

## **Hoher Meißner 1913: Autonomie als Religionsersatz?**

### **Vorbereitende Gedanken zu einem anstehenden Jubiläum**

#### **Gedeutete Geschichtsdeutungen**

Jubiläen sind Anlaß für umfangreiche Stoffsammlungen, Quellenforschungen und streng historische Darstellungen. Das ist notwendig, um nicht in Wunschbilder und Phantasien abzugleiten. Auf der anderen Seite genügt dies kaum für das konkrete Feiern des Jubiläums! Das Vergangene muß für die Gegenwart aufbereitet, „schmackhaft“ und auch emotional „ansteckend“ gemacht werden. Es ist notwendig, für Kopf, Herz und Hand die Bedeutung und Aktualität des jeweils Gefeierten herauszustellen. Das heißt aber auch: Geschichte muß gedeutet werden! Wer Feste feiert, dem geht es nicht nur um die „objektive“ Darstellung eines historischen Sachverhalts, sondern z.B. auch um die Verkündung einer Idee mit historischen Mitteln. Geschichtliche Abläufe werden verwendet, um eine Vision zu entwickeln, die in die Zukunft trägt und die nicht darauf angelegt ist, mit quellenkundlichen Mitteln geprüft zu werden. Die Wahrnehmung der historischen Anlässe wird hier auf bestimmte Eigenschaften reduziert; sie werden isoliert und aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang, der dann sogar ignoriert werden kann, herausgerissen. Das Ergebnis einer derartigen, durch vorgegebene Wertentscheidungen bedingten Wahrnehmung ist ein allenfalls noch partiell richtiges Bild, es entsteht ein undifferenziertes, plakatives, scheinbar in sich geschlossenes Bild. Ein Typus ist geformt. Und dieses Bild wird dann zitiert; es ist zu einem Ideenträger geworden, dessen historische Substanz nicht mehr genau bestimmt zu werden braucht. Es wird in pragmatischer Funktion dadurch verwendbar, daß es in einen neuen, von der Gegenwart her definierten Erklärungs- und auch Agitationszusammenhang eingebettet wird. Es ist dann weniger das historisch Wahre wichtig als vielmehr das in einem Bild zusammenschießende Irrationale, das geeignet ist, gegenwärtiges Denken und Handeln zu rechtfertigen und zu motivieren. Geschichte wird zum Deutungsstoff, zu einem Anhalt für heutige Orientierungen, Gewißheiten, Vermutungen, Wertungen usw.! Dies gilt z.B. auch für das hundertjährige Jubiläum des „Hohen Meißner“, das 2013 ansteht und das irgendwie auch die „Kreuzwacht“ beschäftigen wird. Dazu bedarf es aber eines Vorlaufs!

#### **Jugendbewegung und Hoher Meißner 1913**

Frauen-, Arbeiter- und Volksbildungsbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts haben aus der Jugendbewegung wichtige Impulse bekommen, zog sich doch die aufbrechende Jugendgeneration nicht auf eine Insel jugendlichen Selbstgenusses zurück; mit ihrem ernstem Streben nach Wahrhaftigkeit und Echtheit in ihrem Leben wirkte sie in das Gesamtleben wie ein Sauerteig vor allem auch dadurch ein, daß die ehemaligen Wandervögel in die Berufe und ins politische Leben eintraten. Allerdings haben der Erste Weltkrieg und der Zusammenbruch 1918 viele Kräfte aufgezehrt; Tausende Wandervögel starben als Kriegsfreiwillige!

„In der Kulturkritik der siebziger und achtziger Jahre [des 19. Jahrhunderts] erklang schon der Ruf nach der Jugend: Nietzsche, Lagarde, Langbehn hofften auf sie, und die Männergeneration der neunziger Jahre scheint erfüllt gewesen zu sein von dieser über sie selbst hinausweisenden Hoffnung“ (Fritz Blättner, Geschichte der Pädagogik, Heidelberg <sup>2</sup>1953, S. 213). Die Schöpfer des Wandervogels waren erfüllt von Nietzsche und dem Lebenserneuerungswillen der Zeit, der sich z.B. auch von Rousseau und Fichte her speiste. So z.B. Karl Fischer (Berlin-Steglitz), der als ein Begründer des „Wandervogels“ gilt: „Die Großstadt verschandelt die Jugend, verbildet

ihre Triebe, entfremdet sie einer natürlichen harmonischen Lebensweise. Aus den großen Häusermeeren steigt das neue Ideal: Erlöse dich selbst, ergreife den Wanderstab und suche da draußen den Menschen wieder, den du verloren hast“ (Nach einem Bericht des Zeitzeugen Hans Breuer 1910). „Erlösung“ durch Auszug aus der Stadtkultur und Rückkehr zu den Quellen des Lebens: Diese Sehnsucht führte zu einer Unzahl von Bünden und Gruppen; „es wurde unendlich viel diskutiert, aber es gab keine Organisation, kein Programm, keine gültigen Ziele – immer entschieden Tiefe, Kraft und Wahrhaftigkeit des Erlebens und Wollens. Man wußte genau, was man nicht wollte, aber was man wollte, blieb jenseits des genossenen Lebensmoments in phantasievолlem Dunkel. Im Oktober 1913, als das kaiserliche Deutschland mit Paraden und Hurrarufen den Tag der Völkerschlacht bei Leipzig feierte, sammelten sich die Jugendbünde auf dem hohen *Meißner*, wo man nicht einmal das Deutschlandlied sang, weil man fürchtete, damit in das patriotische Pathos zu verfallen. Damals ist die berühmte Meißner-Formel entstanden: ‚Die Jugend wolle das Leben aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit gestalten‘... In der Tat war das der Weg der meisten: von ihrer Kulturfucht brachten sie dann eine höhere Idealität in ihr späteres tätiges Erwachsenenleben mit, wenn es auch ‚ewige Wandervögel‘ gab, die den Rückweg in Alltag, Pflicht und Arbeit nicht mehr fanden, die ratlos waren, als sie auf Jugendlust, Überschwang und Grenzenlosigkeit verzichten sollten“ (Blättner, ebd. S. 214).

Nach dem Ersten Weltkrieg änderte sich das Gesicht der Jugendbewegung. Konnte man sie vorher (zumindest tendenziell) als eher lyrisch-romantisch und individualistisch bezeichnen, so wirkte sich nun die Not der Zeit und der wirtschaftliche Ruin des Bürgertums, dem die meisten Wandervögel entstammten, aus. Nüchternes Hinsehen, Arbeit, Planung, Organisation und Programm waren jetzt gefragt. „Der politischen und wirtschaftlichen Welt konnte man nicht mehr romantisch entfliehen, sie forderte von den Mittägern Mitverantwortung und Entsagung, soziale und politische Arbeit, die Übernahme sozialpädagogischer Aufgaben“ (Blättner, ebd. S. 215). Hermann Nohl bezeichnete die Jugendbewegung als „das pädagogische Gewissen der Jugendpflege, weil sie nicht bloß das subalterne Organ irgendwelcher anderer Zwecksysteme sei..., sondern dem höheren geistigen Leben der Jugend diene, die sich hier zunächst in allen ihren Kräften entfalten solle.“ Fürsorgeerziehung, Gefängniserziehung, sozialpädagogische Arbeit, aber auch reformorientierte Pädagogik und Schulerziehung wurden nun die Betätigungsfelder der inzwischen zu Erwachsenen herangereiften Wandervögel als Lehrer, Erzieher und Gesetzgeber. Die Jugendbewegung politisierte sich, sie wurde zweckhafter und bewußter, die „Führer“-Ideologie machte sich in manchen Kreisen bemerkbar. „Der gewandelte Geist drückte sich in Kleidung und Haltung aus: mehr und mehr Bünde trugen Uniform, man wanderte nicht mehr, sondern marschierte in geschlossener Formation... Die erste Phase der Jugendbewegung war dadurch gekennzeichnet, daß sie alles Militärische mit Heftigkeit ablehnte... Nun, nach dem Zusammenbruch, als es keine allgemeine Wehrpflicht mehr gab, als die Kriegsteilnehmer allmählich das Grauen überwunden und das Erzählen gelernt hatten, da schien die militärische Disziplin, die Straffheit des Gruppenarbeitens die Vorbedingung zum Erfolg zu sein, aber auch als ein Mittel zur Disziplinierung verwahrloster jugendlicher Gemüter. Als alle Parteien anfangen, Jugendgruppen im sozialistischen, demokratischen, nationalen oder religiös-politischen Geist zu formieren, da war bald vom alten Jugendbewegungsgeist kaum mehr etwas da. Eduard Spranger setzt mit einem gewissen Recht das Ende der Jugendbewegung in das Jahr 1923“ (Blättner, ebd. S. 215). Was war aber das Umfeld dieser Entwicklungen?

### **Staatsumbruch, Jugend- und Religionskultur**

Der 9. November 1918 bedeutete für viele evangelische Christen den Zusammenbruch einer ganzen Weltordnung und die Zerstörung jener Fundamente, auf denen bisher die politische Kultur Deutschlands geruht hatte. Der später auch politisch als Unterstaatssekretär im

preußischen Kultusministerium engagierte Heidelberger liberale evangelische Theologe Ernst Troeltsch (DDP) schildert diese Stimmung am 11.11.1918 beim 70. Geburtstag des Historikers Hans Delbrück: „Man sprach gedämpft. Der Glück wünschende Redner fand vor Tränen die Worte nicht. Delbrück erwiderte ergreifend, es sei das Ende der friderizianischen Monarchie, mit der all sein politisches Denken und jeder Glaube an Deutschlands Zukunft verwachsen sei; sie habe stets an bösen Rückbildungen und Erstarrungen gelitten, woraus sich stets revolutionäre Neigungen ergaben. So furchtbar wie jetzt habe es freilich mit ihr noch nie gestanden. Der Glaube des Historikers an alle seine bisherigen Maßstäbe und Voraussetzungen sei im Wanken. Aber es gelte Goethes Wort: ‚Und keine Macht und keine Zeit zerstückelt geprägte Form, die lebend sich entwickelt‘. Ich ging fort ohne Glauben an diese geprägte Form, denn soviel man sehen konnte, war gerade ihr ‚Gepräge‘, die militärische Form und der zugehörige ‚Geist‘ bei den Massen unheilbar zerbrochen. Was aber dann?“ (Vgl. Karl Dienst, Politik und Religionskultur in Hessen und Nassau zwischen ‚Staatsumbruch‘ [1918] und ‚Nationaler Revolution‘ [1933], Frankfurt/M. 2010, S. 17ff. [THEION Bd. XXV]).

„Ora pro nobis, patrona Bavariae“, ließ der Münchener Erzbischof damals die Geistlichen seiner Erzdiözese in den Gottesdiensten flehen – nicht ohne Grund! Im Januar 1919 legte der linksliberale Staatsrechtslehrer Hugo Preuß den Entwurf einer Reichsverfassung vor, der die Kirchen zu schädigen drohte. Danach sollte z.B. in Zukunft niemand mehr verpflichtet sein, seine Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft offenzulegen; außerdem sei keine Religionsgemeinschaft durch den Staat zu bevorzugen. Mit anderen Worten: Die Religion sollte privatisiert, die bisher die Religionskultur tragenden Kirchen sollten auf den Status von Vereinen herabgedrückt werden und die Sammlung ihrer Mitglieder sollte durch private Beitrittserklärungen wie z. B. in Sportvereinen erfolgen.

Die schweren Sorgen der Kirchen im Blick auf den Rang des Christentums in der nachkaiserlichen Gesellschaft wurden durch das von sozialistischen Kulturpolitikern (SPD und vor allem USPD), an ihrer Spitze der Freidenker Adolph Hoffmann („Zehn-Gebote-Hoffmann“) von der USPD, aus der sich dann die KPD entwickelte, auf dem Verordnungswege durchgesetzte Programm einer radikalen Trennung von Staat und Kirche noch vergrößert. Auch wenn Manches dann wieder zurückgenommen wurde: Eine in konkurrierende Weltanschauungsansprüche entlassene Gesellschaft bedeutete auch das Ende kulturhegemonialer christlicher Ansprüche. Daß die Kirchen das Fundament unserer Kultur darstellten – dies war bisher eine gemeinsame christliche Überzeugung quer durch die Konfessionen und kirchenpolitischen Fraktionen.

### **Die Revolution in der protestantischen Theologie**

„Heute sehen wir Eure Welt zugrunde gehen!“ Und: „Wir gehörten nie zu der Zeit, die heute zu Ende geht!“ – Dies schlug der Pfarrer aus dem thüringischen Stelzendorf Friedrich Gogarten in seinem 1920 in der von Martin Rade herausgegebenen liberalen Zeitschrift ‚Christliche Welt‘ erschienenen theologischen Manifest ‚Zwischen den Zeiten‘ seinen kulturprotestantischen Vätern um die Ohren! Auch in der protestantischen Theologie war die Revolution angesagt und eine Generalrevision des Gottesverständnisses gefordert. Die Wirklichkeit Gottes, des souveränen Herrn über Welt und Geschichte, Zeit und Ewigkeit sei durch den Kulturprotestantismus zu einer Dimension im Innenraum der menschlichen Seele, zu einer ‚Provinz im Gemüt‘, zu einem ‚religiösen Apriori‘ verkommen. ‚Gott ist Gott!‘: Der absolute Gegensatz zwischen Gott und Mensch avancierte bei diesen ‚Dialektischen Theologen‘ zum theologischen Credo schlechthin. „Die ‚Dialektische Theologie‘ war mit ihren geistesrevolutionären Potentialen ein Bestandteil des neu angebrochenen Zeitalters der Apokalypsen und emphatischen Heilslehren“ (Kurt Nowak), die aber nur zu oft im Medium einer hochentwickelten Wissenschaftskultur entwickelt wurden. „Kaum eine Epoche der protestantischen Theologiegeschichte war fruchtbarer an neuen Entwürfen, kaum eine Epoche aber so arm an konstruktivem Sinn für die Wirklichkeit. Eine veritable Theologie der Demokratie, die sich den

Erfordernissen der pluralistischen Kultur und den Ansprüchen der parlamentarisch-demokratischen Verfassungsrealität stellte, sucht man in den zwanziger Jahren vergeblich... Die Dialektiker erhielten Ordinariate an den Universitäten (Kurt Nowak)."

### **Im Sog der nationalen Revolution**

Am ersten Tag seines Dienstantritts (8.2.1934) richtete der am 6.2.1934 von Reichsbischof Ludwig Müller ernannte Landesbischof der aus den bisherigen Landeskirchen in Hessen[-Darmstadt], Nassau und Frankfurt/M. neu gebildeten Evangelischen Landeskirche Nassau-Hessen, der bisherige Pfarrer an der Marktkirche in Wiesbaden Lic. Dr. Ernst Ludwig Dietrich eine Grußadresse an die Pfarrer und Gemeinden. Darin heißt es: „Gott hat an unserem Volke ein großes Wunder getan. In entscheidender Stunde hat er uns als sein Werkzeug den Führer gesandt. Die Mächte der Finsternis, die unsere höchsten Güter mit Vernichtung bedrohten, sind niedergeworfen. Anstelle von Unordnung, Parteihader und Klassenhaß ist eine festgefügte Einheit getreten. In kurzer Zeit sind unerhörte Leistungen im Neuaufbau eines ganzen Volkes vollbracht worden. Wir stehen mitten drin in diesem machtvollen Geschehen. Auch die evangelische Kirche nimmt an diesem gewaltigen Umschwung teil, nicht nur weil sie Gott und dem Führer unauslöschlichen Dank schuldet, sondern auch weil sie sich dem Schicksal Deutschlands gegenüber nicht neutral verhalten kann. Die Kirche hat es freilich zunächst mit den alten ewigen Wahrheiten zu tun: mit dem Evangelium von Jesus Christus, mit dem Reiche Gottes, mit Schöpfung, Erlösung und Heiligung, mit Sünde und Gnade, Tod und Auferstehung. Das sind Dinge, die hoch über allem Wechsel der Zeiten stehen, für die unsere Väter gekämpft und gelitten haben, und für die auch wir unser Leben einzusetzen bereit sind. Aber dieselbe Kirche steht auch auf Erden und damit in ihrem Volke. Sie muß in die Geschichte ihres Volkes eingehen und sich in Form, Sprache und Brauch dem irdischen Wandel unterwerfen. Das Christentum wie das Dritte Reich sind beide das Schicksal des deutschen Volkes. Die größten Zeiten unserer deutschen Geschichte waren stets mit der letzten Frage, der Frage nach Gott und Ewigkeit verbunden. Darum darf es keine Kluft zwischen evangelischer Kirche und Volksbewegung geben. Kirche und Volk müssen sich aufs neue begegnen und sich besser verstehen lernen als bisher. Beide müssen endlich erkennen, was sie seit alters her einander verdanken. Für die Kirche heißt das: Es kommt nicht auf die unevangelische Überspitzung theologischer Schulmeinungen und die lieblose Hervorkehrung konfessioneller Unterschiede an, wofür das Volk kein Verständnis hat, sondern auf die Verkündigung des Evangeliums; es kommt nicht auf die Beschäftigung mit Kirchenpolitik an, sondern auf die Hilfe an bedrängten Volksgenossen..."

### **Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur: Einige bildungsgeschichtliche Aspekte**

Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur: Kontinuität oder Bruch? Eine nicht einfache und verschieden beantwortete Frage! Demokratie und Parlamentarismus brachen 1918 über Deutschland als Begleiterscheinung einer militärischen Niederlage herein (Zum Folgenden vgl. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Hrsg. von Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth, München 1989.- Karl Dienst, Kirche – Schule – Religionsunterricht, Berlin 2009, S. 92-104 [Schriften aus dem Comenius-Institut. Beihefte, Bd. 5]), eine Verbindung, die im Blick auf Bildung und Erziehung politische Veränderungen ermöglichte, zugleich aber die Handlungsspielräume begrenzte. „Viele, nicht zuletzt die führenden Köpfe der Sozialdemokratie, die vor 1914 einen entschiedenen Bruch mit der Herrschafts- und Gesellschaftsordnung des Kaiserreichs gefordert hatten, glaubten nun, vor einem Scherbenhaufen zu stehen, angesichts dessen kontinuieritätswahrende Reformen nötig seien... Reformen, aber rückversichert am Alten, war die Leitlinie auch der Weimarer Reichsverfassung“ (Langewiesche – Tenorth). Während z.

B. in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Zäsur von 1933 eher als „Bruch“ interpretiert wurde, spricht man heute eher von „Kontinuitäten“, „Gleichklang in Formen und Begriffen“, „themen- und bereichsspezifischen Tradierungen“, die mit ebenfalls unübersehbaren Brüchen und Verwerfungen parallel gingen (Tenorth).

Im pädagogischen Denken nach 1918 waren nationalistisches und antiparlamentarisches Erbe, völkisch-deutsche Traditionen sowie antimodernes und antiintellektuelles Denken unübersehbar. „Mit der Vorliebe für das Erleben, mit der Betonung des Irrationalen und des Lebens [wurden] auch die Traditionen befestigt, auf denen nationalsozialistisches Denken aufbauen konnte. Denn einige seiner Leitbegriffe waren schon vor 1933 z. B. in der pädagogischen Tradition verfügbar: Heimat und Gemeinschaft, Führer, Führung und Autorität, Volk und Deutschtum, Erlebnis und Kritik des Intellektualismus, Biologismus, Rasse und naturhaftes Verständnis von Erziehung und Lernen“ (Tenorth). „Irritierend für retrospektive Schuldzuschreibungen ist es aber, daß eine Pädagogik von Erlebnis und Gemeinschaft auch der am 20. Juli 1944 ermordete Demokrat A. Reichwein vertrat, ebenso wie [der spätere Rektor der Frankfurter Universität] Ernst Krieck oder [der Reichsjugendführer Baldur von] Schirach. [Professor] Baeumler, der selbst die Affinitäten zwischen Waldorf-Pädagogik, anthroposophischen Irrationalismen und seinen NS-Konzepten feststellte, konnte auch diese Tradition akzeptieren, wenn sie in sein Machtkalkül paßte“ (Tenorth). Mit der Deutung als „Bruch“ sind „die erstaunlichen Ähnlichkeiten nicht mehr zu verstehen, die sich aus dem Fundus von Reformpädagogik, bürgerlicher Kulturkritik und neuidealistischer Schwärmerei, aus Parlamentarismuskritik und Parteienkritik in institutioneller und ideeller Kontinuität zwischen der Pädagogik vor und nach 1933 ebenfalls auffinden lassen. Nicht ohne Grund war eine primär den Bruch konstatierende Geschichtsschreibung angesichts ideologiekritischer geleiteter, die Kontinuität betonender Analysen, wie sie in den ausgehenden 60er, frühen 70er Jahren [des 20. Jahrhunderts] entstanden, relativ hilflos. Die unbestreitbare Anfälligkeit reformpädagogischen Denkens für Gemeinschaftsideologie, Führerkult und Irrationalismus wurde nicht selten bestritten und die Begeisterung von Teilen der akademischen Erziehungswissenschaft in der Übergangsphase von 1933 heruntergespielt“ (Tenorth). Langewiesche und Tenorth resümieren: „Die nationalsozialistische Diktatur steht auch erziehungs- und bildungsgeschichtlich nicht in einem historischen Vakuum oder ist gar ein Betriebsunfall, der weder vorhersehbar noch vermeidbar war. Nach Entstehung und Gestalt, Ideologie und Herrschaftstechnik sind vielmehr Kontinuitätslinien und Verbindungen mit der deutschen Geschichte ganz unübersehbar, so singulär auch die Verbrechen sind, die von deutschen Regierungen und Organisationen von 1933 bis 1945 geplant und von Deutschen realisiert wurden. Die Unbegreiflichkeit dieser Verbrechen erledigt aber die Frage nach den Kontinuitätslinien der deutschen Geschichte nicht; denn eindeutig ist, daß dieses Staats- und Gesellschaftssystem auch in seinem erzieherischen Anspruch und in den Ordnungsformen des Generationsverhältnisses ein Erbe der pädagogischen Vergangenheit war, auch wenn es in der Funktionalisierung für eine verbrecherische Politik zugleich seine Destruktion vollzog. Die immer noch kontroverse Diskussion über die Bildungsgeschichte bis 1945 ist unter Erziehungshistorikern nicht mehr auf die unübersehbaren Indizien ideologischer Blindheit in der Übergangsperiode von 1933/34 fixiert, sie kann inzwischen deutlicher als in ersten Analysen z.B. die Differenzen zwischen konservativer und nationalsozialistischer Erziehung und Staatstheorie sehen sowie überlieferte Traditionen, u.a. aus der Jugendbewegung, nach ihrem Eigenwert und in der Destruktion durch die ideologisch gefärbte Nutzung nach 1933 unterscheiden.“

Damit hängt die Frage nach der „Eigenständigkeit“ der NS-Erziehungspolitik zusammen, die Tenorth mit der Formel „Erbe und Destruktion der Tradition“ zusammenfaßt. Als die Nationalsozialisten Ende Januar 1933 an die Macht kamen, hatten sie praktisch kein aus ideologischen Prinzipien abgeleitetes umfassendes Konzept für eine spezifische nationalsozialistische Schulpolitik. Die programmatischen Äußerungen Hitlers und der Partei

sind aspekthaft und auch widersprüchlich: „Neben Sätzen, die die traditionellen Strukturen bestätigen (,die wissenschaftliche Schulbildung ... wird mit nur geringen Veränderungen vom völkischen Staat übernommen werden können'), und populären Forderungen, die von vielen Seiten vertreten wurden (nicht ,Einpumpen bloßen Wissens', sondern ,Heranzüchten kerngesunder Körper', ,Entwicklung des Charakters', ,Förderung des Willens und Entschlußkraft'), stehen herablassende Polemik gegen die Weimarer Zeit (,Planmäßig ist die Erziehung so zu gestalten, daß der junge Mensch beim Verlassen der Schule nicht ein halber Pazifist, Demokrat oder sonst was ist, sondern ein ganzer Deutscher') und Passagen mit sozialrevolutionärem Pathos (,die Tore der staatlichen höheren Bildungsanstalten [sind] jeder Begabung zu öffnen, ganz gleich, aus welchen Kreisen sie stammen möge'). In der Übergangsphase wurde die Formenwelt der pädagogischen Bewegung der Weimarer Zeit zwar genutzt, zugleich aber im Sinne der eigenen Ideologie und der nationalsozialistischen Erziehung umgedeutet. Das Leitbild des „Kameraden“ wurde durch das des „Kämpfers“ und „Soldaten“, die Freiwilligkeit der Teilnahme z.B. in der Jugendbildung durch Zwang, die pädagogische Selbsttätigkeit durch eher autoritäre Arbeitsformen, die Gemeinschaft durch Gefolgschaftserwartungen usw. ersetzt. Im antidemokratischen Denken, in Rassenlehre und Eugenik, Modernitätskritik und Gemeinschaftsideologie, in Germanenkult und gesellschaftlicher Militanz, in Geschlechtermythen sowie in Intellektuellen- und Wissenschaftsfeindlichkeit konnte die nationalsozialistische Machteroberung auf Voraussetzungen aufbauen, die schon vor 1914 (!) gelegt und während der Weimarer Republik bekräftigt und erweitert wurden. Auch das Formenarsenal der Reformpädagogik (z.B. Konzepte für Arbeitsdienst, Landjahr und Osthilfe) wurde diesem Ziel dienstbar gemacht. „Zweifellos muß man große Teile der Jugendbewegung zu den Vorläufern des Nationalsozialismus rechnen. Führende Nationalsozialisten, etwa der Reichsjugendführer Baldur von Schirach, haben das zwar bestritten, die Jugendbewegung zu einer sektiererischen Gruppe von Romantikern erklärt oder ihre politisch motivierten Teile, wie die d.j.1.11, als völkisch entfremdet und kulturbolschewistisch diffamiert: Die Grundlagen der Hitlerjugend seien eine eigenständige schöpferische Leistung der Nationalsozialisten... [Aber:] Das Antibürgerliche reichte von den Kampfbünden bis in die Jugendbewegung hinein, selbst das republikanische Reichsbanner befließigte sich eines militaristischen Kampf- und Agitationsstils, es kreierte den ,Soldaten der Republik', obwohl es zugleich in anderen Situationen antimilitaristische Einstellungen vertrat. Es sah sich paradoxerweise gezwungen, mit militärischen Mitteln für eine antimilitaristische Ordnung zu kämpfen. Da mußte eine politische Bewegung, die dieser ,Vorstellung' nicht bedurfte, sondern das Grob-Antibürgerliche und Militärische, die Opferbereitschaft, den Gehorsam, das Heldentum, als zentrale Tugenden und schließlich den Krieg von Anfang an im Programm hatte, erfolgreicher sein“ (Albrecht Lehmann, in: Langewiesche-Tenorth).

Ein Resümee: „Die Besonderheit des nationalsozialistischen Erziehungsdenkens ist gegenwärtig nicht mehr so einfach und eindeutig zu identifizieren wie in der Phase der ersten Verurteilungen nach 1945, in totalitarismustheoretischen Konzepten oder im Begriffsfeld von ,Führung und Verführung', von ,Perversion' der Erziehung und ,Zerstörung der Person'. Gegen die Vorstellung eines monolithischen Denkens und einer gleichgeschalteten Erziehungswirklichkeit wird zunehmend auf die immanente Widersprüchlichkeit der Pädagogik nach 1933 verwiesen; gegen die Annahme der bruchlosen Übereinstimmung von Denken und Handeln steht zudem die Erfahrung, daß die pädagogische Realität nach 1933 den Absichten nur selten voll entsprach. Wie die nationalsozialistische Weltanschauung im ganzen wird auch das Erziehungsdenken jetzt als ein ,Konglomerat' ohne theoretische Stringenz beschrieben und als ein praktisches Konzept ohne eigene Systematik, allein von politischen Absichten und Machtsicherungsstrategien bestimmt... Erst dieses komplexe Gefüge der Gedanken über Erziehung und der Formen ihrer Verwirklichung definiert die Besonderheit der Pädagogik nach 1933“ (Tenorth). Damit ist gesagt: Die Gestaltung der Erziehungswirklichkeit läßt sich nicht einlinig aus den ausgebeuteten Konzeptionen der Pädagogik vor 1933 oder von Modellen der nationalsozialistischen Vordenker

ableiten. Die nationalsozialistische Schulpolitik ist nicht einfach die planvolle Verwirklichung eines weltanschaulichen Programms; in der Realität spielen neben pädagogischen Ideen auch politische Erwartungen und die gesellschaftliche Machtverteilung, konkurrierende Interessen von Organisationen mit der Anpassungs- oder Hinhaltetaktik der Lehrer, Eltern und Schüler erst zur konkreten Gestalt der Erziehung zusammen. Erst 1937 gibt es neue Reichsrichtlinien für die Grundschule, 1938 neue Richtlinien für die höheren Schulen und 1939 für die Volksschulen. Auch stammen viele Schulbücher, zum Teil bis in den Krieg, aus der Zeit vor 1933. Durch das „Gesetz zur Neuordnung des Reiches“ vom Januar 1934 verlieren die Länder prinzipiell ihre Kompetenzen auf schulpolitischem Gebiet. Die erste Durchführungsverordnung zu diesem Gesetz gibt ihnen aber die schulpolitischen Hoheitsrechte praktisch wieder zurück; die Länder handeln von jetzt an im Namen des Reichs. Im März 1934 verliert Reichsinnenminister Frick seine schulpolitischen Kompetenzen an das neu errichtete „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“, das aus dem preußischen Kultusministerium zu einem preußischen und Reichsministerium entwickelt wird. Doppelminister wird der preußische Kultusminister Bernhard Rust. Damit ist aber noch nicht eine reichseinheitliche Schulpolitik etabliert, gibt es doch – neben der Konkurrenz und Kontrolle durch die Partei – viele Hindernisse und Widerstände z.B. in den Ländern. Daneben versuchen z.B. die Hitlerjugend, die Deutsche Arbeitsfront mit ihren Adolf-Hitler-Schulen, die SS mit ihrem Einfluß auf die „Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“, der „Nationalsozialistische Lehrerbund“, der „Beauftragte des Führers für die gesamte geistige und weltanschauliche Schulung und Erziehung der NSDAP“ Alfred Rosenberg und sein Amt, der Minister für Volksaufklärung und Propaganda Joseph Goebbels und der Chef der Parteikanzlei Martin Bormann sich auf Kosten des Schulwesens und des Erziehungsministeriums zu profilieren. Das Wort von „einem Rust“ als dem kürzesten Zeitmaß (die Zeit zwischen der Ausfertigung und dem Widerruf eines Erlasses) macht die Runde. Darüber darf aber dies nicht übersehen werden: Mag auch auf dem Hintergrund gegenwärtiger pädagogischer Theorie das NS-Erziehungskonzept nicht konsistent, sondern eklektisch und ein Konglomerat gewesen sein: Es war wirksam, wenn auch nicht immer mit dem erwarteten Erfolg. „Ausgesperrt wurden das psychoanalytische und das sozialistische wie kommunistische Denken über Erziehung; aber auch eine strikt konfessionelle wissenschaftliche Pädagogik – in Weimar noch breit entfaltet – war nach 1933 an den Rand gedrängt“ (Tenorth). Großer Verlierer sind die Kirchen. „Noch 1933 war durch den Abschluß des Konkordats mit dem Vatikan bei den Kirchenführern beider Konfessionen die Illusion geweckt worden, die nationalsozialistische Regierung habe die traditionellen Rechte der Kirchen in den Fragen der Konfessionsschule, des schulischen Religionsunterrichts und der kirchlichen Privatschulen anerkannt, ihre kirchenfeindliche Zielsetzung aufgegeben und sei nun als Verbündeter gegen linke Gruppen und modernistische Strömungen in der deutschen Gesellschaft anzusehen. Seit Mitte der 30er Jahre wird dann aber mit zunächst begrenzten Eingriffen und oft getragen durch Kampagnen regionaler Parteigliederungen der traditionell große Einfluß der Kirchen auf die deutsche Schule sukzessiv beschnitten: durch die Verdrängung der Geistlichen aus den Schulen, die Erleichterung der Abmeldung von Schülern aus dem schulischen Religionsunterricht, die Abschaffung von religiösen Feiern und gemeinsamen Gottesdienstbesuchen als schulischen Veranstaltungen, die Reduktion des traditionellen Anteils des Religionsunterrichts; 1940 wird im Zusammenhang der ‚kriegsbedingten‘ Straffung des Unterrichts an den höheren Schulen der Religionsunterricht auf die Klassenstufen der Schulpflichtigen beschränkt; ganz abgeschafft ist er aber nur an den ‚Nationalpolitischen Erziehungsanstalten‘; an den ‚Adolf-Hitler-Schulen‘ ist er durch ‚Religionskunde‘ ersetzt. Die Bekenntnisschulen werden auf der Grundlage einer neuen, umstrittenen Interpretation der alten Rechtsgrundlagen und in vielen regionalen Kampagnen und Kontroversen zwischen Parteistellen, staatlichen Behörden und den Kirchen über die Berechtigung, die Methoden und die Ergebnisse von Abstimmungsaktionen bei den Eltern durch Gemeinschaftsschulen ersetzt. Ostern 1941 ist dieser Prozeß abgeschlossen. Der seit 1938 systematisch vorbereitete Abbau bzw. die Verstaatlichung des traditionellen Privatschulsektors in Deutschland trifft vor allem kirchliche Schulen...“ Daß bei diesen Maßnahmen oft Instrumente

benutzt wurden, die in der Weimarer Zeit ausgebildet wurden, wird meist vornehm verschwiegen oder heruntergespielt, wenn z.B. betont wird, daß viele solcher Erlasse „keine spezifisch sozialistischen, sondern traditionelle liberale Forderungen erfüllen.“ Durchgesetzt wurden sie aber vor allem im sozialistisch bestimmten Umfeld (s.u.), und hier vor allem wohl mit politischer und weniger mit pädagogischer Zielsetzung!

### **Pädagogische Autonomie?**

Das ambivalente Bild der Weimarer Republik, die Differenz von Versprechen und Wirklichkeit, zeigte sich auch in der Erziehungs- und Bildungspolitik. Die Weimarer Reichsverfassung blieb im wesentlichen ein nicht eingelöstes Versprechen; denn weder das Reichsschulgesetz noch die einheitliche Lehrerbildung kamen zustande. Eine Ausnahme bildete die vierjährige obligatorische Grundschule, während das in der Verfassung vorgesehene Prinzip des Arbeitsunterrichts und das Fach der Staatsbürgerkunde nicht umfassend verwirklicht wurden. Daß letztere wohl auch Funktionen, die bisher der Religionsunterricht wahrnahm, übernehmen und auch ideologisiert werden konnte, liegt auf der Hand. Erich Weniger merkte schon 1930 kritisch an, an der Reformpädagogik sei „weitaus das meiste ... bloße Literatur“, es „bedeutet praktisch nichts“, „eine uferlose Literatur und viel leeres Gerede.“ „So nahm die Erziehungsbewegung allmählich die didaktisierte und administrationsnahe Gestalt an, die einen ungeduldigen Denker wie [P.] Oestreich schon auf der Reichsschulkonferenz 1920 zu resignativen Kommentaren veranlaßte und die nach 1924 die Enttäuschung allgemein werden ließ“ (Tenorth).

In der vor allem durch die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“, die die ethisch enthaltsamen Forschungen der experimentellen Erziehungswissenschaft kritisierte und die in der deutschen philosophischen Tradition ihre wissenschaftliche Identität und durch eine entsprechende Interpretation der reformpädagogischen Bewegung (vgl. Hermann Nohl) ihr praktisches und historisches Bewußtsein erhielt, bestimmten theoretischen Arbeit der Erziehungswissenschaft dominierte nach 1918 der Versuch, eine „eigenständige“, „reine“, „autonome“ wissenschaftliche Pädagogik zu begründen. Näherhin handelte es sich um die Mitte der 20er Jahre zwischen Pädagogik, Philosophie und Theologie angesichts der reformpädagogischen „Wiederentdeckung der Grenze“ der Pädagogik/ Erziehung sowie politischer Versuche zur Verabschiedung eines Reichsschulgesetzes geführte Diskussion, die zumindest auch theologische Ränder hatte. Die Deutung der Wirklichkeit öffentlicher Erziehung mit dem Begriff „Pädagogische Autonomie“ bedeutete u.a., daß die Bildungsprozesse tendenziell entpolitisiert und der Obhut des „Erziehercorps“ (Hermann Nohl) als berufliche, quasi-ständische Aufgabe anvertraut wurden. „Neben dem Staat und den gesellschaftlichen Gruppen und Milieus machte sich mit solchen Analysen nach 1918 die Erzieherchaft selbst als eine relevante Größe für die Erziehungspolitik bemerkbar“ (Langewiesche – Tenorth), auch mit ihrer Selbsteinschätzung, die neue Gesellschaft zu schaffen. Die Standesverbände beschäftigten sich intensiv mit standes- und statuspolitischen Kämpfen über Strukturprobleme des Bildungswesens und der Lehrerbildung. Daß damit auch ein Konfliktfeld Pfarrer – Lehrer aufgebaut werden konnte, zeigte sich dann später auch im „Kirchenkampf“. Trotz aller Kritik an der Seminarbildung – die Reformideen wurden im Wesentlichen in der Grund- und Volksschule, und hier vor allem im Blick auf die Didaktik und Lehrerbildung verwirklicht – war es den Volksschullehrern, die damals das Gros der Lehrerschaft bildeten, gelungen, sich eine gesellschaftlich geachtete Stellung zu erringen. Auch wenn z.B. die autobiographischen Aufzeichnungen der letzten Bensheimer Seminaristengeneration kein ungünstiges Bild der von ihnen erlebten seminaristischen Lehrerbildung vermitteln (Peter Fleck): „Daneben stehen die Einwände gegen diese typische Ausbildungsform, die darauf hinausliefen, daß jeder Dorfpfarrer [!] selbstverständlich Universitätsbildung habe, diese aber dem Lehrer, der in der modernen Zeit eine nicht minder wichtige Aufgabe zu erfüllen habe, vorenthalten werde“ (Eduard Berlet). Es geht hier, wie auch



heute, meistens um den Lehrer und weniger um den Schüler, der für die Wahrnehmung der Lehrerinteressen vorgeschoben wird!

Allerdings war mit der Forderung einer „pädagogischen Autonomie“ in den 20er Jahren nicht einfach eine Autarkie der Erziehung oder ihre Entwicklung in einem Schonraum jenseits gesellschaftlicher Konflikte und ökonomischer Zwänge gemeint. So war es z.B. für Wilhelm Flitner Erziehung ein Phänomen der „Sondergesetzlichkeit ... inmitten der Abhängigkeit“, also eine spezifische Funktion innerhalb der Gesellschaft. Allerdings wurde zuweilen der Staat als ein unabhängiges regulatives Prinzip oberhalb der Gesellschaft begriffen. „Der Traum von der allseitigen Harmonie in der Erziehung“, in der die „Durchstaatlichung der Seele und die Durchseelung des Staates“ als Idealbild gezeichnet wurden (Eduard Spranger) , „hat erst mit der gänzlich vollzogenen Verstaatlichung der Erziehung nach 1933 ein Erwachen gefunden“ (Tenorth).

Nun zu den „theologischen Rändern“ der Autonomiedebatte in historischer Perspektive! „Die Tendenzen zur Auflösung der Sozialmilieus wurden trotz der noch relativ unbefragten traditionellen Tugenden und des dominierenden Patriarchalismus vor allem der familiären Erziehung im bürgerlichen wie im sozialistischen Lager gleichermaßen intensiv wahrgenommen und diskutiert. Die Republik brachte die politische und ideologische Auflösung des Bündnisses von Thron und Altar, so daß vor allem die protestantischen Kirchen und ihre Klientel nicht nur ihre politische Rolle generell, sondern auch die Bedeutung der Kirche in der öffentlichen Erziehung neu bestimmen mußten. Die Autonomiedebatten der wissenschaftlichen Pädagogik, deren Repräsentanten zumeist den gleichen protestantischen Traditionen entstammten, waren auch im wesentlichen kontroverse Auseinandersetzungen mit den Erziehungsansprüchen der Kirchen und dem Recht der Eltern gegenüber dem Staat. In der Arbeiterbewegung wurde der soziale Wandel nicht nur in der Trennung der sozialdemokratischen und kommunistischen Parteien politisch-organisatorisch, sondern in der Zunahme der Angestellten auch sozialstrukturell und in Diskussionen über ‚Verbürgerlichung‘ schließlich ideologisch erfahren; erziehungspolitisch schlug er sich endlich als Konflikt von klassenspezifischer ‚Schulung‘ und pädagogischer ‚Bildung des neuen Menschen‘ nieder“ (Langewiesche – Tenorth).

In der Autonomiediskussion spielten aber auch skeptische Einreden gegen pädagogische Ansprüche eine Rolle! So wies z.B. der Philosoph Eberhard Grisebach auch aus anthropologischer Skepsis die Ansprüche der professionellen Erzieher, die zukünftige Gesellschaft zu schaffen, zurück. „Gekoppelt mit der Einschränkung von Wirkungsannahmen für Erziehung fand sich solche Skepsis auch bei Theodor Litt. Grisebachs trotzig Haltung des ‚Dennoch‘, die für verantwortliches Handeln plädierte, auch wenn die Zukunftsaussichten wenig tröstlich und die Erfolgchancen eher ungewiß sind, fand bei Erziehungstheoretikern ebenfalls ihr Pendant [z.B. bei Erich Weniger]. In der Begrenzung pädagogischer Allmachtsphantasien trafen sich seine Einwände wiederum mit den Thesen, die in der Nachfolge dialektischer Theologie zwischen dem [späteren Mainzer] Theologen [Friedrich] Delekat und dem Erziehungswissenschaftler Wilhelm Flitner kontrovers erörtert wurden. Die selbstgesetzten Grenzen der Autonomie verdeutlichte Flitner hier schon dadurch, daß er eine laizistische Pädagogik abwehrte und der Kirche ihren Platz in der – allerdings pädagogisch gedachten – öffentlichen Erziehung eindeutig zubilligte. Damit wird auch ein weiterer Kontext der Autonomiediskussion offenbar, daß nämlich die Attacke auf die Pädagogik auch die Ratlosigkeit gerade der protestantischen Theologie und Kirche anzeigte, die nach 1918 ihre enge Bindung an den Staat verloren hatte, nicht mehr als Aufsichtsinstanz der öffentlichen Erziehung anerkannt war und deshalb für ihre praktische Rolle neue Identität suchen mußte“ (Tenorth).

Ein Nachklang dieser Debatten findet sich noch 1946 in der EKHN in einem wahrscheinlich von Studienleiter (früher stellvertr. Schulrat in Frankfurt/M.) Dr. Heinrich Marx stammenden Papier:

„(1) Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Er wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Er erleidet und verursacht keine Störungen im Zusammenleben mit Andersdenkenden innerhalb eines Schulganzen. (2) Vom Religionsunterricht aus sind Querverbindungen zu anderen Lehrfächern nicht nur gestattet, sondern erwünscht. Der Lehrer kann in seiner gesamten Unterweisung nicht anders als nach seinen überzeugungsmäßigen Grundentscheidungen lehren, ohne daß er dabei Andersdenkende verletzen oder bedrängen darf. (3) Das Studium der künftigen Lehrer hat die Ausbildung zum evangelischen Religionslehrer einzuschließen. Hierbei ist es wesentlich, daß diese Vorbildung nicht als bloßes Anhängsel behandelt wird, sondern zur Gesamtbildung in einem lebendig-positiven Bezug steht...“

Diese „Richtsätze“ gehen auch auf das Grundverständnis des Religionsunterrichts ein: „Das Amt des Evangelischen Religionslehrers in der staatlichen Schule ist eine besondere Erscheinungsform des kirchlichen Lehr- und Verkündigungsamtes oder es ist nichts. Es ist begründet in dem Taufbefehl Jesu Christi. Es lehrt nicht über Religion, sondern es lehrt Religion, soweit sie lehrbar ist. Es ist getragen von dem Glauben der christlichen Gemeinde, daß hier Heilsames geschieht, und weiß sich dieser Gemeinde verantwortlich. Ohne diese Verantwortlichkeit wird es zu unverantwortlicher, subjektivistischer ‚Seelchenspielerei‘... Das Amt des Religionslehrers in der öffentlichen Schule ist zwar auf mannigfache Weise verschlungen in dem schulischen Erzieheramt, aber im Religionsunterricht hat das Verkündigen der Botschaft den Primat vor der Erziehung und Bildung, denn zum Glauben kann man nicht erziehen. Im Religionsunterricht ist weder Raum für die bloße Zuschauerpädagogik des Wachsens und Werdenlassens, noch für die Pädagogik des reinen personalen Bezugs (‚Sei Du wie ich!‘), noch für die radikale, psychologistische These ‚Vom Kinde aus‘, sondern allein für die Partnerschaft des gemeinsamen Reifens unter der Sonne des Evangeliums. Die methodischen Spielregeln des Religionsunterrichts sind nicht von der Psychologie allein aus zu gewinnen. Die Sache bestimmt die Methode. Man kann hier nicht von einer Methode reden, ohne von der Sache zu reden. Der Religionslehrer muß die Kinder im Religionsunterricht nicht nur nach psychologischen oder biologischen Kategorien sehen (nicht zunächst als Volks-, Klasse-, Rassegenossen), sondern als getaufte Glieder der Christenheit, denen Gottes Verheißung gilt. Dabei vergißt er nicht, daß sie unter dem Gesetz der Vergänglichkeit, des Todes, der Sünde stehen und der Erlösung bedürfen. Das behütet ihn vor dem Unmittelbarkeitswahn und vor Kindervergötzung. Geordnete Planung ist nötig zum Schutz gegen das Vordrängen der Subjektivität des Lehrers. Das historische Wissen um die geschichtlichen Versuche des Religionsunterrichts und um die Irrwege und Fehlschläge gibt dem Religionslehrer die angemessene Bescheidung. Die stete Orientierung an der sonderlichen Gemeinde hilft dem evangelischen Religionslehrer den Weg der evangelischen Freiheit eines Christenmenschen zwischen der Verabsolutierung einer menschlichen Ordnung und subjektivistischer Willkür zu finden. Der unaufhebbare Zusammenhang des Amtes des evangelischen Religionslehrers in der staatliche Schule mit der christlichen Gemeinde läßt es angemessen erscheinen, daß dieser Sachverhalt einen sichtbaren Ausdruck findet in zwischen Kirche und Staat zu vereinbarenden Rechtsformen, die dem Religionslehrer seine rechtliche Stellung sichern und die christliche Gemeinde vor subjektivistischer Willkür schützen.“

Ein Fazit: Eine Reihe von Mißverständnissen geht auch darauf zurück, daß in der Formel von der „Autonomie der Pädagogik“ Ungleiches gebündelt wurde: „Politisch-gesellschaftliche und professionpolitische Erwartungen an die Unabhängigkeit des Erziehungssystems von fachfremder Kontrolle, normative Auseinandersetzungen über die Rolle von Konfessionen in den Pflichtschulen, theoretische Aussagen über das spezifische Erkenntnisthema der wissenschaftlichen Pädagogik, strukturtheoretische Analysen des funktionalen Prinzips aller Erziehung und schließlich gesellschaftsgeschichtliche Fragen zum Zusammenhang von Erziehung und sozialem Wandel... Die autonome Erziehungswissenschaft warf deshalb schon historisch nicht unerhebliche Probleme auf. Die Kontroversen über Erziehung, Bildung und

Kultur konnten die Gegenstandsproblematik nicht lösen, und ein System, das alle pädagogische Erkenntnis umfaßte, war nicht in Sicht. Die ungeklärten Methodenfragen beließen zudem das pädagogische Denken im Bereich philosophischer Spekulation“ (Tenorth). Mag auch die wissenschaftliche Pädagogik „in ihrem Kern, in ihrer Sehnsucht Philosophie geblieben“ sein (Wilhelm Flitner), mag sie auch „mehr Ideenwissenschaft als Seinswissenschaft von der Erziehung, mehr Bekenntnis und Forderung als Erkenntnis und Beweis“ (A. Fischer, 1932) gewesen sein: Schon diese Andeutungen zeigen, daß es ein sehr schwieriges und komplexes Feld war, auf das sich die Kirche dann auch im „Kirchenkampf“ begeben mußte. Hinzu kommen zwar theologisch und traditionell-rechtlich gerechtfertigte, aber faktisch nicht mehr durchsetzbare Überzeugungen nicht nur im Umkreis der Bekennenden Kirche etwa von 1938 : „Wir bestehen auf dem geltenden Recht, daß der christliche Religionsunterricht in vollem Umfang als evangelischer Religionsunterricht auf der Grundlage der ganzen Hl. Schrift erhalten bleibt und nach den bestehenden Gesetzen und rechtlichen Vereinbarungen mit der Kirche erteilt wird.“ Demgegenüber bemerkt Rudolf Zentgraf, der 1934 als Superintendent von Rheinhessen abgesetzt wurde und 1935/37 dem Landeskirchenausschuß von Nassau-Hessen vorstand: Diese Forderung beruhe „auf einer völligen Verkennung der Mentalität des 3. Reiches. ‚Geltendes Recht‘ ist nämlich nach NS-Auffassung allein das Recht, das der Staat der Kirche zugesteht. Die Verordnung des Landgrafen Ludewig X., auf der unser Recht, Religionsunterricht in den Schulen zu erteilen, beruht, ist kein kirchenregimentlicher, sondern ein staatsregimentlicher Akt. So gut uns der Staat das Recht gab bzw. zwang, Religionsunterricht in seinem Interesse zu halten, so gut kann er auch seine Gewalt in umgekehrter Richtung gebrauchen. Daß durch die negative Entscheidung des Staates der Auftrag Jesu nicht aufgehoben wird, steht auf einem ganz anderen Blatt. Das ist dann unsere Sache, wie und wo wir unterrichten wollen bzw. mit staatlicher Genehmigung noch unterrichten können. Denn der Staat wird sich auch für unseren Privat-Religionsunterricht interessieren. Aber ein juristisches Recht dem Staat gegenüber läßt sich aus Jesu Wort und Missionsbefehl nicht ableiten. Der Staat kann in seinen Schulen Religionsunterricht halten lassen oder nicht. Ähnlich steht es mit dem Inhalt des Unterrichts. Müssen wir feststellen, daß der Unterricht kein christlicher Religionsunterricht mehr ist, so können wir den Eltern und Schülern nur klarmachen, was an der dortigen Lehre falsch ist. Aber da wir nicht wissen können, was der Lehrer mit dem Sittlichkeitsempfinden der germanischen Rasse vereinbar hält, ist es möglich, daß wir ihm ganz unrecht tun, wenn wir seinen Unterricht bekämpfen. Christliche Lehrer halten nämlich trotzdem christlichen Religionsunterricht, auch wenn sie dem Staat besonders anstößige Stoffe vermeiden. Wir können also höchstens sagen: Da wir nicht wissen, was dort gelehrt wird, sind wir auch nicht in der Lage, das dort Gelehrte als Grundlage unseres Konfirmandenunterrichts zu benutzen. Also sind wir gezwungen, daneben eigenen Privat-Religionsunterricht einzuführen. Aber sagen: ‚Wir verlangen, daß der Staat in seinen Schulen einen uns genehmen Religionsunterricht erteilen läßt‘, hat nur dann Sinn, wenn der Staat uns als Lehrer wünscht. Er wünscht uns aber sichtlich nicht mehr, er wünscht sogar einen inhaltlich anderen Unterricht, als wir ihn erteilen – wenn man zwischen den Zeilen liest!... Wollen wir aber dann Privatunterricht einführen, dann wird er uns desto sicherer Schwierigkeiten machen, je mehr wir uns durch Forderungen auf seinem Schulgebiet als ‚anmaßende Pfaffen‘ unbeliebt gemacht haben... Der Einwand: Nach altem Recht habe doch der Staat den Lehrplan mit der Kirchenbehörde vereinbart ..., verfängt einfach darum nicht, weil ein neuer Staat das alte Recht nur soweit gelten läßt, als es ihm paßt. Daß unsere Resolutionen und Opposition im 3. Reich eine staatsrechtliche Wirkung haben könnten, kann nur ein Phantast glauben. Diese Zeiten sind herum. Die Kirche ist nicht mehr eine gewünschte und anerkannte, sondern im besten Fall eine geduldete Größe im Staat...“

Karl Dienst