

Aus der Praxis des kirchengeschichtlichen Unterrichts

Kirchengeschichte in der Schule

Von Lyzealdirektor B. Schremmer in Berlin-Reinickendorf

Die alt- und neutestamentliche Forschung hat in den beiden letzten Jahrzehnten gewaltige Veränderungen durchgemacht, die auch die biblische Schulwissenschaft zum Umlernen gezwungen haben. Was Gunkel und seine Schule auf alttestamentlichem Gebiet uns an neuen Offenbarungen geschenkt, und was in der neutestamentlichen urchristlichen Forschung Deißmann, Bousset, Harnack, Joh. Weiß u. a. erarbeitet haben, das beeilte sich die Schule auch für sich nutzbar zu machen. Rein, Flöring, Lietz, Thrändorf, Meltzer, Reukauf, Heyn haben umsichtig und taktvoll in theoretischen Abhandlungen wie in praktischen Präparationswerken die neue Auffassung von der Entwicklung Israels und vom Urchristentum für die Schule umzumünzen gewußt. Wie gewaltig der Umschwung war, kommt einem erst recht zum Bewußtsein, wenn man eins der alten Präparationswerke (etwa Sprockhoff) neben die neuen hält. Selbst der treffliche Dörpfeld, der doch ein Herz für die Kinder hatte und darum das Dogmatische aus dem Unterricht verbannen wollte, erscheint gegen Tögel¹, um den letzten, nicht den schlechtesten zu nennen, durchaus veraltet.

Wie stand es mit der Kirchengeschichte? Sie hat im allgemeinen keine so grundstürzende Umwälzung durchgemacht. Sie hat in aller Stille unendliche Kleinarbeit geleistet. Weitere Kreise wurden allenfalls auf Harnacks Deutung der altchristlichen Dogmenentwicklung, auf den Streit um Denifes Luther oder auf

1) Tögel, Der Herr der Menschheit, 1918.

Troeltschs Thesen über den Zusammenhang von Reformation und Mittelalter einerseits, Reformation und moderner Welt andererseits aufmerksam. Sonst aber kann man wirklich nicht sagen, daß die Kirchengeschichte schon Allgemeingut der Gebildeten geworden sei, wie es Hase einst erhoffte. Alle diejenigen, die vor der Prima der Vollanstalten ins Leben traten, bekamen früher nur von Luther und der Reformationszeit etwas zu hören, von der übrigen Kirchengeschichte nichts. Jetzt ist es erfreulicherweise an Volks- wie an höheren Schulen anders geworden. „Die Kirchengeschichte ist aus ihrer Aschenbrödelstellung herausgehoben.“¹

In der Volksschule sieht der bisherige Lehrplan des 6. Schuljahres folgende Stoffe vor: einige Bilder aus der Geschichte der christlichen Kirche, besonders der Reformationszeit. Für das 8. Schuljahr: Christenverfolgungen; Einführung des Christentums in Deutschland; Christentum und Islam; die Reformation, besonders in den Vorläufern und Nachfolgern Luthers; die Entstehung der Landeskirche (1817); äußere und innere Mission; der Gustav-Adolf-Verein und der Ev. Bund; die Gemeindeverfassung; die christliche Liebestätigkeit der Frau; das ev. Gesangbuch; die christliche Kunst in Kirche und Haus; die kirchlichen Handlungen und kirchlichen Pflichten; Geschichte der Bibelverbreitung u. a.

Der Lehrplan der höheren Knabenschulen fordert für Quarta: Lebensbilder aus der Zeit der Christenverfolgungen und der alten Kirche sowie aus der Bekehrung der heidnischen Bewohner Deutschlands und aus der neueren Mission. Für Obertertia: Entwicklung der christlichen Kirche von ihren Anfängen an bis an das Ende des Mittelalters in Lebensbildern und Einzelschilderungen (unter Berücksichtigung der Heimatgeschichte); die reformatorischen Bestrebungen vor Luther; Reformationsgeschichte im Anschluß an die Lebensbilder Luthers, Melancthons, Zwinglis, Calvins. Für Untersekunda: Zusammenfassende Wiederholung der Geschichte der christlichen Kirche bis einschließlich der Reformationsgeschichte; Ausbreitung der ev. Kirche und Hemmung durch die Gegenreformation; Lebensbilder Spencers, Franckes, Zinzendorfs; das Wiedererwachen des religiösen Lebens (an den Dichtern der Befreiungskriege gezeigt); die Union; das Wichtigste

1) Heyn, in Monatsbl. f. den ev. Religionsunterricht 1917, S. 275.

von der Verfassung der ev. Kirche der Heimatprovinz; die Äußerungen des ev.-christlichen Lebens in den Werken der äußeren und inneren Mission, besonders der Heimatkirche. Der Lehrplan für Obersekunda und Prima ist im ganzen derselbe geblieben wie früher: Entwicklung des Christentums von Jesus bis zur Gegenwart.

Vorbildlich ist der neue Plan der höheren Mädchenschulen: In 1½ Jahren die wichtigsten Ereignisse der kirchlichen Vergangenheit in ihrem Zusammenhang mit den Grundgedanken des Christentums und mit den Einflüssen und Forderungen ihrer Zeit. Da die kirchliche Gegenwart im Vordergrund steht, ist auszuscheiden, was nur im Interesse der Vollständigkeit liegt oder heologisch zwar bedeutsam, aber für die Gegenwart überwunden ist. Besonders ist auf solche Erscheinungen . . . hinzuweisen, die in verschiedener Gestalt immer wieder vorkommen (Mönchtum, Scholastik, Mystik, Pietismus, Aufklärung). Das Anschaulich-Gegenständliche steht im Vordergrund.

So wird denn jetzt Kirchengeschichte nicht nur den reiferen Schülern der Oberstufe vorgetragen, auch die 12- bis 16jährigen lernen sie schon kennen. Sogar die Volksschule hat erkannt, welch wichtiges und dankbares Arbeitsfeld sich ihr hier eröffnet. Freilich, bei 18jährigen ist der Unterricht anders zu gestalten als bei 14jährigen. Es sind zwei verschiedene Altersstufen, die nicht auf gleiche Weise behandelt werden dürfen. Der Lehrer muß doppelte, manchmal dreifache Buchführung verstehen.

Wie ist nun der Kirchengeschichts-Unterricht auf der Mittelstufe, bei den 12- bis 16jährigen zu gestalten? Wir fragen zunächst die Erziehungswissenschaft: was für Stoffe und welche Form der Darbietung eignen sich am besten für diese Altersstufe? Der geistige Unterschied zwischen einem Quartaner und einem Primaner läßt sich kurz durch die beiden Begriffe intuitiv und spekulativ ausdrücken. Doch ist nicht zu vergessen, daß die geistige Fassungs-gabe der Mädchen auch über das Alter von 16 Jahren hinaus vorwiegend intuitiv bleibt; und bei den jungen Männern ist die Fähigkeit der Intuition beim Erwachen des spekulativen Denkens keineswegs verschwunden. Was folgt hieraus? Die Anschauung muß im Vordergrund stehen. „Alles was wird, was sein Leben in Bewegung äußert, fesselt die natürliche Teilnahme

der Jugend. So im Spiel, so im Ernst. Das Gewordene, Fertige langweilt. Menschen, Taten, Entwicklungen in ihrem äußeren Verlauf (wenn dieser nicht gar zu gleichmäßig ist), Entdeckungsfahrten, Kämpfe und Siege reißen sie mit; für alles Zuständliche (Verfassungen, soziale und wirtschaftliche Verhältnisse) ihre Aufmerksamkeit zu wecken, ist vergebliches Mühen. Aufgabe des Lehrers ist, durch seine Darstellung die Phantasie des Hörers zu fesseln, daß sie erleben, was er ihnen erzählt“ ...¹ Nun erhebt sich freilich die Schwierigkeit: Kirchengeschichte ist vorwiegend Darstellung geistiger Entwicklungen, geistiger Kämpfe, nicht minder Geschichte von Institutionen. Wie soll das die Kinder fesseln? Einige wenige werden vielleicht dem Unterricht folgen können; der Durchschnitt quält sich über die Stunden hinweg. „Ich bezweifle die Möglichkeit, bei Kindern unter 15 Jahren ein streng historisches Interesse erwecken zu können, weil sie noch nicht reif sind für eine rein wissenschaftliche Geschichtsauffassung. Die Auffassung des Kindes ist eine mehr poetische. Kinder erfassen fremdes, längst vergangenes Leben nur, wenn es ihnen als Leben, nicht als abgestorbene Form vorgeführt wird“². Der Lehrer muß also erzählen, abgerundete, anschauliche Bilder geben. Das Erzählen ist es (sagt F. Friedrich)³, was die Knaben und Mädchen für die Geschichte gewinnt, was diese Stunden unterhaltender macht als die meisten andern und die jungen Zuhörer am leichtesten in die Wunderwelt der Vergangenheit eingehen läßt. Die Anekdote hat hier ihre Berechtigung, und ein farbiges Ausmalen der Vorgänge, unter Hinzufügung phantasiemäßiger, doch nicht geschichtswidriger Einzelheiten hat mit vollem Recht lebhaftere Fürsprecher gefunden, unter denen wohl der bayerische Lehrer Scheiblhuber der erste gewesen ist; er hat auch in trefflicher Weise in seinen für die Lehrer bestimmten Büchern gezeigt, wie man es machen könne.

In dem Lesebuch zur Kirchengeschichte von Reukauf-Heyn (Ausg. C)⁴ findet sich S. 29 der Satz: „Leo war es ferner auch,

1) E. Meyer, Vom pädagogischen Lebenswege, 1917, S. 74.

2) E. Weber, Die epische Dichtung, 1910, S. 19.

3) Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts, 1915, S. 40f.

4) Unter den Schulkirchengeschichten wohl die elementarste, praktischste. Frei von falscher „Wissenschaftlichkeit“, ist sie der Fassungskraft eines

der Italien von den Hunnen rettete“. Hier muß die Erzählung stehen, wie die Sage diesen Vorfall ausgeschmückt hat; sonst bleibt der Satz tot. — Dasselbst steht über Gregors Tätigkeit als Kirchenlehrer und Neuordner des Gottesdienstes: „Er brachte die Lehre vom Meßopfer zur Anerkennung in der Kirche. Danach ist das Abendmahl die unblutige Wiederholung des Opfertodes Jesu, die den Gläubigen Vergebung der Sünden, ja sogar Errettung aus zeitlichen Nöten, den Toten Erlösung aus dem Fegefeuer verschafft. Gregor sorgte ferner für weitere Ausgestaltung der Liturgie und für Reform des Kirchengesanges.“ Hier mußte ich 15jährigen Mädchen die Begriffe: Meßopfer, zeitliche Nöte, Fegefeuer, Liturgie erklären. Angespanteste Aufmerksamkeit erweckte die Sage von der Entstehung der Seelenmessen. — „Die Kirche des Ostens . . . verfiel gar bald. Ein Unglück für sie war es, daß immer neue Lehrstreitigkeiten in ihr ausbrachen . . .“ Was denken sich die Schüler unter Lehrstreitigkeiten? Warum nicht lieber eine Episode aus dem Bilderstreit erzählen, der doch so wunderbar anschaulich ist und in der Kirchengeschichte immer wieder auflebt, bis zu den Heiligenbildern der heutigen Katholiken?

Diese kleinen Geschichten, die für eine lebendige Geschichtserzählung unentbehrlich sind, knüpfen sich meist an bestimmte Persönlichkeiten. Und das führt uns zu dem Bekenntnis, das heute ausgesprochen vielleicht geradezu ketzerisch klingt: Für die Schule machen Persönlichkeiten die Geschichte! Wie sich die Geschichtswissenschaft, die ja einen tüchtigen Ruck nach der materialistischen Seite bekommen hat und bald in ihrer neuen Gestalt an die Pforten der Schule klopfen wird, auch entscheiden mag: die Schule braucht, um für die Kinder verständlich zu bleiben, nicht Ideen, nicht Massen, sondern Personen¹. Wenn wir Erwachsenen (abgesehen natürlich von den Fachhistorikern) das Wort Befreiungskriege hören, so steigen vor unserem inneren

Schülerkopfes angepaßt. Für gediegene wissenschaftliche Grundlage bürgen die Namen der Verfasser.

1) Vgl. H. v. Schubert, Die heutige Auffassung und Behandlung der K.-G., 1902. — W. Köhler, Idee u. Persönlichkeit in der K.-G., 1910. — Vgl. W. Goetz, Die Bedeutung von Persönlichkeit und Gemeinschaft in der Geschichte, 1918. — Hans Delbrück, Geist und Masse in der Geschichte, 1917.

Auge Gestalten auf wie Napoleon, Marschall Vorwärts, General York, der Freiherr von Stein, Th. Körner, der alte Arndt; vielleicht auch ein Bild: der Rückzug von Moskau oder die Einsegnung des Lützower Freikorps. Und wie verfährt der Dichter? Seine Helden sind nicht das Volk, die Masse. Schiller, der uns den Schweizeraufstand im Drama vorführen will, zeigt uns statt der Massenbewegung drei Männer: Tell, Stauffacher, Melchthal; deren Schicksal und deren Empörung ist sinnbildlich für das ganze Schweizervolk. Dagegen zeigen G. Hauptmanns „Weber“ den Versuch eines Dramas ohne führende Persönlichkeit, — ist er gelungen? Den stärksten dichterischen Eindruck wird immer der Mensch hervorrufen, der sich über die Masse erhebt, nicht die blinde, triebhafte Masse.

Für die Schule tritt zu dieser Überlegung noch eine weitere hinzu: die Schule soll nicht allein Wissen vermitteln, sie soll vor allem erziehen. *L'art pour l'art, la science pour la science*, — diese kalten Formeln lehnen wir Erzieher ab. Die Kunst ist fürs Leben; ebenso jeglicher Schulunterricht, und in erster Linie der Religionsunterricht. Er muß also das in den Mittelpunkt rücken, was erzieherisch wirkt. Und daher kommen wir auch von hier aus zu dem Satz: Nicht religiöse Strömungen sollen unsere Kinder kennen lernen, sondern unsere religiösen Helden. Denn von der Wirkung der Persönlichkeit gilt doch allzeit, was Herder einmal unübertrefflich ausspricht: „Was Luther sagte, hatte man lange gewußt, aber jetzt sagte es Luther!“

Der Lehrer der Kirchengeschichte auf der Mittelstufe der Schule wird also zu seiner eigenen Belehrung gewiß zu Karl Müllers Kirchengeschichte greifen, aber nicht als Vorbild für seine Erzählung; denn da verschwinden die Menschen fast hinter den Institutionen. Neander ist vielmehr am Platze und Hase, selbst auf die Gefahr hin, daß die Kirchengeschichte „zu einem Aggregat von Individualitäten“ wird, zu einer religiösen Bildergalerie. Für die Mittelstufe sind die geschichtlichen Zusammenhänge, auf die leider die meisten Geschichtsbücher das Hauptgewicht legen, nicht so nötig wie lebendige Einzelbilder. Gerade wie bei dem Namen Blücher der Marschall Vorwärts vor unserem geistigen Auge steht, so muß den Kindern bei dem Namen Augustin, Franziskus, Luther, Calvin, Zinzendorf ein bestimmt umrissenes Bild

vor Augen schweben. Das ist dann ein unverlierbarer Besitz fürs Leben. Dagegen die Zusammenhänge, mögen sie noch so oft eingepägt und wiederholt worden sein, sie sind in wenigen Wochen vergessen; das höchste, was man erreichen kann, ist eine elementare geschichtliche Perspektive. Uns Erwachsenen geht es ja schließlich nicht anders: die Intuition schenkt uns mühelos in einem Augenblick, was das spekulative Denken sich durch langwierige mühevoll Arbeit immer von neuem erringen muß.

Dem Lehrer zu zeigen, wie er die Ergebnisse der Forschung im Unterricht verwenden kann, sind einige Präparationswerke geschrieben, die den Gang jeder Unterrichtsstunde mehr oder weniger genau angeben: Reukauf-Heyn ¹, Reiniger ², Kälker ³. Ihnen allen möchte man zunächst wünschen: weniger entwickeln, mehr erzählen! Die armen Kinder, wenn nach der Besprechung Zwinglis zusammengefaßt wird: er war überzeugungstreu, glaubensmutig, tapfer, todesfreudig. Oder Calvin war sittenstreng, begeistert, eifrig. Das ist nicht bloß entsetzlich nüchtern und trocken, selbst wenn die Charakterbestimmungen richtig sind; es ist vor allem sträfliche Phrasendrescherei: Zwingli todesfreudig, Calvin begeistert, eifrig! — Weiter täte häufig mehr Gerechtigkeit im Urteil not. Wir wollen unser Vaterland und unsere Kirche in Ehren halten; aber folgende Sätze gehen doch zu weit: Es ist völlig undenkbar, daß die Lehre vom Ablasshandel in einem deutschen Gewissen hätte entstehen können. Oder: Der Deutsche ohne Unterschied der Religion zeigt auch in diesem Kriege seine Bündnistreue, seine Großmut, seine Wahrhaftigkeit, seine Achtung vor Recht und Gesetz. — Andererseits soll man auch das Gute am Gegner anerkennen. In Ignatius von Loyola kam sicher eine ebenso starke religiöse Kraft zum Ausdruck wie etwa im h. Franz. Es ist Unrecht, über ihn zu urteilen: er wollte durch seine Ordensgründung von den Katholiken geachtet, geehrt, gelobt und schließlich heilig gesprochen werden. Gleich übel ist das Urteil über Gregor VII.: für Religion und Sittlichkeit hatte er kein Verständnis, er selbst lebte in der bedenklichsten Gesellschaft. — Aus den oben entwickelten pädagogisch-psychologischen Grundsätzen

1) Präparationen f. d. ev. Religionsunterricht, Bd. 10, 1906.

2) Präparationen f. d. kirchengeschichtlichen Unterricht, 1908.

3) Der Siegeslauf der Religion Christi, 1916.

ergibt sich drittens die Forderung, dogmengeschichtliche Stoffe stark zu beschränken und zu vereinfachen. Den arianischen Streit begreifen die Kinder gut, ebenso die Zwei-Naturen-Lehre und Anselms *Cur Deus homo*. Schwieriger sind die Abendmahlslehren. Unmöglich scheint mir für diese Stufe die Behandlung der Augsburger Konfession, wiewohl sie einen Höhepunkt der Reformationsgeschichte bildet. Stundenlang nichts als Dogmatik, — das wäre eine Quälerei und gäbe keinen freudigen Unterricht.

Die Schulwissenschaft soll sich eben immer ihrer Grenzen bewußt bleiben, — auch beim Streben nach Vollständigkeit, das den Schulbüchern zwar so einen schönen Anstrich von Gelehrtheit gibt, aber so oft daneben greift. Man höre: Der erste Pfarrer in Wittenberg war Bugenhagen, ein eifriger Gehilfe bei der Bibelübersetzung. Er übertrug die Lutherbibel ins Plattdeutsche. Für den deutschen Norden wurde er dadurch bedeutsam, daß er das Kirchenwesen von Hamburg usw. ordnete. Seine Kirchenordnungen wurden oft als Muster benutzt. Bekannt ist B. auch dadurch, daß er Luther traute und ihm die Leichenpredigt hielt. — Man kann stark zweifeln, ob es nötig ist, den Kindern den Namen Bugenhagen zu nennen. Tut man es aber, so ist es der Mann wert, daß man ihm ein wenig mehr Zeit schenkt und erzählt: wie er aus einem entschiedenen Gegner Luthers sein begeisterter Anhänger wird; wie er das Joch des Zölibats eher als Luther abschüttelt; wie er Luther 1527 und sonst in den schwersten Stunden der Not treu zur Seite steht; wie sein frischer Humor ihn zum angenehmsten Gesellschafter macht; und wenn man ihn einen Kirchenorganisator nennt, so muß an ein paar Beispielen gezeigt werden, was das heißt: Kirchenwesen ordnen¹. Das allein ergibt ein anschauliches Bild.

Die Anschaulichkeit beim Kirchengeschichtsunterricht wird wachsen, je mehr man das, was die Heimat an kirchengeschichtlichen Erinnerungen bietet, an geeigneter Stelle heranzieht. In Berlin weisen wir z. B. auf die alten Kirchen St. Marien und St. Nikolai hin, auf das graue Kloster, die Brüderstraße, die Kalandsgasse, auf Schleiermachers Dreifaltigkeitskirche, auf die Namen

1) Vgl. Hering, J. Bugenhagen, 1888; — Schremmer, Lebensbilder aus der K.-G., 1919, S. 240 ff.

Petrikirche, Georgenkirche, Spittelmarkt, auf Bernau und seinen Hussitenbrei usw. Hier sind sicherlich noch manche Schätze zu heben. Das gilt für den kirchengeschichtlichen Betrieb unserer theologischen Fakultäten und für den Unterricht an Lehrerseminaren, für den vor einem Jahrzehnt der Seminardirektor W. Vorbrodt seine „Sammlung von Provinzial-Kirchengeschichten“ (Breslau, Carl Dülfer) herauszugeben begann; das gilt ebenso, ja fast noch mehr für den Schulunterricht, insonderheit auf der Mittelstufe! Und gerade dies wird bisher bei weitem nicht genug gepflegt. Da versagen die Stoffsammlungen fast ganz.

Überhaupt liegt auf dem Gebiete der Stoffsammlungen ein Mangel vor. Fiebig¹ klagte 1917: „Die Hauptsache ist, daß erst noch mehr derartiges anschauliches Material herbeigeschafft wird, das dem Lehrer bequem zur Hand ist.“ Fiebig selbst hat 1915 seine „Bilder aus der Geschichte des Christentums“ erscheinen lassen, die in dieser Hinsicht einige Lücken ausfüllen. Man findet darin z. B. die wichtigsten katholischen Heiligen, über die unter uns Protestanten zumeist arge Unwissenheit herrscht. Warm empfohlen wird auch Gros, „Charakter- und Zeitbilder aus dem rel. Leben“ (1915). Vom Verfasser wird in diesen Tagen die Stoffsammlung, die er selbst seit Jahren für den Unterricht angelegt und erprobt hat, als „Lebensbilder aus der K-G“ bei Mohr in Tübingen erscheinen. So ist doch schon der Anfang gemacht, dem genannten Mangel abzuhelfen.

Über K-G auf der Oberstufe, in Prima, ist von den Theoretikern² wie den Praktikern Abschließendes gesagt worden. Hier ist nichts Neueres, nichts Besseres vorzubringen. „Wir sollen die zukünftigen Gebildeten in den Stand setzen, etwa in Rom nun wirklich z. B. die christenfeindlichen Zeiten, dann seine Glanzzeit unter den großen Päpsten zu erleben, etwas von dem Hauch der ewigen Stadt zu spüren ... Wer es lernt, sich solche geistigen Genüsse zu schaffen, der hat doch einen edlen Inhalt für seine Seele, und vor solchem weicht mancher andere böse Inhalt leicht

1) Monatsbl. f. d. ev. Religionsunterricht, Jahrg. 1917: „Die K.-G. an unsern höheren Lehranstalten.“

2) Göller in: Der ev. Religionsunterricht auf höh. Schulen, Teil IV. — Thrändorf, Kirchengeschichte u. Erziehung, 1910. — Niebergall in: Handbuch f. d. ev. Religionsunterricht, hrsg. von Richert, 1911.

zurück ... Das muß einem Schüler der oberen Klassen zur Freude werden, sich in eine große Gestalt oder Zeit langsam einleben zu lernen und mit ihren Augen die Welt anzusehen, um sie dann auch mit ihren Maßen zu messen. Hier gerade liegt der tiefste Punkt aller erziehlichen Einwirkung, die nichts spricht, aber um so mehr die Dinge selbst reden läßt ... Das ist das Höchste, was von allem Unterricht in der Geschichte zu sagen ist: er soll helfen, statt immer nur zu erkennen, was andere getan haben, selber mit Tun zu beginnen, er soll dazu helfen, daß Geschichte nicht nur erkannt, sondern auch gemacht wird.“¹

Von den vorhandenen Präparationswerken dürfte diese Forderung am besten U. Peters erfüllen helfen, von dem in den „Bausteinen für den Religionsunterricht“ (Gött. 1912 ff.) der h. Franziskus und dazu die „Quellenstücke zum Leben des h. Franziskus“ erschienen sind. Während Heyn² rein geschichtlich gehalten ist und Thrändorf³ die abstrakt philosophische Betrachtungsweise bevorzugt, bringt Peters eine Fülle kulturgeschichtlichen Stoffes, den er zum Teil von den Schülerinnen selbst erarbeiten und vortragen läßt, um dann als Hintergrund für die Gestalt des Helden ein farbenprächtiges geschichtliches Zeitgemälde zu entwerfen, in dem die Religion in ihren Beziehungen zur übrigen Kulturwelt dargestellt wird. Der anregende Vortrag, die lebendige Erzählung ist auch hier das Hauptmittel, die Schüler zu freudiger Teilnahme anzuregen. Kabisch klagt einmal: Seit ich die Phantasie als religiöses Organ begreifen lernte und dem Ausbau der Erzählung im Religionsunterricht die Hauptrolle zuweisen lernte, erlebe ich es immer wieder, wie das Beste vorüber ist, sobald die Besprechung beginnt. Während des Erzählens lebten die Schüler in der heiligen Welt. Da war lautlose Stille und etwas in den Augen, was ins Weite sah. Nun sind wir wieder in der Schulstube ... und es wird ein wenig langweilig ...

Die Frage der Quellenbenutzung beim Unterricht ist in letzter Zeit umstritten⁴. Seit etwa 10 Jahren heißt es im Ge-

1) Niebergall a. a. O., S. 293.

2) K.-G., 1906.

3) Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichtes an höheren Schulen, T. 1—5 (Dresden).

4) Vgl. aus älterer Zeit den noch lesenswerten Plan eines kirchen-

schichtsunterricht: Ad fontes! Ich halte diese Bewegung für unpraktisch. Für Quellenstudium hat die Schule keine Zeit. Die kirchengeschichtlichen Quellen zudem sind meist so weitschweifig und abstrakt, daß es Mühe macht, sie zum rechten Verständnis zu bringen. Das oben genannte Lesebuch zur Kirchengeschichte von Reukauf-Heyn zeigt so recht den Zwiespalt, in den ein gewissenhafter Lehrer gerät, der die Quellen unter allen Umständen zu Worte kommen lassen und dabei doch anschaulich bleiben will. Dafür nur ein Beispiel: man lese Willibalds Leben des h. Bonifatius, das Reukauf-Heyn zu Grunde legen. Es ist eine verhältnismäßig anschauliche Quelle, und doch zerfließt einem der Inhalt unter den Händen. Der Stil der Quelle ist eben viel zu phrasenreich; das erschwert das Verständnis und kostet unnötige Zeit. Darum nicht Quellenabdruck um jeden Preis, sondern für den Unterricht nur anschauliche, charakteristische Quellen in moderner Umformung.

Vernachlässigt werden im Religionsunterricht leider die dichterischen Darstellungen, während die Kunstgeschichte häufiger herangezogen wird. Da uns eine Sammlung dieser Stoffe noch fehlt, aus der man die passenden Stücke im Unterricht vorlesen könnte, wird man die Schüler zur Privatlektüre anregen müssen. Die Liste, die H. Dreengel im Anhang meiner „Lebensbilder aus der Kirchengeschichte“ zusammengestellt hat, weist eine stattliche Reihe von Epen, Dramen, Erzählungen und Romanen auf, die kirchengeschichtliche Stoffe zur Darstellung bringen. Privatlektüre hat ihre großen Vorzüge, indem die Schüler die gesamte Dichtung in einem Zuge lesen können. Doch liegt keine geringe Schwierigkeit darin, daß, selbst wenn die Werke in der Schülerbücherei vorhanden sind, doch immer nur einer das Buch lesen kann, während die anderen vielleicht erst nach Monaten an die Reihe kommen. Da wäre wirklich eine gute Auswahl wünschenswert.

*

*

*

geschichtlichen Quellenbuches von Pf. Mehlhorn in Ztschr. f. prakt. Theol. 1888, S. 322ff. Von den seitdem erschienenen Quellenbüchern seien vor allem genannt: Ludwig, Quellenbuch zur K.-G., 1891ff.; H. Runkel, Quellenbuch zur K.-G. (für den Unterricht an Lehrerbildungsanstalten), 1904f.; H. Rinn und Joh. Jüngst, Kirchengeschichtliches Lesebuch (für den Unterricht an höheren Lehranstalten), große Ausgabe; 3. Aufl. 1915.

Diese Ausführungen nehmen sich in einer wissenschaftlichen Zeitschrift vielleicht seltsam aus. Der Kirchenhistoriker von Fach, dem es gewiß nicht unlieb ist zu erfahren, wie seine Wissenschaft auf der Schule behandelt wird, mag doch wohl die Hände über dem Kopf zusammenschlagen, wenn er sieht, daß die wissenschaftlichen Grundsätze dort oft geradezu mit Füßen getreten werden. Aber das hat seine sachlichen Gründe in dem Unterschied von Fach- und Schulwissenschaft. Der Kirchenhistoriker hat die Aufgabe, den Zusammenhängen der religiösen Ideen und Institutionen nachzuspüren und so die Entwicklung der christlichen Religion begreiflich zu machen. Der Lehrer dagegen will Begeisterung erwecken für die großen Persönlichkeiten, in denen sich die Entwicklung des Christentums verkörpert; sein Ziel ist nicht bloß intellektuell, es ist auch ethisch. Um dies Ziel zu erreichen, muß der Lehrer sich dem Verständnis der Schüler anpassen; er muß sich in der Stoffauswahl beschränken, das Schwerverständliche, Dogmatische und alles, was keine Beziehung zur Gegenwart hat, weglassen; er muß das Anschauliche heranziehen, Anekdoten, künstlerische und dichterische Darstellungen; er muß weniger pragmatische Entwicklung vortragen als vielmehr erzählen, erzählen von den Helden des Christentums, die ja zugleich die geschichtlichen Höhepunkte sind. Dann werden ihm die Schüler mit freudigem Eifer folgen (sie lernen den lieben Heiligen ins Herz schauen, mit Luther zu sprechen), und er wird sie mit warmem Verständnis für ihre christliche Religion ins Leben oder auf die Hochschule schicken können.