

Zeitschrift: Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 4 (1859)
Heft: 8

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Abhandlungen.

Der Religionsunterricht in der Volksschule.

Das Wesen der Religion besteht in der bewußten Gemeinschaft des Menschen mit Gott. Aus diesem folgt, daß Religion das subjektivste und unmittelbarste Wissen, ja, weil sie zuletzt auf Selbstanschauung oder auf unmittelbarem Innewerden unsers eigenen Ichs beruht, überhaupt kein Wissen, sondern ein Gefühl ist. Würde sie aber das bleiben, so könnte von einem Unterrichte in der Religion nicht wol die Rede sein. Doch dieses Gefühl kann zum Gegenstande der Reflexion gemacht werden, und ist so die Quelle religiöser Anschauungen und Begriffe. Diese begriffmäßige Erkenntniß religiöser Wahrheiten läßt nun auf der andern Seite dem Menschen sein religiöses Bedürfniß klarer hervortreten, und wird so zum Mittel, welches das Gefühl erweckt und neu belebt. Die Aufgabe des Religionsunterrichtes ist also: „Das „schlummernde religiöse Gefühl durch das Hineinfallenlassen der „Strahlen der religiösen Erkenntniß zu wecken und zu beleben, „und die erwachten Gefühle als Grund und Quelle der religiösen „Erkenntniß zu benützen.“

„Die Gefühle sollen der Erkenntniß Wärme, die Erkenntniß den Gefühlen Licht geben. Beide sollen Hand in Hand gehen, beide sich gegenseitig durchdringen. Jedes allein ist des Menschen unwürdig und führt auf Abwege. Beides soll gemeinschaftlich den Willen des Menschen auf das erkannte und gefühlte Göttliche hinlenken. Nur dann ist Religion die segensreiche Himmels-tochter, wenn sie in allen Gebieten des Geistes (Wissen, Fühlen, Wollen) gleich einheimisch und wirksam ist. Jedes Abtrennen des einen oder andern Gebietes ist Unnatur und vernichtet die wahre Religion. Der ganze Geist muß es sein, wo sie lebt, sowie es nur Ein Selbstbewußtsein gibt, das die Grundlage aller geistigen Thätigkeit ist.“

Die Religion ist etwas Inneres, und die Anlage und Bedingungen dazu liegen in jedem Menschen. Im Kinde offenbart sie sich nur als ein Ahnen des Unendlichen, welches mit dem Selbstbewußtsein erwacht. (In ihm leben, weben und sind wir!) Diese Ahnung des Göttlichen ist indeß noch kein Wissen

um Gott, kein Gegenstand vernünftiger Erkenntniß. Aber es bewirkt im Kinde zunächst ein Suchen Gottes. Wer soll ihm nun bei diesem Suchen behülflich sein? Die Antwort ist leicht: In erster Linie hat die Natur die Eltern, die Familie dazu bestimmt. Nach dem Willen der Natur gehört die Kindheit dem engern, aber desto traulicheren Kreise der Familie ausschließlich zu; das elterliche Haus ist des Kindes Welt, ist sein erster Erzieher — auch in religiöser Hinsicht. Die Religiosität des Kindes ist eine zarte Pflanze, die in der Einsamkeit oder im kleinen Kreise besser, als in großer Gesellschaft, zu Hause besser, als im Freien gedeiht und mit weiser Sorgfalt behandelt sein will. Man dränge doch ja dem Kinde Gott nicht auf; der Trieb erwacht in ihm von selbst. Sollte aber ein Kind wirklich so unglücklich sein, diesen Trieb länger, als andere Kinder, nicht zu haben, so ist es besser, es hat noch keinen Gott, als einen fremden aufgezwungen, der entweder gar kein Gefühl, oder nur das der Furcht in ihm erweckt. Denn im ersten Fall bleibt die Hoffnung übrig, daß der schlafende Trieb später erwacht und dann das Kind zu Gott führt; im zweiten Falle wäre zu fürchten, daß durch diesen unvernünftigen Zwang das Erwachen der Sehnsucht nach Gott, ohne welche es ja doch keine wahre Religion gibt, im Voraus für immer zurückgedrängt würde. Ueberhaupt wird durch Aufdringen der Religion mehr und öfter geschadet, als durch Vernachlässigung derselben. Die wahre Religion muß nun einmal „eigenstes Herzensprodukt sein, hervorgegangen aus einem wirklich und tiefgefühlten Bedürfniß. Alles Andere ist todttes Wissen oder gedankenloses Nachsprechen oder geheuchelter Schein“. Doch wolle man hieraus ja nicht schließen, als seien wir mit Rousseau und den Philanthropen der Ansicht, Religion eigne sich gar nicht für das kindliche Alter, sondern müsse einem reiferen, nämlich dem mündigen Alter vorbehalten werden. Nimmermehr! Zu viele Gründe sprechen ja gegen das! Wir wollen nur davor warnen, daß das Religiöse den Kindern nicht mechanisirt werde, was man gewiß nicht laut und oft genug sagen kann.

Es entsteht nun vor Allem die Frage: „Betheiligt sich die Familie überhaupt bei der religiösen Bildung, und wie?“

Der erste Theil der Frage muß im Allgemeinen bejaht werden, wenn freilich auf der andern Seite leider auch sogleich wieder bemerkt werden muß, daß es eben gar viele Familien gibt, in welchen die Grundlagen des religiösen und sittlichen Lebens so wenig, als die der realen und sprachlichen Bildung gegeben werden, sei es, daß sie es nicht können oder nicht wollen. Den zweiten Theil betreffend, steht fest, daß die Familie häufig in Beziehung auf das Sittliche der Schule dadurch vorarbeitet, daß sie die Entwicklung des Willens der Kinder auf entsprechende Weise fördert, indem sie zu erreichen sucht, daß die Kinder gehorsam sein wollen, und zwar dadurch, daß sie dieselben die lebendige Erfahrung machen läßt, wie ihr fröhliches, ungetrübtes

Lebensbewußtsein in geradem Verhältniß mit dem Gehorsam stehe und aus ihm hervorgehe. Für die Entwicklung des Sittlichen hängt jedoch endlich Alles ab von dem Sinn für die Wahrheit; wo dieser irgendwie verunreinigt ist, kann die sittliche Entwicklung nicht gedeihen. Nichts kann aber jenen mehr begünstigen, als das Eintreten des religiösen Elements. Es wird eine ziemlich allgemeine Erfahrung sein, daß kindliche Frömmigkeit und die sich entwickelnde Wahrheitsliebe überall parallel gehen. Wie nun die Entwicklung des religiösen Elements in den Kindern Statt finden soll, dies näher zu erörtern, ist hier nicht der Ort, und zwar um so weniger, als sich hierüber so viel sagen ließe, daß man eine ziemlich umfangreiche Arbeit liefern könnte. Etwas anders aber ist es, zu zeigen, welches das Resultat dieser Entwicklung sei und demgemäß darzuthun, was das Familienleben in dieser Hinsicht gibt. Denn das ist der Sinn der Frage: „Wie bethelligt sich die Familie bei der religiösen Bildung?“ Und so geben wir denn in dieser Hinsicht zweitens gerne zu, daß es manchen Familien gelingt, im kindlichen Gemüthe lebendige und fruchtbare Vorstellungen und entsprechende Gefühle der Größe und Allmacht, der Herrlichkeit und Güte Gottes zu wecken, die kindliche Freude am Schönen und Guten, am Rechten und Wahren zu beleben und zu stärken und so den rechten Grund zu legen zu einer gesunden und ächten Sittlichkeit. Hiemit ist nun aber auch für die religiöse Bildung des Kindes das Höchste erreicht, was in dieser Periode von der Erziehung angestrebt werden kann und was somit die Schule als Ergebnis der Thätigkeit der ersten Periode der Erziehung innerhalb der Familie voraussetzen darf.

Wir können es uns nicht versagen, bei diesem Anlasse noch des Kindesgebetes zu erwähnen. Alle Religionslehrer sind darin einig, daß jedes Gebet von Herzen gehen müsse. Wie kann es das, wenn Gott nicht schon in dem Herzen des Betenden ist? Daraus folgt, daß das Kind nicht eher beten kann, als bis das Gottesbewußtsein in ihm erwacht, bis es sich nach ihm sehnt, weil es ihn über sich fühlt und in sich liebt. Bevor diese Periode eintritt, ist jedes Gebet eine Entweihung des Gebetes und eine Versündigung an dem Kinde. Denn weit entfernt, es zu Gott zu führen, führt es von ihm ab. Ist aber die Bedingung vorhanden, wer wollte dann dem Gebete wehren, das dem Kinde nicht weniger natürlich ist, als eine Bitte oder ein Wort des Dankes an den Vater oder die Mutter? Mögen also immerhin die Eltern den Empfindungen des Kindes Worte leihen, wenn sie ihm fehlen: möchten sie sich indessen doch hüten, ihm auch fehlende Empfindungen zu unterschreiben und dadurch die Worte zu leeren Formen zu machen. Dies rächt sich im spätern Leben bitter; das zeigt die Herzensgeschichte von Tausenden.

Jedoch auch die Eltern und sämtliche Familienglieder gehören zwei grö-

fern Lebenskreisen an — dem Staat und der Kirche. Beide sind große Erziehungsstätten; sie stehen in-, mit- und nebeneinander. Beide suchen in dem Kinde ihr Recht zu wahren. Sie nehmen es — jedes auf seine Weise — in ihre Gemeinschaft auf, beobachten von nun an seine leibliche und geistige Entwicklung und überwachen sowol den Zögling als auch seine Erzieher. Sie sind eifersüchtig darauf, daß ihre Einwirkung durch Uebergriffe der übrigen Faktoren (Familie und Schule) nicht beeinträchtigt oder zu sehr beschränkt werde. Und wie sie den Menschen von Anfang an unter ihre Flügel und in ihre Zucht genommen, so entlassen sie ihn derselben auch nicht mehr bis an sein Ende. Was nun die Kirche betrifft, so ist sie neben der Familie besonders berufen und durch die Form ihres gemeinsamen Lebens speziell dazu geeignet, das religiöse Moment zu pflegen. Sie thut es, und zwar 1) unmittelbar, 2) mittelbar. Unmittelbar wirkt die Kirche durch ihre bloße anschauliche Existenz auf das religiöse Leben ein. Diese bezeugt sich in verschiedenen Formen der Thätigkeit, z. B. im öffentlichen Gottesdienste, in den Festen, Kultusakten; durch die h. Baukunst, die Kirchenmusik (ästhetischer Charakter der Kirche). Wer möchte läugnen, daß die Kirche vermöge dieses ihres religiösen und künstlerischen Charakters nicht mächtig uns begeistern könne? daß, von solchen Andachtsmitteln gehoben, ächte Frömmigkeit nicht gedeihen könne? Es braucht wol nicht erst bemerkt zu werden, daß dem Kinde der Zweck dieser Existenz, sowie der jener einzelnen Mittel, Thätigkeiten, Einrichtungen der Kirche in ihrem Grund und in ihrer Bedeutung zum klaren Bewußtsein gebracht werden muß.

Mittelbar wirkt die Kirche einmal durch den Religionsunterricht in der Schule, der von den Beamten der Kirche der Jugend erteilt wird; ferner andere durch eigene mit kirchlichem Charakter bekleidete Erbauungsstunden (Kinderlehre), durch welche sie die Jugend allmählig dem kirchlichen Leben zuzuführen bemüht ist. Sie könnte aber noch mehr thun, wenn sie die kirchlichen Feste und andere Veranlassungen (Maienfest, Erntefest u.) in Verbindung mit Schule und Familie zur religiösen Erbauung der Kinder benützte. Endlich wirkt sie drittens noch durch pastorale Einwirkung auf die Eltern, weckend, belebend, leitend und stärkend auf die religiöse Erziehung der Kinder. Auf die Erwachsenen sucht sie im Fernern einen veredelnden und erleuchtenden Einfluß durch Erbauungsschriften, Predigt, Seelsorge, Kirchenzucht u. auszuüben.

Da nun aber besonders in religiöser Beziehung eine große Ungleichheit in den Familien besteht, da ferner die Kirche zur Fortpflanzung ihres Lebens — besonders zur Einführung der Jugend in die Schrift — eines Religionsunterrichtes wesentlich bedarf: so ging dieser in Gemäßheit des geschichtlichen Entwicklungsganges als ein hauptsächliches Element in den Volksschul-

unterricht ein, und religiöse Erregungen, Andachtsübungen, Unterricht in der Religion sind in den öffentlichen Anstalten eingeführt.

Es wäre hier nun der Ort, die Frage zu erörtern, ob der Religionsunterricht überhaupt in den Kreis der Schule als Schule gehöre, oder ob er allein der Familie und der Kirche zukomme. Erstere Ansicht ist dermalen die gäng und gäbe, und auch unsere Schulgesetze sprechen sich für dieselbe aus; letztere Ansicht vertritt dagegen unter Anderen Schleiermacher auf das Kräftigste. Doch wir enthalten uns, uns des Weiteren hierüber auszulassen, glaubten aber nicht umhin zu können, diesen Punkt berühren zu müssen.

Es fragt sich nun:

Welches ist insbesondere die Aufgabe der Schule

a) gemäß den Forderungen der Psychologie und Pädagogik?

Die Wichtigkeit der Psychologie wird, wie für die Theologie, Philosophie, so auch für die Pädagogik mehr und mehr anerkannt. In Bezug auf letztere sagt Eisenlohr mit Recht: „Es ist das unsterbliche, durch Nichts zu schmälernde Verdienst eines Rousseau und eines Pestalozzi, daß sie den Grundsatz „der rechte naturgemäße Unterricht und die vernünftige Erziehung, wenn sie diesen Namen verdienen sollen, müssen sich auf psychologische Grundlage erheben“, zu einer Macht gestaltet haben, deren Einfluß hinfort nicht mehr zu beseitigen ist.“ Ebenso wahr ist aber, wenn er weiter sagt: „Dennoch, sehen wir in die Wirklichkeit hinein, so drängt sich uns die leidige Erfahrung auf, daß selbst die wissenschaftlichen Schriften über Pädagogik — zum Theil in Folge der Uebermacht der spekulativen Philosophie — noch viel zu wenig eine sichere psychologische Grundlage gewonnen, daß die praktischen Anleitungen in diesem Fache für die Lehrer psychologische Grundsätze viel zu sehr umgehen zu können glaubten u.“ Wenn aber in irgend einem Fache, so trifft dieß besonders im Religionsunterrichte zu. Denn, obwol die geachteten Pädagogen eine psychologisch-pädagogische Durchführung fraglichen Pensums durch alle Perioden der Schulzeit als möglich, zweckmäßig und nothwendig, als Fundament, Mittelpunkt und Schlußpunkt ächter Menschenbildung nachgewiesen haben, so ist doch die Schulpraxis auffallenderweise bis jetzt größtentheils weit hinter diesen Anforderungen zurückgeblieben. — Welches sind nun aber diese Forderungen?

Wir haben Eingangs gesagt, daß die Religion etwas Inneres ist, und daß die Anlagen und Bedingungen dazu in jedem Menschen liegen. Allerdings müssen wir nun sogleich eine gewisse Verschiedenheit der Anlage zur Religion anerkennen; sie liegt in der wunderbaren Verkettung der Vernunft mit der körperlichen Organisation, wodurch der Eine mit weit höherer Leben-

digkeit und Selbstständigkeit der Vernunft begabt ist, als der Andere, gerade so, wie wir in den niedern Vermögen des Menschen in Gedächtniß, Einbildungskraft und Verstand eine so große Verschiedenheit finden. Aber die Anlage ist doch da und trägt, wie jede andere Anlage des Menschen, den Trieb oder das Bedürfniß der Entfaltung in sich. Die Art dieser Entwicklung aber kann nur in derselben Weise, durch denselben Stoff und in derselben, dem Gesetze der Entfaltung entsprechenden Form befördert werden. Nach dem Gesetze nun, „wornach wir angetreten und dem wir nicht entfliehen können,“ schreitet die Entwicklung des Menschen nicht vom Uebersinnlichen zum Sinnlichen fort — das Gesetz für die Entwicklung des Geistes lautet: von der Anschauung zum Begriff, von der Sinnlichkeit zur Verständigkeit, von der Verständigkeit zur Vernünftigkeit, vom Einzelnen zum Besondern, vom Besondern zum Allgemeinen — auch die Entwicklung der Religiosität geht vom einzelnen Konkreten, Erfahrungsmäßigen (innere und äußere Erfahrung) aus. Nur dann also, wenn wir unsern Unterricht demgemäß einrichten, legen wir eine lebendige und fruchtbare Grundlage für die religiöse Bildung der Jugend und je elementarischer der Lehrgang ist, desto solider wird der Bau werden. Das Elementarische des Lehrgangs besteht aber eben in der Entwicklung des Stoffes nach denselben Gesetzen, wornach sich der kindliche Geist selbst entwickelt, so daß beide mit einander wachsen, und der Geist des Schülers in gleichem Maße an Abstraktions- und Kombinationskraft zunimmt, in welchem er mit der Aneignung des Unterrichtes vorwärtsschreitet. Das Anlehren unverstandener Lehrsätze, die Aufdrängung der sie darstellenden Worte in das Gedächtniß, überhaupt das Heranbringen eines Inhaltes an die Jugend in einem Alter, in welchem sie zur Auffassung desselben nicht die Befähigung besitzt, ist somit unpädagogisch, weil unpsychologisch. Besonders aber muß der konfessionelle Religionsunterricht ganz von dem Schulunterricht getrennt werden; er gehört lediglich zum Berufe des Geistlichen. Für's Andere muß, da nur die Vorstellung eine lebendige, anregende, bewegende, den Willen bestimmende, das Herz erwärmende sein kann, die von den Menschen mit eigener Kraft erkannt wird, die ganze religiöse Bildung darauf abzielen, die in uns liegenden religiösen Ideen nicht nur anzuregen und zum Bewußtsein zu bringen, sondern auch den Zögling zu befähigen, daß er sich selbstständig und frei das in der Geschichte Gegebene nach seiner Individualität aneigne. Daß bei dieser Art religiöser Bildung die Anforderung an die Selbstthätigkeit des Menschen größer sei, als bei der gewöhnlichen, dürfte klar sein; denn nicht nur der religiöse Glaube, sondern der forschende Verstand zugleich sollen thätig sein. Auf diese Weise wird dann die zarte Pflanze der Religiosität immer tiefere Wurzeln schlagen im ganzen inneren Leben des Kindes, und spätere, unvermeidliche Zweifel und Anfechtungen vermögen kaum mehr als — wenn auch

starke — Erschütterungen zu veranlassen, die aber dann nur dazu dienen, zu einem höhern, weil bewußten Leben zu erheben. Das Christenthum ist so nicht mehr bloß auswendig gelernt und eingeschult, und der Religionsunterricht ist nicht mehr bloß ein äußerlich gebliebener und getriebener, sondern das religiöse Denken und Fühlen, das Gemüth wird tief geweckt und neu belebt. Diese Bildung und Tüchtigung erfolgt zunächst am richtigsten, naturgemähesten durch die Betrachtung konkreter geschichtlicher Stoffe, — an Geschichten, in welchen sich das religiöse Leben stark ausspricht. Dazu eignet sich eben die h. Schrift in ihrem doppelten Charakter — als Geschichte und als bibl. Geschichte in vorzüglichem Maße für den ersten eigentlichen Religionsunterricht. Als Geschichte, d. h. als konkrete Darstellung wahrer Begebenheiten, hat sie nämlich mit jeder andern die Anschaulichkeit und unmittelbare Uebersetzungskraft gemein; als biblische, d. h. als Geschichte des Reiches Gottes (nicht etwa bloß des jüdischen Staates) die religiöse Erbaulichkeit, die unmittelbare Beziehung auf das menschliche Gottesbewußtsein vor jeder andern voraus. Es verräth daher große Unkenntniß des der bibl. Geschichte innewohnenden religiösen Stoffes, wenn man erdichtete, moralische Erzählungen oder auch die vaterländische Geschichte an ihre Stelle setzen zu können glaubt. Die bibl. Geschichte ist keineswegs eine Spezialgeschichte, sondern allgemeine Geschichte im edelsten Sinne, indem sie den Anfang und die Grundlage der innern Geschichte des ganzen Menschengeschlechtes enthält. Aus diesem Gesichtspunkt muß sie also auch vom Lehrer aufgefaßt und behandelt werden.

Wer sie nur als jüd. Spezialgeschichte in der Schule vorträgt, mißhandelt sie und hat die natürlichen Folgen solcher Mißhandlung selber zu verantworten. Vor diesem Extrem hat sich die neuere Pädagogik zu hüten, wenn sie als eine der ersten Forderungen im Religionsunterrichte die aufstellt: in der **ganzen** Volksschule sei **nur** Geschichtliches zuzulassen, das eigentlich Dogmatische gehöre nicht in sie, sondern sei dem Geistlichen zu überlassen.

Das wären so in Kürze die Forderungen der Psychologie und Pädagogik in Hinsicht auf den Religionsunterricht in der Volksschule. Diese sind übrigens keineswegs neu, sondern wurden schon von den Philanthropen (Baserow) aufgestellt, dann von Lessing, dann von Pestalozzi, der „nicht die ewig nie erörterten Streitpunkte der positiven Religion den Kindern ins Gedächtniß bohren“ und, wie Diesterweg von ihm sagt (Zum Gedächtniß H. Pestalozzis, Berlin 1845, S. 66), zum Glauben und Vertrauen nicht durch das Wissen des Geglauten, sondern durch Glauben und Vertrauen anleiten wollte, und noch von mehreren andern Pädagogen. In der Zeit vorzugsweise erleuchteter Fürsten und Staatsmänner hat man denn auch einen jenen Grundsätzen der Psychologie und Pädagogik entsprechenden religiösen Unterricht erteilt; in neuester

Zeit aber regt sich allenthalben auf dem Continent ein ganz anderer Geist: ein Geist, der die Blüten und Früchte jener Humanitätsbestrebungen früherer Decennien wieder zu zerstören sucht. In Folge dessen werden von einer gewissen exclusiven kirchlichen Partei die Ansichten jener Männer — als mit dem Christenthum (sollte wol heißen — Kirchenthum) unvereinbar — als „dämonische Besessenheit“, „Schlangengift“, „Verräthe“ (vergl. südd. Schulbote) qualificirt. Doch man kennt die Vögel an den Federn und läßt diese Leute ebentoben; denn die Wahrheit bricht sich endlich selbst Bahn.

b) Welches sind die Forderungen des Herkommens und bestehender Verhältnisse?

Die Kirche, die protestantische so gut, als die katholische, will an manchen Orten selbst die erste religiöse Mittheilung an Formeln binden, die mit der Theologie im Zusammenhang stehen, und die ganze positive Seite des Christenthums und die Lehrstreitigkeiten voraussetzen. Die Folge dieses Irrthums ist eine unzweckmäßige Methode des Religionsunterrichts und unzweckmäßige Lehrmittel. Zwar muß nun sogleich bemerkt werden, daß man nicht Alle, die eine solch strengkirchliche Erziehung anstreben, in Hinsicht auf die Methode des Religionsunterrichtes in Einen Topf werfen kann, denn auch hier haben sich die Ansichten gespalten, und zwar vornehmlich nach zwei Richtungen.

Die eine Richtung beachtet die Forderungen der Pädagogik gar nicht, dem Religionsunterricht wird ein Auszug aus einem größern Katechismus zu Grunde gelegt und die unmündige Jugend wird sodann mit Katechismusformeln tractirt und muß theologische Dogmen herbeten, die ohne Sinn und Verstand nachgeplappert werden. Die andere Richtung dagegen sieht das Unnatürliche dieses Verfahrens wohl ein, läßt sich insofern zu Concessionen herbei, als sie die religiöse Mittheilung auch durch Konkretes d. h. Geschichte vermitteln will; bleibt aber doch im Abstrakten stecken, weil das konkrete Objekt schon in den Unterklassen zum Träger des abstrakten Begriffs gemacht und die biblische Geschichte nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zum Zweck betrachtet wird d. h. als Mittel zur Veranschaulichung und leichteren Einprägung religiöser Wahrheiten, die dann vom Lehrer in Form von „Nutzanwendungen“ den Schülern beigebracht werden. Diese Nutzenanwendungen erhalten bei vorherrschendem Dogmatismus oder Pietismus den Zuschnitt dieses oder jenes Katechismus; bei vorherrschendem Rationalismus dagegen sind es oft bloß in Versmaß gebrachte moralische Sätze. Ueberhaupt geschieht es sehr häufig, daß Lektierer nur allegorisirt und symbolisirt. In beiden Fällen nimmt somit der erste Religionsunterricht eine dogmatische und specifisch-kirchliche Färbung an. Beide Arten der Mittheilung setzen deswegen ein Erstorbensein der Sache von Seite des also Lehrenden voraus, und was im Leben

das Lebendigste sein sollte, wird auf diese Weise von Anfang an als ein Todtes mitgetheilt, welches natürlich keine ächt religiösen Vorstellungen und Gemüthsstimmungen hervorbringen kann. Wie manchmal ist dieses starre Kirchenthum der Entwicklung christlich-freier, aufrichtiger und entschiedener Charaktere ein Hemmschuh gewesen! Wie manche kräftige Natur ist dadurch vom Christenthum überhaupt zurückgeschreckt und mit Mißtrauen erfüllt worden und hat sich veranlaßt gefunden, gegen den Zwang der Glaubenslehre zu opponiren! Man denke beispielsweise an Schiller und Göthe! — Da beide Arten der Mittheilung vermeinen durch Abstraktion das Konkrete zu gewinnen, Religion zu lehren durch Lehrsätze und Formeln, und da sie ganz davon absehen, ob der Verstand im Gefühl sich eine lebendige Basis zubereitet habe oder nicht, ob zur innern Anschauung die äußere sich gesellt, die Erkenntniß mit der Erfahrung sich verbunden habe oder nicht: so zeigen sie zugleich noch eine gänzliche Verkennung der praktischen Begriffe. Und doch entscheiden nur sie! „Ueberall, in der Kunst und Wissenschaft, in der Moral und Religion müssen alle theoretischen Begriffe aus praktischen hervorgehen und wiederum in praktische sich umsetzen, wenn sie Einfluß gewinnen sollen auf das Leben und Thun. Nicht das Wissen als Wissen, sondern das aus der That hervorgehende und in die That übergehende Wissen hat pädagogischen Werth, weil sittliche Bedeutung.“ (Grube.)

Es ließe sich noch manches gegen die bisherige Art, wie der Religionsunterricht erteilt wurde, so wie gegen den konfessionellen Religionsunterricht in der Volksschule anführen; allein wir unterlassen es, um diese Arbeit nicht allzusehr zu vergrößern. Wir bemerken schließlich nur noch, daß nicht nur die Pädagogik, sondern das wahre Wesen der Religion selbst gegen den konfessionellen Religionsunterricht ist, — des nationalwirthschaftlichen und politischen Momentes, wornach wir einer gemeinsamen Volksschule mit gegenseitigem Ausschluß der konfessionellen Elemente bedürfen, gar nicht zu gedenken.

Wir haben im Bisherigen von den unberechtigten Forderungen der Kirche gesprochen; indessen gibt es auch berechnigte Forderungen der Kirche, und dieser wollen wir auch noch kurz erwähnen. Berechnigt ist nämlich nach unserm Dafürhalten die Forderung der Kirche, daß der Lehrer, und das kann auch derjenige, der an einer paritätischen Schule wirkt — Gehorsam und Eifer fürs kirchliche Leben im Besondern im Kinde fördern soll. Ein solches Bemühen bringt der Schule selbst — mittelbar und unmittelbar — reichlichen Segen, indem auf diese Weise im Kinde Achtung und Liebe für das höhere sittliche und geistige Leben geweckt wird, was der Schule auch für ihre besondern Zwecke vielfach zu gute kommt.

Ist nun hier eine Vereinigung möglich und wie? Welches ist der Punkt,

in dem sich beide Ansichten und Forderungen treffen? Um dieses zu beantworten, möchten wir vorerst uns mit der Frage beschäftigen:

c) Welches ist das gegenseitige Verhältniß dieser beiden Anforderungen?

Wir können uns um so kürzer fassen, als diese Frage faktisch im Vorhergehenden schon beantwortet ist und wollen die Sache daher in folgende Punkte zusammenfassen:

- 1) Beide stimmen darin überein, daß der Religionsunterricht ein Schulfach sei;
- 2) Der Pädagogik ist es bei der religiösen Erziehung um Beibringung der christlichen Religion in ihrem historischen Theil zu thun, bisher sollte der Lehrer keinen andern Zweck haben, als die ihm anvertraute Schulpugend zu eifrigen Gliedern der Confession zu machen.
- 3) Die Päd. will den Religionsunterricht psychologisiren und demgemäß elementarisch behandeln; bisher dagegen wurde er mehr oder weniger wissenschaftlich, nämlich abstrakt-systematisch erteilt.
- 4) Die allein zweckmäßige Form ist demnach die sehr specielle, historische und lyrische Darstellung. Die Geschichte frommer Menschen und die unmittelbaren Ausflüsse ihres Gemüthes müssen den Kindern vorgelegt und so viel als möglich innerlich gemacht werden: Bilder des Religiösen als regelnde Normen und Grundlagen für die spätern Ueberzeugungen. Das ist naturgemäß und das will die Pädagogik. Bisher bediente man sich der abstrakt-systematischen Analysis und Synthesis, woraus natürlich folgen mußte, daß der ganze Unterricht einer begrifflichen didaktischen Auseinandersetzung glich, daß auch die Analysen bei den Katechisationen mehr Sprachanalysen, als eigentliche moralische und religiöse wurden.

Wir halten nun gemäß dem Obigen eine Einigung für möglich und zwar in der gemeinsamen biblischen Geschichte und den gemeinsamen religiösen Gedächtnißübungen. Der Gegensatz zwischen den christlichen Partikularkirchen, so grell und schroff er auch in manchen einzelnen Punkten hervortreten mag, ist jedenfalls „nicht der zwischen wahr und falsch geradezu, sondern nur der zwischen größerer oder geringerer Reinheit, Tiefe und Umfang der Erkenntniß, und zwischen mehr oder minder rechtem Gebrauch der Sacramente;“ allen aber ist die h. Schrift die Quelle der christlichen Erkenntniß. Hierbei muß nun freilich sogleich wieder zugegeben werden, daß auch hierin ein Unterschied zwischen den einzelnen Confessionen Statt hat. Den evangelischen nämlich ist einmal die Schrift alleinige Quelle und Norm aller christlichen Erkenntniß (formales Princip), die Katholiken haben daneben noch die Tradition.

Beide Confessionen unterscheiden sich fürs Andere auch in ihrem Kanon selbst: die Evang. haben nur die kanonischen Schriften, die Katholiken dagegen stellen diesen die Apocryphen gleich. Indessen ruhen beide Confessionen, wie gesagt, auf dem Felsen der Schrift und so sollte es ihnen — man sollte es wenigstens meinen — nicht schwer fallen dieses Compromiß einzugehen und zwar um so mehr, als einerseits auch die Forderungen der gemäßigten Partei der neuern Pädagogik keineswegs im Widerspruche stehen mit dem ächten Christenthum, wie es in der h. Schrift gegeben ist und wie es sich auf Grund desselben immer mehr entwickeln muß und wird, als im Fernern die neuere Pädagogik eine Erziehung zur Kirche nicht ausschließt, sondern nur innert dem Kreise der Volksschule keine kirchliche Erziehung will; als für's Dritte ein specifisch-kirchlicher und dogmatischer Unterricht für die Jugend jedenfalls nur höchst unfruchtbar sein kann, weil nämlich die Dogmen beschränkt, oberflächlich, ihrem wahren Charakter entgegen gebildet und so dem Kinde falsche Ansichten eingeprägt werden, welche sich vielleicht sein ganzes Leben verderbend und verdunkelnd vor die wahre religiöse Ueberzeugung stellen werden. Können aber die Kirchen Letzteres wollen? Wenn sie religiöse Erziehungsanstalten sein und bleiben wollen, gewiß nicht! — Beide Confessionen aber würden durch eine solche gesteigerte Schriftenkenntniß nur gewinnen; denn sie erhielten auf diese Weise die Bausteine schon in Etwas zubehauen und ihre Aufgabe wäre nur noch mit diesen Steinen einen Bau aufzuführen, der mit dem von der Kirche errichteten harmonire. Sollte das unmöglich sein? Wir glauben es nicht! Auch die Verschiedenheit der in beiden Confessionen gültigen Uebersetzungen gibt kein Hinderniß ab; denn die Abweichungen sind nicht gar bedeutend und haben zudem hauptsächlich nur für die Männer von Fach Werth und Bedeutung.

Die nächste Frage wäre nun die:

Wie kann die Schule ihren Zweck erreichen? und zwar

A. Welche Hindernisse sind dabei zu bekämpfen?

In dieser Hinsicht spricht Niemeyer herrliche Worte; wir lassen sie daher folgen. Er sagt nämlich: „Wer mag aber leugnen, daß sich einer solchen religiösen Fortbildung in den meisten Fällen große, oft fast unüberwindliche Hindernisse entgegensetzen? Manche mögen durch den Geist der Zeit, der allerdings kein religiöser ist, herbeigeführt sein. Viele waren schon längst da, auch in frühern Zeiten, die man in Vergleichung mit dem unsrigen für frömmere zu halten geneigt ist, weil sie wenigstens das Aeußere der Religion weniger vernachlässigten, wodurch immer auch etwas für das Innere gewonnen wird. Das häusliche Leben, in welchem die Meisten aufwachsen, die Zerstreuung in irdischen Geschäften und Bestrebungen, bei Vielen der Kampf mit

dem äußeren Drucke, bei Andern die Vereitelung des Gemüths durch die leichte Befriedigung aller Neigungen und sinnlichen Triebe; dann die Unbeholfenheit so vieler Eltern, von denen doch vorzüglich diese Bildung ausgehen muß, ihre Kinder auf die rechte Art zur Religion zu erziehen, daneben der Contrast so vielen öffentlichen Unterrichts, zumal in den höhern Schulen; endlich der durch alle Stände mehr als je verbreitete Hang zum Zweifeln und Vernünfteln: dies Alles ist dem Gedeihen der Religiosität in jugendlichen Seelen nicht günstig und der feierliche Akt, wodurch die Erwachsenen zu mehr selbstständigen Mitgliedern des religiösen Vereins aufgenommen werden, ist für die Meisten zugleich das Letzte, was von dieser Seite für sie geschieht, denn selbst die Theilnahme an den öffentlichen Versammlungen wird von da an häufig als eine gleichgültige Sache betrachtet und so auch diese so wichtige Gelegenheit zur religiösen Fortbildung versäumt." —

Außerdem ist als ein Hinderniß für einen ersprießlichen Religionsunterricht der Mangel eines passenden Lehrmittels zu nennen. Gar häufig mußte und muß noch ein- und dasselbe Lehrbuch, weil vielleicht der Name eines Verfassers von gutem Klange auf dem Titelblatte steht, die gleichen Dienste leisten für ältere und jüngere Kinder. Es ist aber klar, der Stoff des ganzen Religionsunterrichtes nach seiner Geschichte und Lehre muß, wenn er segensreich sein soll, den verschiedenen Altersstufen angemessen ertheilt werden. Endlich fehlen uns auch Bilder für unsern biblischen Geschichtsunterricht und das ist ein großer Fehler. Mit vollem Recht sagt daher Palmer (siehe dessen Katechetik 3. Aufl. S. 128): „Wollt ihr dem Kinde die biblische Geschichte anschaulich machen, so gebt ihm wirklich und buchstäblich Etwas zum Anschauen, gebt ihm gemalte Bilder.“ Und Grube sagt in seiner Schrift: der Elementar und Volksschulunterricht S. 54: „Hätte man den ästhetischen Gesichtspunkt im Elementar- und Volksschulunterricht mehr beachtet, würde man auch die große Bedeutung bildlicher Darstellungen in Kupfern oder sonstigen Gemälden mehr beherzigt haben. Es wäre überhaupt jetzt an der Zeit, an ein gutes Bilderbuch für die Volksschule, das den ganzen Unterricht umfaßte, zu denken.“ Für den Gebrauch biblischer Bilder haben sich ferner ausgesprochen: Fenelon, Spener, Gellert, Salzmann, Pestalozzi, Diesterweg, Thilo in Erfurt, Eisenlohr, Kieße u. a. m.; aber sie sind, wie Palmer richtig bemerkt „noch an wenigen Orten ins praktische Schulleben eingeführt worden.“ Durch Anwendung von Bildern wird die biblische Geschichte unbestreitbar blühender, duftender, wird sie ein doppelt zahlungsfähiges Haus; durch den Mangel derselben oft das Gegentheil.

B. Positive Mittel.

a) Unterrichtsstoff und Vertheilung desselben auf die verschiedenen Schulstufen und Klassen.

Ghe wir an die Beantwortung der Frage gehen: Wie soll der Unterrichtsstoff auf die verschiedenen Schulstufen und Klassen vertheilt werden? haben wir noch eine andere zu beantworten nämlich: Soll mit der bibl. Geschichte alten oder neuen Testaments begonnen werden?

Wer den Anfang mit den N. T.-Erzählungen gemacht haben will, wie Denzel, Zeller in Beuggen, Palmer u. urtheilt:

- 1) Wir sind Christen, unsere Kinder Christkinder, und das N. T. hat für uns eine ungleich höhere Würde, Anziehungskraft und „Innenbedeutbarkeit“ als das A. T.
- 2) Im N. T. gruppirt sich Alles um Eine Person, den Sohn Gottes, den Stifter unserer Religion und das macht die Thatsachen und Lehrwahrheiten durch diesen biographischen Charakter viel kindlicher und behaltbarer.
- 3) Es stehen auch damit die Feste in weit besserem Einklange; es wird auf sie tüchtiger und folglich fruchtbarer hingeleitet.
- 4) Die christliche Urgeschichte liegt uns temporär und psychisch näher als die jüdische.

Wer das A. T. zum Anfange stellt, wie Bormann, Curtmann u. A., fragt: Ruht nicht der N. B. auf dem alten? Enthält nicht dieser die Verheißung, jener die Erfüllung? Gehört das Ende vor den Anfang? Wird das Fundament zuletzt unter das Gebäude geschoben? — Ist das Ganze nicht ein Bau, ein Werk? Unten im Boden ist der natürliche Eingang ins Haus, nicht in der Mitte, nicht oben. Bleibt denn dem Kinde der Heiland zu Hause unbekannt? Geben nicht gerade die Kirchenzeiten, Eltern und Lehrer eine Veranlassung, eine besondere, einstweilige, sie betreffende Erklärung vorzunehmen? Oder sind es nicht da und dort Familiengeschichten, wenn auf diesen Begriff Nachdruck gelegt werden soll?

Der Kampf ist nach unserm Dafürhalten für die praktische Lehrthätigkeit durchaus nicht so wichtig. Das Kind soll ja zunächst nur eine Reihe von Einzelgeschichten wissen; den organischen Zusammenhang, den Faden der Geschichte des Reiches Gottes braucht und vermag es noch nicht zu erfassen. Und das wird immerhin zugestanden werden müssen, daß vor Allem diejenigen Erzählungen hergehören, welche für das Kind einen praktischen Werth haben, welche dieses kindliche Alter besonders vortheilhaft ansprechen, Erzählungen einfachen, lebendig anschaulichen Inhalts, Familienscenen und Umrisse dazu, Charakterzüge und Handlungen, welche auch den enggeschlossenen Gesichtskreis der Jugend berühren und durch welche die obersten Grundwahrheiten des Chri-

stenglaubens zum Verständniß gebracht werden können, durch welche das religiös-sittliche Bewußtsein entfesselt und genährt, der unerschütterliche christliche Charakter und eine göttliche Gesinnung angebahnt wird. Die einzelne Auswahl wird immer etwas subjektiv bleiben.

I. Stufe: Vorbereitender Unterricht (die 2 ersten Schuljahre).

1. **Curs.** Dieser erste Curs, mehr vorbereitend als einführend, mehr im Vorhof verweilend, als in das Heiligthum selbst einführend, „beginnt innerhalb des Anschauungsunterrichtes und mit demselben.“ Er hat die Aufgabe, „die einfachsten Grundbegriffe der Moral und Religion zum klaren Bewußtsein des Kindes zu bringen und dadurch die natürlichen Religionsquellen (Gewissen und Natur) mehr und mehr zu öffnen und in einen ergiebigen Fluß zu bringen, der Quelle der Offenbarung aber vorzuarbeiten. Die Bedeung und Berichtigung des Gewissens als einer unbedingt „du sollst“ sprechenden und unbedingt zu beachtenden Stimme ist hierbei die Hauptsache. Hieran reiht sich die Natur, welche diese in dem Herz des Kindes selbst sprechende Stimme in den äußeren Erscheinungen wiedertönen und als einen im Himmel und auf Erden mit Macht und Weisheit und Güte waltende erkennen läßt.“

2. **Curs.** Einführung in die biblische Geschichte (3. Schuljahr). Dieser 2. Curs benutzt die bibl. Geschichte „zur Bekanntmachung des Kindes mit den hervorragenden Persönlichkeiten d. A. u. N. B., zur Bedeung und Ahnung göttlichen Waltens in der Geschichte und den menschlichen Schicksalen überhaupt und zur Feststellung und Klarmachung der sittlichen und religiösen Grundbegriffe.“ „Hiezu bedarf es einer zweckmäßigen Auswahl einzelner leichtfaßlicher, gemüthlich ansprechender, charakteristischer Erzählungen aus dem Leben der ausgezeichnetsten biblischen Personen an einander gereiht, wie die Perlen einer Perlenschnur.“

II. Stufe: die biblische Geschichte.

Die zweite Stufe nimmt die „biblischen Geschichten“ der Elementarschule wieder auf, um sie zur „biblischen Geschichte“ zu verarbeiten, d. h. zu einer zusammenhängenden Darstellung des dort in einzelnen Zügen Gegebenen. Der zweite Curs der I. Stufe band sich nicht an die historische Reihenfolge, sondern gab dem Kinde die Geschichte nach pädagogischen Rücksichten des näher und ferner Liegenden, des Leichtern und Schwerern etc. Nun soll die zweite Stufe auch den objektiven Zusammenhang zum Bewußtsein bringen, aber wiederum von der ästhetischen Rücksicht geleitet, d. h. „es soll nicht eine materiell-vollständige, ausführliche pragmatische Geschichte des jüdischen Volkes gegeben, sondern es sollen Charakterbilder gegeben werden von den Hauptpersonen, die im großen geschichtlichen Drama der Bibel handelnd und leidend auftreten.“ „Der Schüler soll sich mit aller Liebe in diese hervorragenden Persönlichkeiten

versetzen, und durch die Anschauung der Eigenthümlichkeiten und Individualitäten heiliger Menschen das Wort, d. i. die Lehre vom Reiche Gottes verstehen lernen, wie sie sich in Jesu Christo verkörpert hat. Dazu gehört nur, daß der Schüler von den einzelnen Fakten die Einheit gewinnt, indem er das, was dieser oder jener gesagt oder gethan hat, aus der Eigenthümlichkeit des Charakters beurtheilt, indem er den Hauptgrund der Handlung, nämlich den Geist des Alterthums, die Sitten des Orients, die Natur des Landes mit der Handlung selber begreifen lernt. Der Lehrer muß da durch lebendige Schilderung Manches ergänzen und vor Allem muß ihm die Natur des h. Landes in ihrer damaligen Beschaffenheit klar vor der Seele stehen, damit er auch den Schüler in die lebendige Scene versetzen könne. Das Wesen eines bibl. Charakters darf aber nicht durch Reflexion in abstrakten Sätzen dem Schüler vorgeführt werden, sondern muß ihm durch die Fakta selber, durch ein tieferes Eindringen in dieselben und eine geistige Verknüpfung einzelner Charakterzüge klar werden." (Grube.)

Neben beiden Stufen und stofflich durchaus zusammenhängend mit der Geschichte und ihrer Lehre läuft das Memoriren von Sprüchen und Liedern. Warum sollten auch die durch die Geschichte und Lehre gewonnenen religiösen und sittlichen Erkenntnisergebnisse nicht in kurzen, leichtfaßlichen Kernsprüchen und Kernliedern dem Gedächtniß übergeben werden? Dies ist vielmehr so wichtig, daß, wenn keine vorhanden wären, solche gemacht werden müßten.

IV. Schuljahr. Altes Testament — ähnlich wie im neuen Zürcherischen Lehrmittel.

V. Schuljahr. Kindheit Jesu, dessen öffentliches Leben und Wirken, dessen Tod und Auferstehung — ganz wie in dem so eben genannten Lehrmittel.

VI. Schuljahr. Apostelgeschichte, Gleichnisse und Lehren Jesu (Siehe die Bemerkung von vorhin).

Ergänzungsschule. Kurze Repetition des in den 3 letzten Schuljahren behandelten Stoffes.

III. Stufe. Bibelfunde und Kirchengeschichte; der konfessionelle Religionsunterricht. (Vom 12. Jahre an.)

Nun begänne nach unserer Ansicht der Unterricht des Geistlichen. Anlangend die Bibelfunde wäre es dann Sache der Synoden den Stoff hiefür auszuwählen. Daß die bibl. Geschichte in Zukunft mehr, als es bisher geschehen ist, in die Kirchengeschichte überleiten muß, wird von den Männern der Kirche, welcher Richtung immer sie angehören, zugestanden, sie hätten nun nach unserm Plane die beste Gelegenheit das Geeignete einzuleiten. Für den dogmatischen Unterricht wird wol der Katechismus benutzt werden müssen.

b. Lehrmittel.

Die Schüler müssen zum Lesen, zur Privatbeschäftigung und zur Repe-

titton einen Zeitsfaden in Händen haben. Der Mangel an einem passenden Lehrmittel in unsern überfüllten Schulklassen ist, wie früher schon bemerkt worden, ein Grund, warum so wenig Genügendes und Erfreuliches herauskommt; warum bei allem Fleiß und Eifer des Lehrers, bei aller Gewandtheit, Mühe und Kraftanstrengung kaum ein wünschenswerther, d. h. nicht der gehoffte Erfolg sich zeigt. Man sage nicht, das Kind habe seine h. Schrift, es könne dort nachlesen, diese Forderung sei sonach „unpraktisch,“ „überflüssig,“ „gesucht,“ „unüberlegt“ und „nachtheilig“. Man lasse der wirklichen Erfahrung ihre Stimme, was sie redet, was sie begründen kann, ist beachtenswerth. Der Handwerksmann braucht seine geeigneten Werkzeuge; der Lernende, damit nicht zu viel in den Wind fliegt, seine Lehrmittel. Wo die Kinder sie besitzen, da wird das Lehren und Lernen außerordentlich erleichtert. Diese Lehrmittel sollen sich nun möglichst genau an die Sprache der h. Schrift anschließen. Wir unsererseits halten indessen die Forderung, man müsse sich hiebei, so wie überhaupt bei der Behandlung der bibl. Geschichte, durchaus und streng an die Worte der h. Schrift halten und dürfe nicht darüber hinausgehen, für ein Extrem, entstanden aus einer unverständigen Verehrung unserer so überaus verehrungswürdigen h. Bücher. Es hatte die Forderung allerdings seiner Zeit ihr vollkommenes Recht gegenüber einer faden Verwässerung, einer verschlimmbessernden Umsehung, einem sentimentalen Gerede und einer abstrakten, moralisirenden Behandlungsweise des Stoffes und der Worte. Allein sie beachtet nach unserer Ueberzeugung zu wenig die Bedürfnisse des — besonders sprachlich noch unentwickelten — kindlichen Wesens und die Differenz zwischen dem alt-orientalischen Leben und den modernen Verhältnissen und Lebensanschauungen, in denen das Kind aufgewachsen ist. *)

c. Unterrichtsweise.

Die Art wie unterrichtet wird, ist keineswegs gleichgültig, sondern im Gegentheil ein sehr wichtiger Faktor für einen gedeihlichen Unterricht. Es ist aber hier nicht der Ort, weder dieses weitläufig darzuthun, noch zu zeigen, was man unter „Unterrichtsweise“ verstehe und was die Methode vorschreibe. Dagegen sollen einige praktische Winke gegeben werden, die sich speciell auf das in Frage stehende Pensum beziehen.

1) Der erste Religionsunterricht in der Volksschule muß ein geschichtlicher sein, denn nur die Geschichte hat anschauliche Form. Auf der ersten Stufe nun besteht die Unterrichtsweise darin, daß den Kindern einzelne aus dem Leben gegriffene Fälle (in Geschichtsform) vor Augen gestellt werden, die

*) Daß der Verfasser dieß entschieden der Ansicht ist, daß das Lehrmittel für die kath. und evang. Schulen das gleiche sein müsse, dürfte nach dem Vorausgegangenen Niemand wundern.

geeignet sind, ihr sittliches Urtheil zu wecken und zu schärfen, und daß mit diesen innern und äußern Erfahrungen aus dem Menschenleben diejenigen Erscheinungen in der Natur, in welchen sich die Macht, Weisheit und Güte ihres Schöpfers auch dem kindlichen Auge abspiegelt, zusammengehalten werden. Die Erzählform ist die Rahme, in die das kleine Bild gefaßt wird, damit es nicht nur an Interesse, sondern auch an Behaltbarkeit gewinne. Aber der Lehrer muß wirklich auch erzählen, frei, ohne Buch. Haftet des Lehrers Auge auf dem Buch, so kann er seine Schüler nicht im Auge behalten. Der unverdorrene Schüler sieht gern in des Lehrers Auge und aus den Augen der Schüler liest der Lehrer das Ebben und Fluthen ihrer Theilnahme am Unterricht. Lehrer, welche eine Geschichte ablesen, haben einen geringen Eindruck zu hoffen. Sind sie eines freien Vortrags nicht mächtig, nun so mögen sie sich eben präpariren und durch Fleiß und fortgesetzte Uebung sich dieses Talent und diese Kunst zu erringen suchen. Zwar in Mittel- und Oberklassen immer frei zu doziren, ohne Blicke in ein Buch, meine ich nicht; dies würde die kernige, anmuthige, kräftige Bibelsprache wieder zu sehr beeinträchtigen. — Die beiden andern Stufen umfassen die biblische Geschichte. Auch hier muß im Allgemeinen erzählt werden und zwar so, daß sich der Lehrer möglichst an die Sprache der h. Schrift halte, insbesondere soll er die »Verba ipsissima« streng in ihrer Urform mittheilen. In den Unterklassen soll er aber fürs Erste die schwierigen, den Kindern unverständlichen Ausdrücke und Satzkonstruktionen mit leichteren, Verständlicheren vertauschen; fürs Andere einzelne Stücke, welche den Kindern ganz unverständlich sind und welche nicht wesentlich zur Begebenheit gehören, weglassen und den Zusammenhang mit bibl. Worten festhalten. „Eine leichtere, nöthigenfalls dem Volksdialekt und den, oft leider der Büchersprache fehlenden körnigen Redensarten der besonderen Volksstämme sich bis auf einen gewissen Grad annähernde Darstellung, die namentlich aus dem Leben, wie es dem Kinde von Hause aus bekannt ist, die nöthigen erläuternden Analogien gehörigen Orts nie beizubringen verfehlt, ohne aber die Grenze des Würdigen und Edlen zu überschreiten, die schon durch die Heiligkeit des Gegenstandes gegeben ist“ — das ist die rechte Art, solche Geschichten zu erzählen, jedoch wie gesagt mit Ausnahme derjenigen Theile, die als Sprüche, als die eigentlichen Blüten am Baume einer Erzählung, genau und wörtlich im Original gegeben werden müssen.

Es müssen die biblischen Geschichten dem Kinde ferner mit den allergeringsten Umständen, wie solche so herrlich die Bibel gibt, erzählt werden.

Und dies ist sowol in den Unter- als Oberklassen nothwendig. „Allgemeingehaltene Erzählungen“, sagt Vormbaum in seiner Schrift: die bibl. Geschichte in der evang. Elementarschule, pag. 21, „liebt das Kind nicht und es wird von ihnen nicht angezogen. Gerade das Speziellste, die allergeringsten

Umstände sind es, an welche es sich hält, und welche es den Faden der ganzen Geschichte so festhalten lassen, daß es, von diesen kleinen Zügen geleitet, in der ganzen Geschichte sich zurecht findet. Und das ist auch ganz natürlich. Gerade die kleinen und kleinsten Züge regen des Kindes Phantasie auf, ziehen es in die Szene der Handlung, lassen es dieselbe mit- und nacherleben, bewirken dadurch einen tiefen Eindruck und erregen mächtig des Kindes Gefühle. Das aber behält das Kind immer am leichtesten und tiefsten, wodurch ein solcher Eindruck hervorgerufen ist. Wie sehr das Kind an den kleinen Zügen festhält, dieselben sich einprägt und vermöge derselben die ganze Geschichte festhält, sehen wir, wenn wir einem Kinde irgend eine Geschichte bis ins Detail erzählen. Es horcht ohne Ermüdung, es mag kaum athmen. Am nächsten Tag bittet es, man möge die und die Geschichte noch einmal erzählen. Wir thun es, lassen aber vielleicht einen kleinen Zug, einen kleinen Umstand, den wir das erste Mal eingeflochten haben, weg. Und siehe: das Kind fällt uns ins Wort, hebt den Umstand heraus, und wir müssen das Fehlende ergänzen. Wovon zeugt das? Das Kind hält durch die kleinen Züge das Ganze fest und in das Ganze will es durch die Weglassung der kleinen Züge keinen Bruch kommen lassen. Ihm steht die ganze Geschichte gerade durch die kleinsten Züge belebt, verschönert und ausgemalt vor der Seele; es lebt und webt darin." Sollte das kein Wink für uns sein?

Es ist endlich gut, jeder bibl. Geschichte eine Ueberschrift zu geben und diese Ueberschrift recht bestimmt und eng zu fassen in den Unter- wie in den Oberklassen. Demgemäß sollte man nicht im Allgemeinen sagen: „Die Sündfluth“, sondern: „Die Sündfluth wird verkündigt“, — „Die Sündfluth tritt ein,“ — „Die Sündfluth nimmt ein Ende“. — „Der Bund Gottes mit den Menschen.“ Die Vortheile, welche dies Verfahren gewährt, sind: a) die Schüler werden durch eine, die ganze Geschichte scharf bezeichnende und abgrenzende Ueberschrift in den Stand gesetzt, sowol in den einzelnen Erzählungen, als bei Wiederholungen mehrerer derselben sich besser zurecht zu finden; b) die Erzählungen werden dadurch so kurz, daß man sie auf einmal erzählen (man sollte das immer thun) und einen Totaleindruck herbeiführen kann; c) der Lehrer hebt nun selbst mehr die kleinen Züge des Geschichtsbildes hervor, und d) durch die scharfen engen Grenzen rundet sich das Geschichtsbild recht ab und wird dadurch dem Kinde angenehmer und faßlicher.

2) Das Nacherzählen der Schüler ist sehr wichtig; warum? dürfte einleuchten. Hierbei ist es aber durchaus nothwendig, daß sich der Lehrer ruhig verhalte, nicht aus falscher Hast treibe und nicht durch dazwischen greifende Fragen helfen wolle, um das Erzählen zu beschleunigen. Das Kind muß und wird sich selbst helfen, sobald der rechte Eindruck auf das Gemüth herbeigerufen ist und dieser Eindruck dem Gedächtnisse die Thätigkeit erleichtert. Die

Unruhe und falsche Hast des Lehrers beim Nacherzählen stört die Wirksamkeit und Bewegung des religiösen Gefühls im Kinde, stört seinen Gedankengang im Fortgehen am Faden der Geschichtserzählung und verwischt und verwirrt also seine Gefühls- und Gedächtnisthätigkeit. — Ebenso wenig ist hier langes Rügen von Sprachfehlern am Plage. Alles zu seiner Zeit! Wir haben hier Höheres im Auge und in dem Maße, als wir uns bei solchem Korrigiren lange oder weniger lange aufhalten, entgeht uns jenes Höhere! Es gibt nur Eine Veranlassung, die den Lehrer berechtigt, sich in die Erzählung des Kindes zu mischen: diese ist, wenn dieses in historische Unrichtigkeiten geräth, also in der Erzählung selbst sich verwirrt, oder in eine ganz andere Geschichte abschweift. Dann hat der Lehrer helfend einzugreifen, aber nur kurz, damit der Schüler einlenke und wieder auf den rechten Weg komme. Beim Nacherzählen einem stockenden oder ganz steckenbleibenden Kinde durch Fragen und Dazwischenerzählen fort- und durchzuhelfen, ist nicht rathsam. Man lasse lieber das Kind ganz aufhören, ein anderes, fähiges Kind erzählen und erst späterhin wieder das steckengebliebene Kind den Versuch anstellen.

Um Mißverständnisse zu verhüten, bemerke ich, daß ich mit den zu vermeidenden „dazwischengreifenden Fragen“ nicht das Durchfragen einer vorerzählten bibl. Geschichte als Hülfe für das kindliche Gedächtniß oder als ganzes Ergebniß der Auffassung und des Behaltens bei den Ankömmlingen und ganz schwachen Kindern meine. Hierüber wird im nächsten Abschnitte gesprochen werden.

3) Es wäre nun noch etwas über die Erklärung und Anwendung der bibl. Geschichte zu bemerken. Was das Erstere betrifft, so ist es klar, daß, da die Schule dem Kinde zum Verstehen der bibl. Geschichte verhelfen soll, Erklärungen keineswegs ausgeschlossen werden dürfen; aber man halte Maß und erwarte nicht zu viel davon. In der Unterklasse muß das Verhelfen zum Verständniß schon in der Fassung der Erzählung liegen, indem da die schwerern Ausdrücke und Satzkonstruktionen je mit einfachen vertauscht, und die Angabe des Geographischen, der Sitten und Gebräuche so dargestellt werden muß, daß in dem Kinde darüber keine Undeutlichkeit entsteht. Geschieht dies — und es muß geschehen — so ist jegliche Erklärung überflüssig. Haben wir nun die ganze Geschichte vorerzählt, dann fragen wir abschnittsweise durch, um dem Gedächtniß des Schülers zu Hülfe zu kommen. Hierbei ist zu beachten, daß der Lehrer die Fragen recht kurz stelle, damit das Kind möglichst lange Antworten geben muß, und daß alles Einmischen von Fremdartigem oder nicht Vorerzähltem vermieden werde, um nicht durch dies Eingestreute die Kinder zu verwirren. Sie verlieren sonst gar zu leicht den Geschichtsfaden. — Den Ankömmlingen und schwächern Schülern muß mitunter nach dem Durchfragen des Abschnittes nochmals vorerzählt und dann erst der Versuch gemacht werden

im Nacherzählen. Im fortschreitenden Cursus tritt die Hülfe nach und nach zurück. (Nach Vormbaum.)

In den Oberklassen verhelfen wir dem Schüler zum Verständnisse:

a) Durch Verbindung der bibl. Geschichte mit der bibl. Geographie. Nur so kommt Leben und Wirkung in den Unterricht. Der Nachweis muß beständig aus der Geschichte in das Geographische und umgekehrt stattfinden. Es ist daher dieser geographische Unterricht immer mit dem Fortschritte der bibl. Geschichte zu verbinden, z. B. beim Abschnitte: „die drei Patriarchen“ — das Land Chaldäa, Sinear, Mesopotamien, Gebirge Seir; beim Abschnitte: „Zug nach Canaan“ — rothes Meer, der Sinai, Horeb, das peträische Arabien, das Land Gilead, Gebirge Marim, der Berg Nebo, die Völker: Edomiter, Amalekiter, Moabiter u. s. w.; beim Abschnitt: „Eroberung und Vertheilung des Landes“ — das Land Canaan hinsichtlich des Klima's, der Gebirge, der Gewässer, der Produkte, die Städte Jericho, Ai, die Gibeoniter, die Stammeintheilung; beim Abschnitte: „die Richter und Könige“ — die Städte, das Philisterland; beim N. T. — die Provinzialeintheilung, die Städte in den Provinzen; u. s. w.

b) Durch Darlegung der Sitten und Gebräuche der Israeliten. Dies geschieht am zweckmäßigsten bei den einzelnen Ausdrücken, welche in dieser Beziehung bei den Erzählungen vorkommen. Z. B. „Rege deine Hand unter meine Hüfte“ — „er zerriß seine Kleider“ — „er setzte sich unter das Thor“ — „er zog seine Schuhe aus“ — „er hatte Asche, Erde auf sein Haupt gestreut“ u. s. w.

c) Durch Erklärung uneigentlicher Ausdrücke.

d) Es ist recht praktisch, zu jeder Geschichte einen passenden Bibelspruch oder ein passendes Lied oder einen einzelnen Liedervers als „Nutzanwendung“ lernen zu lassen, beide erklären sich dann gegenseitig und erhöhen wechselseitig den Eindruck auf das Gemüth. Die Kinder erhalten außerdem einen Vorrath an Sprüchen und Versen, welcher ihnen später trefflich zu Statten kommt, und weil diese Sprüche und Verse mit dem Historischen in Beziehung stehen, so hat das Gedächtniß einen trefflichen Anknüpfungspunkt, das Material um so fester zu behalten oder sich desselben um so leichter zu erinnern. Aber man gebe nur Eine Lehre und diese kurz. Auch in didaktischer Hinsicht können wir von Jesu lernen. Er gab dem Volke seine Gleichnißpreden, und das Volk konnte die Lehre daraus selbst erwägen. Der Herr rief kurz: „Wer Ohren hat zu hören, der höre!“ — oder: „So gehe hin und thue desgleichen!“ — oder: „Thue das, so wirst du leben!“ und damit schloß er.

Nicht minder scheint es mir gewagt, die Kinder über die Personen in der

bibl. Geschichte durch Fragen folgenden Inhalts: Wer hat dir am besten in dieser Geschichte gefallen? Wer am meisten mißfallen? Wer oder was ist dir angenehm oder unangenehm gewesen? u. a. m. zum Urtheil aufzufordern. Diese nüchternen Reflexionen muß man einmal hin und wieder in Schulen anhören und die darauf folgenden Antworten sich merken, so wird man aus dem Eindrücke auf sich selbst und auf die Kinder dieses Verfahren zu würdigen lernen!

Sind nun die Erzählungen so nach Darstellung der h. Schrift vor- und nachherzählt, erläutert und gelesen, so könnte — namentlich in Oberklassen — in kurzen zusammengezogenen poetischen Gemälden, wie sie so herrlich einzelne von unsern Psalmen geben, die Geschichte fest dem Gedächtniß eingeprägt werden. Es entspricht das dem, was mehrere neuere Pädagogen in der Profangeschichte unter dem Namen „historische Gedichte“ bieten. Für diesen Zweck leisten die metrischen Uebertragungen der Psalmen von Herder sehr gute Dienste; in unserm Züricher Gesangbuch findet sich leider nur zu viele fade Reimerei. Ueberhaupt wäre es sehr gut, wenn wir Lehrer in unsern Schulen die religiöse Lyrik der Bibel auch von ihrer ästhetischen Seite benützten, d. h. zu reiner Erbauung und freudiger Aeußerung des religiösen Gefühls, nicht etwa bloß für dogmatische Zwecke — etwa als Belegstellen abstrakter Lehren. Und wie müßte das erst unsern Unterricht beleben, weil allseitiger machen! Gewiß, es ließen sich aus diesem alten heiligen Buche noch manche Schätze heben, welche ein tausendfältiger Ersatz für jene trockenen Portionen darböten und wodurch die hohe Schrift wieder zur Biblia, zum wahren Volksbuche würde! (Nach Vormbaum.)

4) Etwas über die Präparation der Schüler auf die bibl. Geschichtsstunde und die Wiederholung.

Von den Schülern der Unterklassen erwarte man in dieser Hinsicht für die bibl. Geschichte doch ja nicht zu viel. Selbst Kinder von 9—10 Jahren vermögen in dieser Hinsicht nur wenig zu leisten; darum hat man hier noch fleißig Wiederholungen anzustellen. Diesen Wiederholungen sind wöchentlich $\frac{1}{2}$ Stunde, in Zeiträumen von 3 zu 3 Wochen eine ganze Stunde zu widmen und dürfen sich nicht bloß auf die zuletzt behandelten Geschichten, sondern recht oft möglichst weit zurückgehend auf die gehabtten Geschichten erstrecken. Von 3 zu 3 Monaten sind alle Erzählungen zu wiederholen und darauf einige Stunden zu verwenden. Bei diesen Wiederholungen versuche der Lehrer zuerst, ob die Kinder durch Angabe der Ueberschrift sich in der Erzählung zu orientiren und Einiges, besonders kleine Züge, anzugeben vermögen. Gewöhnlich finden sie sich dadurch in dem Ganzen zurecht. Sonst helfe er durch einige einleitende Fragen, die als Winke dienen, oder durch Angabe einer interessanten Stelle, die am leichtesten das Kind auf die Spur führt. Je lebhafter der Eindruck

der Erzählung beim Unterrichte auf die Kinder gewesen ist, desto leichter wird die Erinnerung zu erregen sein. — Und dennoch ist eine Geschichte oft den Kindern entschwunden! Alsdann erzähle man dieselbe wieder vor; um so lückenloser werden sie dieselbe wieder geben.

Den Schülern der Oberklassen ist eine häusliche Vorbereitung auf die bibl. Geschichte möglich, ja diese Vorbereitung kann für Lehrer und Schüler eine erlaubte Erleichterung genannt werden. Besser aber als dies, dürfte das Nachlesen sein. Wenn indessen nur aus der bibl. Geschichte vorerzählt und nachgelesen wird, so bleiben die Schüler mit den historischen Büchern der Schrift unbekannt und wissen in der Regel nicht, wo sie in der Urquelle die Erzählung finden sollen. Um die Kinder nun allmählig mit dem Bibelbuche vertraut zu machen und an die Beschäftigung mit derselben zu gewöhnen, lasse man die größern Schüler das Gehabte zu Hause in der Bibel nachlesen. Auf diese Weise finden sie z. B. recht oft den Unterschied zwischen der Erzählung des Lehrers, dem Texte der bibl. Geschichte und manchen Redewendungen in der Schrift, und eignen sie sich dadurch unwillkürlich für eine und dieselbe Sache verschiedene Ausdrücke an, und bekommen mehr und mehr Gewandtheit in der Auffassung und mehr Fertigkeit im Erzählen.

Wiederholungen sind in Oberklassen von 14 zu 14 Tagen anzustellen. Bei diesen Wiederholungen dient die bibl. Geschichte als helfender Haltpunkt. Bei Beendigung eines größern Abschnittes, z. B. „die Patriarchenzeit“, sollte der Lehrer eine durchgreifende Wiederholung vornehmen. Eine solche muß umfassen:

- a) das rekapitulirende Erzählen der Geschichte im Abschnitte;
- b) das, was in Bezug des Geographischen, der Sitten und Gebräuche, der einzelnen Ausdrücke u. Erklärendes vorgekommen ist;
- c) das, was zum Blicke aus dem A. T. in das N. T. und umgekehrt gebient hat, die Hervorhebung der Kernstellen und die Gewinnung der Uebersichtlichkeit;
- d) die Vorführung der Hauptpersonen jedes Abschnittes in den verschiedenen Verhältnissen, um dadurch das Kind einen tieferen Blick in die h. Geschichte werfen zu lassen. Dieser Punkt ist wichtig und hat Aehnlichkeit mit dem, was wir in der Profangeschichte unter einer pragmatischen Behandlung verstehen. (Nach Vormbaum.)
- 5) Der Lehrer ertheile die bibl. Geschichte mit priesterlicher Würde und suche die Schüler durchweg in der größten Geistesspannung, Ruhe und Stille zu erhalten. Wer es auf die geistige, religiöse, gemüthliche Entwicklung der Schüler, auf Anregung der schlummernden und trägen Geister, auf innere kräftige Bewegung und Bethätigung, auf bleibende und tiefe Eindrücke abzieht, der stehe festen Fußes vor der Klasse, verlange eine aufrechte, frische

Haltung der Schüler, beginne erst mit dem Unterrichte, wenn äußerlich die vollste Ruhe vorhanden ist und suche durch angemessenes, sicheres, taktvolles Verfahren die Masse fortzubewegen. Schneidet er während des bibl. Geschichtsunterrichtes Federn; linirt er während des Nacherzählens von Seiten der Kinder die Schriften; spazirt er zerstreut hin und her und Anderes: so verlegt er die Achtung, die er diesem Unterricht wegen seines hohen Inhaltes schuldig ist, und gibt der Jugend ein Aergerniß, statt der Zucht zum Herrn.

d. Indirekte Einwirkung durch den übrigen Unterricht, durch Disciplin und Beispiel des Lehrers.

Es ist ein alter, oft angeführter Grundsatz: Aller Unterricht in der Volksschule sei religiös. Er fand stets sowol unter den Leitern, als auch unter den Lehrern der Volksschule viele Anhänger; allein ein Blick in das Schulleben zeigt, daß dieser Grundsatz noch lange nicht die Früchte im Leben trägt, die man mit Recht von einem solchen Stamm erwartete. — Nehmen wir einmal die Fächer des Unterrichts in unserer Volksschule kurz durch, um sie in Beziehung auf unsern Grundsatz einer unmaßgeblichen Prüfung zu unterwerfen.

1) Lesen. Das Lesen muß im Sprachunterricht eben so seine gründliche und sichere Unterstüßung finden, als dies beim ersten Leseunterricht durch den Anschauungsunterricht und beim eigentlichen Religionsunterricht durch die bibl. Geschichte geschehen sollte. Geschehen sollte, sage ich, weil es auch hier noch allerwärts fehlt. Ein solcher Leseunterricht wäre dann aber auch im Stande, das Lesen der h. Schrift und guter religiöser Bücher für das spätere Leben recht fruchtbar zu machen und Lust und Liebe immer aufs Neue dazu zu erwecken.

2) Singen. Warum ich auf das Lesen sogleich das Singen folgen lasse, ist: weil der Gesang, wie das Lesen ein wesentliches Hülfsmittel für den Religionsunterricht ist, geeignet auf die religiöse Bildung unmittelbar zu wirken. Es gibt nichts Schöneres, Kräftigeres, Nichts, das mehr zu Herzen dringt und dasselbe himmelan hebt, als den religiösen Volksgefang, den Choral. Ich stimme einem neuern Bearbeiter der bibl. Gesch. vollkommen bei, wenn er sagt, der Choral im Gesang sei das, was das „Unser Vater“ unter den Gebeten: „ernst und durchdringend bei den Alten, lieblich und rührend im Munde der Kinder.“

3) Der Sprachunterricht. Ohne ein klares Verständniß der Sprache ist gar kein Religionsunterricht möglich; denn, wenn irgendwo, so ist es hier nöthig, daß man denken gelernt haben muß. Dies anzustreben ist der Sprachunterricht besonders geeignet und bestimmt. Dies ist aber auch die Ursache, warum diesem Unterrichtsgegenstande in der neuern Zeit so viel Werth be-

gelegt wird. Manche Lehrer haben für den Sprachunterricht fast ausschließlich biblischen Stoff gewählt. Dies ist nach meinem Dafürhalten eine Einseitigkeit; es führt leicht zur Ueberreizung; etwas anderes ist es dagegen, die bibl. Geschichte zu Aufsatzübungen zu benutzen. Man darf die Bibelworte schon benutzen; aber Hauptsache ist es, daß das Kind denken und das Gedachte richtig aussprechen lerne.

4) Das Schreiben wirkt nur wenig auf religiöse Bildung und dieses wenige nur mittelbar. Man hat sich hie und da Mühe gegeben, auch das Schreiben dem Religionsunterrichte dienstbar zu machen und es wurde demgemäß der Stoff für die Vorschriften aus der h. Schrift genommen. In Wahrheit aber wurden hiedurch der Religion kaum oder nur geringe Dienste geleistet. Ersteres nur insofern, als durch oft wiederholtes Schreiben von Sprüchen oder Sätzen, welche eine religiöse Wahrheit enthalten, diese dem Gedächtniß eingeprägt werden. Schreiben, als mechanische Fertigkeit kann zur religiösen Bildung nur einen Scherf noch beitragen, indem es Ordnungssinn und Reinlichkeit nährt und so der Eittlichkeit dient.

5) Rechnen. Was vom Schreiben gilt, gilt auch vom Rechnen. Nur insofern, als es die Geisteskräfte übt, an ein klares Erkennen und richtiges Schließen gewöhnt, dient es mittelbar dem Religionsunterricht. Sonst aber nicht, und daher ist z. B. nach meiner Meinung auch das Rechenbuch des Galwer Verlagsvereins ein verfehlt, so sehr es auch in frommen Kreisen empfohlen werden mag.

6) Das Zeichnen. Harnisch sagt sehr wahr: „Bilder sind wichtig, sogar zur Gottseligkeit, wenn kein Mißbrauch damit getrieben wird; am wenigsten werden aber die sie mißbrauchen, welche selbst sie schaffen und nachschaffen können.“ Es würde indessen zu weit führen, wenn dies hier weiter ausgeführt würde. Nur so viel sei hier noch bemerkt, daß durch das Zeichnen in den meisten Lehranstalten, niederen und höheren, für die ästhetische Bildung noch keineswegs das geleistet wurde, was hätte geleistet werden können, weil man nämlich das eigentliche *punctum saliens*, die Durchdringung der mathematischen und rein ästhetischen Seite des Zeichnens nicht finden konnte.

7) Naturkunde und Profangeschichte. Beide regen die religiöse Anlage des Menschen innig und warm an; in beiden finden wir der „Gottheit Spur;“ in tausend Stimmen reden beide zu uns, in der einen so vornehmlich wie in der andern. Der Verf. hält fest an dem Satz und die Erfahrung bestätigt ihn: Die sittlich-religiöse Ausbildung gedeiht nur da recht, wo die Beschäftigung mit der Natur und der menschlichen Gesellschaft stets eine Fülle frischer Erfüllungen vermittelt und wiederum von dem religiössfittlichen Geiste, der im Menschen leben soll, durchdrungen wird. Eines gedeiht auch

hier nur durch das Andere. Obwol es hier noch Vieles zu sagen gäbe, so soll doch hiermit geschlossen werden. Wer mehr hierüber lesen will, der schlage die geistvolle Schrift A. Grube's „der Elementar- und Volksschulunterricht“ nach; da wird er manche schöne Gedanken finden.

Indirekt auf die religiöse Bildung wirkt auch noch die Disciplin ein, insofern sie nämlich auf die Gesinnung einen bedeutenden Einfluß ausübt. In der Schule soll das Kind zu seinem Heile lernen sich mit Andern zu benehmen, Andere zu tragen, sagen und sich sagen zu lassen, alle Privilegien der Einbildung und der äußeren Stellung daran zu geben, mit gleichen Rechten und Pflichten unter den Genossen zu weilen, sich einer durchaus nothwendigen, für Alle gleichen Ordnung zu unterwerfen und den Segen eines geregelten Zusammenseins zu fühlen. Durch die Disciplin bewirkte Ordnung und Regelmäßigkeit muß nothwendig im Kinde eine Freude am geselligen Zustande hervorbringen und so die vortheilhafteste Einwirkung auf die Gesinnung mit sich führen, das Kind soll aber ja nicht auf A. L., sondern auf N. L. Boden stehen. Dieses, hinausgehend über den Rigorismus und über die äußere Gerechtigkeit und Werththätigkeit, lehrt nicht den erzwungenen Gehorsam, nicht das äußerliche gute Werk schätzen, sondern die Gesinnung, jene Gerechtigkeit, welche aus dem Glauben kommt. Soweit kann es aber nur durch gegenseitige Liebe kommen. Wo sie fehlt, da mögen sich am Baume der Schule wol Knospen und Blüten zeigen, die Früchte des Geistes aber wird man vergeblich suchen. Religiöses Leben gedeiht nur, wo Liebe ist; Furcht aber ist nicht in der Liebe.

Der wichtigste Faktor bei alle dem ist doch der Lehrer selbst. Darauf kommt es an, daß ihm das rechte Leben innewohne und daß er während des Unterrichtes wirklich als das belebende Prinzip anregend, erleuchtend hervortrete. Mit Milde und Ernst, mit Ruhe und sittlicher, unantastbarer Würde stehe er in seiner Schule — nicht nur während der Stunde des bibl. Geschichtsunterrichts, aber da unter allen Umständen, sondern allezeit. Ohne das fällt bei den tausendfältigen, gegenseitigen Beziehungen der Schüler und des Lehrers, welcher in keine halbe Verborgenheit sich hüllen kann, die Achtung vor ihm. Und ist diese einmal weg, so ist auch gar bald aller Segen des Unterrichtes verschwunden, weil der Glaube an ihn dahin ist. Es ist eben ein altes, ewig wahres Wort: „Worte belehren; aber Beispiele ziehen an.“

Möchten wir Alle das stets bedenken, und unserem Lehrerworte durch festes Halten auf äußere Zucht und Sitte Nachdruck und Lebenskraft geben, dann wird der Segen von Oben nicht ausbleiben, und das Wort Gottes, das wir auf Hoffnung in die jugendlichen Herzen austreuen, wird wirken, wozu es gegeben ist (vergl. Jesajas 55, 10. 11). Das walte Gott! J. Koch.

Verschiedene Nachrichten.

1. Kantonalkonferenzen.

St. Gallen. Kantonale-Lehrerkonferenz (Korr.). Am 11. Juli hielt der evangel. Lehrerverein im gewerbreichen Glawyl seine ordentliche Versammlung. Unser Wunsch am Schlusse des I. Berichts wurde erfüllt. Ein freundlicher, kolleg. Geist besetzte die Verhandlungen und leitete die Wahlen, und würdig reiht sich dieses Jahresfest den schönen Tagen in Buchs und Bernegg an. Die Bitterkeit, die früher einen Moment das Verhältniß der Lehrer trübte, scheint gewichen zu sein und eben dieser versöhnliche Sinn, das einmüthige Zusammenwirken von Kollegen, die einander nicht mehr recht verstehen wollten, war die wohlthuerndste Erscheinung des Tages und erhöhte die Bedeutung desselben. — Die Tagesordnung war eine äußerst reichhaltige; gleichwohl führte die gewandte und taktvolle Leitung zu rascher und allgemein befriedigender Erledigung derselben. Weil jedoch für die kurze Zeit zu viel Stoff vorlag, wollte die Diskussion nicht in rechten Fluß kommen; in Bernegg war allgemeinere Betheiligung an der Besprechung; in Buchs war die Diskussion lebendiger, einläßlicher, hier und dort waren es aber brennende, organisatorische Fragen, welche die principielle Opposition zu freundlichem Kampfe aufforderten; dagegen bot die Glawylerkonferenz viel Abwechslung in Referaten und Vorträgen, und deßhalb erhielt sich die Frische und das allgemeine Interesse an den Verhandlungen bis an's Ende, und wohl Keiner wird ohne eine freundliche Erinnerung und ohne etwelchen Gewinn heimgekehrt sein. — Obgleich Obertoggenburg gar nicht und Werdenberg nur durch ein Mitglied vertreten war, nahmen doch circa 60 Mitglieder an den Berathungen Theil. Erfreulich war auch die Teilnahme zahlreicher Ehrengäste, geistlichen und weltlichen Standes; ungern aber vermifste man eine Abordnung des h. Erziehungsraths, der direkte Einladung erhalten hatte.

Nach einem einleitenden kräftigen Gesange und einer angemessenen Eröffnungsrede erhielt die Versammlung Mittheilung über die Vollziehung der letztjährigen Beschlüsse und über den Erfolg der Petitionen. Dem Gesuche um Anbahnung einer gleichmäßigen Orthographie hat die I. Schulbehörde vollständig entsprochen. Sie anerkennt das Bedürfniß einer Einigung und die Zweckmäßigkeit der ihr eingesandten Broschüre über Rechtschreibung. *) Sie erklärt diese für alle evangelischen Schulen des Kantons als gesetzliche Norm und empfiehlt sie zur Einführung in die geeigneten (mittleren und oberen) Klassen der Primarschulen. Auch der katholische Administrationsrath soll geneigt sein, einen ähnlichen Beschluß zu fassen. — Der Schulbuch =

*) Regeln und Wörterverzeichnis zum Behufe der Rechtschreibung und Zeichensetzung.

plan wurde an eine Kommission zur Vorberathung und Begutachtung gewiesen. Diese hatte anfänglich die Absicht, mit entscheidenden Beschlüssen zuzuwarten, bis die Revision der Organisation und der Schulordnung vollendet sei, weil diese die Basis bilden und für Abfassung des Schulbuchs Direktionen geben müsse. Nun aber die neue Schulordnung so lange ausbleibe, werde sie das Schulbuchwerk sofort an die Hand nehmen. Die Petition um Gehaltserhöhung*) hat den h. Erziehungsrath veranlaßt, genaue statistische Mittheilungen über den Stand der Lehrerbefoldungen, über die Größe der Schulgüter und des Steuerkapitals, überhaupt über die ökonomischen Kräfte der einzelnen Gemeinden zu sammeln, um auf diese Thatsachen gegründete Anträge stellen zu können. Auch die Sorge für die hinterlassenen Lehrerfamilien führte zu vorbereitenden Schritten in der obersten Schulbehörde. — Ueber die der Konferenz-Kommission überwiesene Frage, betreffend die Reorganisation der Halbjahr- und Ergänzungsschulen, konnte noch kein bestimmter Vorschlag gebracht werden. Es fehlten manche der nöthigen Materialien zum Abschlusse. Der Gegenstand bleibt für eine spätere Konferenz auf der Tagesordnung.

Hierauf folgte die Verlesung der Berichte über das Schul- und Konferenzleben in den Bezirken. Wir hielten Anfangs einen zusammenfassenden und vergleichenden Generalbericht für zweckentsprechender, als 5 Specialreferate, weil wir Monotonie und ermüdende Wiederholungen befürchteten; allein diesmal zeigte sich dieser Modus, diese ungleiche Auffassung und eigenthümliche Behandlung recht angemessen und interessant. Indes die Einen objektiv referirend sich verhielten und ein Daguerreotyp vorzulegen sich bestrebten, versahen Andere ihre Mittheilungen mit sarkastischen Glossen und würzte ein Dritter seinen Bericht mit humoristischen Bemerkungen. Jedes Referat trug getreulich seine charakteristische Bezirksfarbe. — Aus den Arbeiten gewann man die Ueberzeugung, daß in allen Specialkonferenzen strebsamer Sinn sich kund gibt und daß zum Wohl der Schule und an eigener Fortbildung treu gearbeitet wird. Obwohl diese Originalbilder ungemein wohl gefielen, soll nun doch in Folge eines individuellen Antrags fürs nächste Mal zur Abwechslung ein Gesammtreferat abgefaßt werden.

Herr Seminardirektor Rüegg theilte sodann in freiem Vortrage und in eingehender, gründlicher Weise seine Ansichten „Ueber Zweck, Umfang und Methode des grammatischen Unterrichts in der Volksschule“ mit. Wir beschränkten uns, aus dem umfassenden Referate einiges Wesentliche resümirend hervorzuheben. Als Zweck der Sprachbildung bezeichnet Ref. das Sprachver-

*) Das Minimum der fixen Besoldung für eine Jahrschule beträgt gegenwärtig nur Frk. 600.

ständniß und die Fertigkeit im Sprechen und Schreiben. Zu Erreichung desselben dienen die Sprachübungen und die Sprachlehre. Erstere bezwecken die Ausbildung des Sprachgefühls, des Sprachtaktes. Sie beginnen schon im elterlichen Hause und legen in der Unterschule durch methodisch stufengemäße Entwicklung der Gehör- und Sprachorgane im Schreiblese- und Anschauungsunterrichte den Grund für alle Sprachbildung. Bei diesem unmittelbaren Umgang mit der Sprache durch Beispiel und Nachahmung soll der Inhalt des Lesebuchs das mündliche Wort des Lehrers unterstützen. Die eigentliche Sprachlehre beginnt mit dem 4ten Schuljahre und stellt sich die Aufgabe, das Sprachgefühl zum Sprachbewußtsein zu erheben. Erst wenn die Schüler einen bestimmten Sprachschatz durch Uebung gewonnen, ist es an der Zeit, Gesetze und Regeln zu abstrahiren; andernfalls sind diese nutzloser Gedächtnißkram. Die Sprachübungen nehmen auch in der Oberschule als Satzübungen und bei Anwendung derselben als zusammenhängende Darstellung die meiste Zeit in Anspruch. Sie bleiben fortwährend die Hauptsache. Ref. äußerte sich einläßlich über das Verhältniß der Sprachlehre zu den Sprachübungen und über die Stellung der Grammatik zum allgemeinen Sprachbildungszweck. Er betonte nachdrücklich, daß die Grammatik, wenn gleich nothwendig, doch nur in richtiger Beschränkung und Unterordnung den Sprachzweck in der Volksschule fördere, und daß daher kein wissenschaftliches System und Nichts, was nicht praktische Bedeutung für den Unterricht habe, in die Primarschule gehöre. — Bei Darlegung und Auseinandersetzung der Methode und des Stufengangs war Ref. hauptsächlich bemüht, seinen Standpunkt zum anlehrenden Sprachunterrichte und das Verhältniß des Schulbuchs zu den grammatischen Uebungen klar zu bezeichnen. Im Allgemeinen mit dem Grundsatz einverstanden, daß der Lesestoff für den Sprachunterricht nutzbar gemacht werde, erklärt sich Ref. dennoch gegen die Verbindung der Grammatik mit sogenannten Musterstücken und gegen die Einordnung der Lesestücke noch grammatischen Rücksichten. Es sei in einer derartigen Behandlung kein methodischer Gang und keine principielle Gliederung ersichtlich. Ref. erinnerte an die Hauptvertreter dieser Methode, an Otto, Kellner und Lüben, und bemerkte, daß jeder folgende einen Fortschritt zur richtigen Behandlung vermittele. Mit Lübens Anschauung *) könne er sich am ehesten befreunden. Er forderte für den grammatischen Unterricht eine Sammlung wirklicher Mustersätze in übersichtlicher Zusammenstellung; zur Auffassung und richtigen Erkenntniß eines Gesetzes sei eine Gruppe gleichartiger Sätze nothwendig; ein Beispiel genüge nicht. — Schließlich bespricht Ref. noch die Vertheilung des Stoffs für

*) Vergleiche: Grundsätze und Lehrgänge für den Sprachunterricht v. Aug. Lüben. Zweite Auflage.

die einzelnen Schuljahre und zeigte, wie die Beispielsammlung behandelt und wie auf jeder Stufe die Wortlehre und Flexion mit der Satzlehre verbunden werden sollte. Dem 4. Schuljahr wies er den einfach engen, dem 5. den einfach erweiterten und dem 6. Kurse den zusammengesetzten Satz zur Behandlung zu. — Das ausführliche Referat war recht instruktiv, aber fast nur zu reichhaltig, um eine gründliche und fruchtbare Besprechung hervorzurufen; als Ausdruck ziemlich allgemein anerkannter Ideen gab es keine besondere Veranlassung oder Aufforderung zu Entgegnungen; es war auch kaum zulässig, nur einzelne Partien aus dem Ganzen herauszugreifen. Diejenigen, die sich an der Diskussion betheiligten, äußerten sich gegen den Referenten anerkennend und beistimmend.

Die Kommission empfahl nun für die künftige Konferenz die Besprechung „über den landwirthschaftlichen Unterricht in der Volksschule“ und wünschte zum Zwecke der Abfassung eines gründlichen und umfassenden Referats aus jedem Schulbezirk eine Arbeit. — Die Herren Müller und Luz aus dem ackerbautreibenden Rheinthale äußerten ihre Bedenken über die Zulassung des Themas in dieser Fassung und besonders über die Hereinziehung eines neuen Lehrfaches. Sie fürchten eine gefährliche Ueberladung, da die Aufgabe der Primarschule ohnehin schon schwer genug sei. Für Behandlung des landwirthschaftlichen Unterrichtes finde sich keine Zeit; überdies seien die Schüler dieses Alters für richtige Auffassung noch nicht reif. Die Volksschule müsse dem allgemeinen Bildungszwecke dienen und könne nicht zugleich Berufsschule sein. Wie der Landwirth jetzt, so könnte später vielleicht mit gleichem Recht der Gewerbsmann Berücksichtigung verlangen. — Auf die warme Fürsprache von Seite des Hrn. Kantonschulraths Tschudi jedoch, der auf die große Bedeutung der Frage und auf die vielen Beziehungen und Berührungen des landwirthschaftlichen Unterrichtes zu den bereits eingeführten Schulfächern hinwies, nahm man den Gegenstand auf die Tagesordnung und bestellte eine Kommission für Vorarbeiten aus den Herren Wellauer, Hubschmiedt, Zucker, Senn und Luz.

Das folgende Referat von J. J. Schlegel über die „Anordnung einer Sammlung st. gallischer Dialekt-Eigenthümlichkeiten, Sitten und Volksagen durch die Zusammenwirkung der Lehrer des Kantons“ gab einleitend Andeutungen über den Ursprung der Mundart und der Gesamtsprache, über die Bedeutung des Dialekts für die Schule und die Sprachforschung, sowie über den Werth der Sage, des Volksliedes u. für Kulturgeschichte. Den Grund der Verschiedenheit und der Gemeinsamkeit der Sprache sucht Referent in der Individualität, die sich in Geist und Natur ausprägt und wieder in der Einheit und Zusammengehörigkeit zum großen Ganzen, in diesen scheinbar gegensätzlichen und doch einander ergänzenden Grundkräften und Richtungen der

menschlichen Seele, die in den beiden „selbst ist der Mann“ und „an ein Ganzes schließe dich an!“ ihren ziemlich richtigen Ausdruck finden. Eine fernere Ursache der Mannigfaltigkeit und Eigenthümlichkeit in den Provinzialismen liege in der besondern Beschaffenheit des Landes und in der Beschäftigung seiner Bewohner. Der schweiz. Dialekt stehe mit der schweiz. Natur und dem schweiz. Volksleben in engster Beziehung. — Die Mundart sei die ächte Muttersprache, die lebendige und erfrischende Quelle der Schriftsprache und trage so recht das Gepräge der Naivetät, der Frische, der Naturwüchsigkeit. Die gegenwärtige Zeitrichtung aber strebe, das eigenthümlich Verschiedenartige zu nivelliren und das Originelle in Dialekt, Sitten und Volkstrachten allmählig zu modernisiren. Darin liege die Aufforderung, die Mundarten zu kultiviren und die Ruinen vor dem Untergange zu retten. Zur Uebernahme dieser Aufgabe seien Geistliche, Aerzte und Lehrer, die täglich mit dem Volke verkehren, vorzugsweise geeignet. Sie dienen damit der vaterländischen Volks- und Landeskunde, sie unterstützen den Idiotikographen durch Sammlung der nöthigen mundartigen Baustoffe und erhalten selbst mannigfache Förderung. Referent empfahl nebenbei das Festhalten der veredelten Mundart in der Schule, zumal in den untern Klassen; dann ermunterte er speziell seine Kollegen, bei der Dialektsammlung sich zu betheiligen, st. gallische Spracheigenheiten zu notiren und zu erklären, die Regeln der Aussprache und die grammatischen Gesetze zusammen zu stellen und auch die Sprichwörter, die Goldkörner voll Lebensweisheit und Volkspoesie, wohl zu beachten. Mit dieser nützlichen Nebenbeschäftigung, fuhr er fort, erreichen die Lehrer mehrere Zwecke zugleich: 1) gewährt sie unmittelbaren Genuß und wird zur reichen Quelle geistig belehrender Unterhaltung. Der Umgang mit dem Volk und die köstlichen Klänge aus Heimat und Jugendzeit haben einen eigenthümlichen Reiz; 2) befördert und bereichert das Hinein- und Hinabsteigen zu den Originalien, Quellen und Wurzeln, in die Erzgruben und Urwälder der Sprache, dann das Forschen nach Abstammung und Sinnverwandtschaft und endlich die Vergleichung der Einzelsprachen mit der Gesamtsprache, die Sprachbildung mehr, als die Grammatik allein und gewährt auch einen Einblick in die historische und geographische Sprachkunde; 3) erlangt man damit eine bedeutungsvolle Kenntniß des Volks und Verständniß seines Geistes- und Gemüthslebens, das sich in seinen Sitten und Sprüchen, in seiner Sprache abspiegelt; 4) erreicht man einen historischen Zweck, indem die Traditionen, die Sagen, Gebräuche und Redensarten die allmähliche innere Entwicklung zeigen und über die Denk-, Gefühls- und Ausdrucksweise, über die Bestrebungen und über den geistigen, sittlichen und religiösen Standpunkt unserer Voreltern Aufschluß geben; 5) bringt sie auch Schule und Leben in nähere Berührung; halten sich die Lehrer ängstlich und immer strikte nur an pädagogische Themata, so werden sie leicht pedantisch und einseitig; es ist gut, wenn sie zeitweise auch andere Lebensfragen besprechen. — Nach Hinweisung auf die bezügliche Literatur animirte der Ref. den Verein, dem Gegenstande ferner sein Interesse zu widmen. — Die Anregung fand freundliche Aufnahme. Die Kantonallehrerkonferenz, überzeugt von der Wünschbarkeit einer derartigen Sammlung, ermuntert nun sämtliche Lehrer des Kantons zur Theilnahme an dieser Arbeit und bestellte dann für Empfangnahme allfälliger Beiträge, zu deren geeigneter Verwendung oder für Uebermittlung an den Bearbeiter eines neuen schweiz. Idiotikons eine Kommission, bestehend aus J. J. Schlegel, Hrn. Seminaradministrator Rüegg und Hrn. Professor Dr. Henne.

Eine Motion von Hrn. Bühler, die hohe Erziehungsbehörde durch eine Eingabe zu Gründung einer Lehrerwitwen- und Waisen-Kontenanstalt nach dem Muster der zürcherischen zu veranlassen, wurde zur Prüfung und Begutachtung an das Komite gewiesen.

Bei der allgemeinen Umfrage machte der st. gallische Korrespondent des schweiz. Lehrervereins die Mittheilung, daß aus unserm Kanton bisher erst 51 Lehrer den Beitritt zu dieser Gesellschaft erklärten. Er wünschte größere Theilnahme und besonders auch einige Repräsentanten aus dem Toggenburg.

Die regelmäßig wiederkehrenden Geschäfte haben nur ein lokales Interesse und werden daher hier übergangen.

Auf die 5 stündige Arbeit und die ungetheilte Aufmerksamkeit bei 1859er Julihize folgte eine freundlich=trauliche Unterhaltung beim einfachen Mittagsmahle. Herr Müller von Altstätten brachte mit Begeisterung den ersten Toast dem Konferenzkomite, der Kollegialität und den willkommenen Ehrengästen. Herr Dekan Wirth von St. Gallen, der immer so gern unter den Lehrern weilt und der auch selten eine Konferenz versäumt, erwiderte in freundlicher Weise. Sein Toast galt dem idealen Streben der Lehrer und den Bildungsanstalten mit religiösem Geiste.

Wir freuen uns innig am allmäligen Erstarken und Emporblühen der Kantonallehrerkonferenz, wir freuen uns der wachsenden Theilnahme und der freundlichen Annäherung der h. Erziehungsbehörde. Der junge Verein hat auch ohne gesetzliche Organisation und unter schwierigen geogr. Verhältnissen doch schon manches Gute angebahnt. Verharret er in dieser gesunden, praktischen Richtung, wird er zu rechter Thatkraft und wohlthätigem Einflusse gelangen. So möge denn das Schiff, das nun seit ein paar Jahren in günstig Fahrwasser geleitet ist, frisch und unentwegt weiter segeln und endlich Land finden! Eine grüne Insel winkt ja schon und übers Jahr proklamirt man in Wattwil die Gehaltserhöhung. Das ist die erste Station. Also auf frohes Wiedersehen!

V e r m i s c h t e s .

Die neugegründete Taubstummenanstalt in St. Gallen. Es war im Jahr 1846, als Herr Wettler in Rheineck ein Privatinstitut mit einigen taubstummen Kindern eröffnete. Das Unternehmen fand sogleich Beifall und theilnehmende Unterstützung. Zwei Jahre später bildete sich zum Zwecke der Aufnahme armer bildungsfähiger Taubstummen in diese Anstalt ein Verein von Frauen, und ermuntert von diesem Vereine wurde das Institut in die Nähe von St. Gallen verlegt. Während des Zeitraumes von 10 Jahren konnte aus den jährlichen Beiträgen wohlthätiger Menschenfreunde das Pensionsgeld für 17 arme Kinder, für Einige ganz und für Andere theilweise entrichtet werden. Auch die gemeinnützige Gesellschaft des Kantons nahm an diesem schönen Werke christlicher Wohlthätigkeit Theil und unterstützte 4 arme taubstumme Kinder. So schien die Anstalt erfreulich gedeihen zu wollen. Durch verschiedene Verumständungen jedoch verkleinerte sich dieselbe allmältig so, daß der junge Unternehmer, dessen Gesundheit zu leiden angefangen hatte, einsah, daß ihm die erforderlichen Mittel fehlten, die Anstalt zu wahrer Blüte zu bringen. Es war darum Frauenliebe und Frauenmuth nöthig, um die Anstalt zu retten. Es organisirte sich sofort ein weiblicher Verein, um eine neue Anstalt auf der alten aufzubauen, in der Hoffnung, daß sich ihm der stärkere Arm und der Rath einiger Männer anschließe. Eilf Männer fanden sich sofort zum Miteinstehen und Mitwirken und es wurde daher der Verein im Nov. v. J. förmlich konstituiert. Nach den Statuten besteht der „Hülfsverein zur Bildung taubstummer Kinder“ aus 12—20 Mitgliedern — Herren und Frauen. Er übernimmt die Anstalt des Hrn. W. zur Fortführung auf eigene Rechnung. Als finanzielle Grundlage der Anstalt werden dem Vereine

übergeben: a) vom Frauenverein Fr. 17500 und b) von der gemeinnützigen Gesellschaft Fr. 2500. Ueberdies sucht der Verein die Anstalt durch Sammlung von freiwilligen Beiträgen auch für die fernere Zukunft in der Weise sicher zu stellen, daß er außer der Deckung der laufenden Ausgaben auf die Gründung eines bleibenden Fonds Bedacht nimmt. In die Anstalt werden zunächst bildungsfähige taubstumme Kinder aus dem Kanton St. Gallen, dann aber auch aus andern Kantonen, namentlich von Thurgau und Appenzell, ohne Unterschied der Konfession, aufgenommen. Arme Kinder werden unter Umständen unentgeltlich aufgenommen. Für Bemittelte ist der jährliche Pensionspreis auf Fr. 450 normirt. Die eintretenden Kinder müssen im Alter zwischen 8 und 12 Jahren stehen. Der Unterrichtskurs ist auf 6 — 7 Jahre gestellt. Vor der Hand bildet die Anstalt eine Familie von 10, höchstens 12 Zöglingen. Der Verein wird aber auf mögliche Erweiterung Bedacht nehmen. Armen Taubstummen verhilft der Verein nach Vollendung des Kurses zur Erlernung eines Berufes; auch ordnet er zur Beaufsichtigung und Leitung Patronate für sie an. Alljährlich wird Bericht und Rechnung abgelegt. Zur besondern Aufsicht und Leitung der Anstalt in Beziehung auf Oekonomie, Unterricht und Erziehung wurde nach Konstituierung des Vereins aus Mitgliedern desselben das Direktionskomite (aus drei Frauen) und den Herren J. G. Wirth, Dekan und Stadtpfarrer; Gsell-Luz; Dr. Nepli und J. J. Schlegel, Lehrer, bestellt.

Der erste Aufruf zu Beiträgen fand bei Behörden, Korporationen und Privaten, namentlich der Stadt St. Gallen, höchst erfreulichen Anklang. Die Kantonsregierung eröffnete die Subskription und sicherte dem Vereine für laufendes Jahr in freundlichst anerkennender Weise Fr. 400 zu. Ihr folgten das kaufmännische Direktorium, der städtische Verwaltungsrath und die Hülfsgesellschaft. In kurzer Zeit stieg die Summe der dießjährigen Kollekte auf Fr. 17000, so daß dem Vereine nun die Gesamtsumme von Fr. 37000 zur Verfügung angewiesen ist. Dieser schöne Erfolg ermutigte den Verein, die Anstalt baldigst ins Leben zu rufen, obschon das Unternehmen noch nicht für alle Zukunft gesichert erschien. Er durfte diesen Schritt wagen im Vertrauen auf eine zunehmende oder doch namhafte Unterstützung des Staats, der dem Unterricht bildungsfähiger taubstummer Kinder (eine frühere Zählung im Kanton St. Gallen erzeugte 186 taubstumme Kinder) gewiß bald die gleiche Sorge, wie dem der Vollstinnigen, zuwenden wird; der Verein durfte den Entschluß fassen besonders auch im Vertrauen auf die Liebesgaben, auf die Mildthätigkeit und fernere freudige Bereitwilligkeit des Publikums. Auf Empfehlung des Herrn Direktor Schibel in Zürich wurde sodann Herr Erhardt, welcher mehrere Jahre in der zürch. Taubstummenanstalt wirkte, zum Vorsteher des neuen Instituts berufen. Der Verein hat damit einen tüchtigen Lehrer und erfahrenen Erzieher gewonnen. — Am 9. Mai d. J. nun wurde die neue Anstalt im freundlichen Lokale im Buchenthal, unweit St. Gallen, mit einer einfachen Feier eröffnet. Hr. Dekan Wirth, Präsident des Vereins, sprach das tiefempfundene, herzenssprechende Eröffnungswort. Von diesem für Jugendbildung rastlos wirkenden und in seinem Alter immer noch rüstigen und thatkräftigen Manne erhielt auch die junge Anstalt den wirksamsten Impuls. Dessen Kraft und liebevoller Fürsorge verdankt man, daß der frische Baum schon so frühe Knospen und Blüten treibt. Mit Treue und sichtlichem Erfolg arbeitet nun Herr Erhardt an den elf ihm anvertrauten Zöglingen. Ein Blick in dieses Erziehungshaus überzeugt, daß die Vorsteherwahl eine glückliche war. Sie bürgt für gesegnete Wirksamkeit und eine blühende Zukunft. Wir wünschen der Anstalt den Schutz und Segen des Himmels. Möge sie zur Zierde des Kantons sich entwickeln!