

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 3 (1930-1931)

Heft: 10

Artikel: Die Entwicklung des religiösen Verhaltens beim Schulkind : untersucht mit Hilfe von Bildbetrachtungen

Autor: Farner, Gustav Adolf

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851441>

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: 17.04.2026

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

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz
40. JAHRGANG DER SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT
24. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben in Verbindung mit
Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Priv.-Doz. Dr. H. Hanselmann,
Univ.-Prof. Dr. Matthias, Rektor J. Schälin, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag
von
Dr. phil. Karl E. Lusser

Die Entwicklung des religiösen Verhaltens beim Schulkind.

Untersucht mit Hilfe von Bildbetrachtungen

von Dr. Gustav Adolf Farner, Zürich.

Die Untersuchung religiöser Anschauungen beim Kind stößt von vornherein auf große Schwierigkeiten bei der Durchführung, gilt es doch der verständlichen Empfindlichkeit der Eltern gegenüber Einmischung Dritter in so Persönliches, wie es das religiöse Empfinden bedeutet, Rechnung zu tragen. Deshalb fällt die meiner Erfahrung nach fruchtbarste Methode, die des persönlichen Gespräches von Untersuchendem und Schüler, weg, denn die Gefahr, gerade bei interessanten Kindern sich durch den Untersuchungseifer zu tief einzulassen, ist zu groß. Die Eltern fassen die wissenschaftlich berechtigte Gründlichkeit des Psychologen als Aushorcherei auf und mobilisieren nicht selten Lehrer und Schulbehörden, um ihre Kinder weiterhin dem Bereich der Untersuchung zu entziehen. Dieses Verhalten ist umso verständlicher, je besser man die Einschätzung des Psychologen bei der Elternschaft kennt. Für viele Väter und Mütter ist er ein geradezu unheimliches Subjekt, dem man ohne weiteres mehr zutraut als nur Kirschenessen. Was für eine fast abergläubische Auffassung dem Psychologen entgegengebracht wird, vermochte ich erst durch Ausübung der praktischen Psychologie zu erkennen, wo einem der Laie nur zu oft und besonders auf erzieherischem Gebiet, wahre Wundertaten abverlangt.

Die Person des Psychologen in der Untersuchung möglichst auszuschalten und durch neutrale Instanzen zu ersetzen, war darum methodisches Erfordernis. Ich entschloß mich daher für die Exposition von Bildern gleichzeitig vor der ganzen Klasse und wies in der Wegleitung für die Durchführung die Lehrer an, die Schüler absolut selbständig und ohne irgendwelche Kontrolle über die dargebotenen Bilder Aufsätze schreiben zu lassen. Ich hatte die große Freude, zu konstatieren, daß die Lehrerschaft von Kilchberg bei Zürich, wo ich die Untersuchung, die gleichzeitig Material für die Verarbeitung nach verschiedenen Gesichtspunkten zu liefern hatte,

durchführen konnte, meinen Intensionen durchaus gefolgt war und mir von der 2. Primar- bis und mit der 3. Sekundarklasse rund 220 Aufsätze über insgesamt 13 verschiedene Bilder liefern konnte. Der nachfolgenden Darstellung liegt somit die Verarbeitung von zirka 2800 Aufsätzen zugrunde, von denen natürlich nicht alle für die Bearbeitung des religiösen Verhaltens in Frage kamen, weil das Motiv der Bilder teilweise ohne Bezug auf Religiöses ausgewählt wurde, da — wie oben bemerkt — noch andere Interessen als nur die Darstellung des religiösen Verhaltens bei der Untersuchung wegleitend waren. Es wurden sogar nur zwei Bilder mit ausgesprochen religiösem Gehalt geboten, nämlich Hecker, „Weihnachtsabend“, wo durch das Fenster einer in verschneiter Weite stehenden Hütte ein brennender Christbaum ersichtlich ist; ferner Milet „Angelus“, ein zu bekanntes Bild, als daß es beschrieben werden müßte. Diese beiden Bilder wurden der Bilderreihe mit den Nummern 8 und 7 eingereiht. Die großen, farbigen Wandbilder wurden vor die Klasse gehängt und den Schülern erlaubt, näherzutreten. Wer das Bild genügend aus der Nähe betrachtet hatte, begab sich zur ungewungenen Abfassung des Aufsatzes an den Platz.

II. Bevor eine Untersuchung des religiösen Verhaltens möglich ist, muß der so inhalts- und umfangreiche Begriff des Religiösen abgeklärt werden. Es kann nicht klarer und richtiger geschehen als durch die Uebernahme der Definition von G. F. Lipps, wonach wir unter dem religiösen Verhalten das Bewußtsein des uns übergeordneten Wirkens verstehen wollen. Worin sich der erfassende Mensch dieses übergeordnete Wirken vergegenständlicht, denkt oder erfüllt, ja, ob er sich überhaupt irgendwelche Vorstellungen darüber macht und wie die beschaffen sind, spielt keine Rolle. Es ist in diesem Zusammenhang nicht angängig, irgendwelchen Erfassungsweisen übergeordneten Wirkens

den religiösen Charakter abzusprechen, weil sie der Form nach verschieden sind von den uns geläufigen Anschauungen. Ein Fehler, den sich nicht nur Laien, sondern wissenschaftliche Autoren gegenüber den Primitiven immer wieder zuschulden kommen lassen. Das religiöse Verhalten eines einen Stein anbetenden Wilden kann so ausgeprägt und tief sein, wie das des Ausgestalters der abgeklärtesten und durchgeistigsten Gottesauffassung. —

Nicht unter den psychologischen Begriff des religiösen Verhaltens aber darf schon das Sprechen von Dingen des religiösen Erlebens gestellt werden. Es kann einer durchaus allen konfessionell festgelegten Formen gewissenhaft genügen, ohne doch eines wirklich religiösen Verhaltens in tieferer Weise fähig zu sein. Diese, im praktischen Leben häufig zu treffende Tatsache ist pädagogisch wichtig, denn es muß sich daraus die Frage erheben, ob es angezeigt sei, den Kindern das Sprechen von religiösen Dingen zu lehren, ohne dabei irgendwelche Garantie zu haben, daß die Entwicklung des religiösen Verhaltens der zunehmenden äußern Geläufigkeit im Handhaben der einschlägigen Worte und Gebräuche schritzhaltend vermag. Man hat sich dabei vor Augen zu halten, daß wir dem Kind teilweise Begriffe zumuten, die es nie und nimmer zu fassen vermag. Wir betreiben so auf dem subtilsten Gebiet der Gemütsbildung einen Unterricht des leeren Wortes, wie ihn jeder Methodiker entschieden für irgend ein „weniger wichtiges“ Schulfach ablehnen würde. Doch — eine Auseinandersetzung über diesen Gegenstand gehört nicht hierher. Sein Antönen möge lediglich zeigen, wie die Arbeit des experimentellen Psychologen sich nicht in irgendwelchen abstrakten Zonen bewegt, wie so gerne von Unwissenden vorgeworfen wird, vielmehr fast auf Schritt und Tritt mit den lebendigsten Problemen in Berührung kommt.

Mit der Behauptung, daß im gegenwärtigen Religionsunterricht dem Kind oft Unfaßbares eingetrichtert werde, darf über die Frage der Fähigkeit des Kindes, überhaupt religiöse Erlebnisse zu erfassen, nicht verneint werden. Daß es sich der Formen des religiösen Lebens zu bedienen versteht, braucht wohl keines Beweises. Diese Ausübung religiöser Handlungen braucht aber mit dem religiösen Verhalten nichts zu tun zu haben, vielmehr kann es sich um rein wissendes Verhalten handeln, wie auch in manchen Fällen beim Erwachsenen. Ein Aufsatz, der keinen Anlaß bietet, ihn trotz dem darin vorkommenden Reden vom Beten und vom Kirchlein, dem religiösen Verhalten zuzuweisen, dürfte folgende Aeußerung der Viertelblätterin T. F. sein:

Bild 7 (Milet „Angelus“).

„Wenn das Kirchlein läutet, so müssen die Leute beten. Auch wenn sie auf dem Felde sind. Es sind auch Leute auf dem Felde. Das Kirchlein fing an zu läuten und die Bäuerin und der Bauer fingen an zu beten. Die Bäuerin hat einen blauen Rock an und eine rote Bluse. Sie hat rote Strümpfe an. Der Bauer hat blaue

Hosen an und einen braunen Kittel. Man sieht kein Haus, nur das Kirchlein. Es ist ein großes Feld. In einem großen Korbe hat es Randen. Auf einem Wagen hat es schon zwei Säcke voll. Einer ist groß und der andere ist klein. Der Himmel ist rosarot und blau bewölkt. Hinter dem Kirchlein hat es noch Bäume. Es ist ein heißer Tag. Die Leute arbeiteten fleißig.“

— Die Fähigkeit, übergeordnetes Wirken zu erfassen, darf für das Kind auch im Hinblick auf die Alltagserfahrung nicht verneint werden. Selbstredend sind die diesbezüglichen Bewußtseinsinhalte des Kindes verschieden von denen des höher Entwickelten, ein Unterschied, der nicht nur für Kind und Erwachsene gilt, sondern ebensosehr für die allgemeine Unterscheidung des primitiven vom höhern Geistesleben. Dagegen kann zwischen den das religiöse Verhalten erfüllenden Vorstellungen des Wilden und denen des in höherer Kulturgemeinschaft aufwachsenden Kindes nicht einfach eine Parallele gezogen werden. Unter dem Einfluß christlicher Anschauungen einerseits und freigeistiger Verneinung andererseits, kommt es bei unsern Schülern doch wohl sehr selten zu tabuistischen oder fetischistischen Ausgestaltungen. Solche Vorstellungen werden auch für das kleine Kind durch die ihm von der höhern Kulturgemeinschaft übermittelten Anschauungen überdeckt. Dadurch, daß es von Anfang an ein in Vatergestalt vorgestelltes Wesen im Himmel als Inbegriff der vom Kind oft sehr lebhaft empfundenen Wirkung von ihm übergeordneten Kräften bezeichnet bekommt, geschieht es sehr selten, daß unser Kind, im Gegensatz zum Primitiven, die an den Dingen zutage tretenden Wirkungsweisen in religiösem Sinne als unmittelbare Aeußerungen höherer Mächte betrachtet. Darum treten unsere Kinder dem unbekanntem Wirken im Durchschnitt (abgesehen von angstneurotisch Disponierten) furchtloser gegenüber als der gefährlichste Wilde. Gemeinsam mit diesem ist dem Vorstellungsleben des Kulturkindes der Glaube an die Allbelebtheit des toten Gegenstandes, der als bewußtes, handelndes, sich selbst bestimmendes Wesen aufgefaßt wird. Nur so ist erklärlich, wie allen Ernstes ein Kind mit Leblosem umgehen kann, wie mit Bewußtem, mit Strafe oder Lob und Belohnung gegenüber Unbill oder Lusterlebnisse schaffenden Gegenständen nicht zurückhält. Aber der Unterschied von der Auffassungsweise des Primitiven liegt eben darin, daß unser Kind das in der gegenständlichen Wirklichkeit sich äußernde Wirken als seinem eigenen Wirken gleich-, aber in der Regel nicht als ihm übergeordnetes Wirken erfaßt. Seine Beziehungen zum Gegenstand, soweit er als belebt aufgefaßt wird, erfüllen sich für unsere Betrachtungsweise im sozialen Verhalten, d. h. innerhalb des Bewußtseins gleichgeordneten Wirkens. Im Gegensatz dazu wird dem Wilden ein Pfeil, der besonders hervorstechende Flugeigenschaften hat, zum Träger einer gütigen Macht, wie der Beilstiel, der beim Fällen eines Baumes zerspringt, Verkörperung eines bösen Wirkens wird. So ordnet der Primitive einen we-

sentlichen Teil seiner Beziehungen zur gegenständlichen Wirklichkeit dem religiösen Verhalten ein, was ihn zu beständiger Angst vor den in den Dingen seiner Umwelt sich auswirkenden höhern Kräften führt, vor deren Zorn er sich nur durch strenges und peinliches Respektieren des Tabu schützen kann.

Nun lassen sich immerhin Spuren tabuistischer und fetischistischer Art auch im Geistesleben des Kulturkindes gelegentlich beobachten, aber doch nicht so häufig, daß sie als Kennzeichen des kindlichen religiösen Verhaltens angesprochen werden könnten. Tabu war z. B. für mich als Fünfjähriger während eines längern Ferienaufenthaltes in den Appenzellerbergen eine bestimmte Felspartie, die von einer bestimmten Seite gesehen, einem riesigen Gesicht ähnlich sieht. Dieses Erlebnis machte mir so lebhaften Eindruck, daß ich nach dem ersten erschrockenen Beschauen mir verbot, je den Blick wieder dorthin zu lenken, aus Furcht, den hinter dem Gesicht steckenden Berggeist — Sennen hatten mir über diesen Unhold allerlei Schauergeschichten erzählt, teilweise mit eigenem Glauben daran — durch meine neugierigen Blicke zu erzürnen. Fetischismus treffen wir häufiger, ja ganz deutlich im Geistesleben des erwachsenen Kulturmenschen, wo diese Linie vom spielerischen Mitfühlen von allerhand Talismans und drolligen Maskotten ungebrochen weiterführt zum ernsthaft betriebenen Amulettenkult, wie er anerkannt oder doch geduldet in der katholischen Konfession mitbesteht. Mögen sich diese Gebräuche und Anschauungen innerhalb gewisser kirchlicher Formen erfüllen oder im wilden Aberglauben, so stellen sie immer einen ausgesprochenen Rest primitiven religiösen Verhaltens dar. Der Aberglaube aber ist das minderentwickelte religiöse Verhalten des Kulturmenschen und überall dort zu treffen, wo die Minderentwicklung so stark ist, daß es zu einem einigermaßen klaren Erfassen unseres Eingebundenseins in den Zusammenhang des unendlichen Wirkens nicht kommen kann.

*

III. Um aus dem der Untersuchung zugänglichen Material stichhaltige Schlüsse auf die Entwicklung des religiösen Verhaltens beim Schulkinde ziehen zu können, stellte ich folgende Leitfragen auf:

1. Wie weit beachtet das Kind wenigstens wahrnehmungsmäßig ausgeprägt religiösen Inhalt eines Bildes?

2. Wieweit gelingt die nur aus eigenem Verständnis fließende innere Motivierung des religiösen Inhalts des Bildes?

3. Wieweit ist das Kind fähig, religiöses Verhalten gegenüber einem Bilde zu zeigen, das nach seiner Eigenart nicht auf beabsichtigte Erregung des religiösen Verhaltens ausgeht, m. a. W. keine Tendenz religiöser Art enthält?

Zu Frage 1. Hier bediente ich mich des sehr günstig komponierten Milet-Bildes „Angelus“. Ich stellte statistisch fest, wieviel von je 20 Schülern jeder Stufe die Betstellung der beiden Gestalten als Vollzug einer religiösen Handlung beachteteten. Es ergab sich:

Das Beten wurde beachtet in der					
2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	
6	8	11	16	20	
			mal auf je 20 Schüler.		
I. Sek.	II. Sek.		III. Sek.		
19	19		20		
			mal auf je 20 Schüler.		

Der Ausfall wurde in der I. Sek. durch ein ausgeprägt soziales Verhalten verursacht, wobei so intensiv auf die wirtschaftlich-soziale Stellung der Landarbeiter und auf die Mühseligkeit ihrer Beschäftigung eingetreten wurde, daß dagegen das religiöse Verhalten nicht aufkommen konnte. Ob bei der Möglichkeit längern Verweilens bei dem Aufsatz das religiöse Verhalten doch noch zur Ausgestaltung gekommen wäre, läßt sich natürlich nicht einwandfrei entscheiden. Form und Umfang des Aufsatzes sprechen aber eher dagegen. — In der zweiten Sekundarklasse wird der Ausfall von der vollen Zwanzig durch eine recht lange und offenbar mit viel Stolz vorgetragene Darstellung von Milets Leben gedeckt. Auf das exponierte Bild wird überhaupt nicht näher eingetreten als mit der Bemerkung am Schluß: „So hat der berühmte Maler viele schöne und heute sehr wertvolle Gemälde geschaffen, wie das uns zeigte.“

So schön an und für sich der ungestörte Entwicklungsverlauf sich bis zur 6. Klasse ausnimmt, so wertvoll sind uns doch gerade die beiden Ausfälle in den zwei Sekundarklassen, zeigen sie doch, daß es schlechtweg nichts eindeutig Bestimmtes im Geistesleben gibt, ein Schluß, daß ein Beharren nach Erreichung der vollen Zwanzig auf dieser Zahl in den Sekundarklassen also sicher sei, falsch gewesen wäre. Die Fülle des Geisteslebens und das Sichbehaupten der eigenen, lebendigen Persönlichkeit im Reiz, machen die Anwendung mechanistischer Gesetze für das Gebiet psychischer Betätigungen zunichte. Nur mit größerer oder kleinerer Wahrscheinlichkeit lassen sich Schlüsse vom einen auf das andere ziehen.

Zu Frage 2. (Motivierung für das religiöse Verhalten der Dargestellten auf Grund eigenen Verständnisses.)

Begründungen für das religiöse Verhalten von Mann und Frau fehlen noch in der 2. Klasse. In der 3. Klasse tritt vereinzelt auf der Dank für die „Kartoffeln“. So schreibt E. H.:

„Es sind recht schöne und viele Kartoffeln, darum danken der Mann und die Frau dem lieben Gott.“

Mit der 4. Klasse nimmt die Begründung des Betens aus Dankbarkeit für den Kartoffelsegen weiter zu. Vereinzelt tritt auf: „Sie danken für die Kartoffeln und anderes Gemüse.“

Die 5. Klasse bringt den ersten religiösen Titel „Stille Andacht“. — Die Begründung des Betens, also Weiterschreiten über die Wahrnehmung hinaus findet sich bereits bei $\frac{1}{2}$ aller Fünftkläßler und zudem vertieft

sich das Bewußtsein, daß die Ernte eine Gabe Gottes sei, weiterhin. So begründet ein Schüler dieser Stufe das Beten als „danken für die Kartoffeln und den fruchtbaren Acker“. Es drückt sich in der Miterwähnung des Ackers deutlich die Entwicklung aus, indem die Fünftkläbler gerne zu den „Kartoffeln“ hinzu eine zweite Dankbegründung anführen. Sie vermögen bereits über den zuallererst liegenden Dankgegenstand einen Schritt hinaus zu gehen und so die Beziehungen der beiden Landleute zur Beschaffenheit des Ackers, von dem sie abhängig sind, in deren religiöses Verhalten einzugliedern.

Das 3. Viertel dieser Klasse bringt das Beten mit der Vorstellung des Abendgeläutes, das vom Kirchlein über das Feld schallt, in Zusammenhang. Endlich bleibt das letzte Viertel, der es an einer Begründung immer noch fehlen läßt.

Zitat 4. W. K. 5. Kl.

„In einem Gebet danken sie Gott für die Ernte, die sie heute eingeheimst haben. Die Abendglocken läuten. Ihre Klänge wallen auch zu diesen Leuten herüber und darum sind diese noch so versunken.“

In diesem reifsten Zitat der 5. Klasse beobachten wir auch schon — immerhin völlig alleinstehend — das Bewußtsein des dem religiösen Verhalten zugehörigen Lebenszustandes der Versenkung.

Gemühtief erfaßt hat auch die Fünftkläblerin Irma K. dieses Miletbild. Sie schreibt:

Zitat 5.

„Abendstimmung. Wir sehen ein großes Kartoffelfeld. Zwei junge Menschen haben den Tag über auf dem Acker gearbeitet. Sie haben Kartoffeln ausgegraben und damit zwei Säcke gefüllt. Es ist Abend geworden. Das Abendrot zeigt sich am Himmel und ein matter, roter Schein beleuchtet die beiden Menschen. Es ist ein junger Mann und ein junges Mädchen. Es ist vielleicht die Braut des Jünglings. Jetzt fangen die Betzeitglocken an zu läuten. Ein stiller Abendfriede liegt zwischen den beiden. Das Gefühl überwältigt sie und sie fangen an zu beten. Der Mann hat den Hut abgenommen und das Mädchen faltet die Hände zum Gebet. Im Hintergrund steht das Dorfkirchlein, von dem die Töne herüberwallen. — Es ist bald Zeit zum Heimgehen. Die beiden sind wohl Dienstboten bei einem Bauern im Dorf. Sie sind wohl schon lange im Dienst und müssen viel arbeiten. Nun wollen sie vielleicht heiraten. Es sind ehrliche, rechtschaffene Leute. Der Mann wird ein guter Bauer.“

Die 6. Klasse läßt die Motivierung des Betens durch die akustische Vorstellung des Abendgeläutes stark überwiegen. Wo noch andere Gründe angegeben, zeigt sich gegenüber den untern Klassen ein weiterer Fortschritt in der Vielgestaltigkeit der Begründung. Z. B. „Sie danken Gott, daß er Ihnen so köstliche Früchte geschenkt hat und bitten, daß er es auch das nächste Jahr tun möge und ihnen dann auch das tägliche Brot gebe.“ — „Nun danken sie Gott für ihre Gesundheit und das tägliche Brot“ schreibt ein anderer.

Die religiöse Entwicklung zeigt sich weiter in immer mannigfaltigerer Begründung für das Gebet. Anstelle des Dankes für die Kartoffeln, den Acker, die Gesundheit u. s. w. treten ab II. Sekundarklasse zunehmend geistige Gaben und das Verhalten Gottes zum Menschen. Der Dank für materiellen Segen allein tritt immer mehr zurück; wo er vorkommt, paart er sich in der Regel mit der Verdankung seelischen Wohlergehens in irgend einer Form. So in „Zufriedenheit und Auskommen“ oder „für Speisung von Leib und Seele“ oder „daß sie zufrieden und glücklich, zwar nicht in Reichtum, aber doch ohne harte Sorgen ums tägliche Brot leben dürfen“. — In vorerwähntem Sinne wird gedankt für „Frieden des Herzens“ und die „Liebe und Güte Gottes“ oder „für seinen Schutz und Segen und daß sie ein eigenes Heim haben dürfen“. „Sie legen dankbar Leiden und Freuden des Tages im Gebet nieder“.

Auf der Sekundarschulstufe beschränkt sich das religiöse Verhalten nicht mehr auf kurze Äußerungen, sondern wird zunehmend als die Grundstimmung des Bildes erfaßt, wobei nicht selten das religiöse Verhalten entweder sich aus dem ästhetischen Verhalten entwickelt oder, wie in Zitat 6, in dieses ausklingt.

Zitat 6. E. V. II. Sek. (Milet.)

„Aus dem Dorfe klingen die Abendglocken. Ihr Schall erreicht auch die beiden jungen Leute, die immer noch fleißig arbeiten. Sie haben den ganzen Tag fleißig Kartoffeln ausgegraben auf dem großen Acker, der ihr Eigen ist. Sie sind jung verheiratet und müssen fleißig um ihr tägliches Brot arbeiten.“

Aber jetzt, da die Glocken läuten, da wird die Arbeit beiseite gelassen; das Gebet gilt ihnen mehr. Der Mann entblößt sein Haupt, seine junge Frau steht mit gefalteten Händen neben ihm. Sie danken Gott inbrünstig für seine Güte und daß er ihnen die Kraft gab, ihr tägliches Brot zu erarbeiten. Ja, diese beiden Menschen, die nun vereint miteinander durchs Leben gehen, die Leid und Freud miteinander tragen wollen, sind Gott von Herzen dankbar. Sie haben ja genug zum Leben. Ein kleines Heim und einen Acker, der ihnen Kartoffeln und Korn gibt. — Nun sind die letzten Töne verhallt. Feierliche Stille herrscht überall. Die Sonne steht tief am Horizont, zum letztenmal sendet sie ihre Strahlen aus und vergoldet den schönen Abendhimmel.

Der Bauer und seine Frau packen die Kartoffeln zusammen und gehen dorfeinwärts. Ueberall machen die Leute Feierabend, denn die Betzeitglocke hat ihn ihnen verkündet.“

Zitat 7. Trudy P. II. Sek. (Ausgang vom ästhetischen Verhalten.)

„Die Sonne hat sich wieder hinter den Horizont gesenkt und den Himmel zieren rote Wölklein. Schon wieder ein Tag vorbei!“

Drunten im Tale herrscht tiefe Stille. Nur ein zartes Glöcklein verkündet schüchtern mit leisem Ton Feierabend, Betzeit über die Flur.

Doch jemand denkt noch an die Güte Gottes da draußen auf dem Feld. Wir sehen einen Mann mit seiner Gattin, die Gott danken für seine Güte und Liebe, die er an ihnen ausgeübt hat. Mit gefalteten Händen stehen sie da, ihre Gedanken sind nur mit Gott beschäftigt. Sie loben Gott für den Erfolg ihrer Arbeit und wenn es auch nicht sehr viel ist, so werden sie sich durch den kalten Winter hindurch manch gutes Mahl bereiten können.

Wie hat es Gott doch schön auf der Welt eingerichtet! Denn bei ihm wird auch die niedrigste Arbeit belohnt. Aber er läßt auch seine Strafen auf die Müsigen fallen.“

In der III. Sekundarklasse treten bestimmte Redeweisen und fest umrissene Gedanken auf, welche einerseits zunehmende Vertiefung des religiösen Verhaltens, andererseits aber auch zunehmend kritischen Geist vertragen.

Zitat 8. F. R.

„... Die beiden Menschen lassen eine Weile ihre Arbeit ruhen und mit gefalteten Händen, den Blick demütig zur Erde gewandt, beten sie zu Gott, dem Allmächtigen. Bis die letzten Töne in einem leisen Schwingen verklingen. Dann nehmen sie ihre Arbeit mit neuem Frieden im Herzen wieder auf.

Das ist ein alter, schöner Brauch, der aber immer mehr verschwindet. Leider! Denn wenn mehr Leute beten würden, wäre mehr Frieden in der Welt!“

Zitat 9. Ida Z.

„... Da plötzlich ruft die Abendglocke die Gemeinde zum Gottesdienst. Aber diese beiden Menschen haben jetzt keine Zeit, noch in die Kirche zu gehen. Gott ist ja überall und überall wird Er der Frommen Stimme hören....

Es gibt Leute, die sagen gerne: „Der und der geht nie in die Kirche, er wird vor Gott ein verlorenes Schaf sein“. Aber wie viele gehen zur Kirche und tun fromm, sind es aber in ihrem Innersten ganz und gar nicht! Ich bin also keine von denen, die den Wert der Menschen nach ihren Kirchenbesuchen bestimmt.“

Wird man schon dem Ergebnis der Frage 1 eine gewisse, allerdings noch etwas oberflächliche Bedeutung für die Entwicklung des religiösen Verhaltens nicht absprechen können, so spiegelt sich in den unter 2 zusammengestellten Zitaten unleugbar ein sich vertiefendes religiöses Verhalten von unten nach oben und es ist nicht so, wie gewisse tendenziös eingestellte Paedagogen immer wieder einmal behaupten möchten, das religiöse Verhalten sei eine unkindliche Sache und werde im Verlauf der zunehmenden Entwicklung wie so viele andere Infantilismen normalerweise abgestreift. (Womit deutlich genug eine Wertung des religiösen Verhaltens des Erwachsenen gegeben ist!)

Um aber restlos kritisch zu sein, müssen wir doch den Einwand tun, daß alle diese schönen Aeus-

serungen eben doch nur Gerede, ohne wirkliches, tieferes Erleben sein könnten, daß es sich also lediglich um mehr oder weniger stilgewandte Ausführungen über ein Bild handle, dessen aufsatzmäßige, schuldressierte Beschreibung eben die Anwendung gewisser geläufiger religiöser Begriffe und Redewendungen erfordere.

Dieser Einwand könnte allerdings schon durch die gefühlswarme und echt anmutende Art der Ausführungen, besonders der Oberstufen, bedeutend abgeschwächt werden. Dagegen bieten die knappen, spröden Aussagen der Unterstufen keine Anhaltspunkte, um den „Redensarteneinwand“ entkräften zu können. (Ausnahmen Zitat 4 und 5.) Immerhin kann man dem Milet'schen Bild gegenüber den Vorwurf machen, es enthalte eine geradezu provokatorische, religiöse Tendenz, wogegen es den Kindern von sich aus nicht einfallen würde, über ein neutrales Bild religiöses Verhalten zeigende Gedanken zu äußern. Die Stichhaltigkeit dieses Einwandes zu widerlegen, formulieren wir die Frage 3:

Ist das Schulkind aus möglichst selbständigem Erleben heraus zu religiösem Verhalten fähig, m. a. W. verhält es sich unter Umständen auch völlig tendenzlosen Bildern gegenüber religiös?

Zur Beantwortung diene wiederum eine Reihe von Zitaten der verschiedenen Schulstufen über verschiedene Bilder ohne ausgesprochen religiösen Charakter.

Die 2. und die 4. Klasse, als die am meisten an die gegenständliche Wahrnehmung gebundenen Stufen, liefern uns keine Beispiele. Vereinzelt blieben sie auch noch in der 3. Klasse, wo uns dafür die Schülerin Annemarie Sp. ein prächtiges Beispiel der Entwicklung des religiösen Verhaltens aus dem ästhetischen liefert.

Zit. 10. A. Sp. Bild 2. (Rosenmütterchen, v. Schacht.)

„Das Blumengärtchen. Der Himmel ist blau, draußen ist schönes Wetter. Im großen Haus lebt eine alte Frau. Der Sonnenschein zieht sie hinaus. Sie geht ins Rosengärtlein. Die Pracht erfüllt ihr ganzes Herz. Sie fühlt, der Tag wird schön, sie freut sich an der ganzen Welt. — Hinter dem Haus plätschert gar das Brunnlein klein. Die Grillen zirpen vor Freude von allen Seiten. Die Rosen, die wiegen sich leicht. Droben ist der Schöpfer, der alles gemacht hat.“

Als Zeichen erstaunlicher, weit über den Durchschnitt hinausgehender Entwicklung, muß der Ausspruch der 5. Kläßlerin H. R. angesehen werden, der bereits die Einordnung des Menschen in die Gesetzmäßigkeiten des Werdens und Vergehens bewußt geworden ist. Sie schließt ihren Aufsatz über Bild 2:

Zitat 11.

„... das Großmütterchen geht mit gebücktem Gang und hat noch Freude an der lebenden Natur. Es ist schon alt und muß das Leben bald verlassen. Denn es ist ein Leben und Sterben!“

Ueber Bild 12 sagt der 5. Kläßler R. Schi.:

Zit. 12.

„... Es (das Mädchen) schaut zum Fenster hinaus auf die hohen stillen Berge. Sie hat Sehnsucht darnach. Es ist vielleicht Bettag und das Mädchen betet zu Gott.“

Derselbe Schüler äußert sich über Bild 4:

Zit. 13.

„... Die Männer sind vielleicht zum Beten gestimmt, denn sie haben die Köpfe gesenkt. Sie danken dem lieben Gott für die geerntete Frucht.“

Gebetstimmung liegt auch für die Schüler T. H. und M. P. der 6. Klasse in Bild 12, wo der eine schreibt:

„Das Töchterchen dankt dem lieben Gott für eine gute Nacht.“ Der andere: „Ich glaube, sie betet ein Morgengebet. Sie steht so andächtig am Fenster und schaut gegen die Berge, die im Hintergrund stehen.“

Leben und Sterben spielen im religiösen Verhalten der Oberstufen zunehmend eine Rolle. Der den Unterstufen noch kaum faßbare Gedanke, daß jeder Mensch sterblich sei (sprechen sie doch davon, dann als von einer völlig fremden Tatsache, der selbst unterworfen zu sein, das kleine Kind nicht glauben kann) beschäftigt den reiferen Sekundarschüler mit der Intensität, die mehr oder weniger jedes erstmalig schärfer ins Bewußtsein tretende Lebensgesetz an sich hat.“ (Sexualleben in der Pubertätszeit, soziale und wirtschaftliche Abhängigkeit und ihr Zwang usw.)

Zitat 14. B. W. I. Sek. Bild 2.

„... So wie die Rose ist das Leben des Menschen. Er blüht auf als kleines Kind und verblüht wieder als Greis oder Greisin. Aber nicht immer! Der Mensch kann auch im schönsten Alter von einer schweren Krankheit heimgesucht werden, oder es kann ein anderes Unglück ihn treffen, in dem er sein Leben verliert. Oder er kann aus lauter Sorgen sterben.“

„Blumen“ empfindet ihre Klassengenossin T. Pf. als Gottesgeschenk, „denn es ist immer eine Freude, solche von Gott gegebenen Naturgeschenke zu betrachten.“

Schon in der ersten Sekundarklasse geht das durch Naturbetrachtung erregte Gefühlserleben in religiöses Verhalten über. Zu Bild 11 schreibt F. F. „Wir alle können nur zu wenig Gott danken für das, was er uns alle Tage schenkt.“

R. W. I. Sek. schreibt:

Zit. 15.

„... Der liebe Gott sieht auf jeden herab, der ihm sein Herz entgegen bringt. Mich dünkt, gerade im Wald sei einem Gott am nächsten, wo man so viele seiner Herrlichkeiten sehen darf.“

Zu Bild 11 sagt derselbe Schüler: „Wie Gott es doch so schön eingerichtet hat auf der Welt!“

Auch ihren Klassengenossen M. K. regt die Naturbetrachtung zu religiösem Erleben an:

Zit. 16.

„So ruhig liegt die Gegend da, und doch spürt man des Lebens leisen Atemzug, das ewige Werden und

Vergehen. O, lausche nur darauf, doch wisse, mit den Ohren dieser Welt wirst Du es nie vernehmen und Deinen sehenden Augen wird es ewig verborgen bleiben.“

Religiöses Verhalten, nicht ohne dabei banal zu werden, weist die gleichaltrige M. H. auf.

Zit. 17.

„... Aber sie vertröstet sich immer wieder auf den Sonntag. Dann besucht sie am Morgen die Kirche, denn diese vergißt sie nie. Hier findet sie Trost und Ruhe. Aufmerksam lauscht sie auf die Worte des jungen, schönen Geistlichen. Kein Auge wendet sie von ihm ab. Es ist, wie wenn sie die Predigt auswendig lernen müßte. Jedes Wort prägt sich tief in ihrem Herzen ein. Wie innig stimmt sie dann aus voller Brust mit ein, wenn, wie jedesmal, zuletzt ein Lied folgt. Mit fester Zuversicht auf Gott verläßt sie das Gotteshaus, in welchem sie wieder neuen Mut gefunden hat. Kann sie einmal nicht zur Kirche gehen, so sucht sie den Trost in der Bibel. Dies ist ihr einziger Schatz, den die Mutter ihr, bevor sie in die Fremde zog, mit auf den Weg gab. Ihre letzten Worte waren: ‚Vergiß auch nie, regelmäßig, jeden Sonntag darin zu lesen, denn in dieser allein findest Du Trost.‘“

Auch in der III. Sekundarklasse begegnen wir reichlichen Äußerungen des religiösen Verhaltens, angelegt durch Bild 2.

„Das Großmütterchen hat die alten, fleißigen Hände gefaltet und spricht leise ein Gebet zu Gott.“

„Dann faltet sie ihre Hände und bittet Gott um Gnade.“

„Das war ein Tag des Herrn, wie ihn Großmütterchen zubrachte.“

Zitat 18 bringt uns zum Schluß der Beispielserie ein sehr stimmungsvolles religiöses Verhalten, das sich unverkennbar aus dem fühlenden Grundverhalten heraus entwickelt hat.

Zit. 18. Dora K. III. Sek. Bild 7.

„Betzeitglocken. Die Sonne ist versunken, die Schatten werden länger und länger. — Der Abend ist gekommen. Eben beginnen die Betzeitglocken zu läuten. Hell und rein verhallen die Klänge über den langgestreckten Kartoffeläckern. Die nimmermüden Bauern legen ihre Karsten und Hacken langsam, wie wenn sie sich besinnen wollten, ob nicht noch dies oder jenes Stück zu machen sei, beiseite. Doch andächtig ziehen sie ihre wetterfesten Mützen ab und falten ihre Hände. Ein leises ‚Unser Vater‘ beten sie, um dann ruhig nach Hause zu gehen. Die Glocken sind verklungen, der rote Abendschein verschwunden, und die Nacht breitet ihre Fittiche über die ganze Erde hin.“

Nach vorstehenden Zitaten scheint kein berechtigter Zweifel mehr bestehen zu können, über die Fähigkeit des Schulkindes aller Stufen, religiöse Erlebnisse im Bewußtsein zu erfassen. Freilich kann immer noch eingewendet werden, das Ergebnis wäre ganz anders ausgefallen, wenn ich die Bilder-Klassen einer Schule mit

großstädtischen Arbeiterkindern exponiert hätte. Zugeben, das Resultat wäre bestimmt darnach ausgefallen! Das würde aber noch lange nichts gegen die bewiesene Feststellung des frühzeitigen Auftretens und der Entwicklungsfähigkeit des religiösen Verhaltens sagen, denn es ist freilich durchaus möglich, durch entsprechende, negierende Beeinflussung im Kind jedes beliebige Bewußtseinsverhalten in seiner Entwicklung zu unterdrücken. (Wenigstens bis zum Punkt, wo eine gewisse geistige Selbständigkeit beansprucht und effektiv möglich wird. Daß dieser Punkt bei vielen Menschen oft nur andeutungsweise auftritt oder gar nie erreicht wird, sei nur beiläufig erwähnt.) Die Qualität des Kilchbergermaterials muß auch in obiger Beziehung als günstig bezeichnet werden, bieten diese Gemeindeschulklassen doch ein sehr mannigfaltig zusammengesetztes Bild, indem Kinder mit ausgesprochen religiöser Erziehung bestimmt in starker Minderheit sind. —

Kennzeichen der Entwicklung ist auch für das religiöse Verhalten die allmähliche Erweiterung der Erlebnisbeziehungen, welche der Linie vom Bewußtsein eines lieben, aber auch nötigenfalls strafenden väterlichen Wesens, das durchaus gegenständlich vorgestellt wird, entspringt und bis zum Erfassen der dem hochentwickelten Gottesbegriff inhärierenden Gesetzmäßigkeiten, denen der Mensch unterworfen ist, führt. —

Ich möchte dieses Kapitel nicht ohne einen pädagogischen Hinweis schließen, der je hälftig auf unser Material und auf meine mannigfaltigen Gespräche mit Kindern aller Stufen und verschiedenster Erziehungskreise stützen kann.

Dieser Hinweis gilt der Tatsache des vorherrschenden Hervorgehens des religiösen Verhaltens aus dem fühlenden, aesthetischen Verhalten.

Diese beiden Verhaltensweisen des Bewußtseins stehen als Grund- resp. Folgeverhalten in engem innerem Zusammenhang. Die pädagogische Fruchtbarkeit dieser Beziehung sollte gebührend ausgewertet werden, sofern man eine religiöse Entwicklungsförderung für das Kind im Schulpflichtalter für tunlich erachtet, indem man endlich den Religionsunterricht seines stark intellektualistischen Charakters enthebt und aus dem Bereich des wissenden Verhaltens in den des fühlenden überführt. Obschon sich die religiösen Führer seit der Problematisierung des religiösen Verhaltens über Denken, Fühlen oder Wollen als den richtigsten Grundlagen für das religiöse Verhalten gestritten haben, m. a. W., ob man eher durch Einsicht oder durch Gefühlserlebnisse oder durch Willensakte der wahren Religion teilhaftig werde (wobei wir für die erste Meinung auf das griechische Geistesleben mit der seit Platon herrschend gewordenen Vernunftlehre, für die zweite auf die Ansicht der Mystiker aller Zeiten und für die dritte auf das jüdische Geistesleben mit seiner Hegemonie des Willens verweisen), können wir uns nach der vorliegenden Untersuchung

der Erkenntnis des Gefühlserlebnisses als der Grundlage für das religiöse Erleben des Kindes durch den ganzen Entwicklungsverlauf hindurch nicht entziehen. Wo die Stufe liegt, von der weg für das einzelne Individuum wissendes oder wollendes Verhalten als Grund des Religiösen mehr oder minder deutlich in den Vordergrund tritt, läßt sich nicht bestimmen. Ihre zeitliche Lage ist abhängig von der Eigenart der Entwicklung in einen oder andern und aller Grundverhalten zusammen. Tatsache bleibt, daß es dem erwachsenen Menschen möglich ist, auf Grund eines jeden der drei Grundverhalten sein religiöses Verhalten weiterzuentwickeln. In welchem von den dreien es vorwiegend geschieht, ist Kennzeichen der Eigenart seiner individuellen geistigen Entwicklung.

Nach obigem sollte es jedem denkenden Menschen selbstverständlich erscheinen, daß dem so ausgeprägt gefühlsmäßig religiös eingestellten Kind mit dem Zwang zum Auswendiglernen von Kirchenliedern (poetisch oft recht zweifelhafter Güte!) und von in vielen Fällen ohne tieferes Verständnis zu memorierenden Bibel- oder Katechismussprüchen kein religiöses Erlebnis geboten werden kann. Meinetwegen, man mag die Kenntnis biblischer Zitate als zur Allgemeinbildung gehörend bezeichnen, so wie kein Gebildeter einen gewissen, wenn auch noch so bescheidenen Satz von Dichterzitaten in seinem Kenntnisschatz missen möchte. Aber eine unmittelbare Förderung der Entwicklung des kindlichen religiösen Verhaltens darf ihnen nicht mehr länger nachgerühmt werden. Auch der zur Verteidigung von Geistlichen oft angezogene „Zukunftswert“ auswendiggelerner religionsunterrichtlicher Stoffe darf mit einem großen Fragezeichen versehen werden. Wohl fehlt es nicht an rührenden Beispielen von Menschen, denen die Erinnerung eines früher gelernten Kirchenliedes oder Bibelspruches in kritischen Lebenslagen gute Hilfe leistete. Doch sind das Ausnahmerecheinungen im Vergleich zur Masse all derer, die mit diesen Gedächtnisstoffen in irgendwelcher Bedrängnis nichts anzufangen wissen, weil man es ihnen an echter, gefühlswarmer Verankerung ihrer religiösen Entwicklung hat fehlen lassen. — Wie mit dem Memorierzwang steht es auch mit der Behandlung einer ganzen Reihe von biblischen, hauptsächlich alttestamentlicher Geschichten, die dem Kind wirklich nur Geschichte bleiben, sofern es nicht einem aussergewöhnlich begabten Religionslehrer gelingt, durch dem kindlichen Fassungsvermögen angepaßtes Herausarbeiten der darin enthaltenen allgemeinmenschlichen Züge fühlendes Verhalten zu erregen. —

Wohnt dem kindlichen Fühlen als Grundverhalten allgemein die Möglichkeit inne, zum Bewußtsein des unendlichen Wirkens zu führen, so gilt das noch ganz speziell für die durch Schöne erleben d. h. aesthetisch (im engern Sinn) erregten Gefühle. Zu allen Zeiten läßt sich dieser Zusammenhang auch im Geistesleben des über die allerprimitivste Stufe des Totemkultes hinausgekommenen Erwachsenen beobachten. Nicht von un-

gefähr stellten von jeher hochentwickelte Kulturvölker ihre besten Kunstschöpfungen in den Dienst des Religiösen und wurden dort gezeigt, wo religiöses Verhalten anzuregen beabsichtigt war. Die Erregung des ästhetischen Verhaltens ist und bleibt der innerlich gesetzmäßig berechnete Stimulus für das religiöse Erleben und die Kahlheit mancher protestantischer Kirchen wird ganz bestimmt reformiertem Intellektualismus, niemals aber der psychologischen Verwurzelung des Religiösen im Ästhetischen gerecht.

Nun sind unsere Schulkinder schon in den unteren Stufen psychologisch über die Totemstufe herausgekommen und werden mit zunehmender allgemeiner Entwicklung zur Ausgestaltung des religiösen Verhaltens durch Vermittlung des fühlenden-ästhetischen immer besser befähigt. Warum diese Brücke vom Schönen zum Göttlichen von unsern Religionspädagogen nicht planmäßig im Religionsunterricht besprochen wird, läßt sich nur aus ihrer allgemeinen psychologischen Unbeschwertheit verstehen.

Zur Frage der Lehrmittel.

Eine Artikelreihe.

V.

Das naturkundliche Schulbuch.

Von Fritz Schuler, Sekundarlehrer, Wattenwil.

Um die Frage zu diskutieren, ob ein naturkundliches Buch für die Hand des Schülers wünschenswert ist und wie es aussehen soll, haben wir uns in erster Linie mit dem Stoff auseinander zu setzen, der aus dem Gebiet der naturkundlichen Fächer der Volksschule zugewiesen werden kann und soll. Die Auslese und Anordnung dieses Stoffes aber ist wiederum stark beeinflusst vom Ziel, das der naturkundliche Unterricht innerhalb der übrigen Fächer zu erreichen sucht. Unser Ziel geht wohl dahin, daß wir den Schüler zu einem klaren, gemütvollen Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur bringen. Das Leben aber kennzeichnet sich durch Bewegung, die dahin zielt, durch sinn-gemäße Veränderungen das Ganze zu erhalten und zu vervollkommen. Die Beschreibung eines Organs kann uns also nicht genügen, sondern wir müssen dieses Organ in seiner Tätigkeit und im Dienste für das Ganze kennen lernen. Diese Forderung führt uns über die Morphologie hinaus zur Biologie. Sie läßt uns bei der Betrachtung des Einzelwesens nicht stille stehn, sondern will dieses inmitten seiner Umwelt kennen lernen.

Es sei mir gestattet, daß ich, um die Frage des Lehrmittels selber zu diskutieren, noch einige andere wesentliche Punkte herausgreife, die den naturkundlichen Unterricht und die Anlage eines zugehörigen Schülerbuches besonders beeinflussen. Da ist vor allem die Frage des Systems. Es gibt Lehrbücher, welche die systematische Kenntnis als erstes und letztes Ziel erstreben. Gegen die systematische Anordnung des Lehrstoffes müssen wir aus folgenden Gründen Stellung nehmen:

Das System ist ein wissenschaftlicher Apparat, den die Wissenschaft nicht missen kann, wohl aber die Schule. Für diese fehlt die nötige Grundlage: Das ganze wissenschaftliche Tatsachenmaterial, dessen An-

eignung durch Anschauung dem Kinde in der Schule unmöglich ist, wird durch Uebertragung von blosser Mitteilung für das Kind inhaltsleer und unfruchtbar.

Wenn ein System vermittelt werden soll, so muß es lückenlos geschehen. Das erschwert aber den Schülern durch die Menge des herbeigezogenen Stoffes die Uebersicht. Die Lehrer finden wohl in einem einzigen Stadtomnibus Platz, die eine Uebersicht auch nur über ein natürliches Pflanzensystem derart besitzen, daß ihnen die charakteristischen Merkmale der Abteilungen, Unterabteilungen und Gruppen überhaupt gegenwärtig sind. Sobald aber Lücken in unserem Bewußtsein vorhanden sind, so fehlt eben die Einheit. Selbstverständlich können wir Lehrer ohne Systemkunde und Fachwissenschaft nicht auskommen. Unsere Schüler verlieren aber die erlangte Uebersicht bald wieder und besitzen die zur Ergänzung nötigen Hilfsmittel nicht mehr. Die systematische Zergliederung erschwert oder verunmöglicht sogar die Erkenntnis des Lebens, die wir nach unserer Zielsetzung unbedingt fordern müssen.

Wenn ein Lehrbuch allzusehr auf die logische Einheit schaut, wie es die systematische Darstellung tut, so wird das Natürlich-Zusammengehörige auseinandergerissen. Das Naturwesen wird von seiner Umgebung, die es doch beeinflußt, losgetrennt.

Ein Umstand, der uns eher zur Verneinung des Schulbuches führen könnte, ist der, daß in keinem andern Fach, wie in der Naturkunde, das Anschauungsmaterial so reichlich, ursprünglich und leicht zugänglich ist. Dies gilt vor allem für die Botanik. Aber auch Tier- und Menschenkunde sind reich an Gelegenheiten, die Erkenntnisse direkt am Gegenstande selber zu gewinnen. Diesem Umstand haben es ja die naturkundlichen Fächer zu verdanken, daß sie sich so ausgezeichnet zur