

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 10

PDF erstellt am: **05.07.2024**

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.

keit und Unabänderlichkeit, sodann in der Beurteilung von Handlungen unabhängig von jeder Berücksichtigung der Absicht, allein den — oft nur materiellen — Folgen nach.

Die auf diesem Realismus basierende Moral ist daher ihrem Wesen nach eine unechte, heteronome. Sie resultiert aus dem einseitigen, autoritären Druck des Erwachsenen auf die an sich schon egozentrische und „realistische“ Mentalität des Kindes, der zu einem einseitigen Respektsverhältnis führt. Das Kind ist jedoch noch einer andern Beziehung zur Umwelt, und besonders zum Erwachsenen, fähig, zu einem gegenseitigen Achtungsverhältnis, das vom 10., 12. Jahre an die natürliche Basis für die Entwicklung einer nicht mehr egozentrischen, realistischen und daher heteronomen, sondern einer autonomen Ethik gegenseitigen Verstehens und Zusammenarbeitens werden soll. Daß dieser Übergang in einem in Phasen zu verfolgenden Ablauf vor sich geht, dafür erbringt Piaget den Nachweis. Und die Wichtigkeit dieses Übergangs für eine normale Entwicklung der Persönlichkeit führt zur Betrachtung der Umwelteinflüsse. Dieser Berücksichtigung wegen ist das Buch auch von großer pädagogischer Wichtigkeit. Piaget ist ja nicht nur Professor an der Universität Genf, sondern auch am Institut J.-J. Rousseau; die pädagogische Auswertung seiner Ergebnisse liegt ihm sehr am Herzen. Er nimmt sie in einigen Umrissen selbst vor und weist ihr außerdem im ganzen und im einzelnen den Weg.

Zu fragen ist nach dem Geltungsbereich seiner Resultate. Piaget ist sich der Bedingtheit seiner Materialgewinnung voll bewußt. Er selbst gibt in diesem Buche nach Feststellung und Ausmerzung der hauptsächlichsten Fehlerquellen den methodischen Bedenken Raum, die sowohl der Problemstellung als auch der synthetischen Auswertung ihr Geltungsgebiet abstecken. Und er selbst warnt hier und in der Einleitung zu einem andern Werk („La représentation du monde chez l'enfant“, Paris,

Librairie Felix Alcan) davor, die in solcher Analyse zutage geförderten Bewußtseinstatsachen ohne weiteres getreuen Abbildern spontanen seelischen Geschehens gleichzusetzen. Dieser Reserve, welche bei einer Untersuchung kindlichen Gemütlebens ungleich schwerer ins Gewicht fallen müßte, begegnet er in dem gegenwärtigen Werke eben durch diesen doppelt geführten Beweisgang: Die Ergebnisse des Dialogs werden durch die direkt geübte Beobachtung und Untersuchung des kindlichen Spiels als dem Betätigungsfeld unbefangener kindlicher Moral korrigiert und erhärtet.

Zu fragen bleibt nach der Gültigkeit des Moralbegriffs, der dieser psychologischen Untersuchung zugrunde liegt. Für Piaget ist Ethik soziale Beziehung; der Übergang von der heteronomen zu autonomen Ethik, den er empirisch einwandfrei nachweist, wird in der Deutung zu einer Funktion des Grundtones der wechselnden Umweltsbeziehungen. Es hängt für die letzte Stellungnahme zu diesem Buch — das durch den Gegenstand selbst über die Bedeutung einer empirisch-psychologischen Untersuchung hinausgehoben wird — einiges davon ab, ob man bei dieser Fassung ethischen Wesens bleiben kann.

Bis jetzt haben sich nur die Engländer, Polen und Spanier Piaget übersetzt. Übertragungen ins Deutsche gibt es von seinen Werken noch nicht. Das liegt wohl nicht nur an der Scheu unserer Psychologie vor strikt empirischen Untersuchungen, sondern auch an der durchaus realen Schwierigkeit, daß die Gesprächsführung mit dem Kinde, in die der Autor ausführlichen Einblick gibt, nicht leicht mit derselben Note in anderer Sprache wiedergegeben werden kann. Eine zulängliche deutsche Übersetzung wäre immerhin denkbar. Hoffentlich bekommen wir sie bald. Bis dahin aber kann sich auch bescheidene Beherrschung des Französischen an die durchaus klare und ungekünstelte Sprache des Originals halten.

J. R. Schmid, Zürich.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

VERANTWORTLICHE REDAKTION DIESER RUBRIK: PROF. DR. W. GUYER, RORSCHACH

Betrachtungen zur Methode des Religionsunterrichts Dritte Folge

Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts

Pfarrer H. Kübler, Hauptwil

Es ist wohl richtig, wenn ich behaupte, daß bei den Lehrern Unklarheit in dieser Frage bestehe, bei den Pfarrern aber im großen ganzen Gleichgültigkeit. Die Diskussion geht in Pfarrerkreisen um eine ganz andere Seite des Religionsunterrichts, nämlich um die Sache, den Gegenstand und Inhalt des Unterrichts, wie überhaupt der ganzen kirchlichen Verkündigung. Und in dieser Sache herrscht, es ist beschämend, nein, es ist traurig, es bekennen zu müssen, unter den Pfarrern ganz und gar keine Einigkeit. Wenn man aber in der Sache, was christlicher Glaube sei, im Zentralen auseinanderght, dann ist es nicht verwunderlich, wenn auch das meiste, was zur *Methode* geschrieben wird, die Verwirrung nur noch vergrößert; auch wenn solche Schriften auf ihrer Grundlage konsequent aufbauen und in Randfragen der äußeren Darbietung eine gewisse Einheitlichkeit herrscht, so gehen doch die Meinungen im Grundlegenden so weit auseinander, daß der von außen Kommende auch in methodischer Beziehung ratlos gelassen wird, wenn er nicht in der Sache bereits die eine oder andere Stellung bezogen hat.

Eine Einigung in der Frage nach dem Wesen des christlichen Glaubens ist darum die Voraussetzung fruchtbarer methodischer Besinnung. Eine solche Einigung scheint sich in der Gegenwart wirklich anzubahnen, indem der Gegensatz der Glaubensauffassungen, um den in der evangelischen Kirche in den beiden letzten Jahrhunderten gestritten worden ist, heute wieder klar in seiner Unvereinbarkeit herausgearbeitet wird. Wir haben Gründe anzunehmen, daß die Entwicklung der evangelischen Theologie, die mit dem Hereinbrechen der Aufklärung in der Kirche der Reformation vor 200 Jahren begonnen hat, sich heute ihrem Ausgange zuneigt, indem sie zu ihrem Anfangspunkte zurückkehrt; zu dem Gegensatz: hie reformatorischer Offenbarungsglaube, hie rationalistisch-idealistische Religionsphilosophie.

Es stehen einander in der Diskussion der Kirche zwei gegensätzliche Grundauffassungen des christlichen Glaubens gegenüber:

Die erste behauptet:

Der christliche Glaube ist in seinem Wesen eine Form menschlicher Religiosität, wobei unter Religiosität das Bewußtsein der Bezogenheit des Menschen auf das Absolute

(in religiöser Sprache: Gott) zu verstehen ist. Diese Bezogenheit besteht auf dem Gebiete des Denkens, Fühlens, Wollens, gegenüber dem eigenen Selbst, dem fremden Ich, der Welt, dem Schicksal, wobei die Akzentsetzung bald auf das Fühlen (Schleiermacher), bald auf das Wollen (Kant), bald auf das Denken (spekulative Mystik, Fichte z. B.) fällt. Im wesentlichen jedoch herrscht Einigkeit, daß nämlich der Grund des christlichen Glaubens in der Immanenz des Absoluten, im Menschen, in der Geschichte und ihrem immanenten Sinn, in der Welt, zu finden sei; daß also die Bezogenheit des Menschen auf das Absolute (Gott) als direkte und unbedingte Verbundenheit des Menschen mit dem Absoluten (Gott) zu verstehen sei. Der christliche Glaube aber sei ein Spezialfall, vielleicht die reinste und höchste Form des menschlichen religiösen Bewußtseins; jedoch befinde er sich nicht auf einer absolut anderen Ebene als jede andere Religion. Die angemessene theoretische Darstellung solcher Religiosität ist natürlich eine Religionsphilosophie, in der wiederum diese grundlegenden Begriffe und Sätze hundertfach variiert werden können, ohne im Wesentlichen auseinanderzugehen. Innerhalb der Kirche wird diese Religionsphilosophie beladen und bekleidet mit Bezeichnungen aus der christlichen Theologiegeschichte und der religiösen Sprache der Kirche, wobei aber der begriffliche Inhalt ein völlig anderer geworden ist. Christliches Gedanken- gut, das in der Kirche immer wieder von der Bibel her in diese religionsphilosophische Welt eindringt, wirkt entweder störend oder wird neutralisiert.

Die *zweite* Grundauffassung christlichen Glaubens behauptet:

Der christliche Glaube ist im wesentlichen gerade nicht eine Form menschlicher Religiosität. Er geschieht wohl innerhalb der menschlichen Religiosität; er wirkt sich auch in einem Bewußtsein der Bezogenheit des Menschen auf Gott aus. Aber der Inhalt dieses Bewußtseins ist dem vorhin dargestellten direkt entgegengesetzt. Die Bezogenheit des ganzen Menschen auf Gott wird hier nicht als unmittelbare Verbundenheit des Menschen mit dem Absoluten (Gott) behauptet. Es wird im Gegenteil behauptet, daß diese unmittelbare Verbundenheit des Menschen mit Gott (Immanenz Gottes) nirgends so vorhanden sei, daß sie persönliche Verbundenheit werden könne; weder im Denken, noch im Wollen, noch im Fühlen, weder in der Beziehung des Menschen zur Geschichte, noch zur Natur, noch zum Schicksal. Vielmehr sei die unmittelbare Verbundenheit des Menschen mit dem wirklichen Gott, dem „persönlichen Absoluten“, so weit durch Schuld des Menschen zerbrochen, daß der Mensch von sich aus auf keinem Wege mehr zu diesem persönlichen Gott in ein persönliches Verhältnis kommen könne; weder durch rechtes Wollen, noch durch rechtes Denken, noch durch rechtes Sichversenken in die Tiefe des eigenen Ich oder der Welt.

Diesen durch Schuld gewordenen Zustand nennt der christliche Glaube „Sünde“. Das Verhältnis des Menschen zu Gott sei nun bestimmt durch das „Gesetz“, das mit absoluter Forderung zwischen den Menschen und Gott tritt, in der Form religiöser oder ethischer Forderung, und das, weil es in seiner Absolutheit nie erfüllt werden könne, sich am Menschen als Gericht auswirke. Das Verhältnis Gottes

zum Menschen, der in der Sünde unter dem Gesetz stehe, sei „Zorn“ Gottes. Auch die Religiosität des Menschen, ja gerade seine Religiosität am allermeisten, stehe unter dem Zorne Gottes, da sie nun ein Versuch geworden sei, sich Gottes unter Umgehung der Schuld zu bemächtigen in religiösem Bewußtsein. — Nun aber sei dieses Verhältnis der Sünde und Gottesferne *von Gott selber durchbrochen* und aufgehoben worden, indem er persönlich in die Welt gekommen, ein Mensch geworden sei in Jesus Christus und in ihm dem Menschen persönlich begegne, als der richtende und sein Gesetz aufrichtende, und dennoch in grundloser Liebe die Menschen begnadigende Gott. In voller Deutlichkeit habe sich dies ereignet im *Kreuzestode* und in der Auferstehung Jesu von Nazareth, wo das Gericht und die Begnadigung der Menschen durch Gott sich vollzogen habe an seinem Sohne. (Der „Sohn“ heißt: Gott ist der jenseitige, überweltliche, heilige geliebte als Gott der „Vater“; aber zugleich ist wirklich er selbst persönlich gegenwärtig in Jesus Christus als der Sohn.) Nun sei, so sagt der christliche Glaube, wie er von der Heiligen Schrift und von den christlichen Kirchen bis vor die Aufklärung hin *einheitlich* bezeugt worden ist, der Mensch wieder in die Verbundenheit mit Gott hineingestellt; aber nicht durch sein Suchen, sondern durch Gottes Kommen, und nicht unmittelbar, sondern in Gebundenheit an den Mittler, in dem Gott da war und da ist, Jesus Christus. Diesen Mittler Jesus Christus erkennen als den, der er ist, und ihn anerkennen als den Mittler, d. h. als den von Gott gegebenen Erlöser und Herrn, heißt christlich glauben. Der Sinngehalt des Glaubens, seine Wahrheiten, wie sie nun das religiöse Bewußtsein des Christen bestimmen, wird dem Menschen nur gegeben, wenn er den Bericht über das Leben und Sterben und Auferstehen jenes Jesus von Nazareth hört zusammen mit dem Zeugnis, daß hier Gott in die Welt gekommen sei und die Welt erlöst habe. Dieses Zeugnis muß geglaubt werden; wo es aber geglaubt wird, da geschieht es durch das innere Reden Gottes im Menschen, durch das persönliche Reden Gottes in dem Zeugnis von Jesus Christus mit dem, der das Zeugnis hört, durch den heiligen Geist. Das ganze Geschehnis aber von dem Kommen Gottes in der Geburt Jesu Christi bis zum Reden des heiligen Geistes durch das Zeugnis von Jesus Christus im gegenwärtigen Menschen nennt die christliche Kirche im strengen Sinne „Offenbarung Gottes“.

Es braucht wohl nicht weiter klar gemacht zu werden, daß dieser Glaubensbegriff in jeder Beziehung im direkten Gegensatz zum früher entwickelten steht: Dort Immanenz „Gottes“, hier Sünde, Abgesondertheit des Menschen von Gott; dort Wege des Wollens, Denkens und Fühlens zu „Gott“, hier Gesetz, das den Weg versperrt und Kommen Gottes als einzige Hilfe; dort Unmittelbarkeit der Gottesbeziehung, hier strenge Mittelbarkeit; dort Erkenntnismöglichkeit Gottes aus den Tiefen des menschlichen Geistes, hier Offenbarung der Wahrheit in der Zeit (Jesus Christus) und durch den heiligen Geist (Glauben). Die Gegensätze, die sich hier von neuem in der Theologiegeschichte der evangelischen Geschichte auftun, sind dieselben, wie sie im Kern zu Anfang dieser theologischen Diskussion bestanden haben zwischen dem Glaubensbegriff der Aufklärung und dem der Orthodoxie jener Zeit. Aber mag man sich nun für

den einen oder den andern entscheiden, eines ist sicher, daß die Bibel und die christliche Kirchengeschichte aller Konfessionen, die Reformation eingeschlossen, auf der Seite der *zweiten* Glaubensauffassung steht! Wenn wir nicht den geschichtlichen Begriff „christlicher Glaube“ willkürlich über den Haufen werfen wollen, so müssen wir darunter die an *zweiter* Stelle entwickelte theologische Auffassung des Glaubens verstehen.

Nun erst, da die *Sache* des christlichen Religionsunterrichts im wesentlichen herausgearbeitet ist, wird es möglich, die Frage der Darbietung, *der Methode*, zentral und begründet zu besprechen. Was folgt, geschieht also immer von der Voraussetzung her, daß christlicher Glaube im wesentlichen das an *zweiter* Stelle Ausgeführte sei, und von dem an erster Stelle Ausgeführten streng unterschieden werden müsse.

Ich beschränke mich hier auf die einfachsten Grundlagen des Methodischen und verweise diejenigen, die eine ausführliche Einführung in die Probleme der Unterrichtsmethodik wünschen, wie sie sich von den oben dargestellten Glaubensgrundlagen aus ergeben, auf die im Verlag Chr. Kaiser, München, erschienene Schrift „Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichtes“ von Theodor Heckel. Fr. 3.75.

Die „Sache“, die hier dargeboten werden soll, das Evangelium von Jesus Christus, hat methodisch gesprochen drei Aspekte, die nicht aus dem Auge gelassen werden dürfen: Das Evangelium von Gott in Jesus Christus ist 1. Bericht, 2. Lehre, 3. Zeugnis.

1. *Bericht* von geschichtlichen Geschehnissen, in denen verhüllt die Offenbarung Gottes geschehen ist. Dieser Bericht umfaßt die Geschichte des Volkes Israel als Vorbereitung der Offenbarung (Prophetie) und schließt ab mit der Geschichte des Lebens Jesu, die Ereignisse der Auferstehung und des Pfingsttages mit eingeschlossen. Die Offenbarung Gottes, das Entstehen des christlichen Glaubens, ist an das *Wissen* um diese Ereignisse grundsätzlich gebunden; sie ist gebunden an Geschichtstatsachen, weil es dem lebendigen Gott gefallen hat, an diesem Ort der Geschichte (Jesus Christus) in Person sich zu offenbaren. „Das Wort ward Fleisch“ Joh. 1, 14.

2. Dieser Bericht von geschehenen Tatsachen ist aber nicht nur Tatsachenrapport, sondern in diesen Tatsachen hat Gott sich offenbart, ist seine *Wahrheit* offenbar geworden, hat er persönlich gehandelt und gesprochen. D. h. Die Tatsachen haben eine Bedeutung von Gott her, sie sind Taten des lebendigen Gottes, sie sind Reden Gottes mit den Menschen, sie sind „Wort Gottes“. Jesus Christus ist selber das „Wort“ Ev. Joh. Dem wird methodisch dadurch Rechnung getragen, daß zur Erzählung die *Lehre* hinzukommt, die Deutung der Tatsachen als Taten, als Wort Gottes an die Menschen.

3. Dieses Deuten kann aber nur recht geschehen als persönliches *Glaubenszeugnis*, das die gegenwärtige Lebensbedeutung des Berichteten und Gelehrten für den Bericht-erstat-ter, Lehrer und Hörer zum Ausdruck bringt. Fehlt dieser persönliche Zeugnischarakter, so wird die *Lehre* unexistentiell zum toten Dogmensystem, und spricht auch nicht, oder nur zufällig, persönlich an, und die *biblische Erzählung* hat

lediglich den Charakter vergangener und dazu unglaublicher Geschichten. D. h. die Wahrheit der göttlichen Offenbarung wird nicht gegenwärtige Wahrheit, die den Hörer anspricht. Es ist also hier der persönliche Glaube des Lehrers als unumgängliche Bedingung sachgemäßer Methodik gefordert. Damit ist aber bereits die Grenze der Methodenlehre überschritten, und es wird klar, daß auch die beste äußere Methodik der Sache nicht gemäß ist, wenn dem Lehrer der persönliche Glaube fehlt.

Absolut aber wird der *Wert der Methode relativiert* durch die Tatsache, daß der Glaube im Einzelnen erst dann lebendig wird, wenn über alle rechte Berichterstattung, alle rechte Lehre und alles persönliche Glaubenszeugnis des Lehrers hinaus Gott persönlich durch Berichterstattung, Lehre und Zeugnis hindurch mit dem Hörer spricht, durch den heiligen Geist. Dann erst ist die Offenbarung des persönlichen Gottes gegenwärtig geschehen; dann erst ist dem Menschen der lebendige Glaube gegeben. Es kann also der Unterricht nur recht geschehen im Glauben an den heiligen Geist und in völliger Unterordnung des eigenen Tuns unter Gottes Tun.

Dennoch ist eine klare Methode des Unterrichts sehr wünschbar; es ist nötig, sich über die Darbietung und rechte Verbindung der drei Grundelemente des Evangeliums, wie sie ausgesprochen werden können, über das Verhältnis von Bericht, Lehre und Zeugnis zu besinnen. Die Darbietung wird auf die geistige Entwicklungsstufe des Hörers Rücksicht zu nehmen haben; für die untern Stufen wird die erzählende Darbietung das einzig richtige sein, die womöglich so weit geht, daß auch der Wahrheitsgehalt der Geschichten rein erzählerisch in der inneren Bewegung derselben zum Ausdruck kommt. Die beste Vorarbeit für diese Art der Darbietung hat G. Fankhauser in der Zeitschrift „Der Weg zum Kinde“ und in seinen Schriften über biblischen Unterricht geleistet. Je älter der Schüler wird, desto mehr wird das lehrhafte Element in Form von Fragen und Antworten, von Gesprächen, hervortreten dürfen und müssen. Immer aber ist der Zeugnischarakter des Erzählten oder Gelehrten unentbehrlich. Er kann ganz verborgen vorhanden sein; er kann in erzählten Beispielen aus der Gegenwart zum Ausdruck kommen; er kann auch einmal in einem Zeugnis aus dem eigenen Leben hervortreten.

Zu all dem muß aber noch beigefügt werden, daß die oben geforderte Rücksichtnahme auf die Entwicklungsstufe des Hörers nur die äußere Form, nicht aber den Sinngehalt der biblischen Botschaft betrifft. Die gläubige Erfassung dieses Sinngehaltes ist grundsätzlich von der geistigen Stufe unabhängig, da sie nur als Wunder der Offenbarung, als Wirken des heiligen Geistes geschehen kann. Selbstverständlich wird man Kindern der untern Stufe nicht dogmatische Unterscheidungslehren darbieten, deren reinen Wort- und Gedankensinn sie überhaupt noch nicht fassen können. Dagegen dürfen und müssen die zentralen Geschichten des Alten und Neuen Testaments auch schon kleinen Kindern unverfälscht, d. h. ohne Umdeutung ihres Offenbarungsinnes dargeboten werden.

Dies werden ungefähr die Grundlagen sein, auf denen sich eine Methodik des christlichen Unterrichts aufbauen müßte.

Religion und Schule

Dr. E. B. Keßler. Schwyz

Viel, sehr viel Licht kommt aus unserer Schule. Dennoch ist zu fragen gestattet, ob es all das Dunkel zu verdrängen vermag, das heute fast überall hindringt, wo geschulte Menschen von ihrer Erziehung und Bildung Gebrauch zu machen versuchen.

Es gibt ja Unvorsichtige, die es laut sagen: Es fehlt weithin an Schule und Kinderstube.

Merkwürdig, bei einem Gang durch die Geistesgeschichte der abendländischen Völker drängt sich die Beobachtung auf, daß sich das Dunkel in und aus der Schule immer in dem Maße vermehrte, als das Licht der Religion und des religiösen Unterrichts darin zurückging.

Es gab Zeiten, wo sogar Nacht über der Schule war. Sie werden zugeben, daß die Völker Europas einst ohne Erziehung und Unterricht im heutigen Sinne waren. Daß sie dennoch zu einer Kultur sich emporschwangen, die zur Grundlage der gesamten Weltkultur geworden, verdanken sie jenem Licht, das in die Welt kam, um jeden Menschen zu erleuchten (Joan. 1). Jenes Licht wurde von der Kirche aufgenommen und weiter geschenkt von Jahrhundert zu Jahrhundert. Die Kirche schuf die Schule und veränderte, wenn auch nicht durch sie allein, so doch nicht ohne sie, das Antlitz der Erde.

Weder Ihnen noch mir würde es deshalb einfallen, einen ausschließlichen Machtanspruch der Kirche über die Schule behaupten zu wollen. Sie würden es aber ebenso wie ich als ungerecht und bildungswidrig empfinden, wenn man Religion gänzlich aus der Schule verbannen, ihren Einfluß schmälern oder auf ihren engsten Eigenbereich beschränken wollte. Wenn ein *August Comte* sich vor den geschichtlichen Schulleistungen der Kirche verbeugt, dürfen auch wir uns verneigen. Dieser gesteht nämlich im Anblick des segensreichen Einflusses, den die Kirche durch Schaffung eines allgemeinen Volksunterrichtes auf das Abendland ausübte, voll Bewunderung: „Es ist nur die Gewohnheit, die uns so gleichgültig an dieser wunderbaren Organisation vorübergehen läßt, wofür wir im Altertum keine Analogie finden.“

Aus dieser Gleichgültigkeit wollen wir keine Tugend machen. Undankbarkeit ist zudem nie Erziehungsgrundsatz gewesen. Ich meine: Die Autorität dessen, der das mehr als menschliche Wort gesprochen „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben (Joan. XIV)“, wird auch heute noch gegen etwelche Schatten in der Schule aufzukommen vermögen.

Daran scheinen zwar jene geistlichen Erziehungsfreunde verzweifelt zu sein, die vor Jahren einmal das Feld der Schule vor dem Ansturm des pädagogischen Materialismus räumen zu müssen glaubten und vorgaben, die Jugend im „kritischen Alter“ bedürfe für jene Jahre in religiösen Dingen eine „Zone des Schweigens“. In einem Lebensalter, wo alle Meerstürme der Leidenschaft die Jugendseele aufwühlen, soll die Stimme der ewigen Wahrheit und der Trost der ewigen Liebe schweigen? Das hieße beim Lehrer jegliche Autorität als wahrer Erzieher preisgeben, und bei der Jugend, sie dem Chaos und der Propaganda des Nihilismus überlassen.

Der Jugend muß man die Wahrheit, die ganze Wahrheit sagen. Man wird sie ihr zwar nicht auf einmal sagen, man wird sie zudem sagen in der Sprache der Jugend. Übrigens haben wir immer erfahren, daß sich die Jugend von heute mit wahrer Gier dem Licht der Wahrheit entgegen wirft. Je mehr ihr die Wahrheit auch in religiösen Dingen vorenthalten oder verschleiert wird, um so sicherer wird sie zu ihrem geistlichen Führer kommen mit der bekannten *captatio benevolentiae*: „Meister, ich weiß, daß Du den Weg Gottes in Wahrheit lehrest.“ — Und die Dankbarkeit dieser Jugend gehört zu den rührendsten Erfahrungen in einem Lehrerleben.

Erwachsenen mag die Wahrheit furchtbar sein. Erwachsene mögen der Wahrheit zuschreien: Verbirg dein Antlitz, dich zu schauen, ist mein Tod! — Die Jugend ist tapferer. Sie fordert die Wahrheit. Sie fordert sie von jedem Lehrer, sie fordert sie vor allem vom Geistlichen. Beste Gewähr für die Ehrfurcht vor der profanen Wahrheit ist Ehrfurcht vor der religiösen Wahrheit. So fordert die Jugend, die auf's Ganze geht, nicht nur den Fachlehrer der Profanwissenschaft, sie fordert auch den Fachlehrer für religiöse Erkenntnis und Lebensheiligung. Unterschlagungen sind auf keinem Wissens- und Lebensgebiet mehr beliebt.

Die heutige Schule, soweit sie dem Wissenschaftspositivismus verfallen ist, gleicht einem Lampionkorso. Stunde für Stunde hängt ein Fachlehrer sein Lampion vor die Augen der Schüler und wartet auf einen Ausbruch jugendlicher Bewunderung. Aber die neue Jugend hat das Staunen vor Lampions verlernt. Sie will nicht Lichtlein neben Lichtlein. Sie will mindestens ein- oder zweimal in der Woche in den Bannkreis jener Wissenschaft treten, die alle Einzellichtlein zusammenströmen läßt zur einen Sonne der Urwahrheit und Urgüte. Diese Sonne leuchtet auf im religiösen Unterricht und wirft ihr Licht auf die gesamte Schule, auf Erziehung und Leben. Mögen die einzelnen Fächer Strahlen der Wahrheit sein, sie bleiben dennoch Strahlen der einen, unwandelbaren Sonne ewiger Wahrheit. Wissenschaft darf nicht nur Anhäufung von Einzelwissen sein. Diese Wissenschaft hat — vor allem erzieherisch — versagt.

Wie einsame Inseln liegen die Sonderwissenschaften im Meere der Erkenntnis. Es lockt jugendliche Sehnsucht und Wißbegierde von Ufer zu Ufer. Aber es fehlen die goldenen Brücken, die hinüber führen. Diese Brücken schlägt nur die Weltanschauung. Am sichersten die religiöse Weltanschauung. Der Ruf der neuen Jugend an die Wissenschaft lautet gebieterisch: Wissenschaft, tritt ins Licht der Weltanschauung! — In einer Zeit gesteigerter Schulforderungen, die zugleich die Zeit eines wissenschaftlichen Proletariates ist, stellt sich der junge Mensch von selbst die Frage: *Wozu* sollen wir wissen? — Früher wagte man zu antworten, wir wissen, um zu leben, um Karriere zu machen, um nicht „Arbeiter“ sein zu müssen, um sich geschäftlich zu verbessern. Heute, wo die Geschäfte schlecht gehen, wird das Nützlichkeitsprinzip im Wissensbetrieb nicht mehr allseitig verfangen. Da wird die Jugend entweder dem Materialismus verfallen, oder sich der Geistesrichtung eines Thomas von Aquino anschließen, der immer meinte, das Wissen sei ein an sich erstrebenswertes Gut, weil es die Seele als solche vervollkomme und sie der Vollkommenheit des Absoluten, d. i. Gottes, näher bringe. In diesem Sinne ist die Religions-

lehre die sicherste Grundlage und Stütze des Wissenschaftsbetriebes. Studium wird da zur Seelenangelegenheit, wird zur Gewissenssache.

Der Religionslehrer wird so zum unentbehrlichsten Freund der Schule. Er schafft am sichersten die moralischen Grundlagen für das Schulleben. Ohne Ehrfurcht vor der Wahrheit, vor dem Lehrer, ohne Achtung vor dem Mitschüler, ohne Gehorsam, Opfersinn, Beharrlichkeit, Ehrlichkeit, ohne Liebe zur Menschheit und ihren Nöten, ohne Familienglück und Familienordnung, ohne Selbstachtung und Selbstbemeisterung wird keine Schule jenen Flor erreichen, um dessentwillen ein J. G. Herder seine herrlichen Schulreden gehalten. Alle diese Schul- und Schülertugenden wurzeln am tiefsten und notwendigsten in der Religion. Wenn das Schüleralter das Alter der größten Hilflosigkeit gegenüber Leidenschaften ist, so gebt der bedrängten Jugend Gelegenheit, jene ehrenvolle Leidenschaft kennen zu lernen, die Leidenschaft zu einem religiösen Ideal. Eine große Leidenschaft wird nur überwunden durch eine entgegengesetzte, noch größere Leidenschaft! —

Kennen Sie zufällig den Franzosen *Henri Mazel* und dessen Buch: *Ce qu'il faut lire dans sa vie?* — Jener Pädagoge meint, der junge Mensch soll mit 18 Jahren George Sand lesen, mit 19 Musset, mit 21 d'Annunzio, mit 29 Heine und Voltaire! Wenn das Leben zur Neige geht, sei es mählich Zeit, sich in Franz von Sales, Johannes von Kreuz, Sankt Augustin zu versenken. Mit 56 Jahren sei die Lesung der Propheten, mit 57 das Psalmenstudium zu empfehlen. Mit 58 Jahren sei es früh genug für die Evangelien und mit 59 könne man, die „Nachfolge“ des Thomas von Kempis in der Hand dem seligen Ende entgegenschauen! — Es gibt viele Pädagogen, die *Mazel* nicht kennen, aber vielleicht ebenso viele, die bewußt oder unbewußt derselben Ansicht huldigen und ihr Vorschub leisten.

Sie wissen wie ich, daß man von Jungen nicht gleiche Leistung verlangen darf, wie von Erwachsenen, und auch an diese wird man nicht jederzeit dieselben Anforderungen stellen. Es kann nicht ein jeder und nicht jeder zur gleichen Zeit sein Ziel erreichen. Eines aber darf und muß immer verlangt werden, daß jeder sein Ziel, das Ziel seines Lebens kenne, daß er es schon kenne beim Morgenerwachen, und daß niemand ihm dieses Ziel raube oder auch nur fälsche oder verschleierte. Stelle den jungen Menschen auf den richtigen Weg, und er wird zum Leben finden. Der Weg ist einer, die Wahrheit ist eine, das Leben ist eines! Diese Einheit zu lehren ist Sache des religiösen Unterrichts.

Der Grieche sagte: Das Theater ist heilig. — J. G. Herder rief: Heilig ist die Schule! — Wir schließen: Das Leben ist heilig! — Gebt uns Lehrer, es zu heiligen. Verdrängt den Schatten! *Procul profanum.* —

Methoden des Religionsunterrichtes

Prof. U. Gutersohn, Kantonsschule, St. Gallen

Die Methode ergibt sich vom *Unterrichtsziel* her, das Anliegen der Bibel deutlich zu machen. Dieses heißt: ich glaube an eine Vergebung der Sünden. Oder anders gesagt: ich glaube an den heiligen und zugleich barmherzigen Gott, wie er uns in Jesus Christus geoffenbart ist.

So muß der Religionsunterricht sein: *Zeugnis* vom richtenden und vergebenden Gott; Zeugnis vom verlorenen und geretteten Menschen. Ohne dieses Zeugnis ist dieser Unterricht eine verlorene Sache, auch wenn es gelänge, durch spannende Erzählung biblischer Geschichten zu fesseln, allerlei schöne Erlebnisse zu wecken oder Erkenntnisse zu vermitteln. Ohne diese klare Zielsetzung könnte methodische Geschicklichkeit sogar vom Übel sein, indem sie durch ihre Erfolge leicht den Grundschatzen verdecken würde.

Das Wissen um das eigentliche Unterrichtsziel kann vorübergehend sogar den Ernst der Frage nach der *Methode* zurückdrängen. Was hängt am Wege, wenn man nur das Ziel vor Augen hat? Aber die Frage nach der Methode wird zurückkehren, wenn die Erfahrung zeigt, daß ihre Umgehung Schaden anrichtet, auch wenn das Zeugnis noch so klar und lebendig war. Sie kommt aber beim Wissen um das Ziel mit einer *Beschränkung*: man wird der Methode nicht mehr letzte Bedeutung geben, wird auch nicht eine geschlossene Methode in dem Sinne erwarten, als ob es in der Macht einer solchen Methode läge, das Ziel zwangsläufig erreichen zu können. Nur Gott und Gott allein tut das Entscheidende, und er gibt den Glauben an die Vergebung, wann und wo er will. Wo im Sinne des Zeugnisses unterrichtet wird, da bekennt der Mensch, daß das, was er sagt, nicht in seiner Gewalt steht und durch keine Methode gemeistert werden kann.

Doch nun das andere: gerade so wenig das Wissen um Gott als den Geber aller guten Gaben den Menschen davon befreit, sein tägliches Brot zu erarbeiten und dabei die Art seines Arbeitens immer wieder neu zu überprüfen, so wird der Unterrichtende immer wieder überlegen müssen, ob er seinen Weg richtig geht. Und wie die Methodik der täglichen Arbeit ums Brot nicht allein vom Gesichtspunkte des Erfolges aus beurteilt werden darf — es gilt vor allem auf die Ehrlichkeit seines Wirkens zu schauen! — so muß beim Religionsunterricht vor allem immer wieder die *Ehrlichkeit* der angewandten methodischen Mittel kontrolliert werden. Möchten die begangenen Wege noch so erfolgreich gewesen sein, so sind sie sofort zu verlassen, wenn sie als Schleichwege erkannt werden. *Nur keine Scheinerfolge erzielen wollen!* Also keine Erledigung erhobener Zweifelsfragen, bei denen durch eine kluge Wendung des Unterrichtenden der Frage ihr Ernst und ihre Schärfe genommen wird! Keine schönen Scheinerlebnisse als Frucht packender Erzählungskunst! (Der Nadelstich beim Stundenschluß könnte gerade nach einer solchen künstlich erreichten Weihe erfolgen und dann sogar leider Reaktion der Ehrlichkeit sein.) Auch keine erlisteten guten Taten als Frucht eines allfälligen Unterrichtes nach dem Arbeitsprinzip, wobei gar der Geist der Werkgerechtigkeit geweckt würde. (Es muß nicht so sein, kann aber leicht diese Wendung nehmen, wenn nicht volle Redlichkeit waltet.)

Die Frage nach der Ehrlichkeit ist wohl die erste und zugleich schwierigste auf dem Gebiete der Methodik. Dann erst soll die Frage nach dem größern oder kleinern Wert der bestehenden methodischen Winke einsetzen. Es wird wohl auch gut sein, nicht auf eine einzige Methode zu schwören, sondern zu versuchen, auf verschiedenen Wegen immer besser vorwärts zu schreiten. Zu diesem „besser“ wird gehören: prüfe deine *Sprache*, ob sie verstanden wird, d. h.

der Altersstufe der Kinder entspricht. Es ist nicht dasselbe, ob man vor Erwachsenen oder Kindern redet oder ob man geistig Geförderte oder Schwache vor sich hat. Und zum andern: weißt du, was in den Köpfen und Herzen der jungen Menschen in diesem oder jenem Alter ungefähr vorgeht? Vermagst du in ihr Inneres zu blicken, so daß sie sich sowohl entdeckt als verstanden wissen, oder steht es so, daß sie deine Unwissenheit laut oder leise verlachen oder sich über dein Nichtsehenkönnen ärgern? *Jugendpsychologie* wird zur notwendigen Forderung, auch wenn sie das Letzte, das Wissen und Zeugen um das eigentliche Ziel, niemals leisten kann.

Da aber allem Unterricht, auch dem im Wertvollsten und Heiligsten, erfahrungsgemäß immer wieder als besonders argen Feind die sogenannte *Routine* droht, so sei nochmals

allen Ernstes auf jenes Ziel verwiesen. Denn wo es aus den Augen verloren wird, besser gesagt, wo es noch nie klar gesehen wurde, da lauert die gefährliche Gewandtheit vor der Türe und beraubt den Religionsunterricht auch beim glänzendsten Können des Lehrenden ganz sicher des erhofften Segens.

Darum alles in allem: ein Religionslehrer, der seine eigentliche Aufgabe in ihrer ganzen Schönheit und Verantwortlichkeit kennt und auch für die methodischen Schwierigkeiten nicht blind ist, wird nie der Mensch sein, der von sich meint, daß er es besonders gut mache. Er wird seinen Dienst nur in *großer Demut* ausrichten können und sein letztes Wort wird die Bitte des Zöllners sein: Gott sei mir armen Sünder gnädig!

Fortsetzung des allgemeinen Teiles. Redaktion: Dr. W. Schohaus

Schweizerische Umschau

Arnold Schrag † Kurz vor Weihnachten starb an den Folgen eines Gehirnschlags im Alter von 62 Jahren der Sekundarschulinspektor des Kantons Bern, Dr. phil. Arnold Schrag, dem die pädagogische Literatur eine ganze Reihe von Schriften und Abhandlungen verdankt. Wir werden ihm im nächsten Heft der SER einen ausführlicheren Nachruf widmen.

Der Schweizer Bücherbote wird von einer Reihe schweizerischer Verleger herausgegeben, die wieder „mit etwas Hoffnung in die Zukunft blicken“, seitdem unsere Schriftsteller und Denker wieder mehr zur Geltung kommen. Das Weihnachtsheft des Bücherboten, das auch über Weihnachten hinaus wertvolle Dienste leisten kann, enthält neben Bücherverzeichnissen auch Leseproben aus einigen Neuerscheinungen.

Buch-Checks, d. h. Gutscheine, die auf einen bestimmten Betrag in beliebiger Höhe lauten und an Stelle von Büchern als Geschenk überreicht werden können, sind jetzt von einer Reihe schweizerischer Buchhandlungen eingeführt worden. Sie können nicht nur bei der ausstellenden Firma sondern bei jeder am Buch-Check-Verkehr beteiligten Buchhandlung gegen Bücher eingetauscht werden.

Ein Friedensleseplan erschien zu Weihnachten im Selbstverlag des Pfarramtes Diemtigen. Der Leseplan auf biblischer Grundlage behandelt in 52 Wochenfragen das Problem des wahren Friedens. Er ist ursprünglich für Kinder bestimmt und kann um 20 Rappen vom Verfasser Pfarrer Bichsel-Obi, Pfarrhaus Diemtigen, bezogen werden.

Die Kreuzritter, die auch in der Schweiz mehr und mehr an Boden gewinnen, haben ein **Friedensspiel** herausgegeben, das für Fr. 2.50 bezogen werden kann durch die Deutschschweizerische Kreuzritterzentrale, Friedheimweg 17, Bern.

Die **Freunde schweizerischer Volksbildungsheime** versenden die ersten Berichte über die mit Erfolg durchgeführten Jungmännerkurse in Walzenhausen. Die Teilnehmerzahl schwankte zwischen 16 und 24. Einen guten Überblick über die Entwicklung dieser Kurse gibt die Nr. 3 der „Schweizerischen Blätter für Volksbildungsarbeit“ (Administration: Gotthardstraße 21, Zürich).

An die Verehrer Jeremias Gotthelfs wendet sich ein Aufruf, das von dem in Paris lebenden Brienzer Bildhauer **Arnold Huggler** geschaffene Brustbild Gotthelfs, das zurzeit im Lesesaal der Berner Stadtbibliothek ausgestellt ist, als ein **Gotthelf-Denkmal** in dauerhaftem Material ausgeführt auf öffentlichem Platze in Bern aufstellen zu helfen. Die dazu erforderliche Summe in Höhe von Fr. 3000 bis 4000 möchte man nicht von Mäzenen erbitten, sondern vom Volke, auf daß es seinem Dichter selbst danke. Der Aufruf, der auch vom Kantonalvorstand des Bernischen Lehrer-

vereins warm befürwortet wird, ist unterzeichnet von Oberbibliothekar Dr. Hans Bloesch, Feuilleton-Redakteur des „Bund“ Dr. Hugo Marti und Dr. Walter Vinassa (Präsident der Berner Kunstgesellschaft). Beiträge können einbezahlt werden auf Postscheckkonto der Stadtbibliothek Bern III 8264 „Gotthelf-Denkmal“.

Das **Schulfunkprogramm** der deutschen Schweiz sieht für das erste Vierteljahr 1934 folgende Sendungen vor:

- 10. Jan. Mi Zürich: Die Innerschweiz in Lied, Sage und Dichtung.
- 13. „ Sa Basel: Gletscher und Waldwildnis auf Feuerland; Vortrag von Dr. Masarey.
- 15. „ Mo Bern: Ein sonderbares Tier; ein Spiel von der Herkunft des Wandtafelschwammes.
- 18. „ Do Zürich: Szenen aus Schoecks „Tell“.
- 23. „ Di Basel: Naturschilderungen in der Musik von Jos. Haydn; Vortrag mit musikalischen Beispielen von Dr. Ehinger.
- 26. „ Fr Bern: Von der Entstehung unserer Schulwandkarte; Bilder aus der Arbeit der eidgenössischen Landestopographie.
- 31. „ Mi Zürich: Das können wir alle! Ein Beitrag zur neuen Schulmusik: Interessante Zweistimmigkeit.
- 2. Febr. Fr Basel: Im Lande der Mitternachtssonne; Reise-Erlebnisse auf einer Nordlandfahrt; Vortrag von Dr. A. Huber.
- 5. „ Mo Bern: Gemeinderatssitzung in Blackenschwand; Hörspiel von Fritz Moser.
- 8. „ Do Zürich: Was sagt der Arzt zum Sport der Jugend? Gespräch zwischen einem Arzt, Schülern und einem Lehrer.
- 13. „ Di Basel: Von alten Sitten und Bräuchen; Vortrag von Dr. P. Koelner.
- 16. „ Fr Bern: Deutsch, Französisch, Italienisch! Schweizer Kinder am Mikrophon; eine Gemeinschaftssendung.
- 22. „ Do Zürich: Hans und Anna treten ins Leben! Gespräche zwischen Lehrmeister, einem angehenden Lehrling und einer künftigen Lehrtochter.
- 24. „ Sa Basel: Meine Bienen; Vortrag von A. Seiler über die Pflege der Bienen.
- 26. „ Mo Bern: Die Freischütz-Ouverture; mit Erläuterungen von Kapellmeister Luc Balmer.
- 1. März Do Zürich: „Fräulein, bitte Berlin-Breitenbach 3050!“ Reportage aus dem Fernamt.
- 6. „ Di Basel: Das Wunderkind Mozart; Vortrag von Dr. Mohr mit Originalbeispielen aus Mozarts Jugendwerken.
- 9. „ Fr Bern: Alte Redensarten; Vortrag von Prof. Dr. von Greyerz.
- 14. „ Mi Zürich: Musik um 1700, gespielt auf alten Instrumenten (Viola d'amore, Viola da Gamba, Cembalo, Flöte).
- 17. „ Sa Basel: Gift und Zauber beim Fischfang auf den Südseeinseln; Vortrag von Dr. A. Bühler.
- 19. „ Mo Bern: Für 30 Rappen nach Amerika! Reise eines Briefes; Lehrspiel.
- 22. „ Do Zürich: „Seid ihr alle da?“; Kasperlspiel.