

Inhalt

Vorwort und Dank	9
1 Einleitung	13
1.1 Gesellschaftliche Erwartungen an eine gesellschaftliche Einrichtung	13
1.2 Forschungsziel und Fragestellung	17
1.3 Anlage der Untersuchung und Vorgehensweise	19
1.4 Klärung verwendeter Grundbegriffe	21
1.5 Quellenbasis	27
1.6 Stand der Forschung	28
1.6.1 Schul-, Kirchen- und Politikgeschichte des Kantons Zürich	29
1.6.2 Schulischer Religionsunterricht	31
1.6.3 Zivilreligion	35
Teil 1: Begriffliche und historische Rahmung	
2 Zivilreligion – Phänomen und Begriff	39
2.1 Eine erste Annäherung: Unterscheidung zwischen Zivilreligion, politischer Religion und Staatsreligion	39
2.2 Amerikanische und französische Zivilreligion	43
2.3 Zivilreligion und Republikanismus	45
2.4 Was ist das Religiöse an Zivilreligion?	52
2.4.1 Ecole laïque	53
2.4.2 Säkulare Kulte als Mittel der öffentlichen Erziehung	59
2.4.3 Traditionell religiöse Symbolik und Praktiken im öffentlichen Raum	61
2.5 Grundwerte als Zivilreligion	64
2.6 Bestimmung des Begriffs Zivilreligion	66
3 Die zürcherische Volksschule im Spannungsfeld zwischen Kirche und Staat	71
3.1 Vom Wandel des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche im Kanton Zürich	71
3.2 Die Entstehung der modernen öffentlichen Schule	79
3.3 Zur Geschichte des schulischen Religionsunterrichts im Kanton Zürich 1800–2016	83

Teil 2: Die Diskussion um den schulischen Religionsunterricht um 1872

4	Ausgangslage	93
4.1	Politische Situation: Aufschwung der Demokratischen Bewegung	93
4.2	Religionspolitische Situation	97
4.3	Innerkirchliche Richtungsstreitigkeiten	98
4.4	Politische und religiöse Richtungen und ihre Verflechtungen	104
5	Das abgelehnte Unterrichtsgesetz von 1872	107
5.1	Erziehungsdirektor Johann Caspar Sieber	107
5.2	Siebersche Umfrage	109
5.3	Vom ersten handschriftlichen Unterrichtsgesetzentwurf zur Abstimmungsvorlage	111
5.4	Umstrittene Punkte	113
5.5	Gründe für die Verwerfung des Unterrichtsgesetzes	114
6	Kontroverse Themen in der Diskussion um den schulischen Religionsunterricht um 1872	117
6.1	Mitbestimmungsrecht bei Lehrplan und Lehrmittel	118
6.2	Wer unterrichtet – der Lehrer oder der Pfarrer?	123
6.3	Religiöse, konfessionslose oder religionslose Schule?	129
6.4	Obligatorium	152
6.5	Religiöse Erziehung: Eine Aufgabe der öffentlichen Schule?	160
6.6	Was soll im schulischen Religionsunterricht vermittelt werden?	167
6.6.1	Biblische und andere Geschichten?	168
6.6.2	Kontroverse Altes Testament	170
6.6.3	Kontroverse Wundergeschichten	175
7	Zivilreligiöse Erwartungen in der Diskussion um den schulischen Religionsunterricht 1872 – eine Analyse	177
7.1	Funktionale Ausdifferenzierung und weltanschaulich-religiöse Heterogenität als Voraussetzung von Zivilreligion	177
7.2	Spannungsfeld zwischen Religionsfreiheit und der Evokation von gesellschaftlicher Einheit	183
7.2.1	Fehlendes Spannungsbewusstsein angesichts der konfessionellen Homogenität der Gesellschaft	184
7.2.2	Auflösung der Spannung durch Evokation von Einheit	185
7.2.3	Aufrechterhaltung der Spannung durch Förderung eines institutionellen Pluralismus	194

7.3	Paradoxie von Zivilreligion: Gesellschaftliche Ausdifferenzierung und Auflösung der Sphären Grenzen	198
7.4	Negation der historischen Kontingenz und Partikularität von Universalitätsansprüchen	206
7.5	Zwei Typen von Zivilreligion	211
7.5.1	Vergleich mit dem französischen Idealtypus von Zivilreligion	211
7.5.2	Vergleich mit dem amerikanischen Idealtypus von Zivilreligion	212
7.6	Fazit Teil 2	215

Teil 3: Die Diskussion um den schulischen Religionsunterricht um 2004

8	Vom Widerstand gegen die geplante Abschaffung von Biblischer Geschichte zur Einführung des obligatorischen Faches Religion und Kultur	219
9	Kontroverse Themen in der Diskussion um den schulischen Religionsunterricht um 2004	225
9.1	Mitbestimmungsrecht über Lehrplan und Lehrmittel	226
9.2	Ausbildungsanforderungen: Wer darf Religion und Kultur unterrichten?	229
9.3	Obligatorium	233
9.4	Religionsunterricht, Ethikunterricht oder Werteerziehung?	239
9.5	Die Rede von den Werten	243
9.5.1	Die Allgegenwart der Werterhetorik	243
9.5.2	Wertneutralität	247
9.6	Aufgabe der öffentlichen Schule?	250
9.6.1	Integration und Toleranz als Rezepte für das friedliche Zusammenleben?	253
9.6.2	Orientierung und Identitätsbildung	256
10	Zivilreligiöse Erwartungen in der Diskussion um den schulischen Religionsunterricht im 21. Jahrhundert	259
10.1	Funktionale Ausdifferenzierung	259
10.2	Religionsfreiheit und Streben nach gesellschaftlichem Zusammenhalt – ein Spannungsfeld	264
10.2.1	(K)ein Bewusstsein für Spannung	264
10.2.2	Ausklammerung der Spannung und die Evokation von Einheit	272
10.2.3	Bewusster Umgang mit Spannung und Förderung eines institutionellen Pluralismus	275
10.3	Paradoxie von Zivilreligion	276

10.4	Universalitätsanspruch versus historische Kontingenz und Partikularität	282
10.5	Zwei Typen von Zivilreligion	285
10.6	Fazit Teil 3	289

Teil 4: Ausblick

11	Zivilreligiöse Erwartungen an die Schule – so what?	295
11.1	Zivilreligiöse Erwartungen als Indikator totalisierender Tendenzen	295
11.2	Die semantische Unbestimmtheit der Werterhetorik	300
11.3	Zivilreligion versus Pluralismus	303

	Bibliographie	307
	Ungedruckte Quellen	307
	Gedruckte Quellen 19. Jahrhundert	307
	Gedruckte Quellen 21. Jahrhundert	309
	Sekundärliteratur	313

Vorwort und Dank

Wer die Schule hat, hat das Land.
Aber wer hat die bei uns in der Hand!
Kurt Tucholsky

Für uns ist
Gott Luft. Wir
atmen ihn ein.
*Klaus Merz*¹

Ich schreibe dieses Vorwort am Fusse des Mythen im dicken Nebel. Der Nebel bildet das Gefühl ab, das mich in all den Jahren der Beschäftigung mit meiner Dissertationsthematik begleitet hat: Ein Gefühl beständigen Herumirrens, Tastens und Suchens. Mein Ansinnen war, die mich umgebende Luft, die ich einatme und mein Leben lang eingeatmet habe und die wir in der Regel nicht wahrnehmen, sichtbar zu machen. Was mich leitete, war die Sehnsucht nach Klarheit. Ich wollte dem Selbstverständlichen und «Normalen» auf die Spur kommen, es der Unsichtbarkeit entreissen. Ich wollte die hohen an die Schule herangetragenen normativen Erwartungen zu verstehen suchen und zugleich mein Unbehagen gegenüber diesen zum Teil überrissenen Erwartungen ernst nehmen und ihm eine Sprache geben.

Wer wünscht nicht ein friedliches Miteinander aller Menschen? Wer erhofft nicht das Ende aller Kriege? Wer hat sich nicht schon beim Gedanken ertappt, dass, wenn alle Kinder im richtigen Geist erzogen würden, endlich der ersehnte Friede auf Erden einkehren könnte? «Shaping the generation of tomorrow», Erziehung zu Toleranz, das Verhindern von Kriegen durch das Einüben friedlichen Zusammenlebens im Schulzimmer. Dies sind Antworten angehender Lehrpersonen im 21. Jahrhundert zu Beginn ihres Studiums auf die Frage, was sie motiviere, den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers zu ergreifen.

«Wer die Schule hat, hat das Land»,² schrieb treffend Kurt Tucholsky in der Wochenzeitschrift *Die Weltbühne* kurz nach dem Ende des Ersten Weltkrieges. Der Glaube an die Wirksamkeit der Schule ist das, was diejenigen eint, deren Vorstellungen von der guten Schule auseinanderdriften. In den Händen der «Falschen» wird die Schule – je nach Perspektive – jedoch zur Brutstätte

¹ Merz, Klaus (2010). Aus dem Staub. Innsbruck: Haymon.

² Tucholsky, Kurt (1919). Gesammelte Werke, Band I 1907–1924. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 451–452.

von «Spiessbürgern» (Tucholsky) oder wegen ihrer «Kuschelpädagogik»³ zum Hemmschuh für einen gelingenden Start ins Berufs- und Gesellschaftsleben. Die Schule ist Projektionsfläche und Prügelmädchen zugleich. An der Schule können sich die Gemüter erhitzen, nicht nur weil alle von Schulerfahrungen etwelcher Art berichten können, sondern auch weil sie mit «Heilserwartungen» aufgeladen wird.

Man mag mit Tucholskys Ansicht über die Schule nicht einverstanden sein, dem Beginn seines Gedichtes wird man aber dennoch nicht absprechen wollen, die an die Schule gerichtete normative (zivilreligiöse) Erwartungshaltung sowie deren mögliche Gefahren prägnant auf den Punkt gebracht zu haben. Die Verbreitung der Haltung, die Tucholsky in seinem Gedicht zum Ausdruck bringt, historisch aufzuzeigen – zumindest in der öffentlichen Diskussion im Kanton Zürich –, darum geht es in dieser Arbeit.

Diese Arbeit hätte nicht entstehen können ohne eine Vielzahl von Menschen, die mich in den verschiedenen Arbeitsphasen unterstützt haben. Der erste Dank gebührt Prof. Dr. Fritz Osterwalder, Betreuer und Erstgutachter dieser Dissertation. Er hat mich allererst auf die Idee gebracht und mich ermutigt, meine philosophischen und theologischen Interessen im Rahmen einer Dissertation mit meinen historisch-erziehungswissenschaftlichen Fragen zu verbinden. Ohne ihn hätte ich mich nie in dieses Abenteuer gewagt und schon gar nicht in ein Archiv. Seine genaue Lektüre verschiedener Teile meiner Arbeit und die daraus resultierenden kritischen Rückmeldungen und vielen praktischen (Literatur-) Tipps waren enorm wertvoll. Von grösster Bedeutung für mich waren aber die vielen anregenden Gespräche.

Prof. Dr. Elmar Anhalt bin ich zu Dank verpflichtet für die Bereitschaft, das Zweitgutachten der Dissertation zu verfassen, sowie für die Beschäftigung mit meiner Arbeit anlässlich von Kolloquien am Institut für Erziehungswissenschaft in Bern. Frau Claudia Nipp danke ich für die Bereitstellung von Transkriptionen, die sie im Rahmen ihrer Bachelorarbeit erstellt hat. Danken möchte ich auch meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Erziehungswissenschaft Bern, die mich während meiner Assistenzzeit am Lehrstuhl für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft zu Beginn der Dissertationsphase in zahlreichen (Apéro-)Gesprächen im Parterre des altherwürdigen Muesmattschulhauses ins «historische Denken» eingeführt haben.

Herrn Stefan Kern und Herrn Jonas Gross von der Forschungsbibliothek Pestalozzianum sowie Frau Karin Huser und ihrem Team vom Staatsarchiv Zürich

3 Pieren, Nadja (2012). Auftrag der Volksschule: Lebenstauglichkeit, Mitmenschlichkeit, Berufs- und Wirtschaftstauglichkeit. Online verfügbar unter www.svp.ch/news/artikel/referate/auftrag-der-volksschule-lebenstauglichkeit-mitmenschlichkeit-berufs-und-wirtschaftstauglichkeit (25. 7. 2018).

danke ich für ihre stets freundliche und geduldige Unterstützung bei der Suche nach meinen Quellen.

Ein grosser Dank gilt Hans-Rudolf Wiedmer vom Chronos Verlag und seinem Team für die freundliche, flexible und gelassene Form der Zusammenarbeit.

Speziell danken möchte ich meinen Eltern, Hans und Marlène Katzenstein-Huggel. Sie haben durch ihre liebevolle Erziehung und eine von materiellen Sorgen und Leistungsdruck unbeschwerte Schulzeit den Boden gelegt, Neugierde zu entwickeln, ohne die Wissenschaft keinen Ausgangspunkt hätte. Andere Menschen wertzuschätzen und ihre Denk- und Handlungsweisen zu verstehen, ohne vorschnell zu urteilen, war beiden ein Anliegen. In besonderem Masse habe ich ihnen daher das Interesse und die Fähigkeit, Sachverhalte zu analysieren, die Welt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und nach Zusammenhängen zu suchen – ebenfalls eine Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens –, zu verdanken. Danken möchte ich auch meinen Schwiegereltern Gret und Hans Corrodi-Senn für ihr Interesse, das sie mir und meiner Arbeit entgegengebracht haben, und die daraus resultierenden Gespräche.

«Muesch nöd dä Doktär machä!», sagt man in der Schweiz einem Menschen, der sich intensiv mit einer Sache beschäftigt und etwas ganz präzise machen will. Ich habe «den Doktor gemacht» – und staune manchmal selbst darüber. Dass ich bis zum Schluss durchhielt, war nur möglich dank wunderbaren Menschen, die mir auch in Krisenzeiten auf ihre je eigene Art halfen, den Blick für das Wesentliche nicht zu verlieren bzw. wiederzugewinnen. Ganz besonders nennen möchte ich hier Esther Blessing, Henk Geertsema, Peter Klein, Christian Rutishauser SJ, Sr. Elisabeth Maria Sauter und meine treuen Freundinnen Angela Heller, Cornelia Schnabel, Iris Schröder und Christine Reinhardt.

Zuletzt bleibt noch der Dank an denjenigen Menschen, der mir vor zwölf Jahren versprochen hat, in guten wie in schweren Zeiten zu mir zu halten: Johannes Corrodi Katzenstein. Seine Unterstützung lässt sich schwer in Worte fassen. Er war wohlwollender Leser und ärgster Kritiker zugleich, anregender und herausfordernder Diskussionspartner in unzähligen Gesprächen zu allen Tages- und Nachtzeiten, massgeblich an der Endredaktion des Manuskripts beteiligt, Troubleshooter bei Computerproblemen. Und vor allem: Er hat die Spannungen mit ausgehalten (und zuweilen gar verschärft), die entstehen, wenn man den Dingen auf den Grund gehen und Ambivalenzen nicht einfach einseitig auflösen will.

Gütsch/Rickenbach SZ, im April 2018

Rabel Katzenstein