

# Schulleben und Schulpraxis

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **6 (1933-1934)**

Heft 9

PDF erstellt am: **27.06.2024**

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## Betrachtungen zur Methode des Religionsunterrichts Zweite Folge

### Bemerkungen zum religionsunterrichtlichen Thema

Pfarrer Dr. Jakobus Weidenmann, St. Gallen

Alles ist in der Krisis. Warum sollte es der Religionsunterricht nicht auch sein? Doch Spaß beiseite, was man die religiöse Krisis der Gegenwart nennt, ist keine Modekrisis, wie es die pädagogischen „Übergänge“ der letzten dreißig Jahre waren. Heute sind Fundamente erschüttert, die ein Jahrhundert hindurch für unerschütterlich gehalten wurden. In der theologischen Krisis der Gegenwart stürzen Götter und Throne, die im religionsunterrichtlichen Land fast schrankenlose Machtstellung inne hatten. In der Theologie der Gegenwart bricht nicht eine neue Richtung an, die neben den historischen Richtungen bestehen kann, sondern die die alten Richtungen innerhalb der Theologie und innerhalb der Kirche überwindet. Lasset die Toten ihre Toten begraben!

Man kann von der innern Notwendigkeit dieses Totenräbnisses überzeugt sein – vom Glaubens- und vom atheistischen Standpunkt aus – und man kann die Ausgangsposition der neuen Theologie begrüßen: das verpflichtet noch nicht zum Kniefall vor einem neuen Götterbild, das allenfalls aufgerichtet werden möchte. Sicher ist, daß die neue Situation nur ignoriert werden kann von Menschen, die ahnungslos ihr fröhliches Spiel in der sogenannten Heranbildung sittlich-religiöser Persönlichkeiten betreiben, unwissend, daß in der ganzen Bibel nirgends auch nur von Persönlichkeit, geschweige denn von sittlich-religiöser, die Rede ist. Die Bibel kennt nur Sünder und Geschöpfe als Menschentypen, aber nicht religiös Begabte, Unbegabte, ästhetisch oder sittlich Eingestellte und dergleichen mehr. Wer auf diesen Fundamentalunterschied achtet, ist schon aus der alten Front desertiert und in die Krisis seiner eigenen Religionspädagogik, nein seiner eigenen Person hineingerissen.

Das ist die Eigenart der religiösen Krisis der Gegenwart: Es ist keine Krisis der Theorie, sondern eine der eigenen Existenz, des eigenen Glaubens, sofern dieser nicht in einer akzeptierten Religionstheorie besteht. Hier schneidet sich schon die religiöse Linie mit der pädagogischen; denn die Grundfrage des Glaubens heißt nicht „Glaube ich an einen Gott?“ sondern „Welches ist meine Lage vor dem Gott, der auch ohne meinen Glauben an ihn da ist?“ und die Grundfrage der Pädagogik heißt nicht „Wie bilde ich sittlich-religiöse Persönlichkeiten?“ sondern „Was kann ich tun, um die mir Anvertrauten ihrer Lage vor Gott bewußt werden zu lassen?“

Die heutige religionspädagogische Krisis ist fast ausschließlich eine Krisis des Glaubens und nur ganz nebenher auch eine methodische. Den Menschen, der selbst in die Krisis des Glaubens hineingerissen wurde, so daß es ihm zu Mute ist wie einem in reißendes Wasser Gefallenen, berührt es lächer-

lich, wenn er gefragt wird, welche Methode nun die richtige sei, um – andere auch in das reißende Wasser zu stoßen.

Ja, ins reißende Wasser! Das ist ein gefährliches Wort und ein völlig unverständliches für alle diejenigen, die ihren Glauben vor der Krisis bewahren konnten, noch unverständlicher für alle, die als Ziel des Religionsunterrichtes den harmonisch-ausgeglichenen, an einen Gott glaubenden, seines eigenen sittlichen Fortschrittes frohbewußten Staatsbürger preisen. Aber eben: Wer stellt denn eigentlich dieses Ziel auf? Ganz gewiß nicht die Bibel. Worauf gründet sich denn „das Christentum“? Doch auf die Bibel! Was haben da Theologen und Religionsschulmeister, die Bibel korrigierend, resp. verbessernd, ein eigenes religiöses Bildungsideal aufzustellen?

Die Bibel kennt überhaupt keine Ideale, auch keine religiösen Ideen, auch keine religiös interessierten Menschen. Sie kennt ausgerechnet alles das nicht, was so landläufig etwa das Zentrum des Religionsunterrichtes bildet. Die Bibel redet ausgerechnet nur von dem, womit wir im Religionsunterricht nichts anzufangen wissen, von Gericht und Gnade, von Furcht und Zittern, von Freude im heiligen Geist, von Leben verlieren, um es zu gewinnen, von den Letzten, die die Ersten sein werden, und von der menschlichen Weisheit, die vor Gott Torheit ist. Da läßt sich weiß der Himmel kein religiöses Bildungsideal zusammenmodellieren, es sei denn, der Religionspädagoge erkläre die erwähnten Zentralangelegenheiten für peripherische Spitzfindigkeiten.

Ins reißende Wasser gestoßen! Ja gewiß; denn schwindet uns nicht der Boden unter den Füßen, wenn wir unsere menschlichen Konstruktionen vom Wesen des sittlich-religiösen Staatsbürgers so ins Nichts zerfließen sehen? Eben: zerfließen, und zwar reißend! Doch das ist ja nicht einmal das Entscheidende, daß unsere sittlich-religiösen Konstruktionen zerfließen, wenn wir hineingerissen werden in das biblisch Zentrale; das Entscheidende ist, daß wir selbst mit unserer ganzen geistigen Existenz „haltlos“ werden, sofern unser Halt in uns selbst ruhte, und sofern wir merken, was für eine Illusion und was für ein gottloses Meinen und Unterfangen es ist, „in eigener Angel schwebend“ ruhn zu wollen.

Die Krisis des Glaubens besteht gerade darin, daß unsere menschlichen Ideale, die wir mit einem religiösen Glorionschein umwoben haben, sich verzerren wie die Linien des Negativs einer auf den geheizten Ofen gelegten photographischen Platte. Und das geschieht mit tödlicher Sicherheit, sobald uns die Augen aufgehen für das biblisch Zentrale. Sind einem Menschen die Augen aufgegangen, so kann er nicht mehr zurück; er wird durch eine reißende Strömung von allen selbstgesicherten Gestaden abgetrieben. Nicht zu einem neuen Strand, auf dem sich wieder ein religiöses Lagerleben vorn anfangen ließe, sondern er bleibt in der Strömung, wird von ihr getragen . . . immer weiter von der Heimat bloß

menschlicher Ideen weg, bis er eines Tages weiß: das Getragen- und „Gerissenwerden“ von Gott ist Heimat und Sicherheit.

André Gide hat – Theologen behaupten, es sei ein freches Unterfangen – die Geschichte vom verlorenen Sohn neu erzählt. Der Sohn kehrt zurück, läßt sich feiern, ißt gern vom geschlachteten Kalb und freut sich der häuslich-familiären Tradition. Aber in der Zwiesprache mit dem Vater ergibt sich, daß es ihn mit aller Macht wieder in die Fremde zieht. Er suchte eigentlich nicht das elterliche Haus, sondern „den Vater“. „Nachts, wenn mich fror, dachte ich an mein Bett bei meinem Vater . . . wenn ich fasten mußte, so fiel mir ein, wie sehr bei meinem Vater immer die Fülle der aufgetragenen Gerichte meinen Hunger übertraf. Ich habe nachgegeben. Ich hatte nicht den Mut, länger zu kämpfen, nicht die Kraft.“ Der verlorne Sohn bleibt, aber sein jüngerer Bruder zieht nun in die Fremde, um dort den „Vater“ zu suchen. „Du nimmst alle meine Hoffnungen mit dir. Sei stark. Mögest du nicht wieder kommen!“

Gewiß, André Gide hat das unergründlich tiefe Problem der Geschichte vom verlorenen Sohn nicht gründlich genug durchdacht, aber er hat eine Seite des Problems beleuchtet, die meist im Schatten lag, und er hat auf Tiefen hingewiesen, die meist von den Theologen übersehen wurden. Der Mensch, der von dem Gott erfaßt wird, der uns als der Gewaltige und in Jesus Christus alle Werte dieses Lebens Umwertende *entgegen*-tritt, wandert aus der gemütlichen Stube traditioneller Vermenschung menschlicher Ideale mit göttlicher Weisheit. Aber es zieht ihn immer zurück in die Sicherungen einer Denkweise, die seiner „Natur“ entspricht, in den weichen Pfühl der Geborgenheit in sittlich-religiösen idealen Gedankengängen. Er will letzten Endes doch sich und sein Denksystem erhalten und nicht kapitulieren vor dem lebendigen Gott und seiner alles menschliche Denken richtenden Weisheit. Dieser Kampf des Menschen gegen Gott ist die wahre Lage des Menschen vor Gott; das allein ist die wahre „religiöse Existenz“ und nicht die Verbrüderung mit Gott auf der Grundlage eines „religiösen“ Denksystems, das den braven Staatsbürger vor Gott rechtfertigt, nachdem er vorher sich einen Gottesbegriff zurechtgelegt hat, der vor dem menschlichen Denken bestehen kann.

Dieser Kampf ist das Kennzeichen dafür, daß der Mensch die Andersartigkeit Gottes erkannt und anerkannt hat. In diesem Kampf geht es nicht um Ideale und Ideen, sondern um Mächte und Gewalten. In diesem Kampf gibt es keine triumphierenden Helden; denn ihr Sieg wäre Niederlage. Es gibt aber gedemütigte Unterliegende, die deswegen zum Sieg gelangt sind. Und darum ist in diesem Kampf nicht der Adler das Feldzeichen, sondern das Kreuz.

Diese Erkenntnisse sind die Voraussetzungen für einen Religionsunterricht, der aus der Bibel herauswächst. Aber eigentlich erst dort, wo die Erkenntnis zur Krisis des eigenen Glaubens, zur Krisis der eigenen geistigen Existenz geführt hat, kann ein Unterricht erteilt werden, der mehr ist als bloße religionsgeschichtliche Unterweisung.

Ich erinnere mich noch gut der Zeit, da jedes zweite Wort in religionspädagogischen Abhandlungen „Erlebnisunterricht“ hieß. Aber was alles verstand und versteht man nicht unter „Erlebnis“! Welcher Schwindel verbirgt sich nicht hinter der Forderung, das Kind Gott erleben zu lassen!

Letzten Endes ist das methodische Problem das Problem der eigenen Krisis. Ist sie wirklich existenziell, so ergibt sich alles pädagogische Handeln von selbst. Denn religiöse Unterweisung geschieht dort, wo der Unterweisende „mit Furcht und Zittern“ und darum mit allergrößter Zurückhaltung von Gott redet und das Kind spürt, daß es sich da nicht um Handgreifliches handelt, sondern ebenso Gewaltiges wie Geheimnisvolles. Ich lehne darum auch jene Religionspädagogik ab, die sich zwar auf die „Theologie der Krisis“ stützt, aber mit einer dreisten Selbstverständlichkeit von dem „fernen und fremden Gott“ redet, als sei gerade diese Ferne und Fremde das Allerbekannteste und Allerbegreiflichste.

Die Sache vor dem Wort! Nur eben ist die Sache kein fein und säuberlich zu umschreibendes Gedankensystem über Gottes Wort und Gottes Tun. *Sondern „die Sache“ ist das Stehen in der Furcht des Herrn.* Wo dieses „Stehen“ existenziell ist, da wird auch niemals das blühende Erzählen biblischer Geschichten den ungeheuren Ernst des Hintergrundes übermalen, sondern im Gegenteil ihn zu seiner vollen Wirkung bringen.

## Betrachtungen zur Methodik des Religionsunterrichts an Mittelschulen

Prof. A. Artho, Kantonsschule St. Gallen

### I.

Wie jede Erziehung hat der schulplanmäßige Religionsunterricht die Aufgabe, den Schüler nicht nur zum verstandesmäßigen Erfassen und gedächtnismäßigen Behalten der religiösen Wahrheiten zu bringen (I. unterrichtlicher Teil), sondern muß den Schüler auch geneigt machen, alle seine Pflichten in Anerkennung seiner Bindung an die von Gott gesetzte Ordnung (der Natur und Gnade) zu erfüllen (II. erzieherischer Teil). Das Endziel ist die christliche Persönlichkeit.

Da der katholische Religionsunterricht das gesamte Verhalten des Menschen zu Gott im Auge hat, kann man auch sagen: Der Religionsunterricht muß dem Zögling eine all-gemeingültige Grundlage verschaffen, aus der die subjektiv gesetzte Weltanschauung der Einzelpersönlichkeit und ihre Tätigkeiten möglichst fehlerfrei herauswachsen. — Deshalb verlangt das kirchliche Gesetzbuch (can. 1372), daß der Religionsunterricht die erste Stelle in der Schule einnehme, und das Konkordat mit Italien, daß die Religion „Grundlage und Krone der Schulbildung“ sei. Das Religiös-sein ist ja auch keine Betätigung *neben* den anderen Fächern, sondern soll alle anderen Betätigungen geistig durchdringen. (Oder auf die Spitze getrieben: ein religiös-weltanschaulich einheitlich erteilter Schulunterricht *ohne* Religionsunterricht ist einem nicht-religiös-weltanschaulichen Typus *mit* Religionsunterricht an und für sich vorzuziehen.) „Der Religionsunterricht hat eine zentrale Stellung; der Weltanschauung, die er begründet, sollen sich alle andern Fächer konformieren; seine Lehren und Impulse sollen in ihnen widerhallen und ihre *Bestätigung* finden. In diesem Sinne ist der Religionsunterricht nicht ein Lehrzweig neben den andern, sondern der Stamm, der alle Zweige trägt.“ (O. Willmann).

Das Leistungsmaximum des Religionsunterrichtes kann deshalb theoretisch nur in einem religiös eingestellten Schul-

typus voll erreicht werden, nicht aber in einem Typus, in dem beim Vielerlei der Fächer und Anschauungen noch eine, wenn möglich kompakte Scheidewand nach der Religion hin errichtet werden will. Daß der Religionsunterricht einerseits und der übrige Unterricht andererseits ihre eigenen Wege gehen, wird heute wieder mit Recht bedauert, auch auf nichtkatholischer Seite. Man erkennt wieder häufiger, daß die weltanschauliche Fundamentierung religiös sein muß und jedenfalls zwischen Glauben und Wissen, Eltern und Lehrer, Schule, Staat und Kirche eine innere Übereinstimmung und gegenseitige Förderung herrschen muß, um im Kind und Schüler eine gesunde und harmonische Entwicklung der Anlagen und Kräfte zu ermöglichen und zu erreichen. Nachdem diese Idee des gegenseitigen „Brückenschlagens“ gerade auf der letzten schweizerischen Gymnasiallehrertagung zu St. Gallen in der Diskussion des Hauptreferates von Herrn Dr. *Schultheß* gefordert worden ist, darf wohl auch hier gesagt werden, daß die Religionslehrer sicherlich am meisten erfreut sind, nach langer Wartezeit von der Mittelschuleseite her in dieser Frage so wertvolle Freunde zu finden. Gerade im neutralen und auch im konfessionell, aber paritätisch eingestellten Schulbetrieb, wie er etwa bei uns geschichtlich geworden ist, gibt es große Schwierigkeiten, die beiderseits viel Verständnis erfordern, wenn schwere Fehler vermieden werden sollen.

Unterrichtlich schwierig ist dann für den Religionsunterricht die allgemein übliche Zusammenziehung der verschiedenen Schultypen des klassischen und realen Gymnasiums, der technischen und merkantilen Abteilungen in eine Religionsklasse bei geringer Schülerzahl. Es ist beispielsweise in einer obersten gymnasial-technischen Klasse kaum möglich, einen charakteristischen Hymnus des hl. Ambrosius, der doch prächtigstes Bildungsgut in jeder Hinsicht sein müßte, für die Lateinschüler (Staats- und Kirchengeschichte, Kultur, Religion, Liturgik und Glaube) so darzustellen, daß sich die technische Abteilung nicht langweilt oder doch fremd fühlt, nicht etwa wegen der Sprache, sondern wegen der anders gearteten typenhaften Einstellung. — Ebenso unangenehm wird man auf der Mittelstufe der Schule, in der Pubertätszeit, die gemischte Schule (Knaben und Mädchen) wenigstens für den Religionsunterricht empfinden. — Eine weitere Erschwerung bildet die seit der Reformation eingeleitete und vor etwa hundert Jahren vollendete Aufspaltung des katholischen Religionsunterrichtes in die Systematik der Glaubens- und Sittenlehre, in den streng davon getrennten Geschichtsunterricht (Bibel und Kirchengeschichte) und in die Liturgik, die heute wieder stärkere Behandlung findet. Alle diese Gebiete sollen wieder als Einheit für die einzelnen Lebenskreise geboten werden. — Stellt man sich dann noch vor, daß in diesen etwas bunten Klassen der Lehrer abstrakte Begriffe und übernatürlich festgelegte Wahrheiten nicht nur dem jugendlichen Verständnis nahebringen und dem Gedächtnis einprägen, sondern auch noch die Bildung der Gesinnung, die Bereitschaft zur Führung eines christlichen Lebens aus dem Glauben erreichen soll — und gerade diese Willensbereitschaft kann nie erzwungen, sondern nur hervorgehoben, durch irgendwelchen Fehler des Unterrichtes aber unwirksam gemacht werden —, dann wird man verstehen, wie sehr gerade der Religionsunterricht in der Persönlichkeit des

Lehrers verankert werden muß. Man wird aber auch verstehen, wie hier gerade die *methodischen* Schwierigkeiten tüchtig *überwunden* werden müssen, um auch nur einigermaßen *gut* arbeiten zu können. Damit dem Schüler Lust und Liebe zum religiösen Unterricht und indirekt zur Religion bleiben, muß darum auch der von Natur aus gute Lehrer methodisch vorgehen, nur dann wird er erzieherisch *und* schulisches gute Leistungen aufweisen.

Die Möglichkeit, in öffentlichen Schulen Religionsunterricht zu erteilen, war im Laufe der letzten zwölf Jahrzehnte nie so sehr gegeben wie in den deutschsprachenden Staaten Deutschland, Österreich, Schweiz. Da obige komplizierten Verhältnisse überall auftauchten, ist auch die Katechetik gerade in diesen Ländern gepflegt und auf die Höhe geführt worden wie sonst in keinem andern Lande. Große Verdienste haben sich vorerst Schulmänner außerhalb des Religionsunterrichtes erworben, wobei dann die wertvollen Ergebnisse von einem zeitgemäßen Religionsunterricht — oft mit etwas Verspätung, aber dann auch frei von Einseitigkeiten — übernommen wurden. Leider ist auch heute noch die Möglichkeit, alle diese wertvollen Erfahrungen und Resultate sich an einer katechetischen Hochschule systematisch zu erwerben, noch nicht gegeben. Der einzelne muß sich das Passende in Zeitschriften suchen, sofern es überhaupt geschrieben wird; alles bleibt der Einzelinitiative überlassen. (Die gegenwärtig wertvollste Zeitschrift für Religionsunterricht an Mittelschulen nenne ich am Schlusse.) Damit erklärt sich auch ohne weiteres, daß trotz prachtvoller Pionierarbeit auf dem Gebiete des religiösen Unterrichtes die Ergebnisse für alle jene Geistlichen, die im Strudel der Arbeit keine Zeit für katechetische Fortbildung opfern können oder opfern, unfruchtbar geblieben und die Resultate, soweit sie von einem wissenschaftlich guten Unterricht abhängen, bescheiden sind. So müßten beispielsweise die Religionslehrer für den Religionsunterricht der untersten Stufe (etwa Sekundarschulstufe), vor allem aber die Katecheten der von mir sonst nicht berührten Elementarschulstufe an den richtig angewandten Prinzipien der *Arbeitsschule* ihre volle Freude haben. Statt dessen kümmern sich nur wenige Katecheten darum, diese letzteren allerdings mit Eifer und Erfolg. Überraschende Erfolge zeitigten diesbezüglich auch die Montessori-Methode in Italien für die kleinen, die Dalton-Methode für die größeren Schüler.

## II.

Der Sinn des Religionsunterrichtes erschöpft sich zweifellos nicht im Lehren, sondern sein Sinn ist *Bilden*. Nicht ein Sachgebiet soll allein durchgegangen werden, sondern es soll dem Schüler die geistige Form des katholischen Menschen in seinem Denken, Fühlen und Wollen gegeben werden. Darum erging auch an die Apostel des Gottesreiches nicht bloß das Gebot, die Menschen zu lehren, sondern das Gebot: „Lehret alle Völker. . . und lehret sie alles *halten*, was ich euch befohlen habe.“

Der Religionsunterricht muß also den religiösen und sittlichen Gehalt auf den Menschen bezüglich darstellen, aber ebensowohl die subjektive Seite des religiösen und sittlichen Werdens beachten. Zu den augustinischen drei rationalen Stufen der *propositio*, *expositio* und *applicatio*, zu denen

man heute wieder allgemein im Volksunterricht zurückgekehrt ist (Darstellung, Erklären, Befestigung), kommt noch das Bemühen, dem Schüler eine innere Haltung zu verschaffen, aus der heraus das richtige Glauben, Lieben und Tun erfolgt. Diese Forderung bedeutet aber auch, daß es nicht darum geht, ein allgemeines Gebilde „Mensch“ zu schaffen, sondern vielmehr einen konkreten Menschen auszubilden in der Gesamtheit seiner Bestimmungen, von dieser sexuellen und seelischen Eigenart, als Knabe, als Mädchen, in diesem Alter, mit dieser bestimmten Lebensaufgabe, in dieser Umwelt und Zeit. Da dies letztere im Klassenunterricht im allgemeinen selten in Frage kommt — als etwa in den Einzelfragen der Schüler —, müßten in nötigen Fällen Einzelunterredung und -maßnahmen getätigt werden. Auch allgemeine Fragestunden — selten gestattet, um keine Zeit zu verderben — werden in der Hinsicht von den Schülern wertvoll benützt.

Aus der Bestimmung des Religionsunterrichtes als bildende Tätigkeit ergeben sich wichtige Forderungen bezüglich des Unterrichtsstoffes, der Auswahl, Formung, Vermittlung, die hier nur zum kleinen Teil angedeutet werden können.

Unterrichtsstoff. Nicht möglichst viel Stoff soll erledigt werden, sondern der zu wählende Stoff soll möglichst bilden und formen. Leider stehen wir Religionslehrer der Mittelschule heute noch meist unter dem Einfluß des früheren Intellektualismus, indem das Stoffprinzip entgegen aller sonstigen Richtlinien und Lehrplänen dem Bildungsprinzip in der Praxis vorangeht. Und doch kommt es gewiß nicht darauf an, möglichst viel Biblische Geschichte beispielsweise auf der untersten Stufe zu „erledigen“, sondern sicherlich eher darauf, durch vertiefendes Verweilen ein eindrucksvolleres Bild biblischer Persönlichkeiten, vor allem des Erlösers, zu gewinnen. Sollte also zwischen Unterrichtsstoff im Lehrplan und der verfügbaren Zeit ein Widerspruch entstehen, so mag man ja nicht die einzelnen Stoffe gleichmäßig kürzen, sondern den an Bildungsgehalt reicheren Teil auslesen. So wäre beispielsweise beim Beginn der Entwicklungsjahre wegen der entscheidenden Bedeutung dieser Lebenswende notwendig, den Schüler auf die Aufgaben der kommenden Jahre entsprechend sittlich zu bilden und der veränderten seelischen Lage gemäß eine neuvertiefte Grundlage zu schaffen. Diese Arbeit sollte nicht unterbleiben oder überstürzt werden, nur weil sonst die ersten Stoffe der Kirchengeschichte nicht ausführlich durchgenommen werden können. Auf keinen Fall soll also das erzieherische Ziel um des stofflichen Zieles willen in den Hintergrund treten.

Dementsprechend setzt der Stoffverteilungsplan einen *Bildungsplan* voraus, von dem aus der Stoff erst seine zielgemäße Eingliederung in die Erziehungsarbeit erhält. Dies ist im Gegensatz „zu uns“ in Deutschland weitgehend durchgeführt.

Der Bildungsplan darf aber auch nicht nur rein formalpsychologischer Art sein, sondern muß nach den einzelnen Bildungsgebieten durchdacht und ausgebaut und nach Altersstufen differenziert sein. Nicht die Bildung von Denken, Phantasie, Gefühl, Wille sind schlechthin ins Auge zu fassen, sondern der Religionslehrer muß darauf ausgehen, diese einzelnen Kräfte aus der objektiven Seins- und Wertwelt des jungen Menschen herauszubilden nach den einzelnen

Lebenskreisen. Es ist Aufgabe des Religionslehrers, eine innere Harmonie zu schaffen zwischen den individuellen Kräften des konkreten Menschen mit dem überpersönlichen, unbedingt gültigen Lebensideal der menschlichen Persönlichkeit, wie es uns in menschlich zugänglicher Form und absoluter Vollkommenheit in *Jesus Christus* erschienen ist. Ein so auf den Stoff gerichtetes Bildungsziel läßt dann formale Kräteschulung mit stofflicher, religiöser und sittlicher Bildung verknüpfen, und nimmt auch grundlegend Rücksicht auf die Stufen von Kindheit, Reifezeit und Jungmann, wie sie uns an der Mittelschule entgegenreten. (Einen solchen Bildungsplan hat J. Troschke in der am Schluß genannten Zeitschrift 1932 veröffentlicht: Heft 1 und 2, welcher Arbeit auch hier gemachte Anregungen großenteils entstammen.) Dort ist auch gegen jene Leute Stellung bezogen, welche meinen, die Methodik des katholischen Religionsunterrichtes könne sich bloß auf die Stoffvermittlung beziehen, nicht aber auf das Bildungsgut selbst, da letzteres durch das kirchliche Lehramt auf Grund der Offenbarung einfachhin festgelegt sei. Es müsse geantwortet werden, daß zwar der Wahrheitsgehalt des Bildungsgutes, nicht aber seine bildungsgemäße Gestaltung feststeht, und darum lange Zeit ob dieses Fehlers nicht zwar die stilgerechte stoffliche Architektonik, wohl aber die auf den Menschen bezügliche Formung außer Acht gelassen worden ist. Die Leute waren wohl gute Theologen, gute Denker, selbst gute Methodiker des Stoffes, aber zu wenig gute Psychologen.

Eine Schwierigkeit liegt auch darin, daß wir im Religionsunterricht der Mittelschule drei seelisch verschiedene Altersstufen haben. Hier besteht die Gefahr, daß wir das Einzigartige der einzelnen Stufen übersehen, so daß sich eine uniforme, aber für die einzelnen Stufen an und für sich falsche Unterrichtsgebarung herausbildet. Werden nicht vielleicht in untersten Klassen Probleme aufgeworfen, die nicht hingehören und geistige Organe in Anspruch genommen, die noch nicht gebildet sind, während die vorhandenen verkümmern? Gilt es nicht gerade bei der Unterstufe z. B. oft daran zu denken, daß sie ewig-gültige Werte besitzt, die sie sehr selten herüberrettet in die Oberstufe, und die doch notwendig sind, um „ins Himmelreich einzugehen“ (Matth. 18)? Es sind dies neben der Unschuld und dem Frohmut vor allem die wahre Demut und richtige Selbstbescheidung, das Wissen um die eigene Unzulänglichkeit, die sich auf die Einsicht der geistig höher Gebildeten vertrauensvoll verläßt. Man muß den Menschen nicht mehr verkleinern, als er ist, um zu wissen, wie dankbar er in Leid und Enttäuschung des Lebens werden kann, wenn er die Demut und das Vertrauen im Laufe der Reife nicht verloren, sondern statt in den Lehrern und Eltern auf die Absolutheit Gottes verankert hat. Gerade an der Mittelschule sind unweise Selbstüberhebung, fade Selbsteinbildung und grüner Wissensdünkel sehr natürliche — meist zu wenig bekämpfte —, aber für Wahrheitspflege und Charakterbildung sehr schädliche Fehler.

Die mittlere Stufe der Mittelschule ist gekennzeichnet durch die krisenhaften und entscheidenden Pubertätsjahre. Während der inneren Wandlung zum Jungmann ist es nötig, dem christlichen Lebensideal der früheren Zeit jene Prägung zu geben, die der nun einsetzenden seelischen Wandlung entspricht. Das ist das maßgebende erzieherische Ziel etwa

der dritten und vierten Latein. Vielleicht ist es gerade hier nötig, in noch vermehrtem Maße Rücksicht zu nehmen und in die geschichtlichen Gestalten, die hier im Laufe der beiden Jahre — der Kirchengeschichte — durchbehandelt werden, Ritterlichkeit, echte Führergesinnung, Frömmigkeit usw. mithineinzunehmen, um so der Jugend große Männergestalten als Stützen zu geben.

In der Oberstufe wächst das Verständnis für die sozialen Motive. Der Schüler sieht über die Familie hinaus den Staat, die Kirche, die Gesellschaft. Dementsprechend ist der Bildungstoff einzustellen. Der Jungmann muß sich der geistigen Strömungen der Zeit, deren Grundzüge und Grundhaltungen bewußt werden und aus dem religiösen Boden heraus seine Weltanschauung vertiefen. Die theologischen Wahrheiten und Normen müssen theologisch, philosophisch und geschichtlich begründet, der Gegensatz kritisch beurteilt werden. Aus unrichtigen Anschauungen soll der wahre Kern herausgeholt werden unter Berücksichtigung des subjektiv-psychologischen Elementes. Der Irrtum, psychologisch und geistesgeschichtlich erklärt, birgt meist die Widerlegung in sich. Die Aufdeckung des Irrweges, seiner Motive und Verzweigungen, sind im besten Sinne Warnung und Behütung. Bei solchen Darlegungen muß allerdings auf den besonderen Typus der Schule große Rücksicht genommen werden, und es ist gerade hier bedauerlich, daß mancherorts die Philosophie in all ihren Disziplinen, vorab aber der Metaphysik und Logik, entweder nicht mehr gelehrt oder zu spät die Anfangselemente geboten oder eine rein eklezistische Philosophiegeschichte vorgetragen werden, sodaß dem Religionslehrer in dieser Hinsicht innerlich wertvolle Stunden beinahe verunmöglicht werden. (In Deutschland, wo bis vier Stunden pro Woche dem Religionsunterricht zur Verfügung stehen, kann natürlich doch noch gründlich gearbeitet werden; bei unsern Verhältnissen trifft es nur ein bis zwei Wochenstunden.) Auch hier muß geklagt werden (mit hervorragenden Männern der Schweizerischen Gymnasialkonferenz), daß die heutige Mittelschule, auch das Gymnasium, seine Pflichten diesbezüglich nicht mehr erfüllt.

Zu warnen ist allerdings auf der Oberstufe auch vor einem Fehlweg ins positive Extrem, daß nämlich der Religionsunterricht einfach ein Unterricht in neuzeitlicher Geistesgeschichte wird „unter hauptsächlicher Berücksichtigung der Religion“. Es wäre dies der noch schwerere Fehler, als wenn man die Stunde der obersten Klasse zu theologischen Vorlesungen machen würde, wobei das Religiöse eingeengt wird zum bloß Wissenschaftlichen, das Bildungsmäßige zum rein Intellektuellen. Dieser Fehler aber wäre *auch* sehr groß, weil ja das rein Intellektuelle meist schon zu stark hervortritt, während das Willentliche gewahrt, aber das Gemüt fast immer verarmt und vertrocknet ist. Unsere Maturanden befriedigen meist der intellektuellen und willentlichen Einstellung nach aber ihr religiöses Gefühl ist verkümmert und verkrüppelt, so daß sie oft an der Religion wirklich schwer tragen.

### III.

„Noch vieles, sehr vieles wäre zu sagen und ebenso wichtiges.“ Allein es kann nicht im Rahmen eines Artikels liegen, noch mehr sagen zu wollen. Wer sich vielleicht für Fragen des katholischen Religionsunterrichtes an Mittel-

schulen interessiert, dem möchte ich als sehr wertvoll empfehlen die „Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten“, herausgegeben von den Vereinen Katholischer Religionslehrer Deutschlands, seit 1924, bei *L. Schwann*, Düsseldorf.

Wir wiederholen an dieser Stelle die Umfrage des letzten Heftes:

Da es überhaupt wertvoll wäre, wenn gerade einmal der Leserkreis der Erziehungs-Rundschau sich über seine Gedanken und Eindrücke vom Religionsunterricht äußern würde, richten wir die Bitte an Sie, sich an der Beantwortung folgender

### U M F R A G E

beteiligen zu wollen.

Halten Sie eine religiöse Beeinflussung der *Kinderseele* für wertvoll und notwendig?

Können Sie sich an irgendeine *religiöse Erfahrung* aus Ihrer Kinderzeit erinnern?

Wann und bei welchem Anlaß hatten Sie zum erstenmal den Eindruck eines Übersinnlichen und Ewigen?

Was für *Erinnerungen* haben Sie an Ihre religiöse Erziehung und an die ganze religiöse Kinderwelt? (Freude, Dankbarkeit, Gleichgültigkeit, Ablehnung).

Was bedeuteten für Sie als Kind *religiöse Übungen*, wie Gebete, Gesänge; was Sonntagsschule, Andacht, Religionsunterricht?

Haben Sie den Eindruck, daß Ihre *religiösen Vorstellungen* Sie in Kinderjahren im Guten gefördert und vor Bösem bewahrt haben?

Wo und in welchem Alter bekamen Sie Ihre stärksten religiösen Anregungen?

Haben kindliche Zweifel Ihnen das Glauben erschwert?

Wie vollzog sich bei Ihnen der Übergang vom kindlichen Glauben zu dem des Erwachsenen?

Was haben Sie an eigenen oder bekannten Kindern über religiöse Dinge beobachtet oder gehört?

Anmerkung der *Redaktion* :

Die vorstehenden speziellen Fragen des Herrn Pfarrer Bäumle möchten wir ergänzen durch eine allgemein gehaltene

### U M F R A G E :

Wie hat der Religionsunterricht Ihrer Jugend auf Sie gewirkt?

Dabei kommen sämtliche religiöse Einflüsse in der Familie, in der Sonntagsschule, im Schulunterricht und im besondern konfessionellen Unterricht (jüngere und ältere Unterweisung, Konfirmationsunterricht, Religionsunterricht auf der Mittelstufe) in Betracht.

Wir bitten alle, die zur *speziellen* und *allgemeinen* Umfrage etwas beitragen können, um ihre ungezwungene Äußerung an Pfarrer *F. Bäumle*, Thalwil (Zch.). Die Beiträge werden veröffentlicht und verarbeitet; sie sollen der Vertiefung des Religionsunterrichtes, des religiösen Lebens überhaupt dienen.