

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 2 (1916)
Heft: 22

Artikel: Unser Religionsunterricht und die Arbeitsschule
Autor: Rogger, L.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530005>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

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

Gute Dienste leisten Aufschriften und Erklärungen, die von der Museumsleitung den Kunstwerken beigegeben sind. Im historischen Museum in Bern z. B. konnte ich beobachten, daß die Kunstgegenstände nicht nur betitelt sondern auch mit den wichtigsten Erläuterungen und kunstgeschichtlichen Angaben versehen sind.

In den meisten Museen jedoch fehlen dem Lehrer, der zuversichtlich seine Truppe anführt, diese praktischen Anhaltspunkte. Vielfach sind die Kunstwerke nur mit einer Nummer, höchstens noch mit einer Aufschrift versehen, die den dargestellten Gegenstand, die Entstehungszeit und den Meister bezeichnet. Alle übrigen Aufschlüsse sind in einem gedruckten Führer nachzulesen. Mit diesem Führer in der Hand durchheilt der Kunstbessene die Ausstellungssäle und gibt sich die erdenklichste Mühe, Nummer für Nummer abzusuchen und dazu die gedruckte Erklärung und ästhetische Bewertung nachzuschlagen. Das geht selten ohne bemühende Verwechslungen, ohne Ermüdung und Überdruß ab. Aber der Lehrer, der sich gewissenhaft auf die Führung seiner Schüler vorbereitet, wird sich dieser peinlichen Anstrengung kaum entziehen können.

Noch viel besser wäre es freilich, wenn der Lehrer beim Besuch von heimischen Kunstschöpfungen aus langjähriger Vertrautheit mit ihnen zu den Schülern sprechen und jeder weitere Hilfsmittel entbehren könnte. Diese reife Kenntnis religiöser und heimischer Kunst würde auch den Unterricht, namentlich in Fächern literarischer Richtung, auf das glücklichste befruchten.

Besser, als jede mit noch so viel ästhetischem Feinsinn verfaßte Anleitung wird es endlich der Lehrer, der zugleich Erzieher ist, verstehen, die Jugend auf die sittlichen Werte hinzuweisen, die fast alle echten Kunstwerke enthalten. Handelt es sich um Schöpfungen kirchlicher Kunst, so vermögen seine beredten Worte ihnen vor den Augen der Jugend vielleicht jene religiöse Weihe zurückzugeben, die sie oft bei der Schaustellung in profaner Umgebung wenigstens zum Teil einbüßen.

Unser Religionsunterricht und die Arbeitsschule.

Von Seminardirektor L. Rogger, Sigmirch.

Man denke nicht an Plastilina oder an Hobelbänke in unserem Religionszimmer! Nicht an neue Gebete und neue Syllogismen, die die Unterschrift unserer jugendlichen Mystiker und Denker tragen. Man denke nicht einmal an eigene Lehrübungen unserer Schüler. Man denke, wenn wir von Arbeitsschule reden, einfach an das Wort Schillers: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.“ Mit andern Worten: in unserm ganzen Lehrgeschäfte müssen wir, noch viel mehr als bis dahin, die Schüler zur Selbsttätigkeit, zur Mitarbeit anhalten, ja — in gewissem Sinne — die Hauptarbeit ihnen überlassen. — Daß man nicht bloß mechanisch, gedächtnismäßig einen fertigen Stoff den jungen Leuten einzudrillen habe, gehört seit Rousseau und Pestalozzi zum Bestande auch des primitivsten pädagogischen und methodischen Wissens und Könnens. Wir haben herrliche Fortschritte gemacht in Theorie und Praxis des Schulgeschäftes. Aber wir sind doch wieder allzu gemächlich bei dem Gedanken

stehen geblieben, unsere Aufgabe bestehe bloß darin, einen vorgeschriebenen Stoff möglichst klar, richtig und anschaulich vorzutragen, nachdem wir durch Zielangabe und Analyse ihm die Wege zum Kopfe des Zuhörers geebnet hätten; er werde dann nach den Gelehen des menschlichen Denkens ohne weiteres, ohne besondere Mitarbeit der Zuhörer, in ihrem Gedankenkreise Wurzel fassen, aufgehen und hundertfältige Frucht bringen zu seiner Zeit. Der Hauptarbeiter beim Lehrgeschäft sei der Lehrer; er sei der huldvoll Gebende; der Schüler sei der dankbar Empfangende und nur der Empfangende. Einige geweckte Köpfe aber wollten bei diesem Gedanken nicht ausruhen; sie gingen eine Station weiter. Und dann verkündeten sie: der Lehrer solle eigentlich mehr nur der Vorarbeiter sein, der die Arbeit der andern leitet, beobachtet, korrigiert, ihr Platz und Stunde anweist. Die Arbeit müsse von den Schülern geleistet werden; sie sollen nicht nur die Empfangenden sein, — das auch gelegentlich — aber mehr noch die Suchenden, die Schaffenden. Nur dann werde der Stoff lebendiges Eigentum, nur dann werde er fruchtbar fürs Leben, wenn das Bedürfnis nach ihm da war, als man ihn empfing, wenn man möglichst selbsttätig ihn sich errungen habe.

Diese Gedanken, wie neu sie klingen mögen, sind schon 150 Jahre alt; ihr Vater ist Rousseau. Man denke nur daran, wann und wie er seinen Emil lesen lernen will.

Und man weiß viel Schwerwiegendes für diese Theorien vorzutragen. Die Erfahrung, die mächtigste Streiterin für jede Idee, beweise es. Überall sei es so. Von all dem Wissen, das uns die Mittelschule schenke, bleibe nur das über die Examen hinaus in unserer Seele, bleibe nur das fruchtbar für das spätere Leben, das wir selbständig uns erarbeitet hätten! Wie viele Fächer, wo wir sogar Note 1 hatten, starben für immer für unsere Seele, sobald wir singend aus den Toren des Gymnasiums hinausgeschritten waren und die Tore einer neuen Welt sich vor uns geöffnet hatten! Weil wir nur aufnahmen, was der Lehrer uns bot und wie er es uns bot und fein säuberlich zurechtlegte; weil wir die Freuden der eigenen produktiven Arbeit nicht gekostet hatten. Nur jenem Fache und seiner Weisheit räumen wir in unserm spätern Bücherschrank ein Plätzchen und im geräuschvollen Stundenplan des Berufslebens ein stilles Stündchen ein, das es verstand, unsere eigene Tätigkeit anzuregen, wo es uns gelang, etwas Eigenes zu schaffen. Nicht der Lehrer war der beste, der mit uns die besten Noten herauschlug, der bei den Prüfungen mit uns am herrlichsten glänzte, sondern jener, zu dessen Weisheit wir auch später wieder zurückkehren, der es verstand in unserer Seele Anlagen, Kräfte zum Leben zu erwecken und zu entwickeln. Und sind denn nicht sogar auf den Hochschulen die Seminare, wo die Studenten arbeiten, die Hauptsache, und nicht die Vorträge, wo der Lehrer allein das Wort hat? Und sollten diese Ideen nicht eigentliches und erstes Unterrichtsgesetz werden auch an unsern Mittelschulen? Sogar in der Religionsstunde? Wenigstens einige Paragraphen aus diesem Gesetze? Ist denn nicht jener apologetische Beweis der stärkste allen Einreden gegenüber, den ich selber erdacht oder wenigstens für meine Geistesverfassung mir zurechtgelegt habe? Ist nicht jener Voratz der wirksamste, auf den ich selber in einer klaren und braven Stunde gekommen bin? Werde ich nicht jener

Gefahr am sichersten ausweichen, die ich selber als solche erkannt habe, und jene Tugend am freudigsten üben, deren Schönheit ich selber entdeckte? —

Aber bedeuten solche Reden nicht eine Sünde an der göttlichen Abstammung unseres Faches und seines Stoffes? Ist es nicht unsere einzigartige Aufgabe, dieses hl. Erbgut, das uns von oben gegeben ward, auf unsere Schüler weiterzuvererben? Soll denn unser unreifer Schüler selber finden, und erschaffen und erarbeiten, wozu die ganze Menschheit nicht fähig war, so daß ein Gott kommen mußte, uns zu lehren, was Wahrheit, Pflicht und Gesetz, Tugend und Sünde sei?

Religionsunterricht und Arbeitsschule? Darf ich diese zwei Worte miteinander aussprechen? Protestiert mein geistlicher Kollege nicht dagegen? Ja, in dem Sinne, daß ich, wenn ich meine Arbeit getan, auch den Schüler zur Arbeit aufrufe, oder ihn freiwillig seine Zweifel und seine Bedenken vorbringen lasse! Aber das braucht man uns nicht erst zu lehren, das taten wir schon lange! Und jene Religionslehrer, die den Bibelspruch: „Dem Ochsen, der drischt, soll man nicht das Maul verbinden“ nicht kannten, die keinen Einwurf und keine frische Zwischenfrage des Schülers duldeten, denen jeder Schüler als ein Reher oder wenigstens als unlieber Ruhestörer galt, dem auch einmal etwas Eigenes in den Sinn kam: jene Religionslehrer sind doch sicher ausgestorben. Ich kannte noch solche; sie meinten es sehr gut und waren sehr brave Leute. Ihre Absicht war, uns zur demütigen Unterwerfung unter die Wahrheit, uns zur Bescheidenheit, zur hohen Tugend des Schweigens zu erziehen. — Sie ruhen im Frieden! Aber unsere Tränen gelten nicht ihrer Methode, bloß ihrem guten Willen.

Religionsunterricht und Arbeitsschule? Meinetwegen aber nur so, daß wir durch beständige Kontrolle unserer Zuhörer, durch Verständnisfragen und andere kluge Mittel uns überzeugen, daß nicht nur die Ruhe und Trägheit ihres Körpers, sondern auch die Lebendigkeit ihrer Seele bei uns ist. Aber das ist auch nichts Neues, das konnten wir schon immer.

Religionsunterricht und Arbeitsschule? Ja, so, daß ich die Einwürfe meiner Schüler nicht selber widerlege, sondern diese Arbeit ihnen überlasse. Aber das war ja schon immer Brauch bei uns. Und eine ganz besondere Feinheit noch dazu praktizierten wir: wir ließen den Einwurf des Zweiflers nicht durch seine Mitschüler, sondern durch ihn selbst widerlegen. Warum? Würde er von einem andern widerlegt, so wäre er der Besiegte; und er protestierte gegen den Sieg des Gegners, wenn auch nicht mit Gründen des Kopfes, so doch mit dem Herzen und dem ganzen Groll des Besiegten. Und dieses Herz und sein Groll erfinden Gründe, vor denen die scharfsinnigste Logik kapitulieren muß. Widerlegt er sich aber selber, dann ist er nicht nur, ja nicht mehr der Besiegte, sondern der Sieger mit allen Hochgefühlen eines solchen; und ich darf es ihm wohl auch sagen, daß er der Sieger ist.

Soweit ist mein geistlicher Kollege einverstanden.

Und wenn wir das alles taten und noch viel dazu, so daß sogar der alte Sokrates seine Freude hatte an unserm Geschick, die Wahrheiten aus den Schülern herauszulocken: wir hätten den Ideen der Arbeitsschulen noch nicht Genüge getan. Wir müßten — und gerade im Religionsunterrichte dürften wir es — noch einen Schritt weiter gehen. Nicht so weit wie jene Hypermodernen, die den Lehrer

ganz auf die Seite stellen oder ihn zum bloßen Dampelmann erniedrigen; die meinen, das große Wort in der Schule hätten immer die Schüler; sie, das heißt ihre Laune und Liebhaberei hätten Tag für Tag und Stunde für Stunde zu bestimmen, was durchgenommen, besprochen, verarbeitet werden solle. Nicht so weit gehen wir. Aber einen gesunden Gedanken dürfen wir doch bei ihnen für unsere Religionsstunde entlehnen. Den nämlich, daß wir in unsern Stunden — ich rede jetzt besonders vom Religionsunterricht an Mittelschulen — so viel wie möglich von Problemen auszugehen hätten, die die Schüler selber stellten, daß unsere Stunden so viel wie möglich nur die Antwort wären auf die Fragen, die in den Herzen und auf den Zungen der Schüler liegen. Das war ja überhaupt einer unserer methodischen Hauptfehler, daß wir in unsern Stunden zu viel arbeiteten, anstatt die Schüler arbeiten zu lassen; daß wir zu viel dachten, redeten, bewiesen, anstatt unsere Schüler denken, reden, beweisen zu lassen. Aber mit aller heuristischen Geschicklichkeit werden wir diese Schwäche unseres Unterrichtes nicht überwinden, solange wir unsere Mittelschüler immer wieder zwingen, für das nämliche Interesse zu haben, das uns interessant scheint. Freilich, der zu behandelnde Gegenstand würde — in seinen Umrissen — zu Beginn der Stunde vom Lehrer bestimmt. Er würde auch schon in eine bestimmte Absicht hineingestellt. Dann aber hätten vorläufig die Schüler das Wort; sie berichteten, was von diesem Gegenstande ihnen zu oberst und zu unterst im Herzen liege, was sie schon Freundliches oder Feindliches gedacht oder gehört hätten darüber, ohne ganz fertig zu werden damit. Jetzt weiß ich, was meine Schüler interessiert an meinem Gegenstande, was ich also besonders zu besprechen habe daran, bei was für Gedankengängen ich auf ihre Mitarbeit rechnen kann.

Ich kann diese Methode auch im Religionsunterrichte anwenden. Und ich kann das hier besser als bei jedem andern Fache; weil meine Schüler ja das Wesentliche des Stoffes schon kennen, mit seinen verschiedenen Seiten schon in Berührung gekommen sind im Leben, schon ihre Erfahrung haben darin.

Ich nannte die Langeweile die leidige Begleiterin der Religionsstunde, die, wie keine andere, in konzentrischen Kreisen ihr wissenschaftliches Gebäude aufzurichten gezwungen sei. Würde aber eine Besprechung im angeführten Sinne nicht schon zu Beginn der Stunde diese Gefahr bannen? — Man sage nicht, eine solche Diskussion fiele so mager aus, daß ich mit ihr und ihrem Resultate nichts anfangen könnte! Von seiten der Schüler vielleicht, ja. Aber der Lehrer ist auch da; durch geschickte Fragen reizt er ihren Mut, weckt ihre Vorstellungen und ihr Interesse. Liest ihre Ansichten von ihren Augen ab, deutet sie; aber immer so, daß die ganze Besprechung das Werk der Schüler ist. Jetzt wird für die weitere Stunde das Interesse da sein; die Schüler selber haben das Material beigebracht, an dem ihr Eifer weiter arbeitet; *tua res agitur*; um deine ureigene Angelegenheit handelt es sich.

Ich darf aber auch diese Methode anwenden, ohne mich am Ernste meines Faches zu versündigen. Auf der Mittelschulstufe handelt es sich nicht mehr so sehr darum, den Stoff in streng systematischer Form noch einmal den jungen Leuten einzuprägen; das hat der Katechismus ja schon mehr als einmal besorgt. Meine

Aufgabe ist mehr die, die Vorstellungen zu klären und zu vertiefen, den Stoff in die neuen Verhältnisse hineinzustellen, die neue, reifere Seele meiner Jungen, voll von neuen Freuden und Nöten, von neuen Fragen und Zweifeln, mit den alten heiligen Wahrheiten und Forderungen auszuföhnen.

Einige Beispiele. Ich hätte das Sonntagsgebot zu behandeln:

Zuerst haben die Schüler das Wort. Ich helfe ihnen nur. „Gehen viele Leute nicht in die Kirche? Heute mehr oder weniger als früher? Ist ein Unterschied zwischen Katholiken und Protestanten? Ist eine Beeinflussung möglich? Wie viele gehen etwa nicht in deiner Gemeinde? In deiner Stadt?“ Ich lasse gemächlich ausrechnen; bin ich selber auch orientiert, so helfe ich mit. „Ist ein Unterschied zwischen Stadt und Land? Woher kommt er? Warum geht man nicht in die Kirche? Wer geht nicht? Wer geht fleißiger? Warum? Frauen! Männer! Wem geht es leichter? Was folgt daraus? Was folgt nicht daraus? Welche Zeitercheinungen halten vom Kirchenbesuch ab? Warum geht man nicht gern in die Kirche? Warum geht ihr oft nicht gern? Warum seid ihr schon nicht gegangen? Als ihr das erste Mal nicht ginget?“ Dann lasse ich die Begründungen auf ihren Wert oder Unwert untersuchen. „Warum ist von einem jungen Manne Respekt zu haben, — aus rein natürlichen Gründen — wenn er hier gewissenhaft ist? Welche Charaktereigenschaften zeigt er? Für was bürgt er? Was wirkt er für andere? Der katholische Mann und der Sonntagsgottesdienst! Frühmesse oder Hauptgottesdienst! Warum gehen viele nur in die Frühmesse oder in eine Spätmesse? Verpflichtung des Sonntagsgebotes! Gottesgebot! Kirchengebot! Schönheit des katholischen Sonntags! Irgend eine ganz bestimmte Anwendung!“

Oder ich habe die Gottheit Jesu Christi zu beweisen! Wie kann ich diese Stunden zu Arbeitsstunden machen, und sie zugleich in den Dienst der Lebenskunde stellen? Ich lese zu Beginn des Unterrichtes irgend eine oder mehrere schöne Stellen vor über Christus — von Göthe meinetwegen oder andern Schriftstellern, die, gleich ihm, nicht an die Gottheit Jesu Christi glauben. Nicht zu dem Zwecke, um diese Männer als Zeugen für Christus zu gebrauchen, sondern um dann später zu zeigen, wie gerade solche „Christen“ andere von Christus wegführen. Vorläufig aber lese ich einfach die Stellen ohne weiteren Kommentar! Oder noch besser: ich lese irgend etwas „Christliches“ oder „Religiöses“ vor aus einer ihnen bekannten Zeitschrift oder aus einer Zeitung, die mehrere von ihnen vielleicht zu Hause zu lesen Gelegenheit haben; Zeitschriften oder Zeitungen, die religiös, sogar christlich und auch für Katholiken geschrieben sein wollen, ohne aber auf dem Boden der Gottheit Christi zu stehen. Ich lese daraus — vorläufig ohne die Firma des Blattes zu nennen — irgend einen salbungsvollen Weihnachts- oder Osterartikel. Dann lasse ich meine Studenten sich darüber aussprechen. Man wird vielleicht voll des Lobes sein über die religiöse Wärme, über den Schwung der Sprache, über den toleranten, alles in Liebe umfassenden Geist, der durch die ergriffenen Zeilen weht. Ich gehe auf diesen Gedankengang ein, führe sie aber nach und nach zu der Erwägung, ob der Artikel nicht an der

Hauptfrage, die Christus selber immer wieder stellte, einfach vorübergehe: „Was haltet ihr vom Menschensohn?“ Ob irgend etwas Festes, Dogmatisches darin sei? Oder ob dieses Christentum bloße Moral oder bloßes Symbol sei? Konnte dieser Christus eine Religion gründen, die auftreten durfte mit der Anmaßung, die allein wahre zu sein? Konnte dieser Christus uns erlösen? Oder ist das eine veraltete Frage: Was ist Christus? Genügt nicht die andere, mildere: Wie viel Schönes lehrte er uns? Wie viel Liebes tat er den Menschen? Was hängt von der Beantwortung dieser Frage ab? Unser Kreuzzeichen! Warum? Unsere Beicht! Warum? Unsere Messe! Warum? Unser Priestertum! Warum? Unsere Pfarrkirche, Erbsünde, Himmel, Hölle, der ganze Katechismus! Warum? usw. Wir müssen also Stellung nehmen zu dieser Frage. Wer für uns und zu uns über Religion schreiben und reden will, der soll uns zuerst die Frage ohne Umschweife beantworten: Was hältst du von Christus? Unsere große religiöse Gefahr sei also welche? Daß man Christus rühmt, aber ihm die Krone der Gottheit von der Stirne reißt. Diese schönen Worte über Christus führen also nicht zu Christus und zum Christentum hin, sondern davon weg usw.“

Die erste Stunde — vielleicht eine zweite — ging vorüber, ohne daß ich nur den ersten landläufigen Beweis für die Gottheit Jesu Christi anbringen konnte. Aber wenn es mir gelang, die Frage überhaupt in das Interesse meiner Zuhörer hineinzustellen, die ganze Wucht dieser Frage an sie heranzubringen, dann habe ich den positiven Beweisen, die wir in der nächsten Stunde aus der uns bekannten Bibl. Geschichte miteinander konstruieren, nicht nur vorgearbeitet, sondern sie schon mehr als zur Hälfte selber erarbeitet! Wieder gilt jetzt das Wort: *tua res agitur*; um *d e i n e* Sache, deine heiligste Sache handelt es sich. Und ich habe — wenn ich nicht schon heute mehr erreichen will — wenigstens das erreicht, daß man in Zukunft seine Zeitungen und Zeitschriften und Bücher mit schärferer Brille, mit kritischerer Seele liest.

Ein drittes Mal sollen wir von den Werken der Barmherzigkeit reden: „... Die Hungrigen speisen ... die Gefangenen erlösen ...“ Ohne uns mit deren Aufzählung lange abzuquälen, kommen wir ganz ungezwungen auf den „Verein für entlassene Sträflinge“. „Warum der und der zum Sträfling wurde?“ „Man sollte bei jedem Verbrecherschicksal über diese Frage nachdenken.“ „Vielleicht hatte er keinen Freund, der ihn warnte, der ihm Schutzengel war.“ „Vor jedem Zuchthäusler nehme ich den Hut ab,“ sagte einst ein großer Mann. Warum? „Ich, wir alle, die ganze Gesellschaft sind schuld an den Verbrechen; wenn wir den andern ein besseres Beispiel gegeben hätten, wenn wir sie gehalten hätten, wären sie nicht zu Verbrechern geworden.“ „Wie können wir nachher wenigstens noch, wenn sie aus dem Gefängnis entlassen sind, Schutzengel werden an ihnen?“ usw. Und dann reden wir vom „Vinzenzvereine“ und dem sehr ergiebigen Thema: „wir — wir Lehrer — und der Vinzenzverein“. Eine zufällige Bemerkung führt uns zu andern, auf allgemein humanitärer Grundlage ruhenden Wohltätigkeitsveranstaltungen. Dieses wieder regt uns an, die wichtige Frage der natürlichen und übernatürlichen Motivierung unserer Handlungen zu besprechen usw. Und wieder ist eine Stunde vorüber; wir sind nicht 5 Zeilen weiter gekommen im

Buche, wir haben für das Examen nichts getan, nicht einmal daran gedacht; und doch: wir haben gearbeitet, für das Leben gearbeitet; und doch: es war eine gesegnete Stunde. Der, den ich am Anfange der Stunde aufgerufen habe, steht noch; neben ihm 5 oder mehr andere, die besonders regen Anteil an der Besprechung nehmen, und die Regsamkeit und die leuchtenden Augen aller übrigen dazu versichern es mir: diese Stunde war nicht umsonst; sie wird Früchte tragen.

Freilich solche Stunden können nicht nach einem vorher genau festgelegten Plane kommandiert werden. Sie kommen ganz sicher nicht, wenn wir an die Prüfung denken, oder wenn der Inspektor auf Besuch ist. Sie hängen viel von der Gunst des Augenblicks ab; sie müssen aus der Stimmung herauswachsen; nein, der Lehrer sollte es verstehen, jedesmal die richtige Stimmung zu wecken, oder, wenn sie durch die jugendlichen Herzen geht, sie zu spüren und sie dann auszunützen. Oder soll ich, wenn das Schicksal mir eine solche Stunde schenkt und der Heilige Geist sie mir segnen will, soll ich dann vom toten Buche, das neben mir liegt oder von der Sorge für eine Prüfung oder von der Liebe zum Buchstaben der Methodik mich davon abhalten lassen, sie zu nützen? Nein, und dreimal nein!

Bücherchau.

Die Schule an der Sonne, v. Dr. August Rollier, in Leyrin. Mit einem Vorwort von Bundesrat Hoffmann. Bern, Verlag von A. Franke 1916.

Dr. August Rollier hat im bekannten waadtländischen Kurort Leyrin eine Schule eröffnet für schwächliche Kinder, speziell für solche, die lungenleidend sind. Der Kernpunkt der Behandlungsweise bildet die „Sonnenkur“ oder die „Helio-Therapie“. Die Anlage, die äußere Organisation gleicht den Landerziehungsheimen. Der Unterricht findet Sommer und Winter möglichst im Freien statt. Die Kinder tragen als Bekleidung nur Sandalen, Badhosen und Schuhhut. Das wird „manches Vorurteil“ auslösen, meint der Verfasser. Die ganze Veranstaltung muß vom heilpädagogischen Standpunkt aus beurteilt werden. An der Landesaussstellung in Bern waren Darstellungen zu sehen, die geradezu wunderbare Heilerfolge der Helio-Therapie demonstrierten. Auch die Kriegschirurgie hat sich das Verfahren mit sehr gutem Erfolg angeeignet. Es läßt sich nicht leugnen, daß die Sonne gewaltige Heilkräfte besitzt und darum ist es durchaus zweckmäßig, sie in den Dienst der Heilerziehung zu stellen. Die katholische Moral wird also das Verfahren nicht unbedingt verurteilen können; dagegen ist wohl zu beachten, daß ihr die Seelsorge höher steht als die Leibespflge. Wenn der Verfasser meint, es sollte dazu kommen, daß auch die öffentliche Schule „an der Sonne“ gehalten werde, so ist dagegen Protest zu erheben. Wir haben wahrlich Makkelt genug; kann man doch kaum mehr einen Spaziergang machen, ohne auf Schritt und Tritt auf nackte und halbnackte Weiber und Männer zu stoßen. Solche Sondermaßnahmen (Heliotherapie) gehören nicht an die Öffentlichkeit. Dagegen ist freilich zu betonen, daß unsere Jugend tatsächlich zu wenig Sonne hat, darum vielfach