

## Werk

**Titel:** Religionsunterricht (vor allem an höheren Schulen)

**Autor:** Schuster, A.

**Ort:** Tübingen

**Jahr:** 1915

**PURL:** [https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?490492916\\_1915\\_0018|log51](https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?490492916_1915_0018|log51)

## Kontakt/Contact

[Digizeitschriften e.V.](#)  
SUB Göttingen  
Platz der Göttinger Sieben 1  
37073 Göttingen

✉ [info@digizeitschriften.de](mailto:info@digizeitschriften.de)

## Religionsunterricht

(vor allem an höheren Schulen).

### I. Allgemeines und Grundsätzliches.

- KABISCH, R., Das neue Geschlecht. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht, 1913. 500. M. 5.60. — EGER, J., Die Bedeutung der Jugendpsychologie. Leipzig, Eger, 1912. 49. M. —.90. — BÜRKSTÜMMER, Chr., Der Religionsunterricht in der Volksschule. München, Beck., 1913. 197. M. 3.60. — BECKER, A., Die zukünftige religiöse Erziehung im Auftrage des Staates. Weimar, Panse, 1913. 204. M. 2.—. — MATTHES, H., Die Berechtigung der bekenntnismäßigen Lehrstoffe im Religionsunterricht. Gießen, Töpelmann, 1913. 60. M. 1.30. — MATTHES, H., Erklärung des 3. Artikels auf biblisch-geschichtlicher Grundlage. (Hilfsmittel z. evang. R.-U.) Berlin, Reuther u. Reichard, 1913. 114. M. 2.40. — WEINEL, H., Zur Reform des Religionsunterrichts. Die Dresdener Leitsätze des Bundes f. Ref. d. R.-U. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht, 1912. 14. M. —.50. — SELLSCHOPP, A., Religionsunterricht und religiöses Erleben. Leipzig, Deichert, 1914. 32. M. —.70. — EMLEIN, R., Religionsunterricht bei Proletarierkindern. (Religionspäd. Bibliothek. Nr. 7.) Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht, 1912. 139. M. 2.80. — FELSCHER, K., Die Bibel im Religionsunterricht höherer Schulen. Leipzig, Quelle u. Meyer, 1914. 63. M. —.80. — ZURHELLEN, E. u. O., Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten? 3. Aufl. Tübingen, Mohr, 1913. 369. geb. M. 4.50. — KOPPELMANN, W., Einführung in die Religionsgeschichte. (Hilfsmittel z. evang. R.-U.) Berlin, Reuther u. Reichard. 1914. 68. M. 1.25. — ETLERS, K., Religionskunde auf historisch-philosophischer Grundlage. I. Teil. Allgemeine Religionskunde Berlin, Reuther u. Reichard, 1914. 191. M. 4.—. — HABERL, G. J., Methodik des Unterrichts i. d. evang. Religion. Wien, Pichler, 1914, 47. M. 1.05.

Unter dem Titel „Das Neue Geschlecht“ gibt uns KABISCH ein Erziehungsbuch, das die gesamte Erziehung von der Wiege bis zum Eintritt ins Mannesalter („Erziehung zum Staatsbürger“, „Berufswahl“ lauten die beiden letzten Kapitel) behandelt. Es ist mehr für Eltern (gebildeter Kreise) als für Lehrer bestimmt. Es ist deshalb schön lesbar, durch viele anschauliche Beispiele (größtenteils aus des Verfassers Erfahrung in seiner eigenen Familie) belebt und mit einer gewissen bequemen Breite geschrieben, für den pädagogisch geschulten Leser vielleicht zu

breit. Das Buch wird zweifellos reichen Segen stiften können, denn die Grundgedanken, die in den drei einleitenden Kapiteln ausgeführt sind und die immer wieder bestimmend auftreten, die Erlösung vom Ich durch rechtschaffene Tat, die Reinigung und Stärkung der Seele durch Leiden, der Wille zur Gemeinschaft: diese Grundgedanken sind wahr und richtig, wie uns gerade die gewaltige Gegenwart eindringlich lehrt. Sehr heilsam und vielen Eltern gar nicht oft genug, gar nicht ernst genug zu sagen ist auch, daß die Erziehung im frühesten Kindesalter einsetzen muß, daß hier eigentlich das Entscheidende geschieht. Was K. sagt, indem er vor Verzärtelung, Verwöhnung, Ueberfütterung mit Genüssen der Erwachsenen warnt, sollte selbstverständlich sein, ist es aber leider noch nicht. Natürlich nimmt die Schule in diesem Erziehungsbuch einen breiten Raum ein. K. rühmt warmen Herzens die Volksschule als Einheitsschule (für die ersten Jahre), aber er hütet sich vor Uebertreibungen: die „Vergesellschaftung der Bildungsmittel“ erscheint ihm als Massenelend, ein l a n g s a m e r Aufstieg je der tüchtigsten Kräfte als gesund und heilsam für die unteren Schichten selber und für die Gesamtheit. Wenn er den Unterricht auch der höheren Schulen auf dem Deutschen aufbauen will, werden ihm gerade jetzt viele beistimmen, aber seine Ablehnung der alten Sprachen schießt m. E. weit übers Ziel, so gewiß auch ich bedaure, daß unsere Gymnasiasten oft über der Sprache nicht zur Sache kommen, und deshalb eine reiche Ergänzung der fremdsprachlichen Lektüre durch gute Uebersetzungen lebhaft wünsche. — Zwei Kapitel erwecken unser besonderes Interesse, das über die Erziehung des Geschlechtslebens und natürlich das über „das Kind und Gott“. Für die Erziehung des Geschlechtslebens gibt K. die gesunde Losung aus: „kühl und heiter“ soll die Luft sein, in der das Kind zu Hause aufwächst. Auch was er über die Behütung der Kinder vor allem Unanständigen sagt, ist wertvoll, wenn auch die Aengstlichkeit hier vielleicht etwas zu weit geht. Daß er für eine rechtzeitige verständige Aufklärung durch Vater oder Mutter eintritt, wird jeder Verständige begrüßen, ebenso die Warnung vor Aufklärungstor-

heiten der Schule. Wenn aber, wie bekannt, die allermeisten Eltern diese Aufgabe aus Nachlässigkeit oder Unfähigkeit übersehen, so wird doch die Schule irgendwie eintreten müssen. Dem Kapitel über Gott und Kind kann ich dagegen fast restlos zustimmen. Schön und wahr schildert K., wie das Kind, angeleitet durch die Eltern, in der Natur (Gewitter) und im Sittlichen Gott erlebt, wie der Erfahrung das Symbol folgen soll: „Laßt die Wahrheit erleben und nennt die Wahrheit mit Namen.“ Das Recht der Phantasiebilder verkennt eine dichterische Natur wie K. nicht, aber sie sollen mit der Wahrheit versöhnt werden. Deshalb prägt er den Kindern schon früh ein, daß Gott unsichtbar ist, und ist vorsichtig gegenüber den naiven Vermenschlichungen Gottes im Alten Testament, deren unbesehene Herübernahme dem Kinde seine Gegenwart entgotten müßte. Was über Familienandacht, die Pflichten der Schule, Gebet, Wunder u. s. f. gesagt wird, ist alles feinsinnig und ernst, wie man es von dem Verfasser des Buches: „Wie lehren wir Religion?“ (angezeigt 1912, 443 f.) nicht anders erwartet. Ich muß abbrechen, das Gesagte wird genügen, um Pfarrer und Religionslehrer zu eigener Lektüre einzuladen und besonders auch zu ermutigen, das Buch den Eltern ihrer Zöglinge zu empfehlen<sup>1)</sup>.

Was uns Joh. EGER bietet, ist, wie schon der Titel andeutet, keine Jugendpsychologie, sondern ein Hinweis auf die Wichtigkeit der Arbeit und eine Anleitung zu ihrer verständigen und erfolgreichen Anfassung, also eine Art von Arbeitsprogramm. E. behandelt die Jugend im allgemeinen, mit Recht vor Ueberschätzung der Statistik warnend, den Unterschied der männlichen und weiblichen Jugend und endlich die Unterscheidung der verschiedenen Gruppen. („Treten die Stammes- und Lokalunterschiede immer mehr in

<sup>1)</sup> Jetzt, wo ich die Korrektur lese, weiß Kabisch schon lange nicht mehr in dieser Zeitlichkeit. Er hat an der Spitze seiner Kompagnie bei Bixschote in Flandern den Heldentod gefunden. Für unsere Religionspädagogik der bitterste Verlust. Aber seine Bücher beweisen seine Vollendung und werden sein Andenken in Segen und Ehren halten.

den Hintergrund, ohne ja doch ihre Bedeutung für das innere Leben ganz zu verlieren, so treten dafür Klassenunterschiede und Berufsgegensätze immer mehr in den Vordergrund.“) Das Schriftchen schließt mit den Worten: „Nur wer die Jugend nicht versteht, verzweifelt an ihr und der Zukunft. Wer sie versteht, der gibt sich zwar keinen Illusionen hin, aber er geht frisch ans Werk und weiß zugleich, wo und wie er es anpacken kann.“

BÜRKSTÜMMER, Pfarrer zu Dinkelsbühl in Bayern, bekennt gleich im Vorwort, daß sein Standpunkt der kirchliche ist. Demgemäß bemüht er sich, nachdem er in dem einleitenden Kapitel I „die Mißstände im religiösen und kirchlichen Leben der Gegenwart“ und die „Mitschuld des Religionsunterrichts“ besprochen hat, in Kap. II das Recht der Kirche auf die Leitung des Rel.-Unt. zu beweisen. Seine Polemik gegen Reukauf ist hier in der Tat nicht ungeschickt, da B. die Logik auf seiner Seite hat, sofern es allerdings irrationell ist, daß der konfessionslose Staat den konfessionellen, ja überhaupt einen spezifisch christlichen Rel.-Unt. erteilen läßt. Aber ist das Leben selber nicht sehr irrationell? Leichtes Spiel hat er am Schluß dieses Abschnittes, wenn er gegen Natorp (Unterricht nicht in sondern über Religion) und die Bremer Lehrer (wer denkt noch an sie?) kämpft. Nachdem B. in Kap. III als Ziel des Rel.-Unt.s die „Heranbildung christlicher Charaktere“ (verständlich, wenn, wie es scheint, Heranbildung weniger sein soll als Bildung) bestimmt hat, erörtert er in Kap. IV Grundlegendes über den Weg zu diesem Ziele. Wenn B. hier mit dem Ergebnis schließt: „Beeinflussung der seelischen Veranlagung des Kindes nach ihren sämtlichen Funktionen Erkennen, Fühlen und Wollen“, so spricht er damit nur etwas Selbstverständliches aus. Er versäumt aber zu untersuchen, welches der ausschlaggebende Faktor ist; und das rächt sich im folgenden. Hier, sowohl in Kap. V (Der Weg zum Ziele, Folgerungen. 1. Erziehung zur individuellen Frömmigkeit, 2. E. zur Gemeindemitgliedschaft, 3. E. durch Vorbild, Uebung und Zucht), als auch in Kap. VI (Der Unterrichtsstoff) und VII (Das Lehrverfahren), wird uns nämlich immer

wieder die hölzerne Psychologie vorgetragen: „jede religiöse Unterweisung habe den Weg einzuschlagen, der vom Verstand zum Gefühl und Willen fortschreitet, vom Erkennen zu einem Erleben, das dann wieder das Leben selber tiefgehend beeinflusst.“ Vom Erkennen zum Erleben! Man glaubte es nicht, wenn es nicht gesperrt gedruckt wäre und nicht immer wiederholt würde! Daher bringt auch B. bei Erörterung der Frage, ob Kinder auch mal lernen dürfen, was über ihren Gesichtskreis hinausgeht, folgenden Satz fertig: „Und wenn man diese Wahrheit, die im Innersten zu erleben dem Kinde noch nicht möglich ist, wenigstens in gedankenmäßiger Entfaltung und soweit es möglich ist, durch den Nachweis des inneren Zusammenhangs der Vorstellungen vor dem Kinde rechtfertigt?“ Wer das schreibt, hat Schleiermacher nicht verstanden. Aber auch von Kants Geist hat er keinen Hauch verspürt. Auf S. 108 schreibt er nämlich: „Weder der Begriff der Pflicht, noch auch der Begriff der Sünde ist im Unterricht vorne anzustellen. Beides wird das Kind fremd lassen, das eine, weil es nicht in seiner Natur liegt, trockene Nutzbarkeitserwägungen anzustellen und nach Maximen sich zu richten; das andere, weil ihm der Begriff der Bekehrung meist ein innerlich fremder ist und weil seinem Schuldgefühl die hierfür vorauszusetzende Tiefe fehlt.“ Also Pflicht und Nutzen, die Kant durch eine Kluft trennte, werden hier gleichgesetzt! Und wovon will B. ausgehen? Von der Taufgnade! Als ob die Gnade ohne das eben mit Recht geleugnete tiefere Schuldgefühl zu verstehen wäre! So beweist B. immer wieder, wie bitter not dem Katecheten eine innerliche Schulung in religiöser Jugendpsychologie tut.

Zu dem Bürkstümmerschen Buch steht BECKERS Schrift über „Die zukünftige religiöse Erziehung im Auftrag des Staates“ im schroffen Gegensatz. Während der erstere auf dem Standpunkt ungebrochener überlieferter Kirchlichkeit steht, hat letzterer (er ist Volksschullehrer in Weimar) diesen Standpunkt weit hinter sich gelassen. Für ihn ist der Anspruch der Kirche auf absolute Wahrheit in heiliger

Geschichte, kultischem Handeln und Dogma eine unhaltbare, ja gefährliche „Fiktion“. Von seinem Standpunkt einer positivistischen Philosophie aus (Polarität der Gegensätze, Relativismus, Entwicklung sind ihre Stichwörter) beurteilt er auch Kirche und Religion von oben her. Er leugnet gar nicht ihre Bedeutung, zeigt viel Verständnis für die gemütlichen und ästhetischen Werte ihrer reichen Ueberlieferung und nimmt sie deshalb im weiten Umfang in seine kulturgeschichtliche Bildung und Erziehung mit auf, aber nicht als normgebende Wahrheiten, sondern als einseitige, fiktionäre Bildungen, die durch Ergänzung und Ausgleichung unschädlich und so erst wahrhaft fruchtbar gemacht werden müssen. Religion ist ihm „die spontane Reaktion und Durchsetzung des Ichs gegenüber dem Nichtich im Bewußtsein“, ist ihm die typische Form subjektiver Weltbetrachtung.

Dieser Subjektivismus hat sein bleibendes relatives Recht in den Bedürfnissen des Subjekts, aber eben nur ein relatives. So muß der Staat in seiner Schulunterweisung die Objektivität wissenschaftlicher Weltbetrachtung hinzufügen, damit aus ihrer Verschmelzung die wahre Bildung entstehe; nach B.s Meinung soll dies weniger in besonderen Religionsstunden als durch Kulturgeschichte und den Geist des gesamten Unterrichts geschehen. So duldsam B. von seiner relativistischen Betrachtung aus im ganzen ist, so wenig versteht er doch, was wirkliche Religion ist; sonst könnte er nicht wünschen den Eltern „klar zu machen, daß das Kind als künftige Persönlichkeit ein Recht darauf hat, in seiner Wahl religiösen Glaubenssystemen gegenüber frei zu bleiben bis in die Zeit der geistigen Reife“. Und er, der alle kirchliche Gedankenbildung für Scholastik erklärt trägt selber eine recht scholastisch anmutende Philosophie vor und neigt zu gewaltsamen Konstruktionen. Der Unterschied zwischen Katholizismus und Protestantismus ist übrigens für den Vf. nicht der Erwähnung wert, und die Reformbemühungen von Theologen und Pädagogen achtet er gering. Indes das Buch ist höchst originell und ist ein achtungswertes Zeugnis für die gründliche Denkarbeit und Denkfähigkeit seines doch wohl autodidaktischen Verfassers.

BECKER prägt einmal den Satz: „Der staatliche Religionsunterricht will ja den einzelnen Menschen nicht in eine religiöse Gemeinschaft hineinerziehen, sondern er muß ihn aus ihrem Bann herausziehen.“ Das Gegenteil hiervon ist die These, die MATTHES immer wieder vertritt, und zweifellos mit Recht, wenn anders Religion nicht ein „Glaubenssystem“, sondern eine Weise des Lebens ist, die durch Erleben erlernt werden muß. Dieser Gedanke liegt auch der MATTHESSchen Schrift über „Die Berechtigung der bekenntnismäßigen Lehrstoffe“ zugrunde. Als solche bekenntnismäßige Lehrstoffe gelten M. nicht nur die „Bekenntnisse“ wie Apostolikum, Nicänum, sondern auch Bibelspruch, Lied und Katechismus. Die Autorität, und also auch die Berechtigung dieser Worte „ruht nicht in den darin vertretenen Vorstellungen, sondern in dem Glauben, in der Hoffnung und in der Liebe der heldenhaften Persönlichkeiten und Gemeinschaften, die hinter den Bekenntnisworten stehen.“ Ganz richtig. Aber leider legt M. sich die Frage gar nicht vor, ob denn diese heldenhafte Gesinnung auch deutlich, auch für uns spürbar, aus den Worten hervorleuchtet. Wenn das nicht der Fall ist, mögen sie für theologische Unterweisung unentbehrlich sein, aber sie sind unbrauchbar für Religionsunterricht der Jugend und für jeden volkstümlichen Gebrauch. Aus den meisten Bibelsprüchen, aus Luthers und Paul Gerhardts Liedern leuchtet noch heute ein heller Schein von Kraft und Trost. Von Luthers Katechismus gilt das schon nur mit Einschränkung, von der Konkordienformel, der Augustana, dem Nicänum gilt es so gut wie gar nicht. Wer würde sie unsern Kriegern zur Erbauung ins Feld schicken? Was M. zur pädagogischen Behandlung sagt, zeigt den erfahrenen und weitherzigen Lehrer. M. stellt drei Wege zur Wahl: 1. die anlehrende historisch-entwickelnde Methode, die hinter die Bekenntnisworte die Geschichte der bekennenden Gottesmänner stellt. 2. Die selbständig entwickelnde Methode, die sie aus der eignen Erfahrung — möglichst der Schüler selbst — hervorgehen läßt. 3. Die poetische Behandlung, die sie in die erzählende Darstellung der Geschichte



der Frommen einflicht (für diese poetische Methode führt M. LEHMENSICKS „die Kernlieder der Kirche in Stimmungsbildern“ als Beispiel an: L. läßt jedes Lied aus einer stimmungsvoll ausgemalten Lage des Dichters oder aus einer mit der Phantasie frei erdichteten Lage eines Frommen hervorwachsen — im Unterschied von der streng geschichtlichen Methode [1], wie sie Thrändorf-Meltzer und Reukauf-Heyn befolgen).

Ich erwähne hier gleich die andere Schrift von MATTHES, Erklärung des 2. Artikels auf biblisch-geschichtlicher Grundlage, weil er hier an einem praktischen Beispiel zeigt, wie er sich einen Bekenntnisstoff auf dem ersten der drei eben angedeuteten Wege behandelt denkt. Im Vorwort bekennt M., daß er nicht ganz Neues leistet, sondern auf den Bahnen von Thrändorf-Meltzer und Reukauf-Heyn geht. Er möchte aber den Katechismusunterricht im II. Artikel im Zusammenhang darstellen, während er dort mehr als Appendix der biblischen Geschichte erscheint. Ich bin aber ebensowenig wie Eger (in seiner sonst wohlwollenden Besprechung Th. Lit.-Ztg. 1914, Sp. 279 ff.) der Meinung, daß ihm dies gelungen sei. Es kann auch nicht gelingen, aus dem Leben Jesu ungezwungen ein Katechismusstück wie den II. Artikel abzuleiten, in dem das Leben Jesu ganz übergangen ist. Auch der zweite Einwand Egers ist vollauf berechtigt, daß nämlich M. die Vermittelung der vorgetragenen Gedanken mit der kindlichen Denk- und Empfindungsweise versäumt habe. Wenn M. sich am Schluß des Vorworts auch „suchende Gemeindeglieder“ als Leser wünscht, so zeigt sich darin der angedeutete pädagogische Mangel. Es möchten nämlich Erwachsene das von M. warmherzig und anschaulich gezeichnete Bild Jesu in der Tat zu ihrer Erbauung mit Freude und Gewinn lesen, — wenn sie mit M. theologisch-religiös harmonieren. Hier empfinde ich allerdings eine gewisse Kluft. Mich stört weniger die unkritische Bibelbehandlung als die mir peinliche vermittlungstheologische Modernisierung von Bibelstellen wie Joh 11 ff., Phil 25 ff. und von Dogmen, wie Präexistenz, Gottheit Christi, Stellvertretung. Trotz weitgehender Modernisierung wird uns aber

doch noch zugemutet, daß Jesus uns durch sein Sühnopfer Gottes Gnade „erworben“ (nicht offenbart oder verbürgt habe), uns erlöst habe „vom Teufel“ (sogar fett gedruckt); und S. 55 heißt es gar von den Richtern Jesu: „Wenn wegen Lästerung Gottes schon solche Strafe (Verurteilung Jesu) verwirkt ist, welche eine Strafe verdienen dann die, die an Gott selbst (sic!) Mord begangen haben.“ Nur nebenher bemerke ich das berühmte τούτω νόμα wird nicht Chlodwig, sondern Constantin zugeschrieben. — Wer M.s theologischen Standpunkt teilt, kann über die pädagogischen Bedenken leicht hinwegsehen und das Buch sehr gut als Grundriß für ein Lebensbild Jesu im Schul- oder Konfirmandenunterricht verwerten.

Die von WEINEL herausgegebenen und erläuterten „Leitsätze“ des „Bundes für Reform des Religionsunterrichts“ lehnen einen eigentlichen Katechismusunterricht rund ab. These 9 lautet: „Ein systematischer und dogmatischer Unterricht auf der Grundlage des Katechismus findet nicht statt. Der Luthersche Katechismus ist als klassisches Zeugnis evangelischer Frömmigkeit und Lehre zu verwerten.“ Wie der zweite Satz dieser These so ist überhaupt ihr Programm das eines maßvollen Fortschrittes. So lehnt These 3 freilich die kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht der Schule ab, wünscht aber ein freies Zusammenwirken beider Faktoren. Das Schriftchen ist jedem warm zu empfehlen, der sich darüber unterrichten will, welches die Wünsche solcher Lehrer sind, die eine gründliche und doch pietätvolle Reform des Religionsunterrichts erstreben.

Der Grundgedanke, den SELLSCHOPP über „Religionsunterricht und religiöses Erleben“ auf S. 8 ausspricht, ist durchaus verständig. Er meint nämlich, die Forderung, das Kind müsse den Inhalt des Religionsunterrichts selbst erleben, sei berechtigt, weil der R.-U. wie aller Unterricht auf Anschauung gegründet sein und weil das Kind spüren müsse, daß Gott nicht eine ferne, rein jenseitige Größe ist, sondern nächste für jedermann erfahrbare Wirklichkeit; jene Forderung sei aber unberechtigt, wenn man sich auf die Erweckung from-

mer Gefühle und Stimmungen beschränken und religiöses Denken und Tun vernachlässigen wolle. Bedenklich aber sind die Ausführungen dieser Grundgedanken auf S. 18 ff. Ich vermisse hier den rechten Wirklichkeitssinn; S. schildert nämlich (ähnlich wie Kabisch) die Entstehung der kindlichen Frömmigkeit in der Wärme des Elternhauses und berücksichtigt dann doch kaum, wie wenige Kinder zu Hause eine solche religiöse Erziehung genießen; er steckt deshalb auch dem R.-U. der Schule ein ganz überspanntes Ziel. S. lehnt nämlich das von Bürkstümmer aufgestellte Ziel „Heranbildung christlicher Charaktere“ (s. o.) ausdrücklich als ungenügend ab; er will „die Kinder zum lebendigen Glauben an den König Jesus führen“. Und dabei sagt er (S. 25) ganz richtig, man solle die Regel nicht von den Ausnahmevorgängen nehmen, sondern von dem, was normalerweise geschieht!

Den bei S. vermißten Wirklichkeitssinn besitzt dagegen EMLEIN. Mit seinem „Religionsunterricht bei Proletarierkindern“ faßt er eins der bittersten Probleme tapfer an. Auch E. weiß, daß das Elternhaus dem R.-U. eigentlich den Unterbau und ständige Hilfe geben sollte. Aber leider fehlt das bei den Proletarierkindern oft gänzlich; im Gegenteil, das Elternhaus befindet sich oft im scharfen Gegensatz gegen den R.-U., bringt den Lehrer dadurch in schwere Konflikte und lähmt die Wirkung seines Unterrichts. Mit vollem Recht aber sieht E. die größte Not noch nicht darin, daß diese Kinder oft ohne religiöse Vorbildung kommen, sondern darin, daß ihnen oft die Heim- und Familienwerte fehlen (Begriffe von Vatergüte und Mutterfürsorge, die ganze innige warme Luft eines Vaterhauses), es fehlt deshalb Erfahrung und also auch Verständnis für die Pietät, die durch den Unterricht zur Frömmigkeit erhoben werden kann. Es fehlen leider oft auch die grundlegenden sittlichen Erfahrungen und Begriffe, das Verantwortlichkeitsgefühl fehlt; roher Materialismus und Egoismus herrschen oft, wenn auch wieder eigentümliche Tugenden wie Solidaritätsgefühl, Mitleid (weil die Kinder selbst gelitten haben) und Erlösungshunger dafür eintreten. Auch die Schwierigkeiten der

äußeren Verhältnisse (Wohnung, Unterernährung, Kinderarbeit) werden berücksichtigt. Bei solcher Lage muß der R.-U. die sittlichen Vorbedingungen erst schaffen, durch Darbietung von Fabeln und Märchen und durch die im Lehrer verkörperte Güte und Festigkeit; er muß sein Ziel möglichst untheoretisch lebendig stecken, muß den Stoff möglichst beschneiden, muß Geschichte (bibliche und Kirchengeschichte) wählen, alle Begriffe, jedes System (nach E. ist der Katechismus ein System) vermeiden, muß lebendig anschaulich erzählen, aber ohne ablenkendes Rankenwerk, ohne schwierige Rahmenerzählungen, muß Personbilder herausarbeiten, soll auf der Unterstufe der Phantasie ihr Recht geben, auf der Oberstufe aber ehrlich kritisch sein, weil das Leben sonst eine vernichtende Kritik an der Ueberlieferung übt und mit der Schale der Kern verloren geht. Das Buch ist etwas breit geschrieben, die Anordnung könnte einfacher und übersichtlicher sein. Aber im ganzen haben wir dem Vf. zu danken, daß er ein bitterschweres Problem mit so viel Ernst, Liebe und nicht ohne Hoffnung angefaßt hat.

Oberlehrer FELSCHER befaßt sich mit dem R.-U. der h ö h e r e n Schulen, und hier mit einem besonderen Zweig, dem b i b l i s c h e n U n t e r r i c h t. Er unterstreicht den Satz der „Lehrpläne“: „Im Mittelpunkt des gesamten R.-U. steht die heilige Schrift“, und wünscht mit Weber-Wesel (Zeitschrift für evang. Rel.-Unt. XXV, S. 16) diese Bestimmung unter allen Umständen in ihrem vollen Gewicht erhalten zu sehen. Die Frage, ob wir nicht vielleicht, wenigstens auf gewissen Stufen, zu viel Bibelunterricht haben und ob nicht mehr Kirchengeschichte oder mehr Weltanschauungsfragen zu behandeln sind, wird deshalb nicht aufgeworfen. Auch hält F. sich an die bestehenden Lehrpläne, wenngleich er weiß, daß eine gründliche Neuverteilung der Pensen nötig wäre; er zweifelt aber, daß sie bald kommt. Innerhalb dieser Schranken (die ich persönlich bedaure) ist die Arbeit verständig und nützlich und allen dienlich, die unter den gegebenen Verhältnissen bessern wollen. F. bemüht sich um Reform im Sinne einer Belebung des R.-U. mit einem Geist, der den Schülern etwas fürs Leben mitzu-

geben versteht. Er will Interesse wecken, daher Vermeidung der konzentrischen Kreise, historische Anschaulichkeit und Wahrheit, vor allem aber ständige, kräftige Beziehung auf die Gegenwart und ihre Bedürfnisse.

Mit dem Bibelunterricht beschäftigt sich auch das bekannte Buch des Ehepaars ZURHELLEN. Es liegt in 3. „durchgesehener“ Auflage vor. Wieder sind einige Beispielerzählungen, wie Abrahams Gäste, Jesus und die Ehebrecherin weggelassen und durch neue ersetzt: Jakob in der Fremde, Gesetzgebung am Sinai, das goldene Kalb, der Jüngling zu Nain; letztere besonders lehrreich, weil ein wohlgeglückter Versuch, die natürliche Entstehung einer biblischen Sage darzustellen. Hinzugefügt ist am Ende ein Programm „religiöser und sittlicher Fragen, die im Anschluß an die Erzählung des Lebens Jesu behandelt werden können“ (Das Wesen der Frömmigkeit, Vom christlichen Gottesglauben, Fragen der Weltanschauung, Von den Lebenswerten, Ethische Fragen). Z. beweisen damit, daß nach ihrer Ansicht die biblische Geschichte nicht in Stimmungen zerfließen, sondern zur Gewinnung fester, tragfähiger Ueberzeugungen helfen soll. Der Zusatz hinter Kap. IV „Schule, Konfirmandenunterricht und Kindergottesdienst“ behandelt in beruhigendem Sinn die Frage, ob es nicht bedenklich sei, wenn diese drei die biblischen Geschichten in verschiedenem Sinn erzählen. Dabei schenken Z. dem Kindergottesdienst jetzt wärmere Anerkennung als in der 2. Auflage. — Das schöne Buch kann ich nicht ohne tiefe Wehmut aufs neue herzlich empfehlen. Der eine Verfasser, Pfarrer Lic. Zurhellen, ist vor wenigen Wochen als Reserveoffizier den Ehrentod fürs Vaterland gefallen. Möge sein Buch noch lange Segen stiften und sein Andenken als das eines hochbegabten, lauterer Menschen und kinderliebenden frommen Mannes in Ehren halten.

Die beiden folgenden Bücher zeigen, daß auch einer der neuesten theologischen Zweige, die Religionsgeschichte, erfolgreich an die Türe des evang. R.-U. (auf höheren Schulen) anklopft. KOPPELMANN verlangt, daß der Religionslehrer auf die Nöte und Zweifel der Primaner, die aus den Fortschritten der

allgemeinen Religionswissenschaft erwachsen, willig und ernstlich eingeht. Er denkt aber nicht an eine systematische Behandlung der Religionsgeschichte, sondern an eine Befruchtung der Bibellektüre und des kirchengeschichtlichen Unterrichts durch Ausblicke auf andere Religionen und die Entwicklung der Religion überhaupt. Deshalb beschränkt er sich auch „auf die Religionen, die zum Christentum in historischer Beziehung gestanden haben oder stehen oder durch ihre Eigenart und Bedeutung geeignet sind, das Wesen des Christentums zum klareren Bewußtsein zu bringen“. Leider werden chinesische und japanische Religion nach diesem Programm übergangen, obwohl sie für die gegenwärtige Mission so bedeutsam sind. Als Quellen der Religion im menschlichen Geist werden das Verstandesbedürfnis nach Erklärung der Naturvorgänge, moralische Kräfte und praktische Bedürfnisse angeführt. Dabei wird m. E. die Bedeutung des Gewissens im primitiven Menschen und die Bedeutung der Vorstellung von einem „guten Geist“ in den primitiven Religionen zu hoch bewertet. Aber das sind kleine Ausstellungen. Im ganzen scheint mir das Heft durch geschickte Auswahl, zuverlässige, übersichtliche, klare Darstellung und genügenden Literaturnachweis eine durchaus empfehlenswerte Einführung zu sein.

Das Buch von EILERS ist nun freilich mehr als eine Einführung in die Religionsgeschichte. Es nennt sich *Religionskunde* und soll zwei Teile umfassen. Der vorliegende erste Teil (*Allgemeine Religionskunde*) gibt die religionsgeschichtliche und religionsphilosophische Grundlegung. Der in Aussicht gestellte zweite Teil soll die Religion des Christentums behandeln. Der Vf. ist 13 Jahre lang Oberlehrer an einem Gymnasium gewesen und hat dort nicht nur in Religionskunde, sondern auch in philosophischer Propädeutik unterrichtet. Da er jetzt an ein Mädchengymnasium übergeht, möchte er nun die Ergebnisse seines Unterrichts und seiner ihm gewidmeten Arbeit zusammenfassen. Er denkt dabei nicht nur an seine Kollegen und reife Schüler (denen das Buch nach Genuß eines guten Unterrichts zum Weiterdenken in der Tat helfen kann),

sondern auch an Studenten, ja insofern an die Universitätslehrer, als er zeigen möchte, wie er sich den Religionsunterricht am Obergymnasium denkt und welche Ausbildung etwa er für die Philologen, die eine facultas docendi in Religion erwerben wollen, von den Universitätslehrern erbittet. Ich glaube den Vf. recht zu verstehen, wenn ich annehme, daß er seinen Schulunterricht einfacher gestaltet als dies Buch; als Leitfaden für die Hand der Schüler ist es ja auch nicht gedacht. — Der vorliegende 1. Band bietet in Teil I eine religionsgeschichtliche Grundlegung (S. 1—57) auf Grund der Einteilung a) positive Religionen 1. Naturreligionen (eigentliche und vergeistigte oder Kulturreligionen), 2. geschichtliche R. (1. Volksreligionen, 2. Weltreligionen), b) asketisch-mystische Religionen bzw. Religionsformen (zu denen auch Brahmanismus und Buddhismus gerechnet werden). Teil II gibt die religionsphilosophische Grundlegung. Er behandelt die Eigenart der Religion im Unterschied von Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Moral, den Ursprung der R. (den E. in geschichtlicher Offenbarung findet), Recht und Wahrheit der Religion (Ablehnung des skeptischen und des religionsfeindlichen Standpunktes, Nachweis des wissenschaftlichen Rechts und der sittlichen Ueberlegenheit der Religion). E. kennzeichnet im Vorwort selber seinen religionsphilosophischen Standpunkt mit der Linie Kant-Fries-Eucken, unter den Theologen verdankt er Herrmann und Ritschl am meisten. Daher wohl die starke Betonung der geschichtlichen Offenbarung. Zuweilen verrät sich sogar noch ein etwas äußerlicher Supranaturalismus, so wenn es S. 86 heißt: „Der Grundfehler . . . liegt darin, daß man versucht die Religion aus etwas abzuleiten, was im Menschen schon vorhanden ist.“ Stammt dies Vorhandene nicht mit dem ganzen Menschen von Gott? Auf andere Einzelheiten (wie die anfechtbare Ideenlehre S. 59 f., die nicht genügend deutliche Unterscheidung zwischen historischem und psychologischem Ursprung der Religion S. 83 ff.) einzugehen verbietet der Raum<sup>1)</sup>. Ich fasse nur zu-

<sup>1)</sup> Das berühmte Wort: „Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, der hat Religion“, — stammt von Goethe (Zahme Xenien VI) und nicht von Schiller, wie S. 82 dreimal gesagt wird.

sammen, daß der Vf. auf Grund reicher und zuverlässiger philosophischer Literaturkenntnisse, ernsten Nachdenkens und innigen Verständnisses für wahre Religion, eine gediegene und anregende Arbeit geliefert hat, die Religionslehrern und Geistlichen aufrichtig zu empfehlen ist.

HABERL's „Methodik“ ist, dem Zweck des Gesamtwerks (Scheidler: Praktische Methodik für den höheren Unterricht) entsprechend, nur ein kurzer Abriß. „Er vermeidet alle Auseinandersetzung mit der Uebung und Meinung anderer Lehrer und Methodiker: nur hier und da wird flüchtig darauf Bezug genommen. Es wird einfach gezeigt, wie es einer, nach zwanzigjähriger mannigfacher Uebung unter nicht immer günstigen Umständen, machen gelernt hat und für seine Person machen muß.“ H. beschränkt sich deshalb auch auf das Gymnasium, in der Hoffnung, daß die hier erprobte Methode sich auch an den anderen Mittelschulen bewahren wird. 1. Lehrbarkeit der Religion: den Glauben schafft nur Gott, aber der Unterricht hat wesentlich mitzuhelfen. 2. Der Schüler und ihr Religionslehrer: die Schüler werden in ihrer Wirklichkeit, auch ihrer unerfreulichen, beobachtet; für den Lehrer heißt es: *primum non nocere*, die Religionsstunde sei eine fröhliche Stunde, der Rel.-Lehrer sei τῷ πνεύματι ζῶων. 3. Das Ziel der Mensch, gemessen an dem Menschensohne. Solche Menschenkunde ist auch Kunde Gottes. 4. Der Stoff: Keine Theologie, sondern Geschichte, Menschengeschichte, der Katechismus in der historisch-anlehrenden Methode, Kirchenlied, wenig Bibelkunde, eine unsystematische Glaubens- und Sittenlehre. 5. Das Verfahren: Dieser Teil (mehr als die Hälfte des ganzen Heftes) behandelt in 4 Abschnitten je 2 Klassen. Einen Versuch, den Stufen der jugendlichen Entwicklung entsprechend (Kindheit, Knabenalter, Jünglingszeit) bestimmte Stoffgruppen und Stufen der Behandlungsart festzustellen, habe ich nicht entdeckt. Die Stoffverteilung scheint mir einfach den Anweisungen der österreichischen Kirchenbehörde zu entsprechen und bietet manchen berechtigten Anstoß. So liest H. in der 5. Klasse (die Zählung geht von der 1. bis zur 8.) Jesaia, Psalter, Markus-