Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 33 (1946)
Heft: 3

Artikel: Um das Religionsbuch [Fortsetzung]
Autor: L.R.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-527720

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: 12.07.2025

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

Sogleich kamen einige Bahnangestellte mit einer Draisine dahergefahren. Sie stellten eine Leiter auf und versuchten den Draht zu flicken. Die vielen Leute mussten warten und waren keinen Augenblick sicher, wann sie abfahren könnten. Endlich kam ein kleiner Zug von Biberbrücke her gefahren. Weit vorn am Perron hielt er an. Die Leute strömten ihm zu. Wer lange Beine hatte, erhielt einen Sitzplatz, die Schnecken aber mussten stehen. So ging es auf rumpliger Fahrt Einsiedeln zu. Hier kamen wir aber zirka eine Stunde später als nach Fahrplan an. *L. L.*

Ein kleines Erlebnis, knapp und anschaulich in Worte gefasst. Ein Spannung erregender Stoff in treffsicherer Form — das Ideal des guten Aufsatzes!

Aus meinen Aufsatzsammlungen greife ich zum Thema «Reisen» noch folgende Titel heraus: Zu spät! — Pech mit dem Velo — Auf dem Bahnhof — Ausfahrt mit dem Break — Am Billetschalter — Das weinende Kind — Im überfüllten Bahnwagen — Eine schöne Bahnfahrt — Auf ins Gotthardgebirge! — Ein Reiseunglück usw. Wer sich eingehender für diesen und ähnliche Stoffkreise interessiert, den möchte ich auf das weit über 200 Titel umfassende Kapitel «Rahmenthemen» in meiner Schrift «Aufsatzunterricht» (Fehr'sche Buchhandlung, St. Gallen) hinweisen, wo Grundlagen und Praxis des gesamten Aufsatzunterrichtes ausführlich dargestellt sind.

Das hier behandelte Thema wird etwa nach den Sommerferien eine ausgiebige Ernte sichern. Man lasse die Schüler zuerst ihre Fahrten- und Wandererlebnisse mündlich auskramen, setze anregende Titel und Vorschläge an die Tafel, und man wird mit Bestimmtheit auf einen Erfolg rechnen können. Vielleicht ist es freilich nötig, allzu lautes Geschehen erst abklingen zu lassen, denn manch einer kann ein Erlebnis erst dann niederschreiben, wenn es als Silberschicht der Erinnerung sich in der Seele «niedergeschlagen» hat.

Hans Ruckstuhl.

Religionsunterricht

Um das Religionsbuch

4. Vom Sieg des bewährten Alten.

Man wolle, so versichert man, über den eben beschriebenen Reformeifer nicht hart urteilen. Auf jeden Fall plädiere man — man verstehe sich ja auch ein wenig auf Psychologie — für milde Beurteilung der Vertreter dieser Reform. Zum voraus glaube man an deren guten Glauben und guten Willen. Man sei sogar bereit, noch weiter entgegenzukommen und anzuerkennen, dass in jedem einzelnen dieser Reformvorschläge ein Quentchen Wahrheit stecke. Das aber sei das Aeusserste an Selbstlosigkeit. Denn in diesen Reformvorschlägen seien — hier lasse man nicht mit sich rechten — wenigstens zwei bedenkliche «Sünden» enthalten. Erstens scheine man auf der Gegenseite das Gute in der alten Methode nicht zu kennen, wenigstens anerkenne man es nicht; sodann scheine man sich der Gefahren, die in der neuen Methode liegen, nicht bewusst zu sein.

Zum Beispiel mache man eine grosse Geschichte mit dem Induktionsschluss im Religionsunterricht. Nun, in der Naturwissenschaft mit der Möglichkeit experimenteller Nachprüfung sei dieser Schluss am Platze. In unserm Fache aber führe er zu blosser Wahrscheinlichkeit. In religiösen und sittlichen Dingen aber mit blosser Wahrscheinlichkeit operieren, heisse grundlegende Werte unserer heiligen Reli-

* Siehe Nr. 2.

gion verkennen. In der katholischen Religionsstunde gehe es um Wahrheiten und Forderungen, an denen nicht gerüttelt werden dürfe. Hier habe man einfach von oben gegebene unfehlbare Wahrheiten und Gebote, die sich nichts abmarkten lassen, zu verkünden, deren Wahrheit und Verbindlichkeit durch solide Deduktionsschlüsse zu beweisen, sie dem Schüler zum möglichst tiefen Verständnis zu bringen, daran zu erinnern, dass, was allgemein gelte, auch für jeden einzelnen im Leben eintretenden Fall zutreffe, und schliesslich die Sache unverlierbar einprägen zu lassen. Mit einem Worte: nicht zweifelhafte Induktion im Religionsunterricht, wie die Neuerer meinen, sondern unüberwindliche Deduktion, wie es heiliger Brauch gewesen sei im Christentum von Anfang an.

Man wolle ferner den Schüler im Religionsunterricht selbständig denken, urteilen und schliessen lehren. Dabei aber scheine man die Gefahr nicht zu sehen, dass bei solcher Methode der Schüler nicht so sehr richtig denken, als viel eher zweifeln lerne. — Und man bilde sich weiter weiss Gott was ein auf die Forderung: Mit dem Arbeitsprinzip auch in die Religionsstunde hinein! Als ob man im bisherigen Religionsunterricht nicht auch gearbeitet, sogar geschwitzt hätte. Wahrscheinlich sogar solider, zuverlässiger habe man im bisherigen Religionsunterricht gearbeitet, als man es in der sog. Arbeitsschule zu tun pflege, wo man so oft Spielerei und oberflächliches Beschwatzen von Problemen mit dem ehrwürdigen Begriffe Arbeit zu verwechseln pflege. Ob es denn nicht schwere Arbeit gekostet habe, von Gott geoffenbarte Wahrheiten und Gebote gründlich zu verstehen, sie aus Schrift und Tradition solid zu beweisen, gegen böswillige oder unverständige Gegner aus alter und neuer Zeit sieghaft zu verteidigen, sie gewissenhaft in ein System einzuordnen, in eindeutige Definitionen zu fassen und sie dann unverlierbar einzuprägen, um sie bei jeder Gelegenheit lebensfrisch und unüberwindlich zur Verfügung zu haben. Nein, zu blosser Spielerei und leichtfertiger Diskussion gebe man so heilige Dinge wie Dogmen und Gebote Gottes nicht her.

In Kreisen der Reformer rufe man besonders laut nach vermehrter und vertiefter Psychologie für die Religionsstunde. Und zwar nicht etwa nach sicherer metaphysischer, sondern nach empirischer Psychologie, wo doch bekanntlich noch so vieles bloss Hypothese sei. Und dabei berufe man sich mit Vorliebe auf den ersten grossen Psychologen des christlichen Zeitalters, auf den hl. Augustinus und seinen berühmten Wunsch an Gott: «Noverim me! Möchte ich doch m i c h — und meine Mitmenschen — besser kennen lernen!» Aber man unterschlage dabei, dass dieser grosse heilige Augustinus vor dem «Noverim me» Gott einen noch heiligeren Wunsch vorgetragen habe: «Noverim Te! Möchte ich doch D i c h immer besser erkennen!» Also vor jeder Psychologie solide Theologie, solide Erkenntnis Gottes und göttlicher Dinge und alles dessen, was Gott vom Menschen verlangt. Nur das ist wirklich R e l i g i o n s unterricht.

Der junge Mensch solle, sagt man in diesem Zusammenhange weiter, im Religionsunterricht lernen, den Andersgläubigen, den unbequemen Nachbarn und den armen Sünder zu «verstehen», das heisst ihn möglichst mild zu beurteilen. Nach dem berüchtigten Satze der Madame de Staël: «Alles verstehen heisst alles verzeihen.» Ob aber dadurch nicht ein verderblicher Indifferentismus gezüchtet werde in der Beurteilung des Mitmenschen und natürlich dann auch dem eigenen Gewissen gegenüber, im Sinne des gefährlichen Spruches: Es komme nicht darauf an, ob so oder anders, ob gut oder bös, wenn man nur einen sog. «guten Willen» habe? Die erste und heiligste Aufgabe des Religionsunterrichtes bestehe aber darin, den Schüler zu lehren, was wahr und falsch, was gut und bös sei im Heilsgeschäfte.

Die Reformer suchen dem Schüler zu beweisen — nein, nach ihrer Theorie soll der Schüler ja alles selber finden — dass jede Wahrheit und jedes Gebot des Katechismus, sogar jedes Gnadenmittel auch schon im Dienste des

irdischen Lebens stehe. Ob das aber nicht zu einem gefährlichen Eudämonismus führe, so dass man schliesslich dazu komme, bevor man zu einem Katechismussatze die Zustimmung gebe oder ein Gebot für verpflichtend erachte, immer zuerst zu fragen: Nützt es auch etwas und wieviel nützt es für das irdische Leben? Das sei übrigens noch durchaus Altes Testament — nach der Melodie: « . . . damit es euch gut ergehe und ihr lange lebt auf Erden »; im Neuen Testament, das für uns mehr gelte als das Alte, heisse es aber: « . . . Euer Lohn wird gross sein im Himmel.» Und auf der ersten Seite des Katechismus stehe das Gesetz, wir seien auf der Welt, um — Erdenwohl hin, Erdenwohl her — Gott zu dienen und dadurch dereinst in den Himmel zu kommen.

Die Reformer suchen ferner das Religionszimmer zu einer Art Parlament — auf gut deutsch: zu einer Schwatzbude — zu machen, wo unreife Gymnasiasten, Realschüler, Seminaristen und gar höhere Töchter dazu erzogen werden, über höchste und letzte Lebens- und Sterbensfragen ihr vorlautes Urteil abzugeben. Es fehle nur noch, dass man die Pflicht, eine Lehre zu glauben oder ein Gebot zu halten, vom Mehrheitsbeschluss einer disputierenden Klasse abhängig mache. Ob man dadurch im jungen Katholiken nicht ein Wertvollstes entwerte oder wenigstens abwerte: die Ehrfurcht vor dem Worte Gottes? Ob man denn in Kreisen der Reformer nicht wisse, dass schon in der Schule der Pythagoräer ein Schüler, bevor er selbständig am Unterricht teilnehmen durfte, drei Jahre lang sich darin üben musste, stillschweigend die Vorträge des Lehrers anzuhören? Ob ein solches Verhalten sich nicht noch mehr zieme, wenn der Vertreter oder wenigstens Diener der absoluten Wahrheit auf dem Lehrstuhl sitze?

Die Neuerer begnügen sich damit, aus dem reichen und gesegneten Inhalte der christlichen Lehre den einen und andern Satz herauszugreifen (wo doch jede weitere Lehre ebenso wertvoll wäre), und zwar ohne sich um dessen Zusammenhang mit dem Ganzen, mit dem Vorhergehenden und dem Nachfolgenden zu kümmern. Man wolle den Schüler am einzelnen Problem denken und glauben lehren. In der Hoffnung, dass durch tieferes Erfassen der einen Lehre und durch freudige Hingabe an sie ohne weiteres auch andere gesegnet würden. Oder dass der Schüler dann auf ähnlichem Wege möglichst selbständig auch mit andern Lehren und Geboten fertig würde. Also ein ganz unsystematischer Religionsunterricht, mit der bequemen Begründung, ein Mittelschüler habe nach Systematik noch kein Bedürfnis; es komme ihm immer nur auf den einzelnen lebendigen Fall an. Und man wage sich für einen solchen unsystematischen Unterricht, wo jede einzelne Lehre gleichsam in der Luft hänge, auf Christus selber zu berufen, der ja seinen Zuhörern, sogar seinen Aposteln und Jüngern, den spätern Bischöfen und Priestern also, auch nur Gelegenheitsunterricht erteilt habe. Aber warum habe es denn Christus für notwendig gefunden, seine Kirche zu veranlassen, seine eigene göttliche Weisheit mit der Zeit in bestimmte, klar umschriebene und nach allen Seiten abgegrenzte Lehrsätze zu fassen? Warum ferner leite der Geist Gottes die Theologie immer wieder an, dass, was Christus gelehrt hat und durch die Kirche zu glauben und zu tun vorstellt, in Lehrbüchern der Dogmatik und der Moral wissenschaftlich, das heisst systematisch geordnet und unerschütterlich begründet, darzustellen? Ob man sich ein gründliches Theologie-Studium und überhaupt eine sieghafte Verteidigung katholischer Belange ohne Dogmatik und Moral, das heisst ohne systematische Glaubens- und Sittenlehre vorstellen könne? Der Mittelschüler habe doch kein Interesse für Systematik, wenigstens nicht im Religionsunterricht, behaupte man. Es wäre wahrhaftig ein Armutszeugnis für den wissenschaftlichen Geist an unsern Mittelschulen, wenn man im Schüler nicht das Bedürfnis nach Systematik und die Freude daran wecken könnte. Und sollten jetzt gerade wir Religionslehrer in dieser Sache rückständiger sein als unsere Kollegen von den profanen Wissenschaften? Uebrigens seien

ja alle unsere Schüler berufen, im spätern Leben Verteidiger katholischer Wahrheiten und Gebote zu werden. Ohne systematische Beherrschung des Stoffes aber gebe es keine sieghafte Apologie, auch keine sieghafte Laienapologie.

Man solle, verlangen die Reformer endlich, immer vom Leben ausgehen, also von etwas, das dem Schüler schon irgendwie auf den Fingern gebrannt habe. Nur auf diesem Wege wachse ein freudiges und lebhaftes Interesse am neuen Stoffe. Und man solle am Schlusse der Lektion den Schüler immer wieder ins warme Leben mit seinen vielen Gefahren und seinen noch zahlreichern Möglichkeiten zum Guten zurückgeleiten. Das sei nichts anderes, als was schon der Elementarlehrer von der Methodikstunde her wisse, wo er belehrt worden sei, vor der Behandlung eines neuen Stoffes eine Einstimmung — Analyse nenne das die Herbart-Zillersche Schule — zu machen, und keinen Unterricht zu schliessen, ohne den Schülern eine möglichst konkrete und von ihnen freudig bejahte Anregung für den Alltag mitzugeben. Aber im Religionsunterricht an höheren Schulen habe man es doch nicht mehr mit Kindern, mit Primarschülern, zu tun, sondern mit angehenden Gelehrten, und für solche gelten die Gesetze der Kinderpsychologie denn doch nicht mehr. Die haben, so gut wie der Religionslehrer selber, schon genügend unmittelbares Interesse an den heiligen Kapiteln des Religionsbuches; man brauche ihnen darum die Lektionen nicht vorher durch ein künstliches Mittel schmackhaft zu machen. Und die seien schon so gut bewandert in der vielwinkligen Welt, dass sie den Weg zu einem frömmern und heiligern Leben schon selber finden. Und zudem: im Bedürfnisfalle sei es ja keinem Religionslehrer an der höhern Schule benommen, vom Leben auszugehen und unbeholfene Schüler wieder ins Leben zurückzuführen, auch wenn solches Tun im «Religionsbuche für höhere Schulen» nicht besonders ausposaunt werde.

Und nun das neue «L e h r b u c h der katholischen Religion», das diese und ähnliche Reformvorschläge zu verwirklichen wenigstens versuche, und für das sein Verleger so unverdrossen Propaganda mache!

Man wolle, erklärt man, nicht den Stab darüber brechen. Es fänden sich ja wertvolle Anregungen darin. Und offenbar habe ein guter Wille und viel anerkennenswerter Eifer es geschrieben.

Zu seinen Reformen selber habe man sich eben ausgesprochen. Das Unangenehmste daran seien die vielen, allzu vielen Fragezeichen, die vielen, allzu vielen Problemstellungen, ohne dass der Verfasser auch selber eine runde und präzise Antwort darauf gebe. Das sei ganz nach den Vorschlägen des französischen Schulreformers Michel de Montaigne aus dem Anfang des 17. Jahrhunderts: der Lehrer solle dem Schüler nichts auf irgend eine Autorität hin beibringen; er soll ihm die Probleme und verschiedenen Ansichten über ein Problem einfach vorlegen; er selber solle jetzt wählen, wenn er könne; wenn nicht, dann soll er halt im Zweifel bleiben; der Zweifel habe ebenso viel Berechtigung wie die Wahrheit. Und so etwas nenne sich noch katholische Religions l e h r e !

Uebrigens sollte den Reformern bekannt sein, dass Montaigne gerade den Religionsunterricht von der Anwendung dieser Methode ausgenommen wissen wollte.

Und wer, ums Himmels willen, wolle diese vielen Fragen beantworten? Das gehe nicht nur über den Horizont des tüchtigen Schülers, sondern auch über die Fähigkeit des durchschnittlichen Religionslehrers hinaus. Aber eben: der Verfasser scheine ja zufrieden, wenn über solche Probleme nur eifrig und angeregt disputiert werde; man brauche doch nicht zu einer eindeutigen und von allen Mitredenden approbierten Antwort zu kommen.

So rücksichtsvoll man im allgemeinen die Reformvorschläge und das Neue am Buche beurteilte, und so höflich man sich vor dem guten Willen und dem apologetischen Eifer des

Verfassers selber verneigte: an der entscheidenden Sitzung beschloss man grossmehrheitlich — mit 12½ gegen 2½ Stimmen —, beim bewährten Alten zu bleiben. Sieg und Niederlage waren also eindeutig.

L. R.

Mittelschule

Kleine Beiträge zur Kombinatorik

I. Die Formeln, die in der Kombinatorik zumeist gebraucht werden, werden aus der lexikographischen Art, nach der die Permutationen, Variationen und Kombinationen gebildet werden, verhältnismässig leicht und durchsichtig abgeleitet. Nur die Zahl der Kombinationen mit Wiederholung scheint mit grösserer Schwierigkeit gewonnen werden zu können. In dem interessanten Buche «Vom Einmaleins bis zum Integral» (Deutsche Buchgemeinschaft, Berlin, 1934), in dem der Verfasser, Egm. Colerus, es im allg. glücklich versteht, dem Nichtmathematiker den Schrecken vor gewissen mathematischen Rechenverfahren, Algorithmen genannt, zu nehmen, steht S. 62 der Satz: «Die Ableitung der Formel, die uns die Zahl solcher Kombinationsmöglichkeiten (mit Wiederholung) angibt, ist schwierig und langwierig; wir wollen bloss das Ergebnis anführen». Sieht man die üblichen Lehrbücher der Algebra ein, z. B. Senn-Wildhaber-Gyr (Einsiedeln, 1916; S. 133) oder Stohler, 3. Teil (Unterrichtswerk des Vereins schweiz. Mathematiklehrer; S. 78), so scheint jener Colerus recht zu haben.

Gleichwohl gibt es einen leicht gangbaren Weg, zur genannten Formel zu kommen, besonders wenn die Summenformeln für die ersten, zweiten und dritten Potenzen, wie Stohler (S. 39) tut, ebenfalls behandelt werden. Die Summenzahlen, die sich bei den Kombinationen mit Wiederholung ergeben, sind nämlich sog. figurierte Zahlen: Dreiecks-, Pyramiden- und Pyramiden-Reihen-Zahlen, die aus der natürlichen Zahlenfolge unmittelbar gewonnen werden können.

Die nachfolgende Ableitung umfasst drei Stufen.

1. Aus der natürlichen Zahlenreihe bilden wir vorerst die aufeinanderfolgenden höhern Reihen.

1. Reihe:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 ...	$\left[{n \atop 1}\right]$
2. Reihe:	1	3	6	10	15	21	28	36	45	54 ...	$\left[{n \atop 2}\right]$
3. Reihe:	1	4	10	20	35	56	84	120	165	220 ...	$\left[{n \atop 3}\right]$
4. Reihe:	1	5	15	35	70	126	210	330	495	715 ...	$\left[{n \atop 4}\right]$

usw.

Zu diesen Reihen bemerken wir:

a) Ihr Bildungsgesetz zeigt, dass etwa das 5. Glied der 2. Reihe gleich der Summe der 5 ersten Glieder der 1. Reihe ist, das 5. Glied der 3. Reihe die Summe der 5 ersten Glieder der 2. Reihe usw. ist; allgemein: Das r^{te} Glied der p^{ten} Reihe ist die Summe der r ersten Glieder der $(p-1)^{ten}$ Reihe.