Religionsunterricht an höheren Schulen (1917) sah eine Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen und Religionen vor (vgl. Dieterich 2007, S. 236).

⁴³ Neuordnung des Mittelschulwesens 1910, S. 363.

⁴⁴ Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 348.

In den Lehrplänen von 1910 und 1925 ist die „Berücksichtigung des Lebens der Kirche in der Gegenwart“ eine Thematik, unter der unter anderem eine Reflexion ihres Verhältnisses zum jeweiligen Staat als gesellschaftspolitischem Rahmen zu erwarten ist. Ausgehend vom Primat staatsbürgerlicher Erziehung in der Weimarer Republik wurde daher in einem zweiten Vergleichspunkt gefragt, ob auch in Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht die Erziehung zum Staatsbürger der Erziehung zu christlichen Werten übergeordnet wurde (4.).⁴⁵

3 Zum Umgang mit religiöser Pluralität in den Lehrbüchern für den evangelischen Religionsunterricht und die Lebenskunde

Religiöse Pluralität wurde in der Schule der Weimarer Republik vor dem Hintergrund einer Vielzahl theologischer Richtungen und religiöser Selbstverständnisse, der Zulässigkeit weltanschaulicher Schulen, der Simultanschule als Regelschule und dem Vorhandensein sogenannter Dissidenten in öffentlichen Schulen ein aus religionspädagogischer sowie schulpolitischer Perspektive relevantes Thema.

Die nach der Lehrplanrevision entstandenen Schulbücher des Religionsunterrichts gingen, im Unterschied zu den gesichteten Schulbüchern aus der Vorkriegszeit,⁴⁶ auf außerchristliche Religionen sowie christliche Kirchen außerhalb der evangelischen Landeskirche ohne expliziten Auftrag zumindest im preußischen Lehrplan ein, und zwar überwiegend in den Lehrbüchern für die Jahrgangsstufe I der Mittelstufe. Die Schulbuchautoren August Reukauf und Ernst Heyn begründen diese Thematisierung wie folgt:

Die fremden Religionen sind stärker, als es bisher üblich war, berücksichtigt worden. Das wäre gewiß nicht berechtigt, wenn es sich darum handelte, den Schein einer falschen Gelehrsamkeit vorzutauschen. Ihr Zweck ist vielmehr lediglich der Vergleich. Gewisse Hauptmomente der christlichen Frömmigkeit, z.B. der Gottesvorstellung, das Gebet, die Abendmahlfeier, treten erst dann in ein ganz klares Licht, wenn man sie auffaßt als die höchste und reinste Ausgestaltung von Bestrebungen, wie sie auch sonst, freilich minder vollkommen, vielleicht gar in recht schlimmer Form, in den Religionen der Menschheit zu finden sind. [...]; es soll vielmehr die Überzeugung von dem einzigartigen Wert unserer Religion durch sichere Erkenntnis unterbaut werden, damit dem heute so verbreiteten gedankenlosen Gerede, als sei

⁴⁵ Zur intendierten Nutzung des Religionsunterrichts für die „Weckung staatsbürgerlicher Gesinnung“ vgl. Busch 2016, S. 126f.

⁴⁶ So gehen lediglich Falcke/Förster (1913, S. 201f.) in historischer Darstellung hervorstechend sachlich auf den Islam ein.

evangelisch und katholisch, christlich, jüdisch und buddhistisch im Grunde eins und dasselbe, endlich der Boden entzogen wird.⁴⁷

In diesem Beispiel wird die Darstellung außerchristlicher Religionen zur Profilierung und Legitimierung des gesellschaftlich unter Druck geratenen (protestantischen) Christentums genutzt. Ein expliziter Zusammenhang zur *äußeren Mission*, in deren Kontext die Thematisierung ebenfalls zu erwarten wäre (Klassenstufe II), wird allerdings nur bei Hermann Schuster und Walter Franke vorwiegend unter dem Schlagwort ‚Fetisch‘⁴⁸ hergestellt. In den anderen Schulbüchern bleiben die Religionen der zu missionierenden „Heiden“ unerwähnt; eingenommen wird ausschließlich eine evangelische Binnenperspektive. Dabei werden die Texte der zwischen 1910 und 1914 entstandenen Schulbücher, die sich durchweg zur äußeren Mission („Heidenmission“⁴⁹) trotz fehlenden Auftrags in den Lehrplänen äußern, teilweise wortwörtlich übernommen und allenfalls die statistischen Angaben über die missionierten Menschen und Völker aktualisiert.⁵⁰

Die im Beispiel aufgezeigte Form der Apologie wiederholt sich in den Schulbüchern anderer Autoren, wobei die einzelnen Religionen mit den identischen Stereotypen belegt werden: So seien die Religionen der sogenannten primitiven Völker „unklar und verworren“⁵¹ und „unvollkommen“.⁵² Mohammedaner werden als unsittliche Fatalisten diskreditiert; dem Islam als Gesetzesreligion der Untergang prophezeit.⁵³ Auch der Brahmanismus als „Fluch Indiens“⁵⁴ und der Buddhismus als „Religion der Hoffnungslosigkeit“,⁵⁵ Verzweiflung⁵⁶ und „Weltflucht“⁵⁷ dienen als Negativfolie zum Christentum, das demgegenüber als „Religion der Hoffnung, des Optimismus“⁵⁸ und der „Weltüberwindung“⁵⁹ herausgestellt wird. Erzählt wird eine Evolutionsgeschichte

⁴⁷ Reukauf/Heyn 1928 IIIa, S. IV.

⁴⁸ Schuster/Franke 1926, Teil 2, S. 207f.

⁴⁹ Vgl. exemplarisch Schäfer 1912, S. 138; 1914, S. 63.

⁵⁰ Vgl. exemplarisch die Ausgaben von Reukauf/Heyn 1912; ³1926.

⁵¹ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 3.

⁵² Klöppel 1928, S. 275.

⁵³ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 4f.; Wentz/Volkman 1928, III. Teil, S. 10.

⁵⁴ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 6; vgl. hierzu auch den Beitrag von Elija Horn in diesem Band.

⁵⁵ Ebd., S. 7.

⁵⁶ Klöppel 1928, S. 279.

⁵⁷ Wentz/Volkman 1928, III. Teil, S. 8.

⁵⁸ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 8.

⁵⁹ Wentz/Volkman 1928, S. 8.

der Religionen, welche „die Kinder die weltübertreffende Größe und die weltumfassende Liebe des Evangeliums“⁶⁰ erahnen lassen soll:

Die Höherentwicklung der Religion geht Hand in Hand mit dem Zusammenschließen der ungebunden lebenden Menschen zu einem Stamme oder Volke. [...] Die griechischen Götter stehen hoch über den Fetischen der Neger, nicht nur insofern, als man die Götter vollkommener darstellt, sondern man denkt sie sich auch als sittliche Wesen, die den Menschen besondere Anforderungen stellen. [...] Wie unbefriedigt die griechische Welt von ihrer Religion war, zeigt sich deutlich darin, daß das Christentum im Laufe von 300 Jahren den griechischen und römischen Götterglauben vollständig überwand.⁶¹

Außerchristlichen Religionen wird gemäß der Kulturstufentheorie in historischer wie aktueller Perspektive zugestanden, als quasi menschliches Apriori eine Ahnung von höheren Mächten entwickelt zu haben.

Wenn auch nach unserer christlichen Vorstellung diese heidnischen Vorstellungen sehr unvollkommen sind, so steckt in ihnen doch der Kern aller Religion. Die Menschen ahnen, daß über ihnen ein Wesen waltet, das mächtiger ist, als sie es sind.⁶²

Die im Gegensatz dazu tatsächlich explizit im Lehrplan geforderte Auseinandersetzung mit den protestantischen Sekten fällt durchaus unterschiedlich aus: Friedrich Fliedner, Adelheid Caspar und Karl Mützelfeldt (1929) bemühen sich um eine vergleichsweise sachliche Darstellung einzelner Freikirchen und Sekten.⁶³ Reukauf und Heyn warnen zwar insgesamt vor den Gefahren für die Volkskirchen durch „gesonderte Gemeinschaften“, sprechen ihnen „gesundes religiöses Leben“⁶⁴ in der Gänze jedoch nicht ab, wie auch Karl Wentz und Wilhelm Volkmann dem binnenkonfessionellen ‚Separatismus‘ trotz prinzipieller Ablehnung eine anspornende Wirkung zugestehen.

Sie zersplittern unsere evangelische Kirche und entziehen ihr oft starke religiöse Charaktere. Durch ihre vielfach einseitige, ja falsche Auslegung einzelner Bibelstellen bringen sie Verwirrung und Unruhe in die Gemüter und Gemeinden und richten dadurch Unheil an. [...] Doch bewahren sie andererseits die Kirche vor Verflachung

⁶⁰ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. I.

⁶¹ Klöppel 1928, S. 275-277.

⁶² Ebd., S. 275. Wörtlich fast identisch: Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 3.

⁶³ Ebd., S. 37.

⁶⁴ Ebd., S. 194.

und Erschlaffung, indem sie durch ihr Dasein und ihr Leben die Kirche zur Prüfung ihrer selbst und zur Verteidigung ihrer Stellung zwingen.⁶⁵

Wie auch schon in einigen Vorkriegsschulbüchern wird die Offenheit der evangelischen Kirche für die Zulässigkeit von Sekten als Stärke gegenüber der katholischen Kirche demonstriert.⁶⁶ Bei der Darstellung des Katholizismus wird, zum Beispiel durch synoptische Darstellungsweise der Unterscheidungslehren,⁶⁷ eine scheinbar objektive Betrachtung beider Konfessionen gewährleistet und damit das Schulbuch als Informatorium⁶⁸ hingestellt. Die Problematik der konfessionellen bzw. der Simultanschule wird erstaunlicher Weise überhaupt nicht aufgegriffen.⁶⁹ Dass sich gleichwohl die Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht der 1920er-Jahre nicht nur apologetisch gegenüber außerchristlichen Religionen, sondern auch gegenüber dem Katholizismus gerieren, zeigt der direkte Vergleich zweier Ausgaben (1913 und 1927) von August Falcke und Theodor Förster. Während die frühe Ausgabe im Kontext „Bilder aus der Kirchengeschichte – Die christliche Kirche bis zur Reformation“ auf knapp zwei Seiten (nach einer sachlichen Einführung zu Mohammed!) die historische Entwicklung des Papsttums differenziert darstellt und erst abschließend wertend zur Entstehung der Reformationsbewegung überleitet, werden Verfehlungen und Untergang des Papsttums in der neuen Ausgabe von 1927 auf acht Seiten als „Entartung der Kirche“⁷⁰ ausgedehnt. Über die feindselige Haltung kann auch nicht die Anerkennung ihrer Erfüllung der „wichtige[n] Aufgabe [...] die deutsche Seele zu erhalten und zu erziehen in der Furcht vor dem heiligen Gott“ hinwegtäuschen, wenn zugleich die „Sonderbarkeiten, abergläubischen Auswüchse und menschlichen Schwächen“⁷¹ des Katholizismus unterstrichen werden. Und ähnlich schlussfolgern Wentz und Volkmann, paradoxer Weise unter Bezugnahme auf Lessings Ringparabel:

Wir sehen, wie stark die Unterschiede zwischen beiden Lehren sind. Aber der Vergleich bestärkt uns auch in dem Bewußtsein, den echten Ring zu besitzen (Lessings Parabel von den drei Ringen in „Nathan der Weise“), der angenehm vor Gott und den Menschen macht. Das darf uns weder zu pharisäerhaftem Hochmut noch zu

⁶⁵ Wentz/Volkmann 1928, III. Teil, S. 62.

⁶⁶ Falcke/Förster 1913, S. 231.

⁶⁷ Wentz/Volkmann 1928, S. 48f.; Flidner/Casper/Mützelfeldt ²1929, III. Teil, S. 32ff.; Reukauf/Heyn ³1926, S. 227ff.

⁶⁸ In Anlehnung an Höhne 2003, S. 64.

⁶⁹ Zur Einstellung Reukaufs zu Katholizismus und den Schulformen vgl. Pfister 1989, S. 98, 104.

⁷⁰ Falcke/Förster 1927, S. 158.

⁷¹ Ebd., S. 156.

unchristlicher Unduldsamkeit verleiten, sondern es muß uns anspornen, die Wahrheit unsers Glaubens durch Betätigung unserer religiös-sittlichen Kräfte in werktätiger Liebe zu beweisen, damit das Reich Gott's wird gemehrt zu Lob und seinen Ehren.⁷²

In den untersuchten Lebenskundeschulbüchern hingegen finden anders als in den Religionsbüchern dezidierte Auseinandersetzungen sowohl mit der katholischen Konfession als auch mit außerchristlichen Glaubensgemeinschaften nicht systematisch statt. Dies hängt vermutlich mit der Verortung der Lebenskunde als Ergänzung zu einem bekennenden oder religionskundlichen Religionsunterricht zusammen. Wo außerchristliche Religionen oder auch die jeweils andere Konfession Erwähnung finden, geschieht dies bei Johann Grüner beispielsweise als Illustration für Ethiken, die die Religionen (vermeintlich) symbolisieren – unter Verwendung gleicher Stereotypisierungen wie in den Religionsbüchern (z.B. Buddhismus als Religion des Pessimismus).⁷³ Karl August Busch als Schulbuchautor in Sachsen konstatiert:

Die rohesten Anfänge aller menschlichen Kultur finden wir noch heute bei wilden Stämmen in Australien (Papua), Afrika (Hottentotten) und Amerika (Indianer, Inneres Brasilien. [...] Roh und unvollkommen wie all ihr Leben ist daher auch ihre Religion.⁷⁴

Foerster hingegen setzt sich mit anderen Kulturen fast ausschließlich auf nicht-religiöser Ebene auseinander. Außerchristliche Religionen bzw. ihre Stifter werden selten, wenn dann jedoch wertschätzend dargestellt, ihr Vorbildcharakter zu verdeutlichen versucht und zu Toleranz aufgerufen.⁷⁵

4 Das Verhältnis Staat – Kirche: Erziehung zum Staatsbürger oder zum gottgläubigen Christen?

Die im preußischen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Mittelschulen 1910 formulierte Vorgabe, sich in Klasse I mit der „Wiederholung und Ergänzung der kirchengeschichtlichen Lebensbilder unter besonderer Berücksichtigung des Lebens der Kirche in der Gegenwart und ihrer Verfassung“ zu befassen, wird in den Schulbüchern der Vorkriegszeit wesentlich

⁷² Wentz/Volkman 1928, S. 50.

⁷³ Grüner 1922, S. 12.

⁷⁴ Busch 1921, S. 86f.

⁷⁵ „Dann gibt es Knaben und Mädchen, die machen sich über die Religion der anderen lustig oder sprechen feindselig davon: auch das ist roh, es ist ein Schlag ins Gesicht“ (Foerster 1921, S. 335).

enger als in den Ausgaben nach 1920 als Kirchengeschichte ohne deutliche politische Bezüge eingeführt. Den einzigen sozialen Gegenwartsbezug kirchlicher Tätigkeit stellt in diesem Zusammenhang die innere Mission dar, die allerdings nur bei Reukauf und Heyn auch in einen dezidiert sozialpolitischen Kontext („Innere Mission und Sozialgesetzgebung“) gestellt wird.

So stehen wir noch mitten in einer Zeit sozialer Gesetzgebung. Möchten auch künftig freie Gesellschaften, Kirche und Staat zusammenwirken, denn auch für unser Volk gilt das Wort des Apostels: Wenn ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit. 1. Kor. 12, 26.⁷⁶

Autoren der Religionsschulbücher aus der Zeit der Weimarer Republik befassen sich gemäß den preußischen Bestimmungen von 1925 überwiegend in der abschließenden Klasse der Mittelschule (Klasse I) mit dem „Leben der Kirche in der Gegenwart und ihre Verfassung“.⁷⁷ Dabei tritt in einigen der Schulbücher entgegen dem Erziehungsauftrag sämtlicher Schulen zu staatsbürgerlicher Erziehung (Art. 148 Weimarer Reichsverfassung) ein distanziert-feindseliges Verhältnis zum Weimarer Staat zutage. So betont Wilhelm Klöppel zwar die Gleichberechtigung von Staat und Kirche⁷⁸ und mahnt, nach dem Vorbild Jesu keine Vermischung beider Sphären vorzunehmen⁷⁹ (Lehre von den Zwei Reichen). Klöppel hält sich folgerichtig auch mit der Empfehlung einer bestimmten politischen Partei zurück, stellt aber gleichwohl das unumgängliche Gebot auf, in der jeweiligen Partei „Christi Geist zur Wirksamkeit zu bringen.“⁸⁰ Zugleich steht für Klöppel der Gehorsam gegenüber Gott im Zweifelsfall über jenem gegenüber weltlicher Herrschaft, was sich auch im Ausdruck vom „über den Parteien stehenden Bund im Dienste Christi“⁸¹ niederschlägt. Ähnlich heißt es bei Reukauf und Heyn:

Wenn aber die Forderung des Gesetzes gegen das Gewissen geht. Dann sollen wir Gott mehr gehorchen als den Menschen, aber geduldig die Strafe tragen, die der Staat für die Übertretung seiner Gesetze verhängt, wie es die ersten Christen in der Zeit der Verfolgungen gemacht haben.⁸²

⁷⁶ Reukauf/Heyn 1912, I. Teil, Ausgabe D, S. 171.

⁷⁷ Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen 1925, S. 348.

⁷⁸ Klöppel 1928, S. 342.

⁷⁹ Ebd., S. 341f.

⁸⁰ Klöppel 1928, S. 343; vgl. ähnlich Reukauf/Heyn 1928, IIIa, S. 78f.

⁸¹ Ebd.

⁸² Reukauf/Heyn 1928, IIIa, S. 78.

Fliedner, Caspar und Mützelfeldt plädieren stärker noch für eine strikte Trennung zwischen weltlichen und geistlichen Fragen und warnen sowohl vor einer Vergötterung des Vaterlandes als auch vor einer Instrumentalisierung Gottes.⁸³ Wenn auch Christsein und Vaterlandsliebe einander einschließen,⁸⁴ stehe das Christsein als völker- und rassenverbindendes Element über der Zugehörigkeit zu einer Nation. „Da ist vom verschwommenen Internationalismus nicht die Rede, aber das ist die überationale Schauung, die im Evangelium aufleuchtet.“⁸⁵ Insofern wird hier der Tenor zumindest ausgewählter Schulbücher aus der Phase der Jahrhundertwende fortgeführt, für die Antje Roggenkamp analog eine Überführung des Nationalen ins Internationale „durch Reflexion auf christliche Grundlagen“⁸⁶ konstatiert. Dass in einigen der herangezogenen Lehrbüchern für den Religionsunterricht die staatsbürgerliche Erziehung tendenziell unterwandert bzw. relativiert wird, ist verwunderlich wohl angesichts von deren Genehmigungspflicht, nicht aber aus der Perspektive der grundsätzlich differenten Erziehungsaufträge von Staatsbürgerkunde und Religionsunterricht: Die Erziehung zum guten *Staatsbürger* auf der einen, Erziehung zum (gottgläubigen) *Menschen* auf der anderen Seite.

Passagen in Lehrbüchern anderer Autoren hingegen können schon fast als germanozentrisch bezeichnet werden, was Roggenkamp auf die Zuordnung des Religionsunterrichts zu den kulturkundlichen Unterrichtsfächern zurückführt.⁸⁷ Auf den ersten Blick ähnlich wie andere Schulbuchautoren sehen Wentz und Volkmann in der Ausgabe von 1928 die Berufung eines Christen in dem Ziel, Bürger einer höheren, das heißt über dem Vaterland stehenden Welt zu werden.⁸⁸ Im Unterschied jedoch zu den anderen Autorenkollektiven betrachten sie die Zugehörigkeit zum eigenen Volk und Vaterland auf Erden als prioritär gegenüber jener zur Menschheit; das irdische Leben als Vorbereitung der höheren Welt habe sich demnach für jeden Christen in den Dienst *seines* Volkes zu stellen.⁸⁹ Historisch leiten sie aus der Zeit der Befreiungskriege gegen Frankreich die notwendig christliche Dimension des deutschen Nationalismus ab: „Das war und ist deutscher Glaube, und er war christlich [...]. Was sie mahnt zu ‚Sieg und Kampf, hat Gott ja selber angefacht.“⁹⁰

⁸³ Fliedner/Caspar/Mützelfeldt ²1929, S. 78.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 79.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Roggenkamp 2014, S. 167.

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 175.

⁸⁸ Wentz/Volkmann 1928, III. Teil, S. 71.

⁸⁹ Ebd., S. 91.

⁹⁰ Wentz/Volkmann 1927, II. Teil, S. 252.

Foerster, der in seiner *Lebenskunde* die Liebe zum Vaterland in einem Atemzug mit der zu den Eltern nennt,⁹¹ sieht mit ihr zugleich das Gebot der Achtung anderer Völker gegeben. Gerade weil sie im Gegensatz zur Vaterlandsliebe nicht selbstverständlich sei, müsse eine ihr gemäße Erziehung der Gefühle erfolgen. Wie an anderen Stellen auch weist er, ohne naturgemäß den Terminus schon zu verwenden, auf das Faktum der globalisierten Welthandelsbeziehungen und die hieraus resultierenden Abhängigkeiten von anderen Völkern hin und nennt Bildung als wichtigen Faktor für das Bewusstwerden wechselseitiger Dependenz.⁹² Abstrakter als Foerster geht Karl Barth in seinen Ausführungen von keiner konkreten, national verwirklichten Gesellschaft aus. Die neutrale „menschliche Gemeinschaft“ ist ihm Quelle menschlichen Gewissens.⁹³ Menschenliebe und der Friede unter den Völkern sowie innerhalb ihrer sind ihm analog zu Foerster erklärtes Ziel.⁹⁴ Seine immer wieder neu aufgelegte *Lebenskunde* hat zwischen 1912 und 1921 im Übrigen keine Überarbeitung erfahren.

Eine politisch radikalere Position nimmt Friedrich („Fritz“) Gansberg in den *Feierstunden. Erzählungen aus alten und neuen biographischen Werken für Lebenskunde und Religionsunterricht* ein.⁹⁵ Gansberg macht seinen politischen Anspruch an das Schulbuch deutlich („Wenn doch die Regierung besser für die anderen sorgte!“⁹⁶); Leserinnen und Leser erfahren anhand von „Arbeiterschicksalen“ deutlich die Ketten der gesellschaftlichen Ordnung, die nur durch außerordentliche Willenskraft gesprengt werden können. Kirche und Glaube gehören auf natürliche Weise zum Alltag und teilweise auch zum Bildungsgut der biografierten Persönlichkeiten. Entgegen der Konzeptualisierung des Lehrbuches für *Lebenskunde und Religionsunterricht* und trotz eines durchaus herzustellenden Bezuges der Thematik zur inneren Mission, wird die Rolle der Institution Kirche überhaupt nicht reflektiert, sondern werden religiöse Bezüge allenfalls als alltagsweltliche Gegebenheiten eingeflochten.

In ähnlicher Weise erfolgt in der *Lebenskunde* Johann Grüners keine Auseinandersetzung mit institutionalisierter Religion.⁹⁷ Grüner benennt ohne Problematisierung die Religionslehre als Gegenstand des Schullebens und anerkennt den Besuch des sonntäglichen Gottesdienstes, der allerdings in individu-

⁹¹ Foerster 1921, S. 169.

⁹² Ebd., S. 166ff.

⁹³ Barth ²1920, S. 15.

⁹⁴ Vgl. ebd., S. 19.

⁹⁵ Fritz Gansberg, Vertreter der progressiven Volksschullehrerschaft im Kaiserreich und aktiven Befürworter der Bremer Denkschrift (1905), engagierte sich bis 1910 in der internationalen moralpädagogischen Bewegung (vgl. Enders 2002, S. 196).

⁹⁶ Gansberg 1929, S. 182.

⁹⁷ Vgl. exemplarisch Grüner 1922, S. 39.

alisierter und de-institutionalisierter Form auch in der freien Natur stattfinden könne. Insgesamt steht bei ihm die Vorbereitung der Jugendlichen auf ihren Eintritt in eine häusliche oder öffentliche Berufstätigkeit eindeutig im Vordergrund.

5 Fazit: Aufbruch im Schulbuch?

Obschon Roggenkamp für die Religions Schulbücher bereits des wilhelminischen Kaiserreichs die „Verbindung von Thron und Altar“ in Frage stellt,⁹⁸ zeigen die Schulbücher der Nachkriegszeit eine deutlich gesteigerte kritische Haltung gegenüber Dimensionen staatlicher Macht. Die Autoren reagieren damit wie auch in ihrer defensiven Haltung gegenüber anderen Formen institutionalisierter Religion auf die Bedrohung ihrer Kirche in der jungen Republik.

Trotz einer von Gerhard Pfister ausgemachten allmählichen Distanz zur Theorie der kulturhistorischen Stufen und zu den auf ihr beruhenden Formalstufen (Herbart)⁹⁹ bleibt hierbei das phylogenetisch-ontogenetische Modell religiöser Entwicklung in den Schulbüchern der ausgehenden 1920er-Jahre präsent. Zugleich markieren die Autoren ein Bewusstsein für den Reformbedarf der Religions Schulbücher sowohl hinsichtlich der Textauswahl als auch ihrer schulbuchdidaktischen Gestaltung, wie der Auszug aus dem Vorwort von Reukauf und Heyn zu ihrem ersten Band der Schulbuchreihe für Mittelschulen (1926) exemplarisch aufzeigt.

Die vorliegende Neuauflage findet veränderte Verhältnisse in den preußischen Mittelschulen vor. Die vierklassige Grundschule ist errichtet, die Mittelschulen sind zu sechsklassigen Anstalten für das 5. bis 10. Schuljahr umgestaltet worden. Doch bringen die neuen Bestimmungen über den Religionsunterricht keine grundsätzlichen Neuerungen und somit keine Veranlassung zu wesentlich neuer Gestaltung des vorliegenden Buchs. [...] Und doch ist unser Buch ein anderes geworden. Zunächst haben wir eine Reihe von Umgestaltungen schon in Auswahl und Textgestaltung der Erzählstoffe vorgenommen. [...] Ferner ist in der äußeren Gestaltung eine noch bedeutsamere Änderung vorgenommen worden. Es kam uns darauf an, unser Religionsbuch so zu gestalten, daß es den Schülern und Schülerinnen Interesse und Freude abgewinnt, es mehr zu einem Lesebuch statt eines Lernbuchs werden zu lassen.¹⁰⁰

Damit bedienen sich *einige* Schulbücher des Religionsunterrichts und *einige* der Lebenskunde vergleichbarer schulbuchdidaktischer Mittel, wie etwa der

⁹⁸ Vgl. Roggenkamp 2014, S. 152.

⁹⁹ Pfister 1989, S. 114-118, 177f.

¹⁰⁰ Reukauf/Heyn ³1926, S. III.

Erzählung.¹⁰¹ Beide Unterrichtsfächer weisen mit der Kind- und Erlebnisorientierung sowie der Betonung der Selbsttätigkeit¹⁰² in *einigen* ihrer Schulbücher eine starke Beeinflussung durch reformpädagogische Prämissen auf. Arbeitsschulische Ansätze halten auch in den Religionsunterricht Einzug,¹⁰³ die Transformation von Schulbüchern zu Unterrichtshilfen wird reflektiert. Möglicherweise ist es die Lebenskunde innerhalb des Religionsunterrichtes, die durch reformpädagogisch anmutende Bilder des Lehrers diesem einen über das sonstige Maß hinausgehenden Freiraum einräumte.¹⁰⁴ In den Schulbüchern zur Zeit der Weimarer Republik spiegelt sich ein verstärktes Bemühen der Religionslehrer nach Wahrnehmung als „gleichberechtigte[n], selbständige[n] Pfleger[n] der christlichen Glaubensgüter“,¹⁰⁵ welche die sich formierende Religionspädagogik über das unterrichtliche Geschehen hinaus aktiv mitzugestalten beabsichtigten.

Jenseits der im Rahmen des Aufsatzes nur angerissenen Trends in der Entwicklung der Schulbücher bleiben diese inhaltlich von einer großen Varianz geprägt, allerdings nicht zwangsläufig entlang fachlicher Selbstverständnisse (Lebenskunde vs. Religionsunterricht), sondern via pädagogischer, didaktischer und nicht zuletzt politischer Selbstverortungen innerhalb der weiten Grenzen schulpolitischer Orientierungen bzw. kirchlicher Vorgaben. Das Jahr 1918 als gesellschaftlich bedingte und politisch erzwungene Erschütterung des Selbstverständnisses von Schulbuchautoren eines bekennenden evangelischen Religionsunterrichtes hat seine Spuren in ihren neuen Unterrichtshilfen hinterlassen, deren Systematisierung eine lohnenswerte Aufgabe weiterer bildungshistorischer Untersuchungen darstellt.

¹⁰¹ Zum Stellenwert und methodischen Einsatz der Erzählung vgl. Gansberg 1929, S. 7, vgl. auch Gräbe (2019).

¹⁰² Vgl. Wiater 2018, S. 202.

¹⁰³ Vgl. Reukauf/Heyn 1928, IIIa, S. 4; vgl. den Band für Mädchenschulen (Reukauf/Heyn 1928, IIIb, S. 130-132).

¹⁰⁴ „Da die Behandlung gerade dieses Stoffes, wie keines andern in dem Maße, der vollsten Bewegungsfreiheit des Lehrers bedarf und – vornehmlich bei der christlichen Lebenskunde – dessen innerster Eigenart und Lebensauffassung entsprechen wird, so habe ich diesen Abschnitt so kurz wie möglich gefaßt und oft nur Gedanken oder Gedankengänge hingeworfen, aus denen der Lehrer nach seinem Empfinden und Bedürfnis auswählen mag.“ (Westphal 1927, Vorwort).

¹⁰⁵ Aus einer Resolution für den Dresdner Kirchentagsausschuss 1919, die Hermann Schuster einbrachte (Roggenkamp-Kaufmann 2002, S. 628f., s. a. S. 157ff.).

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die die Neuordnung des Mädchenschulwesens. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1908, S. 886-1002.
- Barth, Karl (²1920): Der Lebensführer. Ein Sittenlehrbuch für die oberste Klasse der Volksschulen und für Fortbildungsschulen. Leipzig.
- Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1925, S. 348-356.
- Busch, Karl August (1921): Lebenskunde. Eine angewandte Ethik und allgemeine Grundlegung der Weltanschauung für den Jugendunterricht. Dresden.
- Falcke, August/Förster, Theodor (1913): Religionsbuch für evangelische Schulen. Für Mittelschulen. Halle.
- Falcke, August/Förster, Theodor (1927): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Zweiter Teil, Kl. IV-II. Altes Testament, Neues Testament, Kirchengeschichte. Halle.
- Fliedner, Friedrich/Caspar, Adelheid/Mützelfeld, Karl (²1929): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen und verwandte Anstalten. III. Band: Suchet, so werdet ihr finden. Beiträge zur Glaubens- und Lebenskunde für Klasse I. Bielefeld und Leipzig.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1921): Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Jungen. Berlin. Leipzig.
- Gansberg, Fritz (1929): Die Unterrichtsbücher von Fritz Gansberg. 3. Band: Feierstunden. Erzählungen aus alten und neuen biographischen Werken für Lebenskunde und Religionsunterricht. 5.-8. Schuljahr. Langensalza.
- Göckel, Bertold/Kaiser, Paul/Schmidt, Hugo (1920): Stoffpläne zur Lebenskunde und Religionsgeschichte. Leipzig.
- Göckel, Bertold/Kaiser, Paul/Schmidt, Hugo (1921): Bausteine. Lesebuch zur ethischen Unterweisung. Unterstufe. Leipzig.
- Grüner, Johann (1922): Lebenskunde. Ein Lehr- und Lesebuch für die heranwachsende Jugend. I. Teil: Lebensanschauungen und praktische Lebenskunde. Stuttgart.
- Klöppel, Wilhelm (1928): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen, 2. Teil, Klasse 4 bis 1. Langensalza.
- Lehrbücher in den Mittelschulen (1910). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, S. 919.
- Neuordnung des Mittelschulwesens (1910). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, S. 343-408.
- Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und weibliche Jugend (1923). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, S. 321-322.
- Reukauf, August/Heyn, Ernst (1912): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen, Teil I. Leipzig.
- Reukauf, August/Heyn, Ernst (²1926): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen, Teil II 2 D. Leipzig.
- Reukauf, August/Heyn, Ernst (1928): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Teil IIIa+b, Teil IV. Leipzig.
- Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule (1921). In: Richtlinien des Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen (1929), Breslau, S. 22-33.

- Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Jahrgänge der Volksschule vom 15. Oktober 1922. In: Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen (1929), Breslau, S. 33-53.
- Schäfers evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen (1912). Erster Teil. Ausgabe für Rheinland und Westphalen. Frankfurt am Main.
- Schäfers evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen (1914). Zweiter Teil. Ausgabe für Schleswig-Holstein. Frankfurt am Main.
- Schuster, Hermann/Franke, Walter (1926): Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht, Teil 2, Für Mittelschulen. Aus Bibel und Kirche. Frankfurt am Main.
- Seeling, Otto (1920): Zur Methodik des Unterrichts in Lebens- und Bürgerkunde. Leipzig.
- Stoffels, Elise (1928): Jungmädchens Wegeleit. Eine Lebenskunde für die weibliche Jugend. Düsseldorf.
- Tschersig, Hubert (1924): Zur Vereinheitlichung der Lehrbücher. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1924, S. 111-112.
- Umgestaltung der Lehrbücher. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1924, S. 6-8.
- Wentz, Karl/Volkman, Wilhelm (1927): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Zweiter Teil. Klasse IV-II. Gütersloh.
- Wentz, Karl/Volkman, Wilhelm (1928): Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Glaubenslehre und Lebenskunde. Dritter Teil. Klasse I. Gütersloh.
- Westphal, Johannes (1927): „Das lebendige Wasser“. Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen. Dritter Teil für Klasse II-I. Berlin.
- Zulassung von Moralunterricht für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Kinder 1920. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1920, S. 278-279.

Literatur

- Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Depaape, Marc/Simon, Frank (2003): Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn, S. 65-77.
- Dieterich, Veit-Jacobus (2007): Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000): Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben. Göttingen.
- Enders, Susanne (2002): Moralunterricht und Lebenskunde. Bad Heilbrunn.
- Gräbe, Viktoria Luise (2019): Zwischen Unterrichtsprinzip und Schulfach: Lebenskundlicher Unterricht im Volksschulwesen der Weimarer Republik. Zwei konzeptionelle Exempel. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25, Bad Heilbrunn, S. 191-213.
- Haubfleisch, Dietmar (1994): Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Überblick, Forschungsergebnisse und -perspektiven. In: Pehnke, Andreas/Röhrs, Hermann (Hg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Frankfurt am Main, S. 117-132.
- Heinze, Carsten (2010): Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the “Grammar of Schooling“. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 2, S. 122-131.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt am Main.
- Levi, Herrmann (1933): Lehrbuch und Jugendbuch im jüdischen Erziehungswesen des 19. Jahrhunderts in Deutschland: Versuch einer entwicklungsgeschichtlichen Darstellung nach Inhalt und Methode. Köln.

- Ott, Christine (2016): Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung: theoretische Grundlegung und historische Skizze. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand/Textbooks under scrutiny. Bad Heilbrunn, S. 31-50.
- Pfister, Gerhard (1989): Vergessene Väter der modernen Religionspädagogik. E. Thrändorf, A. Reukauf, R. Staude. Göttingen 1989.
- Reimann, Gregor/Seher, Sophie/Wermke, Michael (2019): Die Schule ‚pflegt die Verbundenheit mit der Heimat in Thüringen und in Deutschland‘ – Der Heimatbegriff im Bildungsauftrag des modernen Schulwesens. In: Costadura, Edoardo/Ries, Klaus/Wiesenfeldt, Christiane (Hg.): Heimat global. Modelle, Praxen und Medien der Heimatkonstruktion. Bielefeld, S. 237-280.
- Roggenkamp-Kaufmann, Antje (2002): Religionspädagogik als ‚praktische Theologie‘. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik. Leipzig.
- Roggenkamp, Antje (2007): Das (zweite) deutsche Kaiserreich. In: Lachmann, Rainer/Schröder, Bernd (Hg.): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch. Neukirchen-Vluyn, S. 167-202.
- Roggenkamp, Antje (2014): Kaiserreich, Republik und Diktatur. Religionsbücher im Diskurs. In: Roggenkamp, Antje/Wermke, Michael (Hg.): Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik. Leipzig, S. 151-183.
- Rupp, Horst (1994): Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung. Weinheim.
- Schönfeld, Heidi (2003): Bücher für den evangelischen Religionsunterricht. Ein Beitrag aus dem bayerischen Volksschulwesen im 19. Jahrhundert. Jena.
- Walk, Joseph (1991): Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt am Main.
- Wiater, Werner (2018): Theologie, Pädagogik und Katechetik als Grundlage des Schulbuchs für den Religionsunterricht. Beispiele aus der Zeit der Reformpädagogik (1880/90-1933). In: Schütze, Sylvia/Matthes, Eva (Hg.): Religion und Bildungsmedien. Bad Heilbrunn, S. 201-215.
- Wermke, Michael (2018): Der Religionsunterricht und das Religionsschulbuch im öffentlichen Schulwesen – Eine bildungstheoretische Reflexion. In: Štimac, Zrinka/Spielhaus, Riem (Hg.): Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven. Göttingen, S. 63-78.
- Wermke, Michael (2020): Die Schulprogrammschriften höherer jüdischer Schulen in Frankfurt am Main im 19. und frühen 20. Jahrhundert – erste Vermessungen in einem unbekanntem Forschungsgebiet. Druck in Vorbereitung.