

Wenn man die von Vielen ausgesprochene Forderung, daß Volk müsse „mehr Religion bekommen“, „mehr Religionsunterricht erhalten“, zu hören bekommt, so könnte man glauben, die Solches Fordernden müßten eine hohe Meinung von der Religion nicht nur haben, sondern auch selbst recht religiöse Menschen sein. Aber nicht selten verbirgt sich hinter der Behauptung, die Religion müsse ein Hauptgegenstand des Schulunterrichts sein, ein ziemlich vager Begriff von der eigentlichen Aufgabe und Wirkung des Religionsunterrichts, und, was besonders enttäuschend wirken muß: diese Fürsprecher eines reichlich bemessenen Unterrichts in der Religion halten sich selbst durchaus nicht für verpflichtet, religiös zu fühlen und zu leben. Es ist hohe Zeit, diesem Scheinwesen und Unfug, der mit dem Religionsunterrichte getrieben wird, den Krieg zu erklären, und denen die Maske abzuziehen, die ihre eigene religiöse Leere und Gleichgültigkeit durch den Eifer für Religionslehre in der Schule zu verdecken wissen. Es hat uns wiederholt im tiefsten empört oder auch mit Betrübnis erfüllt, wenn wir sogenannte gebildete Weltmänner sagen hörten, die Kinder und das Volk bedürften wohl Religion, indem zwischen ihren Worten der Sinn zu suchen war: „aber wir selbst sind darüber erhaben“. Bei den Eingangsbewegungen über die Volksschulgesetzvorlage im Preussischen Landtage

hörte man von verschiedenen Seiten Einwürfe gegen dieselbe, die zumeist auf scheinbar religiöse Motive hinausliefen. Mancher warf sich in die Brust mit seinem „für uns unannehmbar“, weil diese Vorlage unser Gewissen, unsere religiösen Interessen verletz, weil unsere kirchlichen Rechte dabei zu kurz kommen.

Worin gipfelt denn leider so häufig, ja fast durchgehends der Begriff von Religion und religiöser Bildung? Das müssen wir uns möglichst klar machen, um die innere Hohlheit des religiösen Standpunktes so mancher Eiferer für Religionsunterricht oder für die Macht der Kirche in der Schule klar zu machen. Religion ist ihnen zumeist erstlich ein Wissen von kirchlich fixirten Glaubenssätzen, zu denen sich die Kinder oder doch mindestens die Konfirmanden (die so oft ihrem geistigen Standpunkte nach noch rechte Kinder sind), wenn auch nur mit den Lippen, bekennen sollen; ferner ein Innehaben von größeren und kleineren Abschnitten aus religiösen Urkunden ersten und zweiten Ranges; drittens vielleicht noch die Beobachtung kirchlich-religiöser Gebräuche, sofern dieselben wirklich noch auf dem Programm der Offenbarungen der Religion stehen und nicht von jenem bloßen Wissen überholt und überflüssig gemacht worden sind. Also Wissen und abermals Wissen und noch dazu ein vorwiegend gedächtnismäßig und nicht selten ohne Verständniß und entgegenkommendes Interesse an- und aufgenommenes Wissen, das zwar gleichsam an den Fingern hergezählt werden kann, aber eben darum im Innersten kaum empfunden worden ist, hier kaum irgend welche tieferen Wirkungen hervorgebracht hat. Auch der ethische Theil der Religionslehre wird in solch äußerlicher Weise zum Gegenstand des gedächtnismäßigen und mechanischen Wissens gemacht, weil eine vielfach über die Köpfe der Kinder hinausgehende, in allerlei Details der Verirrungen menschlichen Begehrens, Wollens und Handelns sich einlassende, im allgemeinen des rechten Erfahrungsmaterials

entbehrende und darum gleichgültig aufgenommene Ethik zum besten gegeben wird. Ließe sich dann aber wirklich behaupten, daß z. B. der bibelfeste, mit zahlreichem religiösen Wissensmaterial ausgestattete Zögling zugleich der nun auch wirklich religiöse Mensch sein werde!? Jenes mit „Religion haben“ identifizierte Wissen ist erfahrungsmäßig nur zu häufig bei völlig ungläubigen, gottesleugnerischen Individuen zu finden gewesen. Zum Beweise dafür können dienen die Wirkungen zahlreicher Religionsstunden und sehr gehäufter religiöser Memorirstoffe bei den Abiturienten von Lehrerseminarien oder auch bei der großen Menge Derjenigen, die in Volksschulen unterrichtet wurden. Ungemein gering ist die Zahl der sogenannten „Positiven“ unter den Laien, verhältnißmäßig groß die Menge der mit allem, was Kirche heißt, auf gespanntem Fuße Lebenden. Von dem offen zu Tage tretenden Abfall größerer Massen von jeglicher kirchlichen Gemeinschaft weiß die Gegenwart genug zu berichten, obgleich auch diese Elemente durch alle die Stadien eines reichlich bemessenen Religionsunterrichts während einer sieben- bis achtjährigen Schulzeit hindurchgegangen sind, außerdem vielleicht an der kirchlichen Kinderlehre, sicher jedoch an dem Konfirmandenunterrichte theil genommen haben. Wenn man doch sonst des Wortes gedenkt, „an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“, warum will man sich nicht beim Hinblick auf den Massenabfall von jeder lebendigen aufrichtigen Gemeinschaft mit Glaubensgenossen in einer Kirche einmal ernstlich fragen, ob denn auf dem bisherigen Wege religiöser Unterweisung das gewünschte Ziel erreicht werden konnte! Ist doch die pädagogische Bewegung auf anderen Gebieten des Unterrichts heute so freigebig mit Bekenntnissen begangener unterrichtlich-erziehlicher Fehler, sowie mit der Bereitwilligkeit, Altes, Hergebrachtes, für unverlethlich Ausgegebenes dem besseren Neuen zu opfern: wie sollte man nicht bei solchem Nothstand

innerhalb der „religiösen Bildung“ oder besser der weithin verbreiteten Religionslosigkeit zu ähnlicher Selbstprüfung und Geneigtheit, sich eines besseren belehren lassen zu wollen, angelegt sein. Mindestens diejenigen Früchte, die man vom bisherigen Betrieb des Religionsunterrichts hauptsächlich doch erwartete, nämlich die freudige Theilnahme an gottesdienstlichen Gebräuchen, das Verlangen nach der Predigt, sowie nach sakramentalen Handlungen oder die Pflege der häuslichen Andacht oder namentlich die offenkundige Bekenntnistreue gegenüber allen Verächtern der Religion, wird man ohne jeden Zweifel in dem überwiegenden Theile unseres Volkes — wenigstens in der städtischen Bevölkerung — heutzutage vergeblich suchen. Wollte man danach, was in das öffentliche Leben hineintritt, was die Organe der Kirche als Erweise der Religion fordern, deren Geltung bemessen, so müßte man mit tiefer Beschämung auf so große, so wenig zu bemäntelnde Mißerfolge seiner und der Arbeit der Schule blicken. Wir haben es ja keineswegs nur mit jenen ausgesprochenen Widersachern und Verächtern der Kirche zu thun, die z. B. in großen Versammlungen jedes etwa sich hervorwagende religiöse Zeugniß niederschrieen und eine förmliche Absage sogar an den Gottesglauben von ihren Parteiführern verlangten, sondern auch mit jenen zahlreichen Abtrünnigen unter allen Ständen — auch innerhalb der sogenannten Gebildeten, ja Gelehrten — die zwar noch nicht öffentlich in den Ruf „Kreuziget ihn“ oder in die Abschaffung des Glaubens an Gott einstimmten, aber doch längst jedes äußere Zeichen eines lebendigen Glaubens ablegten und verschmähten, indem sie z. B. keinerlei Bedürfniß nach religiöser Anregung und Belehrung an den Tag legen und weder in ihrer Familie, noch irgendwo sonst irgend welchen religiösen Sinn bekunden. Unter Umständen können diese lauen, diese stillen oder verdeckten Religionsverächter noch unheilvoller, namentlich auf die ihnen anvertrauten Kinderseelen

einwirken, als die offen abgefallenen, da man sich von jenen etwas verspricht, was sie nicht leisten mögen noch können, nämlich eine Unterstützung und Ergänzung des Religionsunterrichts und der gesamten Pflege der Religion in der Schule, da sie vielleicht unbemerkt und ungeahnt in Seele und Gemüth ihrer Pflege befohlener Kinder eine dem Schul- und kirchlichen Unterrichte entgegengesetzte Richtung zu pflanzen suchen oder doch durch das Beispiel ihrer Lauheit nothwendig bringen müssen. Wir sehen hier voraus, was wir später noch eingehender besprechen werden, daß ganz besonders im Gebiete der religiösen, wie ja auch der sittlichen Erziehung Schule und Haus zusammenwirken müssen, wenn etwas dauerndes Gutes erreicht werden soll.

Oder wollen wir unsere Weitherzigkeit so weit treiben, daß wir auch bei Denen noch Religion voraussetzen, die sich von jeder noch so naturgemäßen äußeren Rundgebung des religiösen Fühlens vornehm emanzipirten und etwa auf ihr tadelloses, wenigstens im Sinne des Staatsgesetzes und der gesellschaftlichen Konvenienz regelrechtes Privatleben als die einzig von ihnen anerkannte Erweisung der Religion hinweisen. Indessen wird sich an anderer Stelle darlegen lassen, daß zwar die landläufige, nicht gerade gesetzwidrige Handlungsweise, die auf einen gewissen äußeren Anstand hinauslaufende Moral ohne jede Stütze an der Religion, namentlich auf Grund guter Gewöhnung und auch selbst eudämonistischer Motive angeeignet werden könne, während ein über die hausbackene Nützlichkeitsmoral hinausreichendes Denken und Thun ihre Quelle in einem lebendigen und geläuterten Gottesglauben zu suchen haben. Wir räumen gern ein, daß so mancher für Religion und Religionsunterricht Eifernde in sittlichem Handeln von dem religiös Indifferenten übertroffen werden kann und nicht selten übertroffen wird, dennoch meinen wir, daß die höchsten sittlichen Antriebe in religiösen geläuterten Anschauungen wurzeln. Und darüber

besteht für uns keinerlei Zweifel, daß der höchste Werth der Religion in ihrer sittigenden und versittlichenden Macht, in ihrem humanisirenden Einfluß enthalten ist. Freilich hat das religiöse Fühlen, haben religiöse Anschauungen auch noch andere hoch anzuschlagende Blüthen getrieben, wie z. B. in ihrem Einfluß auf Kunst und Wissenschaft, denen der religiöse Ausgangspunkt in unzähligen Leistungen an die Stirn geschrieben ist —, indessen werden wir doch des Einzelnen Religion nicht nach seinen etwaigen Leistungen in Kunst und Wissenschaft, wohl aber nach seiner sittlichen Gesinnung, nach dem Maße seines sittlichen Lebens und Strebens beurtheilen.

Forderten wir dazu auf, die bisherige religiöse Belehrung der Schule auf ihre gesamten Ergebnisse zu prüfen, um einen etwa nöthigen Wandel herbeizuführen, so legen wir auf die folgenden Punkte der Erwägung besonderes Gewicht.

Wir fragen 1. nach der Art der dem Religionsunterrichte zu Grunde zu legenden Stoffe; 2. nach dem Beginne desselben; 3. nach der Art der Belehrung, ob z. B. mehr auf Erbauung oder auf Wissen Bedacht zu nehmen, welche Eigenschaften wir beim Religionslehrer in erster Linie voraussetzen; 4. nach der Beurtheilung der Ergebnisse des Religionsunterrichtes, ob dabei z. B. besonders auf intellektuelle oder moralische Erfolge Gewicht gelegt wird; 5. nach den die religiöse Bildung in der Schule unterstützen, mit pflegenden Einrichtungen derselben; 6. nach dem, was die religiöse Bildung in der Schule außerhalb derselben vorbereiten und fördern hilft; 7. nach der Geltung religiöser Bildung im Leben und nach den Gesichtspunkten, unter denen man dieselbe beurtheilt; 8. nach der Berechtigung, überhaupt von religiöser Bildung zu reden, statt von bloßem Wissen aus dem Gebiete religiöser Lehrstoffe.

Wir hegten von vornherein die Befürchtung, daß man mit der Religion als Gegenstand und Ziel einer pädagogischen Aufgabe vielfach ein Spiel getrieben, mindestens dieselbe allzu einseitig angefaßt und veräußerlicht hat. Wort- und Lippenwerk

ist sie doch im Geiste Christi und der Propheten nun und nimmermehr, sie soll vielmehr Geist und Leben sein. Hier ruht vielleicht der Ursprung alles Verderbens, aller weithin sichtbaren Erfolglosigkeit im Hinblick auf so viele gegen die Religion Gleichgültige.

Die Stoffe des Religionsunterrichtes sind theils von selbst gegeben, lassen sich nicht willkürlich bestimmen, theils kann aber auch eine weise Auswahl innerhalb derselben getroffen werden. In dieser Auswahl muß sich der psychologische und auf Erfahrungen sich gründende Takt des Lehrers offenbaren. Da will es uns scheinen, als ob noch recht viel zu thun und theils wegzulassen, theils hinzuzufügen sei. Innerhalb der biblischen Geschichten als des Stoffes für den Religionsunterricht in den Unterlassen unserer Schulen stoßen wir auf Erzählungen, deren sittlicher Kern (der doch aus diesen Erzählungen herausgestellt werden soll und um deswillen dieselben als geeignet erscheinen, religiös-sittliche Anregungen zu bieten) schwerlich ohne Künstelei herausgestellt und für kindliche Gemüther deutlich oder für das Kindheitsleben vorbildlich gemacht werden kann. Die Patriarchen- oder Richter- oder Königsgeschichte bietet so viel des mindestens nicht Nachahmungswerthen, steht dem Gesichtskreis von jungen Kindern mit ihren moralischen Momenten vielfach so fremdartig gegenüber, daß man hinsichtlich ihres sittlich-bildenden Werthes nur zu wenig Ausbeute und Erfolg in Wahrheit zu erwarten hat. Wir würden kaum etwas verlieren, wohl aber gewinnen, wenn wir uns wenigstens nicht ausschließlich auf alttestamentliche Stoffe als Hauptquelle des frühesten Religions- und Moralunterrichtes stützen, sondern auch aus der Geschichte anderer Völker und Zeiten, z. B. aus der Religions- und Profangeschichte abendländischer Völker der mittleren und neueren Zeit herausgreifen wollten. Und selbst die Biographien von nicht weltgeschichtlich bedeutend gewordenen Persönlichkeiten können,

wenn anders sie nur eine reiche Mannigfaltigkeit von sittlichen Situationen enthalten, dem kindlichen Erfahrungskreise nahe liegende oder leicht begreiflich zu machende Vorbilder darbieten, sehr wohl unserem Zwecke dienen. Wir möchten doch alles Ernstes davor warnen, den Begriff des Profanen und darum für den Religionsunterricht Untauglichen nicht so ohne weiteres auf alles nicht Alt- oder Neutestamentliche auszudehnen. Wer möchte nicht hierbei der ernststen Mahnung gedenken, daß wir Menschen nicht für unrein erklären sollen, was Gott der Herr geweiht hat, daß wir uns von jener Menschenmäkelei, von jener aristokratischen Wählerei frei halten sollen, die uns zu ungebührlicher Erhebung der Einen, zu unverdienter Herabsetzung der Anderen so leicht und oft verleitet. Wenn doch das Vor- und Außerchristliche in den jüdischen Urkunden für würdig befunden wird, unserer Jugend als Hütle sittlicher Ideen zu dienen, warum sollte man nicht berechtigt sein, auch anderen sich trefflich eignenden Elementen der vor- und außerchristlichen Geschichte und Litteratur nachzugehen und sich zur Belehrung wohl Eignendes heranzuziehen; gab es nicht treffliche vorbildliche Charaktere unter Hellenen und Römern; finden sich hier nicht namentlich große Muster jenes national-patriotischen Geistes, den man doch auch unserer Jugend einpflanzen möchte! Das unfruchtbarste pädagogische Geschäft ist es offenbar, sich in jenen allgemeinen Begriffen von „Gut und Böse“ oder von „Fromm und Gottlos“ zu bewegen, statt das Kind an der Hand ihm mitgetheilte Erzählungen auf individuelle Erweisungen von Tugend und Pflichterfüllung und besonders auf Vorbilder hinzulenken, für die sich das Kind der Gegenwart zu erwärmen, und denen es, was doch die Hauptsache bleibt, wirklich nachzueifern im stande ist. Nur kein Moralsiren ins Abstrakte, Blaue hinein, nur nicht jenes Sichweidenlassen an Bestrebungen oder Handlungen, die in denkbar weitester Ferne von uns liegen,

nur nicht die Anreizung zu einem sittlichen Heroismus, wo man mit den einfachsten Erträgen des Rechthuns schon zufrieden gestellt sein sollte. Wir haben reichlich viele Erzählungen aus allerlei Volk und den verschiedensten Epochen, welche dem kindlichen Geiste feste nahrhafte Speise für ihre Gemüths- und Willensbildung gewähren, die ihnen die verschiedensten realen greif- und erreichbaren Lebensziele vor Augen stellen und sie zur Macheiferung auch schon in ihrem Alter anzutreiben vermögen. Warum also nicht herausgreifen, wo sich vortrefflich brauchbarer Stoff darbietet, warum um jeden Preis da stehen bleiben, wo neben einzelner, vorzüglich Geeigneten sich doch auch an „sittlichen Motiven“ recht Armes findet! Die Sache wird doppelt bedenklich, wenn es der Lehrer nicht versteht, die in den Erzählungen tiefer verborgen liegenden wirklich fruchtbaren sittlichen Momente klar und plastisch herauszustellen und dieselben für den Erfahrungs- und Wirkungskreis des Kindes gehörig zu verwerthen. Dazu gehört freilich die Fähigkeit, größere Ganze einer Geschichte, z. B. derjenigen Josephs, in ihren Anfängen und Enden geschickt miteinander zu verbinden, um die dazwischen liegenden Stücke in das rechte Licht zu stellen. Wird man bei geistig und sprachlich noch schwachen Kindern zu einer verständnißvollen Behandlung von Traumgeschichten, von der Auslegung der Träume und ihren Folgen für die glücklichen Traumerklärer fortschreiten können, um den betreffenden Abschnitten gerecht zu werden! Oder darf man die so bedeutsam in Josephs Geschichte eingreifende sittliche Größe in der Zurückweisung der fürstlichen Versucherin vor Kindern mit rechtem Namen nennen, ohne Dinge zu berühren, die kindlicher Unschuld noch fern bleiben müssen! Ist es genug, sich hier des verwässernden, mindestens viel zu unbestimmten und die Sache völlig abschwächenden Wortes zu bedienen: „Joseph ließ sich nicht versuchen zum Bösen“? Ist nicht hier die Art der

der Verführung geradezu entscheidend für die Erregung von Bewunderung für Josephs sittlichen Charakter? Wird man sich hier eines biblischen Bildes, z. B. von Schnorr von Carolsfeld, bedienen dürfen, wo die Versuchung zu fleischlicher Lust völlig nahe gelegt wird? Ja, das wäre wohl ein trefflicher Stoff für die Behandlung des sechsten Gebotes mit bereits reiferen Schülern; für Kinder der Unterstufe ist er sicherlich nur ganz aus der Ferne zu brauchen. Um die Größe eines Abraham nach religiöser wie sittlicher Seite recht zu würdigen, dazu gehört die Einsicht in geschichtliche Zusammenhänge und Verhältnisse, wie man sie schwerlich schon den Kleinen nahe bringen kann; der sittliche Heroismus dieses Patriarchen wird kaum in dem sittlichen Gedankenkreis von Kindern lebendige Anknüpfungen finden. Am verständlichsten und brauchbarsten wird hier jedenfalls das herzliche Entgegenkommen gegenüber Lot sein. Bei einer Durchmusterung der in den beliebtesten biblischen Geschichten enthaltenen Stücke kommen wir — bei völlig unbefangener Beurtheilung — zu dem Ergebnis, daß nur im kleineren Theile derselben überhaupt für den kindlichen Standpunkt brauchbare sittliche Momente vorhanden sind; die größere Zahl der Erzählungen bietet ein Interesse nach rein sachlicher Seite, vermag die Freude der Kinder am Wunderbaren und Märchenhaften zu erregen, beschäftigt die Phantasie; Niemand wird indessen beweisen können, daß diese Erzählungen als sich gegenseitig ergänzende und bedingende Momente in der Geschichte des Reiches Gottes schon Elementarschülern klar gemacht werden könnten.

Wir bestreiten hauptsächlich, daß die alttestamentlichen Geschichten allein oder doch vorwiegend als Anhalts- und Ausgangspunkte für die sittliche Unterweisung von Kindern zu gebrauchen seien. Wir möchten den Umfang des für solchen Zweck zu verwerthenden Materials ungleich weiter gezogen sehen. Warum sollte man nicht u. a. die Fabel und Parabel,

warum nicht so manche Sagen und sinnvolle Märchen für unseren Zweck heranziehen? Die hohe Bedeutung der Bibel gewinnt höchstens dadurch, daß man ihren Inhalt Denjenigen zur Erbauung, wie zum Studium vorbehält, die dessen wirklich fähig sind.

Wie in Betreff des allein felig machenden und nicht früh genug zu beginnenden Studiums der altklassischen Sprachen, hat man auch hinsichtlich der ungewöhnlichen Betonung der Einführung der Kleinsten in den Inhalt der biblischen Geschichten althergebrachte und tief eingewurzelte Vorurtheile zu beseitigen. In den zahlreichen Lektionen für biblische Geschichte, denen wir im Laufe der Jahre beiwohnen konnten, haben wir im großen Ganzen den Eindruck gewonnen, daß die sprachliche Uebung der Kinder und die Befriedigung der Lust an Erzählungen das Haupterträgniß blieb; es erforderte vielfach die größte Mühe, den kleinen Schulnovizen, denen man bereits z. B. die Schöpfungsgeschichte, den Sündenfall u. dergl. mittheilte, auch nur das äußerlichste Verständniß des Wortlautes der Erzählungen geläufig zu machen; man sprach vor und ließ nachsprechen; zu einem darüber hinausgehenden Gewinn brachte man es in den seltensten Fällen.

Es ist gewiß namentlich diese Verfrühung des gesamt auf die Bibel bezüglichen Unterrichts, die so viele Mißerfolge der Religionslehre wesentlich mitverschuldete und gegen welche wir Einspruch erheben zu müssen meinen. Nicht aus kritischem Uebermuth, auch nicht aus Mangel an Respekt vor Religion und religiösen Urkunden, speziell vor der heiligen Schrift, fordern wir eine gründliche Revision des Planes für den Religionsunterricht, vielmehr bewegt uns der dringende Wunsch, den nachhaltigen Gefahren des falsch angebrachten biblischen Unterrichts zu begegnen. Die Eiferer für möglichst früh beginnenden und möglichst reichlich ertheilten biblischen Unterricht meinen es nach ihrer Auffassung gewiß redlich gut, — aber bei

allem Gutmeinen kann man dennoch die größten Verstöße begehen, wenn nicht die rechte Einsicht in das zu Gewährnde, in unserem Falle die rechte psychologische Kenntniß der Kindesnatur hinzutritt.

Selbst in dem Falle, daß die biblischen, besonders alttestamentlichen Erzählungen eine Fülle für das Kind wirksam zu machender sittlicher Motive darböten, wäre noch zu fragen, ob überhaupt das Kind der untersten Stufen bereits für moralische Betrachtungen empfänglich und daher zu brauchen sei, ob man nicht wenigstens von allen spezifischen, ganze Stunden beanspruchenden moralischen Belehrungen abzusehen habe, um nicht der kindlichen Seele ein ihrem ganzen Wesen nach fremdartiges Gewächs aufzuoktroynen, um nicht das Kind zum mechanischen Nachschwätzen und „im Munde führen“ von frommen und tugend samen Reden zu verleiten.

Die überwiegende Zahl der biblischen Erzählungen gehört in den Rahmen einer für ein reiferes Alter vorzubehaltenden Geschichte des Reiches Gottes und zugleich des jüdischen Volkes. Mit dieser — im Zusammenhange zu behandelnden Geschichte verbindet sich naturgemäß biblische Geographie und Archäologie, sowie die Einführung in die Bibelfunde, als Lehre von der Entstehung und dem Hauptinhalte des alt- und neutestamentlichen Kanons. So gewinnt der Inhalt der heiligen Urkunden in allen wesentlichen Stücken seine genügende Beleuchtung; der Schüler steht nun nicht mehr vor den ihm mitgetheilten Begebenheiten oder eigentlich lehrhaften Stoffen wie vor einer ihm völlig fremdartigen Welt, mit der er nur ganz obenhin bekannt gemacht werden kann; es läßt sich nun auf der betreffend höheren Stufe des Unterrichts alles Dargebotene in ein genügendes Licht stellen, so daß auf eine entgegenkommende Empfänglichkeit und gesundes Verständniß zu rechnen ist.

Mit demselben Rechte, von ähnlichen pädagogischen Grund-

fähen aus, mit welchem und von denen aus man die Beschäftigung mit Griechisch und Lateinisch für ein reiferes Alter hinausgeschoben haben will, glauben wir die Einführung in die biblischen Schriften einer gereiften Kindheit vorbehalten zu müssen. Sehr wahrscheinlich, daß sich dann ungleich erfreulichere Erfolge vom Religionsunterrichte erwarten lassen.

Indessen lenkt sich der Blick noch auf andere Gesichtspunkte hinsichtlich des Stoffes für den Religionsunterricht. Wir erzählen den Kindern eine Menge Dinge, wir bieten ihnen eine reiche Anzahl von Lehren, die von den ihnen nahestehenden Mündigen nicht nur nicht anerkannt, sondern geradezu und positiv geleugnet werden. Das ist ein neuer Stein des Anstoßes im Bereiche des Religionsunterrichts. Während die Gegenstände wohl jedes anderen Unterrichts als im großen Ganzen anerkannt und im Sinne der forschenden Wissenschaft beglaubigt dastehen — wir müßten denn u. a. die Geschichte mit Rücksicht auf so häufige tendenziöse Fälschungen hiervon ausnehmen — trägt ein großer Theil des religiösen Lehrstoffes das Gepräge mangelnder Glaubwürdigkeit in seiner Geltung an sich. Wir erzählen den Kindern zahlreiche Wunderdinge, von denen der aufgeklärte oder doch aufgeklärt sein wollende Mündige als von Ausgeburten der Phantasie und Mythenbildung redet, die indessen das Kind als vollgültigen Glaubensinhalt in sich aufzunehmen hat. Es handelt sich hier nicht allein um den Gegensatz zwischen den Gebilden der Sage und Phantasie einerseits und den Forderungen der denkenden Vernunft andererseits, sondern auch um denjenigen zwischen dem Standpunkte der das Kind beeinflussenden Mündigen und dem diesem zugemutheten Glauben. Die biblischen Berichte sind bekanntlich voll von bilderreichen Ausdrücken, von Wundererzählungen, von Dingen und Thatfachen, die zwar der unbefangene Geschichtsforscher im Lichte ihrer geschichtlichen Entstehung zu begreifen und zu nehmen

weiß, die aber nun dem Jögling des Religionslehrers — wie ja auch der kirchlichen Gemeinde seitens eines strenggläubigen Pfarrers — schlechthin als Glaubensgegenstand dargeboten werden. Hat auch das Kind vermöge seines Reichthums an Phantasie besonderes Wohlgefallen am Erdichteten, Ueberfinnlichen, so wird doch auch in ihm früher oder später der Zweifel sich geltend machen, theils auf Grund seiner naturgemäßen seelischen Entwicklung, theils unter dem Einflusse eines aufklärenden Unterrichts in der Naturlehre und Ethnographie oder der zum Glauben wenig geneigten Umgebungen. Ist nun aber das Wunderbare dem Kinde als Gegenstand seines Glaubens nahegebracht worden, so läuft dieser Glaube mit dem Eintritt reiferen Verstandes sofort Gefahr, gänzlich Schiffbruch zu leiden, und es kann leicht geschehen, daß dann überhaupt jeder Glauben über Bord geworfen wird. Der gereifere Jögling ist, wie er meint, in Sachen des Glaubens in allerlei Täuschung gefangen gehalten worden, — wie sollte er nicht allem Glauben den Rücken kehren! Ganz anders wird die Sache liegen, wenn man von vornherein an die Wunderberichte mit jenem geschichtlichen Maßstabe herantritt, von welchem aus die in Schriftwerken niedergelegten Anschauungen, Meinungen und eigenthümlich gefärbten Erzählungen aus dem Standpunkt ihrer Entstehungszeit, aus den vorauszusetzenden Tendenzen der betr. Verfasser verständlich gemacht werden. Weiß so der Schüler, daß sich ein Volk in einer bestimmten Zeit seiner religiösen Entwicklung das göttliche Walten in Natur und Menschenleben vorzugsweise in Form des Wunders dachte und die Beglaubigung der göttlichen Sendung eines hervorragenden Menschen wiederum nur unter der Bedingung des Wunders verlangte, so tritt er von vornherein in das richtige objektive Erkenntnißverhältniß zu dem Inhalte religiöser Urkunden, ohne gleichwohl den tieferen Einfluß der in ihnen niedergelegten Ideen einzubüßen.

Das aber ist das große Unheil in unseren auf religiöse Bildung ausgehenden Belehrungen — in Schule, wie vielfach auch in der Kirche — daß man jenen geschichtlichen Maßstab, der das Berichtete aus dem Charakter der Zeiten und Völker abzuleiten und zu erklären versteht, so selten anzulegen versteht oder geneigt ist, daß man zu einem Objekt des religiösen Glaubens machen will, was doch nur Produkt gewisser geistiger Anschauungen und Strömungen heißen kann, daß man die Menschen späterer Jahrhunderte auf Vorstellungen und Meinungen weit zurückliegender Zeiten verpflichten will. Das so bezeichnende Wort Christi selbst „wenn ihr nicht (Wunder) sehet, wollet ihr nicht glauben“ sollte man als eine ewig geltende Mahnung für alle Diejenigen hinstellen, die da fortfahren, mit dem Kirchenvater zu sprechen: „credo quia absurdum est“. Mangel an historischer Bildung und gereiftem historischen Urtheil führt zu jenem Mißbrauch des Glaubens, welcher hinwiederum Tausende von aller Religion allmählich zurückgestoßen hat. Wir wollen nicht untersuchen, wie viele von den sogenannten Strenggläubigen oder doch als solche sich Ausgebenden aufrichtig an das auf Christi Lebensgeschichte und Person Bezügliche im zweiten Artikel glauben; nur die Frage möchten wir an sie richten, welche höhere sittliche Frucht aus diesem Glauben im Vergleich zu demjenigen an einen von den Wundererscheinungen in seinem Leben und Wirken losgelösten Christus hervorgehen müsse. Was von jeher die Parteiungen in der christlichen Kirche veranlaßte und noch heute die Entfremdung zwischen „Positiven“ und z. B. Mitgliedern des Protestantenvereins herbeiführt, das sind doch vorzugsweise die Punkte des zweiten Glaubensartikels und die mit diesen zusammenhängende schärfere Fassung der Trinitätslehre. Das Vorhandensein solcher Spaltungen selbst im Lager der Evangelischen hat neben dem früher Erwähnten so viele Tausende von allem „kirchlichen“

Christenthum abgeführt. Die Zumuthung, die an ihr Glauben gerichtet wurde, war ihnen unannehmbar; sie stimmten freudig in die Ehrfurcht vor der sittlichen Hoheit der Person und Lehre Jesu, aber sie konnten es nicht über sich gewinnen, Christum zu einem zweiten Gotte, zu einer zwischen Gott und Mensch hin- und herschwankenden Person zu machen, deren göttliche Beglaubigung noch in etwas Anderem als in bloßer sittlicher Vollkommenheit — nämlich in den Wundern seines Lebens und Wirkens — zu suchen sei. Man darf es getrost behaupten, daß hier die Klippe zu suchen ist, an welcher die Wirksamkeit einer strenggläubigen Kirchen- und Kinderlehre in der Schule scheitert. Und so lange man dabei verharren wird, die Jugend auf Glaubenssätze zu verpflichten, die der überwiegenden Mehrheit der Mündigen völlig fremd bleiben, wird man zu immer größerem Abfall von Kirche und Religion verleiten. In welchem Sinne allein giebt es denn eine Geschichte der Religion und so auch der Dogmen? Doch wohl in dem, daß auch das religiöse Bewußtsein und somit der Glaube der Entwicklung unterworfen ist und nach psychologischen Gesetzen unterliegen muß. Diesen Gedanken pflegte der unvergeßliche Christian von Baur in der Einleitung zur Dogmengeschichte hervorzuheben, um namentlich auch den protestantischen von dem streng katholischen Standpunkte zu scheiden. Ohne Entwicklung keine Geschichte. Aber es gewinnt den Anschein, als ob der Protestantismus, sich selbst verleugnend, ein ewiges Beharren zeitlich noch so weit auseinanderliegender Generationen auf gleicher Stufe des Dogmas, der religiösen Anschauungen forderte. In diesem Punkte nähert sich offenbar der Protestantismus in hohem Grade derjenigen Kirche, zu deren eigensten Charakterzügen das stete Beharren auf dem durch Alter — vielleicht sonst durch nichts — Geheiligten gehört.

Wenn wir nun aber in protestantischen Schulen ein Aus-

einandergehen der Behandlung von Glaubensartikeln und biblischen Schriften wahrnehmen müssen, da ja wie unter den Geistlichen, so unter den Lehrern die Stellung zu Dogma und Bibel eine ganz verschiedene ist, indem z. B. hier die Ergebnisse der Kritik in die jungen Köpfe gepflanzt werden, um sie so früh als möglich zur Skepsis zu führen, und dort dem kindlichen blinden Autoritätsglauben gehuldigt wird, so stehen wir vor einer bedauernswerthen Verwirrung des Sinnes der Jugend, die nun nicht „aus“ noch „ein“ weiß, da sie von so verschiedenen Standpunkten aus bearbeitet wird. Ist das nicht ein neuer wunder Punkt in der Religionslehre christlicher Schulen, daß solcher Mangel an Einheitlichkeit herrscht? Und dies Schicksal trifft die Belehrung der Jugend eines Volkes, vielleicht selbst eines Staates. Was im Dienste und Interesse der Hervorbringung eines einmüthigen Geistes in den höchsten Fragen des Lebens, in den Grundmotiven des sittlichen Fühlens, Urtheilens und Wollens stehen und sich hier mächtig erweisen sollte, gerade das ist der Zerrissenheit und Zerstückelung am meisten preisgegeben. Als ob die Mannigfaltigkeit in diesem Gebiete ein Vorzug wäre, hält man alle Hände über den Buchstaben des Dogmas, über den sogenannten streng konfessionellen Charakter nicht etwa bloß des Religionsunterrichtes, sondern selbst ganzer Schulen — von der Volksschule bis hinauf zur Universität, da wenigstens ultramontane Heißsporne besondere katholische Universitäten gefordert haben. Man trägt geflissentlich alles dazu bei, um an die Stelle einer die Völker in Liebe und Einmüthigkeit verbindenden Religion eine sie feindlich scheidende und in sich entzweiende zu setzen. Das alles in schlimmem kindischen Troste des Beharrens auf dem Buchstaben, oder aus traurigem Mißverständnis über Wesen und Werth eines doch allein in edler Gesinnung selig machenden Glaubens. Genau die gleichen oder doch ähnlichen Weherufe, welche Christus über die Pharisäer,

Sadducäer, Schriftgelehrten seines Volkes und seiner Tage wiederholt ergehen ließ, könnte man über so manche verblendete Blindenleiter der Gegenwart aussprechen. Das ist der ewige Fluch, sei es der Herrschucht, welche die Leiber und Geister zugleich in ihren Dienst zwingen möchte, oder der Habgier, die aus solcher Herrschaft reiches Kapital zu schlagen weiß, oder der Verblendung und Thorheit, die das reine edle Metall nicht von Flitter- und Schaumgold zu scheiden versteht, oder des eigensinnigen Trostes, der es zu keinem Eingeständniß des eigenen Irrthums gelangen läßt.

Es bleibt eine beklagenswerthe Erscheinung im Bereiche der religiösen Bildung der Jugend, daß das Bedürfniß nach Einheitlichkeit in dem Gesamtbewußtsein der Nation so wenig empfunden und so systematisch auf Besonderheiten in doch zu nicht geringem Theile indifferenten, als neutral zu betrachtenden Punkten hingearbeitet wird. Damit hängt der Bruch zwischen Schule und Leben zusammen, der gerade im Gebiete der religiösen Bildung nicht offener und stärker hervortreten könnte. Was die Schule in ihrem Religionsunterrichte lehrt und auf höheren Befehl lehren soll, ist in überwiegend vielen Fällen von dem Zeitbewußtsein der Mündigen, der Eltern und sonstigen Umgebungen unserer Kinder losgelöst. Der auf wahre Menschlichkeit hinarbeitende sogenannte „allgemeine“ Religionsunterricht, der allein dem zu Tage tretenden, weithin sichtbaren religiösen Indifferentismus wehren könnte, wird als eine Art Heidenthum und Atheismus geschmäht und gebrandmarkt. Als ob von der Religion je etwas Größeres und Besseres erwartet werden könnte, als daß sie die Gläubigen zu wahren Menschen, zu Menschen nach Gottes Menschenschöpfungsplan macht, als ob nicht, nach so vielen Schriftstellen, Gott keine anderen höheren Pflichten uns auferlegen wollte, als die im Dienste und zum Frommen unseres eigenen Geschlechts zu erfüllenden, als ob Gott unsere Liebe zu Ihm anders als durch unsere Nächstenliebe erwiesen

sehen wollte! Höheres und Besseres, als reine ideale Menschlichkeit hervorzubringen, liegt außer dem Bereiche der Religion als der Quelle aller menschlichen Vervollkommnung. Werden wir der Religion gerecht werden können, wenn wir sie in den frühesten Stadien der Belehrung zu einer Streitsache, zu einem trennenden Parteistandpunkte herabwürdigen?

Und leider müssen wir sehen, daß der Bruch zwischen Schulunterricht und der Praxis des Lebens sich nicht ausschließlich auf dogmatischem Gebiete bewegt, sondern in das mit dem Glauben zu verknüpfende ethische Element hinüberreicht. Wir haben ja freilich als selbstverständlich zuzugeben, daß die Lehre der That, der Befolgung stets um ein Bedeutendes vorausseilen wird, daß wir immer weit besser wissen, was wir thun oder lassen sollen, als wir es in der Wirklichkeit erweisen. Aber es kann sich doch eine so weite Kluft aufthun zwischen Lehre und Lebensart, daß die unmündigen Zöglinge die ihnen nahe gebrachte Lehre von vornherein kaum ernst nehmen werden. Eine solche Kluft besteht nun in Wahrheit zwischen der das Evangelium durchziehenden Lehre vom Reiche Gottes und seiner Gerechtigkeit hier und der von allen Dächern gepredigten Lebensklugheit dort. Der mehr weltflüchtigen und auf unsichtbare ewige Güter des Lebens absehenden christlichen Moral steht die der Jugend tagtäglich in hundert Beispielen vor Augen tretende überströmende Weltlust und Weltfreude, die so mannigfach und reichlich, wie irgend denkbar, zu gestalten und zu genießen, die erste und wichtigste Aufgabe von Tausenden genannt werden darf, gegenüber. Welche Disharmonie zwischen der Sprache der Schule und des sich der Jugend darstellenden Lebens hinsichtlich der Sorge um die Welt mit ihren Herrlichkeiten, Ehren, Künsten, Wissenschaften u. s. w! Wie kommen wir auch nur über das erste Stück des Dekalogs mit seinem: „Du sollst nicht andre Götter haben neben mir“ hinaus im Angesicht dieser unzähligen Beispiele

von feiner Abgötterei; wie finden wir den Muth, unseren Kindern das dritte Gebot ans Herz zu legen gegenüber der sogar zur Frage gestellten Möglichkeit, ob man den Sonntag von gewohnter Wochenarbeit frei halten könne und dürfe! Es handelt sich hier doch nicht um jene alltäglichen Uebertretungen des göttlichen Gebotes, sondern um ein besonders bedeutsames Zeugniß für den religiösen Sinn, das religiöse Bedürfniß der Erwachsenen, nach deren Beispiel die Kinder in erster Linie schauen, wenn es zu der Befolgung der Gebote kommen soll. In der Verachtung des Gebetes, der gemeinsamen Andachtsübungen, der Predigt als eines Mittels frommer Erweckung und der Erhaltung des Glaubens wie der Liebe spricht sich zugleich eine tiefe Abneigung gegen jedes äußere Bekenntniß zu Gott aus. Und wer wollte behaupten, daß er jeder Anregung religiöser Gemeinschaft auf die Dauer entbehren könne?

Daß mit dem sechsten Gebote die staatlich geduldete oder organisirte Prostitution in schreiendem Widerspruch stehe, daß dasselbe Gebot als kraftlos jedes ernsteren Eindruckes entbehren muß, wenn unter den Augen von Obrigkeiten in Stadt und Land sich eine herausfordernde cynisch-obscöne Kunst und Litteratur, eine Unmasse von ausgelassenen, zügellosen Volksvergnügungen breit machen darf, unterliegt nicht dem geringsten Zweifel. Und wenn wir nun gar an die Kernpunkte christlicher Sittenlehre herantreten und die Jugend etwa zur Geringschätzung irdischen Gutes, der Ehre vor Menschen auffordern wollten, wie wenig möchte das im Einklang stehen mit der Predigt des Hauses, der lediglich auf gute Versorgung der Kinder hinarbeitenden Eltern, oder mit dem industriell-kommerziellen Geiste von Tausenden, deren Sinnen und Trachten nur auf reichen Gewinn und damit zu erkaufenden reichen Genuß ausgeht! Die Botschaft des Friedens und der Nächstenliebe hört man wohl aus dem Evangelium, sowie gottlob auch aus recht vielen lebendigen

Zeugnissen der Hingabe an Arme, Nothleidende selbst unter den Völkern ferner Himmelsstriche, daneben aber wird unsere Jugend täglich auf viel Gehässigkeit in den Familien, auf schroffe Gegensätze zwischen den Ständen, auf viel Neid und Bosheit innerhalb der Berufskreise hingeführt. Selbst unter Denjenigen, die für reichlichen Religionsunterricht eifern und ihn als eine Hauptsache im gesamtten Schulunterrichte bezeichnen, finden wir große Schwäche, sobald es an die Bezeugung des religiösen Geistes, der persönlichen Aufopferung, der Demuth, der Weltentsagung, der Uneigennützigkeit, der Geduld mit den Brüdern, der Gerechtigkeit u. s. w. geht. Auch sie sind nicht unempfindlich gegen weltliche Güter und Ehren, auch sie drängen sich gern zu den Reichen und Einflußreichen — auch sie sind keine Verächter der Welt, wenngleich sie die Lehre vom Gottesreiche auf das wärmste empfehlen.

Besonders tief einschneidend ist der Gegensatz zwischen dem aus dem Evangelium und selbst schon aus dem Alten Testament zu schöpfenden Ideal des Familienlebens, dem Ideal des Weibes auf der einen und der immer traurigeren Auflösung des christlichen Hauses auf der anderen Seite. So sehr man vom Hause als dem Kern und Ausgangspunkte aller sittlichen Gemeinschaften redet, so sehr man sich überzeugt zu halten scheint, daß alles Edle und Schöne im Hause gepflanzt und zuerst gepflegt werden müsse, so wenig ist man ernstlich darauf aus, die Stützen des häuslichen Lebens so viel als möglich zu erhalten, die Bedingungen eines glücklichen Familienlebens zu erfüllen. Besonders zehren diese Uebel an der Gesundheit der Familie: die immer mehr abhanden kommende fromme häusliche Sitte, das immer mehr sich steigende Wirthshausleben von Mann und Weib, das immer wachsende Verlangen nach Erholungen und Genüssen an öffentlichen Orten, die immer mehr zunehmende Emanzipation der Eltern von den Pflichten der Erziehung, der immer größere Drang nach glänzender äußerer Repräsentation bei entschiedenem

Mangel an innerer Befriedigung. Es sind nicht mehr allein die zahllosen Gelegenheiten zu allerlei materiellen Genüssen, welche namentlich die männliche Bevölkerung dem Hause entfremden, auch die wenigstens in größeren Städten tagtäglich in Menge gebotenen Reizungen zu Schaustellungen verschiedenster Art rütteln mächtig an den Grundsäulen des Familienlebens. Mitten im Strome gefelliger Vergnügungen stehende Eltern finden kaum noch Zeit, den Kindern etwas zu sein; man entledigt sich ihrer durch Herbeiziehung von fremden Elementen, man überläßt sie möglichst lange sich selbst oder untergeordneten, oft unzuverlässigen, mindestens nicht genugsam erprobten Dienstleuten, um nur ja nichts von den außer dem Hause gesuchten Freuden einzubüßen. Man hat vielfach kein erziehliches Gewissen mehr und verdeckt schlecht genug die unleugbare Gewissenlosigkeit mit Liebkosungen und Gaben an die sonst so sehr vernachlässigten Kleinen. Der Geist der Eitelkeit, der Brunktsucht, des Sichzeigenvollens bei Festlichkeiten, das ganze Gefolge eines veräußerlichten Strebens hat sich hundertfach des Familienlebens bemächtigt und die guten Genien desselben, wie den Sinn für stille häusliche Freuden, für strenge Pflichterfüllung gegenüber allen Hausgenossen, für ehrfurchtvolles Gedenken des Vaters im Himmel hinausgetrieben.

Hier haben wir wohl die besonders stark klaffende Wunde an unserem Gesellschafts- und Volkskörper aufgedeckt und auf eines der wesentlichsten Hemmnisse religiöser Bildung der Jugend hingewiesen.

Ueberschauen wir die Summe von dem Voranstehenden, so stoßen wir allenthalben auf die trostlose Erscheinung einer Fülle von religiösem Wortwejen, von sittlich-religiösen Belehrungen, eine mächtige Anhäufung von Wissensstoff aus heiligen Schriften, starke Zumuthungen an das Wissen von herrlichen Aussprüchen frommer, weiser Männer oder von der

Entstehung, dem Inhalte und den Verfassern religiöser Lehrbücher — und dem gegenüber auf einen weithin empfindlichen Mangel an lebendigem religiösen Gefühl und dem entsprechender edler Gesinnung. Trotz oder vielleicht gerade wegen dieses weit-schichtigen Wortwissens eine unendliche Armuth an lebendigem Bezeugen religiösen Sinnes und Geistes, sowie weit verbreitete Starkgeisterei, die sich des Evangeliums schämt und lieber ihres hohen philosophischen Standpunktes, als etwaiger Demuth des Glaubens sich rühmen möchte.

Da muß offenbar ein schwerer pädagogischer Fehler vorliegen, wo die Erfolge in so schreiendem Mißverhältnisse stehen zu dem Aufwand an Zeit, Kraft und so reichlich dargebotenem Lehrstoffe. Da muß entweder die Art des Stoffes, oder die der Darbietung einen entschiedenen Mangel zeigen, oder aber es fehlt an genügender Unterstützung und Ergänzung des an der einen Stelle Gepflanzten durch die Pflege von anderer Seite; entweder läßt es die Schule oder die Familie oder die gesamte Umgebung der Jugend an entsprechender Mitarbeit fehlen; vielleicht mißkennen sie alle ihre wahre Aufgabe hinsichtlich der religiösen Auferziehung, oder sie arbeiten wider einander oder mindestens nicht einmüthig miteinander. Vielleicht hat man sich auch noch gar nicht recht auf den Begriff religiöser Erziehung besonnen und ist zu einseitig bei dem des Unterrichts als einer besonders auf Wissen absehenden Sache stehen geblieben. Damit wäre schon überaus viel gewonnen, wenn man statt so viel von Religionsunterricht zu reden, mehr auf Erziehung zur Religion, d. h. zur Religiosität, d. h. also zu einem demüthigen Sichbeugen vor Gott und seinem Wirken in der gesamten Weltordnung Gewicht legte. Sobald uns dieses letztere Ziel zur Hauptsache wird, werden wir uns vielleicht noch nach anderen Faktoren umsehen müssen, die bei der religiösen Erziehung mitzuwirken haben.

Als für die religiöse Erziehung in der Schule mitwirkende, d. h. zu dem Religionsunterricht hinzutretende Faktoren bezeichnen wir theils Einrichtungen, den Geist der Schule, sowie die verschiedenen Unterrichtsfächer, die, ohne direkt auf sittlich-religiöse Bildung auszugehen, gleichwohl diese wesentlich beeinflussen können. Zuerst also Einrichtungen der Schule legen wir einen religiös und sittlich bildenden Werth bei und deuten damit zugleich an, daß unser Hauptziel keineswegs allein auf Wissen und somit auf unterrichtliche Anregung, sondern ebenso sehr auf still wirkende Eindrücke und Einflüsse von Lebensanschauungen hinweise. Es stehen der Schule eine stattliche Reihe derartiger Einrichtungen zu Gebote. Dahin rechnen wir 1. die gemeinsamen Schulanachten, die sich durch die Art und Weise ihrer Handhabung zu einem der wirksamsten religiösen Bildungsmittel erheben können. Es müssen die rechte Zeit — der rechte Ort — die rechte leitende Persönlichkeit — die sichtbare Theilnahme des Kollegiums — die rechte Auswahl für Gebet und Gesang — die rechte Organisation der gesamten Handlung zusammenwirken, um das gewünschte Resultat zu erzielen. Wo die Schulanacht ihre Wirkung verfehlte, da hat es gewiß an einem der genannten Punkte gefehlt. Die Pflege des geistlichen Gesanges bildet ein Hauptmoment wie bei diesen Andachten, so bei allen Schulfeierlichkeiten ernsteren Charakters. Durch kaum etwas Anderes läßt sich eine gehobene feierliche Stimmung so gut hervorbringen, als durch mehrstimmigen oder auch gut geschulten einstimmigen Gesang von Kirchenliedern oder durch kunstvollen Vortrag von Motetten. Dem gesprochenen Worte im Gebete oder in einer Anrede dürfen wir namentlich bei jüngeren Schülern nie die gleiche Macht einräumen wie dem Gesange, wenn er namentlich auch von weihelichem Orgel- oder Harmoniumspiel würdig begleitet ist. Zu solchen ernsteren Feierlichkeiten kann Veranlassung geben die Aufnahme oder Entlassung von

Schülern, die Einführung oder der Austritt von Lehrern, die Erinnerung an etwaige edle Wohlthäter, sei es der bestimmten einzelnen Schule oder der Schule überhaupt oder der Vaterstadt oder des Vaterlandes, das Andenken an bedeutame Ereignisse aus der nationalen Geschichte u. s. w. Wird die Schulandacht, die ja natürlich je nach den besonderen Veranlassungen und Zeiten in engeren oder weiteren Grenzen gehalten werden kann, wie die eigentliche Schulfeier in durchaus würdiger Form, mit allem gebührenden Ernste aber auch mit Heranziehung künstlerischer Leistung gehandhabt, so dürften wir uns eines tiefen Eindruckes auf alle Betheiligten versichert halten.

Zu den Einrichtungen im Interesse religiöser Bildung zählen wir zweitens alles, was eine musterhafte Disziplin der Schule bedingt und kennzeichnet. Dahin gehört u. a. das vertrauensvolle, theilnehmende, wohlwollende Verhalten der Glieder der Schulgemeinde zu einander, die ungezwungene Ehrerbietung der Schüler gegen die Lehrer, die durchaus anständige und bei aller lebendigen Frische dennoch bescheidene Haltung der Schüler, die unerbittliche stete Fernhaltung alles Gemeinen und Rohen aus dem Schülereötus, die strenge Behütung des Sinnes für Wahrheit, Pflichttreue, Gewissenhaftigkeit, Pünktlichkeit, Ehrenhaftigkeit. Wie alle diese u. a. den guten Geist einer Schule kennzeichnenden Tugenden einerseits aus religiöser Gesinnung erwachsen können, so verfehlen sie gewiß nimmer, auch wieder anregend nach religiöser Seite hin zu wirken, wie sich denn Religion und Sittlichkeit alle Zeit gegenseitig bedingen werden. Ist es nicht ein sicheres Merkmal für fruchtlose Arbeit des Religionsunterrichts, wenn so gar keine oder kaum erkennbare Spuren religiösen Geistes sich in einer Schulgemeinde entdecken lassen, wenn hier die bösen Dämonen, z. B. der Frechheit gegen alle Autorität des Lehrers, der Lüge und des Betrugs, des Unfleißes und allgemeiner Pflichtvergessenheit, der Unsauberkeit in Hefen und Büchern, der

wüßten Ausschweifungen im Leben außerhalb der Schule ihr Wesen treiben können? Kann hier das ausgedehnteste Wissen von theologischen Dingen, von Dogmen- und Kirchengeschichte, von Bibelauslegung u. s. w. auch nur von ferne die gänzliche Abwesenheit von Erweisungen religiösen Sinnes, heiliger Gefühle, frommer Demuth, freundigen Gehorsams aufwiegen; muß hier nicht so grell wie möglich der Gegensatz zwischen Wissen und Gesinnung, zwischen bloßen Kenntnissen und sittlichem Thun hervortreten? Und wenn dann eine Schulcensur über „Religion“ lediglich auf Grund von Kenntnissen erteilt wird, müßte da nicht wenigstens ausdrücklich ein Hinweis auf solche Einseitigkeit in der Beurtheilung gegeben sein?

Gesellt sich zum Religionsunterrichte der Schule keinerlei Anregung zur Erweisung des religiösen Sinnes weder in Form von Schulandachten, noch von ernstern Schulfeierlichkeiten, noch in irgend welcher Rücksichtnahme auf die Theilnahme am öffentlichen Gottesdienste, so möchten wir diesen ganzen Unterricht als bloßes opus operatum, als gleichgültiges Machwerk im Angesichte seines eigentlichen höchsten Zweckes, als eine Verstandes-, Gedächtniß-, kurz als eine bloße Kopfabübung bezeichnen, die mit den tiefsten und ernstesten Aufgaben desselben schlechterdings nichts zu thun hat. Freilich bloß erbauen und erheben soll der Religionsunterricht gewiß nicht, er muß auch erhellen, überzeugen, beweisen und allerlei Erkenntniß bereiten, aber mit Waitz (s. dessen Pädagogik) sagen auch wir: „eher könnten wir im Interesse der Sache der Religion noch einiges Wissen, denn jede Erhebung und Erbauung entbehren“!!

Zu den Einrichtungen, die zur religiösen Bildung, zur Erregung religiöser Gefühle und zur lebendigen Erweisung derselben beitragen können, tritt ferner der Unterricht, namentlich in den sogenannten ethischen Fächern. Die gleichmäßige geistige Ausbildung wird auch der religiösen Bildung zu gute kommen, dieselbe heben und

kläutern. Gilt die Religion nicht nur als eine Sache des Fühlens, sondern auch des Denkens und Erkennens, so muß sie in dem Maße an Höheit und Reinheit gewinnen, in welchem sie sich mit einem höheren Grade allgemeiner Geistesbildung vermählt zeigt.

Daher nun unsere Behauptung, daß die Bildung zur Religion nicht nur Sache des spezifischen Religionsunterrichts, sondern bis zu einem gewissen Grade eines jeden Unterrichtes sein könne, ja solle. Am unmittelbarsten an religiöser Bildung mitbetheiligt ist der Unterricht in Lektüre und Geschichte, sodann in den Naturwissenschaften, in der mathematischen Geographie und Ethnographie. Leider hat man dieses gemeinsame Zusammenwirken auf gewisse höhere Zielpunkte des gesamten Unterrichts hin noch bei weitem nicht allgemein anerkannt und zur Geltung gebracht. Man hat ja freilich viel von Gesinnung bildendem, sittlich erziehendem Unterrichte gesprochen, indessen darf auch die religiöse Bildung als ein solches Centrum der Unterrichtsziele betrachtet werden. Einem sich fremdartig gegenüberstehenden oder doch völlig gleichgültig nebeneinander hergehenden Unterricht in den verschiedensten Fächern begegnet man auch heute noch in überwiegend vielen Schulen. Nach wie vor erscheint die Sache religiöser Unterweisung lediglich als Aufgabe des Religionslehrers. Dieser geht seinen besonderen Weg neben dem Lehrer, z. B. selbst in der Geschichte, obwohl er mit diesem die lebhafteste Gemeinschaft in seinen unterrichtlichen Aufgaben unterhalten sollte. Hat man in dem religiösen Standpunkte eines Menschen auch wohl seine gesamte Lebens- und Weltanschauung erblicken zu müssen geglaubt und kann sich eine solche doch nur auf Grund mannigfacher Studien und Erfahrungen erbauen, wie sollte nicht darum schon von verschiedenen Seiten her die religiöse Bildung unterstützt werden? Und daß dies ohne jede Künsterei oder Gewaltthätigkeit geschehen kann, davon wollen wir uns an einigen Beispielen zu überzeugen suchen.

Wir nehmen die Lektüre, sei es in der Mutter- oder auch einer fremden Sprache, deren Litteratur in größerem Umfange in den Bereich des Unterrichts gezogen wird. Diese Lektüre kann nun recht wohl entweder im Zusammenhange und auf einige Zeit fortlaufend oder aber periodisch, vielleicht eben im Anschlusse an die bezüglichen Lehrstoffe des Religionsunterrichts einen vorwiegend religiösen Inhalt haben. Sie kann sich z. B. innerhalb der rein religiösen Lyrik oder der Spruchdichtung oder der Legende, Parabel, des religiösen Epos und Drama, ferner innerhalb der religiösen Rede, der Predigt, der religiösen Abhandlung u. s. w. bewegen. Die Auswahl muß sich natürlich nach der Stufe des Schülers richten, indem man den feierlichen Hymnus, die Ode, das religiöse Epos, das Drama, die Predigt und Abhandlung den höheren und höchsten Klassen gehobener Schulen zuweist, während man das geistliche Lied, die Parabel, die religiöse Erzählung, die Geschichte hervorragender religiöser Persönlichkeiten bereits in den Volksschulunterricht der höheren und mittleren Klassen bringen kann. Sehr mit Unrecht hat man neben der Bibellektüre oder der Einführung in die Augustana die religiöse Litteratur späterer Jahrhunderte so gut wie ganz der reiferen Jugend vorenthalten. Was für „reichste“ Anregung bietende Stoffe hätte man nicht z. B. bei vergleichender Betrachtung von Predigten aus verschiedenen Zeitaltern oder bei Nebeneinanderstellung von Abschnitten aus verschiedenen Kirchenhistorien oder bei Vergleichung von Kapiteln aus Andachtsbüchern! Mit der Litteratur von Mystikern, Pietisten, Hieronymianern, Rationalisten in etwas bekannt zu machen, hat jedenfalls mehr Werth, als nur von diesen religiösen Richtungen einige Notizen zu geben. Und warum sollte nicht neben die Lektüre christlicher Litteratur auch diejenige besonders charakteristischer Proben, z. B. altorientalischer oder griechischer religiöser Dichtungen gestellt werden! Religions- und litterarhistorischer, wie überhaupt

kulturhistorischer Unterricht sind so vielfach miteinander verwachsen, daß sie sich gegenseitig in die Hände arbeiten können und müssen. Bibelfunde und Bibellektüre ist zugleich Litteraturunterricht, und die Beschäftigung mit verschiedenen Erzeugnissen religiösen Geistes ist eine Ergänzung des spezifisch konfessionellen Religionsunterrichts. Darin liegt zugleich ein Wink für die wünschenswerthe Vertretung beider Lehrgebiete, sei es durch eine und dieselbe Person oder durch mehrere geistes- und gesinnungsverwandte, sich gegenseitig ins Einvernehmen setzende Lehrer.

Was könnte dagegen einzuwenden sein, daß die mündlichen Vorträge reiferer Schüler sich auch einmal an vorzügliche geistliche Reden, z. B. eines Herder oder Schleiermacher (s. z. B. deren Zeit- und Erziehungspredigten) angeschlossen, oder daß schriftliche Ausarbeitungen sich einmal auf die Lektüre derartiger Schriften bezögen? Eine engere, lebhaftere Beziehung zwischen Religionsunterricht und Lektüre wäre demnach entschieden angezeigt.

Und diese engere Verbindung wünschen wir des weiteren zwischen Religionsunterricht und Geschichte, insbesondere der Kulturgeschichte. Von vornherein ist jeder Unterricht in den Lehren einer positiven Religion vorwiegend geschichtlichen Inhalts; man ist ja darüber ziemlich einig, daß dem Religionsunterrichte statt des systematisch-abstrakten der historische Charakter vorwiegend sich eigne. Der Religionslehrer darf zugleich als Lehrer der Geschichte, der Geschichtslehrer muß zugleich als Lehrer der Religion gelten. Ihrer subjektiven Stellung zur Religion nach müssen wir an beide gleiche Anforderungen stellen, wenn wir nicht eine ganze Reihe von wichtigen religions- und kirchengeschichtlichen Stoffen in ihrem inneren Werthe gefährdet sehen wollen. Dem Religionslehrer werden wir vorwiegend die Durcharbeitung religiöser Urkunden, dem Lehrer der Geschichte den Entwicklungsgang der Kirche und überhaupt der in das äußere

Leben hinaustretenden religiösen Gemeinschaften zuzuweisen haben. In jedem Falle müssen wir lebhaft wünschen, daß der Geschichtslehrer kein bloßer nüchterner Referent von Thatsachen, sondern ein mit innigem Antheil die bedeutsamsten Wandlungen im Leben religiöser Gemeinschaften und ihren mannigfachen Beziehungen zu einander wie zum Staate darlegender Lehrer sei.

Auf Eines möchten wir hierbei noch besonders hinweisen: auf die Wechselwirkung zwischen Religion und dem gesamten übrigen Kulturleben. Will man den tiefgehenden Einfluß der Religion auf dieses klar machen, so hat man u. a. den Zusammenhang zwischen Religion einerseits und Kunst und Wissenschaft andererseits darzulegen. In dem Maße, als dies der Geschichtslehrer sich angelegen sein läßt, kann er zur Belebung des religiösen Sinnes, mindestens zur Achtung vor der Religion vorzüglich beitragen. Man hat dem Volke die unendlich reichen Schätze religiöser oder doch aus religiösen Motiven erwachsenen Kunstwerke noch bei weitem nicht so nahe gebracht, um auch hieran die religiöse Bildung selber zu knüpfen. Es gehört zur Vielseitigkeit in dieser Bildung, daß die gewaltige innere Lebens- und Schaffenskraft des religiösen Geistes namentlich den schwer zugänglichen Gemüthern, den religiös Gleichgültigen offenbar gemacht wird. Die Schöpfungen religiöser Poesie, Musik, Architektur, Malerei, Plastik, sowie des Kunstgewerbes müssen einen wesentlichen Theil der kulturgeschichtlichen Belehrungen im Dienste religiöser Bildung ausmachen.

Aber auch auf die zahlreichen Schöpfungen namentlich des Christenthums im ethischen und sozial-politischen Gebiete wäre im Interesse religiös-sittlicher Bildung im Geschichtsunterrichte Gewicht zu legen. Die Geschichte der Ethisirung und Humanisirung christlicher Staaten und Völker, sowie kleinerer und größerer Gemeinschaften könnte ein weiteres Motiv bilden, um die Wirkungen christlichen Geistes ins rechte Licht zu stellen.

Es wäre hierbei die Frage zu behandeln, was denn im Laufe der Jahrhunderte zur Milderung der Sitten, zur Verbreitung von mannigfachen Wohlthätigkeitsanstalten, zur Verbesserung der Lage der Massen in den Staaten, zur Verminderung der Grausamkeit im Kriege, zur Förderung des Völkerfriedens, zur Hebung der äußeren und inneren Wohlfahrt von Tausenden aus vorwiegend religiösen Beweggründen heraus geschaffen worden sei. Es könnte dieses ungemein anziehende Kapitel der Geschichte eine theilweise Ergänzung durch den geographischen Unterricht insofern erhalten, als bei Belehrungen über Staaten und Völker auf die hie und da vorhandenen heilsamen Einrichtungen zum Besten derselben hingewiesen würde. Muß es nicht wiederum mit Achtung vor einer Sache, hier der Religion, erfüllen, wenn man in ihr eine so lebendig sprudelnde Quelle beglückender, nach den verschiedensten Seiten vervollkommnender Einrichtungen entdecken kann, wird solche Erfahrung nicht Vielen ein Antrieb sein, in ähnlicher Richtung thätig zu werden? Wir müssen uns immer aufs neue davon überzeugen, wie kümmerlich geschichtliche Belehrungen ausfallen werden, die hauptsächlich auf Staatsaktionen, Verfassungskämpfe, Kriege, Territorialinteressen, Dynastienwechsel u. dgl. Bezug nehmen. Diese und ähnliche Stoffe vermögen wohl am wenigsten das Gemüth der Jugend tiefer zu erregen und zu veredeln; das in der Geschichte wirklich vorbildliche Element namentlich für die bürgerlichen Kreise liegt ungleich mehr in den allgemein menschlichen Bestrebungen und Leistungen, als gerade in dem Gebiete hoher Politik.

Und es gilt, die allgemein menschlichen und friedlichen Bestrebungen nicht allein in ihren offenkundigen Erfolgen, sondern auch in ihrem ideellen Ursprunge, also in Werken der Litteratur aufzuspüren und dahin zu verfolgen. Hiermit deuten wir noch einmal auf eine Lektüre, die mit den Schriften hochherziger Menschenfreunde und ausgezeichneten Menschenkenner bekannt machen will.

Durchaus nahe liegt ferner die Beziehung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu religiöser Belehrung. Dies ergibt sich schon daraus, daß man die gesamte Natur, das ganze, dem Menschengenosse zur Betrachtung und Erforschung sich anbietende Weltgebäude als eine der großen Offenbarungen der Gottheit von jeher erkannt hat. Bei Aufstellung von Beweisen für Gottes Dasein und Wesen richtet sich der Blick außer auf die Geschichte der Menschheit auch auf das Naturleben mit seiner Fülle von Lebewesen, mit seiner fest geregelten Ordnung, seiner Gesetzmäßigkeit, seinem Wechselverhältniß von Ursache und Wirkung, auf die harmonische Beziehung der Weltkörper zu einander, auf die wunderbaren Erscheinungen in Größe und Erhabenheit, in Formen- und Farbenreichthum u. s. w. Zahlreiche religiöse Dichtungen aller Zeiten und Völker preisen die Gottheit in der Natur —, und nur einem überklugen, aber unlogischen Standpunkte hat es beliebt, lediglich von materiellen Ursachen und Kräften in der Weltökonomie zu reden. Ein Pantheist wie Spinoza hat das göttliche Walten im Weltganzen so stark betont, daß man seinen Standpunkt als Kosmismus bezeichnen konnte. Nun soll ja freilich der naturkundliche Unterricht kein spezifischer Religionsunterricht sein, das religiöse Moment darf nicht willkürlich und gewaltsam in die Belehrungen hineingetragen werden, aber trotzdem bleibt die reichste Veranlassung zur Verwerthung naturwissenschaftlicher Betrachtung im Interesse religiöser Anregung und Belehrung. Ja, wir werden sagen dürfen, daß jene in das Naturleben tiefer einführende, den inneren Zusammenhang der Naturdinge und Naturkräfte offenlegende Naturlehre ganz von selbst auf die Erkenntniß einer die Schöpfung durchdringenden, in ihr sich offenbarenden göttlichen Vernunft hinführe. Nur eine beim Einzelnen und Isolirten verweilende und sich in dessen schablonenhafte Beschreibung verlierende Naturgeschichte vermag sich schwer zur

Gewinnung höherer Gesichtspunkte zu erheben; nur ein lediglich am Kleinlichen und Aeußerlichen haftender Geist wird es verschmähen, die Spuren der Gottheit im Naturleben zu suchen, oder wird außer stande sein, dieselben zu entdecken. Was könnte einen naturwissenschaftlichen Lehrer abhalten, mit der exakten Behandlung der Naturgegenstände und Naturgesetze eine das gewonnene Einzelne zusammenfassende philosophisch-ästhetische Betrachtung desselben zu verbinden! Wäre das ein Ruhm, möglichst nüchtern, abstrakt wissenschaftlich vorzugehen und ängstlich zu vermeiden, was an eine poetische Anschauung des Naturlebens, an eine religiöse Betrachtung desselben erinnern könnte? Es bedarf keineswegs einer überströmenden Gefühlsheftigkeit, um in den naturgeschichtlichen wie naturkundlichen Unterricht auch höhere Gesichtspunkte zu verweben, wohl aber eines geist- und gemüthvollen, eines sinnigen Lehrers bedarf es, um seinen Unterricht auch der religiösen Bildung dienstbar zu machen. Je mehr das teleologische Moment in der Naturgeschichte zum Rechte kommt, je mehr das Zueinandergreifen der Welt der Geschöpfe und Gesetze zum Bewußtsein gebracht wird, desto ungesuchter kann auch der naturwissenschaftliche Unterricht religiöse Vorstellungen wecken und beleben.

Und wie die Natur als das Reich des Unbewußten den Gedanken der Gottheit, den Glauben an ihr Walten zu beleben vermag, so nicht minder, ja in noch höherem Grade die Menschheit, wie sie uns einestheils in der Geschichte, anderentheils in der Anthropologie und Ethnographie entgegentritt. Das Walten der Gottheit in der Geschichte der Menschheit haben die tief-sinnigsten Denker zum Gegenstande ihrer Forschung gemacht; an dasselbe zu zweifeln, erschiene uns als eine Art Selbsterniedrigung des Menschen, da ja hierin die Leugnung eines höheren Entwicklungsplanes unseres Geschlechts zu erblicken wäre. Die Spuren des Fortschritts, der Vervollkommnung des

geistigen und sittlichen Lebens, der immer weiter dringenden Naturerkenntniß und der mit solcher sich verknüpfenden Verschönerung des Daseins wird Niemand verkennen; wie sollte sich hieran nicht ein religiöses Moment anknüpfen! Daß in die religiöse Belehrung auch die speziellere Betrachtung vom Menschen nach Seite seiner geistigen wie leiblichen Beschaffenheit, seiner Geschicklichkeiten, Anlagen und Kräfte oder das Eingehen auf die Verschiedenheiten innerhalb der Menschheit nach Rassen, Völkerschaften, Stämmen u. s. w. mit ihren Eigenthümlichkeiten in Sprache, Sitten, Gewohnheiten u. s. w. gehören, davon zeugt u. a. der Inhalt des ersten Hauptstücks im lutherischen Katechismus. Es ist das Bewußtsein von des Menschen vielseitigen herrlichen Gaben, Talenten, Geschicklichkeiten sehr wohl als ein Antrieb anzusehen, um des Schöpfers Weisheit und Güte auch darnach zu bemessen und zu bewundern. Wir sind nur allzujehr geneigt, alles das als selbstverständlich hinzunehmen und ohne jedes dankbare Gedenken des Gebers unser zu nennen, was wir täglich und stündlich als freies Gnadengeschenk gebrauchen. Schon das Leben, das uns unendlich viele reine Freuden zu spenden vermag, wenn wir es nur zu nehmen verstehen, müßten wir als hohes Gut und als eine Bezeugung göttlichen Waltens betrachten. Es muß uns mit Demuth und dankbarer Verehrung des Schöpfers erfüllen, wenn wir mit Aufmerksamkeit auf den Menschen als ein Meisterwerk desselben hinsehen; statt nur von menschlichen Thaten und Leistungen aller Art zu sagen und Rühmens zu machen, sollten wir immer Desjenigen gedenken, der in uns und durch uns seine Schöpferkraft bethätigt. Gerade auch in unseren Tagen, in denen menschlicher Verstand und Erfindungsgeist so herrliche Triumphe feiert, wo aus der vereinigten Wirksamkeit von Erkenntniß und Geschicklichkeit so unzählige Früchte der Kunst und Wissenschaft hervorgegangen sind, hätte man vorzüglichem Anlaß, zu dem Preise auf den Menschen

den Preis auf dessen Lehrmeister hinzuzufügen. Wir haben wahrlich nicht nöthig, die Erweisungen des Daseins Gottes nur aus weiter Ferne und frühen Jahrhunderten herbeizuholen: das uns täglich umgebende Leben in uns und um uns ist ein laut redendes Zeugniß für das Wehen göttlichen Geistes, für das Walten göttlicher Kraft. Und wenn wir auf der einen Seite in dem sittlich hohen oder in dem künstlerisch schaffenden Menschen Zeugnisse des göttlichen Geistes entdecken, so auf der anderen in dem z. B. die Naturkräfte immer vollkommener erkennenden und in seinen Dienst ziehenden Forscher. In der That ist die encyklopädische Unterweisung des Kindes im Bereiche menschlicher leiblich-geistiger Gaben auch als ein wohl zu beachtender Hebel der religiösen Bildung zu begrüßen.

Mit der Unterweisung vom „Menschen“ verbindet sich weiter diejenige über die Erde als Schauplatz menschlichen Daseins. Von jeher hat man namentlich das Studium der Astronomie als eine Propädeutik religiöser Erhebung betrachtet. Wer sollte nicht unwillkürlich zur Ahnung eines unendlichen ewigen Wesens voller Weisheit geführt werden, wenn er in die große Werkstätte der Sternenwelt, in die Raum- und Bewegungsverhältnisse derselben tiefer eingeführt wird! Und wenn wir schon beim Betrachten eines gothischen Domes uns dem unsichtbaren Weltgeiste näher gerückt fühlen, so in noch erhöhtem Maße, wenn wir uns vor die überwältigenden Eindrücke des heiteren Sternenhimmels oder einer großartigen Gebirgsnatur oder eines wild bewegten Meeres oder eines tobenden Gewittersturmes gestellt sehen. Das Gefühl des Erhabenen, wie des ihm verwandten Schönen in den jugendlichen Gemüthern erregen und pflegen, ist auch als ein Beitrag zur religiösen Bildung willkommen zu heißen. Der Lehrer der Geographie hat es gleich dem der Naturwissenschaft und Anthropologie in der Hand, neben dem freilich zunächst liegenden positiven Detail

feine Belehrungen auch zuweilen auf jene Höhe zu erheben, wo nicht mehr bloßes Einzelwissen und Gedächtnißarbeit in Frage kommt, sondern auch ästhetisch-religiöse Eindrücke bereitet und dem entsprechende Gefühle hervorgerufen werden. Man kann eben jeden Lehrstoff möglichst nüchtern und einseitig verstandesmäßig anfassen, ihm aber auch mächtig ergreifende Momente abgewinnen und dieselben in den Dienst religiöser Erhebung stellen. Wenige haben so treffend von bedeutsamer Ausbeutung geographischer Lehrstoffe geredet, wie der die verschiedensten Objekte geistvoll-poetisch in ihrem innersten Kern erfassende Herder.

Aber auch der Unterricht in Fertigkeiten und künstlerischen oder doch der Kunst verwandten Leistungen bietet sich zur Unterstützung religiöser Bildung — wir sagen ausdrücklich nicht etwa bloß der sogenannten Religionskenntnisse und des Religionsunterrichts — dar. Dahin rechnen wir vor allem den Unterricht in der Musik. Es ist uns leider das lebhafteste Bewußtsein von der tiefen Bedeutung verloren gegangen, welche die feinfühlenden Hellenen musikalischer Bildung beilegte. Sie konnten sich keine vollkommene Seelenbildung, keine harmonische Gemüthsverfassung erreichbar denken, wenn nicht eben gerade an der Hand musikalischer, als eines wesentlichen Bestandtheils der allgemeinen musischen Erziehung. Was sie aber unter dem harmonischen Seelenleben verstanden, das begriff sicher auch den religiösen Sinn in sich. Es würde uns wohl anstehen, knüpfen wir u. a. in diesem Punkte wieder an die hellenischen Erziehungsideale oder etwa an dasjenige an, was unser Luther von der Bedeutung musikalischer Bildung zu rühmen weiß. Auch er fühlte den psychologisch-ethischen Werth der Musik trefflich heraus, und das gerade thut uns noth, daß wir die Musik als Bestandtheil des gesamten Unterrichts wieder höher würdigen lernen. Ohne Zweifel berühren Töne und Tongebilde am unmittelbarsten unser innerstes Gemüthsleben; ohne Zweifel darf die Musik

als die populärste der Künste bezeichnet werden, da ja z. B. zur lebendigen Aufnahme von poetischen Erzeugnissen vielfach ein höherer Grad geistiger Bildung unentbehrlich ist (wir können das u. a. daran erkennen, daß gewisse Stellen in Dramen von einem wenig unterrichteten und überhaupt geistig wenig entwickelten Publikum völlig mißverständlich belacht oder gleichgültig hingegenommen werden, während doch auch der völlig musikalische Laie den Grundcharakter einer Tonweise kaum völlig mißverstehen wird). Eine Kunst von solcher Tragweite dürfen, ja sollen wir naturgemäß auch in den Dienst der höchsten Erziehungsaufgabe stellen. Das liegt nicht allein in der Wahl ernster religiöser Gesänge, sondern jeder kunstvoll gepflegte Gesang wirkt veredelnd auf das Gemüth und somit mittelbar auch auf das religiöse Gefühl, sofern alle höheren Gefühle sich gegenseitig fördern. Wir möchten behaupten, daß der musikalische Unterricht in Schulen bisher noch bei weitem nicht seiner Bedeutung entsprechend gewürdigt worden ist. Man hat ja wohl den Gesangsunterricht allerwärts in Schulen eingeführt, schwerlich aber ihm die wünschenswerthe Zeit und sonstige Beachtung eingeräumt. Urtheilslose Schulmänner bleiben oft ganz unvermittelt bei dem Satze stehen, es gebe weit Wichtigeres in der Schule zu thun, als kunstvolle Gesänge, vielleicht Motetten und größere Kompositionen einzustudiren. Sie erklären es für einen Raub am wissenschaftlichen Unterrichte, wenn ein pflichteifriger tüchtiger Gesanglehrer vollen Ernst mit seinem Gegenstande machen und einen leistungsfähigen Chor heranbilden will. Ich habe hier u. a. höhere Lehranstalten, wie Gymnasien und Seminarien im Auge, deren Cötus recht wohl alljährlich umfanglichere Kompositionen einstudiren könnte, um diese dann dem Elternpublikum und Freunden der Schule zu Gehör zu bringen. Nicht minder wäre aus der Mitte dieser Cöten der Kirchenchor zu vervollständigen, der wenigstens periodisch den öffentlichen

Gottesdienst verschönen oder auch in besonderen Kirchenkonzerten mitwirken könnte. Ohne der Pflege des eigentlichen Volksgesanges, des weltlichen Liedes, irgendwie zu nahe treten zu wollen, möchten wir doch dem Musikunterrichte besonders auch Aufgaben gestellt sehen, bei deren Lösung der feinere musikalische Sinn, die Freude an wirklich kunstvollem Vortrage, die Veredelung des Gemüths, die religiöse Erhebung gefördert würde.

Man wird sich noch stets überzeugen, daß der von gediegenen Sangesmeistern geleitete geistliche Gesang von ungemein tiefer Einwirkung auf die Herzen der Menge begleitet ist — und es ist unsere Ueberzeugung, daß von dieser psychologischen Thatsache noch ungleich mehr Gebrauch gemacht und dem sonst an ästhetischen Genüssen so spärlich theilnehmenden Volke weit öfter Gelegenheit zum Anhören musikalischer Vorträge gegeben werden müßte, die einen erhebenden Eindruck zu machen imstande sind. Wir betonen aber für unseren Zweck ausdrücklich, daß der gesamte Schulgesangunterricht — wenn richtig geleitet und entsprechend gewürdigt — einen trefflichen Beitrag zur religiösen Bildung liefern würde. Um so bedauerlicher wäre es, wenn die musikalische Ausbildung künftiger Volksschullehrer als der doch hauptsächlich auch mit Gesangunterricht betrauten Jugendbildner gering geschätzt und im Gesamtbereiche der seminaristischen Leistungen wenig gewürdigt werden sollte. Wie die Dinge vorläufig noch allerwärts auf dem Lande und in kleineren Städten liegen, wird es hauptsächlich von der musikalischen Tüchtigkeit der Lehrer abhängen, ob die edle Kunst der Musik bei Jung und Alt entsprechend zu ihrem Rechte gelangt und den von ihr zu erwartenden reichen Segen zu bringen vermag.

Wenn wir auch selbst den Unterricht im Zeichnen der religiösen Bildung zu gute kommen lassen wollen, so denken wir zunächst an den Gemüth bildenden Einfluß auch dieser künstlerischen Fertigkeit, sodann aber an die Möglichkeit, mit dem

Zeichenunterrichte in höheren Klassen Belehrungen über einige hervorragende und allgemeinverständliche Kapitel aus der Kunstgeschichte zu verknüpfen. Und da bietet sich die von der Religion beeinflusste und in ihrem Dienste gepflegte Kunst gewiß als ein besonders bedeutamer Gegenstand der Betrachtung dar. An der Hand von guten Vorlagen, die zum Theil in Zeichnungen nachgebildet werden, kann der Lehrer dem reiferen Schüler das Wesentlichste der Baustile nahe bringen und demselben den Sinn für die in der Kunst so ungemein schöpferische Kraft des religiösen Empfindens und Denkens öffnen. Ist das, kann das nicht auch ein Beitrag zur Weckung und Pflege religiösen Fühlens werden?

Wir überzeugen uns immer deutlicher von der Fülle und dem Umfange von Mitteln der Schule —, theils durch Einrichtungen, theils durch Unterricht — die religiöse Anlage in der Jugend zu beleben, vornehmlich auch tiefe Achtung vor der unendlichen Lebenskraft der Religion hervorzubringen. Es erscheint daher als eine Verkümmernng religiöser Bildung, wenn man einer für so wichtig erklärten erziehlichen Aufgabe Hülfsmittel vorenthält, deren ernsthafte Heranziehung unter Umständen ungeahnte, wenigstens erfreulichere Erfolge, als das vorwiegende Buch- und Wortwesen, herbeiführen könnte. Im großen Ganzen versprach man sich bisher so gut wie alles von einem theologischen Unterrichte, von der möglichst eingehenden Beschäftigung mit hebräischer und neutestamentlicher Litteratur, von der Einprägung zahlreicher Materien aus der Geschichte des Dogmas.

So fern es uns nun auch liegen muß, das bedeutame reiche religiöse Erkenntnißmaterial innerhalb der bisherigen vorwiegenden Grundlagen des Religionsunterrichts zu bemängeln, in seiner Wichtigkeit zu unterschätzen, so meinen wir doch, dazu ermuntern zu sollen, daß sich die religiöse Bildung in der Schule mehr und mehr auch der anderen von uns hervorgehobenen Elemente mit Interesse dieser Bildung bewußt zeige und demgemäß be-

mächtige. Die Forderung der Erregung eines vielseitigen Interesses im Dienste des erziehenden Unterrichts will nicht bloß so ausgelegt sein, daß es gelte, auf vielerlei Dinge den Geist der Lernenden hinzulenken: sie enthält vielmehr auch die Mahnung, daß innerhalb je eines Erziehungsobjectes die mannigfachsten Beziehungen herauszustellen, die vielseitigsten Anregungen zu schaffen sind.

Wir möchten nun aber, bevor wir von der religiösen Bildung in der und durch die Schule abgehen, noch auf folgende Punkte die Aufmerksamkeit hinlenken: auf den Begriff der religiösen Bildung oder Erziehung —, auf die an den religiösen Erzieher zu stellenden Anforderungen — und auf die Frage nach der Einheitlichkeit der religiösen Bildung der Jugend, um uns sodann zu den außerhalb der Schule liegenden Faktoren religiöser Erziehung zu wenden.

Wir verstehen unter religiöser Erziehung die Gesamtheit der Veranstaltungen, durch welche im Zöglinge die religiöse Anlage geweckt, gepflegt, überhaupt entwickelt wird, so daß als Gesamtergebnis keineswegs ein Wissen von theologischen Dingen das Entscheidende ist, sondern die Lebendigkeit und Tiefe des religiösen Bewußtseins. Es ist bei religiöser Erziehung auf ein bestimmtes persönliches Verhältniß des Zöglings zu dem Hauptgegenstand religiösen Glaubens, auf die Hervorbringung lebendigen Glaubens, der sich besonders auch in der frommen und damit zugleich sittlichen Gesinnung ausprägt, abgesehen; der religiös Erzogene weiß nicht nur von Gott und göttlichen Dingen, er kennt nicht nur den Inhalt religiöser Urkunden, ist nicht allein bekannt mit den Hauptthaten der Kirchen-, Dogmen- und Religionsgeschichte, sondern er zeigt sich erfüllt von dem Gefühl der Frömmigkeit; dieses durchdringt sein Inneres und hat eine bestimmte Macht in ihm gewonnen, so daß er zugleich ein Freund ist z. B. von religiöser Sitte. Der religiös Erzogene offenbart seine Frömmigkeit u. a. in dem Gebetsbedürfniß,

sowie in dem Verlangen, sich in mehrfacher Weise religiös noch weiter fördern und anregen zu lassen. Am wenigsten wäre der so Erzogene zur Verachtung oder gar Verhöhnung verschiedener Gebräuche aufgelegt, in denen sich der Geist religiösen Gemeinschaftslebens zu offenbaren sucht. Ist auch z. B. ein fleißiger Besuch des öffentlichen Gottesdienstes keineswegs ein unfehlbarer Werthmesser für die religiöse Gesinnung, so wird sich doch behaupten lassen, daß eine prinzipielle Ablehnung gottesdienstlicher Anregungen und Belehrungen ein Merkmal erstorbenen religiösen Sinnes sei. Irgend lebendige Frömmigkeit wird sich auch darin kundgeben, daß man wenigstens Verlangen empfindet nach der Förderung und Pflege des sich regenden religiösen Bewußtseins und Fühlens, daß man sich gern von vorzüglichen Verkündigern und Auslegern religiöser Gedanken über die verschiedensten Fragen des Lebens Aufschluß geben läßt, daß man gern durch sein eigenes Beispiel der Theilnahme an gemeinsamer Gottesverehrung die dem weniger gebildeten Geist und Gemüth der großen Menge so nöthigen Stärkungen und Ermunterungen in ihrer Bedeutung wach erhält. Wäre diese Theilnahme an gottesdienstlicher Feier auch wirklich für den gereiften Geist, für das religiös gefestigte Gemüth zu entbehren, so liegt doch gerade einem solchen die schöne Pflicht ob, auch den Schwächeren etwas zu sein und alles zu verhüten, wodurch der Glaube, die Hingabe, das Vertrauen der Menge in die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit gottesdienstlicher Versammlungen erschüttert werden könnte. Und selbst den Fall gesetzt, daß diese Versammlungen ihrem Zwecke nicht ganz entsprechende Gaben böten, daß in Liturgie und Predigt vieles zu wünschen übrig bliebe, so würde der lebendig religiös Empfindende das noch vorhandene Gute doppelt eifrig ergreifen oder an einer Vervollkommnung des Mangelhaften an seinem Theil mit thätig sein.

Wenn wir es schon an gebildeten, selbst gelehrten Männern

als eine besondere Zierde betrachten werden, daß sie die rein menschlichen Eigenschaften und Pflichten über ihren spezifisch beruflichen Arbeiten und Leistungen nicht vergessen, daß sie sich vor Gott nicht bloß innerlich demüthigen, sondern auch gern vor ihren Mitmenschen ein äußeres Zeichen solcher Demuth geben, so erscheint es uns geradezu als eines der ersten Merkmale schöner edler Weiblichkeit, daß frommer Sinn sich auch in der Theilnahme an gemeinsamem Gottesdienste bewähre. Oder sollten auch Frauen an Geist und Gemüth zu hoch zu stehen, sich bedünken lassen, als daß sie dieser Gelegenheit zur Erhebung ihres ganzen inneren Menschen bedürften? Eine auf bloßes Wissen sich beschränkende religiöse Bildung wäre uns beim weiblichen Geschlechte schon darum eine doppelt beklagenswerthe pädagogische Sünde, weil an den frommen Sinn der Mutter des Kindes früheste religiöse Pflege gebunden ist. Empfängt das Kind in dieser Mutterschule keinerlei Eindrücke eines lebendigen innig frommen Gemüthes, dann wird Schule und Kirche doppelte Schwierigkeit haben, religiös zu erziehen.

Es muß sich aber aus allem Gesagten ergeben, daß der Religionsunterricht mindestens neben seiner intellektuell fördernden Seite namentlich die erbauliche, Herz und Gemüth ergreifende zu entfalten habe, um nicht bloß Wissen, sondern auch Leben zu erzeugen.

Damit hängt nun die Betrachtung der Eigenschaften des Erziehers zur Religion, d. h. zur Religiosität eng zusammen. Zunächst möchten wir behaupten, daß jeder Lehrer wie Lehrer der Muttersprache so auch Erzieher zur Religion sein müßte, wenn anders die Gesamtheit des Kollegiums einer Schule zur Lösung der höchsten erzieherischen Aufgaben derselben mit beitragen soll. Das Fachlehrersystem hat zu dem schlimmen Wahne Veranlassung gegeben, daß eine scharfe Scheidung der Aufgaben der Lehrer einer Schule am Platze sei. Nun mag es in höheren

Schulen nöthig sein, z. B. für mathematischen und altsprachlichen Unterricht spezifische Fachlehrer zu verwenden —, aber daneben sollte es Fächer geben, in denen alle ohne Ausnahme mitzulehren hätten. Dahin rechnen wir namentlich die Muttersprache und die Religion, letztere besonders als einen Gegenstand persönlich erziehlischen Einflusses. Sollte man von einem durch Gymnasium und Akademie hindurchgegangenen Lehrer nicht diejenigen Kenntnisse im Deutschen und in der Religion erwarten dürfen, die ihn mindestens in gleiche Linie stellten mit den Primanern seiner Schule? Die Hauptsache ist hier indessen nach allem Bisherigen nicht sowohl die Beherrschung gewisser theologischer Details, als vielmehr der Besitz derjenigen persönlichen Eigenschaften, vermöge deren allein von religiöser Erziehung die Rede sein kann. Es müßte der Wahn aus unseren Schulen schwinden, als hätte z. B. der philologische oder mathematische Lehrer mit der Bildung zur Sittlichkeit und Religiosität — oder auch zum rechten Gebrauch der Muttersprache nichts zu schaffen. Eine derartige Arbeitstheilung halten wir für durchaus verkehrt. Wie wir nicht bloß einzelne Schüler zu sittlich-religiösen Menschen heranbilden wollen, so kann keine Rede davon sein, daß nur gewisse Lehrer die sittlich-religiöse Erziehung zu übernehmen hätten. In diesem Unterrichts- und Erziehungsgebiete sind alle Lehrer mit heranzuziehen und mitverantwortlich zu machen. Daher halten wir es auch für geradezu bedenklich, die Mitarbeit an dem Religionsunterrichte, oder besser, an der religiösen Bildung lediglich an eine besondere Fakultät zu knüpfen. Auch dadurch erhält diese Bildung von vornherein einen einseitig wissenschaftlichen Charakter. Das theologische Material des Religionsunterrichts ist zu größtem Theile historischen Inhalts; die Art der Auslegung religiöser Urkunden kann bei aller philologischen Akribie dennoch ungemein unfruchtbar bleiben für die Bildung der Gesinnung, auf die es uns so wesentlich ankommt.

So kommen wir zu der unumstößlichen Ueberzeugung, daß erstlich jeder Lehrer mitverantwortlich zu machen ist für die religiös-sittliche Bildung, daß zweitens der zur Religion Erziehende neben wissenschaftlicher Befähigung vornehmlich die persönlichen Eigenschaften religiös-sittlicher Bildung in sich darstellen müsse. Keine erziehlische Aufgabe könnte sich bei dem nur Wissenden in schlechteren Händen befinden, als eben die der religiösen Bildung. Nirgends wäre ein kalter gelehrter Ton im Unterricht schlimmer am Platze, als hier; nirgends muß Herz und Gemüth zur Kopfarbeit mehr hinzutreten, als im Religionsunterricht. Geradezu unentbehrlich erscheint uns das Zusammensein von Lehre und Leben beim Lehrer der Religion, d. h. beim Erzieher zur Religiosität. Es wäre eine unverzeihliche Herabwürdigung des Religionsunterrichts, wenn man denselben in die Hände eines zwar gescheitern, aber gemüthstrohen Menschen von zweifelhaften Sitten und Gewohnheiten legte, oder auch Leuten anvertraute, die zu völliger religiöser Gemüthsleere noch das Streben gesellten, ihre eigenen religiösen Zweifel in die Köpfe ihrer Schüler hinüberzupflanzen. Es handelt sich beim Religionslehrer ja nicht mehr bloß um das einheitliche Zusammengehen von Lehre und Leben, sondern auch um die Ehrlichkeit der Ueberzeugung, mit und aus welcher er gewisse Lehren behandelt. Diejenigen Lehrer müßten in dieser Beziehung als besonders ehrliche Charaktere gelten, die den Religionsunterricht mit der Erklärung ablehnten, daß sie weder gewisse Dogmen im Sinne der oder jener Konfession mit Ueberzeugung zu behandeln vermöchten, noch auch vielleicht Gebote, wie das dritte des Dekalogs, im Bewußtsein innerer persönlicher Zustimmung unterrichtlich zu besprechen wüßten. Es kann nicht sowohl ein Zweifel darüber obwalten, ob überhaupt dem Lehrer der Religionsunterricht zu überweisen sei, als man sich vielmehr nach der freudigen Uebernahme dieses Unterrichts seitens des Lehrers zu

erkundigen hat. Wollte man dem Geistlichen allein grundsätzlich die religiöse Bildung überantworten, so müßte das den Schein erwecken, als wollte man den Lehrer- und Erzieherberuf gerade in Verfolgung der höchsten Aufgaben der Erziehung gewaltsam voneinander trennen. Wir werden den Geistlichen namentlich auf dem Lande als regelmäßigen Mitarbeiter an der religiös-sittlichen Erziehung der Jugend willkommen heißen, sofern wir von der doch allein naturgemäßen Anschauung ausgehen, daß Kirche und Schule in einheitlichem Geiste zusammenstehen und zusammenwirken müssen, wenn beide erfreuliche Erfolge in der allgemeinen Volkserziehung erzielen wollen.

Was uns den echten religiösen Erzieher, den rechtmäßigen Religionslehrer kennzeichnet, das ist nach allem Vorstehenden das Zueinandersein von theologischem Wissen und aufrichtiger warmer Religiosität, die sich zweifellos auch in sittlichem Ernste und untadeligem Wandel offenbart. Schon hieraus ergibt sich auch, daß es nimmermehr auf die Menge der Religionsstunden, sondern auf die Art und den Geist ankommt, in welchem dieselben ertheilt werden. Wirken an einer Schule Männer zusammen, die sich ohne Ausnahme mitverantwortlich fühlen für die religiös-sittliche Erziehung ihrer Zöglinge, so würde hiermit das Ideal einer Schule als Erziehungsanstalt nahezu erreicht erscheinen. Aber freilich wird dieses Ideal nur erreichbar sein, wenn man aufhören wird, den streng konfessionellen Standpunkt im Religionsunterrichte, sowie in der gesamten religiösen Bildung als den allein echten und wahren christlichen zu bezeichnen. Daß bei solcher Beurtheilung des Wesens der christlichen Religion und der Aufgabe der christlichen Erziehung eine Reihe gerade der gefeiertsten und epochemachenden Pädagogen in den Bann erklärt werden müßte, lehrt die Geschichte der Pädagogik. Nicht nur einen Rousseau, nicht nur den schlimmen Freigeist Basedow, nicht nur einen Diesterweg, nein, auch die so gefeierten

Pestalozzi und Salzmann finden wir unter den entschiedenen Gegnern eines streng konfessionellen Religionsunterrichts.

Unleugbar ist die Zahl der in der Geschichte des Geisteslebens bedeutendsten Männer überraschend groß, welche in Christus lediglich den unvergleichlichen Sittenlehrer und Tugendhelden, sowie das Vorbild eines durch Reinheit und Kraft des Glaubens ausgezeichneten Menschen erkannten. Sollen oder dürfen wir dieselben aus der geistigen Gemeinschaft mit Christus darum ausschließen, weil sie die Mysterien der Christologie sich nicht gläubig anzueignen, nicht zu glauben vermochten, daß Jesus nicht gleich anderen Menschen ins Leben getreten, nicht an die Schranken der menschlichen Natur gebunden gewesen sei? Dürfen wir sie namentlich noch dann von der innigen Gemeinschaft mit Christus ausschließen, wenn sie sich seinen Glauben an Gott, seine Lehre vom Verhältniß zwischen Gott und Mensch, seine sittlichen Ideale und Thaten völlig aneignen und zum Vorbilde nehmen, wenn sie unablässig darauf ausgehen, sich in christlichem Denken und Leben zu vervollkommen? Und wenn wir nun von dogmatischem Rigorismus uns kaum so weit fortreißen lassen werden, daß wir die wahren Eigenschaften des Christen in erster Linie von einem streng christologischen Bekenntniß abhängig machen, wie sollten wir dann im Unterrichte der Jugend den Schwerpunkt in diesen Konfessionalismus hineinverlegen? Dürfen wir es nicht schon als einen reichen Gewinn betrachten, wenn wir die Unmündigen die geläuterten Anschauungen Christi vom Wesen der Gottheit, von seinem Verhältniß zu den Menschen, von seinen Geboten an dieselben, von der rechten Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit erkennen lassen, wenn wir die jugendlichen Herzen mit Liebe erfüllen zu der Erhabenheit des Lebensbildes Jesu? Wer die jugendliche Seele in ihrer Eigenartigkeit sattfam erkannt hat, dem muß es klar geworden sein, daß sie kein geeignetes Gefäß sei für die An- und Aufnahme

der höchsten Mysterien der spezifisch christlichen Dogmatik. Man hätte sich mit der Belehrung über diese mindestens an einen reiferen Geist zu wenden und dessen eingedenk zu bleiben, daß alle Verfrühung in der Wahl von Lehrstoffen sich durch Gleichgültigkeit gegen dieselben oder durch bloße mechanische An eignung derselben räche.

Was wir demnach in allem Religionsunterricht als einen Bestandtheil der religiösen Erziehung zu beachten haben, das ist die Konformität zwischen dem geistigen Standpunkte der zu Belehrenden und dem zu bietenden Lehrstoffe. Streitsachen gehören nimmermehr vor das Forum von Kindern und Unmündigen. Es widerstrebt der kindlichen Natur durchaus, Menschenmäkelei nach irgend einer Seite und so auch nach Seiten des Glaubens zu treiben. Das Kind fühlt sich zu jedem anderen Kinde ohne Rücksicht auf Stand, Reichthum, Konfession hingezogen, sofern es mit ihm froh verkehren, harmlos spielen kann. Es kommt auf eine Verfälschung kindlicher Harmlosigkeit, Unbefangenheit, Naivetät hinaus, wenn man es gewaltsam zu aristokratischer Absonderung von Altersgenossen hintreibt. Dazu tritt die völlige Unempfänglichkeit und Interesselosigkeit des Kindes für dogmatische oder ethische Subtilitäten, so daß es Sache pädagogischer Roheit bleibt, einen unnatürlichen Zwiespalt in des Kindes Seele zu verpflanzen. Die nicht früh genug einen spezifisch konfessionellen Unterricht einrichten können, wissen nicht, was sie thun. Das religiöse Element, in welches Kinder einzuführen sind, soll keine alle edlen Keime in der kindlichen Seele belebendes, erwärmendes Feuer, nimmermehr eine die ursprünglichen besseren Triebe des Kindes zurückdrängende Lehre. Die Einführung in die und die nähere Bekanntmachung mit der Religion der Väter — wenn überhaupt eine solche noch allenthalben als vorhanden angenommen werden könnte! — geschieht von rein pädagogischem Standpunkte aus

am gründlichsten und erfolgreichsten in Gestalt der vergleichenden Betrachtung der Hauptlehren dieser mit den entsprechenden Lehren anderer Religionen, deren Befenner dem gegenwärtigen Lebenskreise der Jugend am nächsten stehen. Es fördert in hohem Grade die Tiefe und Gebiegenheit religiöser Erkenntniß, wenn ein möglichst weiter historischer Blick in die Lehren verschiedener hervorragender Religionen eröffnet wird. Auf diesem Wege allein lernt man das Wesen aller Religionen kennen, sowie die Vorzüge der eigenen recht würdigen; nur so hält man sich frei vor Unterschätzung des Fremden, vor Ueberschätzung des Eigenen. Kein Wunder, wenn der große Theolog und tief-sinnige Ausleger des Wesens der Religion in seinen Reden über die Religion geradezu fordert, daß man sich nicht nur mit der eigenen, sondern auch mit fremden Religionen und ihren Kultusformen bekannt mache. Alles hermetische Abschließen der jugendlichen Geister gegenüber den Lehren einer anderen als der Religion der eigenen Glaubensgenossen muß die religiöse Bildung zu einer einseitigen und ungenügenden machen. Um keinen Preis dürfen wir der reiferen Jugend die Wege zu wahrer voller Einsicht in die verschiedenen religiösen Entwicklungsformen versperren; thun wir es dennoch, so lähmen wir die Schwingen der religiös fühlenden Seele. Natürlich führen wir erst die reifere Jugend in diese ungemein reiche Welt religiöser Anschauungen, während wir die frühere Kindheit vorwiegend mit Erzählungen und einfachen schlichten Lehrentwicklungen aus den im Volke verbreiteten heiligen Urkunden bekannt zu machen, außerdem aber durch geeignete — oben näher bezeichnete — Einrichtungen im Schulleben religiösen Sinn zu wecken und zu pflegen suchen.

Es ist das scharfe Betonen des Konfessionalismus ein bedenkliches Zeichen für das Verständniß vom Wesen der Religion und insbesondere der Religiosität. Es zeigt sich darin eine ungebührliche Werthschätzung gerade desjenigen Moments der

letzteren, das sich in seinem reinen, lauterem Wesen am wenigsten kontrolliren und erkennen läßt. Man macht es dem Einzelnen, wie der Menge viel zu leicht mit der Sache der Religion, wenn man das Hauptgewicht auf ein bestimmt formulirtes Bekenntniß legt, statt auf die gesamte Gesinnungs- und Lebensrichtung zu achten. Das sich mit dem Munde zu irgend welchen Dogmen Bekennen ist offenbar dem Leichtsinrigen, geistig Unselbständigen ungleich bequemer, als die Darlegung religiösen Sinnes im Leben und Handeln.

Wie wir bereits in der Schrift, „Die Konfessionschule in ihren Konsequenzen“ (Verlag von Fichlers Witwe und Sohn, Wien 1883) des Näheren nachzuweisen versuchten, hat die Einheitlichkeit der religiösen Bildung in der Schule einen unschätzbaren Werth wie für die Jugend und die Bewahrung ihres Charakters selber, so für die sittlich-nationale Erziehung und damit zugleich für die höchsten staatlichen Interessen. Welchen Sinn und welche größere Bedeutung, möchten wir fragen, hat noch der Charakter der Staasschule, wenn es dieser nicht vergönnt sein soll, im Interesse des Staates zu unterrichten und zu erziehen? Für den Staat erziehen, heißt doch vor allem, eine Gesinnung bilden, die zur treuen Erfüllung staatsbürgerlicher Tugenden befähigt, die sich im willigen Gehorsam gegen das Staatsgesetz, in der freudigen Einordnung in den staatlichen Verband und seine Organisation offenbart. Das Wohl des Staates, die Dauer seines Bestehens, die Bervollkommnung seiner gesamten Einrichtungen in Verfassung, Gesetzgebung u. s. w. beruht doch — abgesehen von anderen mehr materiellen Bedingungen — wesentlich auf der vollen Anerkennung desselben als eines Gemeinwesens, das der Kirche als religiöser Gemeinschaft mindestens bei geordnet zur Seite steht. Nun prüfe man daraufhin die z. B. von der katholischen Konfessionschule zu erwartenden Belehrungen

über das Verhältniß von Kirche und Staat, untersuche den Pflichtencodex, sowie die Dogmen der römisch-vatikanischen Kirche und frage mit völliger Unbefangenheit, ob eine in deren Anschauungen, ethischen wie dogmatischen Lehren unterwiesene Jugend nicht nothgedrungen sehr oft und leicht mit den vom Staate zu fordernden Pflichten in Konflikt kommen werde. Das Wort „man kann nicht zweien Herren dienen“ zeigt sich hier völlig am Platze. Die in den katholisch-vatikanischen Grundsätzen aufgezogene Jugend kann konsequenterweise dem Staate nur in dem Falle gehorchen, daß die kirchlichen Oberen solchen Gehorsam für genehm erklären. Für eine nur höchst bedingte Abhängigkeit des „guten“ römischen Katholiken vom Staate und dessen Obrigkeiten zeugt der durch Jahrhunderte sich forterbende Kampf zwischen den Ansprüchen des Papstthums auf der einen, den unentbehrlichen Rechten des Staates auf der anderen Seite. Der Haß der jesuitischen Römlinge gegen den Protestantismus erklärt sich wesentlich aus der vollen Anerkennung staatlicher Hoheitsrechte seitens der Evangelischen. Es ist wahrlich nicht in erster Linie etwa die innige liebevolle Fürsorge für das Seelenheil des Volkes, um derenwillen man dem Protestantismus den Tod für immer geschworen hat, es ist vielmehr die Herrschsucht, das leidenschaftliche Begehren nach unbeschränkter Gewalt über die Völker, die solchen Fanatismus immer aufs neue gebiert und wach erhält. Die Gefährlichkeit jesuitischen Treibens gilt keineswegs allein der Reinheit christlicher Glaubens- und Sittenlehre im allgemeinen, sondern ganz speziell der von evangelischer Seite voll anerkannten Autorität des Staates. Wenn sich katholische Priester, wie im spanischen Volkskrieg gegen den ersten Napoleon, an die Spitze nationaler Erhebung gegen Fremdherrschaft stellten, so galt ihr Eifer doch im letzten Grunde nicht der nationalen Unabhängigkeit, sondern dem übermüthigen Gegner der päpstlichen Gewalt. Denn, wie

gegen die Interessen des Staates, ist das spezifisch päpstliche Kirchenthum auch mindestens gleichgültig — wenn nicht unmittelbar feindlich — gegen die Interessen der Nationalität, wie ja leider auch gegen die der Familie und anderer sittlicher Gemeinschaften; gilt ihr doch nur die eine Gemeinschaft der römischen Kirche als unantastbar und begehrenswerth. Und ein solcher Zustand hat sich bis auf den heutigen Tag erhalten; auch in unseren Tagen offenbarte sich in katholischen Massenversammlungen die unvergleichliche Ueberlegenheit der kirchlichen Sympathien gegenüber denen für den Staat. Das ist die einzige Bedingung für ein Zusammengehen von Staat und vatikanisch-jesuitischem Katholizismus, daß sich jener diesem völlig zu Knechtsdiensten gefangen giebt. Darum ist es aber mehr als gewagt, wenn der Staat in seinen Schulen Grundsätze lehren läßt, die direkt oder indirekt seine Existenz in Frage stellen.

Es muß dem Staate in hohem Grade daran gelegen sein, daß keine Zwiespältigkeit in die Gewissen, in die sittlichen Anschauungen und Forderungen des Volkes gebracht werde. Diese bringt aber, sofern sittliche und religiöse Lehren miteinander Hand in Hand gehen, die Konfessionsschule nothgedrungen mit sich. Zwar soll der Satz seine Geltung behalten, daß man Gott mehr gehorchen müsse, als den Menschen; — welcher Mißbrauch an indessen mit diesem Worte getrieben werden, je nachdem man Gottes Wort so oder so auffaßt und auslegt!

Wir sehen, daß ein scharf ausgeprägter Konfessionalismus, wie in der Schule überhaupt, so insbesondere im Religionsunterrichte denn doch seine sehr ernsten Seiten hat, sofern man die ethische Bedeutung der religiösen Bildung besonders ins Auge faßt. Zu unserer großen Beruhigung erscheint es sehr wohl möglich, die religiöse Bildung in der Schule vorwiegend in das Interesse der sittlichen Erziehung zu ziehen,

während die dogmatische Belehrung sich vorzugsweise auf die von hervorragenden monotheistischen Religionen anerkannten Lehren zu erstrecken hätte. Die konfessionellen Besonderheiten einer bestimmt ausgeprägten religiösen Gemeinschaft wären dem reiferen Alter vorzubehalten. Warum sollte man einen der hervorragendsten pädagogischen Grundsätze — nämlich den, den Unterrichtsstoff je nach den Altersstufen und diesen gemäß zu wählen — nicht auch auf den religiösen Lehrstoff und die ganze Behandlung desselben ausdehnen; warum sollte schon ein zarteres Alter mit dogmatischen Problemen behelligt werden, denen doch nur ein reiferer Geist gewachsen ist? Von monotheistisch-theistischer Grundlage aus könnte in der Schule eine ungemein reiche und zugleich einheitliche Belehrung und religiöse Anregung geboten werden. Dem israelitischen Monotheismus mit seinen herrlichen Hymnen auf Gottes Eigenschaften z. B. im Psalter, mit seinen erhabenen Aussprüchen über wahren Gottesglauben und Gottesdienst in den Propheten stehen wir Christen ohnehin ungemein nahe und haben uns seit Jahrhunderten zu solchem Standpunkte ausdrücklich bekannt, sofern wir einmal Predigttexte auch aus dem Alten Testamente wählen, sodann aus demselben einen Haupttheil unseres Religionsunterrichtsstoffes entlehnen und alttestamentliche Schriften nicht minder als heilige, inspirirte, kanonisch geltende betrachten und zur erbaulichen Lektüre empfehlen, wie diejenigen des Neuen Testaments. Wir sind mit solcher weitgehenden Anerkennung eines hervorragenden religiösen Urkundenbuches der Israeliten deren dogmatischen wie ethischen Lehrensätzen so nahe gerückt, daß wir wohl kaum zu kühne Hoffnung auf unionistische Gesinnung auf Seiten der Israeliten setzen, wenn wir es ihnen nahelegten, daß auch sie den neutestamentlichen Schriften, wenigstens in Auswahl, gerecht werden möchten. Es sollte ihnen diese Einladung um so weniger befremdlich erscheinen, als ja die neutestamentlichen Schriften so vielfach und

innig mit dem alttestamentlichen Schriftenthum verwachsen sind, dessen zu geschweigen, daß hervorragende Verfasser jener ersteren Schriften auf jüdischem Boden erwachsen sind — oder daß Christus ausdrücklich sagt: „ich bin nicht gekommen, das mosaische Gesetz aufzulösen, sondern es zu erfüllen,“ in welchen Worten doch eben die bewußte Anknüpfung seiner Lehre an die mosaische deutlich genug ausgesprochen ist. Bei Durchmusterung israelitischer Religionslehrbücher (wie z. B. die Mose'sche Unterrichts- buch für die israelitische Religionschule und zur Vorbereitung für die Konfirmation von Prediger Dr. Leimbörfer-Hamburg, 2. Aufl., Hamburg 1890, — Lehrbuch der mosaischen Religion, bearbeitet von Dr. Alexander Behr, unter Aufsicht und Leitung des Oberrabbiners Abraham Bing zu Würzburg, geprüft und anerkannt vom Rabbinat zu Fürth u. a., München 1826, — Israelitische Schulbibel und Spruchbuch zum Gebrauch beim israelitischen Religionsunterricht nebst einem kurzen Abriß der Geschichte der Juden bis auf die neueste Zeit von Dr. Popper, Dessau 1854, — Die israelitische Religionslehre von Dr. L. Philippson, Leipzig, Baumgärtner, — Die Schrift des Lebens, Inbegriff des gesamten Judenthums in Lehre, Gottesverehrung und Sittengesetz von Dr. Leop. Stein, Mannheim, Schneider) — müssen wir uns davon überzeugen, daß die auf Gott bezüglichen Glaubenslehren sich mit den christlichen in einer Menge von Hauptsätzen vollständig decken, daß aber auch in der Sittenlehre eine sehr weitgehende Uebereinstimmung israelitischer mit christlichen Geboten sich findet. Was wir besonders zu betonen haben, ist die in den genannten Lehrbüchern ausdrücklich geforderte allgemeine Menschenliebe, ist das Verbot, irgend einen Menschen um seines Glaubens willen zu verfolgen oder ihm die Nächstenliebe um deswillen zu versagen, ist die Forderung der Treue und des Gehorsams gegen die staatliche Obrigkeit. Zum Glauben

an Gott gefellt sich — nach denselben Schriften — diejenige an die Sendung der Propheten, an einen — freilich immer noch zu erwartenden Messias, durch welchen ein Reich Gottes auf Erden gegründet werden soll, sowie der Glaube an die Unsterblichkeit der Seele und eine Vergeltung. Wir stehen somit vor einer nicht zu bezweifelnden Möglichkeit gemeinsamer religiöser und sittlicher Erziehung von israelitischer und christlicher Jugend, sofern nur auch israelitische Lehrer sich dazu entschließen wollen, ihre Glaubens- und Sittenlehre nicht ausschließlich aus dem Alten Testament und Talmud, sondern auch aus religiösen Urkunden von Christen und anderen Religionsbekennern zu schöpfen. Das ist der wundte Punkt in den oben genannten israelitischen Lehrbüchern (mit Ausnahme des zuletzt genannten), daß sie vom Auftreten und Wirken Jesu von Nazareth keinerlei Notiz nehmen, an seinen Aussprüchen und Lehren mit völligem Stillschweigen vorübergehen und es vermeiden, von der durch Jesus innerhalb des Judenthums hervorgerufenen religiösen Bewegung auch nur ein Wort zu sagen. Daraus dürfte man den Schluß ziehen, daß israelitische Religionslehrer auf Religionsgeschichte überhaupt verzichten zu müssen meinen oder gar, daß sie das Licht scheuen, welches durch näheres Bekanntmachen z. B. mit neutestamentlichen Lehren in die Köpfe und Herzen ihrer Jugend dringen könnte. Gerade der Umstand, daß wir Christen dem Alten Testament, wie oben bemerkt, so großen Werth beilegen, so bedeutenden Einfluß auf die religiöse Bildung unserer Jugend einräumen, müßte die unbefangenen denkenden Israeliten dazu ermuntern, mit gleicher Unbefangtheit christlichen Urkunden Beachtung zu schenken. Auch wenn sie Jesus von Nazareth nicht als den verheißenen Messias anerkennen, dürfte sie doch die Liebe zu fortschreitender vollkommener Erkenntniß nicht abhalten, auch diesen unter ihrem Volke aufgetretenen Propheten zum Worte kommen zu lassen. Es läge

das um so näher, als sie ja u. a. einen Jesaias mit seiner unerschrockenen Verwerfung eines rein äußerlichen Gottesdienstes redend einführen, obwohl gerade dieses Propheten hohe Auffassung von Gott und Gottesverehrung mit jüdischem Zeremonienwesen in offenem Widerspruche steht. Kann das jemals und irgendwo als Zeichen geistiger und sittlicher Hoheit erscheinen, wenn man geflissentlich todtschweigt, was den eigenen bisherigen Standpunkt überwinden oder doch vervollkommen helfen könnte!? Es ist diese Bereitwilligkeit, auf fremde, religiöse Urkunden und Vorstellungen unbefangen einzugehen, die Grundvoraussetzung für ein einheitliches Vorgehen in der religiösen Bildung der Jugend — und wohl zu merken, einer Jugend derselben bürgerlichen Gemeinde, desselben Staates und Volkes, einer Jugend, die dereinst einmüthig sein soll in ihren höchsten sittlichen Zielen und Aufgaben, einmüthig in der Treue gegen Fürst und Vaterland, einmüthig in allen unmittelbaren nationalen Interessen. Wir appelliren an die Lehrer Israels und richten die ernste Frage an sie, ob sie sich nicht dazu entschließen mögen, den Grundsatz einer einheitlichen religiösen Bildung in der Schule (!) anzuerkennen. Sofern jüdische und christliche Kinder gemeinsam geschichtlichen Unterricht empfangen sollen, läßt sich eine streng durchgeführte Ausscheidung der christlichen Elemente gar nicht denken. Auch jüdische Kinder müssen im Geschichtsunterricht von dem Eintritt des Christenthums in die Weltgeschichte und den damit verbundenen geschichtlichen Ereignissen hören, auch ihnen gilt der Unterricht in den Hauptereignissen des Mittelalters und des Reformationszeitalters; was für ein trauriger Torso müßte die geschichtliche Bildung des Israeliten werden, wenn man ihm die mit christlicher Kirchengeschichte so vielfach verquickte deutsche Geschichte etwa nur bruchstückartig bieten wollte! Warum nun dennoch israelitische Kinder im Religionsunterricht geflissentlich unbekannt lassen mit einer Auswahl

christlicher Urkunden — vielleicht nur aus dem edlen Grunde, um allen Haderjachen aus dem Wege zu gehen, um nicht genöthigt zu sein, sich polemisch gegen das Christenthum zu verhalten?!

Jedenfalls ist die Möglichkeit — (und das Wünschenswerthe) — zuzugeben, daß zunächst christliche und jüdische Kinder in der Schule eine einheitliche religiöse Bildung erhalten. Zur Herausstellung des spezifisch Konfessionellen und zur Einpflanzung in spezifische Kulte ist das Haus, die Pflege der Religion in der Familie, die Belehrung außerhalb der Schule und nach der Schulzeit — ist vornehmlich aber auch der allen Schülern bestimmte Geschichtsunterricht vorhanden; von diesem lehteren erwarten wir wenigstens für höhere Altersstufen besonders auch eine vergleichende Betrachtung der wesentlichen Lehren der verschiedenen Hauptreligionen. So oft ich im Geschichtsunterricht den Islam zu behandeln hatte, habe ich nie unterlassen, dessen Hauptlehren mit denen des Mosaismus und Christenthums zu vergleichen, indem ich z. B. einander gegenüberstellte die auf das Wesen der Gottheit und deren Verhältniß zur Welt überhaupt und den Menschen insbesondere bezüglichen Lehren, ferner die Berichte über Leben, Wirken und persönliche Eigenschaften der betreffenden Religionsstifter oder die Anschauungen vom zukünftigen Leben oder die wichtigsten ethischen Gebote oder die kultischen Einrichtungen u. s. w. Ich habe bei solcher Vergleichung stets zu einer denkenden Erwägung des einen und anderen Standpunktes Anleitung gegeben und das Uebereinstimmende so gut wie das Unterscheidende herausfinden und stellen lassen.

Die für Konfessionsschulen und konfessionellen Religionsunterricht Eifernden sollten doch nie übersehen, daß überhaupt gar keine praktische Durchführung eines solchen spezifischen konfessionellen Standpunktes möglich sei, da in den zahlreichen Familien, aus denen z. B. in großstädtischen Volksschulen Kinder zu unterrichten sind, so viele verschiedene religiöse

Richtungen — von starrer Rechtgläubigkeit durch den Rationalismus bis zum Atheismus und Materialismus — vertreten sind, daß z. B. die strengere christliche Konfessionsschule doch nur einem Bruchtheile des betreffenden Elternpublikums genehm sein könnte. Wie die Dinge heute liegen, ist das Verlangen nach Konfessionsschule und konfessionellen Religionsunterricht zweifellos im Sinne einer verschwindenden Minorität desjenigen Publikums, aus dem die meisten Kinder der Volksschule stammen. Dem vielfach völlig indifferenten religiösen Standpunkte der Menge zum Troste den Konfessionalismus zum Prinzip der Theilung der Schulen erheben, heißt im Grunde, das Hohe und Heilige wegwerfen. Nur diejenige religiöse Belehrung und Bildung in der Schule darf sich eines guten Erfolges versichert halten, die im Hause begründet, gepflegt und weiter geführt wird. Diejenigen Kinderseelen werden den traurigsten Konflikten preisgegeben, die im Elternhause dasjenige vielleicht geradezu verhöhnt und in den Staub getreten sehen, was im Schulunterricht ihnen als Gegenstand von Glaube und Sittlichkeit ans Herz und aufs Gewissen gelegt wurde. Entweder muß es bei den tieferen Naturen zu frühem Bruche mit den Eltern kommen oder die zwischen zwei so verschiedene Lebensanschauungen Gestellten werden zu gleichgültigem mechanischen Lippenwert von der einen, zu innerem völligem Abfall von jedem religiösen Gefühl von der anderen Seite hingedrängt. Und wie wir in der Schrift „Die Konfessionsschule und ihre Konsequenzen“ des Näheren darlegten, ist die Beschränkung des Prinzips des Konfessionalismus auf die Volksschule eine kaum zu rechtfertigende — freilich durch finanzielle Rücksichten bedingte Ungleichmäßigkeit in der gesamten Organisation der Schulen. Was in nicht konfessionellen Real- oder Mittelschulen und Gymnasien zu Gunsten der Kinder verschiedener Religionsgemeinschaften möglich erscheint, sollte sich in der Volksschule mit

ihrem religiös so vielfach indifferenten Elternpublikum als unthunlich herausstellen!? Wohl aber darin offenbart sich entschiedene Konsequenz, daß man, wie die Volksschule, so auch selbst die Universität auf konfessioneller Grundlage errichten will. Wenn nur nicht dieses, wir möchten fast sagen, „Zutodebehen“ des Konfessionalismus in so schreiendem Widerspruch stünde, wie mit dem Geist der Religion überhaupt, so ganz besonders mit demjenigen des Christenthums, wenn nur nicht über dem übereifrigen, trotzigen, unnahbaren Beharren auf dem dogmatischen Wortwesen die Hauptsumme aller Religiosität, die Liebe, so sehr in Vergessenheit gebracht würde!

Die Einheitlichkeit religiöser und sittlicher Schulbildung will angestrebt sein nicht allein im Verhältniß zwischen Christen- und Israelitenkindern, sondern erst recht zwischen Protestanten und Katholiken, sowie zwischen den verschiedenen Gemeinschaften innerhalb des Protestantismus. Ja, wir sind damit eigentlich noch lange nicht fertig, wenn wir auf die verschiedenen religiösen Standpunkte der Eltern unserer Schulkinder im gesanten oder doch im Religionsunterricht Rücksicht nehmen wollten. Wir stehen vor so zahlreichen Schattirungen in dem religiösen Bekenntniß und Bewußtsein des Volkes, des Elternpublikums, daß wir, um konsequent dem religiösen Standpunkt der Eltern gerecht zu werden, ein Quodlibet von Konfessionsschulen einrichten müßten. Mit besonderem Eifer streitet man ultramontaner- und streng-lutherischerseits für die konfessionelle Schule. Wollte man nun aber diesen so eifrigen Vertretern derselben die Frage recht ernstlich nahelegen, worauf 'es denn im letzten Grunde bei einem christlichen Religionsunterrichte, bei christlicher Erziehung abgesehen sein könne, so würden sie bei aufrichtigem Bekenntniß nicht sowohl in dem ihre Kirchen Unterscheidenden, als in dem ihnen Gemeinsamen die wichtigsten Lehrpunkte anerkennen müssen. Gemeinjam muß oder kann ihnen sein die Lehre von Gott,

seinem Verhältniß zur Welt, seinen heiligen Geboten, somit das Grundlegende aus der Sittenlehre, gemeinsam nicht minder das aus dem Alten, wie Neuen Testamente zu entlehrende Material. Und was nöthigt denn dazu, die späteren Jahrhunderten vorbehaltenen Lehrentwickelungen der Schuljugend vor deren Konfirmation nahe zu bringen? Man hätte reichlich genug und überreichen Lehrstoff an demjenigen, was die gemeinsame Grundlage für alle christlichen Gemeinschaften bildet. Es kommt nicht nur auf einen schweren pädagogischen Fehler hinaus, wenn man den Religionsunterricht mehr zum Tummelplatz polemischer Ausfälle gegen Andersgläubige, als zum Ausgangspunkt reiner, inniger, in sittlicher Tüchtigkeit sich offenbarender Frömmigkeit macht, man verräth damit zugleich die völlig unreiche Auffassung vom Wesen der Religion überhaupt. Nun und nimmermehr ist Religion im letzten Grunde vorwiegend Bekenntniß, sondern Gesinnung und Leben!

Leider hat es die Menschenmäkelei dahin gebracht, daß selbst in dem Gebiete, in dem Alles auf Einmüthigkeit im Geiste und Gemüthe hinarbeiten sollte, die Rechthaberei und troziger, engherziger Parteistandpunkt ihren Sitz aufgeschlagen hat, um das innerste Wesen und den eigentlichen Werth der umstrittenen Sache zu verkümmern und zu zerstören.

Wer mit unbefangenen Sinn auf die Früchte bisherigen Religionsunterrichts hinblickt, aber auch wer tiefes pädagogisches und Verständniß von wahrer Religion hat, muß die bisherige Handhabung der religiösen Bildung als etwas der Vervollkommnung Bedürftiges erklären. Wir meinen auf Grund alles im Vorstehenden Gesagten, daß diese Vervollkommnung namentlich die folgenden Punkte ins Auge zu fassen hat:

1. Der Religionsunterricht ist nur eines der Mittel, um religiös zu bilden, zu erziehen.

2. Auf eine solche eigentliche Bildung, die die ganze Person im Innersten ergreift und zu einer religiös fühlenden, wie wollenden und handelnden macht, nicht aber auf ein vorwiegend intellektuelles Verhalten zur Religion hat man hinarbeiten. Die religiöse Unterweisung hat sich vom bloßen Wort- und Wissenswesen entschieden zu befreien; statt vorwiegender theologischer Kenntnisse hat man lebendige, im Leben sich erweisende Religiosität zu erzielen.

3. An dieser Aufgabe hat vor, außer und nach der Schule das gesamte Leben in der Familie, sowie in Staat, Gesellschaft und Gemeinde alles Ernstes mitzuwirken, da die im Menschen vorauszusetzende religiöse Anlage besonders auch auf dem Wege des Anschauens und Erlebens zur Entwicklung gebracht werden muß. Der häusliche Einfluß ist so wie der des auf die Jugend einwirkenden öffentlichen Lebens hinsichtlich der religiösen Erziehung noch höher anzuschlagen, als jener der Schule. Jedenfalls bedarf letzterer reiflicher Vorbereitung, Ergänzung und Weiterförderung.

4. Die religiöse Erziehung in der Schule stütze sich keineswegs allein auf den Religionsunterricht, sondern sie werde des weiteren gepflegt a) durch den gesamten übrigen Unterricht, besonders in den sogenannten ethisch-humanistischen Fächern, b) durch verschiedene, den religiösen Sinn weckende belebende Einrichtungen, c) durch den im gesamten Schulleben herrschenden Geist.

5. Jeder Lehrer fühle sich für die religiöse Erziehung mitverantwortlich — und der Geist der Religiosität durchdringe das Gemeinschaftsleben in der Schule, wie dasjenige in Staat und Gesellschaft.

6. Die religiös-dogmatischen Lehren des Religionsunterrichts stehen im Einklang mit dem durchschnittlichen geistigen Entwicklungsstandpunkte der Gebildeten. Man wolle nicht die Unmündigen auf Bekenntnisse — oder auch auf sonstige Forde-

rungen verpflichten, die in der überwiegend großen Menge des Volkes keine lebendigen Wurzeln mehr haben.

7. Die religiöse Unterweisung richte sich insbesondere auch auf das den verschiedenen Volksreligionen Gemeinsame; sie bediene sich für solchen Zweck einer reichen Ausbeutung der Religionsgeschichte und einer vergleichenden Betrachtung des Inhalts religiöser Urkunden.

8. Im Sinne und Geiste des wahren Wesens der Religion, aber auch im Interesse des Gedeihens von Staat und Volk, namentlich einer friedlichen und dadurch starken, kraftvollen nationalen Entwicklung ist die möglichst einheitliche Richtung in der religiösen und damit in der Hauptsache zugleich sittlichen Bildung der Jugend gelegen. Man pflege wenigstens in der Schule weit mehr den irenischen als den aristokratisch-polemischen Geist.

9. Nicht sowohl die Menge als die Art des Religionsunterrichts ist für dessen Wirksamkeit entscheidend; derselbe hat sich unter keinen Umständen allein an den Intellekt, sondern immer zugleich an das Gemüth zu wenden.

10. Sowohl die feineren dogmatischen als die tiefer ins Leben eindringenden ethischen Belehrungen sind einem reiferen Jugendalter vorzubehalten. Jede Verfrühung in diesen Darbietungen hat lediglich negative Ergebnisse im Gefolge.

Schlusswort.

Die vorliegende Arbeit eines mehr als vierzig Jahre im Amte thätigen und auf reiche Lebenserfahrungen zurückblickenden Lehrers darf sich zu den ernstesten und bestgemeinten Versuchen zählen,

dem weithin sichtbaren Verfall religiösen Fühlens, Denkens und Lebens entgegenzuwirken. Man wird es bei unbefangener Einsicht in dieselbe herausfühlen, daß der Verfasser zwar einerseits manche herrschende Ansicht über die religiöse Erziehung, besonders auch mit Rücksicht auf deren so weit reichende Erfolglosigkeit in Frage stellt, andererseits indessen dieser Erziehung möglichst vielseitige und nachhaltig wirkende Hülfen zuzuwenden bemüht ist. Gern hätte ich zur Begründung meiner Darlegungen Gewährsmänner, wie z. B. den altbewährten Forscher im Gebiete der Religionswissenschaft, Max Müller, z. B. dessen Aussprüche über „natürliche Religion“ in den Gifford-Vorlesungen (s. pag. 538 ff.), oder Schleiermacher (s. meine Arbeit „Schleiermacher als Pädagog“), oder Herder (s. meine Arbeit „Herder als Pädagog“), oder Fichte (s. meine Arbeit „Fichtes pädagogische Ansichten und Schriften“) redend eingeführt und selbst aus Luthers Schriften (s. meine Arbeit „Luther als Pädagog“) bekräftigende Stellen herangezogen, doch nöthigten mich die Bestimmungen über den Umfang dieser Hefte (der „Zeit- und Streitfragen“), von solcher Ausdehnung der Arbeit abzusehen. Daß unionistische Bestrebungen in Sachen der Religion von Größen, wie Leibniz, von Pädagogen, wie Comenius — um von so vielen anderen Gleichgesinnten zu schweigen — vertreten wurden, sollten Diejenigen nie übersehen, die sich ihres konfessionellen Rigorismus als eines Hauptkennzeichens wahrer Religiosität rühmen zu müssen glauben.

Hamburg, im Dezember 1891.

dem weit
Lebens er
sicht in d
seits mo
besonders
losigkeit i
möglichst
bemüht is
Gewährst
biete der
sprüche ü
(s. pag. 5
macher a
als Päd
gische An
aus Luth
bekräftige
Bestimmu
Streitfrag
Daß un
Größen, r
so vielen
wurden,
fessionelle
Religiosit

Han

(548)

Denkens und
fangener Ein-
zwar einer-
se Erziehung,
hende Erfolg-
ser Erziehung
zuwenden
Darlegungen
scher im Ge-
dessen Aus-
Vorlesungen
eit „Schleier-
arbeit „Herder-
htes pädago-
t und selbst
s Pädagog“)
en mich die
r „Zeit- und
it abzusehen.
Religion von
s — um von
— vertreten
ihres kon-
hens wahrer

