



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes

Ohler, Aloys K.

Mainz, 1863

II. Die Einführung der Kinder in das Verständniß des Katechismus

[urn:nbn:de:hbz:466:1-62615](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-62615)

aussagen zu lassen; es genügt, daß immer jedes gefaßt sein muß, aufgerufen zu werden. Er wird also keine Reihenfolge einhalten, sich aber stets diejenigen merken, welche er examinirt hat, damit nicht Eines zu oft und ein Anderes zu wenig, damit vielmehr in jeder Woche, wenn nicht die meisten mehrfach, so doch aber möglichst alle einmal an die Lektion kommen. Um übrigens jedesmal möglichst viele Kinder examiniren zu können, soll ein Kind durchgehends nur ein Gesegchen, und wenn eins stockt, oder wenn man dabei über den Fleiß desselben noch im Zweifel bleibt, soll es zwei Gesegchen oder sogar die ganze Lektion aussagen. Bei größeren Gesegchen kann man, um Abwechslung und Leben selbst in's Aussagen des Auswendiggelernten zu bringen, ein Kind und das folgende und wieder ein anderes nur einen Satz sagen lassen; alsdann ist aber durch ein weiteres Kind wenigstens einmal das ganze Gesegchen herzusagen, um das etwa in seine Theile Zerrißene leichter wieder als Ganzes auffassen zu können. Daß dabei der Lehrer streng auf den richtigen Vortrag dringen muß, ist bereits gesagt.

b) Der Geistliche hat alsdann entweder vor, oder unter, oder nach seiner Katechese sich jedes einzelne Gesegchen mindestens einmal mit richtigem Ausdrucke vortragen zu lassen, durch Tadel oder, wo es nöthig ist, auch durch Strafe die Trägen anzuregen und durch Anerkennung die Fleißigen zu weiterem Fleiße aufzumuntern und anzueifern. Von besonderem Erfolge wird es sein, und zur Beförderung eines edlen Wettseifers wird es dienen, wenn derselbe, besonders bei der Wiederholung eines großen Theiles, die fleißigen Kinder mit einer Kleinigkeit belohnt.

II. Die Einführung der Kinder in das Verständniß des Katechismus. §. 191.

Der Umstand, daß wir das Auswendiglernen des Katechismus voranstellen, könnte leicht zu der Ansicht verleiten, als legten wir hierauf den höchsten oder gar einzigen Werth. Wir thaten es aber im Gegensatz zu dieser Ansicht gerade deswegen, weil wir dasselbe als die unterste Stufe des ganzen Unterrichtes ansehen. In welchem Verhältnisse das Auswendiglernen des Katechismus zum Verständniß der religiösen Wahrheiten stehen soll, kann nicht besser dargethan werden, als dies der hochwürdigste Bischof von Mainz Wilhelm Emmanuel, Freiherr von Ketteler, in seinem Hirtenbriefe zu Anfang der Fastenzeit des Jahres 1858 auseinandergesetzt hat. „So wichtig auch das Auswendiglernen des Katechismus ist,“ sagt derselbe, „und so entschieden ich bei allen meinen Visitationen es fordern werde; so gewiß ist es auf der anderen Seite, daß es unter den Händen unkundiger und träger Religionslehrer im höchsten Grade mißbraucht werden kann. Das Auswendiglernen ist nur die unterste Stufe des Unterrichtes, nur ein Mittel

zum Ziele. Wie der Pflug nur ein Mittel ist, den Acker zu bestellen, und gar keinen Werth hat, wenn der Landmann zu träge ist, ihn zu gebrauchen; so hat das Auswendiglernen des Ausdruckes der Wahrheit gar keinen Werth, wenn der Lehrer zu träge ist, das Kind in das Verständniß derselben einzuführen. Wenn der Unterricht auf dieser untersten Stufe stehen bleibt und nicht vielmehr ohne Unterlaß das Ziel, die Ausbildung des Verstandes und Herzens im Auge hat; so wird er zu einer wahren Qual für die Kinder und zu einem gedankenlosen Schwäzen. Daraus entstehen dann auch die unvernünftigen Anfeindungen des Auswendiglernens des Katechismus bei jenen Menschen, die nicht die Fähigkeit oder den Willen haben, den schönen Mißbrauch einer Sache von dem guten Gebrauche zu unterscheiden. Beides ist ohne Zweifel wahr und richtig: das Auswendiglernen eines guten Katechismus ist ein ganz ausgezeichnetes Mittel zu einem gründlichen, erfolgreichen, Geist und Herz bildenden Religionsunterrichte; — es kann aber auch so geistlos und mechanisch betrieben werden, daß es den Geist und das Herz der Kinder tödtet, sie mit Gleichgiltigkeit gegen die Religion erfüllt und einem Spotte auf die Religion ähnlich sieht. Ich habe mitunter, — Gott sei Dank, selten, — Schulen getroffen, wo das Auswendiglernen des Katechismus in einer Weise betrieben wurde, daß ich über die Mißhandlung der Religion und der Kinder gleichmäßig erstaunt war. Es kommt daher darauf an, diesen Mißbrauch des Auswendiglernens zu vermeiden und den guten Gebrauch in Anwendung zu bringen. Im höchsten Grade tadelnswerth ist es deshalb, wenn der Religionslehrer selbst den Katechismus weder lernt, noch ihn richtig versteht, und sich nun aus Mangel an eigener Vorbereitung damit begnügt, Fragen und Antworten hintereinander, ohne allen Ausdruck, mit zahllosen Fehlern, so verstümmelt, daß kein vernünftiger Gedanke mehr damit bezeichnet werden kann, von den armen Kindern aussagen zu lassen, und wenn dann der ganze Katechismus so durchgequält wird, ohne daß Verstand und Herz der Kinder nur eine Ahnung von der göttlichen Wahrheit und dem göttlichen Feuer der Liebe erhalten, das unter dieser verstümmelten Form enthalten ist. Ein solcher Unterricht ist ein Verbrechen am Worte Gottes. Vielmehr soll der Religionslehrer beim Auswendiglernen auf ein richtiges, langsames, ausdrucksvolles Hersagen dringen und vom ersten Tage des Unterrichtes an sich bemühen, bei jeder Veranlassung die Kinder zu der Einsicht zu bringen, daß unter dem Ausdrucke, den sie mühevoll lernen, ein ganz himmlischer, göttlicher Inhalt verborgen ist. Sobald die Kinder anfangen, Das zu erkennen, wird ihnen die Arbeit des Auswendiglernens eine wahre Lust, wie auch der Landmann freudig arbeitet, wenn er einer großen Ernte gewiß ist. Das beweist jede gute Schule.“

Nach dieser klaren und entschiedenen Auseinandersetzung ist sicher jedem Mißverständnisse über das Auswendiglernen und seine Stellung in diesem Handbuche vorgebeugt. Wir gehen nun zur zweiten Stufe des Religionsunterrichtes über.

Es ist unbedingt nothwendig, daß die Kinder auch in das Verständniß der religiösen Wahrheiten und zwar allmählig eingeführt werden. Dies geschieht durch die Katechese. Es sei deshalb hier zuerst die Rede:

von den Vorbedingungen zu einer guten Katechese
und alsdann

von der Katechese selbst.

1. Von den Vorbedingungen zu einer guten Katechese.

§. 192.

Zu den Vorbedingungen einer guten Katechese gehört

A. die für den Unterricht überhaupt, also auch für die Katechese nothwendige Kenntniß der verschiedenen Hauptlehrformen und der Anwendung derselben;

B. die für den Unterricht, also auch für die Katechese nothwendige Kenntniß von der Bildung der Begriffe und den Wegen dazu.

A. Von den Hauptlehrformen und von der Anwendung derselben. §. 193.

In der allgemeinen Unterrichtskunde (I. Theil. §. 127) haben wir bereits die drei Hauptlehrformen kennen gelernt, nämlich:

1. Die acroamatische oder vortragende. Sie besteht darin, daß der Lehrer vorträgt und das Kind zuhört und aufnimmt.

2. Die heuristische oder entwickelnde. Sie besteht darin, daß der Schüler aus etwas Bekanntem eine unbekannte Wahrheit selbstthätig sucht, der Lehrer aber stets mitwirkt, indem er Winke, Andeutungen und leitende Fingerzeige gibt.

3. Die dialogische Lehrform oder das Zwiegespräch. Sie besteht darin, daß der Lehrer den Schüler so anzuregen weiß, daß bald der Lehrer, bald das Kind fragt, Einwände macht, Urtheile fällt, schließt u. s. w.

Letzteres ist die Form, deren man sich in der gewöhnlichen Unterhaltung bedient. Sokrates hat sie in seinen Lehrvorträgen vorwiegend angewendet. Er ging dabei von einzelnen anschaulichen, selbsterlebten Fällen aus, knüpfte an die gewöhnlichsten Vorstellungen an, verglich das Einzelne unter sich und sonderte damit das Wesentliche der Dinge und Erscheinungen vom Zufälligen.

Es ist nicht schwer einzusehen, wann eine jede dieser Unterrichtsformen anzuwenden ist:

I. Die acroamatische Lehrform kommt da zur Anwendung, wo das Wissen einer Wahrheit durchaus nothwendig ist, sich aber von derselben noch sehr wenige Voraussetzungen in der Seele des Kindes vorfinden. — Ebenso wird man sie vorzugsweise benützen, wo man mehr auf das Herz und den Willen der Kinder einwirken will¹⁾.

1) Muster hiefür siehe §. 200 b.

Die Gegner dieser Lehrform haben mehr den Mißbrauch im Auge, der allerdings mit derselben schon getrieben worden ist und noch getrieben wird. Wer alles Mögliche den Kindern in dieser Form vordocirt, was sie gar nicht zu wissen brauchen, oder bei ihnen kein Interesse erregt oder noch nicht in ihren Anschauungskreis gehört; wer den Vortrag eines Professors auf dem Katheder nachhassen wollte; wer sich nicht durch nachträgliches Abfragen und Entwickeln überzeugt, was und wie viel die Kinder verstanden und beherzigt haben: der kann alle geistige Thätigkeit derselben damit lähmen und alles freudige Streben und Leben auf immer vernichten. Wer dagegen in dieser Lehrform nur Das den Kindern gibt, was ihnen wirklich Bedürfnis ist; wer ihnen die Sache interessant zu machen weiß, sich der Kürze und Klarheit befleißigt, ganz in der Sprache der Kinder spricht und mitten im Vortrage oder am Schlusse desselben alsdann die heuristische Lehrform eintreten läßt, um zu vervollständigen und festzustellen: der bedient sich in der acroamatischen Lehrform eines durchaus naturgemäßen Unterrichtsmittels, welches gar nicht zu entbehren ist.

Die heuristische Lehrform verdient den Vorzug in den meisten Fällen, in welchen sich genügende Voraussetzungen in der Seele des Kindes zur Entwicklung einer Wahrheit vorfinden und ganz besonders bei Lehrgegenständen, die mehr Verstandessache sind¹⁾.

Das gegenseitige Zusammenwirken der Lehrer und Schüler macht den Unterricht erst recht zum Unterrichte; daher kann die acroamatische Lehrform selten die heuristische, wohl aber diese die erstere entbehren.

3. Je mehr Lehrer und Schüler sich verstehen und in Liebe und Freude zusammenarbeiten, je mehr Zutrauen der Schüler zu seinem Lehrer und je mehr sich selbst vergessende Berufsfreude der Lehrer empfindet; desto mehr wird die acroamatische und heuristische Lehrform, auch ohne alle Absicht in die dialogische übergehen, und diese ist unstreitig die bedeutendste²⁾.

Daß in einer und derselben Unterrichtsstunde der Lehrer sich verschiedener Lehrformen bedienen kann und muß, versteht sich wohl von selbst. Ja, es ist ein Beweis von Gewandtheit, wenn er, wo es nöthig ist, ungezwungen und schnell von einer Lehrform in die andere überzugehen weiß³⁾.

§. 194.

Z u s a t z.

Bei Anwendung aller Lehrformen kann die Frage nicht entbehrt werden. Selbst da, wo der Lehrer nur vorträgt, hat er sie nothwendig, wenn er sich überzeugen will, ob sein Vortrag auch wirklich verstanden

1) Muster hiefür siehe §. 200 c.

2) Muster hiefür siehe §. 201 a.

3) Muster hiefür siehe §. 200 a.

worden ist. Wir müssen daher der Frage und der mit ihr in enger Verbindung stehenden Antwort noch einige Aufmerksamkeit schenken.

1. Die Fragen.

§. 195.

A. Um gut zu fragen, wird von Seiten des Lehrers gefordert:

a. Eine klare und bestimmte Kenntniß der Sache, worüber er fragen will.

b. Die Geschicklichkeit, geschwind zu bemerken, ob ihn die Kinder verstehen, wenn er sie fragt, und ob sie selbst verstehen, was sie antworten.

c. Die Fertigkeit, ohne langes Besinnen eine neue passende Frage zu thun.

d. Eine solche Behandlung der Kinder, daß von ihnen Schüchternheit und Blödigkeit entfernt werden.

B. Bezüglich der Fragen selbst stellt Overberg folgende Forderungen:

a. Die Fragen müssen deutlich sein und deutlich vorgetragen werden.

Wider diese Regel wird gefehlt:

1. Wenn man Worte gebraucht, welche die Kinder noch nicht verstehen. So sind z. B. die Fragen: Welches sind die Beweggründe zur Liebe Gottes? Ist das Gesetz des Todes allgemein? — den Kindern nicht deutlich, so lange sie nicht wissen, was man mit den Wörtern Beweggrund, Gesetz des Todes, eigentlich sagen will. Diese Fragen würden deutlicher sein, wenn man sie so ausdrückte: Warum liebst du Gott? Müssen alle Menschen sterben?

2. Wenn man die Worte der Frage nicht gehörig in Ordnung stellt; z. B. in den Fragen: Zur Beichte, ist da Reue nöthig? Wie ist Gott mächtig? — sind die Wörter nicht recht geordnet. Es müßte heißen: Ist die Reue zur Beicht nöthig? — Wie mächtig ist Gott?

3. Wenn man die Fragen nicht laut, nicht langsam genug oder nicht mit der gehörigen Betonung ausspricht. Der Ton muß allezeit auf dasjenige Wort gelegt werden, welches die Sache ausdrückt, wonach eigentlich gefragt wird; denn legt man ihn auf ein anderes Wort, so bekommt oftmals die Frage einen anderen Sinn, z. B. bei der Frage: Willst du mit mir gehen? — kann je nach dem Sinne das erste, zweite u. Wort betont werden.

b. Die Fragen müssen genau bestimmt und dürfen deswegen nicht zu allgemein sein.

Sie sollen die Schüler gerade auf die Sache führen, die man wissen will, und nie so abgefaßt werden, daß sich etwas ganz Anderes richtig darauf antworten läßt. Wenn man die Antwort haben wollte: Der Mensch ist dem Leibe nach sterblich; so wäre es gefehlt, wenn man fragte: Was ist der Mensch? denn auf diese Fragen könnten verschiedene andere richtige Antworten gegeben werden, z. B. der Mensch ist ein vernünftiges Geschöpf, ein Sünder u. s. w. Wenn man merkt, daß man eine zu unbestimmte Frage gethan hat, so muß man dieselbe gleich genauer bestimmen. Dies kann oft, wenn man sich auf keine andere Art geschwind genug helfen kann, oder wenn die Frage sich sonst nicht genau bestimmen läßt,

dadurch geschehen, daß man den Gegensatz mitnimmt, wie hier: Ist der Mensch dem Leibe nach sterblich oder unsterblich? Nennt man aber so die beiden Gegensätze, so muß man den Gegensatz, der die rechte Antwort erhält, weder immer zuerst, noch immer zuletzt nennen, und ihn nie durch eine bedeutende Geberde oder durch den Ton der Stimme vor dem andern merklich auszeichnen; denn sonst errathen die Kinder die Antwort, ohne im Geringsten dabei nachzudenken. . . . Wer bestimmt fragen will, der muß die Fragen bei den kleinen Kindern vollständig ausdrücken, und sie nicht so abkürzen, daß man sie ohne die vorhergehende Frage nicht verstehen kann; z. B. die Fragen: Hat Gott Alles erschaffen? — Wann denn? — Woraus? — Wodurch? — Wie? — sind außer der ersten nicht vollständig ausgedrückt. Um sie vollständig zu geben, muß man Das, was aus der ersten Frage dazu gehört, bei einer jeden wiederholen; z. B. Wann hat Gott Alles erschaffen? u. s. w. Die Ursache, warum man die Fragen bei kleinen Kindern vollständig ausdrücken muß, ist, weil man es von diesen gewöhnlich nicht erwarten und auch nicht fordern kann, daß sie bei einer abgekürzten Frage selbst hinzudenken, was aus dem Vorhergehenden dazu gehört. Da bei den Größeren, welche durch Uebung schon mehr Fähigkeit haben, die Ursache entweder ganz oder doch zum Theil wegfällt; so darf und muß man auch bei diesen die Fragen oft abkürzen, theils um sie desto mehr zur Aufmerksamkeit und zum Nachdenken zu gewöhnen, theils um eine unnöthige, langweilige und zeitraubende Weitläufigkeit zu vermeiden.

c. Die Fragen müssen der Verstandes- und Gedächtnißfähigkeit der Kinder angemessen, d. h. sie dürfen weder zu schwer, noch zu leicht sein.

Um nicht zu schwere Fragen zu thun, darf man 1) nicht nach zu Vielem auf einmal fragen, am wenigsten nach Etwas, worauf theils Ja, theils Nein geantwortet werden muß. Fehlerhafte Fragen dieser Art sind: z. B. Was ist von Joseph noch sonst zu merken, als daß er verkauft wurde? Hat Adam auch gesündigt, und wie ging es ihm darauf? Will Gott den Menschen die Sünden vergeben, und verdient der Mensch das wohl? — 2) Ferner soll man keine zu langen Fragen thun. Sie müssen selten mehr als einen Satz, wenigstens keine vielen Zwischensätze enthalten; die Kinder können sonst dem Lehrer mit ihrer Aufmerksamkeit nicht folgen und bleiben mit ihren Gedanken vielleicht eher bei den Zwischensätzen, als bei der Hauptsache stehen oder wissen doch nicht, was sie eigentlich beantworten sollen. Daher taugen folgende Fragen nicht: Wenn der Glaube allein, nach der Lehre der Schrift und der Vernunft, zur Seligkeit nicht genug ist, wie doch Einige fälschlich dafür halten, was wird dazu denn noch mehr erfordert? (Es müßte heißen: Was ist nebst dem Glauben noch zur Seligkeit nöthig?) — Vor welchen Sünden muß man sich mehr hüten, als man sich vor allen anderen zu hüten braucht? (Diese Frage muß heißen: Vor welchen Sünden muß man sich am meisten hüten?) 3) Auch soll man nicht nach Sachen fragen, die für Kinder noch zu hoch sind.

Zu leicht sind die Fragen, auf welche die Kinder ohne alles Nachdenken recht antworten können. Von dieser Art sind die Fragen, bei welchen die Kinder sonst Nichts zu thun haben, als daß sie ein ihnen in den Mund gelegtes Ja oder Nein antworten. Es können dieselben wohl zuweilen, besonders bei kleinen Kindern, nützlich sein, um sie dadurch wieder an Etwas zu erinnern, oder um ihnen eine unnöthige Beschämung, wenn sie sonst nicht zu antworten wüßten, zu ersparen. Außer diesen Fällen aber müssen so leichte Fragen vermieden werden, theils weil sie den Kindern Langeweile machen, theils weil sie sich dabei vom Nachden-

ten entwöhnen, theils auch, weil der Lehrer dadurch ihre Fähigkeiten und Kenntnisse nicht kennen lernt, welche er doch kennen muß, um sie gehörig zu unterrichten. — Manche Lehrer verleiten ihre Schüler durch die Fragen, wobei sie ihnen das Ja oder Nein in den Mund legen, nicht selten zum Lügen. Sie fragen z. B.: Du hast ja deine Eltern von Herzen lieb; aber den lieben Gott hast du doch noch weit mehr lieb, als deine Eltern? K. Ja. L. Ja, den hast du noch weit mehr lieb. Es thut dir ja auch hernach herzlich leid, wenn du deinen Eltern ungehorsam gewesen bist? K. Ja. L. Ja, das thut dir herzlich leid, und darum thut es dir so leid, weil du deine Eltern so lieb hast? K. Ja. — Sollte nicht manchem Kinde bei dem Ja sein Gewissen sagen: „Das ist nicht wahr; du lügst?“ Und sollte nicht manches Kind durch die Befräftigung des Lehrers, die er immer der Antwort hinzufügt, in Irrthum gebracht und darin bestärkt werden? Diese Frage-methode muß unter den schlechten am ersten aus allen Schulen verbannt werden. Der Lehrer darf niemals den Kindern das Ja oder Nein in den Mund legen, wenn die Frage Dinge betrifft, wovon nur sie wissen, wie es damit steht. Wenn er über solche Dinge fragt, so muß er dabei oft erinnern: Kinder! antwortet, wie es ist, und nicht, wie ihr meinet, daß es sein müßte; wisset ihr es nicht, wie es ist, so saget: „Ich weiß es nicht.“ Geben die Kinder über solche Dinge eine Antwort, von welcher er zu zweifeln Ursache hat, ob sie mit Bewußtsein und der Wahrheit gemäß von ihnen ertheilt sei; so muß er weiter nachfragen; z. B.: Ist Das wirklich so, oder sagst du Das nur so, weil du meinst, daß so müsse geantwortet werden? u. s. w.

d. Die Fragen müssen in guter Ordnung und Verbindung geschehen.

1) In guter Ordnung, d. h. der Lehrer muß so lange bei einem Stücke z. B. bei dem Subjekt eines Satzes zu fragen fortfahren, als es nöthig ist, und erst dann zu dem zweiten Stücke z. B. zum Prädikat des Satzes fortgehen u. s. w. Er muß auch überlegen, mit welchem Stücke er am besten zu fragen anfangen könne, welches darauf zunächst am besten folge ic. z. B. in dem Satze: Christus ist aus Liebe für uns am Kreuze gestorben, würde man wohl am besten mit dem Subjekte anfangen. Wer ist am Kreuze gestorben? und dann fortfahren: Für wen ist Christus am Kreuze gestorben? und zuletzt fragen: Was hat ihn bewogen, für uns am Kreuze zu sterben? Eine andere Ordnung wäre falsch. Dagegen gibt es auch Sätze, wo es besser ist, mit dem Prädikat anzufangen. 2) In guter Verbindung, d. h. wenn es immer geschehen kann, so muß der Lehrer von der ertheilten Antwort des Kindes zu einer neuen Frage Veranlassung geben, so daß die neue Frage aus der ertheilten Antwort, so zu sagen, sich von selbst zu ergeben oder von selbst zu folgen scheint. Gibt die ertheilte Antwort keine Veranlassung zu einer neuen Frage, oder findet man es nicht mehr nöthig, über denselben Gegenstand weiter zu fragen, so muß man durch einen geschickten Uebergang die Kinder aufmerksam machen, daß man sie jetzt etwas Anderes fragen wolle, z. B.: Da ihr mir eben gut gesagt habt, woher das Verlangen in euch entsteht; so will ich euch jetzt auch fragen, woher das Vertrauen in euch kommt. Aber ehe ich euch dies frage, muß ich wissen, ob ihr noch recht behalten habt, was Vertrauen ist. Sage mir also: Was heißt ein festes Vertrauen haben?

e. Die leichteren Fragen sind mehr an die jüngeren und unfähigeren, die schwereren dagegen an die älteren und fähigeren Kinder zu richten.

Die Fragen sind bald an ein einzelnes Kind, bald an die ganze Klasse zu stellen. Dies Letztere bringt den Vortheil, daß alle Kinder auf sie aufmerksamer gemacht werden, weil ein jedes erwarten muß, daß es vielleicht zur Beantwortung derselben werde aufgerufen werden. Wenn aber der Lehrer seine Fragen an die ganze Klasse richten soll, so ist damit nicht gemeint, daß alle Kinder, welche wollen, antworten dürfen.

§. 196.

2. Die Antworten.

Bei den Antworten der Kinder auf die an sie gestellten Fragen hat der Lehrer sich folgende Punkte zu merken:

a. Nur ein Kind muß jedesmal antworten, und nur das, welches der Lehrer entweder mit Worten oder durch einen Wink dazu aufruft, wenn er nicht ausdrücklich die Erlaubniß erteilt, daß jedes antworten dürfe, welches die Antwort weiß.

Alle Kinder, welche eine vorgelegte Frage zu beantworten wissen, mögen dieses durch sittsames Aufheben des Fingers zu erkennen geben; denn es trägt auch dies Vieles zur Erhaltung der Aufmerksamkeit bei. Diese Regel schließt nicht aus, daß einzelne Antworten, insbesondere bei kleineren Kindern, auch im Chor gegeben werden können.

b. Die Kinder sollen stets mit Nachdenken antworten.

Sie müssen erst darauf Acht geben, was eigentlich gefragt wird, und ob die Antwort, welche ihnen einfällt, auf die Frage paßt. Die Antwort darf demnach nicht eher erfolgen, als bis die Frage vom Lehrer ganz zu Ende gesprochen ist. Alles Früherantworten geschieht auf's Gerathewohl und darf keinesfalls geduldet werden.

c. Die Kinder sollen alle Antworten laut sprechen.

Sie müssen so laut sprechen, daß der Lehrer und die übrigen Kinder, welche zugleich mit unterrichtet werden sollen, die Antwort ohne besondere Anstrengung des Gehörs verstehen können. Das Schreien ist ebensowohl ein Fehler beim Antworten, als das zu leise Sprechen. Von jenem sind aber die Kinder eher abzubringen, als von diesem. Es ist schwer, Manche dahin zu bringen, daß sie laut genug antworten; der Lehrer muß aber so lang darauf dringen, bis es geschieht. Hier ist oft dienlich, daß man ein Kind die Antwort so lang wiederholen läßt, bis es sie laut genug sagt; oft kann man auch ein anderes Kind, welches laut genug antwortet, fragen, und das zu leise Antwortende auf dessen Beispiel hinweisen.

d. Die Kinder sollen auch alle Antworten deutlich sprechen.

Der Lehrer sehe hier auf eine gute Aussprache der einzelnen Wörter und auf richtige Betonung, insbesondere auch darauf, daß die ganze Antwort einen vollständigen Gedanken ausdrückt. Zu sehr abgekürzte oder gar verstümmelte Antworten darf er nicht dulden.

e. Ist eine Antwort richtig, aber nicht wörtlich so ausgedrückt, wie es der Lehrer wünscht, so verwerfe sie derselbe nicht.

Es gibt manchmal Lehrer, die alle Antworten, und wenn sie sonst noch so richtig sind, darum verwerfen, weil sie mit den Worten, die sie gerade in Gedanken haben, oder die in ihrem Buche stehen, nicht übereinstimmen; z. B. es wird gefragt: Was hat Gott erschaffen? und das Kind antwortet: Die ganze Welt; so wüßte ich nicht, was an dieser Antwort auszusetzen wäre. Allein der Lehrer will durchaus gesagt haben: Himmel und Erde, und Alles, was darin ist. Das ist unbillig; denn wie kann das Kind wissen, was für eine Antwort sein Lehrer im Sinne habe. Ueberhaupt muß man nicht leicht eine Antwort ganz verwerfen; das macht die Kinder schüchtern und hält sie auch dann zurück, ihre Meinung, wenn sie ganz richtig ist, zu sagen. Zu bemerken ist aber, daß bei den auswendig gelernten oder durch die Erklärung in feste Ausdrücke gebrachten Antworten allerdings auf wörtliches Wiedergeben gedrungen werden muß.

Ist die Antwort ganz recht, so zeige der Lehrer (ohne Lobsprüche) sein Wohlgefallen darüber, besonders dann, wenn sie besser ist, als er sie selbst erwartete. Das erweckt Lust und macht den schüchternen Kindern Muth.

f. Ist die Antwort nicht ganz richtig, aber auch nicht ganz unrichtig, dann frage man weiter, so daß der Schüler das Unrichtige und Unvollkommene in derselben fühlen und finden muß.

g. Erfolgt auf eine Frage keine Antwort, und ist nicht Trägheit oder Mangel an Aufmerksamkeit die Ursache dieses Schweigens; so suche der Lehrer zuerst die Schuld in seiner Frage und stelle sie auf eine andere Weise.

B. Von der Bildung der Begriffe, insbesondere von den §. 197. Wegen dazu.

Jemand unterrichten heißt, ihm dazu verhelfen, daß er richtige Vorstellungen und Begriffe von Etwas erhalte. —

Die Jugend bringt einen äußerst beschränkten Vorrath von Vorstellungen und Begriffen mit zur Schule. Größtentheils sind diejenigen, deren Verständniß für den Unterricht oder überhaupt für das Leben unbedingt nothwendig ist, entweder ihnen gänzlich fremd, oder sie fassen den Sinn unklar, wenn nicht gar falsch auf. Es wäre gewissenlos, über dieselben ohne Erklärung hinaus zu eilen mit der Entschuldigung, daß bei zunehmendem Verstande die Einsicht von selbst komme. Vielmehr ist und bleibt es die Aufgabe eines jeden Lehrers, die Begriffe, welche die zu unterrichtende Jugend zur Schule bringt, mehr und mehr zu erweitern, neue hinzuzufügen, die falschen zu berichtigen, die dunklen klar, die undeutlichen möglichst deutlich und die unvollständigen möglichst vollständig zu machen. Dabei merke man sich im Voraus Folgendes:

a) Es sollen in der Schule nicht alle möglichen Begriffe erklärt und entwickelt werden, sondern nur diejenigen, welche für den Unterricht und das Leben wichtig und nothwendig sind und von den Kindern schon erfaßt werden können, sonach Alles, was zur Sache gehört, nicht mehr länger entbehrt und von den betreffenden Altersstufen schon aufgefaßt werden kann. Für Das, was zwar wichtig ist, aber noch entbehrt werden kann oder noch nicht verstanden wird, gibt es den pädagogischen Vorbehalt, d. h. man sagt den Kindern, daß es ihnen später klar gemacht werden solle.

b) Die Kinder bedürfen wohl klarer, aber nicht immer durchaus vollständiger, bis in's kleinste Detail eingehender Begriffe. Einen klaren Begriff hat schon Derjenige von einem Gegenstande, der befähigt worden ist, ihn von anderen, auch von ähnlichen, unterscheiden zu können, und das ist gewöhnlich, insbesondere in den Unterklassen der Volksschule genug.

c) Es handelt sich wesentlich darum, daß der Begriff zur inneren Anschauung und zum wirklichen Verständnisse gelangt, worauf sich die Wortdefinition von selbst ergeben muß.

Soll einem Kinde Etwas begreiflich gemacht werden, so fragt es sich, ob das zu erklärende Wort, oder überhaupt die zu erklärende Vorstellung etwas mit den äußeren Sinnen Wahrnehmbares, ein Concretes, oder etwas nur Gedachtes, ein nur mit dem inneren Sinne Wahrnehmbares, ein Abstraktes ist.

So sind: die Schule und alle Gegenstände in derselben, auch der Lehrer und die Schüler, das Wohnhaus und Alles, was darin ist, die Töne eines Instrumentes, der Gesang der Vögel, der Geruch einer Blume, der Geschmack einer Frucht u. s. w. concrete Begriffe; dagegen sind Freude, Trauer, Reue, Vorfas, Gnade, Gedanke u. s. w. abstrakte Begriffe.

Wir haben demnach bei der Bildung der Begriffe zwei Fragen zu beantworten:

I. Wie sind den Kindern concrete Begriffe beizubringen?

II. Wie sind ihnen abstrakte Begriffe beizubringen?

I. Wie sind den Kindern concrete Begriffe beizubringen?

§. 198.

Erste Regel.

Immer, wenn es möglich ist, bringe man den concreten Gegenstand zur unmittelbaren Anschauung, d. h. man zeige ihn selbst vor und fordere die Kinder auf, ihn mit allen Sinnen wahrzunehmen, mit welchen er wahrnehmbar ist.

„Oft ist dies leichter,“ sagt Kellner, „als man denkt, und manche Lehrer hält nur Bequemlichkeit oder Mangel an Umsicht davon ab. Ein Beispiel bietet die Naturgeschichte. Wie oft wird da nicht ins Blaue geredet, während die besprochene Pflanze ganz in der Nähe zu finden ist. So ist es mir vorgekommen, daß ein Lehrer von den Giftpflanzen redete, namentlich auch den Stechapfel und das Bilsenkraut erwähnte und auf einer illuminirten Tafel ziemlich schlechte Abbildungen von beiden zeigte, während dicht neben dem Schulhause auf einem Lehm- und Schutthaufen eine ganze Flora von Stechapfel, Bilsenkraut und Nachtschatten wuchs. — So spricht der Lehrer in der Geographie auch wohl von Gebirgen, Thälern, Schluchten u. und zeigt vielleicht nicht die Bergreihe, welche sich in der Nähe seines Dorfes emporhebt.“ — Beim Schreibenlehren mühen ausgedehnte Explicationen nicht viel; der Lehrer setze sich selbst hin und zeige den Schülern, wie sie sich beim Schreiben setzen, die Feder halten, das Papier legen

müssen; er schreibe ihnen theils auf der großen Schultafel, theils auf ihrer Schiefertafel oder auf ihrem Hefte vor, um sie zu lehren, wie sie die Buchstaben bilden sollen. — Ebenjowenig nützen zu viele Erörterungen beim Lesenlehren; insbesondere größeren Kindern lese der Lehrer mit richtiger Betonung und mit richtigem Ausdruck vor, um sie zu lehren, wie man gut liest. — Im Singen thut es ebenfalls die Erklärung nicht allein. Der Lehrer sänge oder spiele den Kindern auf der Violine die Melodie eines Liedes vor und fordere sie zur Nachahmung auf. — Er bringe den Kindern eine Kornähre, einen Apfel, eine Blume, die Blätter und Blüthen eines Baumes mit zur Schule, wenn er diese Dinge zur klaren Auffassung bringen will. — Er führe sie zur Kirche, zur Taufe eines Kindes, zur Firmung, um das Vorauserklärte gleich schauen zu lassen, oder er lasse der Anschauung die Erklärung bald nachfolgen.

Dieses Vorzeigen, Vorsprechen und Vormachen, verbunden mit der Erklärung, ist in der Elementarklasse der wesentlichste Theil des Unterrichtes; von hier aus erstreckt er sich aber durch alle Klassen und bringt Freude und Leben unter die Kinder, wenn der Lehrer nur die rechte Gewandtheit in der Anwendung besitzt.

Zweite Regel.

§. 199.

Ist es nicht möglich, den Kindern die Gegenstände wirklich vor die Sinne zu führen, so helfe man sich durch Modelle oder durch Bilder. — Die Ersteren sind den Letzteren, die illuminirten Abbildungen den schattirten, diese den bloßen Umrissen vorzuziehen.

Wenn in der Oberklasse das Nothwendigste aus der mathematischen Geographie oder manche im Lesebuche vorkommenden Gegenstände aus der Physik erklärt werden sollen, wird man Modelle u. s. w. kaum entbehren können. In der Religionslehre veranschaulicht ein Krippchen die Geburt Christi, eine Dornenkrone die Krönung, ein Kreuzifix mit zwei daneben gekreuzigten Schächern die Kreuzigung viel besser, als ein Bild, und im Rechnen sind Rechenstäbchen, Rechenkästchen, Gegenstände gleicher Art z. B. Äpfel oder Nüsse oder Klüder u. s. w. neben Strichen und Kästchen, welche man auf die Tafel zeichnet, recht zu empfehlen.

Was die Abbildungen anbelangt, so sind sie zur Veranschaulichung von Begriffen von sehr hohem Werthe und bei kleineren Kindern zu einem guten Erfolg unentbehrlich. Sie müssen aber, wenn auch nicht Kunstwerke, doch jedenfalls sorgfältig gearbeitet sein. Es ist durchaus nicht wahr, daß in dieser Beziehung für Kinder Alles, wie Manche meinen, gleich gut sei.

Bilder sollen hauptsächlich benützt werden im Anschauungsunterrichte, im biblischen Geschichts-, Katechismus- und naturgeschichtlichen Unterrichte, selbst in der Fibel und im Lesebuche sind sie ganz an ihrem Orte; denn ein Bild unterstützt auf eine vorzügliche Weise den Unterricht, wenn es alle jene wesentlichen Merkmale hervorhebt, welche den Kindern erklärt werden sollen. Auch ist die Größe desselben nicht ohne Bedeutung. — Hat der Lehrer einige Gewandtheit im Zeichnen, und diese soll er haben, so kann er auch oftmals in Ermangelung eines guten passenden Bildes die Grundrisse des Gegenstandes an die Wandtafel zeichnen. Mitunter können die Kinder selbst leichte Dinge nachzeichnen. Zu Beidem eignen sich insbesondere Gegenstände aus dem Anschauungsunterrichte, der Formenlehre, der Naturkunde und der Geographie. Weniger der Sache angemessen halten wir das Vor- und Nachzeichnen religiöser Gegenstände.

Kann den Kindern eine concrete Sache weder durch Vorzeigen derselben, noch durch ein Bild veranschaulicht werden; so nimmt man seine Zuflucht entweder zur Vergleichung oder zur Beschreibung. Bei letzterer wird in vielen Fällen durch die Anwendung des Gegensatzes die Verdeutlichung befördert.

Bei der Vergleichung wird dem Kinde ein bekannter ähnlicher Gegenstand vor die äußeren Sinne geführt, und alsdann wird ihm gezeigt, in welchen Merkmalen beide übereinstimmen und in welchen nicht. Es ist dies ein ganz volksthümlicher Weg, der im alltäglichen Leben sehr häufig zur Anwendung gebracht wird.

Bei der Beschreibung gibt man in Worten eine recht lebendige und deutliche Darstellung der unbekanntem Sache unter steter Bezugnahme auf früher Angechautes und Begriffenes.

Gegensatz oder Gegentheil nennt man Das, was man durchaus annehmen muß, wenn man das Andere nicht annimmt. So ist z. B. schmal Alles, was nicht breit ist; klein Alles, was nicht groß ist.

a. Ein Muster über die Entwicklung concreter Begriffe durch [Vergleichung ¹⁾].

In Gegenden, wo die Kinder keine Gelegenheit haben, ein Schiff zu sehen, so wie in dem Fall, wo dem Lehrer ein Bild dafür fehlt, läßt sich den Kindern ein Begriff von einem Schiffe und der Arche Noe auf folgende Weise beibringen:

Das Schiff. — Die Arche Noe. ¹⁾

Kinder! Heute kommen wir (im biblischen Geschichtsunterrichte) an die Geschichte von der Sündfluth. In dieser Geschichte kommen aber mehrere Wörter vor, die ihr, wie ich glaube, nicht recht versteht. So kommt z. B. das Wort vor: „Die Arche.“

L. Weiß Eines von euch, was das ist, „die Arche“?

Sch. (Alle schweigen.)

L. Also ihr wißt's nicht. So gebt acht! — Ihr habt doch Alle schon Nüsse gegessen. Ehe ihr sie gegessen habt, mustet ihr sie aufmachen. Da kam es euch gewiß schon vor, daß ihr sie auch mit dem Messer aufgemacht habt. Freilich hättet ihr euch dabei schneiden können. Als ihr aber die Nüsse so mit dem Messer aufgemacht habt, da theilte sich die Nussschale in zwei Theile (Stücke). Oft wird euch in jedem Theile Etwas vom Nuskern geblieben sein, aber auch gerade so oft wird der ganze Kern in der einen Nussschale geblieben sein und die andere Nussschale war dann leer. Habt ihr nun den Kern aus der andern Nussschale noch herausgemacht, so habt ihr zwei leere Nussschalen gehabt. Ist's so?

Sch. —

L. Jetzt gebt acht. Sagt mir mal: Wie ist so eine Nussschale; ist sie länger, als breit?

Sch. —

L. Wie ist sie vorn?

Sch. —

L. Wie ist sie hinten?

Sch. —

1) Wenn in diesem und den nachfolgenden Mustern nicht ausschließlich religiöse Begriffe entwickelt werden; so geschieht es deswegen, weil die Art der hier angegebenen Begriffsentwicklung auch in allen anderen Unterrichtsgegenständen zur Anwendung kommen soll.

L. Wie ist sie auswendig?

Sch. —

L. Wie ist sie inwendig?

Sch. —

L. Das war recht. Jetzt sagt mir aber: Habt ihr so eine Nusschale auch schon einmal mit der runden Seite auf's Wasser gelegt?

Sch. —

L. Also Du? — und Du? — und Du? — Da könnt ihr mir wohl sagen, ob sie in dem Wasser untergegangen ist, oder ob sie darauf geschwommen hat. Wie war's, Peter?

Sch. —

L. Es ist recht. Also eine Nusschale mit der runden Seite auf's Wasser gelegt, geht nicht unter; sie schwimmt auf dem Wasser. Das habt ihr schon alle gesehen und wahrscheinlich auch schon alle probirt. — Vor langer, langer Zeit haben die Leute Baumstämme hohl gemacht, wie die Nusschalen, haben sie auf's Wasser gelegt und sich selbst hineingesetzt, und haben sich d'rin gefahren. Allein bald waren ihnen diese Art Fahrzeuge zu klein, und sie machten sich aus Bord und Balken größere und später noch viel, viel größere. Solche große Fahrzeuge zum Fahren auf dem Wasser nennt man Schiffe. — Wißt ihr nun, was ein Schiff ist? Philipp, was ist so ein Schiff?

Sch. —

L. Du? — Und Du?

Sch. —

L. Das ist recht.

L. Seht, so ein Schiff hat einst Noe auf den Befehl Gottes gebaut, und das war die Arche Noe; nur war sie viel länger, viel breiter und viel höher, als ein gewöhnliches Schiff. Sie war 300 Ellen lang, 50 Ellen breit und 30 Ellen hoch.

b. Ein Muster über die Entwicklung concreter Begriffe durch Beschreibung.

In der biblischen Geschichte, in der Geographie und im Lesebuche wird oft vom Meere geredet. Wollte man durch Beschreibung dem Kinde einen Begriff davon beibringen, so könnte es etwa auf folgende Weise geschehen:

Das Meer.

L. Mein's von euch, ihr Kinder, ist noch an einem Meere gewesen. Ihr habt darum auch noch kein Meer gesehen. Ich will euch einmal ganz deutlich sagen, was ihr euch darunter zu denken habt. Ein Meer ist ein ungeheuer großes, salzig schmeckendes Wasser, das weit, weit hinaus die Erde bedeckt. Wenn man davor steht, sieht man gar nicht, wo es aufhört. Rechts hin ist lauter Wasser, links hin ist lauter Wasser, und vor sich hinaus sieht man lauter Wasser, und wenn man über das Meer hinüber fahren wollte, so würde es oft Tage, Wochen, ja sogar Monate lang dauern, bis man hinüber käme, und dazu ist es noch ungeheuer tief, viel, viel tiefer, als unser Kirchturm hoch ist. Das ist das Meer.

Jetzt will ich euch noch Etwas sagen von dem Meere. In das Meer fließen viele Bäche und Flüsse, und machen, daß das Wasser im Meere nie weniger wird. Auf dem Meere fahren viele und große Schiffe, in die mehr Leute und Sachen hineingehen, als in eine sehr große Kirche hineingehen, und in dem Meere leben Millionen und Millionen Fische, kleine und ungeheuer große, z. B. Wallfische, die oft so groß sind, daß einer davon nicht in unsere Schulstube geht, Haifische, die einen ganzen Menschen auf einmal hinunterschlucken können, Sägefische, Stödfische, Haringe und viele, viele andere Fische. (Wird nun abgefragt.)

c. Ein Muster über die Entwicklung concreter Begriffe durch Anwendung des Gegensatzes.

L. Könn't ihr den ganzen Kirchturm erblicken, wenn ihr so gerade aussieht?

R. —

- L. Wie müßt ihr den Kopf richten?
 R. Wir müssen den Kopf in die Höhe richten.
 L. Warum denn? Steht denn der ganze Kirchturm mit euerem Kopfe nicht so gerade aus (Gestikulation)?
 R. Nein, er reicht weit über unseren Kopf.
 L. Nun seht, was weit über unseren Kopf reicht, das nennt man hoch. Wie ist also der Thurm?
 R. —
 L. Könnt ihr mir auch Etwas nennen, das ihr sehen könnt, ohne den Kopf in die Höhe zu richten?
 R. Den Tisch, die Kommode &c.
 L. Aber auch Etwas, nach dem ihr sogar hinunter blicken müßet, um es zu sehen?
 R. Die Bank, den Schemel &c.
 L. Könnt ihr nun die Bank auch hoch nennen?
 R. Nein, die Bank ist nicht hoch.
 L. Statt nicht hoch kann man auch sagen —?
 R. —
 L. Was also nicht hoch ist —
 R. Das ist niedrig.
 L. Und was nicht niedrig ist —
 R. Das ist hoch.
 L. Was erkannten wir nun als hoch und was als niedrig?
 R. —
 L. Der Thurm ist hoch, die Bank ist niedrig; was nicht hoch ist, das ist niedrig, oder das Gegentheil von hoch ist niedrig. Sprecht das nach!
 R. —
 L. Das können wir auch umkehren und so ausdrücken: Die Bank ist niedrig, der Thurm ist hoch; was nicht niedrig ist, das ist hoch, oder das Gegentheil von niedrig ist hoch. Wer kann auch das nachsprechen?
 R. —
 L. Sagt das Alle im Chor!
 R. —

Ebenso lassen sich nachfolgende Begriffe erklären:

Das Fenster ist durchsichtig, die Wand ist undurchsichtig. Was nicht durchsichtig ist, das ist undurchsichtig, oder das Gegentheil von durchsichtig ist undurchsichtig. —

Die Stube ist hell, der Keller ist dunkel; was nicht hell ist, das ist dunkel, oder das Gegentheil von hell ist dunkel. — (Umgekehrt)

Das Wasser ist klar, die Tinte ist trüb; was nicht klar ist, das ist trüb, oder das Gegentheil von klar ist trüb. — (Umgekehrt.)

Den Regeln über die Bildung concreter Begriffe fügen wir noch folgende wichtige Bemerkung bei: Mag die Anschauung an wirklichen Gegenständen oder an Abbildungen geschehen oder durch Vergleichen und Beschreibungen bewirkt werden; stets muß man Sorge dafür tragen, daß die sich bildenden Vorstellungen richtig, klar und bleibend werden. Zu dem Zwecke wird noch am Schlusse einer Begriffsentwicklung der Gegenstand durch Abfragen zuerst als ein Ganzes, dann in seinen Theilen, Eigenschaften und Thätigkeiten, nach seinem Gebrauche, seinem Nutzen oder Schaden dem Kinde abermals

vorgeführt, um sich zu versichern, ob die Auffassung des Begriffes richtig und klar und darum bleibend ist.

II. Wie sind den Kindern abstrakte Begriffe beizubringen?

Erste Regel.

§. 201.

Man bringe abstrakte Begriffe unmittelbar vor den inneren Sinn der Schüler. — Dies geschieht dadurch, daß man sie diese abstrakten Begriffe an sich oder an Anderen bemerken läßt.

3. B. Gesezt, es käme die Nachricht in die Schule, ein Schüler sei plötzlich sehr krank geworden; darüber würden nun alle seine Mitschüler traurig. Das wäre eine schickliche Gelegenheit, ihnen den Begriff von Mitleid beizubringen; denn man braucht die Schüler nur durch Fragen aufmerksam zu machen, wie ihnen jetzt zu Muthe wäre, und warum sie so traurig wären. Dann hat man ihnen nur zu sagen, daß die Betrübniß über das Leid eines Andern Mitleid genannt wird.

a. Ein Muster, wie ein Vater eine schickliche Gelegenheit sucht und benützt, um seine Kinder zu lehren, was Aufmerksamkeit ist. (Aus Campe's Seelenlehre.)

Mitten in einem interessanten Gespräche (im Unterrichte) bricht der Vater plötzlich ab und neigt den Kopf nach der Gartenseite, so daß er auf einmal ganz Ohr geworden zu sein scheint.

Johannes fragt: Was ist?

Vater: Horcht! —

Kinder. (Alle horchten und Alle riefen, wie aus einem Munde) Ach, die Nachtigall! (Es war die Erste, welche sich wieder hören ließ.)

Vater. „Scht!“ — — — — —

(Alle Kinder beobachteten ein tiefes Stillschweigen, bis die Nachtigall selbst eine Pause machte.) Da begann der

Vater: Was haben wir eben gethan?

Kinder. Wir haben der Nachtigall zugehört.

B. Hat Eins von uns, während wir ihr zuhörten, an etwas Anderes gedacht?

K. Nein!

B. Worauf hat also unsere Seele alle ihre Gedanken gerichtet?

K. —

B. Recht! Unsere Seele hat alle anderen Gedanken unterdrückt, um einzig an den Gesang dieses Vogels zu denken, darauf zu hören und zu merken. — Kömmt ihr mir dieses, was unsere Seele eben that, mit einem einzigen Worte sagen?

Johann. Unsere Seele war aufmerksam.

Vater. Unsere Seele kann also auf etwas aufmerken oder aufmerksam sein oder mit anderen Worten: Sie kann, wenn sie will, an nichts Anderes denken, als an Das, woran sie eben zu denken Lust hat. — Dieses Aufmerksamsein der Seele nennt man Aufmerksamkeit. Was verstehst du nun unter Aufmerksamkeit, Johann zc.?

b. Ein Muster, wie man erklären kann, was Begierde ist.

2. Kinder! Wenn ich Etwas sehe, was mir recht schön vorkommt und mir darum recht gefällt, so denke ich bei mir: „Ach, wenn ich es nur hätte!“ Der Gedanke will dann gar nicht mehr recht aus mir heraus; er läßt mir keine Ruhe und treibt mich an zu machen, daß ich es bekomme. Anderen Leuten geht es eben so. Ich weiß nun nicht, ob es auch euch so ist, wenn ihr Etwas sehet, was Euch so recht gefällt. Da — (der Lehrer greift, etwas auffallend, in seine Tasche und holt — langsam — verlockende Dinge, etwa Nüsse, Pflaumen, Äpfel, auch Bilder zc. aus seiner Tasche) — hab' ich Etwas — (indem er sie in die Höhe

hält), die zwei schönsten Äpfel von meinem jungen Äpfelbäumchen. Die habe ich für euch mitgebracht. Nur bin ich noch im Zweifel, wem ich sie geben soll und ob ich sie euch heute oder morgen geben soll. Jetzt seid einmal aufrichtig! Ist Eins unter euch, welches die so schönen Äpfel nicht haben möchte?

K. —

L. Wann wollt ihr sie haben?

K. —

L. Also ihr Alle wollt sie haben und heute noch wollt ihr sie haben. Da will ich euch gleich sagen, wie wir es machen wollen: Wer die meisten Zeilen von der heutigen Leselection ohne Fehler liest, der soll sie haben.

K. Ach! Ja! — (Die Kinder wollen schon die Lesebücher heraus thun.)

L. (In lauterem und gedehnterem Tone.) Halt! — Ehe wir zu lesen anfangen, müßt ihr mir noch Etwas sagen. Was denkt eben Jedes von euch? — Du? — Du? — Und Du?

K. —

L. Also Jedes von euch denkt, wenn ich sie nur bekäme; Jedes möchte sie gern haben; Jedes wünscht sie; Jedes verlangt die Äpfel. Warum?

K. —

L. Und was müßt ihr jetzt thun, damit ihr sie bekommt?

K. —

L. Ei, da geht es euch ja gerade, wie allen anderen Menschen, die etwas recht Schönes sehen. — Ihr habt die schönen Äpfel gesehen, gleich haben sie euch gefallen, und deswegen verlangt ihr darnach und wollt euch sogar Mühe geben und darnach streben, sie zu bekommen. Dieses Streben nach einem Gegenstande, welcher Einem besonders gefällt, heißt Begierde. Könnet ihr mir nun sagen, was Begierde ist?

K. —

L. Eben habt ihr alle eine Begierde nach den Äpfeln. Habt ihr auch schon andere Begierden gehabt?

K. —

L. Welche z. B.?

K. —

L. Die Begierden, welche man hat, werden aber nicht immer erfüllt. Wenn wir jetzt lesen, werdet ihr das gleich sehen.

c. Ein Muster, wie man erklären kann, was Neugierde ist.
(Von Schuth.)

Der Lehrer (ein Mikroskop vorzeigend): Seht, hier habe ich ein sonderbares Ding; was mag's wohl sein?

K. Wir wissen es nicht.

L. Es ist ein Vergrößerungsglas, ein Mikroskop.

K. Ein solches, wie deren eins in unserem Lesebuche beschrieben ist?

L. Recht, ein solches ist es. Wollt ihr das Mikroskop einmal genau betrachten und durch dasselbe sehen?

K. Ja! ja!

L. Warum wollt ihr denn das?

K. Ei, weil wir noch keines gesehen haben.

L. Also deswegen, weil dieses etwas noch ganz Neues für euch ist?

K. Ja.

L. Nun, es soll geschehen. (Indem er eine Spinne vorzeigt): Aber zuerst sagt mir doch, was das hier für ein Thierchen ist?

K. Pfui, eine Spinne!

L. Warum denn pfui? Betrachtet sie doch Alle genau, und sagt mir, was ihr an derselben bemerkt!

K. (Nennen Verschiedenes.)

L. Genug, ich sehe, daß ihr eure Augen zu gebrauchen wißt. Aber an der Spinne ist etwas Merkwürdiges, was ihr doch nicht gefunden habt. Ihr habt es auch wirklich mit euren bloßen Augen noch nicht gesehen; das wäre also für euch auch wieder, wie vorhin das Mikroskop — ?

K. Das wäre für uns auch wieder etwas Neues.

L. Nun K., du sollst zuerst die Spinne und besonders ihren Kopf durch das Mikroskop betrachten. (Er legt die Spinne unter das Mikroskop, und das Kind sieht hinein.) Was siehst du?

K. Die kleine Spinne sehe ich viel größer als einen Frosch; ihre Härchen auf dem Rücken sind zu großen Borsten geworden; an den Füßen hat sie Krallen und am Kopfe — 2, 4, 6, 8 — glänzende Punkte!

L. Das sind 8 Augen.

Die Kinder jubeln, drängen sich und wollen Alle sehen.

L. Nur noch ein bißchen Geduld! Erst sagt mir: Was wollt ihr jetzt an der Spinne sehen? (Die Kinder werden verschieden antworten) — den großen Kopf der Spinne, die langen Borsten, die 8 Augen, die großen Krallen &c.

L. Als ich euch vorhin die Spinne zeigte, habt ihr Pfui gesagt und wolltet sie gar nicht sehen. Warum seid ihr jetzt so begierig, sie zu sehen?

K. —

L. Ihr wisset also noch nicht genau, wie die Spinne aussieht; es ist euch noch Manches an ihr ganz unbekannt und deswegen ganz neu, wenn ihr es seht: darum seid ihr also so begierig, es zu sehen, weil es etwas Neues für euch ist. Nun gebt acht, was ich euch sage: die Begierde, etwas Neues zu sehen oder auch zu hören, heißt Neugierde. Was empfindet ihr eben in euch? Der Mensch, welcher Neugierde in sich hat, ist neugierig. Ihr seid also eben?

d. Ein Muster, wie man das Wort: „Schadenfroh“ erklären kann.

Wird zum Beispiel ein unartiger oder ungehorsamer Schüler hervorgerufen, um gestraft zu werden, so beobachte man nur in diesem Augenblick die Gesichter der übrigen Schüler, und man wird an dem geheimen oder öffentlichen Lächeln, dem gehässigen Köpfezusammenstrecken, dem freudigen und lieblosen Zusehen des Strafaktes oder dem hingelächelten: „Das ist gut für den!“ u. dgl. m. erkennen, in wessen Herzen Schadenfreude steckt. Das ist der Zeitpunkt, wo man Schadenfreude veranschaulichen kann. Man spricht etwa zu Allen:

L. Seht, wie K. lächelt! Wie er sich freut, daß ich K. strafen muß! Er ist schadenfroh! Pfui über dich! Du hast ein böses Herz! u. s. w. —

Zweite Regel.

§. 202.

Abstrakte Begriffe können auch manchmal durch ein Bild, worauf die äußeren Erscheinungen des zu erklärenden inneren Zustandes dargestellt sind, den Kindern zum Verständnisse gebracht werden.

Besonders lassen sich Zustände, in welche man kein Kind versetzen darf, oder es nicht versetzen will, auf diesem Wege ganz gut zur Anschauung bringen, z. B. Haß, Neid, Born, Weiz, Demuth, Frömmigkeit u. s. w.

a. Ein Muster, in welchem durch die Behandlungsweise eines biblischen Bildes mit der dazu gehörigen Geschichte die Eigenschaften des Gebetes erklärt werden können.

Auf die Frage im großen Katechismus von Deharbe: „Wie müssen wir beten, um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden?“ (III. Spfst. Frage 280.) lautet die Antwort:

- Wir müssen beten
- 1) mit Andacht,
 - 2) mit Demuth,
 - 3) mit Vertrauen,
 - 4) mit Ergebung in den Willen Gottes,
 - 5) mit Beharrlichkeit.

(Wir benützen hierzu das hier unten folgende Bild aus der biblischen Geschichte von Schuster, welches den betenden Heiland am Delberge darstellt und wollen damit zugleich zeigen, wie auch im Katechismusunterrichte die vergrößerten Bilder aus der biblischen Geschichte recht gut benützt werden können.)



L. Das schöne Bild, welches ihr hier sehet, führt uns im Geiste in den Garten Gethsemane und stellt uns hier zunächst den Ölberg vor. Wer ist dieses hier (auf den Heiland deutend)?

Sch. —

L. Wer sind diese Männer da?

Sch. — (Wenn sie das Kind nicht weiß, sagt dies der Lehrer.)

L. Und wer soll dieses sein (auf den Engel deutend)?

Sch. —

L. Konrad, komme heraus, und zeige Alles noch einmal!

Sch. —

L. Betrachtet jetzt alle Diejenigen, welche auf dem Bilde dargestellt sind, etwas näher. Seht, die Apostel Petrus, Johannes und Jakobus liegen, etwas entfernt von Jesus, auf dem Boden und schlafen. Der Engel, der vor Jesus schwebt, hat einen Kelch in der Hand, und Jesus knieet auf dem Berge. Er ist tief gebeugt, streckt seine Hände nach dem Kelche aus und scheint zu sprechen. Er ist ernst und betrübt —

Nach Einsetzung des hl. Abendmahles war nämlich der Heiland mit allen Aposteln — nur Judas war nicht dabei — aus Jerusalem hinaus über den Bach Cedron durch den Garten Gethsemane an den Ölberg gegangen. Beim Eingange sagte er zu ihnen: „Setzt euch hier, während ich dorthin gehe und bete!“ Nur den Petrus, Jakobus und Johannes nahm Jesus mit Sich tiefer in den Ölberg hinein. Da fing er an, traurig zu werden, zu zittern und Sich zu entsetzen, und sprach: „Meine Seele ist betrübt bis in den Tod! Bleibet hier, und wachet, und betet mit Mir!“ Darauf ging er einen Steinwurf weit vorwärts, fiel auf sein Angesicht, betete und sprach: „Mein Vater, wenn es möglich ist, so nimm diesen Kelch hinweg von Mir; doch nicht Mein, sondern Dein Wille geschehe!“

Nach diesem Gebete stand Jesus auf und ging zu den drei Jüngern zurück; diese aber schlofen vor Traurigkeit. Er weckte sie und sprach zu Petrus: „Simon, du schläfst? Konntet ihr denn nicht eine Stunde mit mir wachen? Wachet, und betet, damit ihr nicht in Versuchung fallet! Der Geist ist zwar willig; aber das Fleisch ist schwach.“ Alsdann ging er zum zweiten Male hin und betete: „Mein Vater, ist es nicht möglich, daß dieser Kelch vorübergehe, ohne daß Ich ihn trinke, so geschehe Dein Wille!“ Nach einer Weile kehrte er zu den Jüngern zurück und fand sie abermals schlafend. Da verließ er sie wieder und betete zum dritten

Male dasselbe Gebet. Nun überfiel ihn Todesangst, und sein Schweiß ward wie Blutstropfen, die auf die Erde herabrammen. Er aber betete noch länger und inständig. Da erschien Ihm ein Engel vom Himmel und stärkte Ihn.

(Kurzes Abfragen der geschichtlichen Thatfachen.)

Sehet, das erzählt uns die hl. Schrift vom lieben Heilande, als er hier auf dem Delberge war. Wenn ihr recht acht gegeben habt, so könnt ihr mir jetzt sagen: Warum ging Jesus auf den Delberg?

Sch. —

L. Das ist's; er wollte dort zu seinem himmlischen Vater beten um Kraft und Stärkung zu seinem bevorstehenden Leiden. — Wenn wir aber den lieben Heiland auf dem Delberge so recht betrachten, können wir von ihm vollständig lernen, wie wir beten müssen, um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden. Wir wollen es gleich sehen, indem wir das Bild und die Geschichte, welche ich euch eben erzählt habe, dazu benutzen.

Wo war Jesus, ehe er auf den Delberg ging?

Sch. —

L. Diese Stadt, welche nicht weit vom Delberge liegt, und das ganze Treiben daselbst hat der liebe Heiland verlassen. Wer begleitete ihn?

Sch. —

L. Nahm er sie auch alle mit auf den Delberg?

Sch. —

L. Was sagte er zu ihnen?

Sch. —

L. Welche Apostel nahm er aber noch mit sich tiefer in den Delgarten hinein?

Sch. —

L. Mit welchen Worten hat er sich zuletzt auch von diesen entfernt?

Sch. —

L. Jesus war jetzt ganz allein oben auf dem Berge, und so sehet ihr ihn hier auf dem Bilde. Warum wollte aber der Heiland so ganz allein sein?

Sch. —

L. Da hat uns der liebe Heiland gelehrt, wie man es machen soll, wenn man mit Andacht beten will. Er wollte uns zwar damit nicht sagen, daß wir immer das Haus oder den Ort, wo wir sind, verlassen müssen, wenn wir mit Andacht beten wollen; wir sollen aber Alles, was uns zerstreuen könnte, also alle zerstreuenden Gedanken verlassen oder nach Kräften meiden und einzig und allein an den lieben Gott denken. Wer so von Herzen betet und alle zerstreuenden Gedanken nach Kräften meidet, der betet mit Andacht oder andächtig. So sehet ihr hier Christus beten. Wie müssen demnach auch wir beten?

Sch. —

L. Wann aber beten wir andächtig oder mit Andacht? (Frage 281. im III. Hptst.)

Sch. Wenn wir von Herzen beten und alle zerstreuenden Gedanken nach Kräften meiden.

L. Sehet jetzt wieder hierher auf das Bild, um vom Heiland weiter zu lernen, wie unser Gebet beschaffen sein muß. Er streckt seine Hände aus wie Einer, der Hilfe sucht; denn er fühlt und erkennt, wie schwach er ist, um seine bevorstehenden Leiden zu ertragen. Deshalb sucht er Hilfe und Trost bei seinem himmlischen Vater. Weißt du, wie er gesprochen hat?

Sch. —

L. Es ist recht. Weil er aber all' unsere Sünden auf sich genommen hatte, hat er sich kaum für würdig gehalten, daß ihm sein himmlischer Vater helfe. Darum nimmt er die Haltung ein, in welcher ihr ihn hier sehet. Wie Einer, der eine große Schuld auf sich hat, ist er tief gebeugt und liegt auf seinen Knien. — Wißt ihr nun, warum der liebe Heiland seine Hände so nach seinem himmlischen Vater ausstreckt?

Sch. —

L. Ja, er sucht Hilfe bei seinem himmlischen Vater. Warum aber sehet ihr ihn so tief gebeugt auf seinen Knien liegen?

Sch. —

L. Beim Beten sollen auch wir recht fühlen, wie nothwendig uns die Hilfe Gottes ist, weil wir so schwach sind, und wie wir uns der göttlichen Hilfe wegen unserer Sünden ganz unwürdig gemacht haben. Wenn wir aber mit lebhafter Erkenntniß unserer Schwachheit und Unwürdigkeit beten, dann beten wir mit Demuth. Und so, d. i. mit Demuth, wollte uns Christus beten lehren. Wie müssen also auch wir beten?

Sch. —

L. Wann aber beten wir mit Demuth? (Frage 284. III. Hptst.)

Sch. Wenn wir mit lebhafter Erkenntniß unserer Schwachheit und Unwürdigkeit beten.

L. Um von Christus zu lernen, wie noch weiter unser Gebet beschaffen sein muß, wollen wir die Gebetsworte, welche er am Delberge gesprochen hat, näher betrachten. Wie sprach Christus, als er betete?

Sch. —

L. Was sprach er zuerst?

Sch. —

L. Wen nennt er seinen Vater?

Sch. —

L. So ist also Gott sein Vater und er der Sohn. Wenn aber ein Sohn in der Noth sich mit einer Bitte an seinen Vater wendet, was erwartet, was hofft er da von ihm?

Sch. —

L. Er zweifelt nicht im Geringsten daran, daß ihm der Vater seine Bitte erhören werde. Wie hofft er darum?

Sch. —

L. Diese feste und zuversichtliche Hoffnung hatte auch Christus, als er sprach: „Mein Vater, nimm diesen Kelch von mir!“ Doch er hat noch Etwas hinzugesetzt — und was?

Sch. Wenn's möglich ist.

L. Damit wollte er sagen: Nur dann gewähre mir meine Bitte, wenn es Dir zur Ehre und den Menschen zu ihrem Heile dienlich ist. — So hat also der liebe Heiland in seinem Gebete am Delberge zuversichtlich gehofft, daß Gott sicher sein Gebet erhören werde, insofern es Gott zur Ehre und den Menschen zum Heile dienlich sei. — Und sehet, das heißt mit Vertrauen beten. Was heißt also mit Vertrauen beten?

Sch. —

L. Christus hat uns durch sein Gebet am Delberge auch gelehrt, daß wir mit Vertrauen beten sollen. Wie müssen wir also auch beten?

Sch. —

L. Wann beten wir mit Vertrauen? (Frage 285. III. Hptst.)

Sch. Wenn wir zuversichtlich hoffen, daß Gott unser Gebet, insofern es zu seiner Ehre und zu unserem Heile dienlich ist, erhören werde.

L. Wir sind aber jetzt mit der Betrachtung der Gebetsworte Christi noch nicht ganz fertig. Welche Worte haben wir eben betrachtet?

Sch. Mein Vater, wenn es möglich ist, so nimm diesen Kelch hinweg von mir.

L. Was fügte er aber sogleich diesen Worten noch bei?

Sch. Doch nicht mein, sondern Dein Wille geschehe.

L. Was wollte er wohl mit diesen Worten sagen?

Sch. —

L. Ja, er wollte sagen: Gott solle es ganz so mit ihm machen, wie er wolle, oder wie er es für gut finde. Der liebe Heiland hat also selbst gar Nichts gewollt, als nur Das, was Gott wollte; er hat sich ganz in den Willen Gottes er-

geben; er hat es ganz Gott überlassen, wann und wie er ihn zu erhören für gut finde. Dieses hat er aber in seinem Gebete auf dem Oelberge nicht einmal, sondern mehrmals ausgesprochen. Weißt du noch, wie vielmal?

Sch. —

L. Sehet, mit solcher Gesinnung betete Christus. Indem er aber bei seinem Gebete so gesinnt war, hat er mit Ergebung in den Willen Gottes oder gottergeben gebetet. Und so müssen auch wir beten. Wie müssen wir also ferner beten?

Sch. —

L. Wann aber ist unser Gebet gottergeben? (Fr. 288. III. Hptst.)

Sch. Wenn wir es Gott überlassen, wann und wie er uns zu erhören für gut findet.

L. Jetzt haben wir vom Heilande gelernt, daß wir

1) mit Andacht,

2) mit Demuth,

3) mit Vertrauen und

4) mit Ergebung in den Willen Gottes beten müssen, um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden. Noch Eins hat er uns durch sein Beispiel gelehrt. Zuerst aber sagt mir noch einmal: Wie hat Christus gesprochen, als er betete?

Sch. Mein Vater, wenn es möglich ist, so nimm diesen Kelch hinweg von mir; doch nicht mein, sondern Dein Wille geschehe!

L. Wie oft betete er dieses Gebet?

Sch. —

L. Also nicht einmal, dreimal hat er zu seinem himmlischen Vater gefleht und um Erhörung gebeten. Er wurde gar nicht müde. Er wollte gar nicht aufhören, nicht ablassen, gar nicht abstehen vom Gebete. Wen forderte er sogar noch auf, ihn in seinem Gebete zu unterstützen?

Sch. —

L. Als er dennoch keinen Trost fand und keine Erhörung gewahr wurde, stand er da ab vom Gebete, oder hörte er auf zu beten?

Sch. —

L. Recht. Er fuhr fort, nur noch eifriger zu beten. Was sagt uns die Geschichte darüber?

Sch. Er aber betete noch länger und inständiger.

L. Dadurch zeigte uns Christus abermals, wie auch wir anhalten, ausdauern und nicht nachlassen sollen in unserem Gebete. Wenn wir aber so beten, von unserem Gebete also nicht abstehen, obwohl wir keine Erhörung gewahr werden, sondern um so eifriger zu beten fortfahren, dann beten wir mit Beharrlichkeit, oder unser Gebet ist beharrlich. Wann ist unser Gebet beharrlich? (Fr. 289. III. Hptst.)

Sch. Wenn wir davon nicht abstehen, obwohl wir keine Erhörung gewahr werden, sondern um so eifriger zu beten fortfahren.

L. So sollen wir beten. Wie muß demnach unser Gebet noch mehr beschaffen sein?

L. So jetzt wollen wir Alles wiederholen, was wir heute von der Art und Weise, wie wir beten sollen, gelernt haben. Weißt du noch Alles? — Wie müssen wir beten, um erhört zu werden, oder um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden?

Sch. —

L. Du, sage noch einmal: Wie müssen wir erstens beten?

Sch. —

L. Du, zweitens?

Sch. —

L. Du, drittens? u. s. w.

Sch. —

L. Jetzt, sage mir das Ganze jetzt noch einmal; wie müssen wir beten?

Sch. —

L. Was heißt mit Andacht beten oder andächtig beten?

Sch. —

L. Wann beten wir mit Demuth?

Sch. —

L. Wann beten wir mit Vertrauen?

Sch. —

L. Wann beten wir mit Ergebung in den Willen Gottes, oder wann ist unser Gebet gottergeben?

Sch. —

L. Wann ist unser Gebet beharrlich?

Sch. —

L. Wer hat uns ein Beispiel gegeben, mit Andacht, mit Demuth, mit Vertrauen, mit Ergebung in den Willen Gottes und mit Beharrlichkeit zu beten?

Sch. —

L. Wo hat uns Jesus dieses Beispiel gegeben?

Sch. —

L. Welchen Erfolg hatte das Gebet Christi auf dem Delberge für ihn?

Sch. —

L. Das ist recht. Hier seht ihr ja auf dem Bilde den Engel, wie er den Heiland tröstet und stärkt. Wie erzählt uns dies die Geschichte?

Sch. Da erschien ihm ein Engel vom Himmel und stärkte ihn.

L. Sehet, so können auch wir Erhöhung finden und der Früchte des Gebetes theilhaftig werden, wenn wir so beten, wie Christus gebetet hat. Wie müssen wir also beten, um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden?

Sch. —

L. Das ist recht. Wenn ihr jetzt, heute noch und morgen oder wann es immer ist, betet, so müßt ihr immer daran denken, wie Christus am Delberge gebetet hat, und dann ganz so beten, wie er damals betete.

b Ein Muster, in welchem durch die Behandlungsweise eines Bildes den Kindern klar gemacht werden soll, was Ehrgeiz ist. (Von Campe.)

Vater: Hier ist ein Bild; sehet her, damit ihr erkennt, was darauf vorgestellt wird.

Ferdinand: Ach! ein gepukter Herr, der einem Armen Etwas gibt.

Matthias: Warum sieht er denn so steif und sieht sich so um?

Gottlieb: Und warum mag er wohl die Hand so hoch halten?

Vater: Alles aus einer einzigen Ursache, welche ihr wohl schwerlich errathen werdet. Ich will's daher sagen: Die Seele dieses Mannes ist krank, liebe Kinder

Johann: Woran denn?

Vater: An einer schlimmen Leidenschaft, die den Menschen, der damit befaßt ist, sehr elend macht. Man nennt sie den Ehrgeiz oder die Ruhmsucht.

Johann: Nun weiß ich schon, warum er sich so umsieht!

Vater: Nun?

Johann: Er will, daß die Leute sehen sollen, wie viel Geld er dem armen Menschen gibt, und deswegen sieht er sich um, ob wohl auch Jemand da sei, der es bemerkt.

Vater: Das hast du getroffen! Sehet ihr nun wohl, worin die Krankheit dieses Mannes besteht? — Er thut Alles, was er vornimmt, nicht etwa deswegen, weil es gut, weil es Pflicht ist, weil es Gott gefällt, sondern bloß und allein deswegen, um dafür gelobt zu werden. Worin besteht also die Leidenschaft des Ehrgeizes?

Johann: Sie besteht in einer unordentlichen Begierde nach Lob. —

(Hier läßt sich noch nachweisen, wie thöricht der Ehrgeiz ist; daß Alles, was man aus Ehrgeiz thut, keine tugendhafte Handlung genannt werden könne, und endlich, daß der Ehrgeiz unaussprechlich elend und beklagenswerth macht.)

§. 203.

Dritte Regel.

Zur Erklärung abstrakter Begriffe muß man sich sehr oft der Beispiele und Erzählungen, Gleichnisse und Parabeln und des Gegensatzes bedienen.

A. Das Beispiel als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe.

a. Eigenschaften des Beispiels.

Zum Verständnisse abstrakter Begriffe trägt bei den Kindern ungemein viel die Veranschaulichung durch Beispiele bei; denn Lehren in ihrer Allgemeinheit zu begreifen, ist ihnen größtentheils zu schwer. Auch wird durch Beispiele ihre Aufmerksamkeit gewedt; denn sie sind selten aufmerksamer, als wenn man ihnen ein Exempel vorstellt. Es ist ein Zeichen eines tüchtigen Lehrers, wenn er seine Lehren überall, wo es nützlich ist, mit gut gewählten Beispielen zu belegen weiß.

Soll ein Beispiel wirklich zur Erklärung eines Begriffes dienen, als passend sein, so muß es folgende Eigenschaften haben:

1. Das Beispiel muß wirklich ein Fall von der zu erklärenden Wahrheit sein.

Ist es das nicht, so macht es die Sache nur noch unklarere und verleitet zu irrigen Begriffen.

2. Das Beispiel muß für die Kinder verständlich und deutlich sein.

Es muß also stets von solchen Dingen hergenommen werden, welche den Kindern bekannt sind.

3. Das Beispiel darf nicht unanständig oder anstößig sein.

Es darf dasselbe nie von unziemlichen oder schmutzigen Dingen hergenommen werden oder von Begebenheiten, welche die Nächstenliebe zu verschweigen gebietet.

4. Das Beispiel muß insbesondere für diejenigen Kinder, welchen es vorgelegt werden soll, entsprechend sein.

„Ein König, der durch ungerechten Krieg dem Volke Schaden zugefügt hat, ist zum Schadenersatz verpflichtet,“ ist kein entsprechendes Beispiel für Kinder; wohl aber ist folgendes entsprechend: „Ein Kind, welches Geld stiehlt oder ein Fenster einwirft, ist zum Schadenersatz verpflichtet.“

b. Ein Muster, wie durch Beispiele der abstrakte Begriff „Lügen“ erläutert werden kann. (Nach Overberg.)

Behandlung der Frage im Katechismus: Was heißt Lügen?

Lügen heißt wissentlich und vorsätzlich die Unwahrheit sagen.

L. Weißt du, wann man lügt?

Sch. Ja, wenn man die Unwahrheit sagt.

L. Hast du die Glocke vorhin schlagen hören?

Sch. Ja!

L. Sie schlug zehn. Wenn du nun aber ganz gewiß gemeint hättest, sie hätte elf geschlagen, und du hättest mir gesagt: „Es hat elf Uhr geschlagen,“ hättest du dann gelogen?

Sch. Nein!

L. Warum denn nicht?

Sch. Weil ich es nicht besser gewußt hätte.

L. Zum Lügen gehört also, daß man wissentlich die Unwahrheit sagt. — Gestern erzählte ich euch, die alte Fliege hätte der jungen gesagt, sie solle doch nicht mitten in den Milchtopf gehen; sollte ich da nicht gewußt haben, daß das nicht wahr ist?

Sch. Ja!

L. Ich redete also wissentlich die Unwahrheit?

Sch. Ja!

L. Meinest ihr denn, daß ich da wirklich gelogen habe?

Sch. Nein!

L. Warum denn nicht?

Sch. Sie wollten es uns ja nicht weiß machen.

L. Ich hatte keineswegs eine böse Absicht dabei; denn ich hatte nicht den Vorsatz, euch Etwas weiß zu machen; ich wollte euch nur erklären, wie es jungen Leuten ginge, wenn sie dem Rathe der Alten nicht folgten. Wer lügt, muß wissen, daß er die Unwahrheit sagt und muß den Vorsatz haben, Jemand Etwas weiß zu machen; er muß wissentlich und vorsätzlich die Unwahrheit sagen. Was heißt also lügen?

Sch. —

c. Ein Muster, wie durch Beispiele der abstrakte Begriff „Weisheit Gottes“ erläutert werden kann. (Nach Overberg.)

Behandlung der Frage im Katechismus: Was heißt: Gott ist allweise?

Gott ist allweise heißt, er weiß Alles auf das Beste einzurichten, um zu erreichen, was er will?

Der Lehrer kann dabei etwa auf folgende Weise beginnen: „Was heißt: Gott ist allweise?“

R. (Antwort wie oben.)

L. Damit ihr diese Antwort des Katechismus leichter verstehen könnt, will ich euch zuerst noch etwas Anderes fragen. Saget mir einmal: Warum säen die Landleute im Herbst Korn auf den Acker?

Sch. Um wieder Korn einärnten zu können.

L. Was ist also ihre Absicht beim Säen, oder was wollen sie damit erreichen?

Sch. —

L. Und was thun sie, oder welches Mittel gebrauchen sie, um ärnten zu können?

Sch. Sie säen aus.

L. Geseht, es wollte Einer gern eine Absicht erreichen und doch die dazu nöthigen Mittel nicht anwenden; z. B. Einer wollte gern ärnten und doch nicht säen; oder ein Anderer, der krank ist, wollte gern gesund werden und doch die Mittel nicht gebrauchen, welche dazu angewendet werden müssen, würdest du den weise oder thöricht nennen?

Sch. Thöricht.

L. Warum thöricht?

Sch. Weil er die Mittel nicht gebrauchen wollte.

L. Was hältst du von Dem, der reines, gutes Korn ärnten, aber unreines, schlechtes säen wollte, wäre der weise oder thöricht?

Sch. Thöricht.

L. Warum thöricht; er braucht ja doch ein Mittel?

Sch. Ja, aber kein taugliches.

L. So denkst du, der Weise weiß es so einzurichten, daß er taugliche Mittel gebraucht, um seine Absicht zu erreichen. Da hast du recht; denn wer dazu keine tauglichen Mittel gebraucht, den kann man nicht einmal klug nennen, und weise sein bedeutet doch etwas mehr und etwas Edleres, als klug sein. — Da war einst ein Knecht, der wollte gern armen Leuten viel geben und bestahl deswegen seinen Herrn. Kannst du den weise nennen?

Sch. (Schweigt.)

L. Das Stehlen war doch ein taugliches Mittel, Vieles geben zu können?

Sch. Ja, aber es war böse.

L. Du denkst also, der Weise weiß es so einzurichten, daß er nicht nur taugliche, sondern auch erlaubte Mittel gebraucht, um Etwas zu erreichen?

Sch. Ja!

L. Hört noch ein anderes Beispiel! Kain wollte gern seinen Bruder Abel allein haben, um ihn todt schlagen zu können; er lud ihn deswegen ein, mit ihm auf das Feld zu gehen. Gebrauchte hier nicht Kain ein taugliches Mittel, seinen Bruder allein zu bekommen?

Sch. Ja.

L. Es war doch erlaubt, ihn zu einem Gange auf das Feld einzuladen?

Sch. Ja.

L. Wolltest du aber deswegen den Kain einen weisen Mann nennen?

Sch. Nein.

L. Warum nicht?

Sch. Weil er Böses dabei im Sinne hatte.

L. So denkst du, der Weise müsse auch eine gute Absicht haben, weswegen er Etwas thut?

Sch. Ja.

L. Und welche Mittel muß er gebrauchen, um seine gute Absicht zu erreichen?

Sch. Taugliche und erlaubte Mittel.

L. Wenn aber Einer nur zuweilen aus guten Absichten handelte und dazu taugliche und erlaubte Mittel gebrauchte, würdest du den darum schon einen weisen Mann nennen?

Sch. Nein.

L. Um also ein weiser Mann zu sein, muß man immer nur das Gute wollen, und man muß es immer gut einzurichten wissen, um auch das Gute, welches man will, zu erreichen. Nun sage mir: Welche Menschen sind weise?

Sch. Diejenigen, welche immer nur das Gute wollen und es auch immer gut einzurichten wissen, damit sie das Gute, welches sie wollen, erreichen.

L. Welche Mittel gebraucht der weise Mensch immer zur Erreichung seiner guten Absicht?

Sch. —

L. Will auch Gott immer nur das Gute?

Sch. —

L. Warum will Gott immer nur das Gute?

Sch. —

L. Kann Gott Alles, was er will, erreichen?

Sch. —

L. Warum?

Sch. —

L. Welche Mittel wird auch Gott gebrauchen, um das zu erreichen, was er will?

Sch. —

L. Gott gebraucht die aller-tauglichsten und allerbesten Mittel, oder Gott weiß Alles auf das Beste einzurichten, um, was er will, zu erreichen. Wie nennen wir deswegen Gott?

Sch. Gott ist allweise.

L. Was heißt also: Gott ist allweise?

Sch. (Wie oben)

B. Die Erzählung als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe.

§. 204.

a. Eigenschaften der Erzählung.

Nichts wirkt so vortheilhaft auf die Verstandes- und Gemüthsbildung der Kinder, besonders der jüngeren, als die Erzählung. Der Lehrer, welcher gut zu erzählen weiß, richtet meistens mehr aus, als derjenige, welcher kunstvoll katechetisirt. Es ist aber keine leichte Sache, besonders kleinen Kindern gut zu erzählen.

Eine gute Erzählung muß folgende Eigenschaften haben:

1) Die Erzählung muß im Ausdrucke und überhaupt in der Form einfach sein.

In kurzen und klaren Sätzen sollen nur die wesentlichen Thatfachen in einem richtigen und leichtfaßlichen Gedankengange gegeben werden. Besonders darf man nicht weitläufige Betrachtungen und breite Erläuterungen in die Erzählung einstreuen.

2) Bei ihrer Einfachheit muß die Erzählung doch genau sein, d. h. es dürfen im Gedankengange keine Lücken gelassen werden, weil die Kinder sie sehr oft nicht auszufüllen vermögen.

Die Kürze der Erzählung besteht also nur in der Beschränkung auf die wesentlichen Thatfachen, keineswegs aber im Auslassen jener Gedanken und Umstände, welche sich allerdings bei einem Erwachsenen von selbst ergeben, nicht aber bei Kindern.

3) Die Erzählung muß anschaulich gegeben werden, weßwegen sie oft in eine Beschreibung übergehen darf und muß.

Anschaulich wird die Erzählung auch durch einen guten Vortrag, der im deutlichen, ruhigen Sprechen, in der richtigen Betonung und in dem richtigen Ausdrucke besteht, sowie in der lebendigen Darstellung, wozu auch eine natürliche, ungekünstelte Mimik in Anwendung kommen darf. Auch machen oft kleinere Umstände eine Erzählung anschaulicher. Ebenso befördert es die Anschauung, wenn man Personen sprechend auftreten läßt.

Dies sind die Eigenschaften, welche man von jeder Erzählung, die den Kindern vorgetragen wird, verlangen muß. Soll dieselbe aber insbesondere zur Erklärung eines abstrakten Begriffes dienen, so müssen in ihr

4) alle wesentlichen Merkmale des zu erklärenden Begriffes scharf hervortreten, damit sich die Kinder denselben nachher aus der Erzählung leicht selbst bilden können.

b. Verfahrensweise bei Anwendung der Erzählungen zur Erklärung abstrakter Begriffe.

Bei Anwendung der Erzählungen zur Erklärung abstrakter Begriffe verfähre der Lehrer auf folgende Weise:

1) Enthält die Erzählung einige Worte oder Ausdrücke, welche zum Verständnisse des Ganzen erläutert werden müssen, so muß ihr diese kurze Erläuterung vorausgehen, damit sie nicht unterbrochen zu werden braucht.

2) Zu große Geschichten muß man möglichst meiden. — Kann man jedoch eine größere Geschichte nicht umgehen, sie auch nicht abkürzen, weil Alles daran wesentlich ist; so theile man sich das Ganze in seine Haupttheile und mache zwei oder mehrere Erzählungen daraus.

So wird in der Elementarklasse die Schöpfungsgeschichte getheilt werden müssen.

3) Hat man entweder die ganze Geschichte oder einen Theil derselben nach der oben angegebenen Weise den Kindern vorgetragen, so werden dieselben aufgefordert, davon zu sagen, was sie noch wissen.

Wer Etwas weiß, gibt ein Zeichen und sagt es, wenn es aufgerufen wird. Der Lehrer hilft dabei nach durch Fragen, Berichtigungen und Ergänzungen, bis endlich die Kinder die ganze Erzählung wiedergeben können.

4) Soll die Erzählung dem Gedächtnisse der Kinder eingeprägt werden, so spricht alsdann der Lehrer in der Elementarklasse das Wesentlichste in kürzester Form Satz für Satz vor und läßt es so lange, als nothwendig, nachsprechen. In der Mittelklasse wird er die Erzählung, wenn sie aus der biblischen Geschichte oder dem Lesebuche genommen ist, mehreremale nach der Durchnahme gut lesen und alsdann als Hausaufgabe auswendig lernen lassen.

5) Immer müssen die Hauptgedanken und Hauptmerkmale durch Fragen den Kindern hervorgehoben und von ihnen selbst dann auf den Begriff übertragen werden.

c. Ein Muster, wie durch eine Erzählung der abstrakte Begriff „Bescheiden“ erklärt werden kann. (Nach Wurst.)

Anna besuchte ihre Base. Diese setzte ihr einen großen Teller voll der schönsten Birnen, Äpfel u. s. w. vor und sprach ihr zu, so viel zu essen, als sie nur immer wollte, und dann das Uebrige in die Tasche zu stecken und mit nach Hause zu nehmen. Anna aß aber weniger, als sie, ohne unmäßig zu sein, hätte essen können und steckte auch bei Weitem weniger ein, als sie gekonnt hätte. Nun wurde Anna von der Base in den Garten geführt, wo die schönsten und herrlichsten Blumen blühten. Anna hatte die Erlaubniß, sich so viel Blumen zu pflücken, als sie nur immer wollte. Allein sie pflückte sich nur ein Paar der geringeren. Auf diese Weise betrug sie sich auch sonst im Umgange mit den Leuten; sie erwartete, begehrt und verlangte von Anderen immer weniger, als sie durfte und konnte.

L. Von wem habe ich euch so eben Etwas erzählt?

Sch. —

L. Was habe ich von Anna erzählt?

Sch. —

L. Was weiter?

Sch. —

L. Was noch? u. s. w.

Sch. —

L. Das sind lauter Thätigkeiten der Anna?

Sch. —

L. Was für eine Eigenschaft erkennt ihr aber aus diesen Thätigkeiten?

Sch. —

L. Anna bescheidet sich gern mit Wenigem, mit Geringerem, — sie ist bescheiden. Wann ist man also bescheiden?

d. Ein Muster, wie durch eine Erzählung der abstrakte Begriff „Ehrlich“ erläutert werden kann. (Nach Curtmann.)

Ein Glockengießer goß ein Glöcklein von Silber. Das hatte einen so holden, süßen Klang, daß man es nicht ohne Freude hören konnte. Da kam ein reicher Herr, und kaufte das Glöcklein für vieles Geld und hängte es seinem Mopschen an einem goldenen Bande um den Hals. Aber der Mops verstand Nichts von dem schönen Geläute des Glöckchens und bellte, daß man den Klang gar nicht hörte. Da schwieg das Glöckchen lieber still und läutete gar nicht mehr.

Nach einer Weile verlor der dumme Mops sein Glöcklein, und es fiel auf den Weg, wo es ein armer Knabe fand. „Ei,“ dachte der, „das will ich meinem

Lämmchen mitnehmen, und wenn es Niemand Anderem gehört, so kaufe ich mir ein rothes Band und hänge es dem Lämmchen um den Hals." Und so machte er es wirklich. Das Lämmchen war fröhlich, daß es ein so schönes Glöckchen hatte, und das Glöckchen, daß es einem so sanften Lämmchen gehörte, welches alle Tage lustig auf die Weide sprang. Aber der Knabe dachte immer: „Wenn der Herr wiederkommt, der es verloren hat; so muß ich es ihm doch wiedergeben.“

Endlich kam der Herr mit seinem Mops vorbei, und der Mops bellte das Lämmchen an, als er das Glöcklein hörte, und der Herr sagte: „Ei, das klingt ja so lieblich, als wenn es mein Glöcklein wäre.“ Der Knabe sprach: „Das Glöckchen hab' ich gefunden, und wenn Ihr es verloren habt, so will ich es Euch wiedergeben. Nur Eins bitte ich: Hängt es dem Mops nicht an, der so garstig bellt; mein Lämmchen hat so große Freude daran.“ Da der Herr sah, daß der Knabe so ehrlich war und sein Lämmchen so lieb hatte, so sagte er: „Nein, ich will es deinem Lämmchen nicht nehmen. Der Mops versteht doch Nichts von dem Glöckchen, und das Glöckchen bleibt lieber bei dir und dem Lämmchen. Spielt ihr nur fort, und laßt das Glöckchen klingen! Aber so oft du Etwas findest, das nicht dein ist, so gib es immer Dem wieder, der es verloren hat!“

(Abfragen und Entwicklung des Begriffes.)

- e. Ein Muster, wie durch eine Erzählung der abstrakte Begriff „Reue“ erläutert werden kann. (Von Dverberg.)¹⁾

Ein Kind, welches die Kühe hütete, saß unter einem Baume und weinte bitterlich: „Kind, warum weinst du so?“ fragte ein Mann, der da vorbei kam und das Kind so weinen sah. „Ach,“ sagte das Kind, „ich bin meiner Mutter ungehorsam gewesen!“ „Ah! das reuet dich jetzt,“ sagte der Mann, „weil du Strafe verdient hast?“ „Ja,“ antwortete das Kind, „darum reuet es mich auch, weil ich Strafe verdient habe; aber das ist es nicht allein, warum es mich so reuet.“ „Ist es das nicht allein,“ fragte der Mann weiter, „warum reuet es dich denn sonst noch, daß du deiner Mutter ungehorsam gewesen bist?“ Das Kind antwortete: „Meine Mutter thut mir so viel Gutes, und ich bin ihr durch meinen Ungehorsam so undankbar gewesen; sie ist eine so liebe Mutter und hat mich auch sonst allezeit so lieb gehabt, und nun habe ich mich durch den Ungehorsam so lieblos gegen sie gezeigt, habe gethan, was ihr so sehr mißfällt, und bin ihr dadurch so mißfällig geworden, daß sie mich jetzt nicht mehr so lieb haben kann, als sonst.“ — Du gutes Kind! dachte da der Mann, als er dieses hörte und dabei merkte, daß dem Kinde so um's Herz war, wie es sprach, du gutes Kind! wenn deine Mutter es wüßte, wie sehr und aus welchen Ursachen es dich reuet, daß du ihr ungehorsam gewesen bist; sie würde dich gewiß wieder recht lieb haben können. — Nun redete er auch noch Manches mit dem Kinde darüber, was es jetzt zu thun hätte, um von seiner Mutter Verzeihung zu erhalten, und wie es künftig den Ungehorsam am Besten vermeiden könnte.

L. Kinder! wie gefiel diesem Manne das Kind?

Sch. —

Ja, gut, und er nennt es auch still bei sich ein gutes Kind. Aber das Kind war ja ungehorsam gewesen, wie konnte es ihm denn gefallen?

Sch. —

L. Recht, es gefiel ihm, weil es seinen Ungehorsam so herzlich bereute. Vielleicht gefällt es auch euch deswegen gut! Was dachte der Mann von der Mutter, wann würde die Mutter das Kind wieder recht lieb haben können?

Sch. Wenn sie wüßte, wie sehr und aus welchen Ursachen das Kind seinen Ungehorsam bereute.

L. Kannst du mir sagen, Peter, welches die Ursachen waren?

Sch. —

1) Wir müssen bemerken, daß diese Katechese leicht noch in gefälligerer Form und nach dem Inhalte eines jeden Katechismus umgearbeitet werden kann.

L. Recht, daß es Strafe verdient hätte, diese gab es zuerst an. Aber was sagte es dabei?

Sch. —

L. Gut, es wäre dies nicht die einzige Ursache. Was für eine andere gab es denn noch an?

Sch. —

L. Ja, daß es der Mutter für das viele Gute, welches sie ihm erzeugte, so undankbar gewesen. Also das war die zweite Ursache. Gab es nicht noch eine an?

Sch. —

L. Recht, auch die, daß es sich gegen seine Mutter lieblos bezeigt, daß es gethan hatte, was der Mutter mißfiel, und ihr dadurch auch mißfällig geworden war. Das war die dritte Ursache. Da seht ihr also, daß das Kind drei Ursachen hatte, warum es den Ungehorsam gegen seine Mutter bereute. Gerhard, sage du mir noch einmal die drei Ursachen, warum das Kind den Ungehorsam gegen seine Mutter bereute!

Sch. —

L. Würde es aber seinen Ungehorsam aus der Ursache bereut haben, weil es Strafe verdient hatte, wenn es nicht gedacht hätte: Ich habe Strafe verdient? Oder wenn es sich diese Strafe so klein oder so ungewiß vorgestellt hätte, daß in ihm gar keine Furcht davor entstanden wäre?

Sch. —

L. Es muß also an die verdiente Strafe gedacht und sich dieselbe so vorgestellt haben, daß es Furcht davor hatte. — Warum that dem Kinde noch mehr sein Ungehorsam so leid?

Sch. —

L. Was hätte aber die Mutter verdient?

Sch. —

L. Warum hätte sie Dank verdient?

Sch. —

L. Hat das Kind eingesehen, daß es der Mutter Dank schuldig war und daß es statt dessen ungehorsam gewesen ist?

Sch. —

L. Welches war die dritte Ursache, weshalb das Kind seinen Ungehorsam bereute?

Sch. —

L. Liebt es damals die Mutter, als es so ungehorsam war?

Sch. —

L. Sah es aber jetzt ein, daß es sie hätte lieben müssen?

Sch. —

L. Sah es auch ein, warum es die Mutter hätte lieben müssen?

Sch. —

L. Wie sagte es darum zu dem Manne?

Sch. —

L. Nun sage mir weiter, aus wie vielen Ursachen könntest auch du es bereuen, wenn du einen Ungehorsam gegen deine Eltern begangen hättest?

Sch. —

L. Nenne mir die drei Ursachen.

Sch. —

L. Was müßtest du bedenken, wenn dir aus der ersten Ursache Reue darüber kommen sollte?

Sch. —

L. Was, wenn aus der zweiten?

Sch. —

L. Was, wenn aus der dritten? &c.

Sch. —

L. Bist du nicht auch schon einmal deinen Eltern ungehorsam gewesen?

Sch. —

L. Reuete dich das hernach auch?

Sch. —

L. Wenn es dich nicht aus der zweiten Ursache reuete, woher kam das wohl?
Sch. —

L. Wie hättest du es machen können, daß es dich auch aus der zweiten Ursache gereuet hätte?

Sch. —

L. Wenn es dich nicht aus der dritten Ursache reuete, woher kam das wohl?
Sch. —

L. Wie hättest du es machen können, daß es dich auch aus der dritten Ursache gereuet hätte?

Sch. —

L. Joseph, kennst du Jemand, der härter strafen kann, der dir weit mehr Gutes thut und unendlich liebenswürdiger ist, als deine Eltern?

Sch. —

L. Wer ist das?

Sch. —

L. Wenn du nun Gott, unserem besten Vater, ungehorsam gewesen wärest, aus wie vielen Ursachen könnte dich das auch reuen?

Sch. —

L. Welche sind diese drei Ursachen?

Sch. —

L. Was müßtest du bedenken, damit dir aus der ersten Ursache Reue darüber käme?

Sch. —

L. Was, damit aus der zweiten?

Sch. —

L. Was, damit aus der dritten?

Sch. —

L. Also sind die Stücke, welche du ernstlich überdenken und recht zu Herzen nehmen mußt, um Reue über deinen Ungehorsam gegen Gott oder über deine Sünden in dir zu erwecken, folgende drei: 1) Gott ist ein gerechter Richter, und ich habe mit meinem Ungehorsam Strafe von ihm verdient 2) Gott ist mein größter Wohlthäter, und ich bin ihm für seine großen Wohlthaten undankbar gewesen. 3) Gott ist das höchste und liebenswürdigste Gut, und ich habe ihn nicht recht geliebt, habe gethan, was ihm sehr mißfällt, und bin ihm dadurch auch mißfällig geworden. Dies Alles muß aber nach Anrufung des hl. Geistes in der Stille mehreremal ernstlich überdacht werden.

§. 205. C. Das Gleichniß als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe.

a. Eigenschaften des Gleichnisses.

Das Gleichniß ist eine Zusammenstellung einer Vorstellung mit einer ähnlichen, wobei die letzte als Hauptsache erscheint, während die erstere nur das Bild ist, welches die Hauptsache verjinnlicht und dadurch veranschaulicht.

Während Beispiele Fälle derselben Art sind, sind Gleichnisse ähnliche Dinge anderer Art; so wird z. B. die Wahrheit, daß die bösen Begierden immer stärker werden, wenn man sie nicht unterdrückt, an „Kain“ durch ein Beispiel, an „Unkraut“ durch ein Gleichniß klar gemacht.

Gutgewählte Gleichnisse sind ein vortreffliches Hilfsmittel, Wahrheiten, insbesondere religiöse, klarer, lebhafter und anschaulicher darzustellen. Daher hat sie auch unser göttlicher Heiland häufig angewendet.

Ein gutes Gleichniß muß folgende Eigenschaften haben:

1. Es muß in der That ein Gleichniß sein, d. h. es muß merkliche und auffallende Aehnlichkeiten mit der Sache haben.

2. Das Gleichniß muß für die Schüler verständlich sein, d. h. es ist von Dingen herzunehmen, die jedes Kind sich klar vorstellen und leicht begreifen kann.

3. Das Gleichniß muß schicklich sein. — Heilige Dinge darf man nie mit etwas Gemeinem oder gar Schmutzigem vergleichen.

Was schließlich die Anwendung des Gleichnisses anbelangt, so darf es nur da angebracht werden, wo es nothwendig oder nützlich ist, d. h. wo wirklich eine Sache klarer und anschaulicher gemacht oder tiefer eingeprägt werden soll.

Geheimnißlehren der Religion werden oft durch Gleichnisse eher verdunkelt, als erklärt. Diese trägt man am besten den Kindern gerade so vor, wie sie der Katechismus gibt.

b. Ein Muster, in welchem durch ein Gleichniß klar gemacht wird, wie man die Leiden auffassen soll. (Von Overberg.)

L. Ein kleines Mädchen stand an einem Rosenstrauch und weinte laut. „Was weinst du, Kind?“ fragte der Vater, welcher auf das Weinen näher herzukam. „Sieh“, sprach das Kind, indem es mit seinem blutigen Finger auf die Dornen wies, „sieh, der böse Strauch!“ Da faßte der Vater den Rosenstrauch oben an und drehte dem Kinde die schönen Rosen zu, welche nach der anderen Seite hingen, wo das Kind nicht hingesehen hatte, und er sagte: „Sieh, auch hier!“ — Nun sprang das Kind vor Freuden auf, schlug seine Händchen zusammen und rief: „Gib mir eine Blume, Vater, von dem schönen Strauch!“ Der Vater gab ihm drei der schönsten Rosen und sprach: „Willst du den Strauch jetzt noch böse nennen?“ Das Kind antwortete: „O nein, der Strauch ist gut.“ Der Vater sprach darauf weiter: „Aber er hat doch so stechende Dornen?“ Allein das Kind sagte: „Das thut Nichts, weil er so schöne Blumen hat.“ — Und es hatte ganz recht. —

Seht, wie das Kind im ersten Augenblicke den Rosenstrauch böse nannte, so nennen auch wir die Leidenstage oft böse und warum?

Sch. —

L. Das ist recht. Da sehen und fühlen wir auch nur Das, was uns Schmerzen macht, nur die Dornen; aber auf die schönen Rosen — auf die herrlichen Früchte der leidensvollen Tage sehen wir nicht hin. Wenn wir diese immer sehen würden, so würden wir sicher sagen: „O, wie sind die Leiden für die Menschen so gut! Aber Gott muß uns helfen, daß wir diese herrlichen Früchte der Leiden erkennen.“

c. Ein Muster, in welchem die Worte: „Jesus ist das Lamm Gottes“ erklärt werden. (Von Overberg.)

L. Als Johannes den Heiland zu sich kommen sah, sprach er: „Sehet das Lamm Gottes, welches die Sünden der Welt hinwegnimmt!“ Wie nannte er hier den Heiland?

Sch. Lamm.

L. Damit wollte er nicht sagen, daß Christus wirklich ein Lamm sei; was hat er aber denn damit sagen wollen?

Sch. Daß Christus etwas Aehnliches mit einem Lamme habe.

L. Was hatte denn Christus mit einem Lamme Aehnliches? — Wir wollen das Aehnliche auffuchen. Weißt du, wozu man im alten Testamente oft Lämmer gebrauchte?

Sch. Zum Opfern.

L. Ist nicht auch unser Heiland aufgeopfert worden?

Sch. Ja.

L. Er hat gelitten und ist am Kreuze gestorben. — Die Juden suchten durch das Opfern der Lämmer von Gott Gnade und Verzeihung ihrer Sünden zu erlangen. Was suchte auch unser Heiland durch sein Leiden und Sterben von Gott zu erlangen?

Sch. Auch Gottes Gnade und Vergebung der Sünden.

L. Hat er damit die Vergebung seiner eigenen Sünden erlangt?

Sch. Nein, denn er selbst hatte keine Sünden gethan.

L. Für wen aber hat Christus gelitten, und für wen ist er gestorben?

Sch. Für uns.

L. Ja, Christus hat leiden und sterben wollen, um an unserer Statt der göttlichen Gerechtigkeit für unsere Sünden genug zu thun und uns dadurch zu erlösen und selig zu machen. Darum sprach auch Johannes: Sehet da das Lamm Gottes, welches hinwegnimmt die Sünden der Welt. — Wie verhalten sich die Lämmer, wenn man sie hinlegt, um sie zu tödten; setzen sie sich zur Wehre, machen sie viel Lärm?

Sch. Nein.

L. Wie verhielt sich der Heiland, als sie ihn kreuzigten?

Sch. Er litt Alles geduldig und schwieg.

L. War der Heiland gezwungen, den Tod zu leiden?

Sch. Nein, er hat freiwillig den Tod gelitten.

L. Da siehst du also, daß der Heiland viel Aehnliches mit einem Lamme hatte; darum verglich ihn Johannes mit einem Lamme und nannte ihn das Lamm Gottes.

§. 206.

D. Die Parabel als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe.

Gleichniß und Parabel werden sehr oft in demselben Sinne genommen; hier verstehen wir unter Parabel eine größere Erzählung in Gleichnissen. — Die Parabel stellt eine Handlung dar, durch welche eine höhere Wahrheit gleichnißweise veranschaulicht wird. Sie unterscheidet sich von einer Fabel dadurch, daß bei ersterer der Gegenstand immer aus dem Bereiche des Wirklichen oder doch Möglichen hergenommen wird und daß sie vorzugsweise zum Gemüthe redet, während letztere nur den Verstand beschäftigt.

a. Regeln für Anwendung der Parabeln zur Erklärung abstrakter Begriffe.

Bezüglich der Anwendung der Parabeln ist zu merken:

1. Die Parabeln sind nur bei solchen abstrakten Begriffen, Grundsätzen und Wahrheiten der Religion anzuwenden, welche dem Kinde das ganze Leben hindurch als besondere Leitsterne dienen und darum tief in sein Gemüth eingeprägt werden sollen.

2. Die Parabeln sollen, wo möglich, der Erklärung nachfolgen und so einen bleibenden Eindruck hervorrufen.

So folgt am besten die Parabel vom verlorenen Sohne nach dem Beichtunterrichte, als Schluß desselben.

Die Parabeln dürfen nicht gezwungen und gesucht sein, sondern müssen sich, wie von selbst, ergeben.

Im Uebrigen gilt auch von den Parabeln Alles, was bereits von den Erzählungen und Gleichnissen gesagt worden ist.

b. Disposition zur Anwendung der Parabel vom verlorenen Sohne auf die Bekehrung des Sünders.

E i n l e i t u n g.

Die Parabel zerfällt in drei Theile:

Der erste Theil erzählt uns die Verirrung und das tiefe Elend des Sohnes.

Der zweite Theil erzählt uns die Rückkehr des Sohnes zum Vater.

Der dritte Theil erzählt uns die Wiederveröhnung des Sohnes mit dem Vater.

Anwendung der Parabel auf den Sünder.

Dem verlorenen Sohne gleicht jeder Sünder, der sich bekehrt.

- I. Die Verirrung und das tiefe Elend des verlorenen Sohnes versinnbildet die Verirrung und das tiefe Elend des Sünders;
- II. Die Rückkehr des verlorenen Sohnes zum Vater versinnbildet die Bekehrung des Sünders, wozu gefordert wird:
 - a) die Gewissensforschung,
 - b) die Reue,
 - c) der Vorsatz,
 - d) die Beicht und
 - e) die Genugthuung.
- III. Die Wiederveröhnung des verlorenen Sohnes mit dem Vater versinnbildet die Wiederveröhnung des Sünders mit Gott durch die Ertheilung der heiligmachenden Gnade.

A u s f ü h r u n g.

I. Die Verirrung und das tiefe Elend des verlorenen Sohnes versinnbildet die Verirrung und das tiefe Elend des Sünders.

a. Der Verirrung des Sohnes gleicht die Verirrung des Sünders.

Der Sohn war überaus glücklich im Hause seines Vaters;

ebenso glücklich ist der Mensch, welcher in der Freundschaft Gottes lebt.

Der Sohn weiß dieses Glück, das er bei seinem Vater (im väterlichen Hause) hat, nicht zu schätzen;

auf gleiche Weise weiß auch mancher Mensch das Glück nicht zu schätzen, das er bei Gott hat.

Der Sohn meint, wenn er den Vater, die väterliche Aufsicht und das väterliche Haus verlasse, sein eigener Herr werde und die Welt genieße, dann würde er viel glücklicher sein;

ebenso wähnt mancher Mensch sich glücklich, wenn er Gott und seine Gebote nicht mehr achtet und in der Anhänglichkeit an die Welt und in dem Genusse derselben sich unabhängig von Gott dünkt.

In dieser Verblendung sprach der Sohn zum Vater: „Vater, gib mir mein Erbtheil,“ und nachdem er es erhalten, packte er Alles zusammen und zog weit fort in

ein fremdes Land. Dort verschwendete er Alles durch ein schlechtes Leben. — Durch diese Handlungsweise hat sich der Sohn einer schweren Beleidigung, eines schändlichen Undankes und einer fluchwürdigen Treulosigkeit gegen seinen Vater schuldig gemacht. —

Ganz so macht es der Mensch, der sündigt. In seiner Verblendung pocht er auf alle ihm von Gott verliehenen Gnaden und Güter, thut, als wenn er sie aus eigenem Rechte besäße und vergeudet sie. — Die Handlungsweise des Sünders gleicht darum ganz der des verlorenen Sohnes gegen den Vater; denn die Sünde ist:

1. eine schwere Beleidigung Gottes, unsers höchsten Herrn;
2. ein schändlicher Undank gegen Gott, unseren besten Vater;
3. eine fluchwürdige Treulosigkeit gegen Jesus, unsern liebevollsten Erlöser.

b. Dem Elende des verlorenen Sohnes gleicht das Elend des Sünders.

Der verlorne Sohn gerieth außer dem väterlichen Hause in das größte Elend; ähnlich ist das Elend, in welches der von Gott getrennte Sünder geräth.

Der verlorne Sohn hat sein väterliches Erbe durchgebracht; — er leidet jetzt Hunger, — muß einem fremden Herrn dienen und erfährt von demselben eine harte Behandlung; er muß bei ihm die Schweine hüten und erhält noch nicht einmal das Futter der Schweine, um seinen Hunger zu stillen. —

Ganz so, wie der verlorne Sohn, hat auch der Sünder sein väterliches Erbe verschwendet; er hat sich nämlich der Liebe und Freundschaft Gottes beraubt; er hat sich um alle Verdienste und das Erbrecht zum Himmel gebracht; — ihn quälen die Leidenschaften, die immer nach Befriedigung verlangen; — er ist in die Knechtschaft des Teufels gerathen.

II. Die Rückkehr des Sohnes zum Vater versinnbildet die Befehrung des Sünders durch den würdigen Empfang des heiligen Bußsakramentes.

a) Die Gewissensforschung.

Wie der verlorne Sohn endlich in sich ging,

was der verlorne Sohn that, Der verlorne Sohn erkannte jetzt sein Vergehen; er sah ein, wie unrecht er gegen seinen Vater gehandelt und wie unglücklich er sich dadurch gemacht habe.

so muß auch der Sünder in sich gehen und das muß auch der Sünder thun.

Auf die nämliche Weise muß auch der Sünder seine Sünden wohl erkennen, d. i. nach Art (Umständen), Zahl und Größe; er muß darum über seine Sünden ernst-

lich nachdenken oder sein Gewissen erforschen.

b) Die Reue.

Die Erkenntniß seiner Schuld führte den verlorenen Sohn zur Reue über seine begangenen Fehler; sie schmerzten ihn tief, und er verabscheute sie, weil er durch dieselben seinen Vater so schwer beleidigt und darum sein Unglück und jede Strafe verdient und weil er so undankbar und treulos gegen seinen guten Vater gehandelt hat.

Wie den verlorenen Sohn, muß auch den Sünder die Erkenntniß zur Reue über seine Sünden führen. Es muß ihn schmerzen, daß er durch seine Sünden Gott beleidigt und jede Strafe verdient, und daß er gegen Gott, seinen größten Wohlthäter, so undankbar und treulos gehandelt hat.

c) Der Vorsatz.

Mit der Reue verband der verlorne Sohn die Hoffnung, daß sein Vater ihm verzeihen werde; er nahm sich deshalb vor, zu seinem Vater zurückzukehren und von nun an im väterlichen Hause ein ganz anderes Leben zu führen: „Ich will mich aufmachen,“ sagte er zu sich selbst, „und zu meinem Vater zurückkehren und zu ihm sagen: Vater, ich habe mich veründigt wider den Himmel und vor dir; ich bin nicht mehr werth, dein Sohn zu heißen; halte mich nur wie einen deiner Tagelöhner.“

In derselben Weise muß auch der Sünder der Verzeihung seiner Sünden von Gott hoffen und den ernstlichen Willen haben, sein Leben zu bessern und nicht mehr zu sündigen, oder er muß mit der Reue nothwendig auch die Hoffnung auf Verzeihung und damit den guten Vorsatz verbinden, die Sünden selbst, sowie jede Gelegenheit zur Sünde zu meiden.

Der verlorne Sohn ließ es aber nicht bei dem bloßen Vornehmen bewenden; er kehrte wirklich zurück, so schwer ihm auch dieser Gang ankam;

ebenso darf auch den Sünder kein Hinderniß zurückschrecken, seinen guten Vorsatz zur Ausführung zu bringen.

d) Die Beicht.

Als der verlorne Sohn zum Vater kam, bekannte er vor ihm reumüthig seine ganze Schuld. „Vater,“ sprach er, „ich habe mich veründigt wider den Himmel und vor dir; ich bin nicht mehr werth, dein Sohn zu heißen!“

Ganz so muß auch der Sünder ein reumüthiges Bekenntniß seiner Sünden vor

dem Stellvertreter Gottes, dem Priester, ablegen, und dieses Bekenntniß muß

- 1) vollständig,
- 2) aufrichtig,
- 3) deutlich sein.

e) Die Genugthuung.

Der verlorne Sohn erklärte endlich dem Vater, daß er auch für die ihm zugefügten Beleidigungen Genugthuung leisten wolle. Er war bereit, jede Buße, die ihm der Vater für seine begangenen Fehler auflege, gern auf sich zu nehmen; darum sprach er: „Ich bin nicht mehr werth, dein Sohn zu heißen; halte mich nur für den geringsten deiner Tagelöhner.“

Gerade so muß auch der Sünder Gott für die ihm zugefügten Beleidigungen Genugthuung leisten; diese besteht darin, daß er die vom Beichtvater auferlegte Buße, sowie auch andere freiwillige Bußwerke verrichtet, das gegebene Bittern und allen Schaden, welchen er dem Nächsten ungerechter Weise verursacht hat, nach Kräften gut macht und die geeigneten Mittel anwendet, um sein Leben zu bessern.

III. Die Wiederverföhnung des verlorenen Sohnes mit dem Vater versinnbildet die Wiederverföhnung des Sünders mit Gott durch die Ertheilung der heiligmachenden Gnade.

Der Vater sieht von Weitem seinen Sohn; er wird von innigstem Mitleid gerührt, eilt ihm entgegen, fällt ihm um den Hals und küßt ihn. Dann legt er ihm das beste Kleid an, steckt ihm einen Ring an die Hand, thut ihm Schuhe an seine Füße, bereitet ihm ein Freudenmahl und setzt ihn so wieder in alle Rechte eines Sohnes ein.

In gleicher Weise kommt Gott dem Sünder entgegen, spricht ihn durch den Priester los von seinen Sünden und gibt ihm so Alles wieder, was die Sünde ihm geraubt hat, die Unschuld, den Frieden, die Verdienste, das Erbrecht zum Himmel, seine ganze Würde als Mensch und als Christ —

die heiligmachende Gnade.

§. 207.

E. Der Gegensatz als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe.

Bei der Erklärung abstrakter Begriffe wendet man dann den Gegensatz an, wenn die Kinder für ein tieferes Eingehen in den Begriff noch nicht geistig genug entwickelt sind, oder wenn es sich um einen Gegenstand handelt, der zwar nicht gänzlich unerklärt bleiben

darf, über welchen man aber schneller hinweggehen kann, weil er für den Unterricht nur von untergeordnetem Werthe ist.

Ein Muster, in welchem durch den Gegensatz erklärt wird, was man unter einem redlichen Menschen versteht. (Von Oeberberg.)

Ein aufrichtiger und redlicher Mensch, liebe Kinder, meint es gut mit Gott und allen Menschen. Er stellt sich nicht bloß so, sondern er ist in der That, was er zu sein scheint. So wie er redet, so meint es auch sein Herz. Wenn er zu Gott betet, so thut er es nicht zum Scheine, nicht bloß mit dem Munde; es ist ihm von Herzen Ernst, was sein Mund redet. Wenn er Einem Etwas verspricht, so kann man sich sicher darauf verlassen. — Ein falscher und unredlicher Mensch ist gerade das Gegentheil. Er meint es nicht mit Gott, nicht mit den Menschen gut. Er stellt sich ganz anders, als er wirklich ist. So wie er redet, meint er es nicht im Herzen; er redet nur so, um Anderen zu gefallen oder um sie zu betriegen. Er verspricht oft Vieles, aber hält es entweder gar nicht oder nur selten. Wenn er betet, fastet, Almosen gibt, oder sich sonst gegen seinen Nächsten dienstfertig, gefällig, wohlthätig zeigt; so thut er es nur, um gut zu scheinen, und so desto leichter und ungehinderter seine Schelmenstreiche spielen zu können.

Warnung vor unnöthiger Breite bei Erklärung abstrakter Begriffe. §. 208.

Zu bemerken und wohl zu beherzigen ist noch, daß alle diese Hilfsmittel zur Erklärung abstrakter Begriffe nur sparsam, d. h. nur da, wo sie wirklich zur Erklärung oder Belebung des Unterrichtes oder zur Einprägung der Wahrheiten in das Gedächtniß der Kinder nothwendig sind, gebraucht werden dürfen. Wer im Ueberflusse Beispiele, Erzählungen u. s. w. anbringt, macht das Mittel zum Zweck, dehnt den Unterricht zu weit aus, wird breit und verliert dadurch die Klarheit und Uebersichtlichkeit Dessen, was er will; er kommt vor lauter Einschaltungen nicht zur Sache, wenigstens in der Sache erst nach langem Abmühen zum Schlusse, bis zu welchem die Kinder bei einer zu großen Breite unmöglich folgen können; — kurz, er verdirbt mehr, als er gut macht; er verschwendet die Zeit, nimmt dem Unterrichte die ernste Seite und überladet und verwirrt die Kinder. Man halte also, wie in Allem, so auch insbesondere hier, das rechte Maß.

2. Die Katechese.

§. 209.

Das Fremdwort Katechese bezeichnete ursprünglich nichts Anderes, als den Unterricht der Anfänger im Christenthume. Dieser Unterricht ist so alt, als das Christenthum selbst. Die Nothwendigkeit der Katechese wurde nämlich stets in der Kirche anerkannt, über die Art und Weise zu katechisiren aber herrschten, je nach den Anforderungen der Zeit, verschiedene Ansichten. Gehen wir in die frühesten Jahrhunderte zurück, so erscheinen der hl. Cyrillus von Jerusalem auf der einen und der große Kirchenlehrer Augustinus auf der anderen Seite

als die wichtigsten Repräsentanten zweier verschiedenen Methoden. Beide haben sich die Aufgabe gestellt, die des christlichen Glaubens noch Unkundigen in die Grundwahrheiten desselben einzuführen. Nur in den Wegen, auf welchen sie diese Aufgabe lösen wollten, gingen sie auseinander. Jener erklärte das Glaubensbekenntniß, in streng formirte Begriffe gefaßt und nach Artikeln gegliedert; dieser ging am Faden der Geschichte fort, um aus den großen Thatsachen derselben die religiösen Wahrheiten zu entwickeln. Dort bewegte sich sonach der ganze katechetische Unterricht um die einzelnen Artikel des Glaubensbekenntnisses; hier ist die geschichtliche Darstellung die Grundlage der Katechese und der fortlaufende Faden, an welchen die religiösen Wahrheiten angereicht werden.

Die bei Weitem vorherrschende Methode ist die des h. Cyrillus von Jerusalem geworden. Es wurden die Hauptsätze des Christenthums in einen ganz kurzen Leitfaden zusammengebrängt und zur Grundlage des katechetischen Unterrichtes gemacht, welchem dann nur die Aufgabe der Zerlegung und der Erklärung zukam, wobei natürlich auch die geschichtlichen Thatsachen zur Veranschaulichung und Begründung der Wahrheiten dienen mußten. Diese Methode bewegte sich durch das ganze Mittelalter und blieb in vorherrschender Geltung bis in das erste Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts hinein.

Zu dieser Zeit entfaltete sich in Folge einer vorher nie dagewesenen Thätigkeit auf dem Felde des Jugendunterrichtes manches außerordentlich Gute zur Förderung der edleren Schulzwecke. Wir fühlen uns gedrungen, dies besonders hervorzuheben, wiewohl wir keineswegs zu den unbedingten Lobrednern alles Desjenigen gehören, was der erste Eifer, dessen Triebfeder vielfach die Eitelkeit war, auf diesem Gebiete hervorrief. Denn es wurde auch Manches versucht, angepriesen und hartnäckig vertheidigt, was sich nirgendwo in der Schule consequent durchführen läßt. Unter Anderem führen wir nur das eine Hierhergehörige an, die ausschließlich entwickelnde Methode, die gar Nichts dem Kinde geben, sondern Alles aus ihm herauskatechisiren will. Sie ist in keinem Unterrichtsgegenstande consequent durchführbar; im Religionsunterrichte aber steht sie im völligen Widerspruche mit der beständigen Lehrweise der katholischen Kirche und wirkt auf den gläubigen Sinn der Kinder eher schädlich, als nützlich ein.

Wenn übrigens wegen der Nachteile, welche diese moderne, unkirchliche Lehrweise anrichtete, in neuester Zeit nicht Wenige alles Katechisiren aus der Schule verdrängen möchten; so ist das Nichts als blinder Eifer. Die Katechese bestand vom Anfang an zu Recht und muß ihr Recht behaupten, und dies um so mehr gerade in einer Zeit, wo jedem Katholiken eine gründliche Kenntniß seiner Religion unentbehrlich ist. Wir müssen nur an die Stelle des unrichtigen Verfahrens neuerer Zeit das richtige setzen. Indem wir im Nachfolgenden auf die Verfahrensweise bei der Katechese näher eingehen, werden wir reden:

A. Von der ausschließlich entwickelnden Methode bei der Katechese als einer unrichtigen Verfahrensweise.

B. Von dem richtigen Verfahren bei der Katechese in der Volksschule.

C. Von der Betheiligung des Geistlichen und des Lehrers an der Katechese.

A. Die ausschließlich entwickelnde Methode bei der Katechese. §. 210.

Die Ansicht Derjenigen, welche die ausschließlich entwickelnde Lehrweise vertreten, läßt sich in folgende Sätze zusammenfassen:

„Alles, was die Kinder nicht aus sich selbst gewinnen, ist etwas Fremdes, Unnatürliches und Unwahres. Der Katechet darf daher keine Wahrheit in die Seele des Kindes hineinlegen, sondern er muß jede Wahrheit aus der Seele des Kindes herausentwickeln.“ — Aber abgesehen davon, daß die Behauptung, Alles, was aus der Seele des Menschen herausentwickelt werde, sei Wahrheit, und Alles, was man in sie hineinlege, sei Lüge, ein oft und längst widerlegter Irrthum ist: muß offenbar beim Religionsunterrichte eine Lehrweise, die von solchen Voraussetzungen ausgeht, unchristlich und unnatürlich, darum unwahr sein.

Sie ist unchristlich; denn die christliche Religion läßt sich nicht ausschließlich aus der Seele des Menschen entwickeln, weil sie etwas Gegebenes, etwas Offenbartes ist. An ihre Stelle würden die subjektiven Meinungen und Gefühle des Einzelnen, also eine ächte Naturreligion treten, und diese müßten sich in jedem Einzelnen wieder stets ändern, je nach den Fortschritten, welche er im Wissen macht. In der christlichen Lehre aber bleiben die geoffenbarten Wahrheiten die unveränderliche, von Gott gegebene Grundlage, und es kann nur die Aufgabe des Katecheten sein, diese den Kindern zu erklären und Wille und Herz dafür zu gewinnen.

Auch ist es ein unnatürliches Verfahren, die ganze Religion unter der Hülfeleistung des Lehrers sich aus der Seele des Kindes entwickeln zu lassen. Man sagt mit Recht: „Der Verstand kommt nicht vor den Jahren.“ Es ist dem Kinde schon zu viel, ja es ist ihm etwas Unmögliches zugemuthet, wenn es sich unter der Leitung eines Lehrers alle Wahrheiten irgend eines Lehrgegenstandes selbst erfinden soll. Wie wäre dies bei den Wahrheiten der Religion möglich! Bei einem solchen Versuche wird jeder Unterricht Schein und Selbstbetrug; er artet in frühreifes Raisonniren, in Wortmacherei und Ueberschätzung aus, welche Fehler gerade bei Kindern äußerst widervärtig sind. Der Unterricht verliert demnach auch seinen sittlichen Ernst. Die Erfahrung bestätigt dieses. Stets bestand diese Unterrichtsweise in einem verwässernden Fragenspiel, bei welchem nicht die Antwort selbst, sondern nur das künstliche Erjagen derselben die Hauptsache war.

B. Die richtige Verfahrensweise beim Katechisiren. §. 211.

Wenn wir der ausschließlich entwickelnden Lehrweise insbesondere im Religionsunterrichte, weil sie unchristlich und unnatürlich ist, entgegentreten, dürfen wir keineswegs so verstanden werden, als wären wir gegen alle Entwicklung religiöser Begriffe. Im Gegentheile, sobald

sich eine religiöse Wahrheit ganz oder theilweise schon in dem Kinde vorfindet, wollen auch wir sie weiter entwickelt haben. An das Bekannte, Leichte und Anschauliche ist ja stets anzuknüpfen und daraus, wo es immer möglich ist, das Unbekannte, Schwere und Uebersinnliche zu entwickeln; dagegen legen wir alle jene Wahrheiten ohne Bedenken in die Seele des Kindes hinein, welche ihm noch völlig unbekannt sind. Alsdann aber ist durch eine geschickte Katechese dafür zu sorgen, daß diese von außen gegebenen Lehren den Verstand, den Willen und das Herz des Kindes durchdringen und so sein Eigenthum werden. Auf diese Weise geschieht mit der Seele etwas Aehnliches, wie mit dem Körper durch Aufnahme der Speise. Diese tritt auch von außen her in den Magen, wird aber da verdaut und geht alsdann in das Fleisch und Blut des Menschen über.

Gegenüber der ausschließlich entwickelnden Methode handelt es sich also hauptsächlich um die richtige Verfahrensweise beim Katechisiren, und um diese recht zu erkennen, muß man vor Allem folgende Punkte in's Auge fassen:

1. Welches muß das Ziel der Katechese sein?

Das Ziel der Katechese ist und muß sein, den Kindern die zu erklärende Lektion zum Verständniß zu bringen und Wille und Herz für die darin enthaltenen Wahrheiten zu gewinnen.

Demnach muß Alles aus der Katechese wegbleiben, was diesem Ziele fremd, überhaupt Alles, was nicht geradezu nothwendig ist. Unnöthige Breite und Weitschweifigkeit ist also ein Fehler.

Umgekehrt darf Nichts übergangen werden, was zur Erreichung dieses Zieles nicht entbehrt werden kann; darum ist alles Drängen, alles Haschen nach Kürze auf Kosten des Verständnisses ein gleich großer Fehler.

2. Welches sind die Wege zu diesem Ziele?

Der Weg bei der Katechese ist ein zweifacher: der analytische und der synthetische. — Gibt man zuerst den Begriff und zergliedert ihn alsdann, so ist das der analytische Weg; gibt man zuerst die Merkmale und setzt sie allmählig zum Begriffe zusammen, so ist das der synthetische Weg. Letzterer entspricht mehr dem kindlichen Geiste und eignet sich deswegen gut für die kleineren Kinder, wiewohl vielfach die Sache selbst entscheiden muß, welchen Weg man einschlagen soll. Mag man aber den einen oder den anderen wählen, stets ist der Begriff in seine Merkmale zu zergliedern.

Es ist zwar viel gegen das Zergliedern einer Wahrheit gesprochen worden, aber wir sind überzeugt, daß ohne dasselbe der Unterricht keinen Werth hat. Allerdings darf es kein gewaltsames Zerreißen der Wahrheit sein, wohl aber ein stufenweises Auseinanderlegen und Wiederzusammensetzen der Merkmale, wodurch es dem Schüler allein möglich wird, sich einen Einblick in die Sache zu verschaffen.

3. Welche Ordnung soll man beim Zergliedern der Begriffe einhalten?

Es ist nicht gleichgültig, wovon man dabei ausgeht und wie man ein Merkmal an das andere anreicht.

Man geht von dem Bekannten und Leichten aus, am besten aber von dem Merkmale, welches zur Begründung der anderen am nothwendigsten ist, und läßt diese so aufeinander folgen, wie sie sich denkrichtig aneinander reihen.

So wird die Disposition für die Erklärung der Antwort auf die Frage des Katechismus: „Was ist der Glaube eines katholischen Christen?“ etwa folgende sein:

a) Gott hat uns Vieles durch die Patriarchen und Propheten, zuletzt durch Christus und die Apostel geoffenbaret.

b) Christus hat alle göttlichen Offenbarungen der katholischen Kirche übergeben, und die katholische Kirche stellt uns Alles vor, lehrt, predigt Alles, was Gott geoffenbaret hat.

c) Wer den beharrlichen Willen und das beharrliche Streben hat, Alles unbezweifelt für wahr zu halten, was Gott geoffenbaret und die katholische Kirche zu glauben vorstellt, der hat die Tugend des Glaubens.

d) Diese Tugend des Glaubens hat Gott dem katholischen Christen verliehen.

Folgerung. Der Glaube eines katholischen Christen ist also eine von Gott verliehene Tugend, wodurch wir Alles unbezweifelt für wahr halten, was Gott geoffenbaret hat und uns durch seine Kirche zu glauben vorstellt.

4. Wie soll die Erklärung einer Katechismusantwort geschehen?

Die Erklärung muß eine doppelte sein:

a) Die Worterklärung. Diese hat es mit den Wörtern und Sätzen zu thun, welche dem Kinde unverständlich sind.

In der obigen Disposition wären die Wörter zu erklären: Glauben, — unbezweifelt, — offenbaren, — vorstellen, — Tugend — eine von Gott verliehene Tugend.

b) Die Sacheerklärung hat es mit der Veranschaulichung und tieferen Begründung der Merkmale des in der Antwort gegebenen Gesamtbegriffes und mit der richtigen Erfassung Dessen, was die Antwort sagen will, somit also mit dem Totaleindrucke der ganzen Antwort zu thun.

Es kann Merkmale geben, welche keiner Erklärung bedürfen. Die Antwort der Kinder auf die gestellte Frage wird dies zeigen. Andere müssen veranschau-

licht werden, und man bedient sich dabei der Veranschaulichungsmittel, von welchen wir bereits gesprochen haben.

Oftmals folgen in dem Katechismus nach dem gegebenen Begriffe noch Gesetze, welche ein Merkmal desselben näher begründen. Diese kann man bei der Erklärung des Begriffes schon aufnehmen oder auch nachträglich behandeln. Sind dem Begriffe noch Urtheile, Folgerungen oder Anwendungen beigelegt, so werden diese nachträglich durch die heuristische Lehrform entwickelt.

Je kleiner die Kinder sind, desto mehr Gewicht ist auf die Veranschaulichung der Merkmale des Begriffes zu legen; je größer sie sind, desto mehr tritt die tiefere Begründung ein.

5. Regeln für die Abhaltung einer guten Katechese.

Will der Katechet den erwähnten Punkten Rechnung tragen, so hat er folgende Regeln zu beobachten:

Erste Regel.

Verliere bei der Katechese nie dein Ziel aus dem Auge! Benütze Alles, was dich leichter und bestimmter zum Ziele führt; vermeide alles Unnöthige und Fremdartige!

Zweite Regel.

Unterscheide zwischen dem Hauptbegriffe, der Begründung, den Urtheilen und Folgerungen, und stelle besonders den Hauptbegriff recht fest!

Dritte Regel.

Zergliedere den Hauptbegriff, und ordne die Merkmale so, daß ein logischer Gedankengang in die Katechese kommt und du vom Bekannten und Leichten zum Unbekannten und Schwereren übergehst!

Vierte Regel.

Gib Wort- und Sacherklärung!

Fünfte Regel.

Bei der Sacherklärung erkläre nur Das, was der Erklärung bedarf! Dasjenige, was das Kind schon versteht, frage einfach ab! Was erklärt werden muß, erkläre durch die bekannten Veranschaulichungsmittel!

Sechste Regel.

Die Folgerungen aus dem Begriffe gib nachträglich, wo möglich, in der heuristischen Lehrform!

Siebente Regel.

Bei der Wiederholung bringe jede Lection in den Zusammenhang mit dem Abschnitte und Hauptstücke und zuletzt mit dem Ganzen!

C. Die Betheiligung des Geistlichen und des Lehrers §. 212. an der Katechese.

A. Außer dem Hierherbezüglichen in den vorausgehenden §§. geben wir noch folgende Punkte:

I. Der Lehrer muß jedesmal bei der Katechese des Geistlichen gegenwärtig sein, der Geistliche öfters bei der des Lehrers. Dies wird die Einheit des Unterrichtes sehr fördern.

• Eine öftere aufrichtige Besprechung über die Erfahrungen, welche Beide an den Kindern gemacht haben, befördert gewiß den guten Erfolg und ist darum sehr anzurathen.

2. In der Regel gibt jedesmal der Geistliche am Schlusse seiner Katechese die nächste Lection auf; diese bereitet der Lehrer vor, und der Geistliche bringt sie zum Abschlusse.

Beim Beginn des Schuljahres einen Plan zu entwerfen, in welchem schon alle Lectionen für das ganze Jahr bestimmt sind, ist unnöthig. Nach dem früher besprochenen Katechismusplane kommen etwa die Gesetze, welche auf einer Seite für jede Abtheilung ausgeschieden sind, auf eine Lection. Es ist übrigens gut, wenn man sich hier einen Spielraum läßt, so daß je nach der Wichtigkeit und Schwierigkeit der Sache, nach den Fortschritten der Kinder, nach dem Zusammenhang bald größere, bald kleinere Lectionen aufgegeben werden können.

Sind aus diesen Rücksichten oftmals kleinere Lectionen zu bestimmen, so werden in vielen anderen Fällen dieselben auch wieder größer, so daß beim Jahreschlusse doch das vollständige Pensum gelöst wird. Ein mechanisches Abzirkeln ist hier nicht am Orte. Wer das Auswendiglernen allein schon für den Religionsunterricht hält, der kann sich den ganzen Katechismus zum Voraus in Lectionen abzirkeln; wer aber durch Erklärung auf den Sinn der Gesetze eingeht, der wird oft finden, daß ein kleines Gesetz, bis es verstanden ist, soviel Zeit zur Erklärung fordert, als manchmal eine ganze Seite. Ein naturgemäßer und vernünftiger Religionsunterricht leidet kein Abzirkeln der Lectionen für jede Unterrichtsstunde, sondern nur die Feststellung des Jahrespensums, das je nach den verschiedenen Verhältnissen, welche gar nicht voraus zu berechnen sind, verschieden in Lectionen getheilt werden muß. — Ferner lehrt die Erfahrung auf das Bestimmteste: Was die Kinder eines Jahrganges oft schnell und sehr gut verstehen, fällt den Kindern eines anderen Jahrganges schwer und umgekehrt. Es fordert darum ein und der nämliche Gegenstand in einem Jahre eine sehr vollständige, im anderen oft nur eine kurze Erläuterung. Wie ist es hier möglich, für jede Religionsstunde die Lection jahrelang vorausbestimmen zu wollen? — Damit ist jedoch keineswegs der Willkür das Wort geredet. Das Eine, wie das Andere ist vom größten Uebel. Der Religionslehrer überlege und berechne immer die Größe der Lection mit Rücksicht auf die Schwierigkeit des Stoffes und die Fähigkeit und den Fleiß seiner Kinder.

3. Rathsam ist es ferner, daß zur besseren Uebereinstimmung der Lehrer die Disposition der Katechese des Geistlichen zur Hand hat.

Dies ist möglich, wenn sie ihm der Geistliche vorher mittheilt, oder wenn der Lehrer nach Anhörung der Katechese des Geistlichen sich dieselbe in den Hauptpunkten für den nächsten Cursus notirt. Der Werth solcher Skizzen zeigt sich jedesmal bei der Wiederholung, indem diese viel mehr Nutzen bringt, wenn der Gang derselbe ist, wie bei der Begründung.

B. Der Antheil des Lehrers an der Katechese besteht in Folgendem:

1. Er besorgt das Auswendiglernen der Lektion.
2. Er erklärt die Wörter und Sätze in der Lektion, die den Kindern noch unverständlich sind und behält möglichst dieselbe Formulirung der früher gegebenen Begriffe bei.

Da der Lehrer die sprachlichen Kenntnisse der einzelnen Kinder im Speziellen viel besser zu würdigen weiß, als der Geistliche, so kann er dessen Katechese fast auf diese Weise für Alle, auch für die Unfähigen fruchtbar machen.

3. Er bereitet alle jene biblischen Geschichten vor, welche zur Erklärung der Lektion herbeigezogen werden müssen.

4. Er repetirt kurz alle jene Vorkenntnisse, welche das Kind zum Verständnisse der neuen Lektion nothwendig braucht und bewirkt so das Verständniß der Katechismusantworten.

5. Endlich bleibt es dem Lehrer freigestellt, auch noch die Sachklärung zu geben und die Kinder in den inneren und äußeren Zusammenhang der Lektion einzuführen.

C. Der Antheil des Geistlichen an der Katechese ist folgender:

1. Der Geistliche berücksichtigt die Arbeit des Lehrers.

Er überzeugt sich, ob die Lektion dem Wortlaute nach behalten und dem Wortsinne nach verstanden ist; dabei befestigt und vervollständigt er, was etwa noch der Feststellung und Ergänzung bedarf; stets aber ist es sein Bestreben, durch beständige Aufmunterung der Kinder die Arbeit des Lehrers zu erleichtern.

2. Er geht bei der Durchnahme der Lektion tiefer in die Sache ein.

Auf eine ruhige und doch lebendige Weise sucht er die Begriffe durch die früher erwähnten Veranschaulichungsmittel und besonders auch durch die Benützung der biblischen Stellen nach verschiedenen Seiten hin vollständiger zu erklären und bezweckt überall in seiner Katechese tiefere Begründung und Erweiterung der durch die Antwort gebotenen und schon erlangten Sachanschauung.

3. Der Geistliche stellt den ganzen Gedankengang fest, indem er die Kinder in den Zusammenhang der Gesetze der Lektion unterein-

ander, sowie auch der Section mit dem Vorausgehenden und Zunächstfolgenden einführt.

Indem so der Lehrer gleichsam das Material liefert, zurechtet und zum Bau zusammenfügt; prüft der Geistliche das Ganze noch einmal bis in's Detail, füllt die noch vorhandenen Lücken aus, damit er der inneren Haltbarkeit desselben gewiß sein kann, ja er sucht selbst die äußere Form zu befestigen und, wo sie noch nicht vorhanden ist, zu bewerkstelligen. Auf diese Weise muß er alle vom Lehrer und von ihm beigebrachten Theile zu einem noch innigeren Ganzen zu verbinden suchen und so dem Kinde durch die vollständige Katechese den Totaleindruck der zu erklärenden Wahrheiten geben.

III. Die Einwirkung auf den Willen und das Gefühl der Kinder und die Kettheiligung des Geistlichen und des Lehrers an dieser Übung. §. 213.

Es kann und darf nicht bloß die Aufgabe des Katecheten sein, dem Kinde die religiösen Wahrheiten verständlich zu machen; er muß ebenso, ja noch viel mehr, auf den Willen und das Gefühl desselben einzuwirken suchen, so daß es die Wahrheiten liebt und befolgt.

Wir berufen uns hier wieder auf die Worte des hochwürdigsten Herrn Bischofs von Mainz, der auch über diesen Punkt in seinem bereits citirten Hirtenbriefe sich bestimmt und umfassend in folgenden Worten ausgesprochen hat:

„Die höchste und letzte Aufgabe des gesammten Religionsunterrichtes besteht darin, durch denselben die natürliche Fähigkeit des kindlichen Herzens und die in den heiligen Sacramenten ihm eingegossene übernatürliche Kraft der Liebe Gottes für Gott zu entzünden. Durch die Sünde in dem Kinde und in der Welt wird es von Jugend auf angelockt, die Liebe, die es Gott schuldig ist, den Geschöpfen zu geben. Der Religionslehrer soll dagegen das Kind lehren, in Gott das wahre und letzte Ziel alles Dessen, was sich in seinem Herzen regt, zu erkennen; er soll das Herz des Kindes auf Gott richten, mit Gott verbinden und es vor der Verirrung der Weltliebe beschützen. Der heil. Apostel Paulus nennt die Liebe das Band der Vollkommenheit: Vor allem Diesem habet die Liebe, welche ist das Band der Vollkommenheit. Das ist sie aber in der doppelten Hinsicht, die ich schon angegeben habe: erstens verbindet sie die Seele immer inniger mit Gott selbst, der die ewige Quelle aller Vollkommenheiten ist; zweitens verbindet sie die Seele mit allen Tugenden, indem sie ihr eine Neigung zu Allem gibt, was Gott gefällt, eine Abneigung vor Allem, was Gott mißfällt. Dieses heilige, himmlische Band, welches das Kind mit allen Tugenden verbindet, soll nun der Religionslehrer durch seinen Religionsunterricht immer inniger und fester um das Herz des Kindes winden. Wie jeder Schritt des Reisenden, selbst wenn er noch tief im Thale wandert, in gewisser Weise in dem letzten enthalten ist, mit dem er endlich die Höhe des Berges und das Ziel der Reise erreicht; so muß auch der Religionslehrer, vom ersten Tage des Unterrichtes, auf dieses erhabene Ziel