

Antje Roggenkamp | Johannes Wischmeyer (Hrsg.)



Religiöse Bildung im langen 19. Jahrhundert

Spannungsfelder, Orte, Medien, Berufsprofile



Religiöse Bildung im langen 19. Jahrhundert

STUDIEN ZUR RELIGIÖSEN BILDUNG (StRB)

Herausgegeben von
Michael Wermke und Thomas Heller

Band 23

Antje Roggenkamp | Johannes Wischmeyer (Hrsg.)

Religiöse Bildung im langen 19. Jahrhundert

Spannungsfelder, Orte, Medien, Berufsprofile



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2022 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Kai-Michael Gustmann, Leipzig
Satz: Lukas Hintz, Münster
Druck und Binden: Hubert & Co., Göttingen

ISBN Print 978-3-374-07139-5 // eISBN (PDF) 978-3-374-07140-1
www.eva-leipzig.de

Inhalt

RELIGIÖSE BILDUNG IM SPANNUNGSFELD VON NATIONEN UND KONFESSIONEN

Guido Estermann

Katholische Pädagogik im helvetischen Kontext 19

Robert Schelander

Konfessionalität und Lehrerbildung in Österreich in der zweiten Hälfte des 19 Jahrhunderts..... 35

Antje Roggenkamp

Staats-, Kultur- oder Willensnation?..... 45

Geert Franzenburg

Zwischen Glücksgöttin und Segensgott 67

ORTE RELIGIÖSER BILDUNG

Alexander Baimann

Der Religionsunterricht am Archigymnasium in Soest im 18. Jahrhundert 75

Andreas Kubik

Konfessionsübergreifender Religionsunterricht in der Aufklärungszeit 99

Michael Lapp

Geistliche Schulaufsicht zwischen persönlichem Wohlwollen und dienstlichem Handeln 115

Viktoria Gräbe/Michael Wermke

Gegenstand staatlicher Formatierung und Ort öffentlicher Selbstdarstellung 127

MEDIEN UND INHALTE RELIGIÖSER BILDUNG

Werner Simon

Tradition und Wandel 157

Wendelin Sroka

Deutschsprachige Katechismusfibeln im 19. Jahrhundert169

Harmjan Dam

Wie die Kirchengeschichte zum »roten Faden«
des Religionsunterrichts wurde197

Stefan Dixius

»Lieber Pastor, grüße die kleinen schwarzen Heidenkinder
von mir [...].«209

BERUFSPROFILE IM UMFELD RELIGIÖSER BILDUNG

Norbert Friedrich

Theodor Fliedner und die Kaiserswerther Lehrdiakonie225

Johannes Wischmeyer

Dynamisierung, Konkurrenz und Innovation religiöser Bildung245

David Käbisch

Pädagogische Dimensionen des Kantorenamtes
im »langen 19. Jahrhundert«257

Jürgen Overhoff

Johann Bernhard Basedows Erziehungslehre und ihre Bedeutung für
die Religionspädagogik277

MISZELLEN

Benjamin Ahme

Paulo Freire in der Einen Welt.....295

Ann-Sophie Markert

Ehrenamtliches Engagement im Wandel307

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren316

Vorwort

Das »lange« 19. Jahrhundert – die Epoche zwischen dem Ausbruch der französischen Revolution 1789 und dem Beginn des ersten Weltkriegs 1914 – bleibt, über allen Konjunkturwandel hinweg, ein zentrales Thema der historischen Bildungsforschung ebenso wie der Religions- und Theologiegeschichte. Der britische Universalhistoriker Eric Hobsbawm, der seit den 1960er Jahren das Konzept des »langen« 19. Jahrhunderts entwickelte, stellt die Periode als Übergang zwischen der von absolutistischer und feudalistischer Herrschaft geprägten Frühen Neuzeit und dem Übergang zu demokratischen und populistischen Mustern von Gesellschaft und Politik im Gefolge des Ersten Weltkriegs dar.¹ Hobsbawms Konzept wurde in der Folgezeit vielfach aufgegriffen und in den letzten Jahrzehnten vor allem auf dem Feld der transnationalen und der Globalgeschichte weiterentwickelt.²

Während des langen 19. Jahrhunderts wurden auf dem Feld der religiösen Bildung und Erziehung Argumente, Narrative und Institutionen geprägt, die bis heute für die europäischen Gesellschaften handlungsorientierend sind. Dynamiken wie Säkularisierung und Rationalismus, Nationenbildung und Demokratisierung, aber auch die Hinwendung zur Historizität von Religion und Kultur kennzeichnen die Epoche ebenso wie globale gesellschaftliche Transformationsprozesse infolge von Industrialisierung, demographischer Veränderungen und globaler Migration. Ziel der Jahrestagung des Arbeitskreises für historische Religionspädagogik (AKhRP) im Jahr 2020 – coronabedingt ins Frühjahr 2021 verschoben – war, aktuelle Einblicke in die Veränderungen und Modernisierungsschübe auf dem Feld religiöser Bildung und Erziehung während des 19. Jahrhunderts zu bündeln und bei zentralen Themen zu Vergleichsperspektiven zu gelangen.

Für die historische Religionspädagogik ist ein revidierter Blick auf das 19. Jahrhundert und auch auf dessen direkte Vorgeschichte ein besonderes Anliegen. Zwar ist die Genese der Disziplin insofern »geklärt«, als sich in der Forschung

¹ Hobsbawm unterscheidet diesbezüglich drei Phasen: The Age of Revolution (1789–1848), The Age of Capital (1848–1875), The Age of Empire (1875–1914). Vgl. auch Hobsbawm, Revolutionen.

² Vgl. dazu nur Osterhammel, Verwandlung, 85.

mehrheitlich die Ansicht durchgesetzt hat, dass die Entstehung einer Wahrnehmung der theoretischen und praxisbezogenen Reflexion christlich-religiöser Bildung auf akademischem Niveau als »Religionspädagogik« auf das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts zu datieren ist. Dies geschah im Rahmen eines mehrstufigen Differenzierungs- und Absetzungsprozesses aus der traditionellen Universitätsdisziplin der Katechetik, aber auch aus den Religionslehrerverbänden heraus, die ihrerseits im Verlauf des 19. Jahrhunderts – während der Blütezeit positioneller theologischer Modelle – bedeutende Modernisierungsschübe erfuhr.³ Seit längerem stehen die Entwicklung der Lehrerbildung, die Rekonstruktion von Lehrkonzepten, Reformansätzen und Ideologiebildungen, historische Institutionalisierungsprozesse sowie die Untersuchung von religiösen Bildungsmedien und von medialen Diskursen der Akteure religiöser Bildung im Mittelpunkt des Interesses. Im Rückblick auf die vergangenen zwei Generationen zeichnet sich ein stattlicher Ertrag an Arbeiten zu Biographien und Einstellungen von Akteuren religiöser Bildung sowie zu katechetischen und religionspädagogischen Themen und Diskursen im Verlauf des 19. Jahrhunderts ab.⁴

Sowohl mit Blick auf das frühe als auch auf das späte 19. Jahrhundert bleibt jedoch eine Reihe an ungeklärten Zusammenhängen und blinden Flecken bestehen, für deren Untersuchung es der verbundenen Bemühung von historisch arbeitenden Religionspädagogen, Pädagogen sowie Allgemein- und Theologiehistorikern bedarf. Wir wissen immer noch zu wenig über die Auswirkung, die Charakteristika des langen 19. Jahrhunderts wie die beginnende gesellschaftliche Modernisierung und die Ausbildung einer spezifischen Nationalstaatlichkeit, der aufkeimende Kolonialismus, der kontinuierliche Impuls zur Schulreform und die Verbürgerlichung des Bildungssektors in kirchen- und theologiegeschichtlicher Hinsicht hatten.

In professionssoziologischer Hinsicht macht die Forschung zunehmend auf die Unterstützung pädagogischer Innovationen durch kirchliche Verantwortungsträger aufmerksam. Wurden aufklärerische Gedanken von den verantwortlichen Theologen, durch einzelne Lehrpersonen oder mit Hilfe neuer Medien praktisch implementiert? Welche Unterschiede bestehen in der regionalen Verwendung und Rezeption von Katechismen, biblischen Geschichten, Gesangbüchern und Schulbüchern? Institutionentheoretisch ungeklärt ist unter anderem die Beziehung zwischen schulischen Akteuren und kirchlichen Aufsichtspersonen: Wie verliefen normative Setzungen, Aushandlungsprozesse und Konflikte? Kaum untersucht sind einzelne innereuropäische Transformationsprozesse in schulgeschichtlicher und ländervergleichender und transferorientierter Perspektive. Das konfessionell bestimmte, in kontinuierlicher »Reform« befindliche Schulwesen dürfte sich als

³ Roggenkamp, Religionspädagogik; Käbisch/Wischmeyer, Praxis; zuletzt Simojoki/Schweitzer/Henningsen/Mautz, Professionalisierung, XXI.

⁴ Vgl. nur Roggenkamp, Religionspädagogik; Käbisch/Wischmeyer, Praxis; Schröder, Institutionalisierung; Simojoki/Schweitzer/Henningsen/Mautz, Professionalisierung, XXIII f.

Kristallisationspunkt des Ringens um Tradition und/oder Wandel erweisen. Die Rekonstruktion bildungs-, kirchen- und nationalpolitischer Strategien sowie gegebenenfalls daraus resultierender Sonderwege in den europäischen Staaten und außereuropäischen Kolonien sowie Territorien ist ein besonderes Desiderat.

In jüngster Zeit greift die religionspädagogische Forschung verstärkt aktuelle Methoden der Historiographie auf, unter anderem kulturwissenschaftlich-ethnologische Ansätzen oder die digital unterstützte historische Netzwerkanalyse. Auch das ideengeschichtliche Interesse wächst: In Auseinandersetzung mit dem traditionellerweise gezeichneten Bild von der Herrschaftsabhängigkeit von Schule und Lehrpersonal geht es um die Rezeption bzw. Entwicklung klassischer politischer Begriffe wie »Demokratie«, »Menschenwürde« oder »Gehorsam«, die sich zunächst an den klassisch-antiken und kirchlichen Autoritäten orientierten, im Gefolge der Französischen Revolution eine pädagogische Transformation erfuhren und die sich schließlich seit 1848 einen festen Platz in der politischen Debatte erkämpften. Inwiefern spiegeln sich entsprechende Debatten in Lehrplänen, Lehrwerken sowie Ausbildungsformaten wider? Nach wie vor geht es aber auch um strukturelle und theoretische Anstöße, die einzelne religionspädagogische Initiativen oder Bewegungen im kirchlichen Kontext ebenso wie innerhalb einer Schulkultur ausgeübt haben. Dies betrifft für den Zeitraum des langen 19. Jahrhunderts vor allem Fragen der Umsetzung subjektorientierter anthropologischer Ansätze oder der Idee einer potentiellen Religionssensibilität in der Pädagogik. Hier ist insbesondere auch der spezifische Umgang mit Religion in den Kolonien bzw. vice versa die Rezeption entsprechender kolonialer und missionstheologischer Konzepte in Europa von Interesse.

Auffällig erscheint auch als Resümee der Tagung, dass die einst virulenten Debatten um die Lehrerverbände, die um das Jahr 2000 Jahren in der historischen Religionspädagogik geführt wurden, aktuell keine oder eine nur geringe Rolle spielen. Dies mag mit einer Verlagerung der historischen Forschung zusammenhängen. Anstatt der vereins- und verbandsgeschichtlichen Zugänge stehen aktuell quantitative Studien im Vordergrund. Anhand von Dissertationen, Habilitationsschriften und weiteren Publikationen werden zwar Phänomene der Ausdifferenzierung und Funktionalisierung erschlossen. Das 19. Jahrhundert gerät aber aus dem Blick. In der jüngsten Rekonstruktion der Disziplingeschichte wird die Genese von »Religionspädagogik« mit der institutionellen Ausbildung gleichgesetzt. Für die Volksschulen wird sie auf das Jahr 1919, für die Gymnasien auf die 1960er Jahre datiert.⁵ Diesen Wahrnehmungsverkürzungen möchte der vorliegende Band entgegenwirken.

Kein Jahrhundert ist so gut erschlossen wie das lange 19. Jahrhundert. Viele Zeitschriften, gedruckte Quellen oder andere Veröffentlichungen sind zugänglich. Auch Archivquellen sind im Zeitalter der Digitalisierung leichter denn je zu erschließen. Zwar gibt es noch keine zentralen Portale, die das in zum Teil internationalen Bibliotheken und Archiven lagernde Material unter

⁵ Kabisch, Genese, 65–75.

religionspädagogischem Fokus zur Verfügung stellen. Viele Beiträge im vorliegenden Band fördern aber umfangreiche und originelle Quellen zutage und legen auch damit ein Zeugnis ab vom anspruchsvollen historiographischen Standard, der in der historischen Religionspädagogik möglich ist.

Die Mehrzahl der Beiträge ist als Fallstudie angelegt. Neben diesen klassischen thematischen Tiefbohrungen werden aber auch methodisch neue Zugänge erprobt. Die Herausgebenden haben, den Diskussionserträgen der Tagung folgend, die ursprünglichen Tagungsböcke (Modernisierungsschübe in der Lehrerbildung; Lehrkonzepte; Reformansätze; Institutionalisierungsprozess; Medien und Ideologiebildungen) neu angeordnet, um den Synergien gerecht zu werden, die sich im Verlauf der Tagung zwischen den Einzelbeiträgen gezeigt haben. Die folgenden vier Leitperspektiven – 1. das Spannungsfeld von Nation und Konfession, 2. Orte, 3. Medien und Themen sowie 4. Berufsprofile religiöser Bildung und Erziehung – sind als ein Angebot innovativer Zugänge für aktuelle und künftige Forschungen zum langen 19. Jahrhundert gedacht, die im Idealfall dazu führen können, dass einzelne Projekte und Erkenntnisziele noch deutlicher aufeinander bezogen sind und wechselseitig voneinander profitieren.

1. Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Nation und Konfession

Bildung und Religion avancierten im 19. Jahrhundert einerseits zu Kernthemen nationszentrierter Diskurse. Andererseits profitierten sie wie nie zuvor von der Intensivierung transnationaler Kommunikation.⁶ *Guido Estermann* reflektiert in seinem Beitrag den Einfluss einer konfessionell-katholischen Pädagogik auf die Schulstruktur in der Schweiz. Er zeigt, dass sowohl der helvetische Kulturkampf als auch die Päpstliche Enzyklika von 1871 sowie Spannungen zwischen ultramontanen und katholisch-liberalen Kräften innerhalb der katholischen Kirche die historisch-religiösen Entwicklungen der Pädagogik in der Schweiz prägten. In diesem Kontext entwickelten Pädagogen und Lehrerbildner wie *Henrich Baumgartner* (1846–1904), *Fridolin Noser* (1849–1908) oder *Franz Xaver Kunz* (1847–1910) pädagogische Konzepte, die zwischen »natürlichen« und »übernatürlichen« Erziehungszielen differenzierten und mit ihrem offenbarungstheologischen Ansatz die Lehrerausbildung ebenso wie das Curriculum der Volksschulen – und dies nicht nur im Religionsunterricht – prägten. Einen biographisch-institutionellen Ansatz verfolgt *Robert Schelander*, der am Beispiel des Bildungsbürokraten *Theodor Vernaleken* (1812–1907) zeigt, wie ein eindeutig protestantisch geprägter Pädagoge die Entwicklung des Schulwesens im zutiefst katholisch geprägten habsburgischen Kaiserstaat an führender Stelle mitgestalten konnte. Schelander weist mit seiner exemplarischen Analyse auf die Problematik der zum Teil noch

⁶ Wischmeyer, Bildungsräume.

unzureichend erschlossenen Quellen zur Modernisierung des österreichischen Schulwesens hin. Anstelle der Vorstellung eines homogen katholischen Österreich setzt er eine differenzierte Betrachtung konfessioneller Differenzen und Ambiguitäten in der Schulbildung. Die Bedeutung des staatlichen Einflusses auf das Schulwesen und die Konstituierung der Nation im Rahmen von Bildungsprozessen zeigt *Antje Roggenkamp* in ihrem Beitrag zur Bedeutung von Religion in Nationalisierungspraktiken in transnationaler Perspektive auf. Sie vergleicht Stellung und Funktion des religiösen Selbstverständnisses in der Schweiz, in Frankreich und in Deutschland. Sowohl mit Blick auf die verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen als auch die schulische Stellung von Religion werden in diachroner Perspektive Gemeinsamkeiten, aber auch synchrone Unterschiede sichtbar. Im Umgang mit Religion treten identitätsstiftende Merkmale des jeweiligen nationalen Selbstverständnisses deutlich hervor. Roggenkamp bekräftigt angesichts der Befunde die Bedeutung der transnationalen Bildungsforschung auch für die Rekonstruktion von Prozessen des Nation-Building. *Gert Franzenburg* diskutiert am Beispiel des livländischen Katechismus von Johann Heinrich Kurtz (1809–1890) das Zusammenspiel kultureller, biographischer und kirchenpolitischer Einflüsse auf den katechetisch-religions-pädagogischen Diskurs in den russischen Ostseeprovinzen um die Mitte des 19. Jahrhunderts. Franzenburg rekonstruiert, wie die durch eine Konkurrenz von russischem, lettischem und deutschem Nationalismus geprägte politische Lage, die durch Choleraepidemien bedingte gesellschaftliche Situation sowie eine durch öffentlich-rechtliche Schranken bestimmte Kirchenpolitik das Lehrwerk von Kurtz beeinflussten. Kurtz' heilsgeschichtliche Forschungs- und Lehrinteressen, die eine enge Verbindung von biblischer, kosmologischer und Menschheitsgeschichte auszeichnet, stehen beispielhaft für den Niederschlag des zeitgenössischen Geschichtsinteresses in der Theorie und Praxis religiöser Bildung.

2. Orte

In einem zweiten Schwerpunkt fokussiert der Band auf Orte religiöser Bildung und Erziehung. Die topologische Metapher des Ortes, kulturwissenschaftlich grundiert, findet sowohl in der Religionspädagogik als auch in der Bildungsgeschichtsforschung zunehmend Beachtung.⁷ Bildungsorte wie die Schule in ihren mannigfaltigen Formaten, das Lehrerseminar oder auch die kirchliche Sonntagschule wurden im 19. Jahrhundert als Fluchtpunkte der Institutionalisierung neu gedacht, zeigten aber gleichzeitig Grenzen einer politischen Nivellierung, da sie sich nie vollständig in staatliche oder kirchliche Verwaltungsstrukturen eingliedern ließen. Dazu trugen auch die föderale Struktur Deutschlands sowie die hohe Attraktivität privatrechtlicher Organisationsformen bei. *Alexander Baimann* zeigt

⁷ Vgl. Caruso/Kemnitz/Link (Hrsg.), Orte.

anhand einer Mikroanalyse des Soester Archigymnasiums, wie Inhalte, Methoden und Ziele des Religionsunterrichts im langen 19. Jahrhundert auch regional und »bottom up« kritisch reflektiert und erneuert wurden, indem einzelne Akteure Spielräume nutzten. Ausgehend von einer Auswertung lokaler Schulschriften der von Ideen des Philanthropismus und der Neologie geprägten Soester Rektoren bzw. Konrektoren und Lehrer Leopold Ernst Sachse, Johann Christian August Nöbling sowie Albert Christian Meineke, zeichnet er vielfältige Veränderungen in der dortigen Diskussion um den Religionsunterricht von 1750 bis 1809 nach. Mit der Frage nach einem interkonfessionellen Religionsunterricht im Geist der Aufklärung setzt sich *Andreas Kubik* auseinander. Er erörtert ein Konzept des Aufklärungsphilosophen und -pädagogen Johann Georg Heinrich Feder sowie die Lehrpraxis des »Halberstädter Pestalozzi« und Schulleiters Joseph Theodosius Abs. Praktizierte Toleranz – im schulischen Kontext etwa in Form religiöser Rundgespräche, gemeinsamer Feste und moralischer Selbstkontrolle – und der Verzicht auf Kontroverstheologie sollen nach Ansicht dieser Bildungsreformer konfessionelle Spaltungen wirkten sich auf die Praxis des von ihm betreuten Internats aus, die durch geprägt war. Schulleitern und Lehrern kommt hier als exemplarischen religiösen Subjekten eine bedeutsame Rolle zu. Die produktive Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Konzepten religiöser Bildung, auch mit Blick auf das Spannungsfeld »indigene« versus »ausländische« Traditionen, stellt *Johannes Wischmeyer* anhand des Gegenübers von kirchlichem Kindergottesdienst und Sonntagsschule in Württemberg dar. Im historischen Längsschnitt zeichnet sich ein Wandel von Aufgabenzuordnungen zwischen »Schule« und »Kirche« ebenso wie zwischen pädagogischen und theologischen Zielstellungen ab. Bei näherem Hinsehen verlieren so die antagonistischen Narrative der zeitgenössischen Akteure ihre Eindeutigkeit. In seinem Beitrag über Rahmenbedingungen der Geistlichen Schulaufsicht stellt Michael Lapp die ambivalente Beziehung zwischen Pfarrer- und lokaler Volksschullehrerschaft in Kurhessen vor. Die in der Schulaufsichtsfrage erkennbar werdende Kooperation zwischen Kirche und Staat war stets von individuellen Akteuren, ihren pädagogischen Fähigkeiten und deren Einschätzung durch Vorgesetzte abhängig. Lapp verdeutlicht, dass evangelische Pfarrer in Kurhessen bis 1918 auch die Schulvisitationen der jüdischen Volksschulen durchführten. Hier arbeitet er exemplarisch eine vertrauensvolle und auf inhaltlichen Austausch zielende Zusammenarbeit heraus. Das höhere jüdische Schulwesen in Deutschland steht auch bei Michael Wermke und Viktoria Gräbe im Fokus: Anhand der bislang unbeachteten Jahresberichte höherer jüdischer Schulen arbeiten die Autoren heraus, dass Programmschriften nicht nur von der preußischen Schulverwaltung zur Aufsicht und Reglementierung des Schulwesens genutzt wurden, sondern auch der Schulleitung die Möglichkeit eröffneten, sich selbst der Öffentlichkeit zu präsentieren.

3. Medien

Nachdem die historische Religionspädagogik seit jeher ergiebig Methoden der Schulbuchforschung anwendet, hat sich im Zeichen der neuen Mediengeschichte der Umfang der untersuchenswerten medialen Quellen deutlich erweitert. Die folgenden Beiträge tragen diesem Ansatz noch nicht dergestalt Rechnung, dass sie das ganze Spektrum potentiell auswertbarer Quellen und deren spezifische Materialität in den Blick nehmen. Lebhaft wird jedoch die Logik medialer Produktion und Rezeption verfolgt, was ein verstärktes Interesse an der medial vermittelten Dynamik religiöser Bildungsprozesse belegt. *Werner Simon* arbeitet in der *longue durée* anhand der katholischen Katechismen in der (Erz-)Diözese Mainz während des langen 19. Jahrhunderts das Wechselspiel zwischen der restaurativen Kontinuität von Traditionen und kirchen- und theologiepolitischem Aufbruch samt der Formung neuer Traditionen heraus. Der Katechismus als ein die katechetische Unterweisung maßgeblich normierendes Medium erweist sich auch in der anbrechenden Moderne, in einer Zeit der Umbrüche zwischen katholischer Aufklärung und ultramontaner Uniformierung, als unverzichtbar für die Kommunikation der kirchlichen Glaubenslehre. *Wendelin Sroka* rekonstruiert in seinem Beitrag zu deutschsprachigen Katechismusfibeln eine im 18. Jahrhundert einsetzende Loslösung des Erstleseunterrichts von der Kinderkatechese, die das Aufkommen von eigenen Lesefibeln bedingte und die herkömmlichen Katechismusfibeln als Erstlesebücher abzulösen begann. Diese Ablösung erweist sich als ein langwieriger und von Ungleichzeitigkeit geprägter Prozess, die Erstlesebücher des 19. Jahrhunderts behielten vielfältige religiöse Stoffe, wobei ältere Traditionen auch konfessionsübergreifend rezipiert wurden. Anhand von Schulbuchanalysen erläutert *Harmjan Dam* die sich wandelnde Bedeutung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Die bleibende Verknüpfung von Kirchengeschichte und biblischer Geschichte führte im 19. Jahrhundert zu konzeptionellen Innovationen, die als ein spezifischer Ausdruck des Historismus deutbar sind: Die Kirchengeschichte enthielt weiterhin Aspekte der Verkündigung, die pädagogische Präsentation der biblischen Historie ging nun mit dem Anspruch geschichtlicher Wahrheit einher. Bereits um 1900 wurde von einem »geschichtlichen Religionsunterricht« (Ernst Thrändorf) gesprochen, dessen Inhalte seit den 1920er Jahren zunehmend heroisiert wurden. Erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts, als man zunehmend eine Diskrepanz zwischen der neuen konzeptionellen Basis einer verkündigenden Unterweisung und den noch vorhandenen historisch ausgerichteten Religionslehrbüchern bemerkte, wurde der Kirchengeschichte die Rolle eines »Stiefkinds« der Religionspädagogik zugewiesen. *Stefan Dixius* analysiert Kindermissionszeitschriften, die aufgrund ihrer hohen Auflagen, ihres Einsatzes in Sonntagsschulen sowie ihrer Popularität – durch die Befriedigung des »Durstes nach Exotischem« – eine wichtige Quelle der historischen Religionspädagogik darstellen. Anhand mehrerer Titel zeigte er, wie pädagogische Strategien persönlicher Ansprache und eines interaktiven Zugangs zur Leserschaft funktionierten. Dabei geht es der Interpretation auch darum, kulturalistische und rassistische Ideologeme zu dekonstruieren

und auch eine zentrale Funktionalität des untersuchten Mediums zu erklären, nämlich die Steigerung der Spendenbereitschaft der europäischen Christen für die Mission.

4. Berufsprofile

Im Bestreben, das lange 19. Jahrhundert als ein Zeitalter der Innovationen im Bereich religiöser Bildung und Erziehung zu charakterisieren, lag ein weiterer Fokus der Tagung auf dem institutionellen Zusammenspiel von kirchlichen, politischen und gesellschaftlichen Autoritäten im Kontext der Professionalisierung kirchlich-pädagogischer Berufsprofile. *Norbert Friedrich* zeigt anhand des Konzepts der »Kaiserswerther Lehrdiakonie«, wie die Innere Mission im Spannungsfeld von Disziplinierung, neuhumanistischer Modernisierung und Verstaatlichung des Schulwesens eigenständige Akzente setzte. Am Beispiel der pädagogischen Arbeit Theodor Fliedners in der Kaiserswerther Diakonissenanstalt untersucht er, inwiefern die Auseinandersetzung der Inneren Mission mit pädagogischen und religionspädagogischen Fragen zu einer doppelten Ausbildungsstrategie führte, die die Ausbildung der Diakonissen sowohl für die Arbeit in der Krankenpflege als auch für die Erziehungsarbeit sowie zugleich die Ausbildung von Kleinkinder- und Volksschullehrerinnen für eine selbstständige Berufstätigkeit in den später so genannten »Lehrstationen« beinhalten. Anhand einer Initiative des Leipziger Pfarrers Johannes Heber zur Erneuerung des evangelischen Kantorenamtes aus dem Jahr 1940 lenkt *David Käßbach* das Augenmerk darauf, wie langandauernd auf dem Feld der religiösen Bildung und Erziehung Formationen des 19. Jahrhunderts nachwirken konnten. Auch nach der Entkopplung von Lehr- und Kantorenamt im Gefolge der Umbrüche von 1918 beschäftigte die staatlichen wie kirchlichen Nachfolgeinstanzen die Frage, ob und wie trotz seit dem 19. Jahrhundert gegenläufiger Professionalisierungstendenzen das Kantorenamt mit seiner pädagogisch-kirchenmusikalischen Zwitterstellung eine Zukunft im Rahmen kirchlicher Berufsprofile haben könne.

Der Beitrag von *Jürgen Overhoff* befragt das Wirken Johann Bernhard Basedows als dasjenige eines Religionspädagogen *avant la lettre*. Er skizziert anhand einer detaillierten Werkanalyse, inwiefern die Aufklärungspädagogik in vielen inhaltlichen und formalen Aspekten als ein Sprungbrett für das Ringen um die Sache der Religionspädagogik zu betrachten ist, das bereits die Jahrzehnte vor 1889 geprägt hat. Der Aufsatz dient damit zugleich als eine Art Synthese dieses Bandes: In zahlreichen seiner Beiträge führen ideengeschichtliche Entwicklungslinien zu Basedow, zu Pestalozzi, zu Salzmann und auch zu Diesterwegs Programm eines Unterrichts in der freien Religion zurück.

Mit der Herausgabe des Bandes verbindet sich die Hoffnung, dass er zu einer weiteren Belebung der historisch-religionspädagogischen Erkundung des 19. Jahrhunderts beitragen kann und die hier versammelten Ideen für weitergehende

Forschungsperspektiven und neue thematische Fragestellungen von einem möglichst weiten Kreis Interessierter aufgegriffen werden. Wie bei den Jahrestagungen des AKHRP üblich, wurde auch dem Forschungsnachwuchs die Gelegenheit eröffnet, aktuelle Dissertationsprojekte vorzustellen. Erfreulicherweise können hier die aus diesen Präsentationen hervorgegangenen Beiträge von *Benjamin Ahme* zu Paolo Freire sowie von *Anne-Sophie Markert* zum Wandel des Ehrenamtskonzepts abgedruckt werden.

Die Herausgeber haben abschließend einer Reihe von Personen zu danken: Frau Ira Weber und Herrn Lukas Hintz für die Erstellung der Druckvorlage, Frau Sarah Emrich, Frau Johanna S. Waubke und Frau Luisa Wellems für Unterstützung bei der Fertigstellung und Korrektur der Manuskripte. Die Kollegen Michael Wermke und Thomas Heller nahmen unser Buch in ihre bewährte Reihe, die Studien zur religiösen Bildung, auf. Ihnen und dem Verlag danken wir für ihre Geduld – und letzterem in der Person von Christina Wollesky auch für die Unterstützung bei der Manuskripterstellung. Ein besonderer Dank geht für einen namhaften Druckkostenzuschuss an das Archiv der Evangelischen Kirche von Westfalen, insbesondere an Wolfgang Günther, sowie an den Arbeitskreis für historische Religionspädagogik.

Im Dezember 2021

Antje Roggenkamp, Münster; Johannes Wischmeyer, Hannover

5. Quellen- und Literaturverzeichnis

Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hrsg.), Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009.

Hobsbawm, Eric J., Europäische Revolutionen, Zürich: Kindler Verlag 1962.

Käbisch, David, Genese der »Religionspädagogik« als Disziplin. Historische Aspekte eines enzyklopädischen Problems, in: Schlag, Thomas/Schröder, Bernd (Hrsg.), Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2020 (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 60), 57–94.

Käbisch, David/Wischmeyer, Johannes, Praxis akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena, Tübingen: Siebeck-Mohr 2008 (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 5).

Osterhammel, Jürgen, Die Verwandlung der Welt, München: Beck Verlag⁶2020.

Roggenkamp, Antje, Religionspädagogik als »Praktische Theologie«. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2001 (Arbeiten zur Praktischen Theologie 20).

Schröder, Bernd (Hrsg.), Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft, Tübingen: Siebeck-Mohr 2009 (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 8).

Simojoki, Henrik/Schweitzer, Friedrich/Henningsen, Julia/Mautz, Jana-Raissa, Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik, Paderborn: Schöningh 2021 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 21).

Wischmeyer, Johannes, »Transnationale Bildungsräume« – methodische und thematische Anregungen für die historische Religionspädagogik, in: Roggenkamp, Antje/Wermke, Michael (Hrsg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2014 (Studien zur religiösen Bildung 4), 317–329.

Religiöse Bildung im Spannungsfeld von Nationen und Konfessionen

Katholische Pädagogik im helvetischen Kontext

Die offenbarungstheologisch begründete »katholische Pädagogik« konnte im Kontext der katholischen Lehrpersonenbildung spätestens seit dem Kulturkampf der Schweiz ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ihre Wirkung nachhaltig zeigen. In ihrer Weiterführung im Sinne der konfessionellen Staatsschulidee wurde sie auch bildungspolitisch konkretisiert.

1. Einführung: Die katholische Pädagogik

Im Rahmen der Tagung des Verbands der Vereine Katholischer Akademiker in Recklinghausen trafen sich 1926 katholische akademisch Gebildete, um sich zu Fragen des katholischen Bildungsideals auszutauschen und sich ihres eigenen Bildungsideals bewusst zu werden. Geprägt war diese Zeit von einem Gefühl der Krise aufgrund der Erfahrungen des vergangenen Weltkriegs. Es kann angenommen werden, dass es eine Wendung vom Mechanismus hin zum Vitalismus, vom Rationalismus hin auch zum Irrationalen gab.¹ Selbst die exakten Wissenschaften stießen an ihre Grenzen und mit ihren Entdeckungen – beispielsweise in der Quantenphysik – wurden bisherige kausale Erklärungsmodelle infrage gestellt. Das Irrationale, Schöpferische, Unbewusste wurde wichtig und entdeckt. Jugendbewegungen, Wanderbewegungen, das Erlebnis in der Natur – all dies wurde spürbar und hatte seinen Widerhall in der gesellschaftlichen Atmosphäre. Die Krise der Philosophie versuchte man zu überwinden, indem ein »Wiener Kreis« die Synthese von Naturwissenschaft und Philosophie zu konstruieren versuchte.

Die Zwanzigerjahre des 20. Jahrhunderts in Deutschland waren geprägt von vielen gesellschaftlichen Umbrüchen und Neuorientierungen, deren Ziele nicht mehr einfach klar waren. In dieser »Transformationsatmosphäre« waren es auch die katholischen Pädagoginnen und Pädagogen, die ein gesamtheitliches

¹ Reble, Geschichte, 93.

Menschenbild ihrer Couleur einmal mehr manifestierten und – im Gegensatz zu der von ihnen genannten profanen Pädagogik – mit einem Transzendenzbezug versehen. Bei der 1926 organisierten »Recklinger Sondertagung des Verbandes der Vereine katholischer Akademiker« fasst Bernhard Rosenmöller als Herausgeber des Tagungsbandes die Situation für die Katholikinnen und Katholiken treffend zusammen: »Noch tiefer aber wird der Bildungsprozess dadurch umgestaltet, dass naturwissenschaftliches und geisteswissenschaftliches Denken mit ehrfürchtigem Gottesbekennen sich verbindet und alle Erkenntnis sich dem übernatürlichen Weltbilde eingliedert«². Damit wird die Theologie zum Referenzpunkt pädagogischer Überlegungen und Konstrukte, die sich in einem offenbarungstheologischen pädagogischen System beschreiben lässt.

Ausgehend von der Erbsündenlehre zeichnet sich das katholische Bildungsideal – so beschreibt es treffend Abt Horwegen O.S.B. in seinem Tagungsbeitrag – von seiner »formalen Seite« hin geordnet auf Gott, Christus und die Kirche als Gegebenheit der göttlichen Offenbarung und der göttlichen Heilsordnung aus. Von seiner »materialen Seite« her ist es auf die Kulturgüter hin geordnet.³ Das Ideal des Heils, das für jeden gläubigen Menschen durch die Gnadengaben der Kirche zu erlangen möglich ist, zeigt sich in der »Heiligen Kirche«.

Die Zwanzigerjahre des 20. Jahrhunderts können wohl als ein Höhepunkt in der Gestaltung des katholischen Bildungsideals gesehen werden – nach einem längeren Entwicklungsprozess, der ab dem 19. Jahrhundert in Gang gekommen war. Und obwohl dieses katholische Bildungsideal bzw. das mit ihr entwickelte System der katholischen Pädagogik zwar – so in der Wertung von Klaus Peter Horn – als Minderheitskonzept zu verstehen ist (Horn 2003), zeigte es eine nachhaltige Wirkung, wie am Beispiel des helvetischen Kontexts zu zeigen sein wird.

Zwar darf die jesuitische Bildungsreform des 17. und 18. Jahrhunderts nicht vergessen werden, wobei jedoch im entscheidenden Werk »Ratio Studiorum« der Gesellschaft Jesu von 1599 kaum eine Reflexion über Menschenbild, Leitbild oder Bildungsideal zu finden ist. Man steht in der Sicherheit einer – zwar gefährdeten, aber doch gültigen – christlich-katholisch geprägten Lebensordnung.

Eine der wichtigen Wurzeln des katholischen Bildungsideals – das sich später auch im System der katholischen Pädagogik wiederfinden lässt – ist beispielsweise bei Johann Michael Sailer (1751–1832) in seinem pädagogischen Werk »Über die Erziehung für Erzieher« von 1807 zu erkennen: Sailer sieht das Bildungsideal u. a. in der Harmonie der Seinsphären, gemeint sind damit die animalische und die geistige Seinsphäre. Die geistige Seinsphäre unterteilt er weiter in die Erkenntnis, die Sittlichkeit und die Religion. In der Religion – Sailer nennt sie nicht die katholische oder christliche, wohl meint er aber diese – erblickt Sailer die höchste Würde des Menschen. Der Anspruch, diese allumfassende Religion tief durchdrungen in der menschlichen Existenz zu verwirklichen, bildet das eigentliche Bildungsideal. Die für die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts so

² Rosenmöller, Einleitung.

³ Herwegen, Bildungsideal, 9.

entscheidende »übernatürliche« Offenbarungsstruktur innerhalb der katholischen Pädagogik wird bei Sailer noch nicht erläutert, so wie sie Karl Erlinghauser, der wohl letzte große Vertreter der katholischen Pädagogik, treffend in seiner entsprechenden Darstellung beschreibt.⁴ Die Entwicklung des katholischen Bildungsideals und der entsprechenden pädagogischen Systematik war dabei von der Grundthese der Gottesebenbildlichkeit des Menschen sowie der Nachfolge Christi geprägt.

2. Der Kulturkampf und seine Erlahmung im politischen Kontext

Ein weiterer wichtiger Entwicklungsmotor zur Darstellung einer systematischen katholischen Pädagogik und deren späterer Einbindung in den schweizerischen Bundesstaat darf im Zusammenhang mit den Prozessen im Kulturkampf ab Mitte des 19. Jahrhunderts gesehen werden.

Damit diese Einbindung in ihren Grundlinien erfasst werden kann, lohnt es sich, einen kurzen Blick auf die Entwicklungen im Rahmen des Kulturkampfes ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zu werfen.

Der Kulturkampf darf durchaus als europäisches Phänomen betrachtet werden, dessen Konfliktlinien sich zwischen der katholischen Kirche und dem Staat abzeichneten, wobei die gemischtkonfessionell geprägten Staaten besonders betroffen waren. Die Frage nach der Eingliederung und Einbindung der katholischen Bevölkerung in neu entstehende Staatsgebilde war nicht nur für Deutschland – wie beispielsweise in Preußen – von Bedeutung,⁵ sondern auch für die schweizerische Entwicklungsgeschichte im Zusammenhang mit dem neuen Bundesstaat von grösster Relevanz.⁶ Für den deutschen Kontext beschreibt Klaus-Peter Horn in seinem Artikel »Katholische Pädagogik vor der Moderne. Pädagogische Auseinandersetzungen im Umfeld des Kulturkampfes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts« sehr anschaulich, wie die deutsche Gesetzgebung, beispielsweise jene von 1871/72, die politisch-weltanschauliche Basis für die Auseinandersetzung im Kulturkampf mit sich brachte und Einfluss auf die Entwicklung einer »katholischen Pädagogik« nahm.

Und wie sieht es für die Schweiz aus? Die Wurzeln reichen für die Schweiz bis in die Aufklärung und die Helvetische Republik (1778–1803) zurück. Die entscheidende Polarisierung beginnt jedoch mit der Zeit der Regeneration (1830–1848), in welcher der aufkommende politische und wirtschaftliche Liberalismus vonseiten der katholischen Kirche am Beispiel der Enzyklika »Mirari vos« von 1832 scharf verurteilt wurde. Der Gegensatz zwischen den konservativ-

⁴ Erlinghauser, Bildungsideal, 35–38.

⁵ Horn, Pädagogik.

⁶ Stadler, Kulturkampf.

bewahrenden Strömungen innerhalb des Katholizismus und den mehrheitlich liberal-fortschrittlichen reformierten Kräften spitzte sich zu: Die erste Phase des »Kulturkampfes« zwischen den katholisch und den reformiert geprägten Kantonen erlebte zum einen mit der Aufhebung der Klöster im Kanton Aargau in den 1840er Jahren und zum anderen mit der Jesuitenberufung nach Luzern im Jahr 1844 sowie mit dem von den katholischen Kantonen angeführten Sonderbund am Vorabend der neuen Verfassung von 1848 seine einzelnen Höhepunkte. Der neue Bundesstaat von 1848 führte einerseits zu einer Spaltung der Katholiken, deren konservativ-katholische Mehrheit sich mit einem politisch verstandenen Katholizismus auf bundesstaatlicher Ebene marginalisiert sahen, während liberale Katholiken im Bundesstaat zu führenden Positionen aufstiegen. Andererseits bedingte und verstärkte der neue Bundesstaat die Rekonnfessionalisierung der katholisch-konservativen und der reformiert-pietistischen Seite und verstärkte damit die Ausrichtung der katholischen Kirche und des Katholizismus auf Rom hin, wie diese sich dann im Ultramontanismus manifestierte. Mit dem Rückzug zur eigenen Innerlichkeit verloren die pietistisch-reformierten Kräfte ihren politischen Einfluss vollständig und waren damit von der politischen Bühne abgetreten. Die liberalen Kräfte bemühten sich, den Einfluss konservativ-religiöser Kräfte zu verhindern oder zu minimieren – zum Beispiel versuchte die liberale Regierung des Kantons St. Gallen (1855–1857), den Einfluss der Kirche auf das Schulwesen zu beschränken, etwa durch die Aufhebung der konfessionellen Mittelschule 1855 und die Gründung einer paritätischen Kantonsschule.

3. Offene Auseinandersetzung und neue Bundesverfassung von 1874

Zur offenen Auseinandersetzung kam es in den Jahren 1871 bis 1874. Sie bestimmte die Revision der neuen Bundesverfassung von 1874 nachhaltig mit. Im Zuge der Definition des Dogmas über die päpstliche Unfehlbarkeit und den päpstlichen Primat auf dem 1. Vatikanischen Konzil entbrannte ein heftiger innerkatholischer und nationaler Konflikt. Teile des liberal-radikalen Lagers innerhalb der Katholiken spalteten sich fortan als Christkatholische Kirche ab. Die Exkommunikation von Pfarrer Paulin Geschwend von Starrkirch-Dulliken, der das päpstliche Unfehlbarkeitsdogma öffentlich ablehnte, durch seinen Basler Bischof Eugène Lachat 1872 sowie die Erhebung des Weihbischofs Gaspard Mermillod zum apostolischen Vikar von Genf 1873 durch die liberale Genfer Regierung und ohne Wissen des Papstes führten zu offenen Konflikten zwischen den ultramontanistischen und liberalen katholischen und reformierten Kräften. Munitioniert wurde dabei der Konflikt mit der Absetzung von Bischof Lachat durch die Diözesanstände, also den entsprechenden Kantonen des Bistums Basel, wobei Luzern und Zug dabei nicht mitmachten. Als schließlich Papst Pius IX. in der Enzyklika »Etsi multa lucuosa« vom 21. November 1873 neben Deutschland und Italien auch die Schweiz

scharf kritisierte, brach der Bundesrat die diplomatischen Beziehungen zum Heiligen Stuhl ab und wies den päpstlichen Nuntius aus Luzern noch im gleichen Jahr aus.

Mit der nach einem ersten Scheitern erfolgten Annahme der neuen Bundesverfassung von 1874 beruhigte sich die Situation zusehends und die liberal-katholischen Kräfte gewannen an Einfluss. Der Pontifikatswechsel 1878 brachte schließlich die Wende. Zwar flackerten kulturkämpferische Gefechte vorab mit der 1882 geplanten und dann gescheiterten Einführung eines eidgenössischen Schulsekretärs nochmals auf, aber mit der Wahl des katholisch-konservativen Bundesrates Josef Zemp aus dem luzernischen Entlebuch begann der Prozess der politischen Integration der katholisch-konservativen Kräfte in den Bundesrat. Allerdings blieb der Vorwurf der »vaterlandslosen Gesellen« von liberal-reformierter Seite noch lange im Raum stehen und wechselte erst mit der aufkommenden Sozialdemokratie nach dem Ersten Weltkrieg seinen Adressaten.⁷

Diese Phase des beginnenden und sich verstärkenden Integrationsprozesses der katholisch-konservativen Kräfte in den Bundesstaat muss so als politischer Kontext im Zusammenhang mit der Entwicklung einer katholischen Pädagogik ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch Schweizer Pädagogen der katholischen Kirche mitbedacht werden. Die katholische Pädagogik grenzte sich einerseits mit der Idee einer konfessionellen Staatsschule gegenüber einer liberalen Staatsidee ab, andererseits suchte sie die Integration in die Staatsidee durch das Postulat der Vaterlandserziehung.

4. Doppeltes Offenbarungsprinzip – Enzyklika »Dei Filius« von 1870

Ein weiterer Motor zur Entwicklung der Systematik der katholischen Pädagogik darf in der Enzyklika »Dei Filius« vom 24. April 1870, in der das eigentlich bis heute geltende Offenbarungsverständnis der »natürlichen« und »übernatürlichen« Offenbarung dogmatisiert worden ist, gesehen werden. Sie war das zweite Konzilsdokument nebst der Enzyklika »Pastor Aeternus«, welche die Unfehlbarkeit des Papstes dogmatisierte. Die Enzyklika steht eng in der Tradition des »Syllabus errorum« und der Enzyklika »Quanta cura« von Pius IX. von 1864.

Die Auseinandersetzung im Kontext der Entwicklung der verschiedenen Enzykliken ist dabei in zwei Richtungen zu beschreiben: Erstens musste der Kirchenstaat um sein politisches Überleben kämpfen, was mit der Einverleibung des Kirchenstaats in den italienischen Nationalstaat im Jahr 1870 scheiterte. Zweitens musste die katholische Kirche sich mit verschiedenen philosophischen Richtungen auseinandersetzen, die aus ihrer Sicht das Glaubensleben gefährdeten. So wird nicht nur im »Syllabus errorum«, der eigentlichen Speerspitze, sondern auch

⁷ Altermatt, Konfession.

in den anderen Dokumenten eine ablehnende Haltung gegenüber den philosophischen Positionen des Rationalismus, Materialismus oder Indifferentismus oder theologischen Positionen wie dem Pantheismus, Fideismus oder Traditionalismus bezogen.

Für die Entwicklung einer systematisch formulierten katholischen Pädagogik ist nun die Auseinandersetzung im Zusammenhang mit der philosophischen Aufklärung und der damit verbundenen Frage des Rationalismus von besonderer Bedeutung. Letztlich geht es um die theologische Frage der Gotteserkenntnis und der Gnade Gottes für den Menschen, die für den Menschen Ziel seines Daseins bedeutet. In der Enzyklika wird daher der Weg in der Struktur eines doppelten Offenbarungsprinzips formuliert – der natürlichen und der übernatürlichen Offenbarungsstruktur.

»Dieselbe heilige Mutter Kirche hält fest und lehrt, dass Gott, der Ursprung und das Ziel aller Dinge, mit dem natürlichen Licht der menschlichen Vernunft aus den geschaffenen Dingen gewiss erkannt werden kann [...]. Jedoch hat es seiner Weisheit und Güte gefallen, auf einem anderen, und zwar übernatürlichen Wege sich selbst und die ewigen Ratschlüsse seines Willens dem Menschengeschlecht zu offenbaren« (DH 3004). Und weiter: »Auch dies hielt und hält das fortwährende Einverständnis der katholischen Kirche fest, dass es eine zweifache Ordnung der Erkenntnis gibt, die nicht nur im Prinzip, sondern auch im Gegenstand verschieden ist; und zwar im Prinzip, weil wir in der einen (Ordnung) mit der natürlichen Vernunft, in der anderen mit dem göttlichen Glauben erkennen; im Gegenstand aber, weil uns außer dem, wozu die natürliche Vernunft gelangen kann, in Gott verborgene Geheimnisse zu glauben vorgelegt werden, die, wenn sie nicht von Gott geoffenbart wären, nicht bekannt werden könnten« (DH 3015).

Damit sind »Glauben« und »Vernunft« nicht als Gegensätze, sondern quasi als zwei Seiten derselben Medaille zu betrachten. »Auch können Glaube und Vernunft nicht nur niemals untereinander unstimmig sein, sondern sie leisten sich auch wechselseitig Hilfe; denn die rechte Vernunft beweist die Grundlagen des Glaubens und bildet, von seinem Licht erleuchtet, die Wissenschaft von den göttlichen Dingen aus; der Glaube aber befreit und schützt die Vernunft vor Irrtümern und stattet sie mit vielfacher Erkenntnis aus« (DH 3019). Und mit Bezug auf die Wissenschaften dogmatisiert die Kirche schließlich: »Deswegen ist es weit gefehlt, dass die Kirche der Pflege der menschlichen Künste und Wissenschaft Widerstand leiste; vielmehr unterstützt und fördert sie diese auf vielfache Weise« (DH 3019).

Das Kernproblem liegt aber darin – und das wäre nun an dieser Stelle auszuführen, ist jedoch aufgrund des Umfangs nicht zu leisten –, welches Wissenschaftsverständnis man in Bezug auf die Enzyklika ausmacht: Während die Wissenschaften mit einem forschungswissenschaftlichen Ansatz arbeiten, in dem die empirische Denkstruktur gilt, setzt die Enzyklika einen systemwissenschaftlichen – ganz in der Tradition des Neuthomismus und Aristotelismus – Ansatz als Basis des Wissenschaftsverständnisses.

5. Die Schweizer Pädagogen und Lehrerbildner Fridolin Noser, Heinrich Baumgartner und Franz- Xaver Kunz und das System der katholischen Pädagogik

Im Kontext der Erfahrung des Kulturkampfes schweizerischer Couleur und der folgenden, damit zusammenhängenden Integration katholischer Kräfte in den neuen Bundesstaat seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, aber auch der weltanschaulichen und theologischen Positionierung der katholischen Kirche in derselben Zeit, ist die konkrete Entwicklung der »Erziehungslehren« im Geiste der katholischen Pädagogik zu sehen. Im schweizerischen Umfeld sind im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts einige Protagonisten zu nennen, die selbst Lehrerbildner waren und eine »katholische Pädagogik« in entsprechenden Publikationen veröffentlichten. Aber nicht nur die Publikationstätigkeit war es, welche die Entwicklung der katholischen Pädagogik stark manifestierte, die Protagonisten waren immer – in durchaus verschiedenen Rollen – in der Lehrerbildung oder auch Ausbildung von Theologen, in der damaligen Zeit natürlich nur von Priestern, tätig. Die Entwicklung einer Pädagogik war damit stets gekoppelt an eine entsprechende Lehrerbildung sowie die Ausbildung von Priestern, boten diese doch die Plattform für das Nachhaltigkeitsbestreben pädagogischer Konzepte. Für die deutsche Schweiz, vorab für die katholischen Zentralschweizer Kantone, sind dabei drei Namen von besonderer Bedeutung. Sie wurden im deutschen Sprachraum allerdings nur schwach wahrgenommen, schaut man in den entsprechenden pädagogischen Lexika der Zeit unter dem Stichwort »katholische Pädagogik« nach. Einzig im »Lexikon für Pädagogik«, 1913 herausgegeben von Ernst Roloff, sind unter diesem Stichwort zwei Schweizer Vertreter der katholischen Pädagogik erwähnt: Franz Xaver Kunz (1847–1910) und Heinrich Baumgartner (1846–1904). In der »Katholischen Lehrerzeitung«, dem »Organ zur Förderung des katholischen Lehrerverbandes«, wies Otto Willmann (1839–1920), einer der wichtigsten Vertreter der katholischen Pädagogik, in einem Artikel im Jahr 1898 darauf hin, dass im Herder Verlag eine Sammlung von relevanten Schriften in der »Bibliothek der katholischen Pädagogik« erschienen sei (Katholische Lehrerzeitung 1898), wobei er den Herausgeber Franz Xaver Kunz nicht namentlich nannte.

Franz Xaver Kunz war 31 Jahre lang (von 1876 bis 1907) Direktor des Lehrerseminars in Hitzkirch im Kanton Luzern. Er war vom bereits erwähnten abgesetzten Bischof Lachat 1873 im luzernischen Altishofen zum Priester geweiht worden und Herausgeber der 24-bändigen »Bibliothek der katholischen Pädagogik«. Unter seiner Führung erlebte das Lehrerseminar Hitzkirch – nach der Aufbauphase zwischen 1868 und 1876 unter der Leitung von Kaspar Josef Stutz – eine eigentliche innere Erneuerung ganz im Geiste der »katholischen Pädagogik«. Nicht widerspruchslos führte Franz Xaver Kunz seine Direktion, gab es doch einige heftige politische Auseinandersetzungen im Zuge seiner Direktionstätigkeit. Er wurde

jedoch von den entsprechenden kantonalen Entscheidungsträgern in der Bildungsdirektion des Kantons stets gestützt.

Im benachbarten Kanton Schwyz, wo die Entwicklung der Lehrerbildung aufgrund der schwierigen Finanzlage des Kantons stark gefordert war, war es Fridolin Noser (1849–1908), der ab 1885 am staatlichen Lehrerseminar Schwyz – zuerst in Seewen, später dann in Rickenbach – wirkte und aufgrund gesundheitlicher Schwierigkeiten seinen Direktionsposten 1894 aufgeben musste. Danach war er zwischen 1894 und 1898 bischöflicher Archivar in Chur, bevor er Professor für Katechetik und Pädagogik am Priesterseminar St. Luzi in Chur wurde. Diese Tätigkeit übte er von 1894 bis 1903 aus. Zudem war er ab 1898 bis zu seinem Tod 1908 bischöflicher Kanzler des Bistums Chur.

Schließlich ist Heinrich Baumgartner zu erwähnen, der sich zusammen mit Heinrich Alois Keiser (1844–1930) und Alphons Meienberger (1847–1929) für eine katholische »Bildungsoffensive« stark machte. Mithilfe einer Aktiengesellschaft gründeten sie, um finanziell unabhängig zu sein, im Kanton Zug 1872 ein »Konvikt« als Internat für Kantonsschüler. Nach Bezug eines entsprechenden Neubaus in der Nähe der Stadtkirche St. Michael führten sie später eine Sekundarschule mit Lateinunterricht und Vorbereitungskursen für Französisch-, Italienisch- und Deutschunterricht. Ein Meilenstein war die Gründung des Lehrerseminars St. Michael im Jahr 1880, das bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs Lehrpersonen ausbildete und dann 1958 unter politisch nicht ganz einfachen Bedingungen als Privatschule wiedereröffnet wurde. Der Kanton Zug, damals finanziell selbst ein schwacher Kanton – heute sieht die Sache anders aus –, war es auch, der im Kontext der Aargauer Klostersaufhebungen jenen, in den 1840er Jahren emigrierten Klosterfrauen quasi »Asyl« bot. Diese machten sich unter der Ägide von Theodosius Florentini (1808–1865) für die Lehrerinnenbildung stark und ermöglichten die lange bedeutsamen Lehrerbildungsstätten Menzingen, Heiligkreuz in Cham und in Verwandtschaft dazu die Lehrerinnenbildung in Ingenbohl (Schwyz).

Die Konzepte sind einander zu dieser Zeit sehr ähnlich. Fridolin Noser verfasste 1907 in Zusammenarbeit mit seinem Nachfolger als Direktor Jakob Grüninger, Direktor zwischen 1903 und 1909, seine »Allgemeine Erziehungslehre«, die als zweite Auflage jene aus dem Jahr 1891 nochmals inhaltlich strukturiert fasst. Fast identisch im Aufbau veröffentlichte Franz Xaver Kunz ein Jahr zuvor, 1906, seine »Allgemeine Erziehungslehre«. Von den Zuger Protagonisten war es Heinrich Baumgartner, der verschiedene Werke verfasste, unter anderem seine »Psychologie oder Seelenlehre«, die in einer – nach meinem Wissen – ersten Auflage 1899 erschien.

»Der Zweck der Erziehung besteht darin, den ganzen Menschen tauglich und reif zu machen, zuerst für sein nächstes, irdisches Ziel oder für den Stand und die Stellung, die er hienieden in Familie, Kirche und Staat einnehmen soll; dann aber auch für sein großes und letztes Ziel, sein Heil und seine Seligkeit im Himmel«⁸ –

⁸ Noser/Grüninger, Erziehungslehre, 13 f.

so beschreibt Fridolin Noser den Sinn jeder Erziehung. Dieses letzte Ziel ist die »Glückseligkeit in Gott«. Ausgehend vom Grundparadigma der anthropologischen Verfasstheit des Menschen durch die Erbsünde und der damit zusammenhängenden anthropologischen Verfasstheit des Menschen und somit der Erlösungsbedürftigkeit des Menschen durch die Gnade Gottes und der damit in Verbindung stehenden offenbarungstheologischen Prämisse des doppelten Offenbarungsprinzips ergibt sich für die pädagogische Dimension, dass übernatürliche und natürliche Erziehungsziele existieren. Diese Erziehungsziele sind jedoch darauf ausgerichtet, dass der Mensch im Diesseits seine Vorbereitung auf das Jenseits vollbringen kann: Das Ziel ist letztlich die erwähnte »Glückseligkeit in Gott«. Abgeleitet von den Erziehungszielen sind entsprechende Erziehungsmittel anzuwenden. Für die übernatürlichen Erziehungsmittel bedeutet dies die religiöse Praxis in Gebet, Sakramenten und Gottesdienstbesuch; die natürlichen Erziehungsmittel sind mit dem Ansatz der aristotelisch-thomistischen Tugendlehre die für das 19. Jahrhunderts wohl durchaus bekannten und gelebten Tugenden des Gehorsams, der Wahrhaftigkeit, der Schamhaftigkeit, der Arbeitsamkeit und der Ordnungsliebe.

Die Güter des Lebens – wie Ruhm, Reichtum, Gesundheit, Schönheit, Vernunft, Wille, Kunst und Tugenden – sind dabei keine emanzipatorischen Selbstzwecke, sondern ganz im teleologischen Sinn als Vorbereitung für das Jenseits gedacht.

In Bezug auf schulorganisatorische Fragen ist nun klar, dass innerhalb der Schule sowohl die religiöse Praxis als auch der Religionsunterricht als die beiden Konkretionen der übernatürlichen und natürlichen Erziehungsdimensionen praktiziert werden müssen, will man doch keinem Kind das Heil verwehren. Die »Heilsermöglichung« der Kinder scheint damit gesichert.

Die Familie, die Kirche und der Staat sind dabei die drei Erziehungsinstanzen, wobei die Familie den Kern ausmacht. Die Kirche durch ihre Unmittelbarkeit Gottes und entsprechend ihrem universalen Wahrheitsanspruch für die Heilsnotwendigkeit stehend, wehrt sich selbstverständlich gegen jedwelchen staatlichen Absolutheitsanspruch. Der Staat hat eine dienende Funktion und wird als gesellschaftsbildende, die Freiheit zu respektierende und damit in ihrer Begrenzung auch gesellschaftsnotwendige Institution betrachtet, die nicht nur aufgrund der Macht, sondern durchaus auch als mit monetären Aufgaben und Pflichten ausgestattet, zu verstehen ist. »Der Staat hat die Pflicht: 1. Die Erziehungsrechte der Familie und der Kirche nicht zu verletzen, sondern sie gesetzlich anzuerkennen und gegen Verletzung zu schützen; 2. die Familie und die Kirche in der Ausübung ihrer erziehlischen Rechte und Pflichten zu unterstützen, teils durch ihre Macht, teils durch finanzielle Beihilfe; und 3. keine Schulen zu dulden, welche offenkundig gemeinschaftsschädlich Irrtümer verbreitet oder nachgewiesenermaßen Herde der Unsittlichkeit sind oder sonst wie den Verstand der Gesellschaft in Gefahr bringen.«⁹ Der Lehrer steht in einem Verhältnis zu Familie, Kirche und Staat, in dem er »Gehilfe der Familie« ist und das »Erziehungswerk derselben fortsetzen«

⁹ Kunz, Erziehungslehre, 72.

soll.¹⁰ Gegenüber der Kirche geht es um die »[g]etreue Erfüllung seiner eigenen religiösen Pflichten [...], gewissenhafte Sorge für das Seelenheil der ihm anvertrauten Kindern [...], getreue Mitarbeit und Gehorsam in geistlichen Dingen«. Außerordentlich wichtig für eine gedeihliche Erziehung ist das Verhältnis des Lehrers zum Seelsorger: Sie sei »wie das des Sohnes zum Vater«¹¹. Und gegenüber dem Staat ist er sich seiner Stellung bewusst, »zeigt Einfachheit, Klugheit und Anstand. [...] Der Lehrer sei höflich gegen jedermann, zuvorkommend gegen seine Feinde, ehrerbietig und bescheiden gegen die Vorgesetzten«¹². Frömmigkeit, Sittenreinheit, Standesgefühl und Bescheidenheit, Berufsliebe und Zufriedenheit machen den Lebenswandel des Lehrers aus, den Fridolin Noser in seiner Erziehungslehre von 1907 beschreibt.

Diese Verhältnisbestimmung zwischen Familie, Kirche und Staat nimmt die Mentalität des konservativen Katholizismus auf. Diese zeigt sich darin, dass sie die Balance sucht zwischen dem notwendigen Anspruch zur Integration in den sich konsolidierenden Schweizer Nationalstaat nach Annahme der Revision der Bundesverfassung von 1874 und dem Überwinden des Kulturkampfes und der ultramontanistischen Ausrichtung der katholischen Kirche, wie sie sich definitiv nach dem Vatikanum I nach 1870 bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts aufbaut.

6. Die Rolle der Lehrperson und die Strafe

»Das Christentum, welches das diesseitige und jenseitige Leben in die engste Verbindung bringt, fasst die irdische Strafe als Sühne für das Vergehen, *als Ersatz und Abwehr der göttlichen Strafe und als Antrieb zur Besserung auf und die strafende Obrigkeit als die Vertreterin des göttlichen Willens*. Damit stellt es die Strafe auf ihr letztes und tiefstes Fundament.«¹³ Die so begründete Strafe scheint heute befremdlich und schwer nachvollziehbar. Aber im Geiste der offenbarungstheologisch begründeten katholischen Pädagogik ist diese Argumentation insofern nachvollziehbar, als die Strafe Gottes im schlimmsten Fall zur höllischen Existenz hätte führen können. Darf man also hinter einem solchen Verständnis gar von einer »Humanisierung« der Strafe sprechen? Das Konzept der Vorwegnahme der endgültigen Strafe Gottes wurde gar als Humanisierung der Strafe durch die Autorität des Lehrers gedeutet, indem dieser nie in der potenziellen Konsequenz strafen konnte, wie es von Gott selbst aber möglich gewesen wäre. Und daraus folgend bestand für die Autorität gar eine Pflicht zur Strafe. Denn dem Kind die Strafe zu entziehen, hätte bedeutet, es seiner innersten Anlage des Bösen zu überlassen und

¹⁰ Noser/Grüniger, Erziehungslehre, 99.

¹¹ Noser/Grüniger, Erziehungslehre, 101.

¹² Noser/Grüniger, Erziehungslehre, 104.

¹³ Kunz, Erziehungslehre, 46.

Schande und Unglück über seine Familie oder Umwelt zu bringen. Kam hinzu, dass sich der Erzieher selbst schuldig machte, sollte er die notwendige Strafe oder Zucht nicht umsetzen. In der ersten und einzigen Nummer der «Pädagogischen Monatszeitschrift» von 1893 erläuterte Franz Xaver Kunz mit Rückbezug auf die alttestamentlichen Sprüche diesen Gedanken der Humanisierung der Strafe durch die strafende Autorität sowie auch das mögliche Schuldigwerden des Erziehers selbst in einem Artikel zu den Schriften von den Gebrüdern Brant und Seiler von Kaiserberg, in dem es um Grundfehler elterlicher Erziehung geht, folgendermaßen:

»Die zweite Schelte: Den Kindern die Züchtigung zu entziehen. Da heißt es aber: »das arme Kind hat keinen Vater, keine Mutter mehr; es ist hart genug getroffen, wie kann ich es züchtigen? Nein, ich lasse ihm seinen Willen.« Du Thörin triffst damit das Kind noch härter, als es schon getroffen ist: den Vater hat es verloren, nun willst du, dass es auch Gott und seine Seele und Ehre und Ruf durch deine unzeitige Schonung verlieren soll. Was wird aus ihm werden, wenn du ihm seinen Willen lässt? Weißt du das nicht, so höre, was Salomon (Spr 29,15) dich lehrt: »der Knabe, dem sein Wille gelassen wird, macht der Mutter Schande.« und, darfst du hinzufügen, er macht dem Vater und der ganzen Familie und sich selbst Schande. Denn was wird wohl aus ihm werden! Ein Gotteslästerer, ein Wüstling, ein Spieler, ein Zecher. Da siehst du, wie wohl du es mit ihm gemeint hast. Glaube doch nicht, dass dieses Erdreich aus sich irgendeine gute Frucht der Tugend hervorbringen werde, nein, nur die Dornen und Disteln des Lasters. Infolge der Erbsünde neigt dieses Erdreich von Jugend auf zu allem Bösen hin; aus sich bringt es nur Sünde hervor. Soll es also gute Früchte tragen, so müssen sie eingepflanzt und sorgfältig gepflegt werden. Aus sich wissen die Kinder zu fluchen, zu schwören, zu streiten, zu naschen und zu lügen, nicht aber zu beten, die Wahrheit zu sagen, Sanftmut und Demut zu üben. Lasse also ja nicht dem Kinde seinen Willen. Und nun schweige ich davon, welche Schande solch ein Kind durch sein böses Leben über Vater und Mutter und über die ganze Familie bringt; aber es zieht auch deine Seele, o Vater, o Mutter, ins Verderben; denn wisse, dass du aller Sünde, die dein Kind infolge deiner Nachlässigkeit begeht, teilhaftig wirst; denn die solches thun, sagt der Apostel (Röm 1,32) »sind des Todes würdig, aber nicht sie allein, sondern auch die, welche ihnen zustimmen.« Hättest du auch keine andere als diese Unterlassungssünde auf deinem Gewissen, dass du dem Kinde die Züchtigung entzogen hast, und wärest du noch so fromm, mildtätig, barmherzig, so wirst du gleichwohl der Verdammnis nicht entrinnen. So höre denn auf die ernste Mahnung Salomons (Spr 23,13): »Wolle nicht dem Kinde die Züchtigung entziehen. Schlägst du es mit der Rute, so wird es davon nicht sterben, du aber wirst seine Seele von der Hölle bewahren.«¹⁴

Natürlich ist mit einer solchen Argumentationskette auch für sadistisches Tun Tür und Tor geöffnet, wie wir es übrigens im Kontext der Unterbringung von

¹⁴ Kunz, Blumenlese, 27 f.

Heimkindern in kirchlichen (und auch staatlichen) Institutionen forschungsba-
siert belegen können.

7. Der Schweizer Pädagoge Lorenz Rogger und die konfessionelle Staatsschulidee

Eine (schul-)politische Weiterführung erfährt die katholische Pädagogik mit der Idee der konfessionellen Staatsschule. Einer der wichtigsten Vertreter der Schweizer Bildungslandschaft während der rund vier Jahrzehnte zwischen den 1910er und 1940er Jahren ist Lorenz Rogger (1878–1954), Seminardirektor von Hitzkirch von 1911 bis 1946. In seiner Schrift »Der große Unbekannte« (1921) sowie in weiteren Zeitschriftenartikeln ab 1919 löste er eine schulpolitische Diskussion im Zusammenhang mit dem Bundesverfassungsartikel 27 über die Glaubens- und Gewissensfreiheit von 1874 aus. Heute steht diese unverändert in Artikel 15:

»Die Glaubens- und Gewissensfreiheit ist gewährleistet. Jede Person hat das Recht, ihre Religion und ihre weltanschauliche Überzeugung frei zu wählen und allein oder in Gemeinschaft mit anderen zu bekennen. Jede Person hat das Recht, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören und religiösem Unterricht zu folgen. Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen.«

Rogger erläuterte in seiner Publikation die für ihn inakzeptable negative Auslegung des Artikels (kein Zwang), welche für ihn zur eigentlichen Schulfrage wurde. Der Forderung nach einer generell religiös-neutralen Schule konnte er vor dem Hintergrund der katholischen Pädagogik nicht zustimmen. Vielmehr forderte er eine positive Auslegung (das Recht) des Artikels – und dies im Gegensatz zu freisinnig-liberalen oder sozialistischen Positionen, die mit der Glaubens- und Gewissensfreiheit den Schutz vor religiöser Einflussnahme forderten. Mit dem Verständnis der Schule als Erziehungsinstanz und damit verbunden der Ablehnung des Neutralitätsanspruchs der Schule sowie mit seinen pädagogischen Argumentationen gab es für ihn nur die logische Konsequenz, dass der Artikel in der Bundesverfassung zugunsten des Rechts auf religiöse Bildung mit Blick auf die katholische Pädagogik für katholische Schüler und Schülerinnen zu gelten hatte. Denn letztlich durfte keinem Kind das Seelenheil verwehrt sein. Als strukturelle Konsequenz im Umfeld der konfessionellen Mehrheit der Katholiken mussten daher auch die staatlichen Schulen in einem katholischen Geist geführt und in der Diaspora getrennt konfessionelle Schulen eingerichtet werden. Diese konfessionellen Staatsschulen oder zumindest konfessionell getrennten Schulen würden die Grundlage zur Erziehung echter Staatsdiener bilden. Die katholischen Schülerinnen und Schüler hätten Anrecht auf eine katholische Lehrperson, so Rogger weiter, denn nur diese könne im Sinne des katholischen Weltbildes unterrichten.

Die Leitung der Schule gestand er zwar dem Staat zu, jedoch sollten die kirchlichen Aufsichtsbehörden zumindest beim Religionsunterricht das absolute Verfügungsrecht über Inhalt und Form haben. Ganz im Sinne der Relativierung der Bedeutung staatlicher Schulen bezüglich der Erziehung der Kinder und Jugendlichen und dem Schutz staatlicher Eingriffe auf die eigene Persönlichkeit, sah er die Priorität in der sowohl naturrechtlich begründeten wie auch juristisch gesicherten elterlichen und damit verbunden auch religiösen Erziehung, wobei er die Bedeutung der Mütter als Erzieherinnen besonders hoch wertete.

Die religiöse Erziehung bildete den Kern der gesamten Erziehung und Schulkultur und der obligatorische Religionsunterricht war innerhalb des Fächercurriculums Zentrum und Mittelpunkt, von dem auch die anderen Fächer mitbeeinflusst werden mussten. Dabei konnte dies nie ein interkonfessioneller oder gar neutraler Unterricht – und schon gar nicht ein vom Staate verantworteter – sein.

8. Fazit

Die Ausrichtung der katholischen Pädagogik und die damit verbundene Idee der konfessionellen Staatsschulidee zeigte in der Zentralschweiz nicht nur in der Lehrerbildung eine nachhaltige Wirkung (Estermann 2016), auch die entsprechenden Schulgesetze und Schulorganisationen waren stark davon beeinflusst. Noch weit bis in die 1990er-Jahre zeigte sich dies daran, dass beispielsweise in den Leitideen zur Volksschule von 1984 – die übrigens bis heute offiziell nicht außer Kraft gesetzt sind – die Ermöglichung und Förderung der religiösen Dimension des Menschen und damit verbunden der Bezug zu Gott enthalten waren:

»Ausgerichtet auf ein christliches Menschenbild, macht sie den Schüler mit den Grundaussagen des christlichen Glaubens vertraut und hilft ihm, eine persönliche Beziehung zu Gott aufzubauen. Sie erzieht den Schüler, die Glaubensfreiheit des Einzelnen zu respektieren, benützt aber die Gelegenheit, das gemeinsame Glaubensgut in den Unterricht einzubeziehen« (Leitideen für die Volksschule 1984).

Aufgrund der zunehmenden Säkularisierung und Entkonfessionalisierung der Gesellschaft stellte sich die Frage nach der religiösen Erziehung ab den 1990er Jahren neu. Aus diesen Fragestellungen wurden dann Fächer wie »Ethik und Religion«, die von schulischer Seite verantwortet und durchgeführt werden, sowie weiterhin der kirchliche Religionsunterricht entwickelt.¹⁵ Nicht nur der neue Lehrplan 21, auch neue Lehrpläne für die Kirchen nahmen diese Entwicklung im deutschen Teil der Schweiz auf, und so wird heute ein staatlicher und kirchlicher

¹⁵ Estermann, Religionsunterricht.