

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte = Revue suisse d'histoire religieuse et culturelle = Rivista svizzera di storia religiosa e culturale

Herausgeber: Vereinigung für Schweizerische Kirchengeschichte

Band: 114 (2020)

Artikel: Die Rettung der "Persönlichkeit" durch Gemeinschaft : exemplarische Konzepte katholischer (Selbst-)Erziehung zwischen "Freiheit" und "Bindung" in der Weimarer Republik

Autor: Maier, Alexander

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-882478>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 24.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Rettung der ‹Persönlichkeit› durch Gemeinschaft – Exemplarische Konzepte katholischer (Selbst-)Erziehung zwischen ‹Freiheit› und ‹Bindung› in der Weimarer Republik

Alexander Maier

Anton Thill beschrieb die Aufgabe der katholischen Jugendbewegung Quickborn 1921 wie folgt:

«Quickborn ist eine Erziehungsgemeinschaft, will sagen, daß wir eine Gemeinschaft sind von jungen, ringenden, strebenden, suchenden Menschen. [...] Wir wissen, daß es eine edle Jugend gibt, denen das Ringen Selbstzweck ist, die kämpft bloß um des Kampfes willen. Unser Streben hat ein festes Ziel, ein klares Ideal. Wir brauchen nicht erst unsere Kräfte zu zersplittern im Suchen nach dem, was denn eigentlich unser Ureigenstes sei; unser Idealbild steht leuchtend vor unseren Augen: Christus unser Herr und Meister [...]. In diesem Wort ist unser Erziehungsideal beschlossen. [...] Gemeinschaftlich wollen wir nach diesem hohen Ziele streben. Denn gar weit und steil ist der Weg dazu und hart oft der Kampf mit dem kleinen widerspenstigen und erdbefangenen Ich.»¹

Das von Thill hier formulierte pädagogische Programm reflektiert einerseits eine charakteristische Problemkonstellation der Spätmoderne (ca. 1850–1950) – nämlich die Frage nach dem ‹Subjekt›, die im zeitgenössischen Jargon häufig unter dem Begriff der ‹Persönlichkeit› verhandelt wurde. Andererseits liefert Thill zugleich die Lösung dieser Problematik, die nicht nur im katholischen Feld in der Bindung des Einzelnen an eine objektive Entität gesehen wurde.² Für den katholischen Quickborn war diese Größe Jesus Christus und seine Kirche. Noch konkreter: Die ‹Kampfesgemeinschaft› des Quickborn, denn diese ermöglichte aus Sicht der damaligen Akteure nicht nur Orientierung, sondern auch Unterstützung bei den befürchteten Schwierigkeiten auf dem Weg der Rettung des idealen und wahren ‹Subjekts›, das man sich paradoixerweise in der Überwindung des empi-

¹ Anton Thill, Quickborn als Erziehungsgemeinschaft, in: Quickborn 9 (1921), H. 6/7, 138–141, 138f.

² Vgl. Peter V. Zima, Moderne/Postmoderne, Tübingen ³2014, 38.

rischen Ichs versprach. Zugleich wurde die Gemeinschaft des Quickborn als Garantin der ‹Einzelpersönlichkeit› verstanden, weil sie das wahre Ziel der Selbsterziehung kenne und damit die Suchenden vor Irrwegen oder gar der Selbstzerstörung in einem ziellosen Kampf bewahren würde.

Die Attraktivität von Gemeinschaft ergab sich daraus, dass sich das ‹Subjekt› in jener Epoche zum einen zur Letztinstanz in der Beurteilung aller Fragen aufgeschwungen hatte, zum anderen aber auch, weil es in dieser Rolle zugleich deutlich angefragt wurde.³ Denn die moderne, ‹entzauberte› Welt führte dem Einzelnen zugleich seine Relativität vor Augen. Die aus dieser Spannung heraus entstandene Kulturkritik sah in den Entwicklungen der Industrialisierung und Urbanisierung eine Entfremdung des Menschen von sich selbst. Die Konfrontation mit der gesteigerten Moderne ließ bisher unumstößliche Wahrheiten und Grenzen wanken, erschwerte die Sinndeutung von Einzelerfahrungen und erhöhte die Kontingenz. Dies wurde vielfach als krisenhaft wahrgenommen.⁴ Die Rettung des ‹Subjekts› aus dieser ‹transzendentalen Obdachlosigkeit› (Georg Lukács, 1885–1971)⁵ versprachen sich nicht wenige Stichwortgeber des damaligen kulturkritischen Diskurses in einer Rückbesinnung auf das Objektive. Im Mittelpunkt stand dabei insbesondere die Idee der ‹Gemeinschaft›. Wie das Beispiel aus dem Quickborn zeigt, wurde dieses Motiv auch im christlichen Kontext aufgegriffen – vom Katholizismus zumal, der sich in den 1920er Jahren insbesondere in Deutschland selbstbewusst gezeigt hat, weil er nach dem Zusammenbruch des protestantischen Kaiserreichs als einzige ‹objektive› Größe übriggeblieben war.⁶

Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, wie die ‹Problematik des Subjekts› in zwei exemplarischen Feldern des deutschen Katholizismus aufgegriffen

³ Das hegemoniale ‹Subjekt› wird paradigmatisch bei Charles-Pierre Baudelaire (1821–1867) greifbar. In seiner Kritik über die regelmäßige Kunstausstellung Salon de Paris konstatiert er: «Wenn eine Zusammenstellung von Bäumen, Gebirgen, Gewässern und Häusern, die wir eine Landschaft nennen, schön ist, so ist sie dies nicht durch sich selbst, sondern durch mich, von meinen Gnaden, dank der Vorstellung oder dem Gefühl, die ich damit verbinde.» (Zitiert nach: Peter Gay, Die Moderne. Eine Geschichte des Aufbruchs, Frankfurt a. M. 2008, 56).

⁴ Vgl. Michael Makropoulos, Haltlose Souveränität. Benjamin, Schmitt und die klassische Moderne in Deutschland, in: Manfred Gangl/Gérard Raulet (Hg.), Intellektuellendiskurse in der Weimarer Republik. Zur politischen Kultur einer Gemengenlage, Frankfurt a. M./New York 1994, 197–211, 197ff.

⁵ Vgl. Georg Lukács, Die Theorie des Romans, Darmstadt 1972, 32.

⁶ So sprach der Jesuit Erich Przywara (1889–1972) in den 1920er Jahren vom ‹Sieg-Katholizismus› und der katholische Philosoph und Intellektuelle Peter Wust konstatierte, der deutsche Katholizismus wäre auf dem Rückweg aus dem Exil (vgl. Siegfried Weichlein, Zwischenkriegszeit bis 1933, in: Peter Dinzelbacher [Hg.], Handbuch der Religionsgeschichte im deutschsprachigen Raum, Bd. 6/1: 20. Jahrhundert – Epochen und Themen, Paderborn 2015, 61–112, 96).

wurde. Diese Beispiele sind zum einen die katholische Jugendbewegung Quickborn, zum anderen die Rezeption der Arbeitsschule im katholischen Religionsunterricht. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Ambivalenz dieser Strategien. Denn: Die starke, freie und lebendige ‹Persönlichkeit› sollte ausgerechnet durch die Objektivität der ‹Gemeinschaft› gerettet werden.⁷

Die pädagogische Relevanz von Gemeinschaft

Folgende Zeilen stammen aus einem Beitrag, der 1922 im *Quickborn*, der Zeitschrift der katholischen Jugendbewegung gleichen Namens, erschienen ist:

«Selbstverständlich, daß er, der Obersekundaner etwa, niemals den Knappen gegenüber den Fertigen, den Reifen herauskehrt, sondern durch das Beispiel ihnen zeigt, daß er mit festem Glauben, mit allen seinen Kräften werden will, was er als jugendlicher Ritter trotz Fehl- und Rückschlägen zu werden heiß begehrte: Ein ganzer, katholischer, franziskanischer ‹Landsknechtmann›. Bewußt erziehen darf der Jungvolkführer nicht, denn wir Quickborner wollen ja durch die Gemeinschaft werden, nicht gezogen werden.»⁸

Auf dem Höhepunkt der Spätmoderne bringen sie das vor allem bildungsbürgerliche ‹Subjektproblem› zum Ausdruck: Die Frage nach der Bewahrung des Einzelnen vor seiner Zersplitterung, seiner Aufhebung in den Ansprüchen, die von unterschiedlichen Rollen und gesellschaftlichen Feldern gestellt werden sowie die Sorge vor dem Verlust von Sinn- und Ganzheitserfahrungen als Fundament individueller Existenz. Ihre Lösung ist hier: ‹Selbsterziehung› in der ‹Gemeinschaft›.⁹ Die Wahrnehmung dieser Problematik lässt sich etwa bei Walter Benjamin (1892–1940) in seiner Kritik des modernen Wissenschaftsverständnisses ablesen. Dieses degradierte den akademisch gebildeten Menschen auf Kosten der Ganzheit, d.h. der Suche nach Erkenntnis, zu einem Berufsspezialisten.¹⁰ Die Sorge, dass das eigene Leben aus der Balance geraten und dass die Instanz des Selbst der modernen Welt geopfert werden könne, traf insbesondere das Bildungsbürgertum, dessen Ideal, so Carola Groppe, darin bestand habe, dass dessen Mitglieder «die Felder der Lebensführung gleichmäßig besetzten und ausbalan-

⁷ Vgl. Hartmut Ruddies, Florierende Versatzstücke und ideologische Austauscheffekte. Theologische Antworten auf die Ambivalenz der Moderne, in: Gangl/Raulet (Hg.), Intellektuellendiskurse (wie Anm. 4), 19–35, 26.

⁸ [Pseudonym] Alemanus, Zum «Ei des Kolumbus», in: Quickborn 10 (1922), H. 2, 42–43, 43.

⁹ Vgl. Ruddies, Florierende Versatzstücke (wie Anm. 7), 26; Makropoulos, Haltlose Souveränität (wie Anm. 4), 199f.

¹⁰ Walter Benjamin, Das Leben der Studenten, in: Illuminationen. Ausgewählte Schriften, Bd. 1, ausgewählt von Siegfried Unseld, Frankfurt a. M. 1961, 9–22, 15.

cierten.» Dazu zählte das «Maßhalten in jeder Hinsicht» sowie eine «innengeleitete Handlungsregulierung»¹¹. Beides schien angesichts der Erfahrung gesteigerter Kontingenz immer schwieriger. Diese Problemstellung galt insbesondere für das Bildungsbürgertum, das durch die gesellschaftlichen Veränderungen nach dem Ende des Kaiserreichs in vielfacher Weise herausgefordert war, z.B. dadurch, dass sich die Schicht des Bürgertums immer mehr vergrößerte und die Karrierechancen etwa im Beamtenapparat begrenzter waren.¹² Treffend stellt Groppe im Zusammenhang mit dem Bildungsverständnis des freilich in seinem elitären Charakter herausstechenden George-Kreises fest, dass das ‹Subjekt› als Ziel und Orientierungspunkt in der Weimarer Zeit als nicht mehr ausreichend angesehen wurde, um das bürgerliche Lebensideal der Balance zu realisieren. Zu schwankend war der Boden geworden, auf dem es stand. Somit geht es, so Groppe weiter, im George-Kreis letztlich um die Rettung der Individualität durch deren Ausrichtung auf eine Mitte hin. Diese Mitte waren der Dichter Stefan George (1868–1933), das im Kreis erarbeitete Bildungsverständnis, die hier gepflegte Dichtkunst sowie die Mitgliedschaft in dieser exklusiven Gruppe selbst. Im Gegensatz zu seinen romantischen Ursprüngen findet sich das ‹Subjekt› damit aber nicht mehr solipsistisch in sich, sondern in der Bindung an eine außerhalb seiner selbst liegenden Mitte.¹³ Hier wird die damals neue Relevanz des Gemeinschafts-ideals greifbar. Im George-Kreis verband sich die Bindung an die Gemeinschaft mit persönlicher Autonomie – jedenfalls solange man die Gruppe nicht verließ.¹⁴ Auch in der Jugendbewegung wurde die jugendliche Freiheit betont, wenngleich sie auch nicht ohne Bindung auskam.¹⁵ Das obige Zitat aus dem *Quickborn* verdeutlicht, dass die Rettung des Ichs von der ‹Gemeinschaft› erwartet wurde, die

¹¹ Carola Groppe, Bildung und Habitus in Bürgerfamilien um 1900. Ästhetische Praxis und soziale Distinktion: Wer liebt welche Kunst?, in: Jan Andres (Hg.), «Nichts als die Schönheit». Ästhetischer Konservatismus um 1900, Frankfurt a. M. 2007, 56–76, 64.

¹² Carola Groppe, Bürgerliche Lebensführung im Zeichen der Balance. Funktionen und Ideale der Bildung in Theorie und Praxis des George-Kreises in der Weimarer Republik, in: Roman Köster/Werner Plumpe/Betram Schefold/Korinna Schönhärl (Hg.), Das Ideal des schönen Lebens und die Wirklichkeit der Weimarer Republik. Vorstellungen von Staat und Gemeinschaft im George-Kreis, Berlin 2009, 137–150, 143f. Groppe stellt allerdings fest, dass sich etwa das Wirtschaftsbürgertum bis mindestens zur Weltwirtschaftskrise Ende der 1920er Jahre in seiner Selbst- und Weltwahrnehmung nicht in einer solchen Krise befunden habe, was sie auch im Hinblick auf die Professoren und hohen Beamten vermutet. Daher müsste zwischen einem Diskurs der Kulturkritik und der Realität der Lebensgestaltung unterschieden werden (vgl. ebd., 140f).

¹³ Vgl. Groppe, Bürgerliche Lebensführung (wie Anm. 12), 148 u. 150.

¹⁴ Vgl. ebd., 150.

¹⁵ Die berühmte ‹Meißnerformel› von 1913 erhob die Forderung nach der Selbstbestimmung der Jugend. Die Formel, die wohl in ihrem Grundbestand auf Paul Natorp zurückgeht, wurde relativ bald kritisch gesehen, weil sie den Erwachsenen keine Rolle mehr in der Erziehung der Jugend zugestehe. Der vor allem von Gustav Wyneken gestützte Autonomiedanke

Führung und Orientierung gab. Diese musste jedoch mit dem Individuum in ein richtiges Verhältnis gesetzt werden, wenn die Ganzheitlichkeit und Lebendigkeit der Einzelpersönlichkeit nicht von einem Kollektiv aufgesogen werden sollte. Inhaltlich ging es im Quickborn immer auch um eine Verlebendigung des von den Jugendlichen häufig als konventionell und statisch empfundenen Glaubens. Die entscheidende pädagogische Instanz ist hier nicht der Gruppenführer, sondern die Gemeinschaft. Für den katholischen Quickborn spitzte sich das Verhältnis von Freiheit und Bindung allerdings nochmals zu, insofern er sich als Teil der Jugendbewegung zum autonomen ‹Jugendreich› bekannte, aber zugleich der katholischen Kirche verpflichtet fühlte.

Die Frage nach der Bewahrung des ‹Subjekts› durch Gemeinschaft wurde allerdings nicht nur im bildungsbürgerlichen Kontext ventilert. Reformpädagoginnen und -pädagogen thematisierten diese Problematik auch im Hinblick auf die breitere Masse, so dass auch die Volksschule bzw. die neue Grundschule des Weimarer Staates davon erfasst wurden. Im Hintergrund stand letztlich eine bürgerlich-reformpädagogische Kritik der neuen demokratischen Staatsform, deren prinzipieller Heterogenität die Einheit der Gemeinschaft entgegengesetzt werden sollte. Im Hinblick auf Georg Kerschensteiner (1854–1932), den Nestor der Arbeitsschule, hält Fritz Osterwalder fest:

«Wenn Erziehung von der Individualität des Kindes ausgeht, so nur, um zu verhindern, daß seine Vernunft den werdenden Menschen auf die Öffentlichkeit und die rechtliche Gleichheit ausrichtet, und um dafür sicherzustellen, daß seine Seele sich auf die individuelle und spezifische Stellung in der Gemeinschaft einläßt.»¹⁶

Damit soll das Kind letztlich vor einer Entfremdung von sich selbst durch die Vernunft oder die Konsequenz des demokratischen Systems, sich im Streit um Interessen positionieren zu müssen, bewahrt werden. Von daher erklärt sich, dass man der Reformpädagogik während der Weimarer Republik eine gewisse Relevanz einräumte.¹⁷ Der Arbeitsschulgedanke, der damals für den katholischen Re-

wurde durch die Abwendung der Freideutschen Jugend von ihm und die – interesseranterweise kaum bekannte ‹Marburger Formel› von 1914 – stark entwertet. Dort wurde explizit die Bedeutung der Anknüpfung der Jugend an der Tradition hervorgehoben (vgl. Christian Niemeyer, *Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend*, Tübingen 2013, 183).

¹⁶ Fritz Osterwalder, Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik, in: Winfried Böhm/Jürgen Oelkers (Hg.), *Reformpädagogik kontrovers*, Würzburg 1995, 139–174, 150.

¹⁷ Vgl. Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik*, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Darmstadt 2010, 783–806, 799. Auch Uwe Sandfuchs konstatiert eine – allerdings begrenzte – Rezeption der Reformpädagogik durch die Grund- und Volksschule der Weimarer Republik, sieht in diesem Vorgang jedoch ein positives Gengengewicht zum üblichen Erziehungsverständnis als Integration in die Volksgemeinschaft

ligionsunterricht fruchtbar gemacht werden sollte, bezog sich nicht nur auf Freiheit, sondern auch auf Ganzheitlichkeit. Das zu lösende Problem war jedoch analog zum Quickborn: Es ging auch hier um die Frage, wie der christliche Glaube für die Kinder lebendig werden könne. Damit verbunden war die Suche nach der ‹richtigen› Verhältnisbestimmung von kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und subjektiver Aneignung des Lernstoffs einerseits und der Objektivität des Dogmas andererseits.

Die katholische Jugendbewegung Quickborn

Die offizielle Gründung des Quickborn – zunächst als abstinenter Schülerzirkel – erfolgte am 24. April 1910 im bischöflichen Konvikt in Neiße (Schlesien). Inoffiziell hatte diese Ursprungsgruppe des Quickborn ihre Arbeit wohl bereits 1909 aufgenommen. Der Name Quickborn – lebendiger Quell – wurde seit 1913 verwendet.¹⁸ Die Gründung dieser Gruppe, die auf Anregung des Priesters, Religionslehrers und Konviktspräfekten Bernhard Strehler (1872–1945) erfolgte, ist vor dem Hintergrund lebens- und sozialreformerischer, reformpädagogischer sowie reformtheologischer Diskussionen zu sehen. Strehlers Impuls reflektiert damit die unter gymnasialen Lehrkräften durchaus verbreitete Sorge um die sittliche Integrität sowie die Leistungskraft ihrer Schüler, die in ihrer Freizeit häufig das Trinkverhalten der Korpsstudenten – die Kneipe – imitierten. Es ging aber auch um die Verantwortung der Gebildeten für das moralische Niveau und die Gesundheit der Gesellschaft, die durch den Alkoholkonsum in Gefahr zu sein schien. Zudem sollte den Schülern höherer Schulen, die aus dem Bildungsbürgertum und den sich um 1900 neu etablierenden Mittelschichten kamen, ein aktives Betätigungsfeld im kirchlichen bzw. kirchennahen Raum angeboten werden, um sie in der Kirche zu halten.¹⁹ In den jugendbewegten Elementen – hier ist insbesondere an

(vgl. Uwe Sandfuchs, Der Wandel bildungstheoretischer Positionen in der Geschichte der Grundschule, in: Wolfgang Einsiedler/Margarete Götz/Christian Ritzi/Ulrich Wiegmann [Hg.], Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland, Bad Heilbrunn 2011, 35–53, 42f).

¹⁸ Vgl. Johannes Binkowski, Jugend als Wegbereiter. Der Quickborn von 1909–1945, Stuttgart/Aalen 1981, 55–58.

¹⁹ Die Jugendlichen wären dadurch von ‹Objekten› pastoral-kirchlicher Betreuung, zu ‹Subjekten› in der Kirche geworden, vgl. Hans-Jürgen Findeis, Katholische Jugendbewegung und Romano Guardini. Die Bedeutung von Juventus und Quickborn, in: Marc Cluet/Monique Mombert (Hg.), Mouvements de jeunesse/Jeunesse en mouvement, Strasbourg 2009, 229–254, 233. Seit 1913 gab es im Quickborn auch Mädchengruppen, deren Anzahl sich relativ schnell vergrößerte. Zu den Mädchen und jungen Frauen im Quickborn vgl. Mareile Tihanyi-Lätz, Mädchen und Frauen im ‹Quickborn›. Katholische Jugend und weibliche Identität im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, in: Würzburger Diözesangeschichtsblätter 59 (1997) 205–257; Zum Geschlechterverhältnis im Quickborn und bei Romano Guardini

das Wandern zu denken – artikulierte sich die Suche nach Formen alkoholfreier und naturnaher Geselligkeit. Die genannten Aspekte verweisen letztlich auf die ‹Problematik des Subjekts›, das die katholische Reformtheologie um 1900 aufgegriffen hatte, um auch dem katholischen Bildungsbürgertum den Anschluss an die Moderne und die bürgerlich-protestantische Leitkultur zu ermöglichen.

Dies korrespondierte mit dem in Kreisen katholischer Pädagogen viel gelesenen Reformpädagogen Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966), der die charakterstarke Einzelpersönlichkeit als wünschenswertes Ziel pädagogischer Bemühungen dem seiner Ansicht nach verbreiteten Massenmenschen entgegenstellte. So war dann auch Strehler von Foersters Ideen ebenso begeistert wie von den reformtheologisch orientierten Schriften des Würzburger Apologetikers Herman Schell (1850–1906), der die Idee einer starken geistigen Persönlichkeit vertrat, deren Vorbild er in Jesus sah.²⁰

Anfang der 1920er Jahre stieß der Theologe und Religionsphilosoph Romano Guardini (1885–1965) zum Quickborn. Er sollte in der Folge dessen wichtigster Impulsgeber werden. 1933 musste sich der Quickborn auf Druck durch die Nationalsozialisten auflösen. Guardini, der zwischenzeitlich auf der 1919 durch die Gruppe erworbenen Burg Rothenfels eine rege und vielseitige Bildungsarbeit in katholischem Geist aufgebaut hatte, konnte diese bis zur Beschlagnahmung der Burg 1939 mit einigen Einschränkungen fortsetzen.²¹ Dieser Beitrag wird sich auf Guardinis Relationierung von Freiheit und Bindung, Persönlichkeit und Gemeinschaft fokussieren, die sich daraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen analysieren und nach ihrer Relevanz im Quickborn fragen.

Selbsterziehung, Persönlichkeit und Gemeinschaft

Das Motiv der starken Persönlichkeit war im Quickborn durch dessen ersten und langjährigen Mentor Bernhard Strehler von Anfang an präsent. Durch Foerster und Schell angeregt, entwarf er nicht nur ein theologisches Konzept zur charakterstarken, autonomen Persönlichkeit, sondern fand im Quickborn zugleich ein

vgl. Alexander Maier, Die ‹Entfehlung› der Moderne. Katholische Selbstbildung im Quickborn und bei Romano Guardini, in: Anne Conrad/Alexander Maier (Hg.), Erziehung als ‹Entfehlung›. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit, Bad Heilbrunn 2017, 169–182, 177ff.

²⁰ Vgl. Maier, ‹Entfehlung› der Moderne (wie Anm. 19), 170ff; vgl. Alexander Maier, Abstinenz als ‹soziale Arbeit› – katholische Selbstbildung und gesellschaftlicher Fortschritt im Quickborn 1909–1919, in: Diana Franke-Meyer/Carola Kuhlmann (Hg.), Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen, Wiesbaden 2018, 77–90, 80f.

²¹ Vgl. Hanna-Barbara Gerl-Falkowitz, Romano Guardini. 1885–1968. Leben und Werk, Mainz 1985, 214, 234 u. 247.

praktisch-pädagogisches Wirkungsfeld für seine Ideen. Kern seines Autonomieverständnisses ist die «*Idealmoral*», d.h. die «*sittliche Gesinnung*»²² des Menschen, die letztlich über äußerer moralischen Appellen steht und die in der Rückbesinnung auf die Gegenwart Jesu Christi in der je eigenen Innerlichkeit entdeckt werden könne und den Menschen gleichsam von innen heraus verwandle. Unabhängig vom religiösen Stand sei dies prinzipiell jedem möglich, denn, so Strehler: «*Vollkommen ist, wer den Geist Christi in sich trägt und in seinem ganzen Leben einheitlich betätigt.*»²³ Für Strehler ist dieser Weg zur Vollkommenheit mit asketischen Übungen verbunden, die zunächst in einer regelmäßigen religiösen Praxis bestehen würden (z.B. Gebet, Sakramentenempfang), dann aber auch in bestimmten idealen Haltungen wie etwa der Selbstüberwindung oder des Opfers – im Quickborn: die Abstinenz. Interessant ist, dass Strehler eine starke Persönlichkeit entwirft, deren Garant letztlich in der individuellen Christusbeziehung liegt, womit er keineswegs auf die Orientierung am Objektiven verzichtet – im Gegenteil: Ruft er doch durch die Bezugnahme auf Jesus Christus das Höchste des christlichen Glaubens auf. Die «*Gemeinschaft*» hingegen steht nicht über dem «*Subjekt*», sondern beide sind gleichberechtigt einander zugeordnet.²⁴ Erst mit Romano Guardini kam es im Quickborn zu einer dezidierten Fokussierung auf die «*Gemeinschaft*», was damit zu tun hat, dass für ihn insbesondere in der Kirche – und in abgeschwächter Form auch in Familie und Staat – die Wirklichkeit der göttlichen Autorität gegenwärtig war. Insofern sah er den Gehorsam gegenüber dieser Wirklichkeit als den richtigen Weg des «*Subjekts*» zu einer «*höheren Wahrheitsfülle*» an.²⁵ Guardini, der bereits vor seinem Engagement im Quickborn im Mainzer Juventus Erfahrungen in der kirchlichen Jugendarbeit sammeln konnte, trat bereits in jenen Jahren für eine Verbindung von Tradition und Innovation bei der Ausgestaltung der kirchlichen Jugendarbeit ein.²⁶ Seinem Verständnis nach sollte das «*Jugendreich*» – verstanden als Ort eigenständiger jugendlicher Aktivität, die er durchaus befürwortete – nicht durch die absolute Autonomie der Jugendlichen, sondern durch eine vielschichtige Relation zwischen Freiheit und Bindung an die

²² Bernhard Strehler, *Das Ideal der katholischen Sittlichkeit. Eine apologetische Moralstudie*, Breslau ²1912, 43.

²³ Ebd., 66.

²⁴ Strehler, *Ideal der katholischen Sittlichkeit* (wie Anm. 22), 28.

²⁵ Romano Guardini, *Vom Sinne des Gehorchens. Erwiderung auf K. G. Wilhelm Kelbers Kritik meines Aufsatzes*, in: *Die Schildgenossen* 1 (1921), H. 4, 115–120, 118.

²⁶ Die Juventus war eine 1890 in Mainz gegründete katholische Jugendorganisation für Gymnasiasten. Sie war Teil der kirchlichen Jugendpflege und Guardini hatte ihr als Schüler selbst angehört. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden im Juventus Elemente des Wandervogels übernommen (vgl. Gerl-Falkowitz, Romano Guardini [wie Anm. 21], 96).

vorhandene Autorität charakterisiert sein.²⁷ Im Folgenden soll Guardinis ‹höheres Subjekt› und sein Verständnis des Verhältnisses von Autorität und Freiheit anhand seiner diesbezüglichen Beiträge, die zu Anfang der 1920er Jahre in der Zeitschrift *Die Schildgenossen*²⁸ erschienen sind, herausgearbeitet werden. Ein knapper Blick auf seine liturgiepädagogischen Überlegungen zeigt die Wendung ins Konkret-Pädagogische.

Ausgangspunkt von Guardinis Überlegungen ist die Autonomieforderung der freideutschen Jugend vom Hohen Meißner (1913). In dem für Guardini typischen Denk- und Schreibstil, der immer beide Pole einer Fragestellung mitbedenkt, knüpft er zunächst positiv am Freiheitswillen der Jugendbewegung an.²⁹ So kann er in diesem durchaus «zunächst ein gesundes Sich-Aufbäumen der Jugend gegen bloß äußerliche, aus dem Geist der Macht stammende Gehorsamsforderung»³⁰ sehen, wendet sich dann jedoch kritisch gegen ein Verharren der Freideutschen in ihrer «Selbstbehauptung nicht aus Kraft, sondern aus Furcht und Lebens-Armut»³¹. Insofern stellt die von Guardini konstatierte Ich-Bezogenheit des Freiheitsverständnisses der Meißner Formel eine Angst vor der Wirklichkeit, dem Du, eine fehlende «Offenheit gegenüber dem Seienden»³² dar, was dazu führe, dass eine solche Auffassung von Freiheit «in deren Vorhof»³³ ende. Um ihr Zentrum zu erreichen, wäre Gehorsam erforderlich, den er religiös begründet und zunächst gegenüber Gott einfordert. Die richtige Haltung Gott gegenüber wäre diejenige der Anbetung, in der er den «Gehorsam des Seins»³⁴ verwirklicht sieht. Gleichzeitig sieht er es als erforderlich an, dass die Einzelnen ihre Bereitschaft und Fähigkeit zu gehorchen, an den ihnen entgegentretenden Autoritäten üben. Dies sei erforderlich, denn:

²⁷ Im Hintergrund der Juventus stand die Elternvereinigung, die das z.B. auch finanziell ‹Jugendreich› ermöglichen sollten. Guardini beschreibt das Jugendreich so: «Darin treiben die Jungen ihr Wesen, ernstes und frohes, regieren und machen alles selbst.» (Romano Guardini, Aus einem Jugendreich, zitiert nach: Findeis, Katholische Jugendbewegung [wie Anm. 19], 243).

²⁸ ‹Die Schildgenossen› wurden 1920 als Zeitschrift und Mitteilungsorgan des Quickborn-Älterenbundes (Großquickborn) gegründet. Die Zeitschrift entwickelte sich jedoch bereits kurze Zeit später zu einer vom Quickbornbund rechtlich unabhängigen, nicht unbedeutenden katholischen Kulturzeitschrift. Freilich gehörten viele Akteurinnen und Akteuren der ‹Schildgenossen› dem Quickborn an, so dass er in gewisser Weise mit ihm verbunden blieb (vgl. Otto Weiss, Kulturkatholizismus. Katholiken auf dem Weg in die deutsche Kultur 1900–1933, Regensburg 2014, 180–184).

²⁹ Vgl. hierzu Guardinis Philosophie des Gegensatzes: Romano Guardini, Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten, Mainz 1985.

³⁰ Romano Guardini, Vom Sinne des Gehorchens, in: Die Schildgenossen 1 (1920), H. 2, 33–41, 39.

³¹ Ebd., 40.

³² Ebd., 39.

³³ Ebd., 33.

³⁴ Ebd., 35.

«Gott selbst sieht man nicht, und hört ihn nicht. Und wer sich selbst nichts vorträgt, weiß, wie sehr das sittliche Urteil, das Gewissen, den verengenden und verfälschenden Einflüssen der eigenen Natur unterliegt. Sollte der befreiende Gehorsam gegen Gott irgendwo rein geleistet werden können, so mußte die Hoheit des unsichtbaren Gottes sich gleichsam in Geschöpfen verkörpern.»³⁵

Diese sind für Guardini insbesondere die Eltern, die Kirche «als Hort des Gnadenlebens» sowie das Staatswesen «als Form geordneter Volksgemeinschaft».³⁶ Diesen Gedankengang resümierend hält er fest, «daß Gott auch in der menschlichen Gewalt ist, und der Gehorchende im Gehorsam gegen sie sich selbst steigert und erfüllt.»³⁷ Indem er Gehorsam als Selbststeigerung wie Übereinstimmung mit dem eigenen Wesen entwirft, wird die objektive Wirklichkeit zum ermöglichen Gegenüber der Persönlichkeit. Nicht «das freie, bewußte, klare Sich-ganz-auf-eine-Seite-stellen»³⁸, womit Guardinis Kritiker Wilhelm Kelber (1901–1967) die Treue des «Subjekts» zu sich selbst meint, nicht die *Wahrhaftigkeit* des Einzelnen ist für Guardini Garant der Persönlichkeit, sondern die *Wahrheit*, das Objektive. In seiner Replik auf Kelbers Kritik stellt Guardini die Begriffe *Wahrhaftigkeit* und *Wahrheit* wertend einander gegenüber: «Katholische Wahrhaftigkeit ist umfassender in ihrem Inhalt und spannt weiter in ihrem Blickfeld als die seine. Diese ist die Haltung des Kämpfers im Getümmel, jene die des Schauenden auf hohem, den ganzen Umkreis beherrschenden Gipfel.» Und er fährt fort: Während die von Kelber geforderte *Wahrhaftigkeit* «den Maßstab ganz in das Ich selbst» lege, binde die *Wahrheit* «sich und das, was außer und über dem Ich liegt, in eine Ganzheit zusammen», wodurch «die Subjektivität [...] in die Ganzheit des Seins und Geltens eingeordnet»³⁹ werde. Indem er die *Wahrheit* statt die *Wahrhaftigkeit*, zum Dreh- und Angelpunkt seines «Subjektkonzeptes» macht, überbietet er letztlich die kritischen Stimmen,⁴⁰ die eine Forderung nach Gehorsam gegenüber

³⁵ Ebd., 36.

³⁶ Ebd., 37. Dennoch gibt Guardini zu, dass die genannten Autoritäten in ihrer realen Existenz über Fehler verfügen (vgl. ebd.). Vermutlich vor dem Hintergrund von Kritik aus dem Quickborn betont er ca. ein Jahr später auch die Wichtigkeit des eigenen Gewissens (vgl. Romano Guardini, Gehorsam und Selbständigkeit. Ein Brief. Am 12. im Hartung 1921, in: Die Schildgenossen 1 [1921], H. 3, 77–78).

³⁷ Ebd., 39.

³⁸ Wilhelm Kelber, Vom Sinne des Gehorchens. Kritik des gleichnamigen Aufsatzes von Romano Guardini, in: Die Schildgenossen 1 (1921), H. 4, 113–115, 115.

³⁹ Guardini, Erwiderung auf Wilhelm Kelbers Kritik (wie Anm. 25), 117.

⁴⁰ Auf eine quickborninterne Kritik an Guardinis Hochschätzung des Gehorsams verweist die Einleitung seiner in Briefform verfassten Stellungnahme zur Gehorsamsproblematik: «Grüß Euch Gott! Ihr sagtet kürzlich, vor dem Gedanken des Gehorsams empfändet Ihr die Sorge, er könnte zu einer hemmenden Fessel werden, so z.B. im öffentlichen und beruflichen Leben. Auch mir ist diese Sorge schon gekommen; so möchte ich noch etwas dazu sagen.» (Guardini, Gehorsam und Selbständigkeit [wie Anm. 36], 77). Auch von freideutscher Seite

der Autorität im Kontext der Jugendbewegung natürlich nach sich ziehen musste, durch das Versprechen einer Art ‹höherer Subjektivität›, durch einen besonderen Gehorsamsakt. Guardini verheißt der Quickbornjugend wie den Freideutschen gleichermaßen einen *schöpferischen Gehorsam*, um einen auf vernünftigen Abwägungen basierenden, reinen Pflichtengehorsam überwinden zu können. Ein solcher Gehorsam

«schaut nicht ängstlich, wie weit er gehorsam sein muß, sondern gehorcht großmütig, überzeugt, daß in der Gewalt Gott ist, dem er sich schenkt. [...] Er gibt aus der Fülle heraus; er tut mehr als er muß; er schenkt großmütigen Gehorsam und macht ihn dadurch zur eigenen Schöpfung. Tut er so, dann wird die Gehorsamsgesinnung ihm so innerst zu eigen, daß er sicher sein kann, ihr stets Genüge zu tun, und mit Zuversicht auch seinem eigenen Urteil folgen darf.»⁴¹

Die Rettung der Persönlichkeit liegt für Guardini angesichts des in der Spätmoderne grassierenden Immanenzdenkens und der Omnipräsenz «der in der Stube ersonnenen Autonomie Kants»⁴² im Gehorsamsakt gegenüber den letztlich auf Gott verweisenden Autoritäten, wodurch der Einzelne eine «Weite und Fülle der Wahrheit» gewinnt, die «etwas Übermenschliches an sich hat».⁴³

In seinem Verständnis liturgischer Bildung werden diese Gedanken pädagogisch-praktisch gewendet. Eine ‹richtige› Einführung in die Liturgie müsse den Einzelnen «zum religiösen Gemeinschaftsbewusstsein erziehen», eine «individualistische Absonderung» oder «sentimental-romantische Subjektivität überwinden, und sich in Gebet, Opfer und Sakramentalhandlung ganz in die große Gemeinschaft der Kirche stellen». Dies müsse unabhängig von einem Gemeinschaftsgefühl erfolgen, weshalb es sich um eine zu übende «Zucht» handle. Dazu schlägt er auch eine konkrete Übung vor: «Die Übung wird etwa damit anfangen, daß der Einzelne sich mit den Anwesenden in lebendige Gemeinschaft setzt. Er weitet Ichbewußtsein und Selbstinteresse auf ‹alle Umstehenden› aus. Dabei gilt es, aristokratische Scheu vor der Menge, zu groÙe Empfindlichkeit, stumpfen Sinn, geistige Tätigkeit zu überwinden.»⁴⁴

wurde Kritik an Guardinis Gehorsamskonzeption laut, was die dokumentierten Kontroversen zwischen Guardini und Wilhelm Kelber 1921 sowie mit Max Bondy (1892–1951) im Jahre 1922 eindrücklich belegen (zum Dialog zwischen Guardini und Kelber siehe Fußnoten 30, 38 u. 39; zur Debatte zwischen Guardini und Bondy vgl. Romano Guardini/Max Bondy, Jugendbewegung und Katholizismus. Eine Aussprache zwischen Max Bondy und Romano Guardini, in: Werner Kindt [Hg.], Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung, Düsseldorf/Köln 1963, 274–302).

⁴¹ Guardini, Vom Sinne des Gehorchens (wie Anm. 30), 38.

⁴² Ebd., 41.

⁴³ Guardini, Erwiderung auf Wilhelm Kelbers Kritik (wie Anm. 25), 118.

⁴⁴ Romano Guardini, Liturgische Bildung. Versuche, Rothenfels 1923, 60.

Die liturgische Gemeinschaft fordere damit bestimmte Opfer, z.B. müsse das Individuum «darauf verzichten, seine eigenen Gedanken zu denken, seine eigenen Wege zu gehen. [...] Es muß seine Selbstverfügung an sie abgeben; mitbeten, statt selbstständig vorzugehen; gehorchen, statt frei über sich zu verfügen.»⁴⁵ Dies führe, so Guardini, jedoch gerade nicht zur Auflösung des Einzelnen, sondern zu seiner Verlebendigung: «Irgendwie muß sich jeder Gewalt antun; er muß über sich hinausgehen. Aber darüber verliert er sich nicht, sondern wird im Gegenteil freier, reicher und allseitiger.»⁴⁶ Guardini konnte seine liturgischen Überlegungen im Quickborn praktisch erproben, seine Relationierung von Freiheit und Bindung wurden von der idealistisch gesinnten Quickbornjugend aufgegriffen. Exemplarisch sei auf einen Beitrag von *«Ingrid»* verwiesen, in dem sie festhält, weshalb sie nicht zum Wandervogel, sondern zu Quickborn gegangen wäre: «Aber ich weiß: Bei euch (gemeint ist der Wandervogel, A. M.) werde ich mitfortgerissen von meinem und eurem wildheißen Freiheitsdrang; schrankenlos zerbreche ich mir dann selbstherrlich alle Form. Alles wankt dann in mir, was noch fest ist, und alles, was jetzt wankt, stürzt vollends ein. Meines Glaubens [...] wegen kann ich nicht zu euch.» Der Quickborn mit seinem Verständnis einer gebändigten Freiheit stellt für die Autorin die Erfüllung ihrer Sehnsucht nach Weite und Lebendigkeit dar: «Mußte nicht Quickborn kommen? Er mußte: wir wären erstickt oder verzweifelt, oder wir hätten uns dem wilden Freiheitsstrom hingegeben.»⁴⁷ Für Hanna-Barbara Gerl-Falkowitz liegt in der Bändigung jugendlichen Freiheitsdranges die große pädagogische Leistung Guardinis. Er habe «den Quickborn aus dem subjektiven Wollen in objektive Bestimmtheit» überführt und «den Willen zur subjektiven Wahrheit an der objektiven Wahrheit maßnehmen lassen.»⁴⁸ Anders als dem Wandervogel wäre dem Quickborn damit ein Abgleiten in eine unbestimmte Religiosität erspart geblieben.⁴⁹

Guardini wollte mit seinem Konzept eines *«schöpferischen Gehorsams»* die Persönlichkeit vor Subjektivismus, Rationalismus, Kontingenz und moralischen Zweideutigkeiten bewahren. Der Preis dieser Strategie war jedoch hoch: Einer-

⁴⁵ Romano Guardini, *Vom Geist der Liturgie*, Mainz 1997, 34.

⁴⁶ Vgl. ebd., 47. Guardini unterscheidet die liturgische Gemeinschaft von der Gemeinschaft von *«Sekten»*, deren Basis die Gleichheit der Gesinnung wäre. In der katholischen Liturgie bilde sich die Gemeinschaft hingegen durch die gemeinsame Ausrichtung auf das Sakramentale, so dass die Einzelpersönlichkeit eigenständig bleibe (vgl. ebd., 37).

⁴⁷ Ingrid, *Unser Weg zu Quickborn*, Abschnitt 2, in: *Quickborn* 9 (1921), H. 4/5, 87–89, 87f.

⁴⁸ Gerl-Falkowitz, Romano Guardini (wie Anm. 21), 175.

⁴⁹ Ebd., 176. Kritisch zum Liturgieverständnis wie zum Gemeinschaftsmotiv in der liturgischen Erneuerung: Lucia Scherzberg, *Die katholische Liturgische Bewegung – ein Diskurs über Form, Stil und Gestalt*, in: *theologie.geschichte* 11 (2016), in: <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/tg/article/view/840> (30.3.2020).

seits forderte sie vom Einzelnen die Überwindung aller innerer Widerstände gegenüber der Kirche und ihrer Autorität trotz ihrer Defekte, die ihr wahres Sein, so Guardini, lediglich verhüllten.⁵⁰ Andererseits erschwerte sie ein Bewusstsein für Demokratie, das die Weimarer Republik so dringend benötigt hätte.

Die ‹Tat› in der ‹Gemeinschaft› – Arbeitsschule und katholischer Religionsunterricht

Im Zusammenhang mit einer zunehmenden Debatte um die didaktische Rückständigkeit des katholischen Religionsunterrichts und der immer häufiger konstatierten Wirkungslosigkeit eines von der Neuscholastik geprägten Unterrichtsstils, der vor allem im Memorieren des Stoffes bestand, kam es bereits um 1900 zu einem verstärkten Interesse vieler katholischer Katechetiker an neueren didaktischen Konzepten. Aufgegriffen wurden dabei insbesondere die Formalstufen von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) sowie die induktive Methode Friedrich Wilhelm Foersters. Ergebnis einer ersten Modernisierung des Religionsunterrichts war die *Münchner Methode*, der es vor allem um die Stärkung der Anschaulichkeit der Unterrichtsinhalte ging.⁵¹ Während der 1920er Jahren interessierte sich die katholische Katechetik stark für das *Arbeitsschulprinzip*.⁵² Die dadurch ermöglichte anfanghafte Problem- und Schülerorientierung wird als Beginn einer modernen Religionspädagogik gewertet und ist daher gut erforscht.⁵³ An dieser Stelle soll Heinrich Schüßler⁵⁴ (1882–1966), ein wichtiger Akteur in der Diskussion um den Arbeitsschulgedanken im katholischen Religionsunterricht, in den Blick genommen und danach gefragt werden, wie er Freiheit und Autorität, ‹Subjekt› und Gemeinschaft aufeinander bezogen hat. Dabei soll die Rhetorik im Hinblick auf Persönlichkeit und Gemeinschaft herausgearbeitet und mit ausgewählten faktischen Unterrichtsverläufen verglichen werden. Von Interesse ist dabei

⁵⁰ Vgl. Eva-Maria Faber, Das Kirchenbild Guardinis. Impulse und Grenzen, in: Arno Schilson (Hg.), *Konservativ mit Blick nach vorn. Versuche zu Romano Guardini*, Würzburg 1994, 68–82, 78.

⁵¹ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Die Foerstergefahr. F.W. Foerster und die Reform der Katechese zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in: *Religionspädagogische Beiträge* 39 (1997) 195–214.

⁵² Vgl. Ulrich Kropač, Die Rezeption der Reformpädagogik in der zeitgenössischen katholischen Religionspädagogik, in: Michael Wermke (Hg.), *Religionspädagogik und Reformpädagogik*. Brücken, Kontinuitäten, Neuanfänge, Jena 2010, 67–80.

⁵³ Vgl. hierzu grundlegend Ulrich Kropač, *Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position*, Berlin 2006. Eine moderne Religionspädagogik möchte sowohl den theologischen Inhalten als auch den Schülerinnen und Schülern gerecht werden.

⁵⁴ Vgl. ebd., 188–199.

die Frage, ob sich der Appell zur Gemeinschaft primär auf die pädagogische Rhetorik beschränkt oder auch im didaktisch-methodischen Vorgehen operationalisiert ist. Schließlich: Lag es nur am Offenbarungsverständnis der Neuscholastik, dass ein subjektiver Zugang durch die neue Methode nur begrenzt gelang?

Schüßler – Volksschullehrer und dann Stadtschulinspektor in Frankfurt am Main – gehört zu denjenigen katholischen Religionspädagogen,⁵⁵ die sich bei ihren Überlegungen zur Modernisierung des Religionsunterrichts an der *Arbeitsschule* von Hugo Gaudig (1860–1923) orientierten. Winfried Böhm ordnet Gaudigs Konzept wie auch Georg Kerschensteiners (1854–1932) Ansatz der bürgerlichen Richtung der *Arbeitsschule* zu. Während sich Kerschensteiner insbesondere auf die handwerkliche Arbeit fokussierte, stand bei Gaudig die geistig-methodische Arbeit im Vordergrund.⁵⁶

Die charakterfeste Persönlichkeit bildet für Schüßler das pädagogische Ziel der *Arbeitsschule*:

«Wir brauchen selbstsichere Persönlichkeiten, die eine eigene Meinung haben, diese auf ihre Unterlagen prüfen und fachlich gegen Angriffe verteidigen können. Wie wenig selbstständig denkende Persönlichkeiten haben wir! Wie ist die Masse suggestibel und dadurch verächtlich!»⁵⁷

In der *Arbeitsschule* sieht er die richtige Methode zur Förderung dieser ‹Persönlichkeit› in drei Richtungen: Im Hinblick auf den Verstand, das Gefühl und den Willen.⁵⁸ Hinsichtlich des Gefühls stellt Schüßler fest:

«Die Selbstständigkeit des Fühlens ist stark verloren gegangen. Verstandesbildung ging über Herzensbildung. [...] Die Arbeitsschule will auch auf diesem Gebiete Freiheit und Selbstständigkeit geben. Sie will den Schüler lehren, auf die Stimme seines eigenen Gefühls zu horchen, und ihn unabhängig machen von dem, was von außen an sein Ohr dringt.»⁵⁹

⁵⁵ Bernhard Jendorff bezeichnet Schüßler als Religionspädagogen. Der Begriff ist zu Anfang des 20. Jahrhunderts bereits in Gebrauch und bringt die beiden Bezugsfächer Theologie und Pädagogik miteinander in Verbindung. 1889 hat der evangelische Theologe Max Reischle (1858–1905) erstmals von Religionspädagogik gesprochen. Joseph Göttler (1874–1935), seit 1911 Lehrstuhlinhaber für Katechetik und Pädagogik an der Münchener Universität, trat für die Verwendung des Begriffs im katholischen Kontext ein (vgl. Kropač, Religionspädagogik und Offenbarung [wie Anm. 53], 90).

⁵⁶ Vgl. Kropač, Die Rezeption der Reformpädagogik (wie Anm. 52), 71 u. 76f; [Art.] Arbeitsschule – Arbeitsschulbewegung, in: Winfried Böhm, Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 2000, 33. Böhm hält hier fest, dass es neben der bürgerlichen auch die sozialistische Richtung der Arbeitsschule gab.

⁵⁷ Heinrich Schüßler, Freiheit und Bindung in der Arbeitsschule, in: Die Arbeitsschule 11 (1923), H. 4, 161–163, 161.

⁵⁸ Vgl. ebd., 161f.

⁵⁹ Ebd., 162.

Der höchste Stellenwert kommt der Willenserziehung zu. Dazu sei es nötig, dass sich die Schülerinnen und Schüler vor Augen führen, dass alle Menschen Teil der einen Menschheit sind, dass sie über Wissen verfügen und fähig sind, ihren Pflichten nachzukommen.⁶⁰ Für Schüßler ist dies ein «dreifacher Gewinn auf der subjektiven Seite!»⁶¹ Theologische Probleme sieht er nicht, denn: «Das katholische Vollkommenheitsideal enthält die höchsten Persönlichkeitswerte. Die Heiligen waren Helden des Willens, Männer und Frauen der Tat.»⁶² Man könnte von einem ganzheitlichen Verständnis des Arbeitsschulprinzips bei Schüßler sprechen, dessen geistige Seite indes von ihm stark gewichtet wird. Entsprechend sollen praktisch-handlungsorientierte Tätigkeiten für ihn ein spontanes «Ausdrucksmittel innerer Nötigung»⁶³ sein. Damit komme ihnen nicht per se didaktische Relevanz zu. Garant des willensstarken Schülers ist «die richtige Harmonie zwischen Freiheit und Autorität»⁶⁴, die aber nicht durch Zwang, sondern nur durch «das *Werterlebnis* und das *Wertmotiv*»⁶⁵ hergestellt werden könne. Insofern müsse, so Schüßler, die «Unterwerfung [...] freiwillig und von innen heraus kommen.»⁶⁶ Dem dient insbesondere der Gemeinschaftsaspekt. Die *Arbeitsschule* «will die Tat in der Gemeinschaft, aus der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft.»⁶⁷ Damit werden die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zur religiösen Gemeinschaft, was notwendig sei, weil das religiöse Leben in den Familien – so konstatiert Schüßler schon 1928 – kaum noch lebendig wäre. Im gemeinschaftlichen (religiösen) Erlebnis bildet sich die willensstarke Persönlichkeit.⁶⁸

Betrachtet man ausgewählte Unterrichtsverläufe Schüßlers, dann fällt der innovative Charakter in didaktisch-methodischer Hinsicht auf. So steht etwa in sei-

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Heinrich Schüßler, *Arbeitsschulmethode und katholischer Religionsunterricht*, Frankfurt a. M. 1922, 31.

⁶² Ebd., 2. Auch die ‹Fuldaer Bischofskonferenz› sah die Arbeitsschulmethode grundsätzlich positiv, wenngleich sie auf die Gefahren des Subjektivismus hinwies (vgl. Werner Simon, *Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung*, Münster 2001, 137f.).

⁶³ Ebd., 3.

⁶⁴ Schüßler, *Freiheit und Bindung* (wie Anm. 57), 162.

⁶⁵ Heinrich Schüßler, *Das Arbeitsprinzip im katholischen Religionsunterricht*, in: *Dokumentation zum 2. Katechetischen Kongress* (München 1928), hg. von Karl Schrems, Donauwörth 1928, 71.

⁶⁶ Schüßler, *Freiheit und Bindung* (wie Anm. 57), 162.

⁶⁷ Heinrich Schüßler, *Das Arbeitsprinzip* (wie Anm. 65), 71.

⁶⁸ Ebd., 70.

ner Unterrichtsstunde über die Existenz Gottes das Unterrichtsgespräch im Mittelpunkt.⁶⁹ Interessant ist, dass der Ausgangspunkt der Stunde eine Schülerfrage darstellt, wie Schüßler einleitend hervorhebt:

«Am Anfang einer Religionsstunde, in der über die Christenverfolgungen gesprochen werden sollte, meldet sich Thekla K. und sagte: ‹Herr Lehrer, Emma K. hat gestern auf dem Schulhofe gesagt, sie habe in dem freireligiösen Moralunterricht gelernt, es gäbe keinen Gott und der Mensch stamme vom Affen ab.›»⁷⁰

Durch Impulse, Fragen und das Medium einer Taschenuhr (hier wird der Uhrmacher mit Gott verglichen), führt er die Klasse in seiner Stunde zur Erkenntnis der Existenz Gottes. Die Klasse ist dabei ständig geistig gefordert, muss Vorwissen einbringen, Überschriften finden, in der Bibel und im Katechismus nachschlagen. Er selbst versteht sich aufgrund des philosophischen Niveaus der Thematik «als Mitsucher in der Klassengemeinschaft»⁷¹. Die Eigenaktivität der Schülerschaft ist auch in der Doppelstunde über die Steuermünze hoch.⁷² Schüßler arbeitet hier methodisch u.a. mit einer Bildbetrachtung (Tizians ‹Der Zinsgroschen›). Sie dient ihm vor allem dazu, den Unterschied zwischen Jesus und den Pharisäern in Tugend und Reinheit hervorzustellen. Des Weiteren soll die Klasse in die Augen Jesu sehen und diesen Blickkontakt auf sich wirken lassen. An dieser Stelle bricht er die Stunde ab. Schüßler setzt auch die Methode der Gruppenarbeit ein und er lässt die Schülerinnen und Schüler in die Rolle Pharisäer schlüpfen, die überlegen, wie sie Jesus zu leichtsinnigen, vielleicht sogar justizablen Äußerungen verleiten können. Die Stunde endet mit der ‹Erkenntnis›, dass Steuern auch in einer Republik legitim sind und durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen alttestamentlichen Stellen gelangt die Klasse zu der Einsicht, dass das Judentum mit Gottes Zustimmung in der Geschichte verschiedene Regierungsformen hatte. Verglichen etwa mit Stundenentwürfen nach der *Münchner Methode* weisen beide Unterrichtsstunden eine große Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler sowie methodische Varianz und Dynamik auf.⁷³ Darüber hinaus werden offensichtlich ‹echte› Schülerfragen (vgl. das erste Beispiel) und damit auch Aspekte der Lebenswirklichkeit aufgegriffen. Auch die affektive Komponente (vgl. die Bildbetrachtung im zweiten Beispiel) wird gestärkt. Zugleich wird der theo-

⁶⁹ Der Stundenverlauf ist dokumentiert in: Schüßler, Arbeitsschulmethode (wie Anm. 61), 3–9. Die Klasse bestand aus 13–14jährigen Kindern.

⁷⁰ Ebd., 3.

⁷¹ Ebd., 8.

⁷² Der Stundenverlauf ist dokumentiert in: ebd., 9–14. Die Stunde bezieht sich auf Mt 22, 15–22.

⁷³ Vgl. etwa A. Weber, Ausgeführte Katechesen über das dritte Hauptstück für das 5. Schuljahr, Kempten 1905.

logisch-dogmatische Rahmen jedoch nicht verlassen. Zwar fragt Schüßler im ersten Beispiel, ob Emma K. Recht habe, dass Gott nicht existiere, was mit einem einstimmigen «Freilich gibt es einen!»⁷⁴ beantwortet wird. Doch lässt das ganze Setting wohl kaum eine andere Antwort zu. Im zweiten Beispiel wird deutlich, wie es offenbar gelingt, dass die Klasse durch das didaktisch-methodische Vorgehen *freiwillig* die Richtigkeit des Gehorsams gegenüber Gott und der staatlichen Obrigkeit entdeckt. Es wird deutlich, dass Schüßlers pädagogische Semantik von Persönlichkeit und Gemeinschaft im Unterricht in operationalisierter Form wieder begegnet. Schülerinnen und Schüler können sich selbst als aktiv im Unterrichtsgeschehen erleben, entdecken aber nichts, was sich außerhalb des von der Lehrkraft gesteckten Rahmens befindet. So wie Gaudig die «nationale Einheit als Bezugspunkt der Persönlichkeit»⁷⁵ sieht, so ist es für Schüßler die Einheit der Glaubensgemeinschaft. Die Persönlichkeit scheint dabei vor allem im Dienst der Verlebendigung der Kirche wie der Rekatholisierung der Gesellschaft zu stehen. Der nur begrenzte Subjektivierungsschub in der katholischen Katechetik des frühen 20. Jahrhundert, den z.B. Kropač zu Recht konstatiert hat, kann daher nicht nur der Neuscholastik und ihrem Offenbarungsverständnis angelastet werden, sondern auch der bürgerlichen *Arbeitsschulmethode* selbst, die keinesfalls den «eigensinnigen»⁷⁶ Schüler wollte. Von daher wäre auch ein kritischer Blick auf die heute vielfach gepriesenen Ansätze des selbstregulierten oder forschend-entdeckenden Lernens und ihrem Versprechen einer Individualisierung der Schülerinnen und Schüler interessant.

Resümee

Nach 1900 gewann das Ideal der ‹Persönlichkeit› – vor allem im Bildungsbürgertum – immer mehr an Bedeutung. Damit war der Wunsch nach ‹Selbstverwirklichung› verbunden, der insbesondere in der bürgerlichen Jugendbewegung und in der Lebensreformbewegung eine große Rolle gespielt hat.⁷⁷ Zugleich geriet das bürgerliche Lebensmodell der Balance durch die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse sowie die damit auch verbundenen Kontingenzerhöhungen in eine Krise. Da sich auch das gebildete katholische Bürgertum zunehmend dem bil-

⁷⁴ Ebd., 3.

⁷⁵ Osterwalder, Demokratie (wie Anm. 16), 155.

⁷⁶ Schüßler, Freiheit und Bindung (wie Anm. 57), 162.

⁷⁷ Vgl. Meike Sophia Baader, Menschenformung durch religiöse Erneuerung. Reformpädagogik um 1900, in: Manfred Hettling/Michael G. Müller (Hg.), Menschenformung in religiösen Kontexten. Visionen von der Veränderbarkeit des Menschen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Göttingen 2007, 113–132, 114.

dungsbürgerlich-protestantischen Modus der Lebensführung anpasst hatte, wurden die Motive des ‹Subjekts› und der ‹lebendigen Persönlichkeit› auch im Katholizismus des frühen 20. Jahrhunderts aufgenommen.⁷⁸ Der Bedarf dafür wurde etwa von der katholischen Reformtheologie sowie von den Mentoren des Quickborn angemahnt. So stellt der Quickborn zwischen seiner Gründung 1909 und dem Ende des Kaiserreichs den Versuch dar, der Idee der ‹Persönlichkeit› innerhalb des Katholizismus Raum zu geben.⁷⁹ Spätestens mit Beginn der 1920er Jahre reagierte das katholische Feld – und auch der Quickborn – darauf mit einer Strategie der Betonung von Objektivität und ‹Gemeinschaft›. Dadurch sollte aber das Persönlichkeitsmotiv nicht ausgeschaltet, sondern vielmehr die ‹echte Persönlichkeit› vor den *Bedrohungen* der modernen Gesellschaft gerettet werden. In ähnlicher Weise sollte die Rezeption der Arbeitsschule im Religionsunterricht der Volksschule sowie der 1919 gegründeten Grundschule (Primarstufe) der Verlebendigung des Dogmas in der Schülerschaft dienen und damit zur Entwicklung eines persönlichen Glaubens beitragen. Nur ein solcher konnte die Gläubigen vor den ‹Gefahren› der modernen Gesellschaft bewahren und bot damit zugleich die Chance zu ihrer Rekatholisierung.

Beide Konzepte stehen exemplarisch für den deutschen Katholizismus der Weimarer Republik, der nach den Erschütterungen durch den Ersten Weltkrieg, der Abschaffung der Monarchie und den wirtschaftlichen Herausforderungen im Gegensatz zum Protestantismus als unbeschadete Größe überlebt hatte und als orientierende Kraft attraktiv war. Diese Orientierungsfunktion konnte der Katholizismus gerade dadurch erfüllen, dass er einerseits die zeitgenössischen Fragen, Themen und Formen aufgriff und zugleich die katholische Tradition und den damit verbundenen Nimbus der Beständigkeit kreativ darauf bezog. Wie Thomas Ruster festgehalten hat, war sein Interesse dabei jedoch vor allem selbstbezüglich.⁸⁰ Insofern kann die Orientierung am ‹Subjekt› im Katholizismus der Weimarer Jahre kaum als Vorgeschichte des Zweiten Vatikanischen Konzils gewertet werden. Denn dieses hat – zumindest in seinen Spitzentexten – den konkreten Menschen mit seinen realen Erfahrungen in den Mittelpunkt gerückt und nicht,

⁷⁸ Vgl. Thomas Mergel, Zwischen Klasse und Konfession. Katholisches Bürgertum im Rheinland 1794–1914, Göttingen 1994, 317; vgl. Dieter Langewiesche, Liberalismus und Sozialismus. Gesellschaftsbilder – Zukunftsvisionen – Bildungskonzeptionen, Bonn 2003, 177; vgl. Christopher Dowe, Auch Bildungsbürger. Katholische Studierende und Akademiker im Kaiserreich, Göttingen 2006, 300; zurückhaltender dagegen Uffa Jensen, Gebildete Doppelgänger. Bürgerliche Juden und Protestant im 19. Jahrhundert, Göttingen 2005, 25.

⁷⁹ Vgl. Maier, ‹Entfehlung› der Moderne (wie Anm. 19), 170ff.

⁸⁰ Vgl. Thomas Ruster, Die verlorene Nützlichkeit der Religion. Katholizismus und Moderne in der Weimarer Republik, Paderborn 1994, 74, 83 u. 394f.

wie der Weimarer Katholizismus, ein Ideal beschworen, das nur in der Überwindung des eigenen Ichs erreicht werden konnte.⁸¹

Doch nahm der Katholizismus mit seiner Betonung von Objektivität und Gemeinschaft keinesfalls eine Sonderstellung in der Weimarer Republik ein. Vielmehr stand das Gemeinschaftsmotiv in Übereinstimmung mit vielen Stimmen in der Jugendbewegung und bei wichtigen Protagonisten der Reformpädagogik. Deutlich wird dies etwa an der Bundesidee, die für die Jugendbewegung der 1920er Jahre charakteristisch war und bei einer aristokratische Gemeinschaft junger Männer unter einem selbst gewählten Führer sich nach dem Ideal eines neuen deutschen Menschen formen wollte. Die Jugendbewegung stellte ihr Gemeinschaftskonzept der Gesellschaft mit ihrem als problematisch empfunden Kampf um Interessen als das bessere Staatsmodell gegenüber, weil sie glaubte, dass das Gemeinschaftserlebnis vorhandene Gegensätze transzendieren könne.⁸² Auch für die Reformpädagogik war die Orientierung an etwas Höherem oder Objektiven kennzeichnend. Dies galt – wie gezeigt – sowohl für die bürgerliche Arbeitsschule als auch für bekannte Reformpädagogen wie Theodor Litt (1880–1962) oder Herman Nohl (1879–1960) und findet sich noch in Maria Montessoris (1870–1952) Hypostasierung des Kindes als Repräsentant der kosmischen Ordnung.⁸³ In Übereinstimmung mit maßgeblichen Strömungen der Zeit propagierten Guardini und Schüßler Bindung als Ermöglichung von Freiheit. Als wichtiger Akteur des kulturkritischen Diskurses in der Weimarer Republik, der Orientierung in einer sich radikalisierenden Moderne verhieß, war der Katholizismus damit zwar *«endlich»* in Deutschland angekommen, konnte auf diese Weise jedoch kaum den Erfordernissen einer jungen Demokratie entsprechen.

⁸¹ Vgl. hierzu vor allem das großartige Bekenntnis der Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils zum empirischen Menschen: «Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art sind auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger Christi. Und es gibt nichts wahrhaft Menschliches, das nicht in ihren Herzen seinen Widerhall fände.» (Gaudium et Spes 1). Und doch wird der Quickborn aufgrund der hier angeblich geglückten Verbindung von jugendlicher Autonomie und kirchlicher Autorität zur Vorgesichte des Zweiten Vatikanums stilisiert. Vgl. hierzu exemplarisch: Godehard Ruppert, Quickborn – katholisch und jugendbewegt. Ein Beitrag zur Wirkungsgeschichte der katholischen Jugendbewegung, Opole/Oppeln 1999, 14.

⁸² Vgl. Peter Schröder, Die Leitbegriffe der deutschen Jugendbewegung in der Weimarer Republik. Eine ideengeschichtliche Studie, Münster 1996, 45 u. 49; vgl. Jürgen Reulecke, *«Ich möchte einer werden so wie die...»* Männerbünde im 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2001, 43f u. 80f.

⁸³ Vgl. Hans-Ulrich Musolff/Stephanie Hellekamps, Geschichte des pädagogischen Denkens, München 2006, 150–159; vgl. Beate Klepper, Gnade und Erziehung. Historisch-systematische Untersuchungen zu einer pädagogischen Kontingenzbewältigungsstrategie, Würzburg 2003, 72 u. 89f; vgl. Meike Sophia Baader, Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik, Weinheim 2005, 269–274.

Die Rettung der ‹Persönlichkeit› durch Gemeinschaft – Exemplarische Konzepte katholischer (Selbst-)Erziehung zwischen ‹Freiheit und Bindung› in der Weimarer Republik

Die Frage nach dem ‹Subjekt› war ein charakteristisches Merkmal der Spätmoderne, die in Deutschland während der Weimarer Jahre ihren Höhepunkt erreicht hatte. Das Problem ergab sich daraus, dass das ‹Subjekt› einerseits als Mittelpunkt seiner Welt verstanden und andererseits darin zugleich angefragt wurde. Thematisiert hatte dies eine omnipräsente Kulturkritik, nach deren Auffassung der Mensch durch die modernisierte und ‹entzauberte› Welt von seinem Wesenskern entfremdet sei. Die Heilung der in der Wahrnehmung vieler entstandenen Situation einer ‹transzendenalen Obdachlosigkeit› (Georg Lukács), die nicht nur die Bildung von Sinn, sondern auch die Beherrschung von Kontingenzen erschwert habe, versprachen sich die Stichwortgeber des kulturkritischen Diskurses durch die Beschwörung der ‹Gemeinschaft›. Das ‹Subjektproblem› wurde auch als pädagogische Herausforderung verstanden. Auch der Katholizismus beteiligte sich an der Auseinandersetzung um das ‹Subjekt› bzw. die ‹Persönlichkeit› und zeigte sich dabei – nach Jahrzehnten der Inferiorität in Deutschland – als kraftvoller und selbstbewusster Akteur. Anhand zweier Beispiele – der katholischen Jugendbewegung Quickborn sowie der Rezeption der Arbeitsschulidee im katholischen Religionsunterricht – wird analysiert, wie man im katholischen Feld versucht hat, die ‹Persönlichkeit› durch Gemeinschaft zu retten und welcher Preis für diese Strategie zu zahlen war.

Subjekt – Persönlichkeit – katholische Jugendbewegung Quickborn – Arbeitsschule – Religionsunterricht – Romano Guardini – Heinrich Schüßler – Weimarer Republik – Gehorsam.

Le sauvetage de la ‹personnalité› par la communauté – Concepts exemplaires d’(auto-)éducation catholique entre ‹liberté et engagement› dans la République de Weimar

La question du ‹sujet› était un trait caractéristique du modernisme tardif, qui a atteint son apogée en Allemagne pendant la période de Weimar. Le problème vient du fait que le ‹sujet› était considéré comme le centre de son monde d'une part, et qu'il était simultanément interrogé. Le thème en était une critique culturelle omniprésente, selon laquelle l'homme était aliéné de son noyau essentiel par le monde modernisé et ‹désenchanté›. Les acteurs clés du discours critique culturel promettent de remédier à la situation de ‹sans-abrisme transcontinental› (Georg Lukács), qui est apparue dans la perception de beaucoup et qui a non seulement rendu plus difficile la formation du sens mais aussi la maîtrise de la contingence, en invoquant la ‹communauté›. Le ‹problème du sujet› a également été compris comme un défi éducatif. Le catholicisme a lui aussi pris part au débat sur le ‹sujet› ou la ‹personnalité› et – après des décennies d'infériorité en Allemagne – s'est révélé être un acteur puissant et sûr de lui. Sur la base de deux exemples – le mouvement de jeunesse catholique Quickborn et la réception de l'idée d'une école de travail dans la communauté religieuse catholique – l'article présente une analyse des tentatives qui ont été faites dans le domaine catholique pour sauver la ‹personnalité› par la communauté et du prix qui a dû être payé pour cette stratégie.

Sujet – personnalité – mouvement de jeunesse catholique Quickborn – école de travail – éducation religieuse – Romano Guardini – Heinrich Schüßler – République de Weimar – obéissance.

Il salvataggio della «personalità» attraverso la comunità – concetti esemplari di (auto)educazione cattolica tra «libertà e impegno» nella Repubblica di Weimar

La questione del «soggetto» era una caratteristica del tardo modernismo, che raggiunse il suo apice in Germania durante gli anni di Weimar. Il problema nasceva dal fatto che il «soggetto» era visto da un lato come il centro del suo mondo e contemporaneamente veniva indagato. Il tema era una critica culturale onnipresente, secondo la quale l'uomo era alienato dal suo nucleo essenziale da parte del mondo modernizzato e «disincantato». I protagonisti del discorso culturale-critico promettevano di curare la situazione dei «senzatetto trascendentali» (Georg Lukács), emersa nella percezione di molti e che rendeva più difficile non solo la formazione di un significato ma anche la padronanza del contingente, invocando la «comunità». Il «problema del soggetto» è stato anche inteso come una sfida educativa. Anche il cattolicesimo ha partecipato al dibattito sul «soggetto» o sulla «personalità» e – dopo decenni di sudditanza in Germania – si è dimostrato un attore potente e sicuro di sé. Sulla base di due esempi – il movimento giovanile cattolico Quickborn e l'accoglienza dell'idea di una scuola di lavoro nella comunità religiosa cattolica – si analizza come si è cercato in campo cattolico di salvare la «personalità» attraverso la comunità e quale prezzo si è dovuto pagare per questa strategia.

Soggetto – Personalità – movimento giovanile cattolico Quickborn – scuola di lavoro – educazione religiosa – Romano Guardini – Heinrich Schüßler – Repubblica di Weimar – obbedienza.

The rescue of the «personality» through community – exemplary concepts of Catholic (self-)education between «freedom and commitment» in the Weimar Republic

The «question of the Subject» was a characteristic feature of late modernism, which reached its peak in Germany during the Weimar years. The problem arose from the fact that, on the one hand, the «Subject» was seen as the centre of its world; at the same time, it was put to the question. According to the way in which the issue was broached by an omnipresent cultural criticism, man was alienated from his essential being by the modernized and «disenchanted» world. The key players in the cultural-critical discourse promised to cure the situation of «transcendental homelessness» (Georg Lukács), which had appeared in the perception of many and had made formation of meaning as well as mastery of contingency more difficult, by invoking the idea of «community». The «problem of the Subject» was understood also as an educational challenge. Catholicism also participated in the debate on the «Subject» or «personality». After decades of inferiority in Germany, Catholicism had emerged as a powerful and self-confident agent. Two examples – the Catholic youth movement Quickborn, and the reception of the idea of a working school in the Catholic religious community – are analysed regarding the attempts that were made in the Catholic field to save the concept of «personality» through community, and the price that had to be paid for this strategy.

Subject – personality – Catholic youth movement Quickborn – work school – religious education – Romano Guardini – Heinrich Schüßler – Weimar Republic – obedience.

Alexander Maier, Dr., Universität Luzern, Professur für Religionspädagogik und Katechetik.

