

7. Sekundärliteratur

Geschichte des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule / Bearb. von G. Schumann und E. Sperber. - 2. Aufl. - Gotha : Thienemann, 1890 ...

Bd. 6,A). - S. 1-122

Geschichte des Katechismus-, biblischen Geschichts- und Bibelunterrichts.

Schumann, Johann Christoph Gottlob

Gotha, 1890

§ 6. Die Aufklärung, der Rationalismus und der Materialismus.

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

zu Woche abwechselnd aus dem alten und neuen Testamente eine biblische Historie, zergliedert dieselbe durch Fragen und zeigt den Kindern mit wenigen, wie solche anzuwenden. Bei den Größeren kam er die biblische Karte und deren Erläuterung zu desto besserem Verständnis der heiligen Schrift gebrauchen. Darauf fahren die Leser nicht fort in der Bibel oder im neuen Testamente zu lesen, sondern sie lesen teils das Evangelium, teils die Epistel, welche den folgenden Sonntag erklärt wird. — Beim Beschluß der Schule werden die Kinder herzlich ermahnet, den Sonntag wohl anzuwenden, in der Kirche sich still und andächtig zu beweisen und Gottes Wort zu ihrem Heil zu hören und zu behalten."

Mit dem General-Landschulreglement hat der Religionsunterricht die größte Stundenausdehnung erhalten, und an seinen Stoffen wird fast alles, was damals in die Schule fiel, geübt. Hefters in demselben vertretene Methode fand durch den Abt Felbiger auch Eingang in die katholischen Schulen.

Der Einfluß des Pietismus veranlaßte es auch, daß auf den Universitäten, z. B. in Rostock, Halle, Wittenberg, Königsberg, Helmstedt, Jena, katechetische Vorlesungen und Übungen angeordnet wurden; denn auch die Orthodoxen wollten nicht zurückbleiben, und einer derselben, Val. C. Löschner in Dresden, zeichnete sich als Lehrerbildner aus, indem er sie in stehenden Konferenzen zu geschickten Katecheten über den Katechismus und die heilige Schrift zu bilden suchte. Die Kirchenregierungen gaben Vorschriften über die Einrichtung des Unterrichts, und in Kursachsen wurde zuerst 1730 die Prüfung der Kandidaten des Predigtamtes in der katechetischen Geschicklichkeit verordnet. Infolge der Anregungen Speners wurde auch die Konfirmationsfeier, welche nur in einigen Gegenden üblich gewesen war, und der ihr vorausgehende Konfirmandenunterricht, der in der Konfirmation sein Ziel erhielt, weiter eingeführt. Für diesen Unterricht erschien 1723 in Württemberg das treffliche „Konfirmationsbüchlein“, und die Magdeburger Kirchenordnung von 1739 setzte inbetriff des Konfirmandenexamens fest, daß dabei die ganze Ordnung des Heils durchgegangen werden soll, damit die Kinder auf die inwendige Prüfung des Gewissens geführt werden.

So hatte der Pietismus überall fruchtbare Anregung gegeben; aber in der Schule hinderte die ungenügende Bildung der Lehrer ein fröhliches Wachstum, und der Pietismus selber störte durch Häufung des Stoffes, durch das voreilige Drängen auf Bekehrung, während vielfach die scholastische zergliedernde Methode die Verinnerlichung hemmte, durch die engherzige Weise seiner Lebensanschauung, durch welche der spätere Pietismus, welcher an Stelle des religiösen Geistes der Meister die pietistische Form setzte, zur phylisterhaften Pietisterei wurde, und durch die süßliche Gefühlseligkeit das gesunde Gedeihen. Es erfolgte ein Rückschlag, der, im Auslande sich vorbereitend, zunächst unsere Gelehrtenkreise ergriff, dann aber auch auf dem Gebiete des vollstimmlichen Religionsunterrichts sich geltend machte und anstatt des Gefühls den Verstand in trockenster Weise im Religionsunterrichte zur Herrschaft brachte.

§ 6.

Die Aufklärung, der Rationalismus und der Materialismus.

1. Die Herrschaft des Verstandes auch auf dem Gebiete der Religion gegenüber der einseitigen Betonung des Gefühls auf der einen Seite und der Berufung auf die Offenbarung anderseits war von langer Zeit her

vorbereitet. Schon mit der deutschen Reformation ging der Humanismus parallel und suchte außerhalb des Christentums in der geistigen Welt des heidnischen Altertums dem Leben einen neuen Inhalt zu geben. Er wirkte im geheimen fort und kam endlich nach den langen religiösen und politischen Parteikämpfen nach und nach in England im Gegensatz gegen die überlieferte christliche Lehre offen zutage. Nach den blutigen Zeiten kirchlichen und politischen Haders erwachte in vielen der Wunsch, jenseit des starren Kirchentums und jenseit der groben Schwärmerei der Sekten ein Gebiet religiöser Wahrheit zu finden, auf dem sich alle Parteien einigen lassen. Die Philosophie schien dazu das geeignetste Mittel. Sie hatte sich durch Baco († 1626) sowohl von dem kirchlichen Einflusse als auch von allen hergebrachten Annahmen zu befreien gesucht und war Erfahrungswissenschaft geworden. Diese erkennt nach Baco als einzig sichere Quelle menschlicher Erkenntnis die Induktion, „das Folgern allgemeiner Wahrheiten aus einzelnen, sinnlichen Beobachtungen mittels einer Kombination des Verstandes“. Dabei unterschied aber Baco neben der Offenbarung Gottes in der Natur, welche die Philosophie zu erforschen habe, noch eine Offenbarung des Willens Gottes in seinem Worte, welche dem Glauben zufalle. Allein seine Nachfolger gingen weiter. Schon Thomas Hobbes († 1679) wandte die philosophische Methode Bacos auf die Staatslehre an, leugnete das Gewissen und gründete die Moral auf den Egoismus, unterwarf aber den Willen des einzelnen unbedingt dem Gesamtwillen, dem Staate, und erklärte es für Pflicht, falls das Christentum zur Staatsreligion erklärt ist, daß der einzelne auch die Geheimnisse des Evangeliums, dieses „morgenländischen, von den Griechen großgezogenen Phantoms“, ganz und ungefaut wie Pillen verschluckt. Dagegen forderte John Locke († 1704), von denselben Grundsätzen ausgehend, vom Staate Duldung für jede religiöse Ansicht, mit Ausnahme des Katholizismus und Atheismus, und erklärte das Christentum für eine Summe von offenbarten Lehren, auf welche die Vernunft allein gar nicht oder erst später gekommen wäre. Die Urkunde dieser Lehren ist ihm die heilige Schrift, deren Hauptinhalt die Lehre ist, daß Jesus der Messias sei. Diese Ansichten Lockes teilten die kirchlichen Theologen Englands. Aber neben dieser gemäßigten Entwicklung hatte schon Herbert v. Cherbury († 1648) die Methode der Bacoschen Philosophie auch auf die Religion angewandt, und es waren ihm danach als Kern der Religion, die Sittlichkeit und Eintracht fördern sollte, folgende „fünf Grundsäulen“, welche die natürliche Vernunft jederzeit erkenne, übrig geblieben: „1) Es giebt einen Gott. 2) Man muß ihn verehren. 3) Tugend ist das Hauptstück dieser Gottesverehrung. 4) Der Mensch ist verpflichtet, seine Sünden zu bereuen und zu lassen. 5) Das Gute und Böse wird in diesem und jenem Leben vergolten.“ Diese Sätze bildeten nach ihm auch das Wesen des Christentums, während alles übrige Aberglaube, Betrug herrschsüchtiger Priester und Fälschung der im echten Christentum einst hergestellten Urreligion ist. Eine Reihe schlagfertiger Männer: Toland, Collins, Tindal, Woolston, Shaftesbury, Chubb, Morgan u., die sogenannten Naturalisten, empfahlen diese Naturreligion, den sogenannten Deismus, welcher durch freies Denken (Freidenker) gefunden sei, als das reine, auf seinen ursprünglichen Sinn zurückgeführte Evangelium und suchten die Geheimnisse der heiligen Schrift durch schonungslose Kritik zu vernichten. Nicht nur in England, sondern besonders im Auslande, übte das Freidenkertum einen nachhaltigen Einfluß. In den Niederlanden, wo Cartesius († 1650) und Spi-

noza († 1677) durch ihre Philosophie vorgearbeitet hatten, hielten sich Locke und Toland längere Zeit auf. Noch durchgreifender wurde der Einfluß der Freidenker in Frankreich, dessen Philosophie die englische fortsetzte und namentlich der übrigen Welt übermittelte. Schon unter Ludwig XIV., der nur einen König, eine Religion, ein Gesetz haben wollte und deshalb die Hugenotten und die Jansenisten verfolgte, wurde es Ton der feinen Gesellschaft, über Heuchelei und bald auch über Religion zu spotten, und unter Ludwig XV. begannen die französischen Philosophen den Kampf gegen die heuchlerische, verfolgungssüchtige Kirche, aber auch gegen den Glauben überhaupt. Ein Hauptführer dabei ist Voltaire († 1778). Er hält zwar den Glauben an Gott, zu dem ihn sein Denken nötigt, fest; doch ist ihm die Unsterblichkeit der Seele zweifelhaft, obgleich sich viel dafür sagen läßt und sie wünschenswert und erforderlich ist für das sittliche Leben. Die heilige Geschichte gab er dem Spotte preis und lästerte das Heil in Christo, dessen Kirche („Ecrasez l'infame!“) er ausrotten wollte. Noch weiter gingen die französischen Materialisten und Encyclopädisten: Condillac († 1780), Diderot († 1784), d'Alembert († 1783), Helvetius († 1771), de la Mettrie († 1751), welche von dem Satze des englischen Sensualismus: Es giebt kein Wissen von dem, was außer dem Bereich der Sinne liegt, ausgehen und daraus schließen, daß es darum thöricht sei, anderes als sinnlich Wahrnehmbares anzunehmen. Sie leugneten also nicht nur Gott, sondern auch den Geist und setzten den Menschen zur „Maschine“ herab. Ein weiterer Fortschritt nach dieser Seite hin ist auch in der neuesten Zeit nicht möglich gewesen. Eine andere Stelle nimmt J. J. Rousseau († 1778) ein. „Mit verzehrendem Ingrimm des Herzens fluchte er dem tiefen sittlichen Verderben seiner Zeit, ward aber selbst von ihren trüben Fluten fortgerissen“, so daß die Geschichte seines eigenen Lebens ein schlechter Beweis ist für die von ihm behauptete natürliche Güte des menschlichen Herzens. Die Religion bedarf nach ihm keiner übernatürlichen Offenbarung Gottes. „Kein Mensch in der Welt stellt das Evangelium höher als ich; es ist das erhabenste aller Bücher, schließlich aber ist es nur ein Buch, und zwar ein Buch, das dem allergrößten Teile der Menschheit völlig unbekannt ist. Nein, mein würdiger Freund, nicht in einigen geschriebenen Blättern muß man das Gesetz Gottes suchen, sondern im menschlichen Herzen.“ Dabei leugnet er nicht: „Lebte und starb Sokrates wie ein Weiser, so lebte und starb Christus wie ein Gott.“ Aber er kann das neue Testament weder begreifen noch widerlegen, es bleibt ihm ein Rätsel. Das Denken führt ihn zu Gott; in der Natur, dem Werke Gottes, fühlt er Gott über sich und in sich im eigenen Herzen. Ebenso fest steht ihm der Geist; er begreift wohl, daß der Leib sich aufreibe, „aber ich begreife nicht, wie dasselbe Schicksal dem denkenden Teile meines Wesens werden kann“. Darum gründet er nicht die Moral auf den Egoismus, wie die Materialisten. „Was hat die Begeisterung für die Tugend zu schaffen mit unserem Nutzen oder Vorteil?“ Das Gewissen ist der göttliche Instinkt, die unsterbliche himmlische Stimme. „Du bist es, was die Hoheit der Natur des Menschen ausmacht und die Moralität seiner Handlungen. Ohne dich fühle ich nichts in mir, was mich über die Tiere erhebt, als das traurige Privilegium, mich von Irrtum zu Irrtum zu verirren mit Hilfe eines Verstandes ohne Regel und einer Vernunft ohne Prinzip.“ Dieses sein Glaubensbekenntnis, in dem Gott, Gewissen und Tugend und Unsterblichkeit die Hauptstücke sind, hat Rousseau als die Naturreligion in dem Bekenntnis des Vikars von Savoyen im 4. Buche seines „Emil“ niedergelegt; aber er verschiebt bei seinem Emil die religiöse Unterweisung auf so späte Zeit — auf das 15. bis 18. Lebens-

jahr —, daß unsere Kinder der Volksschule nichts von ihr erfahren würden; er will ihn auch in keiner positiven Religion erziehen, sondern will ihn nur in stand setzen, die zu wählen, zu welcher ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft führen muß. Er hat mit seinen Vorschlägen nicht die verbildete französische Welt retten können, sondern hat nur noch zur Beschleunigung der Revolution beigetragen¹⁾.

2. Auf Deutschland hatte besonders Frankreich seit dem westfälischen Frieden einen überwältigenden Einfluß, die Fürsten ahmten den großen König Ludwig nach, der Adel holte seine Bildung in Paris, die Gelehrten nahmen wenigstens Kenntnis von den Vorgängen auf dem Gebiete der Philosophie im Auslande. Dazu kamen nun die oft ungeistlichen Streitigkeiten zwischen Pietisten und Orthodoxen, in denen auch trübe Sektiererei wucherte, und Christenfeinde, wenn auch vereinzelt, ihr Haupt erhoben. Die Gelehrten scheuten sich, entweder der engherzigen Pietisterei, oder der geifernden Orthodoxie zuzufallen, sie scheuten auch die Sektiererei und den völligen Unglauben, aber sie suchten eine Vermittelung der Kirchenlehre mit ihrer Vernunft; ein Vernunftchristentum. So der hervorragende Vertreter dieser Richtung, der Jurist Christ. Thomassius († 1728), der Bekämpfer des Hexenglaubens. Er vertrug sich einige Zeit ganz gut mit dem Pietismus, bestritt aber dann die Autorität der Bekenntnisse, von deren Auslegung er die Schrift befreien will. Noch größeren Einfluß erlangte auf die Theologie Christian Wolff, seit 1706 Professor in Halle († 1754). Er bediente sich der mathematisch-syllogistischen Methode, „die deutlich erklärt, gründlich beweist und beständig eine Wahrheit mit der anderen verknüpft“; er will die Philosophie nicht mehr als Magd der anderen Fakultäten angesehen wissen, will dabei aber auch nicht eingreifen in die Rechte der offenbarungsgläubigen Theologie und will daher den Kreis der Vernunft als das Gebiet der Philosophie, zu der allerdings auch die natürliche Theologie gehört, streng scheiden von dem Gebiet der Offenbarung, dem der Theologie. Allein als er in seiner praktischen Philosophie „vernünftige Gedanken von der Menschen Thun und Lassen“ (1720) gab, damit „hinsüro Verstand und Tugend allgemein werden, um die Glückseligkeit zu erreichen“, erschien das Betonen der Vernunft den Pietisten gefährlich, und sie verklagten ihn, als er die heidnische Moral des Confucius gepriesen hatte, wegen Fatalismus. Der König Friedrich Wilhelm I. verwies ihn aus dem Lande, aber die Wolffsche Philosophie breitete sich dadurch nur noch mehr aus, und alles schwärmte für das „Denken“ und den „gesunden Menschenverstand“. Wolff selber war ein frommer Mann und glaubte, durch seine Philosophie dem Deismus einen Damm zu setzen; aber er selbst erfuhr noch, daß man über ihn wegging. Der erste bedeutende Theolog, der die Wolffsche Philosophie auf die Theologie anwandte, war S. B. Baumgarten, Professor in Halle († 1757), der in ihr eine Versöhnung zwischen Pietismus und Orthodoxie glaubte gefunden zu haben. Seine Schüler wandten darum die analysierende Methode Wolffs auch im Religionsunterrichte beim Katechismus an

¹⁾ Charakteristisch ist das Urteil von Just. Möser über dies Bekenntnis in dem Schreiben an den Herrn Bisar in Savoyen, vom 2. November 1762: „O, mein wertester Herr Bisar! Ihre natürliche Religion ist gut, aber nicht hinlänglich. Sie mögen immer sagen, die Religion sei solchergestalt nur ein Kappzaun für den Böbel; ich antworte Ihnen darauf jetzt weiter nichts als: Wir sind alle Böbel! Für uns Böbel und nicht für Engel ist unsere Religion gemacht. — Die Religion ist eine Politik, aber die Politik Gottes in seinem Reiche unter den Menschen.“

und glaubten, sie sei eine Verbesserung der älteren zergliedernden Methode. Aber sie beschränkte die Aneignung der Wahrheit auf eine bloß verstandesmäßige Vermittelung derselben durch Auflösung der Begriffe in ihre Teile und Merkmale, als ließe sich durch anatomische Auseinanderlegung hinter das Geheimnis des Lebens kommen. Gegen die Gemühtiefe Speners und den Bilderreichtum Scrivers setzte man die trockenste Prosa, welche, um gründlich zu sein, jeden bildlichen Ausdruck vermied und statt unmittelbarer Anschauung die Klarheit der Sache in der schulmäßigen Begriffserklärung suchte. Wie ein Rechenexempel wurde in ihrer philosophisch-tabellarischen Weise die Glaubenslehre vor-
demonstriert und aus ihr zum Nutzen und Trost eine platte Moral für das Leben gezogen. Ein Hauptgewicht legte man auf die natürliche Theologie, geriet aber dabei in Geschmacklosigkeit, so daß Rathlef den großen Verstand Gottes daraus beweisen wollte, „daß Gott den Kopf an den Henschrecken so eingerichtet habe, daß er länglich und das Maul unten, damit sie im Fressen sich nicht tief bücken, sondern bequem und geschwinde ihre Nahrung nehmen mögen“ (Hannover 1748).

Besonders mitgewirkt zur Verbreitung der sogenannten Aufklärung in den Kreisen der Gelehrten hat auch Friedrich der Große. Eine harte und in religiöser Hinsicht mechanische Erziehung hatte in ihm schon früh den Zweifel rege gemacht, und das Studium der französischen Aufklärer, der Wolffschen Philosophie, der Umgang mit Voltaire und d'Alembert vollendeten in ihm die Festigung der deistischen Grundsätze. Darum schreibt er: „Der lebendige Glaube ist nicht meine Sache, aber die christliche Moral ist die Vorschrift meines Lebens“. Und er steht in seinem Leben hoch da durch den Ernst, mit welchem er im Leben übte, was er als Pflicht erkannt hatte. Aus diesen Grundsätzen ist das berühmte Toleranzreskript vom 22. Juli 1740 zu erklären: „Die Religionen müssen Alle toleriert werden und muß der Fiskal nur das Auge darauf haben, daß keine der anderen Abbruch thue, denn hier muß ein jeder nach seiner Fagon selig werden“. Er schaffte dadurch für die neue Richtung freien Raum. Allerdings wollte er später durch das Zensuredikt (1749) die „wider die Religion und die Sitten anlaufenden Bücher“ nicht dulden, erklärte aber darin zugleich wieder: „Bei dieser Zensur ist unsere Absicht jedoch keineswegs dahin gerichtet, eine verständige und ernsthafte Untersuchung der Wahrheit zu hindern“. Zu bedauern ist, daß er selber bei seinem Streben, die Aufklärung zu fördern, sich nicht immer frei gehalten hat von Härten, z. B. gegen die Pietisten in Halle, die er bei Strafe der Amtsentsetzung ins Theater schickte, obgleich er wollte, daß man dem Volke den Glauben nicht rauben solle, und aus diesem letzteren Grunde, obgleich er mit seinem Minister v. Zedlitz der Aufklärung den Weg in die Schulen bahnte, das General-Landschulreglement von 1763, mit dem er „der so höchst schädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit“ abhelfen wollte, wie wir oben sahen, durch den milden Pietisten Hecker hat ausarbeiten lassen, um „den guten Grund dazu (zur Wohlfahrt des Landes) durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht und anderen nützlichen Dingen in den Schulen legen zu lassen“. Diese Anordnung konnte das Weitergreifen der Aufklärung jedoch nicht aufhalten. Die sogenannten Gebildeten, die ihre Meinung aus den oberen Schichten der Gesellschaft entnahmen, wurden ebenfalls von ihr ergriffen, und endlich glaubte jeder durch die populäre Philosophie, die ihm in allen Blättern und Schriften geboten wurde, so weit gefördert zu sein, daß er ihrer nicht mehr bedürfe und sich selbst helfen könne. „Mancher gelangte“, sagt Goethe, „zu

der Überzeugung, daß ihm wohl die Natur so viel guten und geraden Sinn zur Ausstattung gegönnt habe, als er ohngefähr bedürfe, sich von den Gegenständen einen so deutlichen Begriff zu machen, daß er mit ihnen fertig werden und zu seinem und anderer Nutzen damit gebaren könne, ohne gerade sich um das Allgemeynste mühsam zu bekümmern und zu forschen, wie doch die entferntesten Dinge, die uns nicht sonderlich berühren, zusammenhängen möchten. Man machte den Versuch, man that die Augen auf, sah gerade vor sich hin, war aufmerksam, fleißig, thätig und glaubte, wenn man in seinem Kreise richtig urteile und handle, so auch wohl sich herausnehmen dürfe, über anderes, was entfernter lag, mitzusprechen.“ Darum achtete man die Geschichte und das geschichtlich Gewordene nicht, sondern stellte, wie einst die Sophisten in Griechenland, sich auf seine eigene Ansicht, die jeder für die richtige hielt darum, weil sie ihm so erschien. Diese Ansicht vertritt Moses Mendelssohn, welcher erklärte, er habe für alles, was Geschichte heiße, nicht das geringste Interesse, und er wolle nur die Aussprüche des gesunden Menschenverstandes berichtigen und, soviel möglich, in Vernunftserkenntnis verwandeln. Diese Ansicht vertritt in seinen philosophischen Schriften Joh. Bernhard Basedow (1723—1790), für den es kein anderes Kriterium der Wahrheit für einen Gedanken giebt, „als daß wir ihm Beifall geben müssen, um unserer Glückseligkeit gemäß zu denken“, und der in religiöser Beziehung die Sätze aufstellte: „Der Mensch ist von Natur gut; Gott liebt sie alle als Allvater. Die Kinder, welche von Natur die Menschen lieben, sollen zu Menschenfreunden und Weltbürgern erzogen werden. Dabei ist die Verstandeskultur die Hauptsache; denn der Weg zum Herzen geht durch den Kopf. Die Religiosität wird daher nur durch aufklärenden Unterricht bewirkt, die Sittlichkeit durch eine faßliche Moral. In der Erkenntnis des Allvaters und seiner Verehrung durch Rechtthun begegnen sich die religiösen Menschen aller Völker. Daher gehört der Kirchenglaube nicht in die Schulerziehung. Der Zögling soll nichts glauben, sondern alles unter Leitung des Erziehers selbst auffinden.“ Und solche sophistische Ansichten machten sich trotz des Widerspruches von Lessing, Kant, Jacobi u., wenn auch durch diesen Widerspruch etwas abgeklärt, auf dem Gebiete der Religion geltend, ja jene sophistisch geschulten Männer suchten selbst — und sie haben die Vergleichen mit der sophistischen Epoche Griechenlands dadurch selbst wahr gemacht — die Sokratik auf diesem Gebiete als besonderes methobisches Förderungsmittel einzuführen. Besonders war nach Fichtes Wort die „Allgemeine deutsche Bibliothek“ von Nicolai, dem Buchhändler in Berlin, welche bis 1805 256 Bände umfaßte, „ein der Religiosität der Nation höchst schädliches Unternehmen. Religiosität ist Tiefe des Sinnes und geht aus ihr hervor, die ganze Tendenz jenes Unternehmens geht auf Oberflächlichkeit; Religion deutet auf das überfinnliche, höhere Leben, der ganze Zweck jenes Unternehmens ist Brauchbarkeit und Nützlichkeit für das Größte dieses Lebens. Die von dieser Clique haben die Religionsaufklärung und einen Volkslehrer satfam gelobt, wenn sie erzählt haben, daß die Bauern weniger Prozesse führen, sich seltener betrinken und die Stallfütterung eingeführt haben.“ Dabei war man sorglich bemüht, die Segnungen der Aufklärung auch der Jugend zugute kommen zu lassen, und die Philanthropen, auch Eberhard v. Rochow, die Professoren und Pastoren haben dazu eifrig mitgewirkt. Sie betonten zunächst nur das „Praktische“ und „Moralische“, kamen aber bald dazu, die Schrift zu kritisieren. Voran ging Joh. Sal. Semler († 1791). Er fand im alten Testamente nichts bleibend Wahres und im neuen Testamente nur das beachtenswert, was zur „moralischen Aus-

besserung" dient; denn Jesus und seine Apostel waren Lehrer der reinen Moral und haben sich nur in manchen Dingen, um Eingang zu finden, den herrschenden Zeitvorstellungen „akkommodiert“. Er fand bald Nachfolger, welche die Weissagungen und Wunder natürlich deuteten, Engel für Irrlichter u. erklärten, die biblischen Ausdrücke Berufung, Buße u. s. w. abschafften und dafür moralische Ausbesserung u. setzten; und die Pastoren predigten vom Nutzen des Schlafes, über die Kunst, das Leben zu verlängern, über die Ruhepocken, über die Stallfütterung u. Diese Aufklärung blieb bis in unsere Zeit als Rationalismus, der nach Dr. Hases Urteil „die historische Bedeutung des Christentums verkennt, die Innigkeit des religiösen Lebens verflacht und den philosophischen Ernst der Wissenschaft vermeidet“, doch die herrschende Richtung vieler Gebildeten. Als Grundsätze galten: 1) Der Weg zum Herzen geht durch den Kopf. 2) Die Verstandeskultur ist daher Hauptsache im Religionsunterrichte. 3) Der biblische Unterricht ist gleichfalls Mittel zur Aufklärung des Verstandes.

3. Es ist leicht zu begreifen, daß durch die Aufklärung zunächst der Inhalt des Religionsunterrichts in den großen Umwälzungen im Gebiete der Theologie verändert wurde. Der historische Inhalt des Religionsunterrichts mußte mit dem dogmatischen hinter den moralischen zurücktreten. Allerdings blieb die biblische Geschichte, aber sie wurde gleich den moralischen Erzählungen, welche durch die Schulordnung von 1784 in Gotha für die niederen Klassen vorgeschrieben waren, und die diese Zeit in den „Tugendspiegeln“ so zahlreich aufzuweisen hat, behandelt und wurde nicht mehr mit dem Bibelwort, wie bei Hübner, sondern in freierer Weise erzählt, auch nicht mehr bloß gelesen, sondern erzählt und wiedererzählt. Dabei fiel manches vom Inhalt fort, aber es ist doch anzuerkennen, daß diese Durchgangsstufe die Vorbereitung für ein wirkliches Erzählen geworden und auch durch die biblische Geschichte eine anschauliche Erkenntnis zur Zubereitung der Religionsbegriffe gesucht worden ist. So wurde im Philanthropin, um, wie Basedow sich ausdrückt, „Überzeugung von der Wahrheit des biblischen Christentums“ zu geben, die biblische Geschichte erzählt, und ebenso bei Nochow, der Apostelgeschichte 7, 1—53 als Kompendium derselben betrachtete. Daneben freilich klagten andere, daß die Kinder nicht genug anschauende Erkenntnis bekommen, „und dies darum, weil die biblische Geschichte, die zur Zubereitung der allgemeineren Religionsbegriffe noch vor dem eigentlichen Katechismus gebraucht werden sollte, entweder ganz versäumt oder nicht gehörig zu diesem Zwecke benutzt wird“. Am bedeutendsten für die Behandlung der biblischen Geschichte ist G. F. Seiler durch seinen historischen Katechismus von 1775, in dessen Vorrede er betont, daß man, „sobald die Kinder fähig sind, Geschichte im Gedächtnis zu behalten“, anfängt, ihnen die biblische Historie zu erzählen. Über den Gebrauch derselben sagt er in seiner Schrift „Über die Unterweisung der Jugend im Christentum“ (Vaireuth 1777):

„Der Anfang sollte in den öffentlichen Kinderlehren billig mit der Geschichte der Religion gemacht werden. Sie ist dem Alter der Kinder angemessener als Lehrsätze, sie ist leicht zu fassen, erzeugt die Lust zu lernen und enthält den Samen aller Glaubenslehren und so viele Beispiele zur christlichen Moral. Ich weiß keine schicklichere Einleitung in den gesamten christlichen Religionsunterricht, als die Geschichte derselben. Dann erst, wenn der Lehrer bis auf die Lehre vom Gesetz (Gesetzgebung) gekommen ist, macht er in dem Katechismus des seligen Luther mit dem ersten Gebote den Anfang.“

Biblische Geschichten jener Zeit sind von Feddersen, Vossius (1784), Vöhr (1810) u. s. w. Für die Lehrer schrieb G. A. Horrer ein „Handbuch zu Hübners biblischen Historien“ in drei Bänden (Erfurt 1788). Er wollte darin Anleitung geben, die Handlungen der Personen in das gehörige Licht zu stellen, den Wert derselben zu bestimmen und auf die besonderen Zeitumstände, wonach die Geschichte beurteilt und erklärt werden muß, Rücksicht zu nehmen. Er legt rationalistisch aus und verwischt die biblische Farbe ganz. Der Anfang der biblischen Geschichte lautet bei ihm:

„Am ersten Tage, nämlich während der Zeit, da sich die Erde um ihre Achse bewegt, welches allezeit innerhalb 24 Stunden geschieht (denn wir müssen uns vorstellen, daß sich die Erde wie ein Rad am Wagen um ihre Achse herumdreht, ob sie gleich in freier Luft schwebt und nirgends befestigt ist): nun am ersten Tage befahl Gott, daß das Licht oder die Lichtmaterie entstehen sollte. Das eigentliche Licht ist überall ausgebreitet und wird durch die Sonne oder einen anderen leuchtenden Körper (Anmerkung: was ein Körper ist) nur in Bewegung gesetzt, so daß wir sehen können.“

Gottfried Herder machte freilich in den „Briefen, das Studium der Theologie betreffend“, geltend:

„Ich halte den Ton in den historischen Büchern der Hebräer für Ideal der Geschichte solcher Zeiten, Sitten und Völker; ja vielleicht für den besten, wahrsten Ton aller Geschichte. Versuche man es einmal und erzähle einem Kinde etwas außer diesem Tone; verändere man Umstände und Redearten; mache man, statt simpel zu erzählen, Betrachtungen und pragmatische Reflexionen: das Kind wird uns nicht verstehen, und wenn es endlich nacherzählen soll, wird es gerade so erzählen, wie die Bücher Mose. Alle ältesten Schriftsteller treuer Wahrheit erzählen eben so, und die ältesten Familienstücke sind darin Muster. Auffallend ist es, wie gern Kinder etwas in solchem Ton lesen und hören; daher sie auch diese Geschichten so gern behalten. Luther sagt von sich: er habe als Mönch nicht begreifen können, was Gott mit diesem häuslichen Geschwätz in seiner Bibel wolle und habe. Als er aber Ehemann und Vater wurde, lernte er's begreifen. Es ist genau zu beweisen, daß, wo die Geschichte von diesem einfältigen Tone abgeht, sie an Periodenschmuck und runder Zier gewinnt, an einzelnen, auseinanderfallenden festen Proben der Wahrheit aber verliert und zuletzt Geschichte zu sein völlig aufhört.“

Und Aug. Herm. Niemeyer bezweifelte bei den meisten biblischen Geschichten, „ob nicht das Alte in ein zu modernes Gewand gehüllt und dadurch beinahe unkenntlich gemacht, ob nicht der altertümliche Charakter zu wenig beibehalten, ob nicht hier und da unsichere Hypothesen in die Erzählung gemischt, ob nicht die Sprache, der Ideengang, die Vorstellungsarten der biblischen Schriftsteller zu sehr aufgeopfert und durch das alles das Interesse ihrer Erzählungen gefährdet werde.“

Man hörte solche Stimmen wohl, aber man beachtete sie nicht. Zunächst beherrschte Gust. Fried. Dinter (geb. 1760, † 1831) den biblischen Geschichtsunterricht und das Bibelleben der Schule. Er nennt sich selbst einen supranaturalistischen Rationalisten, einen Orthodoxen, „der aber das Theologische nicht in den Volksunterricht mischen will“, und er ist auf unserm Gebiete besonders thätig gewesen. Seine „Schullehrerbibel“ (9 Bände) hat weite Verbreitung gefunden, und andere Schriften werden wir weiter unten von ihm kennen lernen. Die Art aber, wie er die biblische Geschichte und die Bibel behandelt wissen wollte, tritt uns am besten entgegen in den Äußerungen seiner Schrift: „Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen“ (3 Teile, Neustadt 1816).

Ihm ist die Bibel besonders wichtig, und er will den Kindern vor ihr Hochachtung einflößen. Das sei auch nicht schwer. „Ich darf ja“, sagt er, „meine Kinder nur auf die Männer aufmerksam machen, die aus dem Buche zu ihnen sprechen. Jetzt hören sie einen Moses, dem selbst die Heiden das Zeugnis geben, er sei ein außerordentlicher Mann gewesen. Jetzt spricht ein David zu ihnen; bei allen Vergehungen, welch ein Mensch und welch ein König! Jetzt deine Stimme, du Erhabenster unter den Menschenkindern! Sohn Gottes nennt dich mit Recht unser Geschlecht, der du für die entferntesten Jahrhunderte dachtest und wirktest und blutetest, — und Gottes Stimme! Der Lehrer lege durch sein äußerliches Verhalten die hohe Achtung an den Tag, die er gegen die heilige Schrift empfindet. Er gehe während des Bibellebens nicht im Zimmer umher, sondern sitze auf seinem Lehrpulte mit gefalteten Händen, — er weise unartige Kinder nur durch kurze Worte zurecht und strafe nach der Stunde.“ Er erkennt auch die Schwierigkeit, dieselbe in Volksschulen zu behandeln, will aus allen Teilen der Bibel lesen lassen, aber nur auf der Oberstufe, für welche er ein Verzeichnis derjenigen Stellen, welche gelesen werden müssen, gelesen werden können, überschlagen werden müssen, entwirft, will aber die ganze Bibel in der Schule, weil des Ulfilas Versuch, einiges wegzulassen, doch nichts genügt habe und dadurch leicht dem Volke, wie bei den Katholiken, die Gelegenheit, mit eigenen Augen zu prüfen, genommen werde. Er giebt den Kindern erst eine allgemeine Einleitung, dann eine besondere in die einzelnen Bücher, will auch in der Erklärung die unvollkommenen Begriffe der Vorzeit von Gott, den Engeln und Wundern u. wegräumen, und giebt den Lehrern zu dieser Erklärung besondere Anleitung, die er in praktischen Beispielen erläutert; denn er sagt: „Ich bin's der Wahrheit schuldig, die Stützen des Aberglaubens zu untergraben.“ Er sagt auch, daß der Lehrer nicht wagen soll, an dem zu deuteln, was die Bibel selbst als Wunder hinstellt; er soll vielmehr auf das viele Wunderbare, das es giebt, hinweisen und den Wundererzählungen eine praktische Seite abzugewinnen suchen. Er weist darauf hin, daß die Bibel sich gebrauchen lasse als Erkenntnisquelle der christlichen Glaubenslehre, als Ratgeberin im Reiche der Sittlichkeit, als Übung im Lesen, als Gedächtnisübung, als Hilfsmittel bei den unmittelbaren Verstandesübungen der Oberklasse, als Hilfsmittel zur Bildung des Geschmacks, als Veranlassung, dem Volke die nötigen Nebenkenntnisse mitzuteilen, als Material zu schriftlichen Ausarbeitungen in der Schule, als Erbauungsbuch. Die Erklärung sei 1) den Regeln der Sprache gemäß, so daß sie an die Bedeutung der Worte sich hält; 2) harmonisch, so daß sie den Zusammenhang und den Sprachgebrauch des Schriftstellers berücksichtigt; 3) historisch, so daß sie die Zeiten, Menschen und Verhältnisse der Abfassung beachtet, und 4) erbaulich, so daß sie die Schrift mit reinem Sinne und frommem Gemüte auf das Leben anwendet; denn der Zweck des Bibelunterrichts ist die religiöse Bildung des Kindes.

Das Wichtigste aus der biblischen Geschichte, von der in der Unterklasse Wundererzählungen und solche, in denen Gott selbst redet, behandelt sind, gehört in die Mittelklasse und muß in der Oberklasse bei den Katechisationen als bekannt vorausgesetzt und benutzt, aber auch ergänzt werden. „Ich trage die Geschichte von der Schöpfung der Welt bis auf Pauli Reisen in einer ununterbrochenen Reihe vor und richte mich so ein, daß ich ungefähr ein Jahr (wöchentlich 2 Stunden) damit zubringe. Ich fülle die Lücke zwischen Esra und den Mattäbäern, zwischen diesen und Jesu Geburt aus, so gut ich kann, und setze am Schlusse die Geschichte von der Zerstörung Jerusalems hinzu, wobei es sich von selbst versteht, daß ich der Kramerschen oder Schraderschen Darstellung folge, ohne dem Aberglauben den Gefallen zu thun, daß ich die feurigen Reiter am Himmel herum-

reiten lasse.“ — „Joh, Jonas, Judith, Tobias würden, wenn man die Sache genau nehmen wollte, aus den Geschichtslektionen auszuschließen sein, weil der aufgeklärtere Leser wohl fühlt, daß sie nur lehrreiche oder doch wenigstens gutgemeinte Erdichtungen sind. Ihre Absonderung dürfte auch in der That den Vorteil haben, daß das Volk sie nicht so leicht für wahre Geschichte nähme. Indes zur Zeit habe ich mich dazu noch nicht entschließen können; theils weil es unter den Predigern selbst noch mehrere giebt, die den Jochschen Teufel für wirkliche Person und nicht für Geschöpf der dichterischen Einbildungskraft halten, die es glauben, Jonas könne zweiundsiebzig Stunden im Haisfischmagen verbleiben, Raphael könne den Ehetempel mit Fischleber verräuchert haben &c.; theils weil ich doch auch zuweilen dem Herkommen eine Stelle, wenn auch nicht eine Überzeugung opfere. Bei aller dieser Nachgiebigkeit verschweige ich jedoch meinen Kindern nicht, was ich von der Sache selbst denke.“ Der Lehrer sollte die Geschichte gut erzählen und sich darin üben. An einer andern Stelle sagt er: „Eigentlich sollte kein Schullehrer angestellt werden, der nicht mit Gewandtheit, Leichtigkeit und Unnehmlichkeit erzählen könnte. Die Gabe, angenehm zu erzählen, ersetzt bei weitem den bedeutenden Mangel an Gebundenheit der Katechisation.“ Das Lesen macht den Lehrer zum Sklaven des Verfassers; aber es können nicht alle gut erzählen, dann sollen sie die Geschichte lesen. Die Behandlung erfolgt auf katechetischem Wege, wobei der Lehrer die Hauptwahrheiten und untergeordneten Wahrheiten, welche daraus hervorgehen, entwickelt und den Satz einige Male deutlich vor- und nachsprechen läßt und ihn mit einem Bibelspruche belegt. Sind es Handlungen, welche vorkommen, so läßt der Lehrer über ihre Beweggründe und Folgen, über ihre Rechtmäßigkeit oder Unrechtmäßigkeit sich die Kinder aussprechen. Alles geschieht mit Würde und Nachdruck, Freundlichkeit und fühlbarer Wärme. „Die Kinder aber sollen a) die Geschichte selbst wohl inne haben; b) sie sollen an ihr ihre Darstellungsgabe üben; c) Selbst- und Menschenkenntnis lernen; d) das sittliche Gefühl schärfen; e) sich die Glaubenslehren versinnlichen; f) die biblische Geschichte soll ihre Achtung gegen das Christentum begründen.“ Er legt dabei auch Gewicht auf eine summarische Übersicht. Da ihm unter den Bearbeitungen der biblischen Geschichten von Adler, Kohlrausch, Löhr, Pöhlmann, Bauriegel, Lange, Schmidtgen, Weland, Zieger keine ganz befehligte, giebt er selbst Beispiele, wie er erzählt haben will. Wir führen daraus ein Stück der Geschichte von Cain und Abel für die Mittel- und Oberklasse an:

Mittellassen-Ton. „Nun still, Kinder. Ich will euch heute die Geschichte von Adam und Eva weiter erzählen. Wir waren bis dahin, wo der liebe Gott zu Adam und Eva sprach: ‚Ihr könnt nun nicht mehr im Paradiese, in der schönen Gegend bleiben, wo alles von selbst wächst. Ihr müßt hinaus in ein Land, wo es nicht so viel zu leben giebt. Da baut an, was ihr braucht. Es wird euch manchmal sauer werden. Das thut aber nichts. Es ist gut für euch, wenn ihr immer viel zu arbeiten habt.‘ Da gingen nun Adam und Eva traurig durch die Gegend hin und fanden nur hier und da einen fruchtbaren Baum; dort etwa eine Wurzel, wie sie sie im Paradiese in Menge gehabt hatten. Dort stand etwa ein einzelner Strauch mit eßbaren Beeren. Ach! mochten sie da denken, das wird bald aufgezehrt sein! Wovon wollen wir alsdann leben? Da sie noch im Paradiese waren, hatten sie schon manches angepflanzt zu ihrem Vergnügen. Jetzt thaten sie das nämliche aus Noth und unter vielfältigen Beschwerden. Da machten sie sich etwa einen Platz zurecht, wo sie eßbare Wurzeln säten. Aber wilde Tiere fraßen weg, was sie für sich gepflanzt hatten. Die Noth machte sie nun klüger; sie fingen an, Bäume anzulegen und schon so etwas einzurichten, das beinahe ausah wie ein Garten &c.“

Oberklassen=Ton. „So mußten denn also Adam und Eva auf Gottes Befehl die schöne fruchtbare Gegend verlassen, in der sie die Tage ihrer ersten Unschuld so angenehm verlebt hatten. Sie wohnten nun in einem Lande, wo sie nur sparsam fanden, was sie zu ihrer Ernährung bedurften. Was war nun wohl natürlicher, als daß sie die Pflanzen, die ihnen Unterhalt gewährten, zu vermehren, und die, welche das Aufkommen der nützlichen hinderten, auszurotten suchten? Sie hatten ja schon im Paradiese den Garten bebaut; das heißt doch wohl, sich mit Anpflanzung des Nützlichen und Ausrottung des Schädlichen beschäftigt. Diese Art der Beschäftigung setzten sie in ihrem neuen, dürftigeren Wohnplatze fort. Sie bedurften nun auch Kleidung, und Gott selbst hatte sie angewiesen, sich dazu der Tierfelle zu bedienen. Um nun von diesen immer das Nötige in der Nähe zu haben, gewöhnten sie zeitig genug die sanfteren Tiere an sich, zähmten sie, ließen sie in der Nähe ihres Aufenthaltes weiden; und da sie sahen, wie sich die Jungen von der Milch nährten, so mochten sie wohl auf den Gedanken kommen, auch diese zu genießen“ 2c. (Man denkt unwillkürlich an Robinson.)

Wir sehen aus diesen Beispielen, daß, obgleich Dinter fordert, die Geschichten sollen in einfachem, biblischem Tone ganz der Bibel getreu erzählt werden, er selber die Bibelsprache fast gänzlich verwirft.

Zu gleicher Zeit machte J. Theodosius Abs (geb. 1781, katholisch, Mönch, Priester, 1806 Lehrer in Halberstadt, wo er eine Pensionsanstalt und eine Waisenanstalt gründete und aus der katholischen Kirche austrat, 1818 Direktor des Waisenhauses in Königsberg, † 1823) den Versuch, im einfachen Anschluß an das neue Testament einen konfessionslosen Religionsunterricht zu geben, da Kinder katholischer, reformierter, lutherischer und jüdischer Eltern seine Schule besuchten. Er wollte dadurch den Religionshaß und Sektengeist vernichten und wandte sich daher vorzugsweise an das Gemüt; er hielt das alte Testament in Schulen für gefährlich, weil es eine National- und Elementarreligion enthalte, die nicht so allgemein und rein sei als das Christentum. Außer dem Bibelunterricht finden wir bei ihm keinen andern Religionsunterricht, mit Ausnahme der sittlichen Belehrungen im wöchentlichen Sittengericht. Sein Versuch blieb vereinzelt.

4. Wenden wir uns nun zu dem Katechismusunterricht des Rationalismus, so bemerken wir, daß derselbe gleichfalls nach Stoff und Form vielfach von ihm umgestaltet worden ist. Der Katechismus wurde gesäubert nach und nach von allem, was sich nicht vor dem Verstande als berechtigt ausweisen konnte. Das Drängen des Pietismus auf subjektive Aneignung wurde allmählich so auf die Spitze getrieben, daß man meinte, das Subjekt könne den Lehrstoff selbst aus sich erzeugen. Auch die Frage nach dem Nutzen und Trost, den die Lehre biete, ging in der verstandesmäßigen Weise bald auf weiter nichts als auf irdische Nützlichkeit und Beförderung der Wohlfahrt. Damit hing zusammen, daß man, um einen recht verstandesmäßigen Fortschritt zu gewinnen, die Anordnung Luthers verließ und aus seinem Katechismus ein systematisches Lehrgebäude schuf, in dem die Lehre von Gottes Wesen und Eigenschaften und dem Gesetz meist zwei Drittel des Ganzen einnahm. Als Vertreter der verschiedenen Schattierungen in dieser Periode können angesehen werden: der Katechismus von Lübeck, 1774, der die lutherische Ordnung der Hauptstücke beibehält, aber eine kurze Einleitung in die Wahrheiten der natürlichen und geoffenbarten Religion enthält; der hannoversche Landeskatechismus von 1792, welcher einen eigenen Weg geht; der Oldenburger Landeskatechismus von 1802, welcher die christliche Lehre mit Hinweisung

auf Luther giebt; der weimarische Katechismus von 1800, welcher den lutherischen Text in die neue Gedankenrichtung hineinarbeitet; ferner der pommerische Katechismus von 1794, die Katechismen von Seiler, Salzmann, Fork, Pilger, Parisius, Dinter u. Ein ähnliches Bestreben, den Religionsunterricht verstandesmäßig anzuordnen und zu erteilen, machte sich auch in der katholischen Kirche geltend; das zeigen die Katechismen von Felbiger, Overberg u. s. w.

5. Inbetreff der Methode hatte schon Lorenz v. Mosheim, um „die jungen Leute zu einer vernünftigen Wissenschaft anzuführen“, als das beste Mittel empfohlen, „sie durch ein bedeutames und weises Fragen auszuforschen und damit so lange anzuhalten, bis unvermerkt ihre unvollkommenen und mangelhaften Begriffe gebessert wären“. Damit war im Prinzip die sokratische Methode in den Religionsunterricht eingeführt, und da dadurch nun die Frage eine ganz andere Bedeutung gewann, so wurde auch der altkirchliche Begriff der Katechese bereits von Mosheim umgeändert in den: „Die Katechisation ist ein vernünftiges und ordentliches Gespräch eines Lehrers und Schülers“. Methodisch war damit ein großer Fortschritt bezeichnet zur entwickelnden Methode des religiösen Unterrichts, und in dieser methodischen Ausbildung des Unterrichts gebührt sowohl Mosheim, als auch seinen Nachfolgern Peter Miller (Anweisung zur Katechisierkunst 1780), Graeffe (Sokratik 1790), Dinter (Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik 1800), Müller, Carstensen (Handbuch der Katechetik 1821), Hartung (Katechetenschule 1827) u. besonderes Verdienst. Aber Mosheim hatte bei der Anwendung der sokratischen Methode die geschichtliche Kenntnis des biblischen Christentums vorausgesetzt. Diese Voraussetzung vergaß man aber bald, weil man im Sinne der Deisten und der Aufklärung annahm, daß alle religiöse Erkenntnis schon keimartig im Kinde liege und nur darauf warte, daß sie jemand durch die Lehrkunst zum Erscheinen in der Rede bringe. Darum überlieferte man nicht den Glaubensinhalt, weil das totes Gedächtniswerk sei, geriet aber in den andern Mechanismus, daß man Definitionen auswendig lernen ließ. Bei aller Kunst der Lehrform und der oft geforderten Herablassung zu den Kindern, die bei einzelnen ziemlich kindisch ausfiel, wurde der Religionsunterricht daher dürr und trocken und vermochte nicht, Leben zu schaffen, da ihm ein tiefer Inhalt fehlte. Es entstand dem Inhalte nach ein Gemisch, das Christen, Juden und Mohammedanern gleicherweise genügen sollte, in der That aber allen als Oberflächlichkeit gleichgültig war. Die Hauptvertreter dieser Periode zeigen aber nach Form und Inhalt doch eine verschiedene Gestalt. Deshalb müssen wir einzelne noch besonders hervorheben.

Eine hervorragende Stellung nahmen die Philanthropen ein. Wie sie mit der Anschauung Ernst machten, so trieben sie auch biblische Geschichte und legten, was zu beachten ist, besonderen Wert auf die Einzelgeschichte; aber Basedow führte die Geschichten ein mit der Formel, die „niemand anstößig ist“: „In den Büchern Moses wird erzählt“, oder: „In den Evangelien wird erzählt“, als wären es Märlein, und doch wollte er „von der Wahrheit des biblischen Christentums“ überzeugen, und er erzählt treu die Fakta. Der biblische Geschichtsunterricht sollte zwar „der erste Grund alles Unterrichts und aller Untersuchung sein“; doch wollte er ihm, um die natürliche und alttestamentliche Religion von der christlichen unterscheiden zu lehren, einen Unterricht von der natürlichen Religion voranschicken. Er hat sich mit diesem Gegenstande oft beschäftigt, z. B. in seiner Schrift: „Me-

thodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft" (1764), ferner: „Grundriß der Religion, welche durch Nachdenken und Bibelforschen erkannt wird" u.; „Methodischer Unterricht in der überzeugenden Erkenntnis der biblischen Religion" u. (1764). Er giebt in diesen Schriften meist den Stoff nicht gerade mit großer methodischer Kunst, aber mit Wärme behandelt, jedoch in den Einleitungen auch methodische Fragen. Dabei ist er scharfsichtiger in der Erkenntnis der bisherigen Mängel, als in der Feststellung einer besseren Methode.

Als Fehler des Unterrichts bezeichnet er in der Abhandlung „Von dem Unterrichte der Kinder in Religion" zu der Schrift: „Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft" (1764) die „Sucht, dem Kinde so früh als möglich Gebete einzuprägen, die es nicht versteht, die Art, das Kind den Katechismus und die Bibel lesen zu lehren und ihm diese Stoffe mechanisch einzulernen. Daraus entstehen folgende Fehler: 1) „Durch das frühe mechanische Beten werden die Kinder gewöhnt zu denken, daß man ohne Verstand und Herz, bloß mit Worten und Händefalten dasjenige thun könne, was den Namen des Betens verdient. 2) Wenn ein Kind bei dem, was zur Religion gehört, lesen, schreiben und memorieren lernt und oft für Nachlässigkeit oder Zerstreuung geächtet wird, so hat man den Samen eines künftigen Widerwillens gegen solche Worte und Sätze in den Gemüthern ausgestreut. 3) Vermittelt dieses Unterrichts werden die Kinder nicht aufmerksam gemacht auf die Zweckmäßigkeit der Werke der Natur, auf das Übergewicht des Guten in der Welt und auf die genaue Verbindung des größeren Guten mit wenigem Bösen. Diese Welterkenntnis aber, welche man in dem gewöhnlichen Unterrichte nicht nur versäumt, sondern durch übertriebene Klagen über das Jammerthal, worin die Menschen leben sollen, sogar verhindert, ist der einzige richtige Weg für die Vernunft zu einer verbindlichen Vermutung oder moralischen Gewißheit von dem Dasein eines einzigen allweisen Gottes und von seiner Vorsehung. Ohne diese moralische Gewißheit aber kann man weder durch die Autorität der Lehrer, noch durch die Überlieferung vormaliger Offenbarungen gründlich davon überzeugt werden. 4) Unsere Kinder werden durch diese Lehrart gewöhnt, die Wahrheit solcher Sätze, damit sie nicht den geringsten Gedanken verbinden, als ein Heiligtum zu verehren. Diese Gewohnheit hat zweierlei schlimme Wirkungen: a) Solange die Verblendung der Christen währt, daß man unverständene Religionsätze auf solche Art in die jugendlichen Seelen hineinpflanzen muß ohne alle Beweise, Zweifel und Widerlegungen, so lange wird es auch möglich sein, in dieser und jener Kirche die ungereimtesten Sätze, die wider die gesunde Vernunft und Schrift sind, als Wahrheiten der christlichen Religion einzupflanzen. Dadurch entstehen Sekten und schlimme Streitigkeiten. Sie lernen von Himmel und Hölle, von Dreieinigkeit u., ehe sie etwas von der Seele wissen. b) Vermöge dieser Einpflanzung wird ferner insgemein auch bei erwachsenen Personen entweder aller Beweis für die Wahrheit des Christentums versäumt, oder die Beweise werden hernach ohne Verstand ebenso eingepflanzt als anfangs die Sätze. 5) Dies bedauere ich aus Eifer für die Religion unseres Heilandes am meisten. Man sollte nach der natürlichen Ordnung der menschlichen Erkenntnisse in dem Unterrichte durch folgende Stufen fortschreiten: a) die Kinder sich ihrer Seelenkräfte bewußt machen; b) den Unterschied ihrer Seele und ihres Körpers deutlich vorstellen und dadurch eine schwache Vermutung von dem Leben nach dem leiblichen Tode verursachen; c) die Freiheit ihres Thuns und Lassens nebst der daraus folgenden Fähigkeit zu einer moralischen Regierung deutlich vorstellen; d) einige leichte Kennzeichen der wahren, falschen und zweifelhaften Urteile zeigen, um die jungen Seelen vor dem groben Aberglauben zu bewahren; e) die Vortrefflichkeit des ordent-

lichen Laufes der Natur und das vorzügliche Gewicht der Glückseligkeit in den uns bekannten Teilen der Natur vor Augen stellen, um daraus auf die unbekannten zu schließen; f) die Existenz eines einzigen weisen Gottes erst wahrscheinlich, dann moralisch gewiß machen; g) aus der Idee von Gott und aus der Pflicht, von ihm ehrerbietig zu denken, die einzelnen Eigenschaften Gottes herleiten; h) ebenso die Unsterblichkeit der Seele und das göttliche Gericht als praktisch gewiß vorstellen; i) auf diese Wahrheiten eine gründliche Moral bauen; k) hernach göttliche Offenbarungen vermuten lassen, die Möglichkeit und den Nutzen derselben zeigen, zugleich mit der Verpflichtung, daß die Menschen erst untersuchen und dann glauben müssen; l) die Geschichte und den Inhalt der biblischen Offenbarungen in einem Auszuge darlegen; m) dann nachweisen, daß die Bibel göttliche Offenbarungen und Lehrsätze göttlicher Gesandten enthalte; n) unter den göttlichen Gesandten Jesum anfangs als den größten, vollkommensten, tugendhaftesten und menschenfreundlichsten kennen lehren; o) endlich aus dem Vortrage Christi und der Apostel die christliche Lehre geben.“ Er will also einen Fortschritt, der der Entwicklung der Kinder entspricht, hat aber darin, wie schon Lessing nachgewiesen hat (Litteratur-Briefe), manchen Fehler begangen.

Ebenso eingehend hat sich der lebenswürdige Titurg des Philanthropins und Gründer der Erziehungsanstalt Schnepfenthal, Chr. Gottf. Salzmann († 1811), mit dem Religionsunterrichte beschäftigt. Er hatte in der Jugend den Mechanismus geistlosen Einlernens an sich selbst erduldet. „In der Schule“, erzählt er, „wurde der Religionsunterricht eigentlich gar nicht erteilt; denn das Auswendiglernen des Katechismus und des Spruchbuchs ohne alle Erklärung kann doch wohl nicht Religionsunterricht heißen.“ Dagegen hatte das Bibelleben im elterlichen Hause ihm die Schrift lieb gemacht. Von entscheidendem Einflusse war aber bei ihm die Ansicht, die er schon als Student von der Natur gewonnen hatte, daß man das Kind vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von den Werken Gottes zu Gott führen müsse. Bereits in dem „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung“ v. (1780) giebt er als Mittel an, Kindern Abneigungen gegen fremde Religionsverwandte einzustößen: „Berebe sie, Gott hasse alle diejenigen, die nicht ihres Glaubens sind“, und ebenso als Mittel, den Kindern die Religion verhaßt zu machen: „Mache ihnen Gott als den zürnenden Herrn verhaßt, bringe ihnen die Religion durch vieles Auswendiglernen, zu dem sie mit Schlägen getrieben werden, bei und zwinge sie früh in die Kirche!“ Wir können daraus schon erkennen, welche Mittel Salzmann anwenden wird. Von seinen religiösen Schriften gehört besonders hierher das „Moralische Elementarbuch“, „Der Himmel auf Erden“, „Über die Erlösung der Menschen vom Elend durch Jesum“, „Familie Ehrenfried“, „Heinrich Gottschall“ und vor allem: „Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen“ (1780).

Diese letztere Schrift zog ihm einestheils die Anfeindungen seiner Amtsbrüder in Erfurt zu und wurde andererseits Veranlassung, daß er in das Philanthropin in Dessau als Titurg berufen wurde. Die Schrift zerfällt außer einer Vorrede, die von der Religion, dem Religionsunterrichte und dem Zwecke der Schrift handelt, in fünf Abschnitte, von denen der erste den Begriff der Religion feststellt, die vier anderen die Stufenfolge des Religionsunterrichts darlegen. „Meine Absicht geht nicht dahin, den Kindern bloße Erkenntnis, sondern gute Gesinnung beizubringen. Nach dieser Ansicht muß das ganze Buch beurteilt werden.“ „Wenn ich ein Kind lehre, Barmherzigkeit sei Liebe gegen die Nothleidenden, dieses mit vielen Sprüchen beweise und mit Exempeln erläutere, so bekommt es Erkenntnis. Wenn ich ihm

aber den unschätzbaren Wert der Barmherzigkeit begreiflich mache 2c., so daß das Kind mit eigenen Augen sieht, daß es ein Thor sei, wenn es die Barmherzigkeit nicht ausüben wollte, so habe ich die Gefinnung desselben bestimmt.“ Er will mit dem Einfachen und Leichten begonnen haben; darum schiebt er Erzählungen voraus und führt das Kind erst dann zur Bibel und unterrichtet es erst dann durch Unterredung. Auf der zweiten Stufe erst erfährt das Kind, daß Jesus Gottes Sohn ist, auf dritter erst, wie er es ist. Für die erste Stufe empfiehlt er daher das „Moralische Elementarbuch“ und den „Ersten Unterricht in der Sittenlehre“; für die zweite „Heinrich Gottschalk in seiner Familie“, und für die dritte den „Unterricht in der christlichen Religion“. „Das Katechisieren ist gut, indem es dem Lehrer Gelegenheit verschafft, die Vorstellungen, die sich die Kinder von der vorgetragenen Wahrheit machen, zu erfahren und, wo es nötig ist, sie zu berichtigen. Man darf es aber dabei nicht bewenden lassen. Dadurch wird nur Kenntnis und Überzeugung von der Wahrheit mitgeteilt, die aber tot bleibt, wenn sie nicht durch die Wärme und Herzlichkeit, mit welcher der Lehrer spricht, belebt und zur Entschließung erhoben wird. Dazu kann vieles beitragen, wenn der Lehrer jede Wahrheit durch Erzählung einer Geschichte anschaulich macht und das Herz rührt.“ Die Bibel und das Leben (Beispiele des Guten) bieten solche. Die wichtigsten Wahrheiten der Religion hat der Lehrer in einer Reihe kurzer Bibelsprüche den Schülern einzuprägen. „Dies sind die eigentlichen Samenkörner, aus welchen der religiöse Sinn, wenn sie auf gutes Land fallen, sich entwickelt. — Eine zu weitläufige Erklärung der biblischen Sprüche ist oft dabei der beabsichtigten Wirkung so nachteilig, als wenn der Säemann den Keim aus der Hülse des Samenkornes lösen wollte. Er wirft es auf das Land. Die gute Beschaffenheit desselben und die von oben herabfallenden Strahlen, Tau und Regen, befördern die Entwicklung. So auch ist es mit dem Samen des göttlichen Wortes.“ Er tadelt, daß man kleine Kinder schon eine ganze Stunde lang in dumpfen Stuben in ungeschickter Weise und oft mit grämlichem Herzen in Religion unterrichtet, die Stoffe schlecht anordnet und gleich zuerst nur das Gedächtnis benutzt „Erst Gebete, bei denen sie sich nichts denken, dann Sprüche, von denen sie nichts verstehen, dann der Katechismus nebst einer Erklärung, die wenigstens ebenso dunkel, als die zu erklärende Sache ist, dies alles werden sie gezwungen mit unnütziger Anstrengung und höchstem Widerwillen ihrem Gedächtnisse einzuprägen.“ Das wirkt wie unverdaute Speise, macht die Religion auch verhaßt, denn die Schwerfälligen trifft der Bafel. Erzählung muß das Erste im Religionsunterrichte sein, aber „die biblische Geschichte halte ich zur ersten Unterweisung der Kinder für unbrauchbar“. Sie ist zu fremd, erzählt nur wenig von Kindern. Fabeln will er auch nicht, sondern kindliche Geschichten von guten Kindern, um dadurch ihre Begriffe zu bilden. Dabei legt er Gewicht auf Gänge in die freie Natur, wo man Gott in seinen Werken sieht, auf Bilder, welche Scenen aus der Geschichte darstellen, auch kleine Lieder zum Singen. Erst auf der zweiten Stufe tritt die Offenbarung ein, deren Notwendigkeit und Wahrheit begründet wird; nur sind Wunderwerke und Weissagungen dabei nur als ein Nebenbeweis anzusehen, während die innere Wirkung der Schrift die Hauptsache bleibt. Die Hauptperson, welche die Kinder nun kennen lernen, ist Christus, von dem erzählt wird, was er uns gebracht hat, damit die Kinder ihn lieben lernen. Bei der biblischen Geschichte giebt man die Hauptgeschichten in chronologischer Ordnung, hält sich bei den Reden länger auf, schildert die Charaktere lebendig und macht auf den Rang der göttlichen Weisheit bei den Schicksalen der Menschen aufmerksam. Auf der dritten Stufe unterrichtet man durch sokratische Unterredung. Dazu ist nötig, daß man der Kinder Vertrauen durch Freunblichkeit gewinne, sich an die Kindersprache gewöhne, seinen Plan festhalte, sich stets gut

vorbereite, den Ausgangspunkt geschickt wähle, auch die ungeschickteste Antwort zu benutzen und durch geschickte Fragen dem Kinde zur Erkenntnis seines Irrtums zu verhelfen lerne. In die Geheimnisse der Religion hat man sich nicht tief einzulassen, und bei den Unterscheidungslehren hat man die Meinung fernzuhalten, als ob das Annehmen gewisser Vorstellungsarten das Hauptwerk der Religion sei.

Dr. Kramer in dem „Leben Karl Ritters“, S. 21, urteilt über Salzmanns religiöse Erziehung: „In Salzmann vereinigten sich in seltenem Maße die Eigenschaften, welche eine segensreiche Einwirkung auf die Jugend bedingen und sichern. Ein energischer, auf festen, einmal als wahr erkannten Prinzipien ruhender Charakter, der allem Schein und gemachten Wesen feind war, eine unerschütterliche Pflichttreue und unermüdbliche Thätigkeit, warme Begeisterung für Menschenwohl waren die Grundzüge seines Wesens: sie ruhten auf der tiefen und lebendigen Überzeugung von der allweisen und väterlichen Leitung und Vorsehung Gottes und der aufrichtigen Verehrung Jesu und seiner Lehren, die ihm als wahrhaft göttliche Richtschnur seines Lebens und Handelns galten. Freilich war ihm, wie den übrigen Trägern des Geistes, der die damalige Zeit beherrschte, das Wort von der Versöhnung mit Gott durch Christum Jesum in seiner seligmachenden Kraft unbekannt geworden; die Worte Sünde und Gnade möchte man kaum in seinen zahlreichen religiösen Schriften antreffen; die heilige Schrift war ihm deshalb, wie den meisten seiner Zeitgenossen, ihrem innersten Kerne nach ein verschlossenes Buch; die Erkenntnis der in ihr, wie in der Entwicklung der christlichen Kirche sich offenbarenden Herrlichkeit des Reiches Gottes und der daraus für alle menschlichen Verhältnisse, auch für die Bildung der Jugend, zu schöpfenden Lebenskräfte war ihm, wie seiner ganzen Zeit, mit Ausnahme einzelner, verschwunden. Aber wie wichtig diese Mängel seiner Erkenntnis teils überhaupt, teils in ihrem Einfluß auf den ganzen bei der Erziehung zu befolgenden Gang auch sein mochten, so wurden sie doch in hohem Grade ergänzt durch die aufrichtige und einfache Frömmigkeit, die sich in seinem ganzen Wesen aussprach, durch die Reinheit der sittlichen Gesinnung und die ungefärbte Liebe und Herzlichkeit, welche ihn wie den ganzen Kreis von Menschen, dessen Mittelpunkt er war, erfüllte. Er stand unter diesen da, wie ein Vater inmitten seiner Familie, als ein hohes Vorbild praktischer Weisheit und Tugend, an welchem die jungen Seelen, die seiner Pflege anvertraut waren, durch tägliches Anschauen, ganz abgesehen von allen besonderen zu ihrer Leitung dienenden Maßregeln, sich erheben und unvermerkt und ihnen unbewußt erstarken mußten.“

Neben dieser reinen Persönlichkeit steht C. F. Bahr dt, der „Aufklärungsdragoner“, mit seiner sittlichen Verkommenheit (1741–1792). In Schulpforta und Leipzig gebildet, schon früh ein gern gehörter Prediger, aber auch früh in Unsitlichkeit verkommen, so daß er von Leipzig und Erfurt weichen mußte, warf er sich in Gießen der Aufklärung in die Arme und wurde durch Salis, der ihn zum Direktor des Philanthropins in Marschlins wählte, auf die Pädagogik geführt. Er veröffentlichte in Marschlins die Schrift „Philanthropischer Erziehungsplan“, ging aber schon nach zwei Jahren als Superintendent nach Dürkheim, wo er bald darauf auf dem Schlosse Heidesheim ein Philanthropin anlegte. Dies zerfiel durch seine und seiner Lehrer Niederlichkeit, und Bahr dt sank nach und nach immer tiefer in Gemeinheit, bis er 1792 in Halle starb. (Vgl. Lehner, C. F. Bahr dts Leben.) Bahr dt wollte die allgemeinen religiösen Wahrheiten von Gott, Tugend und Unsterblichkeit mit Wärme, dagegen die Bestimmungen, welche das Unterscheidende der Kirchen ausmachen, bloß historisch dem Zöglinge vortragen, um ihm jene Duldung einzusößen, die für jede öffentliche Volksreligion, selbst wenn sie Götzen dienst wäre, Achtung hat.

In Marischlins verteilte sich daher der Religionsunterricht auf drei Klassen. Die kleinsten Schüler lernten kurze Sentenzen und Sprüche, in der zweiten Klasse ward das Wesen der natürlichen Religion vorgetragen; in der dritten Klasse befanden sich diejenigen, die auf ausdrückliches Verlangen der Eltern und Vormünder mit den Unterscheidungslehren der Kirchen bekannt gemacht wurden. Dabei wandte er die sokratische Lehrart an. Er unterscheidet dieselbe streng von der gewöhnlichen katechetischen Methode, nach welcher man den Schülern zuerst die Begriffe und dann den Beweis giebt, so daß das Kind nicht urteilen, sondern nur blind glauben lernt. Dagegen giebt die sokratische Lehrart dem Lehrlinge zuerst den Beweis und läßt ihn den Satz durch Folgerungen selbst herausbringen, so daß er glaubt, er sei durch eigenes Nachdenken auf den Begriff gekommen. „Der Sokrater“, sagt er, „drängt nichts auf; schon das Kind von fünf Jahren muß selbst denken, selbst folgern, selbst erfinden. Dabei darf der Lehrer nur solche Data zum Ausgangspunkte seiner Entwicklung nehmen, welche schon in der Seele des Kindes liegen, die es bereits aus der Außenwelt in sich aufgenommen hat. Die Summe derselben muß der Lehrer erforschen, dann kann er aus ihnen alles entwickeln; aber er muß sich überall die Miene des Mittlernenden geben, muß sich bei glücklichen Einfällen der Schüler entzückt stellen, bei schweren Fragen selbst stille stehen, den Zeigefinger an die Nase legen, sinnen und warten. Er darf nie unwillig werden bei falschen Antworten. Antwortet ein sonst aufmerksamer Knabe nicht, so war die Frage zu schwer oder zu unbestimmt. Man tadele das Kind nicht wegen einer unbedachten Antwort, sondern führe dasselbe lieber ad absurdum, damit es seinen Irrtum einsehe.“ Bahrdt handhabt die Methode mit einer gewissen Meisterschaft, geht vom Leichterem zum Schwereren, entwickelt die Begriffe vom Standpunkte des Schülers aus nach synthetischer Weise; seine Fragen sind einfach, deutlich und bestimmt; dagegen wird der Inhalt um so dürftiger. Er hält sich ausführlich bei den Gesundheitsregeln auf, katechisiert über „Leibesöffnung und Ausdünstung, Brechmittel und Purganzen“ in seinem „Katechismus der natürlichen Religion als Grundlage eines jeden Unterrichts in der Moral und Religion“ (Halle 1790). In formeller Beziehung hervorragend ist auch das, was Bahrdt von dem Geschichtsunterricht fordert: statt eines „dürren Gerippes von Universalhistorie, die das Gedächtnis mit Namen und Jahrzahlen anfüllt, hingegen dem Verstande nichts zu denken, dem Herzen nichts zu fühlen giebt“, „dramatische Erzählung“, durch welche die Charaktere in der lebhaftesten Beleuchtung erscheinen, unterstützt durch die Karte, die den Ort des Hergangs veranschaulicht, und womöglich durch Bilder von der Thatfache selbst. So stellte er den biographischen Geschichtsunterricht in den Vordergrund und wählte dafür Bilder aus „der alttestamentlichen Vorzeit“, aus der griechischen, römischen und der Kirchen-Geschichte, während die neutestamentliche Geschichte, besonders das Leben Jesu, in Sonntagsvorträgen behandelt wurde.

In die eigentliche Volksschule kam die neue Methode durch den edlen Freiherrn Eberhard v. Rochow auf Refahn (geb. 1734, † 1805). Er nahm sich besonders des gemeinen Volkes an, um es aus den Banden der schrecklichen Dummheit zu befreien. Er richtete sein Absehen auch darauf, die Kinder fruchtreich in der Religion zu unterrichten, daß der Landmann nicht mehr „die Predigt wie zur Fronen hört“, nicht mehr fatalistisch dahinlebt, sondern sittlich sein Leben führen lernt. Zweierlei fordert er darum von dem Lehrer: „Missionariengefinnung“ und eine gute Methode. Die erstere, die barmherzige Liebe zu dem armen Volke, hat er sein ganzes Leben geliebt, und die zweite hat er in treuer Arbeit sich erworben, so daß ihm viel gelingen ist.

„Ohne Schullehrer“, sagt er, „die eigentliche Missionariengefinnung haben, wird zur wahren Verbesserung der menschlichen Seelen nichts ausgerichtet werden. Wer nicht von der heilbringenden Vortrefflichkeit der Lehre Jesu selbst ganz durchdrungen ist, wer das Wohl der Menschen nicht zeitlich wünscht, wird immer ein Mietling bleiben. Lesen, Schreiben und Rechnen bleibt am Ende der ganze Vorteil, den unsere Schulen stiften; zur Erweiterung des Reiches Gottes auf Erden ist wenig Hoffnung. Die Kälte, mit welcher die Mietlinge von der Religion sprechen, ist derselben schädlicher, als wenn sie gar davon schwiegen. Wen die Religionswahrheiten nicht selbst erwärmen, hat keinen Beruf, ein Lehrer derselben zu sein. Der enthusiastische Lehrer der Religion ist mir ehrwürdiger, als der Lohnknecht, der dieselbe tagelöhnermäßig behandelt.“ Als beste Methode erschien ihm die katechetische („Handbuch der katechetischen Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen“, 1783), „der Unterricht durch bildende Unterredung“, durch welche das in der Dummheit erhaltene Volk verständlich werde. „Außer dem Katechismus und der Heilsordnung fand ich kein Schulbuch für den Landmann; und außer dem wörtlichen Inhalt dieser höchstens bloß auswendig gelernten, aber nicht verstandenen Bücher keine Wissenschaft, die man dessen Kinder lehrte.“ Schon in seinem „Schulbuche für Lehrer“ (1772) handelt er auch von „Glauben, Unglauben, Leichtgläubigkeit, Aberglauben“, „von der Religion“, „von einer Tugendlehre nach der Bibel“; doch wollte er von sächsischen Lehrern auch wegen ihrer „Orthodoxie, das ist nur Pünktlichkeit in der Form, nicht im Wesentlichen“, nichts wissen, und meinte: „Es kann sehr viel vollkommener werden, wenn aus der Schule alles, was lutherisch, reformiert und römisch-katholisch heißt, wegzubleibe, damit der Seelsorger dieses bei der langen Präparation zur Konfirmationslehre liefere, in der Schule aber nichts als natürliche Erkenntnis Gottes und allgemeine christliche Tugend gelehrt und letztere geübt würde“. Er wollte durch den Unterricht das Volk erleuchten, das ohne alle Metapher „im Finstern wandelt“. „Nur das Verstehen dessen, was gelehrt wird, macht den Unterricht nützlich“; darum übte er sich mit seinem Freunde Bruns († 1794) in der bildenden Methode und führte sie mit ihm in die Schule ein, denn nach seiner Meinung „kommt es beim Recht und Unrecht, Thun und Lassen überall darauf an, wie jeder über Recht und Unrecht selbst denkt, mit einem Worte, ob er verständig und gewissenhaft ist“. Darum verwarfen sie das gemeinschaftliche Hersagen und wollten auch im Religionsunterrichte zuerst Verständnis, dann Nutzenanwendung der christlichen Lehre. In Nie-
maus „Beschreibung der v. Rochowschen Lehrart“, wo S. 230–238 vom Religionsunterrichte die Rede ist, bezeichnet Rochow als Zweck desselben, „aus den Kindern aufrichtige Gottesverehrer zu machen, die durch ihren Wandel beweisen, daß sie Jesu Christo, ihrem Herrn, angehören, Unterthanen seines glückseligen Reiches sind und ewig zu bleiben wünschen; dann aber sie zu solchen Menschen zu bilden, die zu allem guten Werk geschickt sind, weil sie wissen, daß ihr Weg zum Himmel über die Erde geht, auch Treue im Beruf selbstthätiges Christentum ist oder doch sehr erleichtert und überall Brauchbarkeit und Geschicklichkeit zu den täglichen Geschäften des Lebens es eigentlich möglich macht, sein Licht, nämlich die in uns wohnenden guten Gefinnungen, vor den Leuten leuchten zu lassen“. Aus der heiligen Schrift waren besondere Lesestücke ausgewählt, die erklärt und zugleich zur Erlangung gemeinnütziger Kenntnisse benutzt wurden. Für den eigentlichen Religionsunterricht sind zwei Stunden bestimmt, in denen eine von Rochow zusammengestellte Reihe von Bibelsprüchen dazu benutzt wurde, eine zusammenhängende Religionslehre zu erteilen. „Der Lehrer muß die Wörter Genugthuung, Erbsünde, die Redensarten Gottmensch u., die den Kindern nicht verständlich genug sind, nicht in seine Anweisung mischen, alle das Gedächtnis be-

schweren Einteilungen, sowie figürliche Ausdrücke des alten Menschen, der alten Kreatur u. durchaus vermeiden. Alle Erläuterungen seines Vortrages muß er aus der den Kindern vor Augen liegenden Natur, ländlichen Verfassung, Sitten, Untugenden und Laster hernehmen, sie immer aus der Erfahrung ihrer Sinne auf das, was Gott ist, was er gegen uns ist und wir gegen ihn sein sollen, schließen lehren.“ Das Allgemeinste aus der biblischen Geschichte soll im Anschluß an Apostelgeschichte 7, 1—53 mit Hinzunahme von Röm. 1, 21—25 u. 2, 17—24 gelehrt und Montags in der ersten Stunde die Predigt wiederholt werden. Wochensprüche werden gelernt, aber die Kinder sollen nicht durch Bestrafung abgeschreckt werden. „Die Religion soll ihnen nicht eingepflegt, sondern eingeflößt werden.“ Darum sollte auch aller Unterricht die Religiosität fördern, und Gebet begann und schloß den Unterricht. Nochow selbst war nach seines Schülers Wilberg Urteil durch Milde und Freundlichkeit, Klarheit der Gedanken, Deutlichkeit und Bestimmtheit der Fragen, die zur Aufmerksamkeit und zum Nachdenken nötigte, ein musterhafter Lehrer.

Die Katechetik als Wissenschaft nach den Ideen der Zeit behandelte G. F. Seiler, welcher „Grundsätze zur Bildung künftiger Religionslehrer, Prediger und Katecheten“ (1786) und ein „Katechetisches Methodenbuch“ (Erlangen 1789) schrieb und dessen „Unterredungen eines Vaters mit seinem Sohne über die ersten Grundwahrheiten der Religion“ bis 1823 20 Auflagen erlebten; ferner: Kas p. Gräffe, welcher in seinem „Vollständigen Lehrbuche der allgemeinen Katechetik“ (1795—1799, 3 Bände) die Kantische Philosophie anwandte, auch „Ausführliche Katechisationen über den hannoverschen Landeskatechismus“ (4 Teile, 1801—1805) herausgab. Diese beiden mit Joh. Christ. Dolz (geb. 1769, Direktor in Leipzig), dessen „Katechetische Unterredungen“ und „Neue Katechisationen u.“ vielfach als mustergültig angesehen wurden, sind Bahnbrecher der neuen Form; doch ist der Inhalt bei Dolz ziemlich dürftig, während Seiler als Methodiker wenigstens einen guten Blick hat.

Den größten Einfluß auf die Schul- und Lehrerwelt auch auf dem Gebiete des Katechismusunterrichts hat G. F. Dinter (geb. 1760, † 1831) geübt. Er hat dieselbe bis in unsere Zeit beherrscht. Dinter hatte selbst in seiner Jugend im Religionsunterricht nur auswendig lernen müssen, hatte den alten Schlandrian in vielen Schulen gesehen und hatte sich daher bemüht, seinen Religionsunterricht psychologisch der Entwicklung der Kinderseele anzupassen und zugleich denselben zum „Hauptbildungsmittel der edelsten Kräfte des Menschen“ (Leben, S. 238) zu machen. Sein Grundsatz ist: Durch den Kopf zum Herzen, keine Wärme ohne Licht! Darum forderte er zunächst Zergliederung des Katechismustextes, dann Erklärung, benutzte auch wohl die biblische Geschichte, um daraus Glaubenslehren zu entwickeln (Leben, S. 136). Als die beste Methode galt ihm die Sokratische, die er selbst meisterhaft übte, wenn auch in seinen gedruckten Katechesen sich manche Weiterschweifigkeiten und ungenaue, auch inkorrekte Fragen finden. „Der zergliedernde Katechet“, sagt er, „giebt seinen Zöglingen das fertige Wohnhaus, sagt ihm die Bestimmung des Ganzen, macht ihn auf die einzelnen Teile und ihre zweckmäßige Einrichtung aufmerksam; er lehrt ihn das Haus kennen, das andere gebaut haben. Der Sokratische führt seinen Zögling auf die leere Stelle, überlegt mit ihm, wie sie zu benutzen, anzubauen sei, schafft mit ihm gemeinschaftlich die Materie an und läßt ihn unter seiner Aufsicht das Werk ausführen: der Schüler des Sokrates lernt Häuser bauen.“ Der Inhalt ist bei ihm allerdings flach; was aber Dinter seine große Bedeutung giebt, ist seine treue Hin-

gebung an die Schule, die Gewissenhaftigkeit, mit der er gewirkt, und die Freudigkeit, mit der er die Lehrer angeregt hat. Für Schulung der Lehrer in einer guten Methode hat viel gewirkt seine Schrift: „Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik, als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer in Bürger- und Landschulen“ (Neustadt 1801), welche bis 1829 7 Auflagen erlebte; und seine „Unterredungen über die Hauptstücke des Katechismus“ (13 Bände) fehlten selten in der Bibliothek eines Lehrers.

„Pestalozzi ist König der Unter-, Sokrates König der Oberklasse. In der Mittelklasse geht das Kind von jenem zu diesem über, nachdem es seine Kraft verstatet. Beide Männer arbeiten dahin, sich selbst entbehrlich zu machen.“ Das war Dinters Hauptzatz, mit dem er ohne Pedanterie das Ziel, „denkende und gute Menschen zu bilden“, zu erreichen suchte; denn ihm lag an der Sache mehr als an der Form; aber wer sokratisch-katechetische Methode lernen will, muß bei ihm in die Schule gehen. Wir geben hier eine Probe aus seinen Unterredungen:

„Lehrer: Der Garten dort hinter eurem Hause, ist der von sich selbst entstanden? Kind: Nein, mein Großvater hat ihn angelegt. L.: Wer war nun eher da? der Garten oder der Großvater, der ihn anlegte? K.: Der Großvater war eher da. L.: Warum mußte das sein? K.: Sonst hätte er ihn gar nicht anlegen können. L.: Das, was durch jemanden angelegt, hervorgebracht wird, wie nennt man das? K.: Seine Wirkung. L.: Und das, durch dessen Kraft die Wirkung entsteht, wie wird das genannt? K.: Die Ursache. L.: Wenn du nun deinen Großvater und den Garten in ihrer Verbindung denkst, kannst du da diese zwei Worte auch anwenden? K.: Ja, mein Großvater war die Ursache, und der Garten ist die Wirkung. L.: Und welches war eher da? die Ursache oder die Wirkung? K.: Die Ursache war eher da, als die Wirkung. L.: Ob das wohl in anderen Fällen ebenso geht? K.: Ja. L.: Denke dir Uhr und Uhrmacher. K.: Der Uhrmacher war eher da, als die Uhr. L.: Finde selbst ein ähnliches Beispiel. K.: Der Tischler war eher da, als der Tisch. L.: Im allgemeinen. K.: Die Ursache war eher da, als die Wirkung. L.: Nun denke dir aber auch einmal einen Fall, wo die Wirkung eher da ist, als die Ursache. K.: Das geht gar nicht an; wenn die Ursache nicht eher da ist, so kann sie es ja nicht machen. L.: Sage lieber, so kann sie ja die Wirkung nicht hervorbringen; kannst du das also im allgemeinen (als allgemeinen Satz) ausdrücken? K.: Die Ursache ist allemal eher da, als die Wirkung. L.: Dies laßt uns nun auf Gott und Welt anwenden. K.: Gott ist die Ursache, und die Welt ist die Wirkung. L.: Was folgt daraus? (Wer muß eher dagewesen sein?) K.: Gott muß eher dagewesen sein, als die Welt; sonst hätte er ja die Welt nicht schaffen können. L.: Sobald ich mir einen Welterschöpfer denke, so muß es auch eine Zeit gegeben haben, wo die Welt anfang zu sein, und ehe sie war, war nichts als Gott; Gott schuf die Welt; von wem wurde nun aber Gott geschaffen? K.: Von niemandem; es war ja niemand da, als er. L.: Wenn er von niemandem erschaffen wurde, wohl an, so muß er einmal von sich selbst entstanden sein. K.: Das geht gar nicht; von sich selbst kann nichts entstehen. L.: Ist das aber auch so ganz gewiß? was heißt: du hast Vernunft? K.: Ich kann den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung einsehen. L.: Wer nun eine Wirkung ohne Ursache denken wollte, wie würdest du den nennen? K.: Unvernünftig. L.: Entstehen aber wäre doch eine Wirkung. K.: Es muß also auch eine Ursache da sein. L.: Wer also spricht: es entsteht etwas von selbst, was sagst du von dem? K.: Er redet unvernünftig; wo eine Wirkung ist, muß auch eine Ursache sein; also kann nichts von sich selbst entstehen. L.: Und Gott? K.: Gott kann auch nicht von sich selbst entstanden sein. L.: Nun nimm einmal das alles zusammen: Gott war eher da, als die Welt; ihn kann niemand erschaffen

haben; von sich selbst kann er auch nicht entstanden sein; nun bleibt also bloß eine Möglichkeit übrig; welche wohl? R.: Er kann gar nicht entstanden sein; die Welt entstand, das drückt man auch so aus: sie hatte einen Anfang; Gott entstand nie. L.: Wie werden wir das ausdrücken? R.: Er hatte nie einen Anfang (Gott entstand nie); er hat auch kein Ende. L.: Wohl, daß du das noch von der Unterklasse her weißt; indes damals mußtest du noch manches lernen, ohne die Gründe einzusehen, warum wir glauben, daß es so ist; jetzt mußt du auch auf diese aufmerksam gemacht werden."

„L.: Jener Baum, was glaubst du von ihm? wird er immer bleiben? R.: Nein, er wird einmal abgehauen werden. L.: Warum glaubst du das? R.: Weil die Leute Holz brauchen, wenn sie nicht erfrieren wollen. L.: Wenn ihn nun jemand abhaut, kommt da die Ursache seiner Zerstörung von außen her, oder aus ihm selbst? R.: Sie kommt von außen her. L.: Wenn ihn nun niemand umhaut, dann steht er doch immer fort? dann wird er doch nie zerstört? R.: Er würde doch einmal faul werden und eingehen. L.: Kämme dann die Ursache der Zerstörung von außen her? R.: Nein, sie käme aus ihm selbst. L.: So geht's mit dem Baume; so geht's mit jeder andern Sache; wenn sie zerstört wird, so ist nur zweierlei möglich; wo kann der Grund der Zerstörung liegen? R.: Der Grund der Zerstörung liegt entweder außer ihr oder in ihr selbst. L.: Einen dritten Fall kann's gar nicht geben; laßt uns auch das auf Gott übertragen, und auf die Frage: ob Gott je ein Ende haben könne."

„L.: Wenn Gott ein Ende haben sollte, so müßte von zwei Fällen einer eintreten. R.: Entweder außer ihm müßte der Grund der Zerstörung liegen, oder in ihm. L.: Wir wollen bei Gott nicht den Ausdruck ‚Zerstörung‘, sondern ‚Vernichtung‘ brauchen; warum? das wird euch eine der folgenden Unterredungen lehren; wenn nun von zwei Dingen eins das andere zerstört, welches von beiden muß mehr Kraft haben? R.: Das, was das andere zerstört, muß mehr Kraft haben, als das, welches zerstört wird. L.: Wenn nun Gott, der Lebende, der Wirkende, von jemandem vernichtet werden sollte, was müßte dann der Fall sein? R.: Der andere müßte mehr Kräfte haben als Gott. L.: Ist das aber ein möglicher Fall? R.: Nein, niemand hat mehr Kräfte als Gott; Gott ist allmächtig. L.: Was kann also kein lebendiges Wesen, was kann keine Naturkraft je thun? R.: Sie kann Gott nicht vernichten. L.: Von außen her kann also die Ursache seiner Vernichtung nicht kommen; aber es gab noch einen zweiten Fall; die Ursache der Vernichtung könnte in ihm selber liegen, wie in jenem Baume. R.: Nein, das kann auch nicht sein. L.: Warum nicht? Gesezt, jener Eichbaum hätte eine Lebensdauer von fünfhundert Jahren, könnte er dann vor achthundert Jahren schon dagewesen sein? R.: Nein, er wäre sonst schon längst verdorret. L.: Vor wie viel Jahren schon? R.: Vor dreihundert Jahren schon. L.: Oder könnte er immer dagewesen sein? gar keinen Anfang gehabt haben? R.: Da müßte er ja noch eher zugrunde gegangen sein. L.: So viel ist dir also klar: eine Sache, die in sich den Grund der Zerstörung trägt, kann nicht ohne Anfang sein; warum? R.: Sonst wäre sie längst zerstört. L.: Was also keinen Anfang hat, was weißt du von dem gewiß? was kann es nicht in sich haben? R.: Den Grund der Zerstörung. L.: Dies wende auf Gott an. R.: Gott hat keinen Anfang; also kann er auch den Grund der Vernichtung nicht in sich haben. L.: Es ist kein Grund der Vernichtung außer ihm, und keiner in ihm; was schließt du daraus? R.: Es ist gar kein Grund zu seiner Vernichtung da. L.: Also ebenso gewiß, als er keinen Anfang hat, ebenso gewiß — kannst du das fortsetzen? R.: Ebenso gewiß hat er auch kein Ende. L.: Was hast du jetzt von Gott gesagt? R.: Er hat weder Anfang noch Ende. L.: Du weißt, wie man ihn deswegen nennt? R.: Man nennt ihn des-

wegen ewig. L.: Recht, bisweilen auch noch anders; was ein Ende nimmt, heißt? R.: Endlich. L.: Den, der kein Ende nimmt, wie wird man ihn nennen? R.: Unendlich. L.: Laßt uns den Weg, den unsere Unterredung genommen hat, noch einmal übersehen! Was sagten wir zuvor von Ursache und Wirkung? R.: Die Ursache ist allemal eher da, als die Wirkung; Gott ist die Ursache der Welt; also muß Gott auch eher dagewesen sein, als die Welt. L.: Wohl, aber daraus folgt noch nicht, daß er von Ewigkeit her sei; es kann ihn jemand hervorgebracht haben? R.: Nein, es war niemand da, als er. L.: Wie schlossen wir weiter? R.: Von sich selbst kann er auch nicht entstanden sein, denn nichts kann von sich selbst entstehen. L.: Wenn er nun weder von sich selbst noch von einem andern entstanden ist, was folgt daraus? R.: So ist er gar nicht entstanden; er hat keinen Anfang. L.: Woher wissen wir aber gewiß, daß er kein Ende hat? wenn eine Sache ein Ende nehmen soll, wo muß der Grund dazu liegen? R.: Wenn eine Sache ein Ende nehmen soll, so muß der Grund entweder außer ihr liegen, oder in ihr selbst. L.: Welches von beiden kann nun bei Gott der Fall sein? R.: Ein anderer kann Gott nicht vernichten, weil Gott allmächtig ist, und in Gott kann auch kein Grund der Vernichtung liegen, weil er keinen Anfang hat. L.: Aus dem allen folgte die göttliche Eigenschaft, von der wir heute mit einander reden wollen; welche? R.: Gott ist ewig. L.: Das heißt? R.: Er hat weder Anfang noch Ende."

Von Methodikern dieser Richtung sind noch zu erwähnen H. Müller in Kiel, der als Professor und Lehrer am Seminar zu Kiel für die Katechetik zu begeistern verstand, wie Cl. Harms und Jessen bezeugen. Erst nach seinem Tode († 1814) erschien sein „Lehrbuch der Katechetik“ (Altona 1816 und 1822), ein ziemlich summarisch gehaltenes Kompendium, zu dem sein Schüler Carstensen in seinem „Handbuche der Katechetik“ (2 Bde., 1821—1823) den Kommentar lieferte, ohne indes trotz manches Trefflichen, das das Buch bietet, die Methode weiter zu fördern. Am allgemeinsten faßt die katechetische Methodenlehre Gotthilf Hartung, Direktor der Mädchenschule in Erfurt, in seiner „Katechetenschule zum Lehren und Lernen“ (3 Teile, Leipzig 1827). Sie ist eine Denk-, Sprech- und Sprachschule, in der allerdings das Wesen und das Gesetz der Frage und des Fragenunterrichts scharfsinnig behandelt ist, aber „Katechisieren“ allgemein als die „Fragekunst als eine Lehrmethode an sich“ abgesehen von einem besonderen Lehrgegenstande betrachtet wird. Nur einzelne der Proben des dritten Teils enthalten religiöse Themata, und diese leiden meist, trotz der peinlichen Sorgfalt in der Frageform und der Entwicklung, an Steifheit. Am meisten gewandt zeigt sich neben Dinter noch Joh. Ferd. Schlez, der, vielfach als Jugendschriftsteller thätig, 1815 „Entwürfe zu Katechisationen über wichtige Angelegenheiten des Verstandes und Herzens“ und ein „Katechetisches Handbuch oder Lehrgespräche“ (Gießen 1828) herausgab. Diese zeigen große Formgewandtheit, aber ihr Inhalt ist nur religiös im weiteren Sinne. Der Superintendent zu Frankenhausen C. Thierbach endlich versteht wie Hartung unter der theoretischen Katechetik die allgemeine Theorie des fragweisen Unterrichts, von dem die Anwendung auf den Religionsunterricht nur ein besonderer Teil ist. Von seinen Schriften: „Handbuch der Katechetik“ (2 Bände, 1820—1822), „Katechisierkunst“ (5 Teile, 1826 ff.), zeichnet sich das „Lehrbuch der Katechetik“ (Hannover 1830) durch Klarheit und Übersichtlichkeit aus, zeigt aber auch den ganzen Formalismus der rationalistischen Schule.

5. Eine andere Stellung als die alten Rationalisten nehmen die jüngeren Anhänger dieser Richtung zu dem religiösen Unterrichte. Sie wird im wesent-

lichen bedingt durch zwei Faktoren, einmal durch die Umänderung, welche durch die Befreiungskriege auf dem Gebiete der Theologie und des kirchlichen Lebens sich vollzog, und die zuerst wieder als Pietismus, dann als Orthodoxie bezeichnet wird, dann durch die Männer, welche, wie David Strauß, die letzten Konsequenzen der Aufklärung zogen und schließlich zu dem Resultate kamen, daß kein Kind Religionsunterricht erhält. „Denn kein Mensch braucht ihn. Weltbilder setzen sich selbst zusammen, in jeder Seele verschieden; Sitte lehrt die Gesellschaft ohne Katechismus. Der Lehrer ist straffällig, der religiöse Ansichten anders als historisch referierend bespricht.“ Aus dieser eigentümlichen Entwicklung der neueren Zustände erklärt es sich, daß bei den Männern dieser Richtung die Polemik einen großen Raum einnimmt. Wir erwähnen aber hier nur Diesterweg als verbindendes Mittelglied von der alten zu der neuen Zeit, Strauß, der aller Halbheit ein Ende macht, und einige Männer, die Strauß gefolgt sind, während wir andere, die zu rationalistischen Anschauungen hinneigen, wegen ihrer pädagogischen und methodischen Ansichten in die Entwicklung des neuen Religionsunterrichts einreihen, wo ihre Bestrebungen am besten das rechte Licht empfangen.

Adolf Diesterweg (geb. 1790, † 1866), dieser um die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer und als Vorkämpfer für eine naturgemäße Gestaltung der Schule hochverdiente Pädagog, war, nachdem er in der Schule durch das bloße Auswendiglernen des Heidelberger Katechismus im Religionsunterrichte sich unbefriedigt gefühlt hatte, in den Anschauungen des Rationalismus groß geworden; dennoch behielt er sein ganzes Leben hindurch große Hochachtung vor wirklicher Religiosität, und nur das Dogmatische, das, was er als das Konfessionelle bezeichnet, war ihm verhaßt. Er wollte darin im Sinne des Rationalismus die größte Freiheit zugestanden wissen, und namentlich war ihm das mystische Wesen, welches er in den zwanziger Jahren zu Gesicht bekam, zuwider. In seinem „Wegweiser für deutsche Lehrer“ (1834) hat R. Vormann den Religionsunterricht behandelt. Aber auch Diesterweg selbst hat sich öfter über den Religionsunterricht ausgesprochen, in der letzten Zeit seines Lebens gegen die, wie ihm schien, überhand nehmende Orthodoxie meist polemisch als Gegner des konfessionellen Religionsunterrichts. Er meint: „In keinem Unterrichtsgegenstande entbehrt man so wenig von wahrer Pädagogik, als im Unterrichte der Religion. Von religiöser Bildung kann man fast gar nicht reden. Wer sie liebt und ehrt (sie ist das Fundament, der Kern aller Bildung), der denkt auf Mittel, die Religion in einer der Natur der Kinder entsprechenden, sie dafür gewinnenden Weise zu lehren.“

Der Religionsunterricht soll den ganzen Menschen bilden. Er soll sich darum dem Wesen der Kindesnatur anschließen, die Verschiedenheit der individuellen Entwicklung respektieren und die menschlichen Anlagen nach dem allgemein humanistischen Gesetz ausbilden. Darum hat es die religiöse Bildung so wenig mit einer Konfession, als mit einer Profession zu thun; denn das Konfessionelle schließt das allgemein Menschliche aus. Aber die Religion soll, obgleich sie wesentlich Gemütsbildung ist, alle Kräfte des Menschen, darum die religiösen Vorstellungen, das Sittliche, das Ästhetische bilden, so daß wir in der religiösen Bildung Liebe zu dem Wahren, Guten und Schönen erzeugen. „Das Wahre ist Numero Eins, daher der Sinn der religiös zu bildenden Jugend überall zu oberst auf das Wahre zu lenken ist.“ Die Form der religiösen Bildung muß sich nach den Gesetzen der sich entwickelnden Menschennatur bestimmen, darum gelten hier folgende Prinzipien: *Seiterkeit* — fort mit allem Finstern! *Anschaulichkeit* — fort mit dem Gedächtnis-

fram! Entwicklung und Entwickelbarkeit — fort mit allem dogmatischen Unterricht! Systemlosigkeit — fort mit dem theologischen System und den Katechismen der Kirche! Fortschritt — fort mit einem definitiven Abschluß in der Bildung eines Menschen! Jeder Mensch soll den Entwicklungsgang der Menschheit durchmachen, daher muß ihn der Unterricht auf historischen Boden stellen und durch die Geschichte des Menschengeschlechtes ihn selbst, durch die Geschichte der Religion sein religiöses Bewußtsein entwickeln. Danach kann die religiöse Bildungsweise keine andere sein, als die historische. Also Geschichte — nichts als Geschichte. Religion — nicht Theologie; sittliche Grundsätze — keine dogmatischen Lehrsätze; Thatfachen; denn die Geschichte läßt sich mit heiterem Ernste erzählen (Jesus ist Muster), sie genügt der Anforderung der Anschaulichkeit; ferner liegt der religiöse Inhalt in den Geschichten in konkreter Gestalt, so daß er den Kindern entwickelt und zum Bewußtsein gebracht werden kann. Die Geschichte bietet kein System, aber sie weckt Leben, giebt zu denken, zu empfinden und enthält edle Antriebe zum Handeln; endlich leitet die Geschichte auf die Lehre einer unendlichen Entwicklung. Der Religionsunterricht der Volksschule ist Historie. Woher aber die Geschichten? Aus dem alten und neuen Testamente, aus dem wir solche, die psychologisch wahr sind und Eindruck auf Herz, Kopf und Willen machen, auswählen. Wir behandeln sie so, daß der Schüler sie selber empfindet, fühlt und denkt, nichts Fremdes hinzubringt, sondern das Rechte und Wahre der Geschichte entnimmt. Darum entwickeln wir die religiösen und sittlichen Vorstellungen und Begriffe, welche in der Geschichte liegen, wenden sie auch auf das Leben des Kindes an. Behaltenswerte Sätze, kernhafte Gedanken und Sprüche prägen wir dem Gedächtnis ein. Ebenso weiden wir die Kinder an der Schönheit poetischer Stücke und Lieder, sind aber vorsichtig, um das Gedächtnis nicht zu beschweren. „Gedächtnislasten drücken den Geist, ersticken das Gemüt.“ Wir beginnen die Erzählung einer Geschichte in der Stimmung, in welcher sich die Kinder und wir befinden. Wir vermeiden alles Künstliche. Die Sache soll wirken, und nichts anderes. Die fromme Gesinnung der Stimmung soll nicht zu den Sachen gebracht werden, sondern aus ihnen hervorgehen. Diese Natürlichkeit und Wahrhaftigkeit ist notwendig für den Religionsunterricht, sonst ist es mit seiner gesunden Wirkung vorbei. — Aus diesen Grundsätzen heraus bekämpfte Diesterweg die Regulative von 1854, welche ihm das Kind mit religiösem Gedächtnisballast zu beschweren schienen; aus diesen Gründen bekämpfte er die Konfessionsschule und trat für die Simultanschule, paritätische, konfessionslose Humanitätsschule ein mit gemeinsamem Religionsunterricht aller Kinder, damit in der deutschen Nationalschule die Deutschen innerlich geeinigt werden. Aus diesen Gründen wünschte er auch Emanzipation der Schule von der Kirche, nicht aber ‚von der Religion‘. Die Katechetik, d. h. der entwickelnde Unterricht, war ihm dabei die Meisterschaft des Lehrers.

[Vgl. Diesterweg, Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen oder nicht? Berlin, Enslin 1848.]

Am nächsten in seinen religiösen Anschauungen und methodischen Forderungen stand Diesterweg Aug. Lüben (1803—1873), welcher gleichfalls die biblische Geschichte betont und nur am Schlusse eine „übersichtliche Anordnung der christlichen Religionswahrheiten“, die für die Volksschule sich wohl an Bibelsprüche anschließen kann, für wünschenswert erachtet; doch meint er, daß die Bibel nicht allein dazu das Material zu liefern brauche.

[„Der Religionsunterricht in der Volksschule, nach den Forderungen der Pädagogik und den freieren protestantischen Anschauungen der Gegenwart dargestellt von Aug. Lüben.“ Leipzig, Fr. Brandstetter, 1870.]

Wir sehen daher bei ihm neben dem alten rationalistischen Einflusse sich zuletzt einen andern Einfluß geltend machen, den Einfluß der kritischen Richtung, welche, von David Strauß begonnen und bis in die letzten Konsequenzen durchgeführt, auch heute noch ihren Einfluß ausübt. Der alte vulgäre Rationalismus hielt die heilige Schrift wirklich für die Offenbarungs-urkunde; nur muß man sie — sagte er — vernunftgemäß auslegen. Die Evangelien enthalten ihm wirklich die Geschichte des Herrn, nur muß man es verstehen, die Wunder natürlich auszulegen und die Wirklichkeit aus den Akkommodationen des Herrn an das Verständnis des Volkes herauszufinden. So erhalte man ein ganz natürliches Leben des Herrn, des weisen Lehrers von Nazareth. Aber diese Auslegungskünste mußten doch nach und nach dem Denken als ungenügend sich erweisen, namentlich mußte man, während der Rationalismus immer die Sündlosigkeit Jesu festhielt, einsehen, daß die Akkommodation, die man Jesu zuschrieb, doch mindestens sittlich zweideutig sei, und daß man die Evangelisten durch die Auslegungskünste ganz andere Dinge sagen ließ, als sie wirklich sagten. So schritt die Zeit über den Rationalismus hinweg. Auf der einen Seite trat ihm, angeregt durch die großen Erfahrungen des Befreiungskriegs und durch Schleiermachers Thätigkeit gefördert, eine gläubige Theologie gegenüber; auf der andern Seite vollzog den Auflösungsprozeß, den der Rationalismus in schwächerer Weise nur bis auf den halben Weg geführt hatte, völlig Dav. Friedr. Strauß zuerst in seinem „Leben Jesu“ (1835), in welchem er durch die Kritik die geschichtliche Wirklichkeit dieses Lebens zu bekämpfen suchte.

Die Voraussetzung seiner Kritik war für Strauß der Gedanke, daß Gott innerlich in der Welt wirkt (Immanenz) gesetzmäßig und stetig, so daß die Naturgesetze Gesetze des Wirkens Gottes selbst sind, die er also nicht zuzeiten aufheben kann und will. Darum aber sind auch die Wunder, die gesetzwidrigen Eingriffe Gottes in die Welt, unmöglich und Gottes, der ein Gott der Ordnung ist, unwürdig. Strauß fand nun ein mit Wundern erfülltes Leben Jesu vor; an dieses trat er heran mit seiner Voraussetzung und suchte es dadurch in ein Werk der absichtslos dichtenden Volks Sage aufzulösen, in dem nirgends mehr ein fester geschichtlicher Boden zu finden sei, so daß nur das dürftige Gerüst des Lebens Jesu übrig blieb. Dies Gerüst zu bekleiden, war Strauß nicht imstande; dennoch meinte er anfangs, daß der innerste Kern des Christentums von der Zerstörung nicht getroffen werde, sondern daß, wenn auch die Wunder der Geburt, Auferstehung und Himmelfahrt Christi keine geschichtliche Wirklichkeit beanspruchen könnten, sie doch ideale Wahrheiten wären, welche sich nicht in Christo allein, sondern in der ganzen Menschheit erfüllt haben. Der Erfolg des Straußschen Werkes ist ein ungeheurer gewesen. Auf der einen Seite hat es allerdings für viele alle Lichter ausgelöscht, und sein Verfasser selbst ist endlich beim trassen Materialismus angekommen in seiner letzten Schrift: „Über den alten und neuen Glauben“, in welcher er im ersten Teile die Frage: „Sind wir noch Christen?“ mit „Nein“, die andere: „Haben wir noch Glauben?“ mit einem unsicheren „Ja oder Nein, wie man es verstehen will“, beantwortet und im zweiten Teile die Frage: „Wie begreifen wir die Welt?“ materialistisch und die Frage: „Wie ordnen wir unser Leben?“ unkonsequenterweise mit idealistischen Phrasen zu lösen sucht. Auf der andern Seite ist das Buch Antrieb geworden, die evangelischen Quellen, was Strauß zu thun vergessen hatte, nach ihrem Ursprunge, ihrem Alter und ihrem Werte zu untersuchen, so daß wir durch die treue Arbeit vieler Forscher einen tieferen Einblick in das Leben des Herrn und das Wesen des Urchristentums thun können.

Auch für die Schulen sind diese großen Bewegungen auf dem Gebiete der Theologie von Bedeutung geworden, so daß, während Walter Hübbe in seiner „Biblischen Geschichte in zwölf Büchern“ (Hamburg 1871) „den sagenhaften Erzählungsstoff“ der Bibel durch „Anpassung und Ausgleichung der einzelnen Teile zu einem harmonischen Gemälde“ zu gestalten sucht, andere, z. B. R. Richter in seiner Schrift: „Die Emanzipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichts in der Schule“ (Leipzig 1870), den Religionsunterricht aus allgemeinen und pädagogischen Gründen, weil sonst die Gesamtbildung der Schüler sehr beeinträchtigt würde, beibehalten, aber die Seele nicht in dogmatische Formen, die fortbildungsbedürftig sind, fesseln, sondern über das Trennende konfessioneller Ansichten hinausheben und ihr vor allem sittliche Gedanken und Jesus menschlich als mit uns gleicher Art und Natur nahe bringen wollen. Noch andere, z. B. Dr. W. Fricke in seiner Schrift: „Ist der Religionsunterricht in der Schule eine pädagogische Notwendigkeit?“ (Berlin 1870), wollen, „daß die sogenannte biblische Geschichte als eine Abnormität wegfallen“ und das darin enthaltene Wissenswerte in den Geschichtsunterricht als ein kleiner Teil eingereiht werden soll. Die Entfaltung der christlichen Religion und ihre Schicksale gehören in die allgemeine Weltgeschichte, und Glaubensangelegenheiten könnten erst nach eingetretener Charakterbildung, also nach dem 16. Jahre bei Mädchen und nach dem 20. Jahre bei Jünglingen, erörtert und dann der freien Wahl überlassen werden. Übrigens habe es die Schule mit dem Wissen und nicht mit dem Glauben zu thun, und wiederum habe „die Religion ihrem Wesen nach nichts mit dem Begriffen, sondern nur mit den Gefühlen einerseits und anderseits nichts mit der Moral zu thun, denn die Moral beruhe auf dem Willen und nicht auf Fühlen und Glauben; ja die Religion könne bei der Heranbildung des Kindes hinderlich sein, da sich Glaube und Wissen naturgemäß feindlich gegenüberstehen“; nur eine für Kinder geeignete, der ewigen sittlichen Weltordnung und der menschlichen Natur entsprechende Sittenlehre müsse als integrierender Teil des Jugendunterrichts gehandhabt werden. Eine solche Sittenlehre hat der Verfasser (Fricke) auch geschrieben, aber sie besteht nur aus dürftigen Gemeinplätzen als ein großes Armutszeugnis. Endlich hat man auch von dieser Seite wiederholt „die Notwendigkeit der Entfernung des Religionsunterrichts aus der Volksschule“ zu erweisen gesucht, denn „notwendig für das Leben ist Religionsunterricht überhaupt nicht, kaum unschädlich, gewiß nicht nützlich. An seine Stelle trete vor allen Dingen verfassungsfundlicher und weltkundlicher Unterricht. Die Volksschule, naturgemäß konfessionslos wie ihre Patronin, die Lokalgemeinde; wie ihre Regentin, die Staatsgewalt; wie ihre Regulatorin, die Wissenschaft — darf keinen Religionsunterricht erteilen. Der Lehrer ist straffällig, der religiöse Ansichten anders als historisch referierend bespricht. Kein Mensch braucht Religionsunterricht. Weltbilder setzen sich selbst zusammen, in jeder Seele verschieden; Sitte lehrt die Gesellschaft ohne Katechismus. Soweit Eltern Religionsunterricht für ihre Kinder wünschen, sind ihre Pfarrgeistlichen verpflichtet, dafür zu sorgen. Was sie da lehren, geht die Schule gar nichts an, ebenso wenig kümmert der Schulunterricht den Geistlichen. Die ideale Seite des Jugendunterrichts fördert musikalischer Unterricht in Verbindung mit moderner Poesie mehr als dunkle Philosopheme und unverständliche Mythen. Das Diesseits mit seiner erdweiten Aussicht in die schöner und schöner sich gestaltende Zukunft des Menschengeschlechts ist moderne Religion, gewissermaßen die Religion der deutschen Dichter und Denker, der sogenannten Klassiker.“ So ist dem Religionsunterrichte in

der Volksschule von dieser Seite das Grablied gesungen mit Phrasen, wie sie Strauß im „Alten und neuen Glauben“ bietet, und der Mensch lernt einsehen, „daß er, wie das Frühlingswürmchen, das grünlich-golden neben ihm spielt, nur gebildeter Staub ist, gleichsam nichts als ein Nahrungsboden für Eingeweidewürmer und künftige Nahrung für Bakterien“. Daß aber auch das die letzten Konsequenzen noch nicht sind, darüber belehren uns die Sozialdemokraten, welche sagen: „Jesus von Nazareth ist tot; schlaue Pfaffen verstanden es, seine Lehre: die Gleichheit, die Brüderlichkeit und die Gütergemeinschaft, fortzulügen. Was hilft es ihnen? Dem Tode der Lehre folgt ihre Auferstehung. Jesus von Nazareth ist tot; es lebe Ferdinand Lassalle! Mit den letzten Christen wird auch der letzte Sklave frei werden. Die Zukunft muß dem Atheismus gehören; nur in ihm ist das Heil für die Menschheit, die ihre guten Rechte so lange für einen Wahn verschachtelte, zu finden.“ — Die Halben sind den Ganzen zum Opfer gefallen, und nur das Verdienst bleibt den alten Rationalisten, daß sie die Freiheit des Denkens gefördert und in der Ausbildung der Form des Unterrichts tüchtig vorgearbeitet haben.

§ 7.

Die Erneuerung und Vertiefung des religiösen Lebens durch die Befreiungskriege und die Gestaltung des Religionsunterrichts bis auf unsere Tage.

1. Wir haben die Entwicklung der religiösen Richtung, welche in der naturalistischen Philosophie ihren Ausgangspunkt hatte, sich durch die Aufklärung hindurch zum Rationalismus abklärte und endlich im Materialismus, der, wie das Heidentum, keines Religionsunterrichts bedarf, endigte, bis auf unsere Zeit verfolgt. Wir müssen aber jetzt, um auch die andere Richtung in ihren Bewegungen bis auf die Gegenwart zu begleiten, an den Anfang unsers Jahrhunderts zurückkehren. Es hatte schon in der Zeit der mit dem Pietismus und der Orthodoxie ringenden Aufklärung Leute gegeben, welche frei von dem düsteren Gefühlsdusel der späteren Pietisten, unverworren mit der Trockenheit der starren Orthodoxen und unbeirrt durch den Sturm und Drang der Aufklärung gesunde Religiosität bewahrten und hüteten. Es gehören hierher namentlich manche Württemberger, ferner Matth. Claudius, Hamann, Oberlin u. s. w. Aber ihre Stimmen verhallten in dem Getöse der Meinungen, und ein Religionsedikt wie das Wöllnersche in Preußen von 1788 mußte in so aufgeregter Zeit nur schaden, da es die religiöse Freiheit zu beeinträchtigen schien, wenn es ein dogmatisches System als maßgebend vorschrieb. Darum hob es mit Recht König Friedrich Wilhelm III. 1797 wieder auf. Eine tiefere Erfassung der religiösen Fragen und ein williges Eingehen auf dieselben mußte durch andere gewaltige Ereignisse vorbereitet werden, und solche standen schon drohend vor Deutschlands Thoren. Die französische Revolution mit ihren Greueln hatte erschreckt, die folgenden Kriege zeigten auch den Leichtfertigen und Stolzen, daß keine irdische Macht schützen und Trost in Nöten geben kann, daß aber eine Religion, die sich nur an den Verstand wendet, ohne das ganze Herz und das ganze Leben zu erheben, wohl zeigen kann, wie die Verhältnisse zu verstehen seien, aber nicht Kraft verleiht, auch im Unglück nicht zu zagen, sondern in Gott fröhlich und getrost zu sein. In der