

Forschung gegen Offenbarung?
Ein Beitrag zum Rezeptionsverhältnis von
Theologie und Pädagogik im 19. Jahrhundert

Der Optimismus des Titels besteht darin, man könne, ohne zu zögern, sagen, was Theologie und Pädagogik im 19. Jahrhundert sei, so als ließen sich diese beiden Disziplinen wie zwei geopolitisch getrennte Gebiete säuberlich ausmessen. Aus einer gehörigen Distanz ist solches möglich. Dann wäre Pädagogik der „wissenschaftliche Inbegriff der Regeln der Erziehung“ (Real-Encyklopädie 1844, V. Bd., S. 88), der, entsprechend einer gängigen Definition, von Ethik und Psychologie abhängig zu denken wäre. Theologie wäre entsprechend die „gelehrte Darstellung der theoretischen und praktischen Lehren der Religion“ (ebd., S. 212). Bekanntlich beschäftigt sich die praktische Theologie ebenfalls mit Problemen der Moral, so daß schon aufgrund dieser rudimentären Definition zumindest die thematische Verflechtung der beiden Disziplinen erkennbar wird. Ein weiterer Umstand erinnert daran, daß es sich bei Theologie und Pädagogik im 19. Jahrhundert nicht um scharf gegeneinander abgegrenzte „scientific communities“ handeln kann:

Bis weit ins 20. Jahrhundert hatten viele Erziehungsphilosophen und Seminardirektoren, die pädagogische Lehrbücher publizierten, ein Theologiestudium absolviert und waren zeitweilig auch als Pfarrer tätig.¹ Auf der anderen Seite gab es die dem Laienstand entstammenden Pädagogen, die einen explizit theologischen Standpunkt verfochten², und viele der den modernen empirischen und historischen Wissenschaften verpflichteten Pädagogen führten theologische Relikte in ihren pädagogischen Konzepten weiterhin mit. Nicht genug, Theologen konnten in bildungspolitischen Auseinandersetzungen gegen Theologen auftreten, sekundiert von Gesinnungsgenossen aus der Pädagogik.³

1 Zu erwähnen wären hier für Deutschland z.B. Friedrich Schleiermacher, Karl von Raumer und Tuiskon Ziller als Theologen, welche sich auch als pädagogische Schriftsteller einen Namen machten. Für die Schweiz wären beispielsweise Rudolf Hanhart (1780–1855; u.a. Pfarrer, Rektor und Professor am Pädagogium in Basel), Emanuel Martig (1839–1906; Pfarrer, Seminardirektor in Hofwil), David Fries (1818–1875; u.a. Privatdozent der Theologie, Erziehungsrat und Seminardirektor) oder Johann Jakob Christinger (1836–1910; Pfarrer, Primar- und Sekundarschulinspektor) zu nennen.

2 Zu nennen wären die Pestalozzianer Hermann Krüsi (1775–1844) und Hans Georg Nägeli (1773–1836) oder Seminardirektor Johann Jakob Wehrli (1790–1855), aber auch die Gründer und Leiter der privaten evangelischen Seminarien, z.B. Heinrich Bachofner (1828–1897; Leiter des Seminars in Unterstrass, Zürich).

3 Ein Beispiel dafür wären die seit 1839 regelmäßig stattfindenden Jahresversammlungen der evangelischen Schweizerischen Prediger-gesellschaft, die die aktuellen bildungspolitischen Themen immer wieder offen und kontrovers diskutierten, in Zeitschriften fortführten und öffentlich, auch in Parlamenten, Stellung bezogen. Übersicht u.a. über die Verhandlungsthemen zwischen

Eine Unterscheidung zwischen Theologie und Pädagogik ist für das 19. Jahrhundert deshalb nicht so einfach möglich, weil die wissenschaftsmethodische Anbindung, die kulturpolitischen Stoßrichtungen wie auch die personelle Besetzung quer zu den Disziplinen verlaufen. Dazu kommt, daß sich Pädagogik als akademisches Fach erst im Laufe des 19. Jahrhunderts an den Universitäten etabliert.

Am Ende des Jahrhunderts steht jedoch im Bewußtsein der Öffentlichkeit fest, daß die öffentlichen Schulen pädagogischen und öffentlich-rechtlichen, nicht aber theologisch abgesicherten Konzepten folgen. Angesichts dieses Tatbestandes kann man aber fragen, ob der damit konstaterbare Sieg der Pädagogik über eine konfessionelle, theologisch abgesicherte Leitdisziplin im Bereich der öffentlichen Schule auch ein durch wissenschaftliche Erkenntnis und Begründung, Forschung und bessere Argumentation errungener Sieg ist. Man kann auch die weitere Frage aufwerfen, ob die Auseinandersetzung dieser beiden Gegner *wissenschaftlich* überhaupt entscheidbar war – oder ob der Sieg nicht vielmehr primär politisch, verfassungsrechtlich und durch institutionelle Ausdifferenzierung herbeigeführt wurde, dadurch, daß die Institution Kirche und ihre Amtsdienere aus dem Bereich der öffentlichen Schule gewiesen wurden und *damit* aus dem Reflexionszusammenhang der Pädagogik entschwandten.

Diese These suche ich an schweizerischen Verhältnissen darzustellen und zu prüfen, wobei ich behaupte, daß gewisse Grundkonflikte, die im 19. Jahrhundert ausgetragen wurden, Parallelen mit Diskussionen haben, die in Deutschland stattfanden. Es geht im folgenden aber weniger um die Darstellung der im 18. Jahrhundert etablierten bildungsphilosophischen Konzepte als vielmehr um jene pädagogische Reflexionsform, die durch das Personal der im Auf- und Ausbau befindlichen allgemeinbildenden öffentlichen Institutionen entworfen und etabliert wurde. In drei Schritten versuche ich darzustellen, (1) worin das „Verhängnis“ von Theologie und Pädagogik im beginnenden 19. Jahrhundert institutionell zu sehen ist, worin (2) die Selbständigkeit der Pädagogik (der Schulmänner) gegenüber Kirche und Theologie gesucht wurde und (3) wo im Rahmen einer psychologisch, moralisch und methodisch orientierten Autonomiebehauptung der Pädagogik die Erkenntnis ihrer theologischen und politischen Heteronomie verpaßt wird.

1 Konfession, Schule und Staat

Die öffentlichen Schulen des 18. Jahrhunderts sind Konfessionsschulen in Staaten, welche bestimmte christliche Bekenntnisse als *Wahrheitskonzepte* für verbindlich erklärten und schützten. Dem Idealtypus einer konfessionellen Volksschule vor 1800 entspricht die kirchliche Leitung, die Beaufsichtigungspflicht der Pfarrer über die Lehrer, die konfessionelle Homogenität der Schülerinnen und Schüler, die überein-

1839 und 1854 in den „Verhandlungen der schweizerischen reformierten Prediger-Gesellschaft“ 1854.

stimmt mit der Konfession der angestellten Lehrpersonen, der konfessionellen Zusammensetzung der Aufsichtsbehörden in den Schulgemeinden, der religiösen Ausrichtung der Lehrmittel, soweit vorhanden, und dem konfessionellen Religionsunterricht. Im Mittelpunkt dieses Typus von Volksbildung stehen das Glaubensbekenntnis oder die Glaubensdogmen der jeweiligen staatlichen Religionsgemeinschaft, welche durch Kirche und Staat geschützt werden. Entsprechend steht der Verweis auf den „rechten Glauben“ in den Erziehungskonzepten an zentraler Stelle. Die damit verknüpfte christliche Anthropologie organisiert die Argumentation über die einzig wahre Bildung.

Bürgerliche Rechte waren nicht zuletzt abhängig von der entsprechenden katholischen oder protestantischen Konfessionszugehörigkeit (Steiner 1976). Wo durch die Religionskriege des 17. Jahrhunderts in der Schweiz konfessionsheterogene Kleinstaaten entstanden, blieb die Rechtsgleichheit für Gläubige der *anerkannten* christlichen Religionen erhalten; gemeinsam getragene politische Institutionen wurden geschaffen, aber kirchliche und schulische Angelegenheiten wurden durch die entsprechenden Glaubensgemeinschaften selbständig organisiert. Dazu gehörten auch die Eheschließungen, das Begräbniswesen und das Sittengericht für leichtere Fälle moralisch-religiösen Fehlverhaltens. Selbst innerhalb dieser paritätischen Staaten bestand jedoch ein Glaubenszwang.

Dieses konfessionelle, durch „das weltliche Schwert“ geschützte System geriet vierfach unter Druck: (1) Die christlichen Sekten, also Gruppierungen, welche sich außerhalb des orthodoxen Systems bewegten, forderten unter dem Stichwort *der religiösen Freiheit des Gewissens* die Aufhebung von Verfolgungen. (2) Die Wahrheit der orthodoxen Kirchenlehre geriet unter Druck durch die sich etablierenden *Naturwissenschaften*, aber auch *durch Philosophie, Philologie und Geschichte*. (3) Die Abschaffung des Glaubenszwangs wurde angesichts der Verfolgungen und Landesverweise aus *moralischen Gründen* gefordert. (4) Aus *nationalpolitischen* und *wirtschaftlichen Gründen* wurde die Ueberwindung der Koppelung von religiöser Rechtgläubigkeit und Partizipation am politischen und wirtschaftlichen Leben eingeklagt (Steiner 1978, S. 83–129).

Die genannten vier Motive sollen trotz ihres historischen Gewichts jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß bis weit ins 19. Jahrhundert, aber man könnte aus einer bestimmten Perspektive nochmals 100 Jahre hinzufügen, das politische Gemeinwesen in der Schweiz *christlich* kodifiziert blieb. Die nationalpolitisch, ökonomisch, moralisch und wissenschaftlich motivierten Angriffe zielten mehrheitlich nicht auf die Abschaffung einer allgemein verbindlichen moralisch-christlichen Auffassung, sondern auf eine *Reform* der kirchlich-staatlich sanktionierten christlichen Konfessionen. Selbst die einheimischen Apologeten der französischen Aufklärung in der Schweiz, die nach 1798, also nach dem Einmarsch französischer Truppen, sich daran machten, eine Helvetische Verfassung für die gesamte Schweiz zu erarbeiten, vermochten sich z.B. aus *moralischen* und wirtschaftlichen Gründen nicht dazu durchzuringen, dem Ghettodasein der in der Schweiz lebenden Juden ein Ende zu bereiten und ihnen Rechtsgleichheit zuzugestehen, u.a. auch die freie Niederlassung (Steiner

1976, S. 137 ff.). Die Helvetische Verfassung garantierte zwar die Gewissensfreiheit und beschneidet die Rechte der Kirche, aber tatsächlich rechtlich bessergestellt werden sollte nur das *christliche* Gewissen.

Institutionsgeschichtlich betrachtet ist die Reorganisation und der Ausbau des öffentlichen Bildungssystems am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts hauptsächlich verknüpft mit der Integration neuer Unterrichtsinhalte und der Ausbildung eines neuen Personals. Die utilitäre, aber auch die sogenannte „humanistische“ Legitimation (z.B. Troll 1822) der neuen Unterrichtsinhalte entwickelte sich zur Konkurrenz für die vor allem mit moralisch-religiöser Zielsetzung assoziierte öffentliche Volksschule, und mit dem Lehrerstand entstand eine neue Berufsgattung, deren Status gegenüber den Pfarrern zunächst überhaupt einmal geklärt werden mußte. Diese innere und äußere Schulreform erfolgte als Teil der Reorganisation der staatlichen Institutionen und der Grundgesetze (Criblez 1993, S. 196 ff.; Osterwalder 1996, S. 363 ff.). Der Berufsstolz der neu entstehenden Lehrerschaft erklärt sich durch ihre Vermittlungsfunktion gegenüber der fortschrittsverheißenden Leitkultur der Moderne: der Wissenschaften. Ihr genuiner Beitrag zum sozialen Fortschritt, nämlich die *Vermittlung* von verschiedenen Wissensformen und Fertigkeiten, sollte seinerseits auf wissenschaftlichem Fundament erfolgen. Pädagogisches Wissen zielte auf die Abstimmung von Unterricht und Erziehung im Hinblick auf die natürliche Entwicklung des Individuums und seiner politischen Mündigkeit und der Entwicklung der sozialen Wohlfahrt.

2 Die Autonomie der Pädagogik

Angesichts dieses neuen institutionellen Programms stellte sich die Frage, welche Rolle die Konfession und die Institution Kirche dabei spielen sollten. Einen moderaten Vorschlag formulierte Kaltschmidt, der Herausgeber einer liberalen Schulzeitschrift im Jahre 1834, indem er eine Arbeitsteilung vorschlug. Er spaltete den Religionsunterricht in einen „konfessionellen, kirchlichen, vorzüglich dogmatischen Teil“ und in einen „rein religiösen, christlichen, vorzüglich moralischen Theil“ (Kaltschmidt 1832, S. 198). Die Forderung, daß alles Dogmatische aus dem schulischen Unterricht auszuschließen sei, begründete er mit der fehlenden theologischen Ausbildung der Lehrer. Nach Kaltschmidt ist Religion ursprünglich eine Gesinnung, deren Ursprung eine *innere Offenbarung* ist (ebd., S. 201). So lehre die Kirche die christliche, äußerliche Offenbarung, die Schule mache sich jedoch die innere Offenbarung zunutze:

„Die Schule weckt und bringt zum Bewußtsein die jedem Schüler inwohnende praktische Vernunft, die Stimme des Gewissens, aus welcher sie in stiller geräuschloser Kraftübung seine Sittlichkeit und Gewissenhaftigkeit zu entwickeln bemüht ist“ (ebd.).

Der „vorzüglich moralische“ Religionsunterricht in der Schule setzt also auf das Gefühl, das in „unbegrenzter Verehrung“ auf Gott gerichtet ist. Wenn dieses Gefühl richtig gestärkt wird, verfolgt es den göttlichen Willen, welcher „sich in der Stimme des Gewissens vollständig offenbart“ (ebd.). Die beiden christlichen moralisch-religiösen Offenbarungsquellen, nämlich Bibel und Gewissen, bleiben zwar nebeneinander bestehen oder ergänzen einander, über sie soll aber institutionell getrennt verfügt werden: die Schule über die Entwicklung der Gewissen, die Kirche über die Vermittlung der Bibel.

Aus der Perspektive einer orthodox-pietistischen Theologie wird hier getrennt, was eigentlich unandringbar und zwingend zusammengehört: innere und äußere Offenbarung, die gegenseitig nicht aufeinander warten können. Das religionspädagogische Konzept, das hier vorgebracht wird, folgt dennoch nicht grundsätzlich einer neuen wissenschaftlichen Gestalt, was bei anderen pädagogischen Konzepten noch zu zeigen sein wird. Damit tritt die Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts aber auch ein Erbe an, welches in den Zusammenhang einer christlichen Anthropologie gehört.

Selbst der im Jahre 1839 aus religiösen Gründen aus dem Amt des Seminardirektors geputschte Liberale Ignaz Thomas Scherr folgt diesen Vorgaben. Auf die 1837 gestellte Frage der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft nach den notwendigen Unterrichtsfächern in den Volksschulen gibt er die Antwort:

„Die rechten Mittel zur Menschenbildung sind nur diejenigen, die den Entwicklungsperioden des Menschen nach Kraft und Bedürfniss entsprechen; sie können nur auf dem Wege psychologischer Forschung und Beobachtung aufgefunden werden“ (Scherr 1837, S. 97).

Damit werden alle Erziehungsinhalte und -mittel zurückgewiesen, welche nicht empirisch begründbar sind und etwa die Autorität von Offenbarungswahrheiten beanspruchen. In seinem „Leichtfasslichen Handbuch der Pädagogik“ beschreibt Scherr die Verfahrensweise des erziehenden Unterrichts als „*absichtliche Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten*“, die zugleich die geistigen Anlagen des Menschen zu bilden haben (Scherr 1839, S. 438). Der durch diese anthropologischen Einsichten gewonnene Ausgangspunkt für den erziehenden Unterricht ist der Elementarunterricht, der in einfacher Weise das Auffassungsvermögen der Kinder stärkt.⁴ Der Elementarunterricht wird dann systematisch in einen Fachunterricht überführt, wobei auch hier die Spannung zwischen materialer und formaler Bildung aufrechterhalten bleibt:

4 Ebenso Ludwig Snell: „Da der Unterricht *wissenschaftlich*, d.h. nach Gründen und Folgen geordnet ist, so wird durch diese regelgerechte geistige Uebung (logische Ascetik) in die Thätigkeit aller Kräfte Gesetz und Ordnung gebracht und der Geist gewöhnt, alles Wissen auf Gründe zurückzuführen. Wird diese entwickelnde und bildende Methode recht angewendet, so gibt sie eine Geistesanstrengung, die von einem Fortschritt zum andern führt, und nicht leicht einen Stillstand zulässt; durch sie wird jedes Wissen ein unverlierbares Eigenthum des Geistes, weil er es selbst gleichsam erfunden hat, jede Kraft zur freien Selbständigkeit erhoben, weil sie in selbstthätigem Bewusstsein entwickelt worden ist.“ (Snell 1840, S. 28)

„Die Realfächer sollen hauptsächlich den Stoff liefern zur weitem geistigen Ausbildung, und da dieser aus den Gebieten der Geschichte, Erd- und Naturkunde genommen ist, so soll, unter Uebung der Geisteskräfte, der Schüler sich zugleich die nothwendigsten Kenntnisse aus diesen Gebieten verschaffen“ (Scherr 1837, S. 97).

Ähnlich elementarisch soll auch in der Gemütsbildung verfahren werden. Im Gemüt liege das „Verlangen nach einem höhern Verhältnisse zur Gottheit und zur Ewigkeit“, das Verlangen nach Religion (Scherr 1839, S. 122). Erst die Kombination der entwickelten Verstandes- und Gemütskräfte führte zur Vernünftigkeit und somit auch zu vernünftigen Religionsbegriffen. Scherr entkoppelt das Mysterium der Gotteserfahrung und ihren Einfluß auf die Moralität des Individuums, wie sie für die supranaturalistische Theologie wesentlich ist. Dafür wird die moralische Erziehung und Wissensvermittlung enger aneinandergebunden. Diese Entkoppelung von Mysterium und Moralität führt jedoch nicht zu einer grundsätzlichen Neukonzeption der in der Theologie des positiven Christentums üblichen Gliederung. Bestritten werden aber gewisse Zusammenhänge und Funktionen.

Auch nach Grunholzer, Sekundarlehrer und späterer Seminardirektor in Münchenbuchsee im Kanton Bern, beruht pädagogisches Handeln auf wissenschaftlichen Verfahren, auf psychologischer Forschung und Beobachtung, wovon die Konzipierung der moralisch-religiösen Bildung nicht ausgeschlossen wird. Er beschreibt den pädagogisch-psychologischen Fortschritt in diesem Gebiet wie folgt:

„So suchte man denn in der Menschennatur selber den Keim aller Religionsbildung und wurde gewiss, dass der Religionsunterricht, wenn er wahrhaft religiöse Bildung erzwecken sollte, wie jeder andere bildende Unterricht, auf die Entwicklungsgesetze der menschlichen Seelenkräfte gebaut werden müssen: – und damit war der alte, theologisierende, unpsychologische Religionsunterricht entschieden aus der Kinderschule gewiesen. Es wurde Aufgabe, dem kindlichen Herzen die stillen Pulsschläge abzulauschen, sein heiliges Ahnen, sein unbewusstes Streben nach dem Göttlichen zu erkennen ... und mit zarter Hand den von der göttlichen Kraft gefüllten Keim des religiösen Lebens zu nähren und zu pflegen“ (Koller 1876 [Grunholzer 1846], S. 354 f.).

Psychologie und Pädagogik haben es also mit der Erkenntnis des Göttlichen zu tun und in der Folge mit der Fortführung eines göttlich angelegten Werkes. Nach Grunholzer liegt der Gegensatz zwischen Theologie und Pädagogik nicht in der zugeschriebenen Sakralität oder Profanität ihres gemeinsamen Gegenstandes, sondern es ist eher eine Frage der erkenntnismäßigen Borniertheit, welche die Disziplinen trennt. „Theologisierend“ ist der komplementäre Gegensatz zu „psychologisch“; theologisierend steht für falsch, psychologisch für wahr.

Grunholzers Äußerungen stehen in bewußter Polemik zu einer orthodox-pietistischen religionspädagogischen Auffassung. Die im Jahre 1830 begonnene liberale Schulreform wurde aber durch einen konservativen Putsch 1839 bereits gestoppt. Die Schulrestauration in Zürich zwischen 1839 und 1844 wird denn auch durch Grunholzer beschuldigt, „das Grösste“, was in der Zeit zwischen 1832 und 1839 erreicht worden sei, im Grunde zerstört zu haben, nämlich den „psychologischen

Religionsunterricht“ (ebd., S. 357). Das durch den Putsch erzeugte Trauma bei der liberalen zürcherischen Lehrerschaft dürfte ebenso tiefgreifend gewesen sein wie die Stiehlischen Regulative für die liberalen Pädagogen in Deutschland. Grunholzer bedient sich grundsätzlich der gleichen Argumente, wie sie Adolph Diesterweg in seiner Schrift von 1852 vorführt.

Dieses polemische Pamphlet Diesterwegs – „Kirchenlehre, oder Pädagogik? Perspektive auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts. Kirche und Schule oder der Kirchenlehrer und der Schullehrer, der Theologe und der Pädagoge“ (Diesterweg 1852) – soll deswegen an dieser Stelle zitiert werden, weil es zeigt, daß die Anzahl der Argumente gegen eine orthodox-pietistische theologische Position endlich ist und sie zugleich nahezu immer einer bestimmten Logik folgen, die zumindest die deutschsprachigen staatlichen Grenzen überspringt. Besonders deutlich wird aber an Diesterwegs Abhandlung auch, daß die Polemik nicht simpel disziplinären Grenzen folgt.⁵ Diesterweg zählt – immerhin – 183 Relationen auf, worin sich Kirchenlehre und Pädagogik nach seiner Auffassung unterscheiden, so daß „der heutige Pädagoge nicht mit dem heutigen Theologen oder Kirchenlehrer an demselben Strange ziehen“ könne (ebd., S. 377).⁶ Die Schrift Diesterwegs reagiert u.a. auf den Entwurf einer Verfassung für Preußen aus dem Jahre 1850, der für die Lehrer insofern eine große Enttäuschung war, als er die 1848 geweckten Hoffnungen auf eine staatliche und nicht kirchliche Schulaufsicht zunichte machte. Die Geistlichen sollten weiterhin die Schulaufsicht führen. Diesterweg behauptet in seiner Kritik nun ausdrücklich, daß die anstehende Frage *keine politische Frage* sei (ebd., S. 376 f.), sondern „die Polemik, die ich im Namen der Wissenschaft erhebe“, hat „einen dreifachen Grund“: „Einen pädagogisch-wissenschaftlichen, einen didaktisch-methodischen, einen historisch-praktischen.“ (Ebd., S. 385) Auch er konkurrenziert Kirchenlehre in ihrem ureigensten Revier: im Bereich der Religion: „Wissenschaft und Erfahrung zeigen, daß es wahres Christentum oder wahre Religiosität gibt ohne kirchlich-konfessionelles Bekenntnis“ (ebd., S. 411).

Die „pädagogischen“ und „wissenschaftlichen“ Argumente, welche Diesterweg, aber auch Scherr, Grunholzer, Kaltschmidt und viele andere gegen die Kirchenlehre, ihr supranaturalistisches Weltverständnis und gegen eine orthodox-pietistische Auffassung von Religionsunterricht und Erziehung ins Feld führen, findet man auch innerhalb der naturalistischen oder rationalistischen Theologie des ausgehenden 18.

5 Die Schrift unterscheidet nicht strikt zwischen Theologie und Pädagogik, sondern zwischen Kirchenlehre und Pädagogik, oder mehr noch, zwischen Kirchenlehrer und Pädagoge, wie es der Titel auch ankündigt. Das Problem wird auf der einen Seite personifiziert – Pfarrer und Lehrer – und auf der anderen zugeschnitten auf eine bestimmte Theologie, nämlich diejenige der Kirche. „Religion“ bleibt von Theologie unterschieden.

6 „Der Ursprung des theologischen Wissens liegt im Jenseits, das Ziel desselben ist das dereinstige Sein im Jenseits, die Bedingung dazu ist das Glauben, das Mittel die Predigt, während der Pädagoge sich an die Menschennatur, die Erfahrung, die Wissenschaften, die Vernunft hält, den wirklichen, diesseitigen, realen Menschen im Auge hat und von dem Kinde verlangt, dass es sich alles durch eigene Kräfte erarbeiten müsse.“ (Diesterweg 1852, S. 381)

und der liberalen Theologie des 19. Jahrhunderts. Sie suchte noch einen Ausgleich mit den empirischen und historischen Wissenschaften, so daß man mit Fug und Recht behaupten kann, daß zumindest dieses pädagogisch-psychologische Konzept keinen Gegensatz zu rationalistisch-theologischen Konzepten bildet. Es ist nicht so sehr ein spezifisch pädagogisch-psychologisches und empirisch fundiertes Wissen, das man hier findet, es sind vielmehr rezipierte Elemente einer pädagogisch gewendeten christlichen Anthropologie, welche im philosophisch-theologischen Diskurs in Ablehnung der kirchlichen Orthodoxie seit dem 17. Jahrhundert etabliert werden (Osterwalder 1992; Kittsteiner 1991). Man könnte behaupten, daß im Rahmen dieser Auseinandersetzung unter dem Signum der Wissenschaftlichkeit ein diskretes Vexierbild erschaffen wurde, dessen einer Fokus zeigt, wie die Wissenschaften den überlieferten christlichen Glauben prädominieren sollen, können, ja müssen, und dessen anderer Fokus eine Wissenschaft zeigt, die dem moralischen und metaphysischen Diktat des Christentums unterliegt. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Der kategorische Imperativ Kants steht für das Ringen des selbststüchtigen Menschen angesichts des Gebotes der Pflicht, der Moralität der inneren Gesinnung, welche in letzter Konsequenz – wenn die Triebfedern nicht mehr verkehrt sind – die staatlichen Gesetze überflüssig machen (Pannenberg 1996, S. 198 f.). Schleiermachers schlechthiniges Gefühl der Abhängigkeit dagegen moniert den Zusammenhang von religiösen, wesentlich gefühlsmäßigen Anlagen des Individuums und dem Universum (ebd., S. 141 ff.).⁷ Beide Argumentationsfiguren dienen den Verfechtern einer säkularen Pädagogik dazu, das Phänomen der Religiosität und die Aufgabe der moralischen Erziehung als psychologisches und einer empirisch verfahrenen Pädagogik zugängliches Problem zu schildern. Mit dem Anspruch auf Wahrheit geht die Forderung nach Autonomie von Schule, Lehrer und Pädagogik gegenüber Kirche, Pfarrer und Kirchenlehre einher.

Es genügte somit, den Nachweis zu erbringen, daß es eine Religion jenseits eines kirchlich geschützten Lehrbegriffs gibt und daß die religiösen Anlagen psychologisch adäquat entwickelt werden müßten, was ein spezifisches pädagogisches Wissen erfordert. Ob dabei andere Religionen mit eingeschlossen waren oder nicht, spielte keine Rolle, weil sie in der Auseinandersetzung zunächst gar nicht ins Blickfeld gerieten.

7 David Friedrich Strauss macht bereits darauf aufmerksam, daß es Schleiermacher damit gelingt, sowohl dem Schriftprinzip des Protestantismus wie dem katholischen Prinzip der Bestimmungen durch die Kirche auszuweichen und eine „Vereinfachung des Glaubens“ zustande zu bringen. Wäre er von einer katholischen oder protestantischen überlieferten Dogmatik ausgegangen, hätte er sich von einem „bestimmten entwickelten Inhalt abhängig gemacht, „der, in früheren Jahrhunderten entstanden, mit der heutigen Wissenschaft sich nothwendig verwickeln müßte“ (Strauss 1836, S. 711). Schleiermacher „geht vom christlichen Bewusstsein, von der innern Erfahrung aus, die jeder über das, was er am Christentum hat, in sich selber macht, und bekommt so einen Stoff, der als Gefühlsstoff ein minder Bestimmtes ist, dem daher durch dialektische Entwicklung leichter eine Form gegeben werden kann, welche den Forderungen der Wissenschaft genügt.“ (Ebd.)

3 Die religiösen Anlagen als Widersacher der Säkularisierung der Pädagogik

An der Popularisierung dieser außerordentlich komplexen religionsphilosophischen und theologischen Diskussion für Lehrerkreise waren einestheils Religionslehrer und Seminardirektoren der Lehrerbildungsanstalten beteiligt, die zumeist Theologie oder Philosophie studiert hatten. Zum anderen kann man jedoch auch sagen, daß die Popularisierung im Tagesstreit während des gesamten 19. Jahrhunderts erfolgte und weite Teile der Bevölkerung erfaßte.⁸ Die bis 1860 beobachtbaren Auseinandersetzungen fanden innerhalb der konfessionell definierten kantonalen Grenzen statt, in dem Landesteil, den man die katholische oder protestantische Schweiz nannte. Liberale protestantische Pädagogen polemisierten in der Regel in religiösen Fragen nicht gegen katholische Konservative, ganz einfach, weil das Schulwesen erstens streng föderalistisch und zweitens mehrheitlich bis zur Kulturkampfzeit konfessionell definiert war.

Dem Ideal des konfessionshomogenen Staates wurde in der ersten Bundesverfassung von 1848 Abbruch getan, indem die Niederlassungsfreiheit bei voller Rechtsgleichheit von Schweizer Bürgerinnen und Bürgern garantiert wurde, welche eine der beiden anerkannten christlichen Konfessionen angehörten. Im Jahre 1866 wurden darin, auf Druck Frankreichs – ein Handelsvertrag wäre ansonsten nicht zustande gekommen –, auch die jüdisch Gläubigen eingeschlossen. Die Bundesverfassungsrevision von 1874 schreibt den Kantonen dann erst mal Bekenntnislosigkeit vor und garantiert die Glaubens-, Gewissens- und Kultusfreiheit für alle Religionen auf dem ganzen Gebiet der Schweiz, solange sie die öffentliche Ordnung nicht stören. In diesem neuen Bundesstaat sollte es dem einzelnen möglich sein, ein Leben zu führen, ohne mit einer Kirche oder Religionsgenossenschaft in Berührung zu kommen. Der Kirche und ihrem Personal wird jetzt – auf Grund verfassungsrechtlicher Bestimmungen – jedes Mitgestaltungsrecht an den öffentlichen Anstalten, so auch in der Schule, abgesprochen (Marschall 1948; Borghi 1996). Keiner und keine der in den Gemeinden Ansässigen sollte bei der Benutzung der öffentlichen Institutionen benachteiligt werden. Dieser Grundsatz sollte auch auf die Schule angewandt werden.⁹

8 Zu erwähnen wäre etwa das Sendschreiben David Friedrich Strauss' aus dem Jahre 1839 an den Zürcherischen Bürgermeister Hirzel, an den Erziehungsrat, Theologen und Althilologen von Orelli und an den Theologen und Orientalisten Hitzig (beide tätig an der Universität Zürich und Befürworter der Berufung von Strauss). Das Sendschreiben wurde als Sonderdruck „an das Zürchervolk“ veröffentlicht. Der gleiche Text erschien als „Extra-Beilage zur schweiz. Dorfzeitung“.

9 Ökonomisch drängte sich eine Vereinigung auf, weil viele kleinere konfessionelle Schulen unterhalten wurden, welche mit Vorteil zusammengelegt werden konnten; individualrechtlich, weil die Nutzung der öffentlichen Institutionen jedem Bürger und jeder Bürgerin möglich sein mußte, ohne daß er oder sie in einem der Freiheitsrechte behindert oder verletzt wurde (Stichwort Glaubens- und Gewissensfreiheit); kulturpolitisch, weil der konfessionelle Gegensatz, oder präziser noch, der katholisch-konservative und liberale Gegensatz seit den beginnenden sechziger Jahre zunehmend an polemischer Schärfe in denjenigen Kantonen gewann, die größere katholische

Der damit erzeugte Reformdruck auf die öffentlichen Volksschulen bestand in der Suche nach dem Verständnis dessen, worin eine neutrale oder konfessionslose Schule denn überhaupt bestand, welche sozusagen über allen verschiedenen Weltanschauungen stand oder von allen befreit war. Die Frage wurde jedoch nicht nüchtern im Sinne der Durchsetzung einer verfassungsrechtlichen Norm verstanden, der nachgekommen werden mußte, sondern unter erzieherischen Vorzeichen bearbeitet. Mehr noch, die Frage wurde nationalpädagogisch gedeutet, und damit wurde die Logik, wenn man so will, des fürsorglich-patriarchalen Konfessionsstaates reproduziert: Es kann, so war die These, keinen sozialen Zusammenhalt geben ohne eine verinnerlichte oder schulisch-pädagogisch entwickelte Gesinnung. An die Stelle des christlichen Konfessionsstaates soll der Nationalstaat treten. Wenn die Konfessionen als territoriale Wahrheitskonzepte abgeschafft werden, weil sie gesellschaftliches Zusammenleben behindern und Unfriede stiften, was soll dann an die Stelle dessen treten? – so die pädagogische Frage der Pädagogen (Schneebeil 1872; Zuberbühler 1872), Theologen (Furrer 1872; Lang 1876) und Politiker (Droz 1882; Schenk 1882), aber auch weitere Teile der Bevölkerung.

Der kulturpolitisch brisanteste Gegenstand war entsprechend der Religionsunterricht, weil mit ihm die Frage der moralischen Erziehung verknüpft war. Man berief sich just auf jene zwei Argumente, welche die liberale Lehrerschaft vierzig Jahre früher schon gegen die Inspektorentätigkeit der Pfarrer und gegen ein orthodox- pietistisches Religions- und Erziehungsverständnis eingesetzt hatten und spitzte sie zu: die konfessionsdominierte Religion ist historisch überholt, weil die Wissenschaften gezeigt haben, daß sie beschränkt oder sogar falsch ist. Der politisch-individualrechtlich motivierte Druck führte aber nicht dazu, daß die Religion als Unterrichtsfach aus dem Fächerkanon der öffentlichen Schulen ausschied. Seine Beibehaltung wurde legitimiert durch die Aussage, daß es moralisch-religiöse Anlagen gäbe, also ein religiöses Gefühl und ein Gewissen, die pädagogisch entwickelt werden müßten.

Im Gegensatz zur ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts halten die Pädagogen jetzt aber mit ihrer Kritik an der theologischen Dogmatik nicht zurück. Der Schweizer Schulinspektor Friedrich Wyss schreibt in seiner „Tugend- und Pflichtenlehre“¹⁰:

„Die heutigen Fortschritte der Wissenschaft, namentlich der Naturwissenschaft, haben das, was früher als Grundlage der moralischen Erziehung gelten konnte, zersetzt. Die Kirchen-

Gebiete zu verzeichnen hatten. Die Palette an Motiven ist, soweit ich das erkennen kann, mit jenen identisch, welche auch in Preußen gegen die konfessionelle Trennung in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. vorgebracht wurden.

10 Friedrich Dittes kündigt im „Pädagogischen Jahresbericht“ von 1874 das Buch wie folgt an: „Ein bedeutsames, ich glaube epochemachendes Buch“ ... „Der Verfasser wird ohne Zweifel viel verketzert werden. Er tröste sich damit, dass er aus redlicher Absicht gehandelt hat, und dass Tausende der besten Männer unserer Zeit auf seiner Seite stehen. Die Lehrerwelt aber bitten wir dringend, dem Werke des Herrn Wyss volle Beachtung zu schenken.“ (Pädagogischer Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz. Hrsg. v. August Lüber, 27 [1874], S. 9 ff.).

lehre (wohl zu unterscheiden von der Lehre Jesu und von Religion überhaupt) mit ihrem Wunderbegriff und mit ihren Dogmen von der Verderbtheit der Menschennatur, von der Höllenstrafe, von dem sinnlichen Himmel, der Auferstehung des Fleisches, dem Sühnetod eines Gottes, der Abwaschung der Sünden u.s.w. konnte früher allerdings als Grundlage der moralischen Erziehung (wenn auch nur einer niederen Stufe) gelten, weil man früher daran wirklich geglaubt hat. Aber bei dem heutigen Fortschritt der Wissenschaft kann man eben nicht mehr daran glauben“ (Wyss 1874, S. 9).

Die Kritik gilt den konfessionellen Lehrinhalten. Ausgenommen von dieser Kritik werden die Lehre Jesu und „die Religion überhaupt“. Das Programm versteht sich somit nicht als antichristlich und schon gar nicht atheistisch oder religiös indifferent. Im Interesse einer besseren moralischen Erziehung müßten drei Dinge aus dem Religionsunterricht der Volksschule verbannt werden:

„1) die Specialgeschichte des Judenthums¹¹, 2) der Wunderbegriff, der Wunderglaube, 3) alles bloß Confessionelle, die Menschensatzung, das Dogmatische“ (ebd., S. 9).

Die „unerschütterliche Grundlage der Vernunft“ und das Gewissen sollten maßgeblich für eine neue Ethik sein. Die zentrale positiv-gläubige Ueberzeugung, daß der Mensch nur gut ist, wenn er in Gott ist, wird umgekehrt: Der Mensch ist „nur dann glücklich und in Gott, wenn er gut ist“ (ebd.). Die Autonomiebehauptung der ethischen Grundsätze erhält dabei eine Rigorosität, die normalerweise religiösen Ansprüchen zugeschrieben wird:

„Die sittlichen Principien sind als die höchsten der Menschheit ganz souverän und unabhängig von jeder Confession und Religion. Sie haben eine viel solidere Grundlage, als diese sind; sie sind *im Wesen der menschlichen Gesellschaft und in der Weltordnung begründet*, sie sind einfach eine gesellschaftliche Nothwendigkeit und darum so unerschütterlich wie ein Naturgesetz.“ (Ebd., S. 10)

Die Inhalte für die neue Sittenlehre sollten dementsprechend aus der Weltgeschichte, aus dem Familienleben, aus der klassischen Literatur entnommen sowie eine Auswahl aus dem Alten und Neuen Testament getroffen werden:

„Auch in den Klassikern offenbart sich Gott, so gut wie in den Psalmen und Sprüchen der Weisheit des alten und neuen Testaments. ... Die Weltgeschichte, die Bibel und die Klassiker, das sind meine drei Quellen“ (ebd., S. 10).

11 Die Bibel sollte demnach auch nach unmoralischen Sätzen durchkämmt werden. So heißt es etwa in der Schweizerischen Lehrerzeitung: „ein auge, das den vater verspottet und verachtet, der mütter zu gehorchen, das müssen die raben am bache aushacken und die jungen adler fressen“. Ist das eine sprache für kinder? ‚Wer vater und mütter flucht, der soll des todes sterben‘. Wozu diese barbarei in modernen sittenbüchern? ... Welch ein nachtfrost auf die zarten blüten des kindergemütes! Ist denn die ganze, grosse kulturarbeit vergangener jahrhunderte und der neuen zeit verpflichtet, sich vor dem einseitigen, beschränkten judentum zu beugen; soll unsere schule ni von dem banne des buchstabens erlöst werden?“ (Schweizerische Lehrerzeitung 1874, S. 184)

Die profane Welt und die kulturellen Erzeugnisse sind also nichts weniger als Medien der göttlichen Offenbarung, welche die Wissenschaft entdeckt.

Auch der bernische Seminardirektor (und Pfarrer) Martig votiert für die Autonomie der Schule in Fragen des Religionsunterrichts. Sie soll sich

„frei auf ihren eigenen Boden stellen und sich unabhängig erklären von all' der Menge kirchlicher Parteien und Ansichten. Einen solchen Unterricht kann man, wenn man nicht einen zutreffenden Ausdruck hat, confessionslos oder interconfessionell nennen, weil er alles wegläßt, was eine Richtung verletzt und sich möglichst auf das beschränkt, was allen gemeinsam ist, überhaupt nicht fragt, paßt diess zu diesem oder jenem kirchlichen System, sondern ist es für alle Kinder religiös-sittlich anregend“ (Martig 1876, S. 291 ff.).

Auch hier wird reklamiert, daß Sein oder Nichtsein des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen keine individualrechtliche oder politische Frage sei, sondern eine Frage der Psychologie und Pädagogik. Der Konfessionalismus, so Martig weiter, „anerkennt *die Wahrheit* nur in einer geschichtlichen Form“ und erklärt sie „als vollständigen Ausdruck der ewigen Wahrheit“. Dagegen sucht und anerkennt „ein interconfessioneller Religionsunterricht *die Wahrheit* ... , wo er sie findet“, wendet „sein Auge der ganzen religiösen Entwicklung der Menschheit zu“ und nimmt „alles auf, was für den religiösen Geist bedeutungsvoll ist, für sein Wesen und seine Entwicklung charakteristisch ist“ (Martig 1876, S. 291 ff.; Hervorh. M.S). Konfessionen sind somit historisch beschränkte Wahrheitskonzepte, die interkonfessionellen Konzepten gegenübergestellt werden, die weit weniger beschränkt sind. Sie integrieren alles, was wahr ist. Der interkonfessionelle Religionsunterricht ermittelt auch nicht einfach das Gemeinsame der Religionen, also den kleinsten gemeinsamen Nenner, sondern er impliziert eine kulturhistorische Fortschrittsgeschichte:

„Alle Völker, so unbeholfen oft und so verschieden auch ihre religiösen Ansichten und Gebräuche sind, [haben] doch ein Verlangen nach Gott ... und [suchen] ihn zu verehren ...“, und weiter: „... mit den höhern Entwicklungsstufen der Menschheit hat sich auch ihre Religion ... vervollkommen und [war] sogar in sehr unvollkommener Gestalt so vielfach ein Sporn zu grossen Thaten“ (ebd, S. 292).

Auf die selbstgestellte Frage, ob denn, wenn die Kinder verschiedenste Religionen kennenlernen würden, nicht vom Christentum abgebracht würden, antwortet er entsprechend: „Wird die Vollkommenheit der christlichen Religion nicht um so besser erkannt, wenn diese mit den untern Stufen religiöser Entwicklung verglichen wird?“ (Ebd.)

Daß nicht-christliche Religionen sozusagen aus weltgeschichtlicher Notwendigkeit tiefer stehen als christliche, gehört deshalb zum Standardrepertoire in der Diskussion. Nachvollzogen und überboten wird dabei nur die Logik des protestantischen Selbst-

verständnisses, die historisch jüngste und heilsgeschichtlich reinste Religion zu sein.¹²

Mit anderen Worten: Die politische Debatte im Kulturkampf in der Schweiz wird durch die liberalen Lehrer nicht genutzt, ihre eigene Säkularität, Rationalität und kulturpolitische Einbindung zu überprüfen. Auch hier wird die Argumentationsfigur nicht zurückgenommen, daß Moral und Religion sich herstellen in der Spannung zwischen moralisch-religiösen Anlagen oder Gewissen und psychologisch begründetem Handeln der Lehrperson. Nicht die Frage interessiert die Lehrer, ob die Annahme zutrifft und der Optimismus begründet ist, sondern wie Moralität oder die richtige Gesinnung hergestellt werden können. Genau besehen ist jedoch auch dies nicht der Fall. Daß die neue Erziehung nach wissenschaftlichen, psychologischen Kriterien erfolgt, ist eine programmatische Versprechung mit großer Wirkung, die ihre rhetorische Glaubwürdigkeitsanleihe beim Erfolg jener Disziplinen bezieht, welche die orthodoxe Theologie argumentativ tatsächlich zerlegten. Diese Disziplinen sind im schulischen Fächerkanon präsent. Über die Herstellbarkeit von Moral verfügt auch die Pädagogik heute ebenso unsicher, wie die Kirchenlehre von gestern.

Literatur

- Borghi, M.: Art. 27. In: J.-F. Aubert (Hrsg.): Kommentar zur Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874. Basel 1996.
- Criblez, L.: Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern. In: J. Oelkers (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel 1993, S. 195–218 (28. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Diesterweg, A.: Kirchenlehre, oder Pädagogik? Perspektive auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts. Kirche und Schule oder der Kirchenlehrer und der Schullehrer, der Theologe und der Pädagoge. (1852) In: Sämtlich Werke, Bd. 9, Berlin 1967, S. 378–472.
- Droz, N.: Der Eidgenössische Schulartikel. Zürich 1882.
- Furrer, K.: Der confessionslose Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Verständigung. Zürich 1872.
- Fleiner, F.: Schweizerisches Bundesstaatsrecht. Tübingen 1923.
- Kaltschmidt, J.W.: Zufällige Gedanken über Religionsunterricht, Kirche und Schule. In: der freimüthige und unparteiische Schulbote. Winterthur 1832, S. 198–202.
- Kittsteiner, H.D.: Die Entstehung des modernen Gewissens. Frankfurt a.M. 1991.
- Koller, T.: Heinrich Grunholzer. Lebensbild eines Republikaners im Rahmen der Zeitgeschichte. Zürich 1876.
- Lang, H.: Der Religionsunterricht in der Volksschule. In: Reform. Zeitstimmen aus der schweizerischen Kirche. Bern 5 (1876), S. 419–421.
- Marschall, J.: Schule und Konfession. Das Prinzip der Konfessionslosigkeit der öffentlichen Schulen in der Bundesverfassung. Bern 1948.

12 Das kommt auch in Diesterwegs Schrift aus dem Jahre 1852 zu Ausdruck. Auch für ihn steht fest, daß das Christentum eine Menschheitsreligion sei, deswegen sei sie überkonfessionell und könne auch Nichtchristen integrieren (Diesterweg 1852, S. 419 f.). Er hebt dabei insbesondere den Protestantismus hervor, welche die jüngste Konfession sei und dem Wissenschaftsprinzip zur Geltung verholfen habe.

- Martig, E.: Ueber die Stellung des Religionsunterrichts in der Volksschule auf Grund der neuen Bundesverfassung (Vortrag vor dem schweiz. Verein für Freies Christentum). In: Reform. Zeitstimmen aus der schweizerischen Kirche. Bern 5 (1876), S. 269–294.
- Osterwalder, F.: Die Geburt der Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), S. 426–454.
- Osterwalder, F.: Der Pestalozzianismus in der Herausbildung der Laizität von Schule und Pädagogik. In: F.-P. Hager/D. Tröhler (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte: Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern/Stuttgart/Wien 1996, S. 361–379.
- Pannenberg, W.: Theologie und Philosophie. Göttingen 1996.
- Schenk, K.: Die eidgenössische Schulfrage. Bern 1882.
- Scherr, I.Th.: Abhandlungen über die Fragen, welche von der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft auf 1837 im Fache der Volksbildung ausgeschrieben worden sind. In: Der pädagogische Beobachter für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher. Zürich 1837.
- Scherr, I.Th.: Leichtfassliches Handbuch der Pädagogik für Lehrer, Gebildete, Eltern und Schulfreunde. Zürich 1839.
- Schneebeli: Der konfessionslose Religions-Unterricht in der zürcherischen Volksschule. In: Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode von 1872, Beilage III. Zürich 1872, S. 1–22.
- Snell, L.: Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft. St. Gallen 1840.
- Steiner, P.: Die religiöse Freiheit und die Gründung des Schweizerischen Bundesstaates. Bern 1976
- Strauss, D.F.: Sendschreiben an die Herren Bürgermeister Hirzel, Professor Orelli und Professor Hitzig in Zürich. Nebst einer Zuschrift an das Zürchervolk. Zweite Auflage 1839.
- Verhandlungen der schweizerischen reformierten Prediger-Gesellschaft in ihrer fünfzehnten Jahresversammlung den 22. und 23. August 1854. Basel 1854.
- Wernle, P.: Der schweizerische Protestantismus in der Zeit der Helvetik. 1. Bd. Zürich/Leipzig 1938.
- Wyss, F.: Tugend- und Pflichtenlehre (Ethik). Ein Hilfsmittel für die sittliche Erziehung der Jugend, insbesondere für nicht-confessionelle Volksschulen. Bern 1874.
- Zuberbühler: Der konfessionslose Religions-Unterricht in der zürcherischen Volksschule. Beilage IV. In: Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode von 1872, Beilage III. Zürich 1872, S. 1–22.