

## 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**

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

---

#### **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](mailto: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](mailto:studienzentrum@francke-halle.de))

der Volksschule von dieser Seite das Grabsied 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 künstige 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



Zeit der drückenden Fremdherrschaft, als alle irdischen Mittel erschöpft waren, richteten sich die Herzen und Augen aller inbrünstiger empor zu dem alten Gott, der noch lebt und allein Hilfe bringen kann in allen Nöten. Auf ihn, als auf den letzten und rechten „Notanker“, wiesen nicht nur die Theologen, sondern auch die Philosophen, Dichter und Denker, Staatsmänner und Männer aus dem Volke und ergaben sich ihm von ganzem Herzen in heiliger Begeisterung. Mit solcher Begeisterung suchte man die inneren Schäden zu heilen und in Kirche und Schule, im Hause und in der Gemeinde ein reines und treues Gottesvolk großzuziehen; aus solcher Begeisterung wurde auch der heilige Krieg gegen die fremde Knechtschaft geboren und geführt „mit Gott für König und Vaterland“. Und Gott half zum Siege. Alle deutschen Männer, die damals auf den Plan traten, um unser Volk innerlich und äußerlich zu befreien, trugen solche religiöse Begeisterung im Herzen: E. M. Arndt, Fichte, Schleiermacher, Schenkenborn, Novalis u. s. w. Aber in dieser Begeisterung gärten neue und alte, zum Teil sehr verschiedenartige Elemente im geistigen Volksleben, in der Poesie und Philosophie, in der Theologie und in der Kirche und bemächtigten sich dadurch auch der Schule. Es war zunächst eine neue Art Pietismus, die sich zuerst aus dieser Begeisterung entwickelte, und in dieser Richtung standen sich Katholiken und Protestanten (Sailer, Frau v. Krüdener, Spitta, Götzner, Tholuck u. s. w.) als Brüder nahe, so daß aus solchem brüderlichen Sinne auch der Unionsgedanke in Preußen 1817 hervorging. Auf der andern Seite gewann, nachdem die Begeisterung verblaßt war, nicht zwar der alte Rationalismus, der sich in den Sand der Lichtfreunde (Sintenis, Uhlich) und der freien und deutsch-katholischen Gemeinden vertiefte, wohl aber seine Mutter, die alte naturalistische Religionsauffassung, durch die großen philosophischen Systeme von Schelling und Hegel, deren formaler Waffen sie sich bedienen lernte, neuen Aufschwung, so daß damit Männer wie Strauß, Feuerbach u. s. w. zuletzt alle Religion auflösten. Aber auch auf andere Theologen wirkten diese Philosophien in verschiedener Weise, so daß aus ihnen heraus eine vielfach verschiedene theologische Auffassung entstand, und zugleich wurde durch die epochemachenden Arbeiten Schleiermachers († 1834) das Wesen der Religion tiefer erfaßt und in das Zentrum des Lebens verlegt, so daß dadurch sowohl die Theologie, als auch die Aufgabe des Religionsunterrichts sich über die alten Einseitigkeiten erhob. Endlich entwickelte sich auch durch die mancherlei Kämpfe um Union, Pietismus, Philosophie und Rationalismus das konfessionelle Bewußtsein, das am Anfange des Jahrhunderts fast ganz verschwunden war, mehr und mehr und nimmt jetzt den äußersten rechten Flügel der kirchlichen Bewegung gegenüber der Linken, dem Nihilismus und Materialismus, ein, und diese beiden mit allen den Richtungen, die zwischen ihnen in mannigfaltiger Schattierung liegen, suchen ihren Einfluß auf den Religionsunterricht der Schule geltend zu machen und diese unter ihre Herrschaft zu bringen.

Sehen wir uns nach diesem skizzenhaften Aufriß der allgemeinen Entwicklung nun auf dem Gebiete des religiösen Schulunterrichts selber um, so können wir, wie R. Kübel („Katechetik“ [Stuttgart, Mojer 1877], S. 54) sagt, „keinen bestimmten Punkt fixieren, von dem aus in unserm Jahrhundert eine tiefere Erfassung der katechetischen Aufgabe und ihrer Lösung ausgegangen ist. Es hat vieles zusammengewirkt: der Ernst der Zeiten, der Aufschwung der Pädagogik, der neuerwachte Sinn für die klassischen kirchlichen Werte, die Neugeburt der Theologie.“



2. Wir haben schon oben gesehen, wie der Rationalismus, obgleich er die biblische Geschichte trieb, ihren Inhalt verflüchtigte durch seine wässerigen Erklärungen und ein besonderes Gewicht auf ein natürliches Leben Jesu legte. Ihm gegenüber betonten Wenken schon 1788 und 1805 in der „Anleitung zu eigenem Unterricht in der Wahrheit der heiligen Schrift“ und Hef in der „Übersicht des theokratischen Geschichtsplans“ (1795) und der „Lehre vom Reiche Gottes“ (1819) auch die heilsgeschichtliche Bedeutung des alten Testaments, welches, wie Stephani zu seiner „Biblischen Geschichte“ sagte, für unsere Jugend nicht der Zugang zum Christentum sein darf; doch ist für den Schulunterricht in der biblischen Geschichte die Frage nach der Auswahl aus dem alten und neuen Testamente noch nicht abgeschlossen, sondern bildet neben den beiden anderen Fragen nach der Art der Erzählung und nach der Auslegung der Geschichte den Brennpunkt auf diesem Gebiete, so daß wir ihr noch öfter begegnen werden. Joh. Heinrich Pestalozzi, der Begründer des neuen Volksschulunterrichts, ist, obgleich tief religiös und somit der Einseitigkeit der Rationalisten entgegengesetzt, doch in seinen Anschauungen schwankend, wie Ramsauer u. a. nachgewiesen haben; auch ist der Religionsunterricht in seinen Anstalten kein Muster gewesen; aber es finden sich bei ihm der Einseitigkeit der Rationalisten gegenüber Tiefblicke.

So läßt er in „Eugen und Gertrud“ (3. Teil) nach dem Morgenliede Gertrud die Bibel ergreifen. Sie liest ein Kapitel daraus vor, und die Kinder müssen es ihr während ihrer Arbeit von Wort zu Wort nachsprechen und die lehrreichsten und rührendsten Stellen so lange wiederholen, bis sie selbige auswendig können. Aber Gertrud erklärt sie ihnen nicht, weil sie diese Stellen nicht als Verstandes- oder Sprachübung geeignet hält, sondern als eine Handlung der inneren Erhebung ihres Herzens durch Vorstellungen von den Gegenständen, die sie glauben und über die sie nicht grübeln sollen. Damit ist er der Erklärungs- sucht und dem Hineintragen fremder Gedanken in die biblische Geschichte entgegengetreten. Andere Stellen, z. B. der Schluß der Abendstunde eines Einsiedlers und der Schluß der Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, zeigen, worauf Pestalozzi das größte Gewicht im Religionsunterricht legt, auf das eigene Glaubensleben des Lehrers. Darum schrieb er seinem Freunde Zeller in Veuggen zum Andenken: „Religionsunterricht zu geben, ohne die Religionsbildung zu sichern, heißt die Propheten töten — und ihre Gräber mit Zieraten überhäufen“ (Thiersch, Chr. H. Zellers Leben [Basel, Schneider, 1876], Bd. I, S. 192). Die religiöse Erziehung beginnt nach ihm mit der Geburt und liegt in den Händen der Mutter. Die Religion im Kinde muß von dem Verhältnisse des Kindes zur Mutter und zum Vater geweckt werden. Die Natur kettet es an die Mutter. Am Busen der Mutter entfaltet sich das erste Ahnen Gottes. Durch die Mutter hört es von Gott und freut sich dessen, thut dann um Gotteswillen recht, wie bisher um der Mutter willen. Die Religion ist die Quelle der Sittlichkeit, ihr Wesen ist ewig wie das Wesen der Natur. Der Religionsunterricht gehe nur langsam von der Übung der Sinne zur Übung des Urteils, er bleibe lange Sache des Herzens, ehe er Sache der Vernunft, er bleibe lange Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt. Der Leitfaden des Religionsunterrichts ist der in der heiligen Schrift von den mosaischen Urkunden aus dargestellte religiöse Entwicklungsengang des menschlichen Geschlechts und, auf diesen gegründet, die reine Lehre Jesu Christi, wie er sie in seinem Evangelium verkündigte. Wir legen der Pflichtenlehre die Bergpredigt Jesu und der Glaubenslehre das Evangelium Johannis hauptsächlich zugrunde. Dies wird im Zusammenhange gelesen und aus sich selbst und der ewigen Grundansicht Christi von Gott und von ihm



selbst als dem sichtbaren Bilde und Darsteller der Gottheit und des Göttlichen, des Verhältnisses der Menschheit zu Gott und des Lebens in Gott erklärt. „Die biblische Geschichte und besonders das Leben, Leiden und Sterben Jesu Christi genau zu kennen und dann die erhabensten Stellen der Bibel in kindlich gläubigem Sinne sich einzuüben, halte ich dafür, sei der Anfang und das Wesen, was in Rücksicht auf Religionsunterricht noththut.“

In der biblischen Geschichte erneuerte Rauchenbusch (Schwelm 1809 ff.) den alten Hülbner; aber auch neue biblische Geschichten erschienen. Besonders zu nennen ist: Joh. Fr. Hänel, „Freundliche Stimmen an Kinderherzen, oder Erweckungen zur Gottseligkeit für das zarteste Alter, in Erzählungen, Liedern und Bibelsprüchen“ (Breslau 1820).

Er sagt in der Vorrede: „Der Verfasser kann den Grundsatz nicht billigen, der eine geraume Zeit in der neueren Erziehung herrschend gewesen und hier und da noch ist: Gott und göttliches Offenbaren dem Kinde so lange vorzuenthalten, bis es dasselbe begreifen könne — als ob das je möglich wäre! Und eben darum sind die hier gesammelten Stoffe theils Erzählungen und Gleichnisse, in denen sich Gott, besonders durch seinen Sohn, den großen Kinderfreund, den Unmündigen vor Augen stellt; theils sind es freundliche Stimmen dieses Gottes selbst in Bibelsprüchen, die an das kindliche Herz dringen sollen, theils endlich Nachklänge dieser göttlichen Stimmen in frommen Liedern. — Christus und die Apostel gründend alle Tugenden und alle Gottseligkeit auf den Glauben, auf einen Glauben, der durch die Liebe thätig ist. In dem Lichte des Glaubens soll also auch das Kind nicht nur sich selbst, sondern auch alles, was dasselbe umgiebt, die Natur und die Menschenverhältnisse, betrachten lernen; daher ich auch aus diesen Kreisen, theils in Erzählungen, theils in Liedern gebe, was irgend dem kindlichen Leben nicht fern zu liegen schien.“ Auch der lutherische Katechismus ist in die Stoffe verwebt und für die Anordnung der Jahreslauf benutzt, so daß z. B. nach einander folgen im Winter: 1) Einer ist euer Vater. Eine Belehrung. 2) Alle Liebe ist von Gott. Ein Gespräch. 3) Es lebt ein Gott, der Menschen liebt. Lied. 4) Gott ist Gott, wenn Sommerpracht. Lied. 5) Gottes Sohn. Eine Belehrung. 6) Jesus, komm doch selbst. Lied. 7) Maria. Biblische Geschichte. 8) Vereint euch, Schwestern, Brüder. Lied. 9) Die Weihnachtsgabe. Eine Erzählung. 10) Wir sind ja eines Vaters Kinder. Lied. 11) Das Christkindlein. Biblische Geschichte.

In allen Stücken — es sind nur biblische Geschichten aus dem Leben Jesu gegeben — herrscht ein kindlicher Ton, und es ist hier religiöse Vorbereitung und Grundlegung durch biblische Geschichte mit einander verbunden, wie Hänel's Freund Harnisch es auch wollte. Dagegen gab Denzel im Anschauungsunterrichte die erste religiöse Belehrung. Hänel gab auch, da die rationalistischen Anleitungen zum Bibellezen und die trockenen Bibellunden mit ihrer dürren Aufzählung ihn nicht befriedigten und das preussische Ministerium 1814, die Bibelauszüge betreffend, bestimmt hatte, „daß überall in den protestantischen Schulen die ganze vollständige Bibel beim Religionsunterrichte gebraucht werden soll“, einen „Leitfaden zur Bibelfunde oder Wegweiser durch sämtliche Bücher der heiligen Schrift“ zc. mit Lehrsprüchen, Liederversen zc. heraus (1824; 2. Aufl. 1829). Er will dadurch die Jugend nicht nur mit dem Hauptinhalte der heiligen Schrift möglichst bekannt machen, sondern sie auch zum eigenen fertigen Gebrauche derselben für Herz und Leben anleiten und mit Liebe dafür erfüllen. Er giebt dazu kurze Einleitungen und Zusammenfassungen der biblischen Bücher; die biblischen Geschichten sollen erzählt und dabei die Karte von Palästina



gebraucht werden. Dieser Unterricht soll die zweite Stufe des Religionsunterrichts bilden, der als dritte der Katechismusunterricht folgt. Als Hilfsmittel zur Erklärung wird die Hirschberger Bibel (1765) empfohlen. Bedeutender als Hanel ist Joh. Andr. Chr. Vöhr (geb. 1764 zu Halberstadt, † 1823 zu Zwenkau) in seinem Buche: „Die Geschichten der Bibel“ 1810 (3. Aufl. 1813, neu aufgelegt 1851 durch Dietzmar). Er erzählt frei, aber im Anschluß an die biblische Darstellungsweise, so daß seine Erzählung, obgleich er öfter moralisiert, sich doch einfach-kindlich und plastisch darstellt und heute noch Beachtung verdient.

Die Opferung Isaaks leitet er so ein: „Abraham hing fester an Gott als an allen Gütern der Welt und war bereit, alles hinzugeben, wenn es Gott forderte. Das Liebste auf Erden war ihm gewiß sein Segens- und Verheißungssohn Isaak. Und siehe! der Vater empfängt von Gott den Befehl: ‚Nimm Isaak, deinen einzigen Sohn, den du lieb hast, und gehe hin in das Land Morijah und opfere ihn daselbst zum Brandopfer auf einem Berge, den ich dir sagen werde‘. — Schwere Gedanken mögen das Herz des Vaters gequält haben, und gewiß sein eigenes Leben hätte er lieber hingegeben; aber Gott hat den Sohn gefordert, und dem, was Gott fordert, soll der Mensch gehorchen, wenn das Opfer auch noch so schwer ist. Abraham stand des Morgens frühe auf“ u. s. w. (vgl. Wiedemann und Witt).

In ähnlicher Weise wie Vöhr erzählt in der katholischen Kirche der Jugendschriftsteller und Schüler Sailer's Christoph Schmid die biblische Geschichte, und die Art, wie er erzählt, und seine Ansichten von der biblischen Geschichte überhaupt sind noch heute beachtenswert. Er sagt in seiner Selbstbiographie:

„Unter allen Geschichten sind die biblischen die vortrefflichsten. Da lebt alles, alles steht vor Augen, der Schauplatz der Geschichte ist immer bestimmt. Man ist überall in der wirklichen Welt, hat Berg und Thal, Baum, Felsen, Quellen und Gebirge; es ist die Zeit der Geschichte angegeben. Jetzt ist es Morgen, jetzt Abend, jetzt heißer Mittag. Bald ist es Erntezeit, bald Schafschur, bald Weinlese: die ganze sichtbare Natur ist ins Interesse gezogen. In diesen Geschichten leuchtet eine Sonne, funkeln die Sterne, man sieht den Regenbogen. Da ist ein Kornfeld, dort ein Weinberg, hier ein Olgarten. Die Natur ist mit lebendigen Geschöpfen bevölkert, die nach ihrem Charakter gezeichnet sind. Bei aller Umständlichkeit fällt die biblische Erzählungsart nie ins Kleinliche. Da wird kein Sonnenaufgang, keine Landschaft geschildert, wodurch der Fortgang der Erzählung nur aufgehalten würde. Die handelnden Personen sind keine Schattengestalten; sie sind Menschen, die reden und handeln wie wir. Alle sind aus dem wirklichen Leben genommen, sie werden in ihren ländlichen und häuslichen Beschäftigungen vorgestellt, redend eingeführt. Sie reden aber nicht die Büchersprache, sondern die des Herzens und der Natur, meist in kurzen Worten, die den Gedankenzustand vollkommen ausdrücken. Die Gebärden aber sind oft noch ausdrucksvoller als die Worte. Die Charakteristik ist unübertrefflich, voll Natur und Wahrheit, umfaßt zuweilen auch noch die äußere Gestalt, wie bei Esau, Joseph, David u. Was aber noch mehr Interesse in die Geschichte bringt, das ist das Wundervolle der Begebenheiten, das Auffallende der Situationen, das dramatische Fortschreiten der Handlung. Die biblische Geschichte hat einen hohen Wert in Absicht auf Sittenlehre. Sie ist ein hohes, herrliches, lebensvolles Gemälde der Sitten, stellt sittliche Charaktere aller Arten auf. Es ist keine Tugend, kein Laster, die man hier nicht in mehreren Menschen ganz nach dem Leben gezeichnet fände, wobei meist noch die Gegensätze ergreifend wirken. Die Tugend reißt zur Nachahmung hin, das Laster erregt Wider-



willen und Abscheu. Die Charaktere der Bibel sind keine Ideale, weder Engel noch Satane, sondern Menschen. Bei aller Tugendgröße haben sie noch ihre menschlichen Schwachheiten, bei aller Verworfenheit noch ihre glücklichen Augenblicke, ihr Gutes. Sie stellen uns Tugenden vor Augen, die wir erreichen, Laster, in die auch wir versinken können. Was den moralischen Schilderungen den höchsten Wert giebt, ist dies, daß gezeigt wird, aus welchen Quellen die Tugend und das Laster entspringen, und daß am Leben sittlicher Personen nachgewiesen wird, wie sie sowohl zur Gottähnlichkeit kommen, als anderseits auch zu immer größerer Versunkenheit gelangen."

Während so die beiden Jugendschriftsteller Löhr und Schmid in der Erzählung der biblischen Geschichten einen auffallenden Fortschritt bezeichnen, hat dagegen ein anderer beliebter Volkschriftsteller, der rheinländische Hausfreund, der evangelische Prälat J. P. Hebel („Biblische Geschichten", 1824) nicht nur öfter die einzelnen Ausdrücke rationalistisch verwässert, sondern — wenigstens im alten Testamente — wenn er auch in treuherziger Weise erzählt, so sehr die biblische Form verlassen, daß der Ton zu sehr an den fröhlichen Hausfreund erinnert. Wie man aber durch kurze Einschiebungen leicht das Dunkel heben oder die Lage trefflich zeichnen kann, das kann man bei ihm lernen. In der katholischen Kirche fordert Gruber in seinen „Katechetischen Vorlesungen" (1830) die Grundlegung durch die biblische Geschichte, und Hirscher hat darauf weiter fortgebaut, indem er den Gang von der Geschichte zur Lehre so begründete, daß einmal das Alter der Anschauung, dem die biblische Geschichte entspreche, dem der Begriffe vorangehe, und zweitens, daß die Offenbarung Gottes auch nicht in einem Lehrsystem, sondern in der heiligen Geschichte zuerst an die Welt gekommen sei.

3. Bedeutenden Einfluß auf die Gestaltung des biblischen Geschichtsunterrichts für die folgende Zeit hat Wilhelm Harnisch geübt, an dessen Einwirken auf Hänel wir schon erinnerten. Er hatte schon im „Schulrat an der Ober" einen kurzen Abriß einer Geschichte des Reiches Gottes gegeben, hatte sich auch in dem „Volkschullehrer" (1828) über die Methode des ersten Religionsunterrichts dahin ausgesprochen, daß er „geschichtlich und zwar anschaulich-geschichtlich" sein müsse.

„Allein mit den Erzählungen ist es nicht abgethan; an sie müssen sich auch kleine Auseinandersetzungen und besonders kleine Verse anschließen, welche durch Vor- und Nachsprechen gelernt werden und die ersten Gebete der Kinder sind. Sollen aber diese Erzählungen so recht auf die Kinder wirken, so müssen sie eine gegenwärtige, zeitige Anschauung im Hintergrunde haben, oder ich möchte sagen: die Gemälde bedürfen eines Rahmens. Dieser Rahmen wird entweder durch die Jahreszeiten und das damit verknüpfte Wetter, noch mehr aber durch die christlichen Feste gegeben." Diesen ersten Kursus nannte Harnisch den der Anschauung (vgl. oben Hänel).

Im Jahre 1830 ließ nun Harnisch als den ersten Teil seines „Vollständigen Unterrichts im evangelischen Christentum" die „Geschichte des Reiches Gottes auf Erden" folgen, indem er sich dazu mit seinem Kollegen Zahn verband, der dazu, wie Harnisch sagt, die reichsten Gaben geliefert hat. Die Schrift zeichnet sich durch schlichte Einfachheit und Wärme aus, aber es fehlen ihr bei reichem Material zur Erläuterung die großen Gesichtspunkte.

Was er damit erreichen wollte, zeigen seine Sätze in der Einleitung: „Die Geschichte des Reiches Gottes zeigt uns in allen Zeiträumen: 1) neben der Heilig-



keit und Gerechtigkeit Gottes seine Liebe, Gnade und Barmherzigkeit gegen die Menschen; 2) neben dem vielfachen Ungehorsam der Menschen gegen Gott auch die gläubige Hingabe einzelner gegen ihn; 3) den Haß und die Zwietracht der von Gott abgefallenen Menschen; 4) die Drangsale und das Elend derselben als Strafgericht Gottes für ihre Sünden; 5) die Rettung und Wiedergewinnung vieler, die verloren waren, durch Gottes Gnade; 6) wie des Herrn Reich trotz aller Stürme doch immer fester wird und trotz aller Verluste immer weiter sich ausbreitet.“

[Vgl. auch Visco, Die Offenbarung Gottes in Geschichte und Lehre nach dem alten und neuen Testamente, oder: Vom Reiche Gottes. Hamburg 1830.]

Zahns Erstlingsarbeit: „Handbuch der biblischen Kirchengeschichte“ — „Das Reich Gottes auf Erden“ (A. Test.), 1830; „Das Leben Jesu“, 1834 — schon bietet eine reiche Fülle anregenden Stoffes.

Die Schrift soll nach dem Weihe- und Vorwort ein Handbuch sein im eigentlichen Sinne des Wortes: beim Lesen der heiligen Schrift zur Hand liegend, als ein Wegweiser hier und da einen Wink gebend und so durch alle Bücher der heiligen Schrift hindurchführend. Das Buch ist also nicht les- und nicht brauchbar ohne Geleit der heiligen Schrift. Ferner ist es kein Handbuch für biblische Geschichte, wie wir deren mehrere haben, bloß Nuzanwendungen über eine gewisse Anzahl in der Schule kurzstrender biblischer Geschichten, sondern es soll den Lehrer selbst in das Ganze der heiligen Schrift führen, nicht bloß zur handwerksmäßigen Anwendung eines kleinen Teiles. Der Lehrer soll das Wort Gottes selbst in seinem ganzen Umfange kennen; denn wie will er das Einzelne erkennen, ohne einen Blick ins Ganze zu haben? — „Denn leider steht noch der Religionsunterricht oft in einem großen Mißverhältnisse mit den übrigen Unterrichtsgegenständen, und ich meine, daß unsere Seminarien mehr Katechetenschulen sein sollten nach dem Muster der Katechetenschulen aus der Blütezeit der christlichen Kirche; mit anderen Worten: die Schullehrer sollten nicht, wozu man sie hier und da gerne machen möchte, bloß Lese-, Schreib- und Rechenmaschinen sein, sondern Diener der christlichen Kirche, denen vom Herrn befohlen ist: Weidet meine Lämmer!“

Bekannter geworden, vielfach in Schulen und Seminaren gebraucht, öfter aufgelegt und bearbeitet (Ausgabe von Giebe) sind Zahns „Biblische Historien“, deren erste Auflage 1831 erschien. Sie machen energisch Front gegen alle Verwässerungen der Rationalisten und geben den reinen Bibeltext, den sie allerdings zuweilen nur mechanisch aneinandersetzen. Der Zahnsche Text ist hinreichend bekannt; er bietet 2mal 84 Geschichten, die noch umfangreicher sind als bei Hübner und nach ihrer Bedeutung als einzelne Geschichten, aber auch nach ihrer Bedeutung für die Geschichte des Reiches Gottes ausgewählt sind. Die Anordnung ist nach dem Kirchenjahre getroffen, so daß für jede Woche drei Geschichten bestimmt sind. Jeder einzelnen Geschichte sind „Lehren“, in Bibelsprüche gefaßt, öfter sehr trocken, und Strophen aus Kirchenliedern hinzugefügt. Mit der biblischen Geschichte wollte Zahn das Bibellese in organische Verbindung bringen. Darum schloß er Psalmen an die Geschichte Davids, prophetische Abschnitte an die Geschichte des geteilten Reichs und Epistelstücke an die erste Ausbreitung des Christentums an. Dagegen schließt sich Rettig in seiner „Bibelkunde“ (Hannover 1834) in der „Anweisung zur Behandlung der Bibel in der Volksschule“ noch vielfach an Dinter an, sowohl in der Auswahl, als in der Einrichtung des Bibellebens.

Im „Wegweiser für deutsche Lehrer“ von Diesterweg (1834)



hat R. Vormann den „Unterricht in der Religion“ behandelt und einen Lehrgang für eine vierklassige Schule entworfen.

Für die erste (Unter-)Stufe will er nur biblische Geschichten des alten Testaments. „Einmal darum, weil auf diese Weise das Kind mit der Geschichte des Reiches Gottes in der Ordnung, wie dasselbe sich in der Menschheit entwickelt hat, bekannt wird. Es ist eine oft ausgesprochene Wahrheit, daß zwischen der Geschichte der Menschheit und der Geschichte des Einzelnen etwas Verwandtes sei; daraus folgt, daß auch die Kindheit des Menschengeschlechts mit der Kindheit des Einzelnen etwas Verwandtes haben müsse. Warum also nicht Verwandtes an dem Verwandten nähren?“ Andererseits: „Das Kind, wenn es aus dem elterlichen Hause in die Schule kommt, kennt von allen den verschiedenen Lebensverhältnissen aus seiner eigenen Anschauung nur eins: das Familienverhältnis. In dem alten Testamente treten ihm diese, aus eigener Anschauung ihm bekannten Verhältnisse wieder entgegen, denn diese Geschichten sind nichts anderes als Familiengeschichten. Wenn also an das Bekannte das dem Kinde mitzuteilende Unbekannte angeknüpft werden soll, wie kann das auf eine einfachere und sicherere Weise geschehen, als auf die oben bezeichnete?“ Vormann ist mit seinem Vorschlage ziemlich allein geblieben, hat ihn auch später wieder aufgegeben. An die einzelnen Geschichten knüpft sich die Einprägung der Gebote und des Vaterunsers, einzelner Sprüche und Liederverse. — Auf der zweiten Stufe erscheint die biblische Geschichte des neuen Testaments, der Glaube und einzelne Lieder. Auf der dritten Stufe tritt das Nicht-Historische der Bibel in den Vordergrund. Auf der vierten Stufe wird dann das so gewonnene Material zu einer Glaubens- und Sittenlehre geordnet. Als Lehrform für die biblische Geschichte fordert er die Erzählung, die nicht nach Ermahnungen und Anwendungen haschen soll; aber die in der Geschichte enthaltene Lehre muß katechetisch entwickelt werden. Auf der dritten Stufe, wo das Nicht-Historische der heiligen Schrift behandelt wird, muß die Lektüre der Schrift statarisch sein, um durch unterrichtliche Behandlung zuerst den Wortsinne des einzelnen Verses, dann den Zusammenhang zu ermitteln.

Während nun Curtman wegen des „unendlich kindlicheren Inhalts“, Vormbaum („Die biblische Geschichte in der ev. Elementarschule“, Gütersloh), die Calwer biblischen Geschichten zc. mit der biblischen Geschichte des alten Testaments beginnen, aber dann auch schon auf der Unterstufe biblische Geschichten des neuen Testaments folgen lassen, will Prof. Stern Geschichten aus beiden Testamenten neben einander hergehen lassen, und Christian Palmer („Ev. Katechetik“, 1844) und Chr. Heinrich Zeller wollen auf der Unterstufe nur Geschichten des neuen Testaments. Die neuere Praxis hat sich meist für die erste Weise entschieden.

1840 veröffentlichte J. Nissen, Lehrer in Glückstadt, „Unterredungen über die biblischen Geschichten; ein praktisches Handbuch für Schullehrer“ (2 Bde., Kiel), die in weiten Kreisen Verbreitung gefunden haben und noch heute die eine Art, die biblische Geschichte zu behandeln, bilden. Nissen sagt, daß er die Geschichte frei nach der Bibel erzähle, aber nur aus Not von dem Ausdrucke derselben abweiche. Dabei erkläre er gleich mit, was im Ausdrucke oder in der Sache dunkel ist. Er erzähle dann die Geschichte zum zweitenmal kurz ohne Erklärung, frage sie ab und lasse sie von den Kindern wiedererzählen. Wichtige Aussprüche werden dabei gleich gelernt. Es folgt dann die weitere Betrachtung, wie sie die Unterredungen bieten. Dabei schließt sich Nissen nicht eng genug an die Geschichte an, sondern knüpft nur an sie irgendeine Glaubens- und Sittenlehre oft in künstlicher Disposition, so daß die Geschichte zu viel von ihrem selbständigen Werte als Geschichte verliert und nur Beispiel für eine



Lehre wird. So schließt sich an die Schöpfung des Menschen die Unterredung: Der Mensch im Bilde Gottes, an den Turmbau zu Babel die vom Hochmut, an die Geschichte von Abraham und Lot die von der Friedfertigkeit u. Aus solcher Verwertung der biblischen Geschichten erklärt es sich auch, daß Nissen auf der Oberstufe die Geschichten nicht als Geschichte des Reiches Gottes will, weil dann über dieser Zusammenfassung im Dienste des Überblickes die Behandlung der einzelnen Geschichte werde vergessen werden. Palmers Ansicht („Evangelische Katechetik“, 1844), daß auf der Unterstufe nur biblische Geschichten des neuen Testaments gewählt werden sollen, haben wir schon kennen gelernt. Die Gründe dafür sind nicht stichhaltig. Aber sonst enthält das, was er unter der Überschrift Tradition vom Erzählen, von Nutzenwendung und Lehre, Bildern und Stufen in der Geschichtserzählung und Kirchengeschichte sagt, mit das Beste über die biblische Geschichte.

Er sagt, nachdem er betont hat, daß die Geschichte erzählt, nicht abgelesen werden solle: „Die Hauptsache dabei ist, daß eine Erzählung so anschaulich als möglich dargestellt wird, daß die einzelnen Momente derselben mit gehöriger Verteilung von Licht und Schatten hervorgehoben und in geeigneten, naturgemäßen Zusammenhang gebracht werden, und daß jede Erzählung als ein von dem Kinde überschaubares Ganze erscheint. Hiermit scheint nun die Form ganz dem Erzähler selbst anheimgegeben zu sein. Allein die zweite Forderung ist, daß er sich so treu als möglich ans Original der Schrift halte, auch der Form nach. — Allein für den mündlichen Vortrag ist dies, weil er das Gepräge freier Erzählung haben soll, weniger streng zu fordern; eine leichtere, nötigenfalls der Volkssprache, soweit sie nur volkstümlich, aber nicht plebejisch ist, sich annähernde Darstellung, die namentlich aus dem Leben, wie es dem Kinde von Hause aus bekannt ist, die nötigen erläuternden Analogieen gehörigen Orts beibringt, aber ohne durch profane Analogieen den Gedanken des Kindes eine profane Richtung zu geben, — das ist die rechte Art, solche Geschichten zu erzählen, jedoch, wie gesagt, mit Ausnahme derjenigen Teile, die als Sprüche, als die eigentlichen Blüten vom Baume einer Erzählung genau und wörtlich im Original gegeben werden müssen.“

Palmers Einfluß hat sich bis in die neueste Zeit vielfach in der Schule geltend gemacht und ist erst durch v. Zejschwig und einige Arbeiten aus der Herbart-Zillerschen Schule mehr zurückgestellt. Eine vielgebrauchte biblische Geschichte erschien 1845 von Gossel unter dem Titel: „Botschaft des Heils“. Sie schließt sich in kindlicher Fassung ziemlich eng an den Wortlaut der Schrift. Etwas zu weitschweifig, aber frisch und lebendig sind die biblischen Geschichten in dem „Handbuch für Lehrer zur unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten in der Volksschule“ von Schilbe, Menkel und Iber (Kassel 1849) erzählt. Gegen die massenhafte Auswahl trat besonders Otto Schulz auf, welcher einen beschränkten Kreis von Geschichten alljährlich durchzuarbeiten empfahl, und Fürbringer unterschied für die Verteilung der biblischen Geschichten drei Stufen in seinem „Lehrbuche der biblischen Geschichte“ (1854). Eine ausführliche Methodik des Bibellebens und der Bibelfunde gab A. Ludwig 1845 in 2 Bänden (Wolfenbüttel) heraus, in welcher er zunächst den Unterschied zwischen Bibelleben und Bibelfunde theoretisch und praktisch deutlich machen, dann, indem er die Bibel für einen zweijährigen Lehrkursus in bestimmte Abschnitte teilt, es möglich machen will, daß wirklich das Hauptsächliche gelesen werde; Bibelauszüge verwirft er, weil sich einmal über die Auswahl rechten läßt und weil dadurch den Schülern der innere Zusammenhang verloren geht. In der Haltung neigt das Buch zum Rationalismus. Von einem noch freieren Standpunkte aus versuchte im Gegensatz zu



den bereits genannten biblischen Geschichten A. W. Grube „Charakterbilder aus der heiligen Schrift im Zusammenhange einer Geschichte des Gottesreiches“ für Lehrer und Leser des Bibelwortes (2 Teile, Leipzig 1853 und 1854). Sie sind völlig unabhängig vom biblischen Worte gearbeitet und wollen den Schüler an den biblischen Ideen begeistern und erbauen, indem sie teils als Einzelbilder ihm entgegentreten, teils in den Pragmatismus der Heilsgeschichte einzuführen suchen. Grube, welcher meint: „Der Lehrer sei vorsichtig und zerstöre nicht mit dem Lichte des Kopfes die Wärme des Herzens“, sucht den Geist der Schrift, nicht ihren Buchstaben damit wiederzugeben, weil der Dogmatiker, der seine Lehre auf Wunder stützt, ebenso unrecht handelt, als der Rationalist, der „die Wunder bloß von ihrer leiblichen Seite betrachtet und mit seiner Kritik so lange am Körper der Geschichte herumschneidet, bis mit dem Tode desselben auch die Seele entflieht“. Dagegen war man anderseits bestrebt (Solkisch, Lehrplan für die einklassige Schule, 1852), den Religions- und biblischen Geschichtsunterricht in den Dienst der Kirche und des Lebens zu stellen.

4. In diesem letzteren Sinne suchten die preussischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854, verfaßt von Ferdinand Stiehl, neben dem übrigen Unterrichte auch dem in der biblischen Geschichte in der Volksschule Richtung zu geben und „auf dem Grunde der gewonnenen Erfahrungen gemeinsame Normen aufzustellen, innerhalb deren jeder berechtigten Eigentümlichkeit hinlänglicher Raum zur Weiterentwicklung und Weiterbildung verbleibt“. Sie sagen (Regulativ für den Seminarunterricht):

„Als das Feld, auf welchem die Elementarschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen hat, ist nach der Natur des Elementarunterrichts und nach Maßgabe der den Elementarlehrern in der Regel erreichbaren Bildung die biblische Geschichte anzusehen. Unter der Voraussetzung, daß der Unterricht in der biblischen Geschichte seine Aufgabe weder in moralische Nuganwendung, noch in die Abstraktion dogmatischer Lehrbegriffe setze, vielmehr die Kinder zu einem sicheren Verständnis und zu einer innigen, gläubigen Aneignung der Thatfachen der göttlichen Erziehung des ausgewählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechts zu führen und sie aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen zu lehren sucht, ergibt es sich als notwendig, daß jede einzelne biblische Geschichte, wie sie in den Historien- und biblischen Lesebüchern, namentlich von Zahn, Preuß und Otto Schulz, zweckmäßig mit den Worten der Bibel zusammengestellt worden, nach den obigen Gesichtspunkten im Seminarunterricht mit den Zöglingen durchgegangen wird, und daß diese, indem sie so die einzelnen Stufen und persönlichen Beziehungen des religiös-christlichen Lebens an der Hand des göttlichen Wortes miterleben und durchleben, zu einer anschaulichen und unmittelbaren Erkenntnis der Grundbegriffe und Grundwahrheiten desselben geführt werden.“ Deshalb soll der Lehrer die einzelnen biblischen Geschichten in der für die Elementarschule gehörigen Form frei und selbständig erzählen, jede in ihren Einzelheiten und mit Rücksicht auf den Gesamtzweck des biblischen Geschichtsunterrichts angemessen und fruchtbar behandeln, denselben mit dem christlichen Kirchenjahre in enge Beziehung setzen können, um die Verbindung der Schule mit dem gottesdienstlichen Leben und eine bewußte Teilnahme der Kinder an demselben zu vermitteln. Bei der Auswahl der Geschichten ist Rücksicht auf die verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen zu nehmen. „Von da an“, so sagt das dritte Regulativ, „wo der dreieinige Gott Himmel und Erde geschaffen, bis dahin, wo der heilige Geist die Jünger ausze-



rüstet, daß sie von dem Herrn zeugen könnten, ist die biblische Geschichte fortlaufend eine Darlegung der Entwicklung des menschlichen Herzens und der göttlichen Gnade, welche auch heute noch jedes menschliche Herz ebenso zur Erlösung vorbereiten, erlösen und heiligen muß. Darum soll ein Christenkind die biblische Geschichte an und in sich erleben; und dazu soll ihm die Schule verhelfen. Was man erlebt hat, das weiß man und versteht man; darum soll das Kind die biblische Geschichte vollständig erzählen können; und damit es das lerne, soll sie ihm der Lehrer vorerzählen.“ Das Erzählen soll „mit dem Bibelwort“, aber in der Form guter Historienbücher geschehen, aus denen die Kinder die Geschichte zu lernen haben, während ältere die vollständigen Abschnitte in der Bibel nachlesen. Gebete und feststehende Teile der Liturgie werden gelernt, der Wochenspruch wird wieder eingeführt im Morgengebet, am Sonnabend werden die Perikopen des Sonntags gelesen, nach dem Wortverstand erklärt und wenigstens die Evangelien gelernt. Das Bibellefen der Kinder, die bereits fertig lesen können, schließt sich an das Kirchenjahr nach einer Auswahl, die der Pfarrer trifft. Mit den reiferen Schülern werden außerdem im Zusammenhange Psalmen, prophetische Bücher und neutestamentliche Briefe gelesen. (Der Bibellesekursus soll also, wie Möller es in den „Unterlagen der Gotteserkenntnis“ will, neben der biblischen Geschichte hergehen.) Für dieses umfangreiche Material sind, mit Einschluß der beiden Katechismusstunden, wöchentlich sechs Stunden bestimmt.

Die Regulative haben wegen ihrer Bestimmungen im einzelnen viele Angriffe erfahren, dennoch bezeichnen sie in Beziehung auf die biblische Geschichte, abgesehen von einigen Abweichungen in Einzelheiten, die Richtung, nach welcher hin sich der größte Teil der seitdem erschienenen biblischen Geschichtsliteratur ausgebreitet hat; denn auch in den Kreisen, welche den Regulativen entgegen gesetzt waren, erkannte man die Wichtigkeit der biblischen Geschichte für die Volksschule an, so daß das am 1. Juli 1863 erlassene Volksschulgesetz für das Herzogtum Gotha § 2 sagt: „Der Religionsunterricht wird in der Volksschule auf Grundlage der biblischen Geschichte, namentlich des neuen Testaments, erteilt.“ Es trat also die Frage: „Wie soll der biblische Geschichtsunterricht erteilt werden?“ nach den Bestimmungen der Regulative, deren Ausleger namentlich auch in der massenhaften Auswahl sich vergriffen, wieder energisch in den Vordergrund, und teils durch praktische Arbeiten, teils durch theoretische Auseinandersetzungen haben sich daran eine ganze Reihe Männer versucht. Materne, Seminarviktor in Elsterwerda, der die gewöhnliche Praxis, welche die Regulative vielfach mißverstand, eine „Praxis zum Tode“ nannte („Der erste Religionsunterricht“, 1855), behandelt aber selbst wohl zu viel Geschichten für die Unterstufe, indem er in der Textrezension nur leise das Bibelwort umwandelt. Damit die Sätze den Kindern fest werden, fordert er ein streng sagweises Abfragen, in dem sich die Fragen streng an den Verlauf des Textes anschließen und das Kind nötigen, mit den Worten des Textes selbst zu antworten. Erbauliches Betrachten verwirft er, da es den Eindruck des Gotteswortes schwächt, will aber ein kurzes Erklären von Wort und Sache und ein Hervorheben der Hauptsache oder der Spitze der Geschichte, die ihr Licht auf die angehängten kurzen Sprüche und Liederverse wirft. So suchte er dem mechanischen Einlernen der biblischen Geschichten durch Vor- und Nachsprechen auf der Unterstufe vorzubeugen. Für dieselbe Stufe arbeitete Köhnlein die „Biblischen Geschichten für das erste Jugendalter“ (Frankfurt 1854) in freier Form aus, so daß er sich nicht an den biblischen Wortlaut bindet, „ohne jedoch im mindesten den Sinn des Bibelwortes zu beeinträchtigen“. Er giebt 35 Geschichten aus dem alten, 33 aus dem neuen Testamente und Ge-



bete. Für die Oberstufe versuchte C. Buchrucker in der Schrift: „Wie ist die Gemeinschaft Gottes und der Menschheit zustande gekommen? Ein Leit-faden für den biblischen Geschichtsunterricht in der Volksschule“ (Nürnberg 1859) die biblische Geschichte „an einer Seite anzufassen, von der aus sie ein höheres Interesse für die Schüler gewinne und das immer gleiche Alltags-gefißt verlore“, und legte darum Gewicht auf eine tiefere Einführung in die Heilsthatsachen selbst und ihren inneren Zusammenhang. Die biblische Ge-schichte sollte daher als einheitliches Ganze dargestellt werden, um den wahren Wert der einzelnen Thatsachen aus ihrer Stellung zum Ganzen zu erkennen. Die Nutzenanwendung, die aber aus dem heilsgeschichtlichen Zusammenhange ge-boren sein muß, steht erst in zweiter Linie. Er will keine ausführliche Er-klärung sämtlicher Geschichten geben, sondern nur in kompensiöser Weise die rechten Gesichtspunkte zur Handleitung eröffnen. Damit jede einzelne Geschichte in ihrem heilsgeschichtlichen Zusammenhange sofort erkannt werde, soll jede ihre heilsgeschichtliche Bedeutung in einem kurzen Satze an der Stirn tragen, z. B. der Turmbau von Babel: „Gott beugt einer zweiten Entartung gewaltsam vor“ u. Diese Überschriften geben dem Schüler am Schlusse den Gang der Heilsoffenbarung. Die Geschichten werden aus der Bibel gelesen. Die Schrift, aus dem „Schriftbeweis“ von Hofmann entsprungen, geht über das Ziel der Volksschule auch in der Sprache und dogmatischen Formulierung hinaus, ist aber anregend für den Lehrer. Eine pragmatische Heilsgeschichte, wie sie auch Kurz will, erscheint aber praktischen Schulmännern, wie Schüren und Schurig („Bibl. Gesch.“ in Schmid's Enchlopädie I), zu schwer; „doch ist dabei“, sagt Schurig, „nicht ausgeschlossen, daß der Lehrer seine Schüler nach dem Maße ihrer Fassungskraft zu der Erkenntnis führe, welche Bedeutung im Ratsschluß Gottes zu unserer Seligkeit solche Geschichten und Geschichts-komplexe haben, in denen Stufen der Entwicklung des Reiches Gottes zutage treten“. Den gesamten Religionsunterricht behandelte Schüren, Seminar-direktor in Osnabrück († 1874), in den trefflichen „Gedanken über den Re-ligionsunterricht der christlichen Volksschule“ (öfters aufgelegt, 7. Aufl. 1888). Er befaßt den biblischen Geschichtsunterricht als Grundlage auf allen drei Stufen unter den Bibelunterricht.

„Die biblische Geschichte ist das ewige Fundament alles christlichen Religions-unterrichts. Es giebt kein anderes. Mit dem Auffassen einzelner Geschichten wird der Anfang gemacht, und das Zusammenfassen aller Geschichten zu einer Geschichte, zu der Geschichte vom Reiche Gottes, in welcher der Heilsplan Gottes zur Erlösung der sündigen Welt verwirklicht worden ist, bildet den Schluß. Damit der vor-stehende Satz nicht mißverstanden werde, will ich schon hier sagen, daß ich eine eigentlich pragmatische Zusammenfassung der einzelnen biblischen Geschichten zu einer Geschichte, nämlich zur Geschichte des Reiches Gottes, in welcher der tiefer blickende Glaube den Erziehungs- und Heilsplan der Gnade und Weisheit Gottes mit der sündigen Welt erkennt, nicht für eine Aufgabe der Volksschule halten kann. Diese hat vielmehr die Aufgabe, ihre Kinder dahin zu führen, daß dieselben die einzelnen Geschichten kennen, verstehen und auf Herz und Leben anwenden können und an-wenden mögen.“ Auf der Unterstufe werden in einem einjährigen Kursus die faß-lichsten Geschichten des alten und neuen Testaments behandelt. „Bei der Auswahl muß festgehalten werden, daß auf dieser Altersstufe des Kindes Welt die Familie ist; für Verhältnisse hat es noch kein Auge. Das Kind fordert lebensvolle Bilder von einzelnen Personen, Familien und Begebenheiten. Dreißig Geschichten genügen. Für das Erzählen wird die Geschichte nach Stoff und Form für Kindes-verständnis und Kindesbedürfnis zugerichtet, wobei sich der Lehrer jedoch so eng



als nur irgend thunlich an den biblischen Ausdruck anschließt; dabei müssen die kleinen Züge hervorgehoben, kindlich, frei und anschaulich erzählt werden; dann folgt das Abfragen und Einführen in das Verständnis, aber ohne Schablone; auch biblische Bilder sind zu benutzen, und die poetische Darstellung der biblischen Geschichte kann zuweilen gegeben werden. In der Mittellasse werden im einjährigen Kursus im Sommer biblische Geschichten aus dem alten, im Winter aus dem neuen Testamente behandelt. Hier tritt das Historienbuch, auch schon Lesen in der Bibel ein, und der Schauplatz wird durch die Karte bekannt gemacht. Auf der Oberstufe treten biblische Geschichte und Bibellese meist aneinander, aber sie sollten verbunden werden, so daß die biblische Geschichte der Kern ist, um den sich die biblische Lehre und Weissagung schlingt.

Inbetreff des biblischen Geschichtsunterrichts für die Unterstufe ist ferner wichtig geworden wegen der Gestaltung des Textes Rankes „Erster Religionsunterricht“ (1855), der in das Bibelwort öfter eigene Rede einschiebt, die das Schriftwort weiter ausmalt und wohl, wie das in „Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort“ (Vielefeld 1861) geschieht, die Geschichte an das betreffende Bild aus der Liednerschen Bildersammlung (Kaiserswerth) anschließt, indem er das Bild beschreibt, das, was die Kinder auf dem Bilde gesehen haben, abfragt und dann das noch Übrige von der Geschichte den Kindern mitteilt und von den Kindern wiedergeben läßt. Biblische Bilder sind seitdem viel auf der Unterstufe, aber in verschiedener Weise, gebraucht, besonders nachdem aus der Bibel in Bildern von J. Schnorr von Carolsfeld, 1855–1861 (Leipzig, G. Wiegand), eine zweckmäßige Auswahl in für die Schule passendem vergrößerten Maßstabe veranstaltet worden ist („Bilder aus der biblischen Geschichte für den Anschauungsunterricht“, nach Originalzeichnungen von J. Schnorr von Carolsfeld in Photolithographie ausgeführt u.; Leipzig, G. Wiegand), und andere Bilder, z. B.: „Biblische Bilder für Schule und Haus“ nach Zeichnungen von Roeder, mit begleitendem Text von Giebel (Düsseldorf, Bagel, 1884), Ehrenberg, Bilder zur biblischen Geschichte (Berlin, Meidinger) u. s. w. erschienen sind; doch haben sich dabei die Meinungen darüber geteilt, an welcher Stelle das biblische Bild gebraucht werden soll, ob vor der Erzählung, bei oder nach derselben.

Ludw. Wangemann, dessen Arbeiten — „Biblische Geschichten für die Elementarstufe“, „Handreichung beim Unterrichte der Kleinen in der Gotteserkenntnis“ und „Biblische Geschichten, geordnet und bearbeitet zu biographischen Geschichtsbildern“ — hierher gehören, will im Texte nur wenig von der Schrift abgehen. Da aber das Kind aus Mangel an Bekanntschaft mit der Bibelsprache sich falsche Vorstellungen machen würde, so giebt er vor dem ersten Erzählen eine Vorbereitung, welche diese Hindernisse wegräumen soll. Auf andere Weise suchte Dr. R. Schneider in dem Büchlein: „Das erste Religionsbuch“ (Posen 1865) im Anschluß an das Bibelwort, aber durch mäßige Einfügungen, sowie durch Vertauschung unverständlicher Ausdrücke mit verständlichen die Anschaulichkeit und Verständlichkeit der Erzählung für die Unterstufe zu heben. „In der Handreichung der Kirche an die Schule in theoretischer und praktischer Anleitung zum evangelischen Religionsunterricht“ (Leipzig 1867) betont er dann, daß der Ton biblisch sein, daß aber nicht jedes Und und Aber der Schrift herübergenommen werden müsse. Nur nicht ändern darf der Lehrer die direkte Rede des Herrn, ferner gewisse Aussprüche frommer Männer, die sich eine dauernde Stelle in der Erinnerung der christlichen Gemeinde erworben haben. Nach diesem Erzählen müssen die Hauptthatfachen festgestellt werden; dadurch wird die Geschichte in ihre Teile zerlegt. Darauf wird der



Inhalt abgefragt und zugleich ergänzt und erklärt. Dadurch wird die Geschichte zugleich angeeignet und dem Kinde nahegelegt. Der Besprechung jedes Teils folgt die Reproduktion, nach der des letzten Teils die Reproduktion der ganzen Geschichte. Bei einzelnen Geschichten, die als Ganzes wirken und darum den Aufenthalt bei Einzelheiten nicht vertragen, kann auch dann erst die erbauliche Anwendung folgen. Das biblische Bild auf der Unterstufe will er nur bei der Wiederholung benutzen. In der Art der Darstellung der Geschichte stimmt damit wesentlich auch Gerh. Heine („Unterweisung im Christentum“, 1863) und, ebenfalls für die Unterstufe, Sperber („Religionsbüchlein für die Unterstufe“, Breslau 1868) überein, welcher letztere aber in der Behandlung sich an Materne anschließt. In der Textbearbeitung behält auch Schorn, welcher die schon 1837 von Fiedler herausgegebene biblische Geschichte neu bearbeitet hat (jetzt von Ruete bearbeitet), das Bibelwort mit nur leisen und vorsichtigen Änderungen bei. Dagegen will er in dem praktischen Unterrichte, wie er in dem „Handbuche zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte“ (Leipzig 1871) ausführt, die erklärenden Anmerkungen in die Erzählung einflechten. Auch Kahle will die biblische Geschichte „in einer dem Bibelwort sich anschließenden Ausdrucksweise, aber ohne dieses seines epischen Charakters zu entkleiden, von dem Lehrer frei erzählen“ lassen. Nach der Gliederung der Geschichte wird der Text durch zergliedernde Fragen auseinandergelegt, erklärt und angewandt, endlich jedes einzelne Glied, dann die ganze Geschichte wieder erzählt. Auf der Oberstufe will er die biblische Geschichte „unter dem Gesichtspunkte einer Geschichte des Reiches Gottes“ behandeln, Rückblicke und Überblicke über einzelne Perioden geben, damit die Kinder eine Übersicht über den in der biblischen Geschichte dargelegten Heilsplan erhalten; daran soll sich auch das schließen, was aus der Bibelfunde zu geben ist („Geschichte des Reiches Gottes“, Breslau 1871; 6. Aufl. 1886). Dr. C. Kehr in seiner „Praxis der Volksschule“ (1. Aufl. 1868; 10. Aufl. 1885) fordert, daß durch die biblische Geschichte, welche für die ersten 5 Schuljahre Grundstock des Religionsunterrichts ist, religiöse Bildung, Klarheit religiöser Erkenntnisse und Kräftigung des sittlichen Charakters erzielt werden soll. Er will mit dem alten Testament beginnen, ihm aber einen kurzen Vorbereitungsunterricht durch schlichte Erzählungen, die dem Kinde naheliegende Verhältnisse behandeln, vorausgehen lassen. Für die unterste Klasse wählt er nach den Gesetzen: entsprechende Kinder- und Familiengeschichten, kurze einfache Lebenszüge, keine schauerlichen und abschreckenden Erzählungen (darum Cain und Abel, Kreuzigung Christi auszulassen), vierzehn Geschichten aus, die der Lehrer wiederholt anschaulich und frei, aber so, daß er nach und nach in die Bibelsprache überleitet, erzählt. Die direkte Rede biblischer Personen behält er bei, im übrigen läßt er Unverständliches aus, vertauscht Schwieriges mit Leichtem und vermeidet schwierige Satzgefüge. Nach wiederholtem Erzählen wird die Geschichte ihren einzelnen Teilen nach abgefragt, wobei Aussprüche Gottes und wichtige Stellen wörtlich eingeprägt werden. Darauf führt der Lehrer weiter in die Geschichte ein, indem er die sittliche Bedeutung einzelner Handlungen zeigt, eigene Erfahrungen mit der Lage der biblischen Personen vergleicht und den Brennpunkt der Geschichte auffinden läßt, so daß eine angehängte Nutzenanwendung nicht mehr nötig ist, wohl aber der geistige Mittelpunkt in einen Bibelspruch oder Liebesvers zusammengefaßt werden kann. Biblische Bilder werden nach der ersten Erzählung gezeigt und können bei der Wiederholung als Erinnerungsmittel dienen. Für die folgenden Stufen werden zunächst noch einzelne biblische Charakterbilder gewählt, dann wird mehr Rücksicht auf den Zusammenhang der Geschichten genommen



zu einer Entwicklungsgeschichte des Reiches Gottes; auch tritt das Entwickeln religiöser Begriffe aus den Geschichten mehr in den Vordergrund. Auf der Oberstufe erfolgt dann auf Grundlage lehrhafter Abschnitte der Schrift der systematische Unterricht vom Reiche Gottes, in welchem Bibelfunde und Bibel-lesen mit eingeschlossen werden, so daß sie jene ergänzen und vertiefen. In ähnlicher Weise hat Leuz („Der biblisch-geschichtliche Unterricht“, Karlsruhe 1868) den beiden ersten Stufen einzelne Geschichten, der Oberstufe die Geschichte des Reiches Gottes als Aufgabe zugewiesen.

Die Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts hat besonders ausführlich behandelt G. v. Zezschwitz in seinem großen Werke: „System der christlich-kirchlichen Katechetik“ (1863—1872). Er hat seine Anweisungen meist als Resultate der bisherigen Entwicklung durch massenhaftes historisches Material, dessen Durcharbeitung bei der geringen Übersichtlichkeit nicht leicht ist, zu erweisen gesucht. Die biblische Geschichte ist ihm die naturgemäße Grundlegung des Religionsunterrichts und hat den Zweck, daß die einzelne Geschichte auf das kindliche Gemüt religiös wirke, die Heilslehre anschaulich darbiete und das erkenntnismäßige Verständnis derselben vorbereite. Dagegen erscheint es ihm freitig, ob auf der Oberstufe eine Einführung in den einheitlichen Zusammenhang der Heilsgeschichte stattfinden soll. Für die Schule wird aus der Schrift nach den Gesetzen: *Ne multa! concreta Geschichtsbilder! eine Auswahl getroffen*, welche das Historienbuch aufnimmt, das in Bibelsprache die biblischen Geschichten möglichst treu, nur bei der Einleitung und den Übergängen freier, wiedergibt. Aber von der Textform des Historienbuchs ist die Vortragsform unterschieden; sie soll in der Erzählung die Geschichte nach allgemeiner Schriftanalogie frei reproduzieren. Auf allen Stufen geht die Geschichte vom alten Testamente zum neuen fort. Nach der Erzählung findet zum Zweck der Aneignung ein Frageexamen statt, womit sich die Erläuterung verknüpft. Das Bibellesen tritt auf der Oberstufe als selbstständige Lektion auf und beginnt mit den Evangelien und der Apostelgeschichte; dann folgen apostolische Briefe, zwischen denen aus dem alten Testamente zuerst Psalmen, dann Stücke aus dem Pentateuch und den Propheten gelesen werden.

Auf das Frageexamen zur Aneignung der Geschichte hatte schon früher, 1863, Dörpfeld besonderes Gewicht gelegt und dazu sein „Enchiridion der biblischen Geschichte, oder: Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben“ 2c. (1865) herausgegeben, zu dessen Verständnis er „Ein Wort über Zweck“ 2c. (1865) und „Zweites Wort“ 2c. (1867) schrieb. Er will dadurch das mechanische Einprägen vermeiden; er will auch kein breites Katechisieren über die Geschichte, sondern fordert dafür ein anschaulich erbauliches Vorerzählen in kindlicher, ausführlich anschaulicher Weise (also in noch weiterer Ausführung der Bibel), um das Glaubensleben anzuregen und das Gewissen zu wecken. Der biblische Ausdruck soll in gewisser Beziehung bleiben, aber Erläuterungen, Umschreibungen biblischer Ausdrücke, kurz das meiste, was man sonst nach der Erzählung bringt, tritt in der Erzählung an die Kinder heran. Dagegen hält er die Forderung, mit den Bibelworten zu erzählen, für eine Geringschätzung der Lehrer, die man nicht für befähigt erachte, aus der vollen persönlichen Anschauung heraus frei, anschaulich und erbaulich zu erzählen und dabei doch den Charakter der biblischen Darstellung zu wahren. Aber sein Enchiridion enthält nur Fragen zur Wiederholung; auch hat er, um ein Katechisieren in Nissens Weise zu vermeiden, oder um den Eindruck der Erzählung durch mechanisches Einprägen nicht zu verwischen, durch die eben erwähnte erbaulich ausführliche Er-



zählung ein Moment in die Erzählung aufgenommen, welches ihn von der einfachen Geschichte weit entfernt.

Er sagt nämlich: „Der Vortrag bezweckt vor allem ein sinniges Erfassen der Heilsgeschichte, ein Erfassen mit Kopf und Herz. Der Lehrer sucht daher durch sorgfältige Vorbereitung alles herbeizuschaffen und in seine Darstellung hineinzuverweben, was dem anschaulichen Verständnis dienen, das Interesse rege machen, vor allem aber, was einen Eindruck auf Gemüt und Gewissen hinterlassen kann. Daß dazu ein nacktes, wenn auch rechtes Hererzählen der Bibelworte nicht zureicht, liegt auf der Hand. Damit meine ich freilich nicht, der Lehrer solle die Bibelworte dahinten lassen; nein, der biblische Ausdruck muß ja zu seinem Rechte kommen; allein es werden manche erläuternde Bemerkungen, Fragen, Umschreibungen biblischer Ausdrücke, kurz alle die Zuthaten, welche den vorgenannten Zwecken entsprechen, eingeschoben werden müssen. Mit einem Wort: das beste Teil dessen, was die Katechisierungsfreunde nach dem Erzählen der Geschichte in die Katechese hineinlegen, soll nach meiner Auffassung inmitten der Erzählung selbst an die Kinder gebracht werden.“

Der Ansicht von Dörpfeld ist H. Witt schon 1867 in einem Aufsatze in Dörpfelds Schulblatt beigetreten und hat seinen theoretischen Erörterungen auch ein praktisches Handbuch: „Die biblischen Geschichten alten und neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede“ (Kiel 1869) folgen lassen, in welchem er das im Bibelwort gegebene Gemälde weiter koloriert und auszuführen sucht.

Er sagt in der Vorrede dazu: „Die herkömmliche Behandlung der biblischen Geschichte, bei welcher man bemüht ist, diese durch längere, nach einem logischen Plan angelegte katechetische Unterredungen den Kindern zum Verständnis zu bringen, ist eine unnatürliche und daher ihren Endzweck verfehlende. Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt, d. h. erzählt werden, und das um so mehr, als die Erzählung wie keine andere Lehrform dem kindlichen Geiste zusagt und dabei zugleich als die natürlichste Lehrform verhältnismäßig leicht zu handhaben ist.“ Er will aber die biblische Geschichte für die Kinder zubereiten und erklären dadurch, daß die Erzählung ein Zeugnis von dem ist, was der Lehrer selbst gesehen und gehört, d. h. erfahren hat. Außerdem muß man bei kleinen Kindern recht ausführlich sein und die kleinen Nebenumstände beachten und das im Bibelwort gegebene Gemälde sich selbst angemessen kolorieren resp. weiter ausführen. Als Beispiel möge dienen:

„Jesu Geburt. Luk. 2, 1—20.  
Lobt Gott, ihr Christen, allzugleich zc. (3 Verse.)

Die Geburt Jesu Christi war aber also: Es begab sich zu der Zeit, daß ein Gebot von dem Kaiser Augustus ausging, daß alle Welt geschätzt würde. Das heißt: im ganzen römischen Reiche sollten, behufs einer beabsichtigten gleichen Steuerverfassung, alle Einwohner mit dem, was sie an Grundbesitz hatten, namentlich aufgeschrieben werden, damit danach später die Höhe der Steuer bestimmt werden könne. Und diese Schätzung war die allererste, sowohl für das römische Reich überhaupt, als für Palästina insbesondere; für jenes, weil eine so gleichmäßige Besteuerung noch nicht stattgefunden, und für dieses, weil man hier überall eine direkte Steuer an Rom noch nicht bezahlt hatte. So war also mit diesem Befehl des römischen Kaisers wieder ein bedeutendes Stück der Selbständigkeit des jüdischen Volkes hinweggerissen, und jedermann mußte es schmerzlich empfinden, daß das Scepter von Juda immer mehr entwendet werde.

Es geschah aber diese Schätzung, da Cyrenius Landpfleger (d. h. Ober-



statthalter) in Syrien war. Und jedermann ging, daß er sich schätzen ließe, ein jeglicher in seine Stadt, wo sein wirklicher oder verpfändeter Grundbesitz gelegen war. Da machte sich auch auf Joseph aus Galiläa, aus der Stadt Nazareth, daß er käme in das jüdische Land (Judäa), zur Stadt Davids, die da heißet Bethlehchem, darum, daß er von dem Hause und Geschlechte Davids war; auf daß er sich schätzen ließe mit Maria, seinem verlobten Weibe, die wahrscheinlich darum nicht zurückbleiben konnte, weil sie eine Erbtöchter war, auf deren Namen vielleicht ein Grundstück lautete. Wie beschwerlich daher auch diese Reise in ihren Umständen für sie sein mochte, so mußte sie sie doch antreten, und wie immer, so zeigte sich auch hier, daß selbst das scheinbar Geringe unter Gottes besonderer Leitung steht. Weil der künftige Heiland ein Sohn Davids war, so sollte er auch in Bethlehchem, der Stadt Davids, geboren werden. Das hatte schon vor mehreren Jahrhunderten der Prophet Micha (Kap. 5, 1) geweissagt. Daher mußte eben zu dieser Zeit dieser Befehl des Kaisers ausgegeben werden, und daher mußte jeder gerade in seiner Stadt sich aufschreiben lassen. Auch „des Königs Herz ist in der Hand des Herrn, und Er neiget es, wohin Er will“ (Spr. Sal. 21, 1).

Als nun aber Joseph und Maria in Bethlehchem angekommen waren, da kam für Maria ihre Zeit, daß sie gebären sollte. Und sie gebahr ihren erstgeborenen Sohn, und wickelte ihn in Windeln, und legte ihn in eine Krippe; denn sie hatten sonst keinen Raum in der Herberge. Diese Herberge ist, wie noch jetzt im Morgenlande, ein Haus, das bloß aus vier Wänden und einem Dache besteht, worin Fremde mit ihren Tieren übernachten können. Wegen Überfüllung dieses Stalles, wie wir dieses Haus wohl nennen können, hatten sie für das Kind keinen andern Raum, als eine Krippe, einen Futterkorb. Diese drei Umstände: die Windeln (bloß in Windeln eingehüllt), der Stall, die Krippe zeigen Armseligkeit an. Unter so armseligen Umständen kam der eingeborene Sohn Gottes in die Welt, so armselig, wie keiner von uns das Licht der Welt erblickt hat! Denn da war doch eine Stube, eine Wiege, Kissen und Kleider. (Kissen.) Halten wir diese Armseligkeit gegen die Hoheit des Kindes Jesus, so müssen wir wohl sagen mit Luther:

„Ach Herr, du Schöpfer aller Ding' 2c.“

Das Hauptgewicht ist also auf die Erbauung durch die Geschichte gelegt; aber die Art der Zwischenrede erscheint dem Kundigen als einfache Übertragung der Methode der Dächsel'schen Bibelerklärung in die Volksschule; und das, was Dörpfeld eigentlich will, wird dadurch nicht erreicht.

Aus der Überzeugung, daß die biblische Geschichte den Kleinen nicht mit Erfolg wörtlich so, wie sie in der Bibel erzählt steht, erzählt werden kann, sind die Veränderungen entstanden, welche Fr. Wiedemann in seiner Biblischen Geschichte: „Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle“ (Dresden, Meinhold) mit dem Texte vorgenommen hat.

Er meint nämlich: „Einmal ist den Kleinen der biblische Stil nicht immer verständlich, und dann sind ihnen auch viele biblische Begriffe unklar. Ich gehe noch weiter. Selbst wenn man die schwerverständlichen biblischen Ausdrücke wegläßt, bleiben in dieser Geschichte noch genug Begriffe, die zwar dem gereiften Verstande, nicht aber dem äußerst nüchternen Vorstellungsvermögen der Kleinen begreiflich sind.“ Nach diesem Grundsatz erzählt er z. B. Christi Geburt also:

„Maria hatte sich nun einen Mann genommen, der hieß — Joseph. Und dieser Joseph war ein Zimmermann. Das Land, worin Joseph und Maria wohnten, gehörte einem Kaiser. Der Kaiser hieß — Augustus. Dieser Kaiser gab ein Ge-



sez: es sollten alle Juden in die Stadt gehen, wo sie geboren wären. Dort sollten sie sagen, wie reich sie wären. Der Kaiser wollte es gerne wissen. Da gingen auch Joseph und Maria in ihre Vaterstadt. Diese Vaterstadt hieß — Bethlechem. War auch ein kleines, armseliges Städtchen! Als aber Maria und Joseph nach Bethlechem kamen, waren schon recht viel fremde Juden dort. Deshalb fanden sie nirgends mehr ein Stübchen oder Kämmerchen, wo sie bleiben konnten. — Sie suchten und fragten überall nach — es wurde Nacht —, aber sie fanden kein Unterkommen. Endlich fanden sie noch einen Schafstall. Die Schäfchen aber waren nicht darin, die waren auf dem Felde. Es stand weiter nichts darin, als Krippen, woraus die Schäfchen gefressen hatten. In diesem Schafstalle blieben Joseph und Maria. — In dieser Nacht aber kam die Stunde, daß Maria den kleinen Gottessohn bekommen sollte. Mitten in der Nacht schenkte ihr der liebe Gott einen kleinen Sohn. — Da nun Maria kein Bettchen und kein Körbchen und gar nichts mit hatte, wickelte sie den kleinen Knaben in Windeln und legte ihn in eine Krippe auf Stroh. — Nahe bei Bethlechem waren Felder. Auf diesen Feldern waren die Schäfchen. Die blieben über Nacht gleich draußen und wurden von ihren Hirten bewacht. Da auf einmal — in derselben Stunde, in der Maria den kleinen Sohn bekommen hatte — wurde es ganz licht um diese Hirten herum, so licht, wie wenn die Sonne aufgegangen wäre. Und mitten in diesem hellen Scheine trat ein Engel zu den Hirten. — Die Hirten erschrafen und fürchteten sich. Der Engel aber sprach: „Fürchtet euch nicht! Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volke widerfahren soll. Denn euch ist heute der Heiland geboren, welcher ist Christus, der Herr in der Stadt Davids! Eilet schnell hinein nach Bethlechem, dort werdet ihr das Kindlein finden, in Windeln gewickelt und in einer Krippe liegen.“ — Als der Engel noch so rebete, wurde der ganze Himmel voller Engel. Einer kam hinter dem andern hervor. Ach, viele tausend, tausend Engel, die lobten Gott und sprachen: „Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen!“ — Hierauf verschwanden die Engel wieder. Die Hirten aber sprachen zu einander: „Kommt, laßt uns schnell nach Bethlechem gehen und die Geschichte sehen, die dort geschehen ist.“ — Und sogleich eilten sie fort. Bald fanden sie auch Marien und Joseph, und das Kind in der Krippe liegend. — Die Hirten erzählten nun der Maria und dem Joseph alles, was sie auf dem Felde gehört und gesehen hatten. Maria aber merkte sich jedes Wort und behielt's in ihrem Herzen. — Die Hirten gingen hierauf wieder fort, und wen sie unterwegs trafen, dem erzählten sie auch, was geschehen war, und dankten und lobten Gott!“

Wiedemann erzählt also etwa so, wie eine Mutter ihren Kleinen auf dem Schoße die biblischen Geschichten erzählen könnte. Er kümmert sich aber zu wenig um das Schriftwort, als daß diese Art für die Schule sich eignete.

Beurteilungen der verschiedenen Arten, die biblischen Geschichten zu behandeln, und Vorschläge bietet Holtzsch in den „Studien über den biblischen Geschichtsunterricht“ 2c. (Breslau 1870), und neben den Bibelwerken von D. v. Gerlach, Grau, Dächsel und dem Calwer Bibelwerk arbeiteten für Lehrer Auslegungen der biblischen Geschichten Günther („Auslegungen der biblischen Geschichten“ 2c., 2 Bände, Braunschweig 1854), Schlier („Die Könige in Israel“, 1859, und „Geschichte Davids“, 1868), Kurz („Lehrbuch der heiligen Geschichte“, 8. Aufl. 1858), Vormann („Erklärung der biblischen Geschichten für Lehrer“, 2. Aufl. Berlin 1858) und Flügel („Lehrbuch der biblischen Geschichte“, 1862). Das Bibellese fand einen Bearbeiter im Sinne der preussischen Regulative an Kalcher 1867. Endlich sind auch, weil nach und nach (schon seit den Zeiten der Pietisten und Philanthropen) verschie-



dene Stimmen, z. B. Basedow, Overberg, Zerrenner, Natorp, Niemeier, Seiler, Rehr, Lüben, Wiese, Stahlknecht u. s. w., immer energischer sich gegen den Gebrauch der ganzen Bibel in der Schule, den Dinter, Dittmar und die Unterrichtsverwaltungen forderten, aussprachen, von Natorp, Zerrenner, Thudichum, Dr. R. Hofmann und Meyer Schulbibeln, welche „biblische Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort für die höheren Abteilungen der evangelischen Schule“ enthalten, erschienen. Die Schulbibelfrage selber, welche auch jetzt noch nicht entschieden ist, behandelte Martin (in der „Sammlung pädagogischer Vorträge“, 1. Bd. Viefelsfeld, Velhagen & Klasing, 1888).

5. Die Resultate der bisherigen Entwicklung haben im allgemeinen die preussischen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 in §§ 16—18 dahin fixiert:

„Den Kindern der Unterstufe werden wenige Geschichten vorgeführt; aus dem alten Testamente werden vorzüglich solche aus dem ersten Buche Moses und etwa noch die von Moses und von Davids erster Zeit, aus dem neuen die von der Geburt, der Kindheit, dem Tode und der Auferstehung Jesu Christi und einige dem kindlichen Verständnis vorzugsweise naheliegende Erzählungen aus seinem Leben gewählt. Im weiteren Fortgang des Unterrichts erhalten die Schüler eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen aus allen Perioden der heiligen Geschichte des alten und neuen Testaments und auf Grund derselben eine zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt. Der Lehrer hat die biblischen Geschichten in einer dem Bibelwort sich anschließenden Ausdrucksweise frei zu erzählen, sie nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüt bildenden Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen. Geistloses Einlernen ist zu vermeiden.“ — „In den biblischen Geschichtsunterricht der Oberstufe fügt sich die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte aus den prophetischen und den poetischen Büchern des alten Testaments, besonders der Psalmen, und aus den Schriften des neuen Testaments.“ Die Perikopen des nächsten Sonntags werden am Sonnabend gelesen und kurz ausgelegt, aber nicht memoriert.

Die Entwicklung hat seitdem nicht geruht; das zeigen die Arbeiten von Henning („Biblische Geschichte“, Königsberg 1874), Reinecke („Biblische Geschichte“, Hannover 1875), Brüggemann („Biblische Geschichte“, Essen 1876), Dr. Römhild („Biblische Geschichte in Volksschulen“), Höchstetter („Erläuterungen zur biblischen Geschichte“ und „Biblische Geschichte“), Leug („Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten“), Zuck („Biblische Geschichte“; „Lehrbuch der biblischen Geschichte“), Gärtner („Handbuch der biblischen Geschichte“), Neumann („Religionsbuch“), Armstrong („Evangelisches Religionsbuch“), Stieler („Geschichte des Reiches Gottes“), Pfisterer („Bibelkunde mit Einschluß der biblischen Geschichte“), Verdrov („Das Reich dieser Welt und das Reich Gottes“), Schomburg („Gedanken bei Behandlung der biblischen Geschichten“), Demmer („Biblische Geschichte“), Gundert („Die biblische Geschichte zum Gebrauch für Lehrer“), Schaarschmidt („Biblische Geschichten“), Weise („Biblische Geschichten“), Großmann („Anleitung zur praktischen Behandlung der biblischen Geschichten“), Nowak („Der Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule“), Schäfer („Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht“), G. Schulze („Die einheitliche Christenlehre im evangelischen Schul- und Pfarrunterricht“), Schumacher („Gesammelte Gedanken zu den Erzählungen des neuen Testaments“) u. s. w.



Besonders aber hat seitdem auch die Herbart-Zillersche Schule auf diesem Gebiete nach dem Vorgange Zillers in der Volksschule sich geltend zu machen gesucht durch die Arbeiten von Thrändorf, Dr. Rein, Lange und vorzüglich von Dr. Richard Staude, welche den Grundsatz der Konzentration und die Idee der kulturhistorischen Stufen für den Lehrplan und die fünf Stufen für das Lehrverfahren bei der Behandlung auf die biblische Geschichte angewandt haben. Danach soll in der Auswahl der Zögling die seiner eigenen Entwicklung entsprechenden Hauptmomente der uns bekannten Entwicklung der Menschheit durchlaufen und auf jeder Stufe der Stoff durch ein einheitliches Band zusammengehalten sein. In der Behandlung aber soll dem Neuen zuerst in den älteren Gedankenkreisen des Schülers der Boden bereitet, dann das Neue selbst dargeboten werden, und zwar sollen zuerst, weil sie einen reiferen Verstand fordern, in einem fremden Lande vorgehen u. s. w., nicht biblische Geschichten, sondern Volksmärchen geboten werden, aus denen die sittlichen Willensverhältnisse u. s. w. leicht und klar entgegentreten. Erst mit dem dritten Schuljahre sollen die biblischen Geschichten eintreten. Der dargebotene Stoff darf nicht massenhaft auf einmal, sondern absatzweise in anschaulicher, lebendiger, der Empfindung des Kindes angemessener Erzählung gegeben werden. Der Mitteilung folgt die Besprechung, das Abfragen und das Wiedererzählen, bei welchem dem individuellen Ausdruck des Schülers nicht eine bestimmte Ausdrucksform aufgedrängt werden soll. Nach der Darbietung folgt die Verknüpfung, welche mit der Wiederholung beginnt und durch Aussonderung des begrifflichen Materials es namentlich auf wertvolle und planmäßige Anknüpfung neuer Gedanken abzieht. Die Zusammenfassung hebt dann das Begriffliche und Gesetzmäßige, welches bei der Verknüpfung immer noch mit dem Einzelnen behaftet ist, aus dem konkreten Inhalte heraus, und die Anwendung endlich nötigt den Schüler, neue Gedankenkreise nach den gewonnenen Begriffen und Regeln zu bearbeiten, Aufgaben zu lösen und die freie Anwendung des Gelernten in mündlicher und schriftlicher Darstellung zu geben.

Inbetreff der Auswahl sagt Dr. Rein („Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts zc. Das erste Schuljahr“ [4. Aufl. 1888], S. 10), indem er hervorhebt, daß er mit der Zillerschen Ansicht von den kulturhistorischen Stufen auch darin einverstanden sei, „daß der für unsere evangelische Volksschule nötige engere Rahmen ausgefüllt werden muß durch die kulturgeschichtliche Entwicklung des jüdischen und dann unsers eigenen Volkes; daß die ethisch-religiöse Reihe mit den jüdischen Patriarchen anheben, durch die Richter- und Königszeit zu Jesus Christus, von hier zu den Aposteln fortschreiten muß, um endlich mit dem religiösen System unserer evangelischen Kirche, dem Katechismus, abzuschließen. Wir sind ferner einverstanden, daß diese Entwicklungsreihe die Zeit vom 3. bis 8. Schuljahr auszufüllen habe, nachdem der vorbereitende Kursus die nötigen Unterlagen geschaffen hat: das erste Schuljahr durch die Märchen, das zweite Schuljahr durch die Erzählung von Robinson. Die Pflege des christlichen Sinnes, der, wie manche vielleicht befürchten, bei solcher Anordnung zu kurz kommen könnte, indem die im Elternhaus gegebene Anregung durch die Schule nicht fortgeführt, sondern vielmehr eine schädliche Unterbrechung erleiden würde — diese Pflege des christlichen Sinnes fällt bei uns von dem ersten Schuljahre ab einem zweckmäßig eingerichteten Schulgottesdienst anheim, welcher viel mehr imstande sein dürfte, für die Weckung und Stärkung des christlich-religiösen Sinnes zu wirken, als es durch unterrichtliche Verarbeitung von Stoffen zu geschehen vermag, die der Apperzeptionsstufe der Kleinen durchaus unangemessen, weil viel zu hoch, sind. Nur in einem Punkte weichen wir von der Zillerschen Stoffverteilung ab. Nach ihr kommen auf die alttestamentliche



Stufe drei Jahre, auf die neutestamentliche aber nur eins. Wir glauben der alttestamentlichen Kulturstufe in der Volksschule nur zwei Jahre zuweisen, dafür aber die neutestamentliche ebenfalls mit zwei Schuljahren versehen zu müssen“ (mit Rücksicht auf die Bedeutung des Lebens Jesu, wie im vierten Schuljahre ausgeführt wird). Es entsteht daher folgende Reihe: 1. Schuljahr: Märchen; 2. Jahr: Robinson. Beide Vorbereitungskursus; 3. Jahr: Patriarchen und Moses; 4. Jahr: Richter und Könige; 5. und 6. Jahr: Jesus Christus; 7. Jahr: Paulus; 8. Jahr: Luther (Katechismus). In allen Schuljahren, auch den beiden ersten, Leben Jesu in den Erbauungsstunden.

Warum sind nun, da doch das Leben Jesu in den Erbauungsstunden im ersten Schuljahre schon geboten wird, die biblischen Geschichten von den beiden ersten Schuljahren ausgeschlossen? Die Verfasser der „Theorie und Praxis“ (Das erste Schuljahr, S. 72) sagen: „Wir wenden uns gegen den Unterricht in der biblischen Geschichte während der beiden ersten Schuljahre, weil wir eine Einführung des biblischen Geschichtsunterrichts in die Elementarklasse für eine höchst gefährliche Verfrühung dieses hochwichtigen Gegenstandes halten, insofern dieselbe notwendigerweise eine Abstumpfung des kindlichen Gemüts zur Folge haben muß. Die allzu frühe Verwendung der biblischen Erzählungen ist eine pädagogische Verirrung, von welcher man zum Besten unserer heranwachsenden Kinder wieder zurückkommen möge! Denn die Zeit ist noch nicht so lange her, wo man von biblischen Erzählungen auf der Unterstufe nichts wußte. Selbst die Verteidiger der biblischen Geschichten geben die in denselben liegenden Schwierigkeiten zu, die vor allem in der, sehr abweichenden Zeit mit ihren gesellschaftlichen Formen, Einrichtungen, Sitten, Gebräuchen, Gesetzen u. s. w. und in dem fremden Schauplatz der Geschichte liegen, ohne dessen Kenntnis die Geschichte in der Luft hängt und ein Gemälde ist, das aus Staffage ohne Landschaft besteht“. Aber trotzdem hält man fast überall noch dieselben auf der Elementarstufe für unersetzlich. Es geht nicht anders, die Kleinen müssen in eine ganz fremde, unympathische Welt hineingestoßen werden! Denn die Versuche, welche man macht, um die Schwierigkeiten zu heben, sind vergeblich. Wer an eine Beseitigung derselben glaubt, giebt sich einer argen Täuschung hin. Wir können also für die unterrichtliche Behandlung der biblischen Erzählungen im Elementarunterricht nicht eintreten aus dem einfachen Grunde: die biblischen Erzählungen entsprechen nicht dem kindlichen Standpunkt der beiden ersten Schuljahre, weder in bezug auf den Inhalt, noch auf die Form. Dem Inhalte nach sind sie zu hoch. Das Kind wird mit einemmal in einen ganz fremden Kreis versetzt mit fremd klingenden Namen, mit anderen Gewohnheiten und Sitten. Das geht aber nicht auf einmal, wenn das Kind von den Erzählungen wirklich etwas innerlich erfahren will. Biblische Geschichten wie die von der Schöpfung, dem Sündenfall, ja selbst die von Joseph zc. erfordern eine weit ausgedehntere Lebenserfahrung, als sie das Kind im ersten Schuljahre besitzt oder erwirbt. Das Kind kann sich die geschichtlichen Thatfachen, wie die dazu gehörigen naturhistorischen und geographischen nur mit so geringem Grad von Lebendigkeit vorstellen, daß sie für das Interesse und Wollen des Zöglings bedeutungslos bleiben; der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen soll, muß erst hinreichend befestigt sein, bevor er zur frühesten, durch eine klassische Darstellung überlieferten Kulturentwicklung eines so merkwürdigen Landes, wie es Kanaan ist, hingeführt werden darf. Aber auch der Form nach wird dem Kinde durch die biblische Erzählung im ersten Schuljahre zu viel zugemutet. Die Sprache der Bibel ist nicht die Sprache des Kindes. Unsere Kinder reden nicht im orientalischen Bilderprunk; eine große Reihe abstrakter Begriffe ist ihnen unverständ-



lich. Mag die Darstellungsweise der biblischen Erzählungen (die Verfasser können, wie sie es nennen, zu einer ‚Verwässerung‘, wie sie Wiedemann vorschlägt, sich nicht verstehen; der biblische Charakter muß den Erzählungen bleiben) auch höchst einfach erscheinen, für unsere sechs- und siebenjährigen Kinder ist sie nicht einfach genug.“

Beispiele für das Lehrverfahren bei den einzelnen Geschichten nach den fünf formalen Stufen bieten in kurzer Weise Dr. Rein, Pickel und Scheller in der „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts“, besonders aber Dr. Rich. Staude in seinen „Präparationen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments“ (Dresden, Bleyl & Kämmerer), die auch über den Kreis der Zillerschen Schule hinaus viele Freunde gefunden haben.

Mit der Art, wie die einzelne Geschichte erzählt werden soll, daß der Erzählung der biblische Charakter gewahrt bleibt, und auch mit der Art der Behandlung nach den formalen Stufen kann man sich einverstanden erklären, aber inbetreff der Auswahl und Anordnung des Stoffes kann eine nüchterne Prüfung gewichtige Bedenken nicht verhehlen, und es sind auch darin nicht alle Schüler und Anhänger Zillers einerlei Meinung. Wir verkennen nicht, daß die aus der Zillerschen Schule hervorgegangenen Arbeiten hochbedeutend und beachtenswert sind, auch viele Anregung geboten haben; wir können aber schon den Gründen, welche für die Ausschließung der biblischen Geschichten aus den beiden ersten Schuljahren angeführt werden, nicht zustimmen, müssen wenigstens, wenn wir auch einem beschränkten Vorkursus nicht abgeneigt sind, auf das Urteil von Christoph v. Schmid (f. o. S. 91), Vormann (f. o. S. 94), Palmer u. a. über die Rindlichkeit und Angemessenheit der biblischen Geschichten für die erste Jugend hinweisen. Diese Gründe sind aber auch — das merkt man überall — für die Zillersche Schule selbst nicht die Hauptsache, sondern der Hauptgrund liegt in der Idee von den kulturhistorischen Stufen, nach der die Entwicklung des einzelnen Menschen den Gang der kulturhistorischen Entwicklung der Menschheit in kürzerem Verlaufe nachbildet, und nach der daher auch die biblische Geschichte in den beiden ersten Schuljahren anderen Stoffen den Platz abtreten muß. Eine gewisse Berechtigung kann allerdings der Idee der kulturhistorischen Stufen nicht abgesprochen werden, aber sie ist doch bis jetzt noch nicht wissenschaftlich begründet und immer noch nicht mehr als ein geistreicher Vergleich, der, wenn er im einzelnen durchgeführt werden soll, hinkend erscheint. Wir können hier, da wir sonst auch auf die Konzentrationsfrage eingehen müßten, nicht weiter darüber handeln, erwähnen aber noch als bedenklich, daß bei dieser Anordnung die biblische Geschichte auf der Oberstufe nicht noch einmal als Heilsgeschichte auftritt, daß die ältere Geschichte der Patriarchen, Richter und Könige nicht noch einmal eine tiefere Durcharbeitung auf der Oberstufe erfährt, da sie doch auch für den gewöhnlichen Christenmenschen mehr bedeutet, als den Kindern im 3. und 4. Schuljahre aus ihr geboten werden kann, und daß für den Katechismusunterricht nur ein Jahreskursus bleibt, der zur Einführung in das Bekenntnis der Kirche und Befestigung der Kinder in demselben nicht genügt. Wie anregend daher auch die Arbeiten der Zillerschen Schule sind, sie haben die Frage nach der Gestaltung des biblischen Geschichtsunterrichts noch nicht endgültig gelöst.

[Dr. C. v. Sallwürk, Geseinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza 1887. — Dr. Fr. Bartels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyischen didaktischen Grundsätze für den Unterricht in Volks- und Bürgerschulen. Wittenberg 1885. — Dr. Rein, Pädagogische Studien. Dresden. — Thrandorf im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. — Thrandorf, Die Behandlung



des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode. Langensalza 1877. — Dr. Berger, Die Herbart-Zillerschen Grundsätze in ihrer Anwendung auf den Religionsunterricht. Altenburg 1888.]

Die Methodik der biblischen Geschichte historisch-genetisch zu untersuchen, um „die fundamentalen Grundsätze einer schriftgemäßen und kirchlichen Behandlung dieser Disziplin der Volksschule zu entwickeln“, hat Knoke („Zur Methodik der biblischen Geschichte“, 1. Teil. Hannover 1875) unternommen.

Als Aufgaben für die Zukunft scheinen uns immer noch zu bleiben:

a) die richtige Auswahl nach pädagogischen und heilsgeschichtlichen Grundsätzen zu treffen, um einmal die Zahl der biblischen Geschichten auf den verschiedenen Stufen gehörig zu fixieren, für alle höheren Stufen einen gemeinschaftlichen Grundstock von Hauptgeschichten zu gewinnen, an die die anderen sich leicht anlehnen und es ermöglichen, auch in wirklich pädagogischer Weise einen Einblick in die Geschichte des Reiches Gottes zu gewinnen. Die Schule hat dabei auf den kirchlichen Religionsunterricht (Konfirmationsunterricht) Rücksicht zu nehmen, dieser aber auch auf die Schule, damit die Christenlehre einheitlich sei.

b) Sodann bleibt auch die rechte Erzählungsform zu finden, die von der unteren zur oberen Stufe pädagogisch richtig mehr in das Schriftwort einführt, dabei aber gänzliche Verwischung des biblischen Textes auf der Unterstufe ebenso vermeidet, als slavischen Anschluß an jedes „und“ und „aber“ der Schrift.

c) Die weitere unterrichtliche Behandlung wird aber aus der rechten Erkenntnis, daß hier Geschichte, und zwar heilige Geschichte, zur religiösen Bildung des Kindes vorliegt, die rechten Normen zu gewinnen suchen müssen, um sowohl plattes Einlernen, auch durch bloßes Frageexamen, als das moralische Lehren oder Glaubenssätze allein auffuchende Katechisieren und auch das erbauliche Predigen über die Geschichte zu vermeiden. Daß dabei ein Hauptaugenmerk auf die Entwicklung biblischer Charaktere zum Guten und zum Bösen, auch auf die Gewinnung von Durchschnittsbildern ganzer Epochen in für die Kinder verständlicher Weise gelegt werde, scheint uns im Interesse der religiösen Bildung, aber auch darum, daß die Geschichte als solche bei der Behandlung zu ihrem Rechte komme, in Zukunft besonders notwendig.

6. Einen kurzen Auszug aus der Kirchengeschichte enthielten schon die alten rationalistischen Katechismen, und manche Schulordnungen, z. B. die sächsische von 1773, suchten sie in die Schulen einzuführen. Später enthielten die Lesebücher wenigstens eine Darstellung der Reformationsgeschichte. Nachdrücklich machte zuerst auf sie wieder Palmer („Evangelische Katechetik“, 1844) aufmerksam; er wollte aus ihr Biographien oder charakteristische Erzählungen von einzelnen Männern, wählte aber S. 154 ff. zu viel aus. Nach dem Erscheinen der Calwer Kirchengeschichte, der Kirchengeschichten von Thiele (1840), Leopoldt, Wippermann (1862) u. s. w. wurde auch hier und da der Versuch mit ihr in der Schule gemacht. Die preussischen Regulative von 1854 verwiesen sie auf die Gedenktage. Mehr („Praxis der Volksschule“) verlegt sie an den Schluß des Religionsunterrichts, wo sie in einem Zeitraum von 6—8 Wochen „Charakterbilder“ aus allen Zeiten der Kirche vorführen soll. Nach Bezschewitz kommt sie nur „als Fortsetzung der heiligen Geschichte“ in Frage, auf der Linie, in welcher sie schon durch die Apostelgeschichte angebahnt ist: als Geschichte des Reiches Gottes unter den Weltvölkern. Schon darum kann sie, wenn überhaupt, nur in der Oberklasse der Volksschule eine Stelle finden. Als Hauptpunkte treten die alten



Märtyrer, die Reformation, Paul Gerhardt, Francke, die neuere Mission auf, so daß sie als „Geschichtszüge aus der heiligen Vergangenheit des eigenen Volkes“ erscheinen. In ähnlicher Weise verordnen die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 für Preußen, daß sich an die biblische Geschichte auch die der Pflanzung und ersten Ausbreitung der Kirche, der Begründung des Christentums in Deutschland, der Reformation und Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit anschließen sollen. Das ist aber der Zweck, die Kinder mehr in das Leben der Kirche einzuführen. Es haben darum manche biblische Geschichten diese Erzählungen aus der Kirchengeschichte in einem Anhange aufgenommen, doch ist dieselbe auch besonders für Lehrer bearbeitet von Brautmaier („Geschichte der Kirche Christi“), Schäfer („Geschichte der christlichen Kirche“), Helmsing („Leitfaden der Kirchengeschichte“), Dr. Schumann („Die Kirchengeschichte in Lebensbildern“; „Leitfaden der Kirchengeschichte“) u. s. w.

7. Auf dem Gebiete des christlichen Kirchenliedes, sowie der christlichen Liederkunst überhaupt hat sich ein recht reges Leben entwickelt. Das große Werk von Ph. Wackernagel, eine bedeutend erweiterte Ausgabe der schon 1841 in Stuttgart bei Neesing erschienenen Sammlung von Kirchenliedern, das als Quellenwerk von den bedeutendsten Forschern, wie J. Grimm, Goedeke u. rühmend anerkannt worden ist, bietet nicht nur die Quellen, sondern auch die bibliographische Darlegung derselben, wie sie bisher unerreicht war. Das Werk ist wegen der Vollständigkeit der kirchlichen Lieder, bei deren Aufstellung selbst die weniger bedeutenden Dichter bedacht sind, für den Forscher auf dem Gebiete des Kirchenliedes nicht minder wertvoll, als die treffliche siebenbändige „Geschichte des Kirchenliedes“ von Koch (Stuttgart, Besser). Während so den Hymnologen von Fach die Gelegenheit geboten ist, die Schätze des deutschen Kirchenliedes kennen zu lernen, ist andererseits auch manches gute Buch über die Behandlung des deutschen Kirchenliedes für die Schule und deren Lehrer geschrieben worden. Es sei in dieser Beziehung nur erinnert an: Sperber, Liederschatz (2 Bände. Gütersloh, Bertelsmann); Knauth, Praktisches Hilfsbuch (Halle, Schrödel & Simon), sowie dessen „Präparation zur Behandlung des evangelischen Kirchenliedes aus neuerer und neuester Zeit“ (Braunschweig, Harald Bruhn); Schulz und Triebel, 40 Kirchenlieder für die Schule erläutert, mit einem Abriss der Entwicklungsgeschichte des deutschen Kirchenliedes (Breslau, C. Dülfer); Leitritz, Beiträge zu einer fruchtbringenden Behandlung des Kirchengefanges (Berlin, Beck); Karl Liere und Wilhelm Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelischen deutschen Kirchenlieder (Berlin, Nicolai); H. Haase, Evangelische Liederkunde (Langensalza, Greßler); Saupe, Die Macht des deutschen Kirchengefanges (2 Bändchen. Zwickau); Wangemann, Kurze Geschichte des evangelischen Kirchenliedes (Berlin, W. Schulze); J. Heyne, Gesangbuchstunden (Magdeburg, Heinrichshofen); D. Schulze, Ausführliche Erklärung (Berlin, Wohlgemut); W. Thilo, Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands (Berlin, W. Schulze); Drphel, Das evangelische Kirchenlied. 36 Kirchenlieder für den Schulgebrauch erläutert (Langensalza, Beyer); Neßemann, Das evangelische Kirchenlied (Gütersloh, Bertelsmann); Kuhn, Präparationen u. (Trier, Stephanus); Schumacher, Lehrbeispiele zur Behandlung des Kirchenliedes (Barmen); Nissen, Unterrichtliche Behandlung von 50 geistlichen Liedern (Kiel). — Da der Behandlung des christlichen Kirchenliedes ein besonderer Abschnitt gewidmet ist, so können wir uns hier auf diese Andeutungen beschränken.



8. Im Katechismus war durch die Nationalisten am Anfange unsers Jahrhunderts vorzugsweise die sokratische Methode herrschend geworden, gegen die sich schon Pestalozzi vom Standpunkte der Anschauung aus erklärt hatte.

„Katechisieren über abstrakte Begriffe ist an sich selbst nichts als ein papageienartiges Nachsprechen unverständener Töne; das Sokratisieren aber — das erst in unseren Tagen mit dem Katechisieren vermischt worden — ist wesentlich für Kinder unmöglich, denen beides, der Hintergrund der Vorkenntnisse und das äußerliche Mittel der Sprachkenntnisse, mangelt.“ — „Manche Katecheten gleichen den Raubvögeln, welche Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind, d. h. welche Dinge aus dem Kinde herausentwickeln wollen, die noch gar nicht im Kinde sind.“

Als man nun im Bewußtsein, daß der Nationalismus durch seine einseitige Verstandesrichtung die spezifischen Offenbarungslehren aufgelöst habe, den Religionsunterricht tiefer aufzufassen und namentlich das spezifisch Christliche im Katechismusunterrichte zu betonen anfang, verwarf man auch die Sokratik als Bundesgenossin des Nationalismus, so daß man förmlich gegen „die Greuel der Sokratik“ wütete, dabei aber in Gefahr geriet, über dem Gewicht, welches man auf den katechetischen Stoff legte, die Methode, die für den religiösen Jugendunterricht notwendig ist, und deren Ausbildung aus den Augen zu verlieren. Erst nach und nach ist beiden Seiten, besonders durch die Mitwirkung der Schule, gleiche Rücksicht zugewandt, um zu einem Unterrichtsverfahren zu gelangen, in dem Stoff und Form sich in naturgemäßer Weise durchdringen. a) Auswahl, Gestaltung und Anordnung des Katechismusstoffes in den für die Hand der Kinder bestimmten Lehrbüchern hat daher die eine Seite der katechetischen Thätigkeit, und b) das Bemühen um die richtige Methode und deren Verbindung mit dem Stoffe in den theoretischen Lehrbüchern der Katechetik und der für Lehrer weiter ausgeführten Katechismusauslegungen die andere Seite bis heute gebildet.

9. a. Inbetreff der Auswahl und Anordnung des Stoffes wandte man sich zunächst, indem man, geleitet von tieferen Anforderungen des forschenden Geistes und des gläubigen Gemütes, den Subjektivismus des Nationalismus in der Auswahl und Anordnung des katechetischen Stoffes durch demutsvolle Unterordnung unter die Schrift und im sinnigen Eingehen auf den gegebenen Inhalt der Kirchenlehre zu überwinden suchte, abgesehen von einzelnen Versuchen, die wir später sehen werden, vorzugsweise den alten kirchlichen Katechismen zu, die man aber nicht als populäre Darstellung dieses oder jenes theologischen Schulsystems, sondern in Kirche und Schule als Basis der religiösen Unterweisung angesehen wissen wollte. Dabei traten aber in den Gebieten, die Luthers kleinen Katechismus zugrunde legten, inbetreff der Weise und Form, welche dieses Buch für den Schulunterricht erhalten sollte, verschiedene Ansichten hervor, nach denen sich die Bücher, welche für die Hand der Schüler als Katechismusbearbeitungen bestimmt sind, in verschiedene Gruppen teilen lassen.

Einige meinten, man müsse nur den bloßen Text des kleinen Katechismus gebrauchen und höchstens ein biblisches Spruchbuch hinzufügen. So ist es z. B. in Oldenburg verordnet, und Katechismen dieser Art sind: Dr. M. Luthers kleiner Katechismus mit einem biblischen Spruchbuche, für die Schulen im Herzogtum Gotha (1855); Dr. M. Luthers kleiner Katechismus von dem R. ev. Konsistorium zu Osnabrück (1855). Ebenso von Ackermann in Meiningen (1855), von Petermann in Dresden,



L. Wolff in Braunschweig, das „Bayerische Spruchbuch“ (mit 485 Sprüchen), das „Spruchbuch“ von Löhe (im Haus-, Schul- und Kirchenbuch) u. s. w. Mehr den Katechismus selber legt schon aus das „Spruchbuch“ von L. Erck (öfter aufgelegt, Hannover).

Andere suchten den kleinen Katechismus so zu erläutern, daß auf die Fragen, die im Anschluß an ihn verlaufen, mit Worten der Schrift geantwortet wird, oder daß zu den einzelnen Worten des Katechismus ein oder mehrere Schriftworte gesetzt werden. So geschieht es von Götz, „Christliche Glaubenslehre in Fragen und Antworten mit Bibelsprüchen“ (Stuttgart 1848), von Theel in seinem „Katechismus“ (Berlin 1856), im „Barleber Spruchbuch“ (Magdeburg) u. s. w.

[Vgl. zu diesen beiden Arten: Hauff, Beleuchtung der Katechismuslehre durch biblische Beispiele und Lehrsprüche (Reutlingen 1854); E. Franke, Lehrbuch der christlichen Religion nach Ordnung des lutherischen Katechismus auf biblischem und kirchlichem Grunde (Leipzig 1844); Adermann, Handbuch zu Luthers Katechismus (Meiningen 1857).]

Andere wollten einen kurz ausgelegten Katechismus für die Hände der Kinder haben, und um einen solchen herzustellen, schlug man wieder verschiedene Wege ein. Die einen griffen auf ältere Katechismusausslegungen zurück, die anderen versuchten neue Auslegungen. Aber auch bei dem ersten Verfahren machte sich wieder eine Verschiedenheit geltend. Die einen wollten nämlich, indem sie die Entwicklung des katechetischen Unterrichts durch die Rationalisten ignorierten, die alten kirchlichen Katechismusausslegungen unverändert wiederherstellen. So erschien für Braunschweig wieder der Katechismus von Gesenius, für Sachsen von Langbein eine unveränderte Ausgabe des Dresdener Kreuz-Katechismus (1854). Dagegen suchten die anderen eine frühere Katechismusausslegung nach dem jetzigen Bedürfnisse zu verändern. So erschien von Schöner „Die christliche Lehre nach der heiligen Schrift“ (Münster 1801 u. 1824) im Anschluß an das „Münchener Kinderlehrbüchlein“, von Irmscher ein „Katechismus“ als Auszug aus Spener (Erlangen 1848), von Pauli in Braunschweig 1852 im Anschluß an Gesenius, von H. Wendel unter Zugrundelegung des alten Breslauer (Velsers) Katechismus (Breslau 1856) und in Hannover in Anlehnung an den Waltherschen Katechismus der „Neue Katechismus“ (1862), zu dessen Erklärung Dr. A. Lührs die „Katechismus-Schule für Lehrer in Kirche, Schule und Haus“ zc. schrieb (Hannover 1865), der aber infolge der Katechismusstreitigkeiten nicht lange im öffentlichen Gebrauche blieb. Besonders zu beachten ist auch der „Evangelische Katechismus“, herausgegeben von der rheinischen Provinzialsynode (Elberfeld, Lucas), welcher den Lutherschen und Heidelberger Katechismus in einander gearbeitet und einen Ausleger in Schulze gefunden hat, während den „Heidelberger Katechismus“ D. Thelemann („Handreichung zum Heidelberger Katechismus“, Detmold 1888) neu bearbeitet und ausgelegt hat.

Noch andere versuchten, um das Resultat der ganzen bisherigen Entwicklung auf dem katechetischen Gebiete zu benutzen, unabhängig von alten Katechismusausslegungen, den Katechismus ganz neu anzulegen. Diese Versuche sind so zahlreich, daß wir hier nur einzelne anführen können. Am engsten an den Wortlaut des Katechismus schließen sich an: W. Löhe, „Haus-, Schul- und Kirchenbuch“ zc., Al. I. und Werner, „Der kleine Katechismus“ zc.



(4. Aufl. Güstrow 1856). Eine teils erläuternde, teils ergänzende Auslegung der Hauptstücke bieten: Heuser und Sander (1. Aufl. Barmen 1828), Geißler (Dresden 1842), Seebold (Göttingen 1851), Zaspis (Elberfeld), der auch aus biblischen Geschichten entwickelt, der „Mecklenburg-Strelitzer Katechismus“ (4. Aufl. Neustrelitz 1854), Böckh (7. Aufl. Rempten 1854), E. Genzken (2. Aufl. Lüneburg 1858), Ernesti (Braunschweig 1858), Seeliger (Berlin 1858), Baessler (Magdeburg 1866). Freier gearbeitet sind die Katechismen von Kurz (öfter aufgelegt, Mitau), Münchmeyer (4. Aufl. Einbeck 1849), Rud. Stier (Berlin) und Caspari (1856), der erst den Text des Hauptstückes, dann noch besonders den Text der lutherischen Erklärung erläutert. Der kirchliche Standpunkt dieser Katechismusausslegungen ist ein sehr verschiedener.

Neben diesen Arbeiten, den lutherischen Katechismus für die Schule neu auszuliegen, hat es auch nicht an Männern gefehlt, welche denselben nicht für geeignet als Grundlage des Unterrichts hielten. G. Zerrenner sagt z. B. in dem „Methodenbuche für Volksschullehrer“ (3. Aufl. 1820):

„Es bedarf keines Beweises, daß sie (die 5 Hauptstücke) als Leitfaden beim Unterrichte sehr mangelhaft, durch ihre veraltete Sprache für Kinder schwer zu verstehen, auch zunächst gar nicht für sie bestimmt sind u. s. w.; allein so lange wir keinen kurzen Inbegriff der Hauptlehren des Christentums haben, der öffentliche Autorität hat, ist es ratsam, ihn beizubehalten.“

Für die höheren Schulen giebt es schon länger mehr systematisch geordnete Lehrbücher von Petri, Hollenberg, Thomasius, Noack u., aber auch für die Volksschule sind neue Darstellungen der christlichen Lehre mit selbständigem Gange und ohne Anschluß an die alten Katechismen erschienen. Das „Württembergische Spruchbuch“ von 1839 z. B. giebt mit seinen 411 Sprüchen eine Art populärer Dogmatik, und der „Leitfaden für den Religionsunterricht im Herzogtum Gotha“ (1867), den Kehr bei seiner Schrift „Der christliche Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule“ (Gotha 1864; 3. Aufl. 1874) zugrunde gelegt hat, enthält ein System vom Reiche Gottes. Mit ihren Bestrebungen lassen sich auch alle diejenigen hierher zählen, welche keinen konfessionellen Religionsunterricht wollen.

[Vgl. dazu: Dr. F. Ehrenfeuchter, Zur Geschichte des Katechismus u. Göttingen 1857. Ernesti, Zur Orientierung über die Katechismuslitteratur u. Braunschweig 1859. — Über den Text des kleinen Katechismus: Dr. Th. Harnack, Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers in seiner Urgehalt, kritisch untersucht und herausgegeben. Stuttgart 1856. Dr. Gbeling, D. M. Luthers kleiner Katechismus. Urtext u. Hannover, Meyer, 1890.]

9. b. Inbetriff der Gestaltung des Katechismusunterrichts auf positiver Grundlage hatte schon während der Herrschaft des Nationalismus J. P. Müller mit seiner „Anweisung zur Katechisierkunst“ (Leipzig 1778; 3. Aufl. 1788) an Rambach angeknüpft. Er wollte ein Religionsgespräch und entwickelte dazu die Kunst zu fragen, verwarf aber ebenso ein bloßes Frage- als Gedächtniswerk. Gleichfalls als Vorbote einer neuen Zeit ist Dann zu nennen, der in Stuttgart wirkte. Besonders aber kam die von Daub in Heidelberg, von Schleiermacher in Halle und Berlin ausgehende tiefere Auffassung und Gestaltung der Theologie dem Religionsunterrichte in Überwindung der alten Einseitigkeiten zuhülfe, obgleich Schleiermacher selbst den Religionsunterricht in der Schule nicht besonders hervorgehoben wissen wollte, und auch unmittelbar auf seine Anregung nur ein Versuch zurückzuführen ist,

Schumann u. Sperber, Rel.



nämlich Rütteniks „Christliche Lehre für Konfirmanden“ (2. Aufl. 1834). Der erste Anfänger der neuen Zeit, der in sich selbst die alte, in deren Sinn er früher gearbeitet, durch Stilling und Savigny angeregt, überwunden hat, ist H. Chr. Schwarz, der seine Schrift „Religiosität“ zc. (Gießen 1793), die noch im Sinne des Kantianismus geschrieben war, zu seiner „Katechetik oder Anleitung zu dem Unterricht der Jugend im Christentum“ (Gießen 1818) umarbeitete. Er betonte darin besonders die biblische Lehre und die kirchliche und volksmäßige Behandlung des Christentums; denn die Katechetik ist die Anweisung, wie man auf die beste Weise die Kinder in die Religion, insbesondere die christliche, einführen könne, oder die Lehre von der ersten Bildung zur christlichen Gottseligkeit.

In dem ersten Teile erzählt er die Geschichte des katechetischen Unterrichts und weist nach, daß das Dringen auf Verständigkeit wohl gut gewesen sei, aber in der Einseitigkeit zu der Verirrung geführt habe, daß man meinte, Unwissenheit sei schlimmer als Gottlosigkeit, und daß das Herz leer ausgegangen sei, so daß dieses Katechisieren schließlich nicht besser gewesen sei, als der vorhergehende Gedächtnis-Mechanismus. Man hatte die Katechisierkunst überschätzt, so daß als Rückschlag dagegen die Herabsetzung derselben unter dem Einfluß von Pestalozzis absprechendem Urteile folgte. Die Wahrheit liegt ihm in der Mitte. Im zweiten Teile wird die christliche Religion als Gegenstand für die Belehrung der Jugend dargestellt, und der dritte enthält die Methodik der Jugendbildung in der christlichen Religion. Er sucht sich dabei aus den alten Fesseln loszurichten, behandelt aber die katechetische Form noch unter dem Kapitel „Erkenntnisvermögen“, betont jedoch das Gefühls- und Willensvermögen da, wo man vom Ziele des Religionsunterrichts spricht, bietet auch treffliche Urteile über den Wert der sokratischen und katechetischen Form.

Im Norden bekämpfte Cl. Harms in Kiel die Sokratik als „beides, eine Mutter und auch eine Tochter des seine eigenen Kinder verschlingenden und dennoch an sich selbst nagenden Rationalismus“.

Das Katechisieren wende sich allein an den Verstand und lasse das Herz leer ausgehen. „Da geht es mit Fragen klipp, klapp; da wird erörtert, entwickelt, verdeutlicht, Beispiel und Gleichnis gebraucht, punktiert und assumiert, und was sonst die Katechetik fordert, womit im glücklichsten Falle eine logische Lebendigkeit und die Freude erreicht wird: Nun begreife ich es! Nicht zum Aushalten für einen Erwachsenen, der die Sache schon kennt und mit dem Begehren dasteht, religiös angefaßt zu werden in der Kirche.“ — „Fragen und Fragen und Sich-Antwortgeben-lassen ist nicht Kinderlehre=halten.“ Man müsse neben Fragen, die sich an das Denkvermögen wenden, auch solche thun, „welche Nägeln und Spießen gleich das Gefühl suchen, das Herz.“ — Allein nicht Fragen nur, um das Herz zu finden, haben wir zu thun, sondern der Weg zum Herzen geht auch durch Anreden, Vermahnungen, Bitten, Erzählungen, Lesen und Lesenlassen, Beten und, wie der sokratische Katechet es nennen möchte, nach einem biblischen Ausdruck — wir mit ihm —, durch ein Gewaltthun das Himmelreich an sich reißen. Einerlei, ob mit Gewalt oder mit Recht, mit katechetischem Recht, mit dem Recht vernünftiger Überzeugung, wenn die Kinder nur mit ins Himmelreich kommen, oder wenn das Himmelreich nur in die Kinder kommt.“

Auf katholischer Seite erkannte in dem von Fürstenberg und der Fürstin von Gallitzin angeregten Kreise der treffliche B. Overberg in Münster († 1826) in seiner „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht“ (Münster 1793; 7. Aufl. 1835) den Fehler der Sokratik, daß sie die Form zur Haupt-



sache mache und den Stoff und Zweck aus den Augen verliere. Er will auch entwickeln, damit die Kinder selbst finden, was man sie lehren will. Aber er begründete den Religionsunterricht durch die biblische Geschichte („Biblische Geschichten“, 1799, in denen er sich an das schlichte einfache Bibelwort hielt), verwarf das mechanische Auswendiglernen des Katechismus als eine „große, unnütze und schädliche Plageret“ und suchte, wenn er auch auf Deutlichkeit der Begriffe hielt, doch alle Seelenkräfte harmonisch zu bilden; besonders machte er durch Bilder und Gleichnisse und Beziehungen auf das tägliche Leben den Unterricht anziehend („Größerer und kleinerer Katechismus und Religionshandbuch“, 1804). Durch Lehre und Vorbild hat er auf die Lehrer des Münsterlandes einen gesegneten Einfluß geübt. In derselben Weise wirkte der Erzbischof A. Gruber zu Salzburg durch seine „Katechetischen Vorlesungen“ (1830). Er will, um der Verdunkelung des Glaubens abzuweichen, nach der Geschichte allerdings die religiösen Wahrheiten entwickeln und vom Sinnlichen zum Intellektuellen, vom Konkreten zum Abstrakten durch die entwickelnde Frage- methode aufsteigen, aber ohne den zusammenhängenden Vortrag im Interesse der Anwendung auf das Gefühl und den Willen auszuschließen; denn der Glaube, der einheitliche Zweck und Grund von allem, ist keine Sache einer einzelnen Seelenkraft, sondern der gesamten Seelenkräfte. Er lehnt sich an den Katechismus von Canisius an, seine Fragen aber in der Musterkatechese sind äußerst primitiv. Bedeutender noch wirkte in der katholischen und auch auf die evangelische Kirche Hirscher's Katecheseil (1831), welche die Katechese als kirchliche Erziehung auffaßte. Die erziehlischen Mittel sind Wort und Kultus, das Ziel ist Erziehung zum christlichen Glauben und Leben. Die Auswahl und Anordnung des katechetischen Stoffes ist bedingt durch den Begriff des Reiches Gottes. Das katechetische Alter zerfällt in vier Stufen: Vorbereitungs- klasse, erste (7.—10.) und zweite (10.—14. Jahr) Elementarklasse, Klasse der Christenlehr- Pflichtigen. Bis zum 10. Jahre soll nur biblische Geschichte, von da an Katechismus gelehrt werden, damit von geistiger Anschauung zum Begriff fortgeschritten werde. Die Verbindung von mittheilender und heuristischer Lehrart ist die korrekte Methode. Das Buch ist am bedeutendsten durch die Darlegung der kirchlichen Erziehung überhaupt und die Behandlung des katechetischen Stoffes.

In der evangelischen Kirche wurde zunächst ebenfalls aus der Schul- praxis heraus die Katechese weiter gefördert durch Wilh. Harnisch. Er hatte schon in Schlesien gegen die Mißbräuche der Sokratik gekämpft und wurde 1822 nach Weisensfels versetzt, um derselben auch in der Provinz Sachsen, wo sie nach Dinters und Zerrenners Weise fast allein herrschte, ebenso entgegenzutreten. Er gab hier im zweiten Teile seines Lehrbuches: „Vollständiger Unterricht im evangelischen Christentum“ die „Evangelische Christenlehre“ (1831), in der er an die historische Grundlegung als Lehre vom Reiche Gottes anschließt. Dieser Vorarbeit ließ er die „Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus“ (1834—1840) folgen.

Er stellt dieselben in der Vorrede in Gegensatz zu Dinter: „Sie unterscheiden sich wesentlich dadurch von den Dinterschen Unterredungen, daß ich weniger selbst spreche als Dinter, wogegen ich lieber mehr die Bibel, Lieder, bewährte Katechismen, z. B. den Heidelberger und Kalvinischen, und viele andere Stimmen aus der Kirche, besonders Kirchenväter und Reformatoren, habe sprechen lassen. Es enthalten deshalb meine Entwürfe und Stoffe das Bewährte aus der Kirche selbst. Da Luther sich selbst am besten erklären kann, so ist seine Stimme aus seinem



großen Katechismus, sowie aus seinen Schriften überhaupt vorzugsweise gehört worden. Die Bibel hat mir dabei immer zum Maßstabe gedient, indem ich das Christentum nicht in einen ängstlichen kirchlichen Lehrbegriff und sich selbst abqualende Rechtgläubigkeit setze. So verschieden meine Arbeit in Absicht des Inhaltes von der Dinterschen ist, so verwandt möchte sie derselben in der unterrichtlichen Behandlung sein. Ich bin wenigstens bemüht gewesen, wie Dinter die Katechismusstoffe in Milch zu verwandeln, deshalb sie vielfach mit Erfahrungen aus dem Leben, mit Anschauungen von Gottes sichtbaren Werken und mit Erzählungen aus der heiligen Schrift zu versehen, um jedem Stoffe seine richtige Stellung, sowie sein gehöriges Maß zu geben. Dabei habe ich gesucht, die Stoffe stets in ihrer Heiligkeit vorzuführen, während in Dinters Werke manche heilige Stoffe durch irdische Zusätze zu sehr verweltlicht sind.“ — Er setzt dabei Schüler voraus, die geschichtlich in das Christentum eingeleitet sind, und verlangt, „daß der Lehrer im Christentum fleißig ein goldenes ABC treibe, welches also lautet: a) Werde ein Christ; b) eigne dir die gehörigen Kenntnisse im Christentum an; c) ringe nach gehöriger Lehrfertigkeit!“ Diese ist ihm nicht Sokratifizieren, sondern Katechisieren, und er sieht darauf, daß der Stoff völlig Eigentum des Schülers werde und ihm ins Herz gehe, so daß er auf sein Leben wirke. Die letzten drei Hauptstücke möchte er vorzüglich dem Konfirmandenunterrichte aufsparen.

Obgleich es Harnisch weniger auf Entwicklung abzieht, als Dinter, fanden seine Ansichten doch großen Beifall wegen des lebenskräftigen Inhalts, den sie boten. Ähnliche Grundsätze vertrat W. Stern in den „Erfahrungen, Grundsätzen und Grundzügen für biblisch-christlichen Religionsunterricht“ (Karlsruhe 1833); doch sind beide Männer noch als Vorläufer einer tieferen Begründung der Katechetik anzusehen.

10. Eine neue Epoche auch in der Wissenschaft der Katechetik bezeichnen die beiden schnell auf einander folgenden katechetischen Werke von L. Kraußold (1843) und Chr. Palmer (1844). Kraußold war aufgefordert worden, Dinters katechetische Regeln umzuarbeiten. Aber bei dieser Arbeit wurde ein ganz Neues daraus, indem er Ziel und Weg der Katechetik evangelisch-kirchlich bestimmte, aber auch auf wissenschaftlicher Grundlage eine eingehende Formenlehre für die Praxis bot.

Seine Katechetik zerfällt in die zwei Teile von dem katechetischen Stoffe und von der katechetischen Form. Die Katechetik ist eine „theologische Wissenschaft“, so daß ihr Stoff und ihre Form positiv bestimmt ist. Die Katechese hat die Aufgabe, zur kirchlichen Mündigkeit zu führen. Ausgangspunkt ist die Taufe. Umfang und Auswahl des Stoffes wird durch den Begriff des Reiches Gottes bestimmt. Grundlage bildet die biblische Geschichte. Grundsatz für den Unterricht ist: „Unterrichte so, daß die objektive Wahrheit eine subjektive werde“, so daß mit der Erkenntnis die Kraft der Wahrheit sich am Herzen erweise. Die katechetische Form ist bedingt durch den Stoff und das Subjekt. Daraus ergeben sich die Forderungen: Gründlichkeit, Wahrheit und Lebendigkeit, dann als Mittel Anschauung und deren Entwicklung zu Begriffen, und dabei findet die Formenlehre ihre ausführliche Behandlung.

Mehr noch auf die Methodenlehre geht die von Wachler herausgegebene „Katechetik für Volksschullehrer“ (Breslau 1843) ein. Sie ist von einem schlesischen Lehrer verfaßt, der „wegen der schmerzlichen eigenen Erfahrung von der Unseligkeit des Wirkens ohne lebendige Gemeinschaft mit Jesu“ in ihr den



Versuch macht, die Methodenlehre in den Dienst des „christlichen Geistes“ zu stellen. Die meiste Verbreitung fand aber Chr. Palmers „Evangelische Katechetik“ (1. Aufl. 1844; 6. Aufl. 1875).

Dieselbe ging heraus aus dem Bewußtsein, „wie fremd und ferne die einzelnen Fächer der praktischen Theologie dem wirklichen, praktischen Leben geblieben sind, wie wenig daher namentlich auch die Theorie der Katechetik belebend und befruchtend auf die katechetische Praxis hat einwirken können. Was der Katechetik am meisten not thut, das ist, daß sie, dem Ursprung und Zweck alles katechetischen Wirkens gemäß, wieder mit theologisch-kirchlichem Geiste getauft wird. Lange genug hat sie sich von den Unterrichtskünstlern in Beschlag nehmen und auf die Stufe einer bloß formalistischen Fragekunst degradieren lassen, die gegen das Evangelium, wo nicht feindlich, doch zum mindesten indifferent sich verhielt.“ Er will daher der Katechetik als einer theologisch-kirchlichen Disziplin einen lebendigeren, reicheren Inhalt geben und das Formelle auf sehr bescheidene Grenzen zurückführen. Infolge der Ausbildung der Form wurde im Rationalismus der Inhalt vernachlässigt, darum ist Aufgabe der Neuzeit die Vermittelung zwischen pädagogischem Naturdienst und theologischem Kirchendienst. Die Katechese setzt die Taufe voraus und hat als Ziel die kirchliche Mündigkeit, zu der sie in Kirche, Familie und Schule durch Lehre und Erziehung hinführt. Die Katechetik handelt daher von der kirchlichen Unterweisung, Erziehung und Einsegnung. Die katechetische Kunst besteht aber in der Vermittelung des objektiven Christentums mit dem subjektiven Leben des Kindes. Die Schrift ist nun die unmittelbarste Erscheinung des Christentums, dann erst folgt der Katechismus. Daraus ergeben sich drei Kreise der Unterweisung: Tradition (biblische Geschichte), Schrift (Spruch, Bibellese), Katechismus, denen auch drei Methodenformen des Unterrichts entsprechen: Erzählen, Zergliedern und Entwickeln. Unter dem Abschnitt „Katechismus“ giebt er eine Bearbeitung des gesamten Inhaltes als Leitfaden für die Katechese und bespricht dann in der Erziehung zum kirchlichen Leben die Schulanbahn, Schulliturgie, kirchliche Kinderlehre und die Teilnahme der Kinder am Gottesdienst der Gemeinde. Inbetriff der Erfüllung der Katechetik mit neuem kirchlichen Leben bietet das Buch reiche Anregung, in der Methode geht es nicht tief genug ein.

In geistreich knapper Weise hat den Gewinn der katechetischen Entwicklung der Neuzeit zusammengefaßt Dr. C. J. Nitsch in seiner „Praktischen Theologie“, im zweiten Teile: „Der Dienst am Wort“ (Bonn 1848); aber auch in der Folgezeit haben neben den Schulmännern hervorragende Theologen durch praktische Arbeiten die Katechese gefördert. Wir nennen nur Jaspis, Generalsuperintendent in Stettin, der in seinem Katechismus 1850 die biblische Geschichte als Veranschauligungsmittel benutzt, indem er jedem der 47 Lehrstücke eine biblische Geschichte vorausschickt, dann das Lehrstück in Frage und Antworten auseinanderlegt und den Antworten Bibelsprüche, biblische Beispiele u. s. w. hinzufügt. Der Fortschritt besteht in der reichen Verwendung der biblischen Geschichte, die er aber noch nicht als Grundlage der Entwicklung benutzt. Dr. Möller, Generalsuperintendent in Magdeburg, gab in seiner „Handreichung der Kirche an die Schule zum Eingang in die heiligen zehn Gebote Gottes“ (Magdeburg 1850) und in der „Katechetisch-evangelischen Unterweisung in den heiligen zehn Geboten“ 2c. (1854) ausgeführte Unterredungen von tiefem Gehalt und lebensvoller Entwicklung. In derselben Weise that aus der Schule Handreichung J. Nissen durch die Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers (Kiel 1852), welche weitverbreitet im Geiste positiver Gläubigkeit trotz der weitschichtigen Breite großen Einfluß auf die Gestaltung der Schulkatechese geübt haben. In anderer Weise versuchte C. Brieger



durch seinen „Versuch einer biblisch-sachlichen und sprachlichen Erklärung des kleinen Katechismus zunächst für Lehrer“ (3. Aufl. 1858), diesen mit Hilfe der heiligen Schrift und des Althochdeutschen Sprachschatzes von Graff „eine auf jedes Wort Luthers eingehende Erklärung“ zu geben, und suchte K. Materne durch seine „Christliche Glaubens- und Sittenlehre“ nach Ordnung des lutherischen Katechismus (Eisleben 1853) auf den Religionsunterricht im Seminar zu wirken, da sich ihm kein Hilfsmittel für denselben bot. Er wollte eine einfache, dem Standpunkte der Seminaristen angemessene Ausführung des Katechismusstoffes geben und durch die Art der Ausführung zu einer fruchtbaren Behandlung desselben in der Volksschule hinleiten. Er sieht es nicht auf scharfe Begriffsbestimmungen ab und folgt Palmers Einflüsse; aber er hat, was noch nicht geschehen war, richtig den bisher als Beweismittel benutzten Bibelspruch zur Grundlage der Entwicklung gemacht.

11. Nach diesen Arbeiten, welche zeigten, daß doch auch bei positivem Inhalt eine Kunst des Katechisierens möglich sei, schien es, als ob die preussischen Regulative vom 1.—3. Oktober 1854 das Katechisieren mit Unrecht aus der Schule verwiesen, wenn sie das gedächtnismäßige Einprägen des Katechismus als erste Aufgabe der Schule hinstellten und dann sagten:

„Er muß von allen Kindern dem Wortinhalte nach verstanden sein und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können. Sogenannte Katechisationen über einzelne Lehrpunkte oder Lehrstücke oder über Bibelsprüche sind von dem Unterrichte der Elementarschule ausgeschlossen.“ Aber sie setzten doch hinzu: „Die Hauptaufgabe des Lehrers ist, den auf den beschriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum Verständnis und zum Besitz der Kinder zu bringen. Dazu ist weniger die Kunst des sogenannten Sokratifizierens, als die des guten Erzählens, Veranschaulichens, des klaren Zusammenfassens der Hauptgedanken, des Abfragens und die Kraft des eigenen Glaubenslebens erforderlich, welche in göttlichen Dingen ohne große menschliche Kunst Überzeugung und Leben schafft.“

Heute erscheinen uns diese Sätze gar nicht so bedenklich, sondern als das Ergebnis der katechetischen Entwicklung der damaligen Zeit natürlich in positivem Sinne. Damals aber entspann sich über sie ein heftiger Kampf wegen des Memoriermechanismus (180 Bibelsprüche u. s. w.), doch die katechetische Entwicklung ist ruhig weitergegangen. Freilich bot zunächst trotz der praktischen Winke Wangemanns „Hand- und Hilfsbuch“ 2c. (1855) den Lehrern unübersehbaren Stoff, und Hocks „Unterricht im kleinen Katechismus“ (1858) verzichtete zu sehr auf die gedankenmäßige Entwicklung, stellte die Erbauung zu sehr in den Vordergrund und verwarf hergebrachte Definitionen, „weil sie das Verständnis hemmen“, verwandte auch Sprüche, Psalmen und Lieder zu wenig zur Förderung des Verständnisses. Darum erschien J. Erügers „Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre“ (1860) als ein bedeutender Fortschritt. Er entwickelt in streng gedankenmäßigem, elementarem Fortschreiten den Katechismusbegriff und glaubt damit dem formalen Prinzip des Protestantismus, Ableitung aller Lehren aus der Schrift, gerecht zu werden. „Das Nachbringen von Sprüchen als Beweisstellen, nachdem das Katechismusstück besprochen ist, setzt den Zweifel an der Richtigkeit der Lehre voraus und befestigt denselben, wenn die Sprüche, weil nachträglich oft die Zeit fehlt, nicht sorgfältig ausgelegt werden.“ Es ist aber das Ganze meist nur Verstandesarbeit, so daß das Gemüt und der Wille nicht erfaßt und gebildet werden. Einen reichen Stoff, gut geordnet und durch Erzählungen und Beispiele ver-



anschaulicht und belebt, bietet das „Katechetische Handbuch“ u. von A. Zäger (3 Teile, Stuttgart 1861); mehr für die Schule hat Schütze seine „Entwürfe und Katechesen“ (3 Bände, Leipzig 1865—1868) gearbeitet, welche Zeischwitz zu Dinter und Harnisch stellt als epochebezeichnend, so daß er unterscheidet: „Dinter sokratische Meisterschaft, Harnisch bibelgläubige Grundlegung, Schütze schulmäßige Methodenübung in kirchlichem Geiste“. Wir können diesem Urteile nicht völlig zustimmen, da Schützes Katechesen bei sonstigen Vorzügen doch öfter an Weitschweifigkeit und öfter auch an Mängeln in der Form leiden. C. Rehr hat in dem „Christlichen Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule“ (Gotha, 2. Aufl. 1874) den Leitfaden für den Religionsunterricht im Herzogtum Gotha (1867) zugrunde gelegt und stellt danach den gesamten Unterricht unter dem Gesichtspunkte der Lehre vom Reiche Gottes dar, so daß in vier Teilen vom Herrn des Reiches, von den Bürgern des Reiches, von dem Stifter des Reiches und von der Verwirklichung des Reiches Gottes in der christlichen Kirche gehandelt wird. Die Entwicklung ist schulmäßig korrekt und belebt durch Beispiele aus dem Leben, durch Lied und Erzählung, so daß sie in warmer Weise sich an das Herz wendet. Inbetreff der Lehre vertritt das Buch die Ansichten der neuen freijünnigen Theologie und betont im Unterricht für Kinder besonders das ethische Moment. Anregend ist besonders der theoretische Teil über die religiöse Anlage des Menschen und ihren Rechtsanspruch auf Entwicklung, wo eine Gestaltung des Religionsunterrichts nach pädagogischen Gesetzen erläutert wird, und die Entwicklung der Lehre vom Reiche Gottes aus den Gleichnissen des Herrn.

Von den Theoretikern versuchte H. Geyer — „Der christliche Katechet, oder Anleitung zum Religionsunterricht“ u. s. w. (Frankfurt 1857) — die Katechetik psychologisch zu fundamentieren und in der Form die „heuristiche Katechetik“ zugunsten des Glaubens darzustellen, und G. Heine stellte sodann in der „Unterweisung im Christentum“ u. s. w. (Göttingen 1863), die Methodenlehre in den Dienst der christlichen Glaubenspflege, indem die katechetische Lehrart das, „was durch Erziehung und früheren Unterricht bereits im Kinde vorhanden ist, und das, was ihm als Unterrichtsstoff neu geboten wird, in eine lebendige, alle Geisteskräfte möglichst gleichmäßig anregende und bildende Verbindung bringen“ soll. Darum müssen sich die Ergebnisse aus früher in die Seele gepflanzten geistlichen Vorstellungen und Erkenntnissen aufbauen. Daraus ergeben sich die Regeln für die Form. Schüren in den trefflichen „Gedanken über den Religionsunterricht“ (7. Aufl. 1888) bringt, indem er die Sokratik als mißverständenes Katechisieren bekämpft, darauf, daß im Katechismusunterrichte Licht und Leben sich durchdringe und die Bedürfnisse des Herzens, des Verstandes und des Willens gleicherweise befriedigt werden; denn das Wissen ist wertlos, „wenn das, was man weiß, nicht aufgenommen, nicht geglaubt wird, und wenn zum Wissen nicht die That kommt“. Die Erläuterungen sollen sich genau an den Wortlaut des Katechismustextes anschließen und ein richtiges Verständnis der gegebenen Begriffe und Gedanken verschaffen, wozu biblische Geschichten, Sprüche und Lieder heranzuziehen sind, damit endlich das Kind nicht nur ein klares Verständnis der Teile, sondern auch des Ganzen des Katechismus und seines Zusammenhanges mit der Schrift erhalte und auch wirklich mit seinem Herzen in diese geoffenbarte Heilsordnung eingehe. Dr. K. Schneider in der „Handreichung der Kirche an die Schule“ u. s. w. (Leipzig 1867) behandelt den ganzen Religionsunterricht der Schule in geistreich fesselnder Weise, um Kandidaten der Theologie eine erste Handleitung zu bieten, leitet aus den Arbeiten der Vorarbeiter zu den jetzigen Aufgaben



über, weist die Formen des Unterrichts nach und behandelt dann eingehend biblische Geschichte, Lehrspruch und Lehrabschnitt, das geistliche Lied, die Zeugnisse aus der Gemeinde, indem immer zugleich gezeigt wird, welche Bedeutung sie auch für den Katechismus haben. Endlich hat Gerh. v. Zetzschwitz in seinem „System der christlich-kirchlichen Katechetik“ (1863–1872) das überaus reiche Material der geschichtlichen Entwicklung zu verarbeiten gesucht, um auf kirchlichem Boden aus dem altkirchlichen Begriffe der Katechese und des Katechumenats heraus ein System der Katechetik aufzubauen. Das Werk ist durch Reichhaltigkeit des Stoffes eine Fundgrube und hat manche Partien zuerst in das rechte Licht gestellt; nur ist für den Lehrer das Studium durch die Häufung des Stoffes, unter der die Übersichtlichkeit leidet, erschwert.

12. Zu eifriger Pflege des Religionsunterrichts in rechter Weise und darum auch zu eifrigem Studium der Geschichte als auch der Theorie der Katechetik hat die Schule neuen Antrieb erhalten durch die Allgemeinen Bestimmungen in Preußen vom 15. Oktober 1872, welche in § 15 Aufgabe und Ziel des evangelischen Religionsunterrichts so bestimmen:

„Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts ist die Einführung der Schule in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbstständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können.“

Inbetreff des Katechismus ordnen sie § 19 an:

„Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde wird durch die Erklärung des in derselben eingeführten Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern vermittelt; dabei ist aber Überladung des Gedächtnisses zu vermeiden. Im allgemeinen gilt als Regel, daß besondere Stunden für den Katechismus in der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern erst auf der oberen Stufe, in der mehrklassigen Schule frühestens in den Mittelklassen eintreten. Es sind dafür höchstens zwei Stunden anzusetzen. Wofern nicht besondere Verhältnisse eine Änderung nötig machen, fallen, wo der lutherische Katechismus eingeführt ist, nur die drei ersten Hauptstücke desselben in das Pensum der Volksschule, und zwar in der Art, daß auf der Unterstufe der einfache Wortlaut der zehn Gebote und des Vaterunsers, auf der Mittelstufe die beiden ersten Hauptstücke des kleinen Katechismus mit der lutherischen Erklärung, auf der Oberstufe das dritte Hauptstück zur Aneignung kommen. Die Erklärung der folgenden Hauptstücke bleibt dem Konfirmationsunterrichte überlassen.“

Sie haben, obgleich sie in dieser Anordnung und Verteilung des Katechismusstoffes sich an die Ausführungen kirchlich hochangesehener Männer, wie v. Zetzschwitz und Nitzsch, anschließen, gerade aus kirchlichen Kreisen und öfter aus Mißverständnis manche Angriffe erfahren nicht nur wegen der für den Religionsunterricht überhaupt angelegten, vielen zu gering erscheinenden Stundenzahl (5 statt früher 6 in der einklassigen und 4 in der mehrklassigen Schule), sondern auch wegen des Ausschlusses der letzten beiden Hauptstücke, welche von den Sakramenten handeln, von der ausführlichen Behandlung in der Schule. In ersterer Beziehung wurde denn auch, um den Verdacht nicht aufkommen zu lassen, als ob die Allgemeinen Bestimmungen irgend die religiöse Erziehung und Unterweisung beeinträchtigen wollten, eine größere



Stundenzahl zugestanden, obgleich bei der Weiterentwicklung der Methode der anderen Unterrichtsfächer nicht mehr so sehr wie früher die Aufgabe, formale Bildung zu erzielen, der Katechese zufällt und daher das vorgeschriebene Ziel auch in weniger Stunden erreicht werden kann. Auch in betreff des zweiten Angriffspunktes wurde, obgleich darin nach altkirchlichem Brauch die Auswahl für den Schul- und kirchlichen Konfirmationsunterricht richtig getroffen und ausdrücklich hervorgehoben war: „wofern nicht besondere Verhältnisse (d. h. solche, welche einen längeren Konfirmationsunterricht nicht zulassen) eine Änderung nötig machen“, zugestanden, daß in der Schule auch das 4. und 5. Hauptstück des lutherischen Katechismus (von Taufe und Abendmahl) einfach erläutert und gelernt werde. Man wird bei diesen Angriffen unwillkürlich an die Katechismusversuche des Reformationszeitalters erinnert, die für die Beurteilung auch der Allgemeinen Bestimmungen sehr wichtig sind, aber von vielen Geistlichen vergessen zu sein scheinen. Dagegen haben die Allgemeinen Bestimmungen besonders auf die Lehrerkreise sehr günstig und besonders ausgleichend und einigend gewirkt. Man hat auch den Unterschied zwischen dem Katechismusunterrichte in der Schule und im Konfirmationsunterrichte mehr erkannt und arbeitet daran, den letzteren mehr und mehr an jenen sich anschließen zu lassen, damit die Jugend, wie es not thut, immer besser religiös gefestigt und gebildet werde. Von den seitdem auf diesem Gebiete erschienenen Arbeiten erwähnen wir nur: Mehliß, Katechetische Entwürfe (Hannover, Meyer); Kahle, Der kleine Katechismus Luthers; Peschel, Ausführliche Erklärung der wichtigsten Bibelstellen u. (Meißen, Schlumpert); Fricke, Handbuch des Katechismusunterrichts u. (Hannover, Meyer); Cremers, Unterweisung im Christentum nach der Ordnung des Katechismus (Gütersloh 1885); Baumann, Vorbereitungen auf den Katechismusunterricht; Zeibig und Hannicke, Präparationen zu Luthers kleinem Katechismus; Schumann, Handbuch des Katechismusunterrichts (Hannover, Meyer); Zuck, Katechesen über die fünf Hauptstücke (Bernburg); Falcke, D. M. Luthers kleiner Katechismus für den Schulgebrauch erläutert (Hilfenbach, Wiegand); Kübel, Wortverstand des kleinen Katechismus (Erlangen, Deichert); Gödicke, Die Lehre des kleinen Lutherischen Katechismus (Halle, Waisenhaus); Völker, Präparationen für den Katechismusunterricht (Berlin, Nicolai); Jakob, D. M. Luthers kleiner Katechismus (Demmin, Fraß); L. Wangemann, Einführung in das Verständnis des D. M. Lutherischen Katechismus (Leipzig, Reichardt); Niemann, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht vorgerückter Schüler (Magdeburg, Heinrichshofen); Schulze, Katechetische Bausteine zum Religionsunterricht in Schule und Kirche (Magdeburg, Bänisch); Großmann, Entwürfe und Dispositionen zu Unterredungen über den kleinen Katechismus (Wittenberg, Herroße); Reichardt, Präparationen für den Katechismusunterricht (Dresden, Meinhold); Buchholz, Die christliche Lehre u. (Halle, Fricke); v. Jezschwitz, Katechismus, die Christenlehre im Zusammenhange. Sie alle haben, wenn auch in verschiedener Weise, sich bemüht, den Katechismusunterricht im Anschlusse an Luthers Katechismus mit Rücksicht auf die Entwicklung des Kindes und in Treue gegen die Kirchenlehre zu gestalten. Ebenso hat der rheinische Provinzialkatechismus in Schulze und der Heidelberger Katechismus in Thelemann („Handreichung zum Heidelberger Katechismus“, Detmold, Schenk) tüchtige Ausleger gefunden. Auch auf den übrigen Gebieten des Religionsunterrichts hat die Arbeit nicht geruht, damit namentlich auch auf dem Gebiete des Katechismus die Aufgaben gelöst werden, die noch immer gestellt sind, nämlich einmal sich gewiß zu machen über



die Frage nach dem Stoffe, der wirklich im Katechismusunterricht in die Schule gehört, sodann über die Frage, wie dieser Stoff in rechter Weise an die Grundlagen der biblischen Geschichte anzuschließen ist, um aus ihnen lebensfrisch, mit Rücksicht auf die Entwicklung auch des Kindes entwickelt zu werden; denn das scheint uns eine Hauptsache zu sein, daß der Religionsunterricht nicht nur das Göttliche und Christliche der Kindesseele zur lebendigen Anschauung vorführe, sondern es auch zur Triebkraft des Kindeslebens mache, damit Kinder aufkommen, die Christum nicht nur kennen und wissen, sondern auch christlich leben. „Der Christus für uns muß ein Christus in uns werden.“ Mögen in solcher Arbeit Kirche, Schule und Haus nicht ermüden, sondern mögen sie einträchtig wirken zum Segen der kommenden Geschlechter! Das thut not.

Die Frage nach dem Stoffe, der wirklich im Katechismusunterricht in die Schule gehört, sodann über die Frage, wie dieser Stoff in rechter Weise an die Grundlagen der biblischen Geschichte anzuschließen ist, um aus ihnen lebensfrisch, mit Rücksicht auf die Entwicklung auch des Kindes entwickelt zu werden; denn das scheint uns eine Hauptsache zu sein, daß der Religionsunterricht nicht nur das Göttliche und Christliche der Kindesseele zur lebendigen Anschauung vorführe, sondern es auch zur Triebkraft des Kindeslebens mache, damit Kinder aufkommen, die Christum nicht nur kennen und wissen, sondern auch christlich leben. „Der Christus für uns muß ein Christus in uns werden.“ Mögen in solcher Arbeit Kirche, Schule und Haus nicht ermüden, sondern mögen sie einträchtig wirken zum Segen der kommenden Geschlechter! Das thut not.