

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: 6 (1933-1934)

Heft: 10

Rubrik: Kleine Beiträge

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: 16.02.2026

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

Freud eim si Musig macht.“ Und dann geht's los, ohne Dirlgent, mit eifrigem Zählen während der 23 Takte Pause, ein Zwitschern und Tirilieren, wohl einmal zu früh, zuletzt noch ein verspäteter Gugguh, wo schon alle andern fertig sind! Staunend fragen Sie: „Woher die vielen musikalischen Kinder?“ Es sind lauter Bauernbuben und -mädchen aus der Gegend hier.

Drei Tage später! Mittwoch Abend! Unsere Schulstube vollgepackt mit hörbegierigen Erwachsenen. Zwischen Fingerhut und Glockenblumen die Märchenerzählerin, und im einzigen, noch frei bleibenden Raum zwei Männer und zwei Mädchen, deren Blockflötenquartett gerade das in uns wach werden läßt, was wir brauchen, wenn *Märchenweisheit* mit ihrer primitiven und ihrer ewigen Wahrheit uns in die Tiefen unseres Wesens zurückführen will. Märchen kann man auch Erwachsenen erzählen, Erwachsenen erst recht, wenn sie aufgehört haben zu fragen, ob die Geschichte „wahr“ sei. Spürten Sie etwas von tiefster Wirklichkeit in der Zaubergeschichte von Jorinde und Joringel?

Und ist es Ihnen nicht auch aufgefallen, wie nahe wir einander in den wenigen Tagen schon gerückt sind? Das haben wir vor allem unserer Landsmännin mit dem fremden Namen, *Emma Pieczynska-Reichenbach*, zu verdanken, deren Lebensschicksal uns im Innersten erschüttert hat. Diese tiefe Tragik eines Menschen, immer wieder aus seiner Bahn herausgeworfen, nach jeder Verzweiflung eine neue Bahn suchend, um auf andere Art seinen Mitmenschen helfen zu können! Emma Pieczynska ertrug ihr Unglück mit unglaublicher Tapferkeit. Sie lernte den Sinn des Leidens erkennen: „Darum mußte mein äußeres Gehör zerstört werden, damit ich um so besser lauschen konnte auf die innere Stimme; darum mußte ich vom Verlust der Augen bedroht und schließlich befallen werden, damit ich um so deutlicher sehen könne das innere Licht.“ – Alle Verluste vermochten nichts anderes zu erreichen, als daß sie immer treuer die Hüterin sittlicher Reinheit in Familie und Volk, die Förderin nationaler Erziehung und der Erziehung zum Frieden zwischen den Völkern, die Weckerin sozialer Verantwortlichkeit wurde.

(Schluß folgt)

Kleine Beiträge

Aus einer holländischen neuen Schule

In einer Gruppe holländischer Schulreformer wurde seit rund 20 Jahren ein Unterrichts-System entwickelt, das manches Verwandte mit Montessori- und Dalton-Methode hat, sich aber doch in der philosophischen Fundierung von ihnen unterscheidet: der „Persönlichkeitsunterricht“.

Die Anregung dazu geht aus von der Philosophie *M. H. J. Schaeenmaekers*, besonders von seinen beiden Büchern „Beginseelen der Beeldende Wiskunde“ (Prinzipien der bildenden Mathematik) und „Werelbouw“ (Weltbau) und von seiner Verhältnis-Lehre. Nach ihr wird das Verhältnis in der sogenannten alten Schule nur gesehen als ein Gradunterschied zwischen Schüler und Lehrer, der sich müht, den Schüler auf sein Niveau zu bringen („Du bist beinahe so klug wie der Lehrer“ ist dann der höchste Lobspruch), während die neue Schule das Verhältnis aktiv-gebend und passiv-empfangend als zwei Pole einer Einheit betrachtet, so daß bald der Lehrer, bald der Schüler der aktive bzw. passive Teil ist.

Als Grundprinzip des Persönlichkeits-Unterrichts gelten Freiheits- und Gestaltungstrieb. Deshalb soll jedem Kinde die Möglichkeit zu freier Aktivität gewährleistet werden. Da diese ganz individuell ist, folgt daraus: ein reiner Klassen-Unterricht ist unmöglich; der Unterricht muß vor allem persönlichen Kontakt schaffen. Also werden Stundenplan und bestimmte Methode abgelehnt.

Allerdings ist die sich daraus für das Kind ergebende Freiheit nicht unbeschränkt. Die notwendige Gebundenheit wird abgeleitet aus den drei verschiedenen Verhältnissen, in denen der Mensch lebt: er ist gebunden in und durch sich selbst (Ich-Ich), sozial (Ich-Wir) und kosmisch (Ich-Das, Ich-Er). In sie wird das Kind möglichst früh eingeführt.

Äußerlich erscheint die Praxis des Persönlichkeits-Unterrichts dem Dalton-Unterricht ähnlich, aber eben doch nur äußerlich. Der Gang für die Abfassung der Aufgaben ist ihm nur formales Prinzip. Es wird ein Sechs-Jahres-Plan aufgestellt, der aufgeteilt wird in Jahres-, Monats- und Wochen-Aufgaben. Die Freiheit wird dem Schüler gewährt dadurch, daß es ihm anheimgestellt bleibt, in welcher Reihenfolge, in welchem Tempo, in welcher Arbeits-Technik er das Pensum erledigen will. Nach unserer Auffassung erfordert der Dalton-Plan zu viel administrative Arbeit, die wir auszuschalten versuchen.

Für die Elementarfächer (sprechen, lesen, schreiben, rechnen) wird in der Regel eine Tagesaufgabe gestellt, für die Geschichte,

Geographie usw. eine Wochenaufgabe. Über das Lehrmaterial haben die Kinder dabei natürlich freie Verfügung. Wer seine Aufgabe erledigt hat, beschäftigt sich mit „Extra-Arbeit“ im gleichen Fach. Die schwächeren Schüler erledigen nur die Tages-Aufgabe, vollenden aber so innert der sechs Jahre den ganzen Lehrplan.

So ergibt sich — im Gegensatz zum Dalton-Plan, der ein gleiches Niveau anstrebt — ein starker Unterschied in den Leistungen der einzelnen Schüler jeder Klasse, den wir durchaus gutheißen.

Natürlich erheischt ein solcher Unterricht ein großes Maß von Ordnung, das aber nach unsrer Auffassung nicht durch die Diktatur des Lehrers erreicht wird, obwohl es natürlich leicht auf solche Weise zu erreichen ist. Unser Lehrer soll vor allem eine ganze Persönlichkeit sein mit großen Führer-Qualitäten; eine stille magische Kraft soll von ihm ausgehen; er soll im ganzen ein Künstler sein.

Das zweite vielumstrittene Problem in unsrer neuen Schule ist das der Korrektur. Infolge der freien Aktivität werden ganze „Wagenfrachten“ von schriftlichen Arbeiten produziert, so daß wir wohl Professor Gunnings Schrei vom „Fluch der Korrekturen“ zustimmen müßten. Andrerseits fanden wir in dem unter Professor Kohnstamms Leitung verfaßten holländischen Dalton-Rapport die Forderung aufgestellt, daß alle Arbeiten korrigiert werden müßten, eine Forderung, die uns für unsren Persönlichkeits-Unterricht unerfüllbar schien. Wenn man annimmt, daß der Zweck der Korrektur sei, zu prüfen, was der Schüler gelernt hat, ihm eine Genugtuung durch diese Feststellung zu verschaffen oder aber ihm klar werden zu lassen, was er sich noch erarbeiten muß, so glaubten wir uns berechtigt zu der These: nicht alle Arbeiten brauchen korrigiert zu werden. Bei einiger Übung sieht der Lehrer schon bei schneller Durchsicht einer Arbeit, ob sie ein bestimmtes Problem beherrscht oder nicht; es erscheint uns unwichtig, darüber hinaus festzustellen, ob mehr oder weniger Fehler in ihr enthalten sind. Wir glauben sogar, daß es für das Vorwärtsstreben des Kindes manchmal ersprießlicher ist, wenn es seine Arbeit nicht um der Kontrolle durch die Korrektur willen tut, sondern aus innerm Streben heraus.

Die Genugtuung, die das Kind wünscht, läßt sich ohne weiteres durch einige allgemeine Andeutungen erreichen, die wir aber immer ermutigend halten.

Unser Entschluß, um unseres gesamten Unterrichtssystems willen eben nicht alles zu korrigieren, führte zu einem Kampf mit

den Schulaufsichtsbehörden, die wir aber schließlich doch davon überzeugen konnten, daß wir auch mit unserer Methode zum Ziele kamen.

Wir anerkennen auch die Berechtigung schriftlicher Klassenarbeiten, glauben aber, daß sie, sowie sie heute noch gehandhabt werden, kein Kriterium abgeben für die Klassenleistung. Wir suchen durch solche Arbeiten von Zeit zu Zeit, also durch Stichproben, festzustellen, an welchem Entwicklungspunkt ein Kind angelangt ist.

Was den Anhängern der alten Schule endlich eine ganz besondere Angst einflößt, das ist die Bewegungs- und Äußerungsfreiheit, die wir gutheißen. Unsere Kinder dürfen im Schulraum umhergehen, einander helfen, miteinander sprechen, ohne daß der Befehl ertönt: „Ruhel!“ Wir glauben, sagen zu können, daß unser Unterricht den Lehrer weniger ermüdet als der traditionelle, und daß er ihm weit mehr Anregungen gibt durch den stärkeren persönlichen Kontakt mit seinen Kindern.

Einem Einwand ist noch zu begegnen, nämlich dem, daß die übliche Schulausstattung einen Unterricht, wie wir ihn wollen, nicht ermögliche. Wir haben Äußerlichkeiten keinen übergroßen Wert beigelegt, haben auch keine besonders interessanten neuen Lehr- und Lernmittel ersonnen. Wir lehnen sogar die jetzt modernen Tische und Stühle ab und halten, schon wegen ihrer Stabilität, an den üblichen Schulbänken fest. Nur dürfen sie nicht schematisch aufgestellt sein, sondern müssen frei hin und her bewegt werden dürfen. Weit wichtiger als diese Frage erscheint uns die freie Verfügung über das Lehrmaterial, das die Kinder anwenden wollen. So hängt also der Persönlichkeits-Unterricht nicht von irgendwelchen Äußerlichkeiten ab, sondern in erster Linie vom persönlichen Wagemut eines Lehrers und seiner Einstellung zu ihm.

Zusammenfassend glauben wir sagen zu dürfen: Unsere Kinder kommen zur Schule, um in ihr zu arbeiten; der Lehrer fordert diese Arbeit von ihnen, läßt ihnen aber Freiheit in bezug auf Tempo, Reihenfolge, Arbeitsmethode, verlangt nur die Erledigung eines Minimal-Pensums. Demgegenüber sagt der Montessori-Anhänger: Unsere Kinder können in der Schule arbeiten; hier ist das suggestiv zwingende Material dafür; der Erwachsene steht zwar wachsam dabei, verhält sich aber passiv und überläßt es ihnen, ob sie arbeiten wollen oder nicht. Und der Dalton-Anhänger: Unsere Kinder sollen unter Ausschluß persönlicher Bevorzugung als Klasse (Masse) ein bestimmtes Pensum erledigen; danach sollen sie bestimmte vom Lehrer gestellte Aufgaben erledigen, wobei ihnen gewisse Freiheiten bezüglich Tempo und Reihenfolge gestattet werden; aber unser Ziel bleibt Niveau-Halten.

Auf die Unterrichts-Technik im einzelnen einzugehen, würde hier zu weit führen. Nur über die Resultate seien noch einige Bemerkungen gestattet. 1921 baten wir die Amsterdamer Stadtverwaltung, uns den Persönlichkeits-Unterricht zu gestatten. Er wurde uns 1923 zunächst versuchsweise für eine Klasse erlaubt unter der Bedingung, daß die Gesamtleistungen nicht hinter denen anderer übereinstimmender Klassen zurückblieben. In unserer Probeklasse haben sämtliche Kinder innert der vorgeschriebenen sechs Jahre die Elementarschule glatt absolviert. In dieser Zeit wurde niemals eine Hausarbeit gefordert. Es brauchten keinerlei Nachhilfestunden erteilt zu werden. Dabei handelte es sich nicht um irgendwelche Auslese-Kinder, sondern um gewöhnliche Großstadt-Volksschulkinder.

Wir haben jederzeit jedem am Unterricht Interessierten Einblick in unsere Arbeit gewährt, haben gern Kritik gehört und danach unseren Standpunkt überprüft. Der Erfolg war allgemeine Anerkennung und die Eröffnung einer eigenen Schule im Frühjahr 1930 (unter Leitung des Verfassers), nachdem 1929 bereits eine solche in Enschede eröffnet worden war. Vor allem aber: die Eltern unserer Schüler waren begeistert von unserem Unterricht und verlangten ihn auch für ihre anderen Kinder.

L. Graeneweg, Rektor in Amsterdam

Zur Ethik des Kindes

Die Psychologie weiß heute, daß das Kind, selbst das Kleinkind, ein zwar von dem der Erwachsenen verschiedenes, aber dennoch als Sexualität zu bezeichnendes erotisches Interessen-

leben besitzt. Wir wissen heute auch, daß das Kind die Welt anders sieht, daß es sie sich anders vorstellt als wir und sie deshalb z. B. anders zeichnet. Die moralische Wertwelt des Kindes hingegen muß als noch kaum erforscht gelten. Noch immer bilden z. B. in der Erziehung die ethischen Anschauungen der Erwachsenen die Basis, von der aus wir kindliches Tun und Lassen verstehen und werten wollen. Da werden dann dem Kinde im besten Falle die mildernden Umstände mangelnder Einsicht und altersbedingter sittlicher Unreife zugebilligt, wo es in einer eigenen, positiven Motivierung begriffen werden sollte. Die Einsicht, daß wir beim Kinde vor Tatbeständen eigener Gesetzlichkeit stehen könnten, fällt uns in ethischer Problematik schwerer als etwa vor den Gesetzen der Vorstellungswelt. Dazu kommt, daß mit der „Andersartigkeit des Kindes“ in den letzten Jahrzehnten viel Unfug getrieben worden ist, der gerade dieser Betrachtungsweise viel Hemmungen und Mißtrauen in den Weg gelegt hat.

Nun liegt ein umfassender und tiefgreifender Versuch vor, das moralische Bewußtsein des Kindes zu verstehen und an ihm gerade das Spezifische der kindlichen Ethik ins Licht der Forschung zu rücken, das Werk von Prof. Dr. Jean Piaget: „Le jugement moral chez l'enfant“ (478 S., Paris, Librairie Felix Alcan). Unser Genfer Landsmann entledigt sich dieser Aufgabe in doppelt geführter Untersuchung: im Studium der kindlichen Moral, wie sie sich beobachten läßt im Spiel und den darin sich ergebenden Situationen und Beziehungen, wobei vor allem das Bewußtsein der Spielregeln und das Verhalten zu ihnen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Sodann werden jedoch, um zur Festlegung der Hauptlinien der kindlichen Ethik vorzudringen, die Probleme der Verantwortlichkeit, der Lüge, der Söhne und der Gerechtigkeit untersucht, und es wird festgestellt, welche Rolle sie im kindlichen Moralbewußtsein innehaben, aber auch, und vielleicht vor allem, welche Farbe sie gerade in ihrer Eigenschaft als kindliche Bewußtseinsinhalte annehmen.

Diese Untersuchungen werden von einer Psychologie durchgeführt, die selbst darauf Anspruch erhebt, experimentell geheißen zu werden. Man kann nun hier die Dissonanz „Ethik-Experiment“ heraushören, aber experimentell muß diese Psychologie nur genannt werden, weil sie mit provoziertem Material arbeitet. Piaget verwendet die persönliche Befragung des Kindes, die trotz ihrer bis ins Detail gehenden Vorbereitung und ihres methodisch-systematischen Aufbaus die ganze Elastizität und Unvoreingenommenheit des menschlichen Dialogs besitzt. Dieser Dialog verrät aber auch eine ganz außergewöhnliche Identifikationsfähigkeit, der man auch bei wissenschaftstheoretischen und methodologischen Bedenken Kredit vorschießen wird.

Dies tritt zunächst hervor in dieser minutiösen und dabei grundlegenden Analyse des kindlichen Spiels. Hier wird nicht nur von außen beobachtet oder gar registriert, sondern von innen mitgemacht, mitgelebt und dabei Tagebuch geführt. Der Psychologe hat sich die Fachausrücke des kindlichen Spielvokabulars angeeignet oder zurückgeworfen und ruht nicht eher, als bis er die Tragweite und Bedeutung der wichtigsten Spielregeln erfaßt und die innere Stellungnahme des Kindes zu ihnen begriffen hat. Regelbewußtsein und Praxis der Regeln werden zugleich beobachtet, wobei sich ergibt, daß sich die Phasenreihen der Entwicklung dieser beiden Phänomene trotz prinzipieller Übereinstimmung nicht decken. Also: gemessen und experimentiert wird nicht, auch nicht in den andern Teilen. Durch den Dialog und durch testähnliche Urteilsprovokation wird dort in gewissenhafter, methodisch ausgefeilter Kleinarbeit Material zusammengetragen, damit dann in synthetischer Schau die Grundtatsachen und Hauptrichtungen des kindlichen Moralbewußtseins gezeichnet werden können.

Der Zentralbegriff, der aus der Untersuchung herauswächst, ist der des „ethischen Realismus“ des Kindes. Unter Realismus wird hier diejenige Geisteshaltung verstanden, die zur „Vergegenständlichung“ ideeller Gegebenheiten neigt und sich hier als Tendenz des Kindes zeigt, ethische Gesetze, Werte und Pflichten als vom Bewußtsein unabhängig und dennoch konkret, gar materiell, existierend anzunehmen. Er manifestiert sich im Glauben an die objektive Existenz der Spielregeln und daher ihrer Unantastbar-

keit und Unabänderlichkeit, sodann in der Beurteilung von Handlungen unabhängig von jeder Berücksichtigung der Absicht, allein den — oft nur materiellen — Folgen nach.

Die auf diesem Realismus basierende Moral ist daher ihrem Wesen nach eine unechte, heteronome. Sie resultiert aus dem einseitigen, autoritären Druck des Erwachsenen auf die an sich schon egozentrische und „realistische“ Mentalität des Kindes, der zu einem einseitigen Respektsverhältnis führt. Das Kind ist jedoch noch einer andern Beziehung zur Umwelt, und besonders zum Erwachsenen, fähig, zu einem gegenseitigen Achtungsverhältnis, das vom 10., 12. Jahre an die natürliche Basis für die Entwicklung einer nicht mehr egozentrischen, realistischen und daher heteronomen, sondern einer autonomen Ethik gegenseitigen Verstehens und Zusammenarbeitens werden soll. Daß dieser Übergang in einem in Phasen zu verfolgenden Ablauf vor sich geht, dafür erbringt Piaget den Nachweis. Und die Wichtigkeit dieses Übergangs für eine normale Entwicklung der Persönlichkeit führt zur Betrachtung der Umweltseinflüsse. Dieser Berücksichtigung wegen ist das Buch auch von großer pädagogischer Wichtigkeit. Piaget ist ja nicht nur Professor an der Universität Genf, sondern auch am Institut J.-J. Rousseau; die pädagogische Auswertung seiner Ergebnisse liegt ihm sehr am Herzen. Er nimmt sie in einigen Umrissen selbst vor und weist ihr außerdem im ganzen und im einzelnen den Weg.

Zu fragen ist nach dem Geltungsbereich seiner Resultate. Piaget ist sich der Bedingtheit seiner Materialgewinnung voll bewußt. Er selbst gibt in diesem Buche nach Feststellung und Ausmerzung der hauptsächlichsten Fehlerquellen den methodischen Bedenken Raum, die sowohl der Problemstellung als auch der synthetischen Auswertung ihr Geltungsgebiet abstecken. Und er selbst warnt hier und in der Einleitung zu einem andern Werk („La représentation du monde chez l'enfant“, Paris,

Librairie Felix Alcan) davor, die in solcher Analyse zutage geförderten Bewußtseinstatsachen ohne weiteres getreuen Abbildern spontanen seelischen Geschehens gleichzusetzen. Dieser Reserve, welche bei einer Untersuchung kindlichen Gemütlebens ungleich schwerer ins Gewicht fallen müßte, begegnet er in dem gegenwärtigen Werke eben durch diesen doppelt geführten Beweisgang: Die Ergebnisse des Dialogs werden durch die direkt geübte Beobachtung und Untersuchung des kindlichen Spiels als dem Betätigungsfeld unbefangener kindlicher Moral korrigiert und erhärtet.

Zu fragen bleibt nach der Gültigkeit des Moralbegriffs, der dieser psychologischen Untersuchung zugrunde liegt. Für Piaget ist Ethik soziale Beziehung; der Übergang von der heteronomen zur autonomen Ethik, den er empirisch einwandfrei nachweist, wird in der Deutung zu einer Funktion des Grundtones der wechselnden Umweltbeziehungen. Es hängt für die letzte Stellungnahme zu diesem Buch — das durch den Gegenstand selbst über die Bedeutung einer empirisch-psychologischen Untersuchung hinausgehoben wird — einiges davon ab, ob man bei dieser Fassung ethischen Wesens bleiben kann.

Bis jetzt haben sich nur die Engländer, Polen und Spanier Piaget übersetzt. Übertragungen ins Deutsche gibt es von seinen Werken noch nicht. Das liegt wohl nicht nur an der Scheu unserer Psychologie vor strikt empirischen Untersuchungen, sondern auch an der durchaus realen Schwierigkeit, daß die Gesprächsführung mit dem Kinde, in die der Autor ausführlichen Einblick gibt, nicht leicht mit derselben Note in anderer Sprache wiedergegeben werden kann. Eine zulängliche deutsche Übersetzung wäre immerhin denkbar. Hoffentlich bekommen wir sie bald. Bis dahin aber kann sich auch bescheidene Beherrschung des Französischen an die durchaus klare und ungekünstelte Sprache des Originals halten.

J. R. Schmid, Zürich.

SCHULLEBEN UND SCHULPRAXIS

VERANTWORTLICHE REDAKTION DIESER RUBRIK: PROF. DR. W. GUYER, RORSCHACH

Betrachtungen zur Methode des Religionsunterrichts Dritte Folge

Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts

Pfarrer H. Kübler, Hauptwil

Es ist wohl richtig, wenn ich behaupte, daß bei den Lehrern Unklarheit in dieser Frage bestehe, bei den Pfarrern aber im großen ganzen Gleichgültigkeit. Die Diskussion geht in Pfarrerkreisen um eine ganz andere Seite des Religionsunterrichts, nämlich um die Sache, den Gegenstand und Inhalt des Unterrichts, wie überhaupt der ganzen kirchlichen Verkündigung. Und in dieser Sache herrscht, es ist beschämend, nein, es ist traurig, es bekennen zu müssen, unter den Pfarrern ganz und gar keine Einigkeit. Wenn man aber in der Sache, was christlicher Glaube sei, im Zentralen auseinandergeht, dann ist es nicht verwunderlich, wenn auch das meiste, was zur Methode geschrieben wird, die Verwirrung nur noch vergrößert; auch wenn solche Schriften auf ihrer Grundlage konsequent aufzubauen und in Randfragen der äußeren Darbietung eine gewisse Einheitlichkeit herrscht, so gehen doch die Meinungen im Grundlegenden so weit auseinander, daß der von außen Kommende auch in methodischer Beziehung ratlos gelassen wird, wenn er nicht in der Sache bereits die eine oder andere Stellung bezogen hat.

Eine Einigung in der Frage nach dem Wesen des christlichen Glaubens ist darum die Voraussetzung fruchtbare methodische Besinnung. Eine solche Einigung scheint sich in der Gegenwart wirklich anzubahn, indem der Grundgegensatz der Glaubensauffassungen, um den in der evangelischen Kirche in den beiden letzten Jahrhunderten gestritten worden ist, heute wieder klar in seiner Unvereinbarkeit herausgearbeitet wird. Wir haben Gründe anzunehmen, daß die Entwicklung der evangelischen Theologie, die mit dem Hereinbrechen der Aufklärung in der Kirche der Reformation vor 200 Jahren begonnen hat, sich heute ihrem Ausgange zuneigt, indem sie zu ihrem Anfangspunkte zurückkehrt; zu dem Gegensatz: hie reformatorischer Offenbarungsglaube, hie rationalistisch-idealistische Religionsphilosophie.

Es stehen einander in der Diskussion der Kirche zwei gegensätzliche Grundauffassungen des christlichen Glaubens gegenüber:

Die erste behauptet:

Der christliche Glaube ist in seinem Wesen eine Form menschlicher Religiosität, wobei unter Religiosität das Bewußtsein der Bezogenheit des Menschen auf das Absolute