Rostocker Dokumentenserver
Dieses Werk wurde Ihnen durch die Universitätsbibliothek Rostock zum Download bereitgestellt.
Für Fragen und Hinweise wenden Sie sich bitte an: digibib.ub@uni-rostock.de

Karl Wilhelm Dietrich Vorwerk

# Kinderseelenkunde : als Grundlage des Konfirmandenunterrichts

Zweite Auflage, Schwerin i. Meckl.: Verlag von Fr. Bahn, Hofbuchhändler, 1912

**http://purl.uni-rostock.de/rosdok/ppn1725226561**

Druck Freier Zugang PUBLIC DOMAIN OCR-Volltext

# Kinderseelenkunde

## als Grundlage

## des Konfirmandenunterrichts

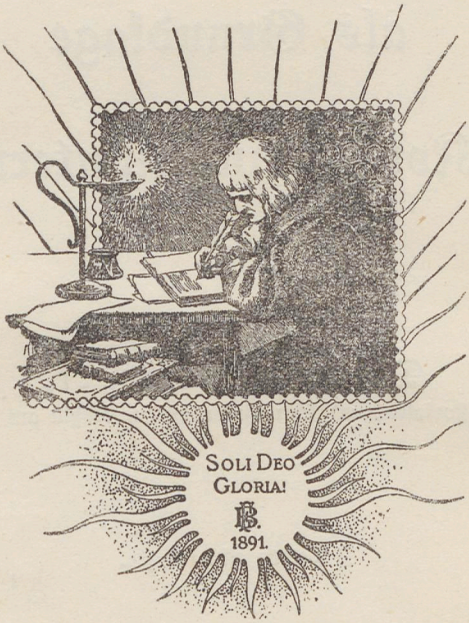
von

**Dietrich Vorwerk,**
Konsistorialrat und Superintendent in Roßla am Harz.

Zweite Auflage.

Neue Nr. IV 33

Schwerin i. Mecklenburg.
Verlag von Fr. Bahn,
Hofbuchhändler.
1912.




— Alle Rechte vorbehalten. —

# Vorwort zur ersten Auflage.

Die vorliegende Schrift ist eine Erweiterung der Vorträge, die der Verfasser über das gleiche Thema auf dem IX. Theologischen Kursus zu Braunschweig im September 1910 gehalten hat. Es ist hier zum erstenmal der Versuch gemacht worden, die Kinderseelenkunde als eine wesentliche Grundlage des Konfirmandenunterrichts grundsätzlich zu erweisen und praktisch zu verwerten. Die Beispiele, welche zur Veranschaulichung der unterrichtlichen Ausführungen gegeben wurden, mußten naturgemäß aufs äußerste beschränkt werden. Doch hofft der Verfasser, binnen kurzem einen ausgeführten Lehrgang des gesamten Konfirmandenunterrichts nach der hier skizzierten Methode mit fortlaufender kinderpsychologischer Begründung bringen zu können. Da die Zahl der Theologen, welche sich überhaupt noch nicht mit Kinderseelenkunde beschäftigt haben, nicht gering ist, wurde in den ersten beiden Abschnitten eine kurze Orientierung vorausgeschickt, die dem Kenner nichts wesentlich Neues bieten wird. Mit den Literaturangaben im siebenten Abschnitt sind Hinweise auf diejenigen Werke verbunden worden, welche sich besonders zum

ersten einführenden Studium eignen. Die Predigt im Anhang wurde hinzugefügt als Illustration des über den Grundcharakter des kindlichen Seelenlebens (im fünften Abschnitt) Gesagten sowie um zu zeigen, daß die Ergebnisse der Kinderpsychologie auch homiletisch verwendbar sind.

## Vorwort zur zweiten Auflage.

Dem Vorwort zur ersten Auflage sind nur zwei kurze Bemerkungen hinzuzufügen. Der in jenem ersten Vorwort angekündigte ausgeführte Lehrgang des Konfirmandenunterrichts wird bei der Neuheit der Methode und der Notwendigkeit, die neuesten Forschungen über Kinderseelenkunde zu berücksichtigen, voraussichtlich erst im Laufe des Sommers 1912 erscheinen können. Beispiele für die unterrichtliche Verwertung kinderseelenkundlicher Ergebnisse sowie weitere Mitteilungen kinderpsychologischer Art nebst ihren methodologischen Konsequenzen für das verwandte Gebiet des Kindergottesdienstes finden sich in der Schrift des Verfassers über „Kindergottesdienst und Kinderseelenkunde", welche inzwischen im gleichen Verlage erschienen ist.

# Inhaltsverzeichnis.


Seite

Vorwort . . . . . 3

1. Begriff, enzyklopädische Stellung und Methode der Kinderseelenkunde . . . . . 7
2. Geschichte und Wertschätzung der Kinderseelenkunde . . . . . 18
3. Kinderseelenkunde und theologische Vorbildung und Fortbildung 30
4. Der Segen der Kinderseelenkunde für den Geistlichen . . . . . 36
5. Die für den Konfirmandenunterricht wichtigsten Probleme der Kinderseelenkunde . . . . . 42
6. Didaktische und pädagogische Konsequenzen aus der Kinderseelenkunde für die Probleme des Konfirmandenunterrichts . . 78
7. Literatur . . . . . 121
8. Thesen . . . . . 132
9. Anhang: Jüngersinn und Kindersinn (Predigt) . . . . . 135

# 1. Begriff, enzyklopädische Stellung und Methode der Kinderseelenkunde.

Ehe Rhein und Mosel zusammenfließen, haben sie beide schon gesondert für sich eine gute Strecke durchlaufen. Eine längere der alte Vater Rhein, eine kürzere die junge frische Mosel. Erst bei Koblenz finden sie sich und setzen nun ihren Weg gemeinsam fort. Wie Rhein und Mosel vor ihrem Zusammenfluß, so haben sich Konfirmandenunterricht und Kinderseelenkunde bisher zueinander verhalten. Der Konfirmandenunterricht, dessen Wurzeln ja bis in die Reformationszeit zurückreichen, ist der Ältere. Er hat eine lange Geschichte hinter sich und hat manche Wandlungen durchgemacht. Die Kinderseelenkunde ist eine ganz junge Wissenschaft, neunundzwanzig Jahre alt, wenn man ihre Geburt mit dem Erscheinen des bekannten Werkes von Preyer über die Seele des Kindes datiert, nur sechzehn Jahre alt, wenn man von dem Zeitpunkt an rechnet, wo sie anfing, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sich zu ziehen. Beide, Konfirmandenunterricht und Kinderseelenkunde, haben sich ihr eigenes Bett gegraben und haben sich nicht um einander gekümmert. Es ist Zeit, daß sie ihr Koblenz finden und hinfort gemeinsam dahinfließen in dem

großen Strom der liebevollen, forschenden und führenden Bemühung um das Kind.

Die Kinderseelenkunde ist Beschreibung und Erklärung von kindlichen Bewußtseinszuständen. Zur Beschreibung gehört auch die Vergleichung mit dem Seelenleben des Erwachsenen. Zur Erklärung gehört das Verständnis der Entwicklung der kindlichen Bewußtseinszustände sowie der inneren und äußeren Ursachen, welche die Entwicklung beeinflussen.

Als Seelenkunde ist die Kinderseelenkunde ein Zweig am Baum der Psychologie, der als seinen großen Hauptast die Psychologie des erwachsenen Menschen hervorgetrieben hat. Außer diesem Hauptast, der schon zu Zeiten der alten griechischen Philosophen bekannt war, sind in neuerer Zeit mehrere jüngere Zweige emporgeschossen wie die Völkerpsychologie, die Tierpsychologie und die Kinderseelenkunde. Sie alle berühren sich, sie alle stehen in einem Verhältnis gegenseitigen Empfangens und Nehmens zueinander und zur Psychologie des Erwachsenen. Man kann nicht Kinderpsychologie treiben, ohne fortwährend die Ergebnisse der Erwachsenenpsychologie zu berücksichtigen. Man kann aber auch nicht Kinderpsychologie treiben, ohne zugleich über die Seele des erwachsenen Menschen Aufschlüsse zu bekommen. Denn die Seele des Erwachsenen ist aus der Seele des Kindes herausgewachsen. Daß die Psychologie des Kindes und die Seelenkunde kindlicher Völkerschaften viele Berührungspunkte miteinander haben und sich gegenseitig beleuchten, ist von vornherein zu erwarten und durch die Tatsachen bestätigt worden. Auch Tierpsychologie und Kinderkunde bieten manche Analogieen, wie ohne weiteres erhellt, wenn man an das Spielen der jungen Tiere oder an den ursprünglich mehr animalischen Zustand des ganz kleinen Kindes denkt. Allerdings bieten alle diese Berührungen und Analogieen der psychologischen Schwesterwissenschaften auch gewisse Gefahren und Versuchungen zu Grenzüberschreitungen und Verleugnung der Eigenart des kinderpsychologischen Forschens.

Sofern die Kinderseelenkunde Kinderkunde ist, gehört sie

zu dem größeren Gebiet der Kinderforschung. Auf diesem Gebiet sind ihr benachbart und verwandt die Wissenschaft vom gesunden Körper des Kindes (Physiologie und Biologie des Kindes), die Wissenschaft vom kranken Körper des Kindes (Kinderpathologie), und in gewissem Sinne auch die Wissenschaft von der planmäßigen erziehlichen und unterrichtlichen Einwirkung auf das Kind (Pädagogik). Es ist nicht möglich, sich mit Kinderseelenkunde zu beschäftigen, ohne gelegentlich Ausflüge auf diese Nachbargebiete zu unternehmen.

Am Zweige der Kinderseelenkunde selbst können wir wieder einzelne Abzweigungen unterscheiden. Da ist die Psychopathologie des Kindes, die Lehre von den krankhaften kindlichen Seelenzuständen. Wir können für unseren Zweck von einem näheren Eingehen darauf absehen. Dagegen müssen wir Kenntnis davon nehmen, daß der Begriff der Kinderseelenkunde, wie er für den Konfirmandenunterricht wichtig ist, sich je nach dem Forschungsgegenstand und nach der Forschungsmethode in mehrere Spezialbegriffe zerlegt.

Unter Kinderseelenkunde im engeren Sinne versteht man die Seelenkunde des vorschulpflichtigen Kindes, also etwa bis zum sechsten Lebensjahr. Dies Gebiet ist auch für unsere Zwecke wichtig. Denn man kann das Wollen und Fühlen des Kindes, sein Denken und Sprechen, seine religiöse und sittliche Entwicklung nur dann gründlich verstehen, wenn man das alles von Grund aus bei seiner Entstehung beobachtet. Wir werden uns mehrfach genötigt sehen, auf Tatsachen aus dem Seelenleben des kleinen Kindes zurückzugreifen.

Aber wir dürfen nicht stehen bleiben bei der Kinderseelenkunde in diesem engeren Sinne. Wir müssen auch die Seelenkunde des Schulkindes, und zwar diese ganz besonders, berücksichtigen. Denn unsere Konfirmanden sind Schulkinder, Knaben und Mädchen, die dem Kleinkindesalter entwachsen sind. Allerdings ist die Schülerkunde noch im Werden. Hin und her sind in pädagogischen Zeitschriften Individualitätenlisten und Personalienbücher empfohlen worden, durch welche

der Lehrer einen genaueren Einblick in das Seelenleben seiner Schüler gewinnen kann. Einzeldarstellungen über Schülertypen und Schülerindividualitäten sind gegeben worden. Man hat auch den Vorstellungskreis der neu eintretenden Schulkinder analysiert. Und neuerdings ist der erste Band eines großen Werkes von Hösch-Ernst und Meumann erschienen: Das Schulkind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung. Dieser erste Band gibt dem Theologen und Pädagogen wenig, denn er bleibt ganz in Untersuchungen über Körpermaße, Schädelgröße, Brustumfang in ihrem Verhältnis zu Alter, Geschlecht und Milieu der Kinder stecken. Um so mehr wird man von den späteren Bänden erwarten können, welche die seelische Entwicklung darstellen werden und von Meumann behandelt werden dürften.

Meumann ist der Hauptvertreter der experimentellen Pädagogik, die wir als eine der wichtigsten, vielleicht als die allerwichtigste Abzweigung der Kinderseelenkunde bezeichnen müssen. Auch die experimentelle Pädagogik ist Seelenkunde, aber exakte Seelenkunde, erforscht im Laboratorium mit den Mitteln der künstlichen Beobachtung, des Experimentes, und bezogen auf die Zwecke der Erziehung. Man sagt schwerlich zu viel, wenn man behauptet, daß die experimentelle Pädagogik Meumanns, die in der Zeitschrift für experimentelle Pädagogik ihr besonderes Organ, in Meumanns zweibändigen Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik ihre klassische Darstellung gefunden hat, eine neue Epoche in der Entwicklung der Pädagogik bedeutet.

Mit der experimentellen Pädagogik verwandt durch die Beziehung auf die Zwecke der Erziehung und des Unterrichts ist die psychologische Pädagogik. Ihr Begründer ist Ludwig Strümpell, der auch ein grundlegendes Werk über pädagogische Pathologie geschrieben hat. Er ist besonders von Herbart angeregt worden und bildet eine Art Brücke von der jetzt mehr und mehr zurücktretenden Herbartschen Psychologie zur modernen Kinderseelenkunde. Neben Strümpell verdienen als

Vertreter der psychologischen Pädagogik hervorgehoben zu werden der Londoner Kinderpsychologe James Sully, der außer seinen „Untersuchungen über die Kindheit" ein Handbuch der Psychologie für Lehrer geschrieben hat, sowie der amerikanische Psychologe und Religionspsychologe William James, dessen Ansprachen an Lehrer über Psychologie und Erziehung ebenso wie die genannten Werke von Sully ins Deutsche übersetzt sind.

Trotz all dieser mannigfaltigen Abzweigungen der Kinderseelenkunde fehlt bisher ein Zweig, den wir für den Konfirmandenunterricht besonders nötig brauchen. Das ist eine spezielle Konfirmandenseelenkunde. Der Geistliche, welcher Konfirmanden unterrichten will, muß sich sorgfältige Rechenschaft ablegen über die Erwartungen, Wünsche, Stimmungen und Interessen, die er bei seinen Schülern voraussetzen darf. Allerdings muß jeder Geistliche sich seine Konfirmandenseelenkunde selbst schreiben. Denn die Konfirmanden sind verschieden, je nachdem es Knaben oder Mädchen, Stadtkinder oder Landkinder, Kinder des Gebirges oder Kinder der Ebene, Volksschüler oder höhere Schüler sind. Immerhin kann man doch sagen, daß gewisse geistige gemeinsame Eigentümlichkeiten ein Band bilden, welches die Konfirmandenschar untereinander verbindet, ein Band, an welches der Lehrer anknüpfen kann. Im Fortgang dieses Buches soll der Versuch gemacht werden, dies geistige Band zu schildern, eine spezielle Konfirmandenpsychologie im Umriß zu geben.

Diese spezielle Konfirmandenpsychologie muß aber wiederum ihre Ergänzung finden in der gründlichen Erforschung des einzelnen Kindes. Individualitätenforschung tut nirgends so not wie im Konfirmandenunterricht. Denn da handelt es sich um die einzelne Kindesseele und ihr innerlichstes, persönlichstes Leben. Man kann das Innerste nicht bewegen, man kann zum einzelnen Gewissen nicht wirksam sprechen, wenn man sich nicht gefragt hat: Was geht in dieser Kindesseele vor? Wo liegen ihre Gefahren, und wo liegt ihre Tüchtigkeit? Wo ist ihr Unkraut und wo ihr Weizen? Und die Beschaffenheit des Herzensackers kennt man wieder nur dann genau, wenn man

weiß, wie diejenigen waren, die ihn bisher beackerten und Samen hineinstreuten. Es gilt, das Milieu des Kindes zu kennen, seine gesellschaftliche Schicht, sein Familienleben, die wirtschaftlichen Verhältnisse im Hause, die Ernährung, die Nebenbeschäftigungen und dergleichen. Milieukunde und Heimatkunde müssen die spezielle Konfirmandenseelenkunde und das Individualitätenstudium ergänzen.

Sofern solch seelsorgerliche Bemühung um Erkenntnis des einzelnen Kindes wissenschaftlich orientiert, durch die allgemeine Kinderseelenkunde angeregt und eingestellt ist, können wir auch sie zu dem großen Gebiet der Kinderpsychologie rechnen, welches eine der Grundlagen, nicht die einzige Grundlage des Konfirmandenunterrichts bildet.

Endlich ist es nicht unwichtig, daß wir uns auch mit der Seelenkunde des Jünglings- und Jungfrauenalters, also mit der Entwicklung nach der Konfirmation beschäftigen. Es gibt nicht viel, was darüber veröffentlicht ist. Stanley Hall, der bekannte amerikanische Kinderpsychologe, hat ein Werk über das Jünglings- und Jungfrauenalter verfaßt, welches demnächst in deutscher Übersetzung erscheinen wird. Man wird es wie alle Werke dieses Mannes mit Dank und Vorsicht aufnehmen müssen. Im übrigen ist es wichtig, daß der Konfirmandenpastor auch das künftige Milieu seiner Konfirmanden kennt, ihre Berufsarten, ihre gesellschaftliche Stellung, ihre besonderen Versuchungen. Denn es gilt ja, die Konfirmanden zu festigen für die Zeit, die vor ihnen liegt.

Noch ein paar Worte über die Methoden der Kinderseelenkunde. Die allen anderen psychologischen Methoden zugrunde liegende Art der Beobachtung wird immer die Selbstbeobachtung bleiben, die aus der Quelle der inneren Erfahrung schöpft. Wer gar keine Beobachtungen und gar kein Verständnis seiner eigenen Kindheit gewonnen hat, wird niemals ein Kenner der Kindesseele werden. Die eigenen Erfahrungen bilden den Ausgangspunkt für die Verwertung fremder Erfahrungen. Darum muß, wer Kinderpsychologie treiben will,

fleißig Umschau halten in seinen eigenen Kindheitserinnerungen. Er wird aber vielleicht gut tun, damit zu warten, bis er einige Werke über Kinderpsychologie gelesen hat. Die geben ihm Gesichtspunkte. Sie reichen ihm Stäbe, an denen sich seine Erinnerungen emporranken können. Es wird den meisten Kinderforschern so gehen, wie es dem Verfasser ging, daß unendlich viel längst Vergessenes aus den Kindertagen wieder lebendig wurde und ans Licht des Bewußtseins emporstieg, geweckt durch ähnliche oder entgegengesetzte Beobachtungen an andern Kindern.

Damit ist schon gesagt, daß die Methode der Selbstbeobachtung ergänzt werden muß durch die Fremdbeobachtung. Zur inneren Erfahrung muß die äußere hinzukommen. Das kann zunächst in der Form geschehen, daß man fremde Kindheitserinnerungen benutzt. Das gibt viel Anregung. Nur muß man sehr vorsichtig sein in der Verwertung. Wenn zum Beispiel ein Verfasser, der selbst auf modernem, allzumodernem Standpunkt steht, religiöse Kindheitserinnerungen sammelt, so wird er sich nur an Freigeister halten. Er wird es so einrichten, daß all diese religiösen Jugenderfahrungen mit einer gewissen Ironie geschildert sind. Und steht der Sammler auf dem Standpunkt, daß Religion nicht lehrbar ist, daß religiöser Schulunterricht und Konfirmandenunterweisung fallen müssen, so werden vorwiegend solche Züge hervortreten, durch die dieser Unterricht diskreditiert wird. Außerdem muß man beachten, daß solche Kindheitserinnerungen oft von berühmten Männern stammen, die später große Dichter und Forscher wurden. Deren Entwicklung ist nicht ohne weiteres maßgebend für die Entwicklung unsrer heutigen Dorfjugend. Mit diesen Kautelen und wenn man die nötige Kritik anwendet, kann man immerhin aus fremden Kindheitserinnerungen viel lernen, besonders da, wo es sich um Erlebnisse handelt, auf die die spätere Tendenz des Verfassers keinen umgestaltenden Einfluß auszuüben Veranlassung hatte. In diesem Sinne kann das Buch von Bäumer und Dröscher „Von der Kindesseele“ empfohlen werden.

Zur Fremdbeobachtung gehört auch die Benutzung von Kinderaussprüchen und Dokumenten von Kinderhand. Eltern, welche sich Kinderseelenkunde erwerben wollen, tun gut, ein Tagebuch über ihre Kinder zu führen, vorausgesetzt, daß die elterliche Eitelkeit dabei aus dem Spiele bleibt, daß nicht alles „reizend" und „entzückend" gefunden wird, sondern auch die Unarten und Dummheiten der Kinder mit vollkommener Ehrlichkeit dargestellt werden. Vor allem müssen charakteristische Aussprüche mit genauer Worttreue wiedergegeben werden. Kinderbriefe, Kindertagebücher, Kinderaufsätze und Kinderzeichnungen, besonders wenn sie freiwillig und aus eigenem Antrieb entstanden sind, bilden eine Fundgrube der Kinderforschung.

Im übrigen beobachte man möglichst so, daß die Kinder nicht merken, daß sie beobachtet werden. In der Kinderstube und auf dem Spielplatz und in der Schule, überall, wo man die junge Seele packt, ist sie interessant. Ernste Mütter und tüchtige Lehrer können uns viel darüber sagen. Wenn Kinder aus der Schule plaudern, lehren sie uns zugleich sich selbst und ihre Mitschüler kennen.

Als eine besondere Art der Beobachtung hat Stanley Hall die sogenannte Fragebogenmethode eingeführt, welche in den Vereinigten Staaten von Amerika ebenso enthusiastisch geübt wie skeptisch kritisiert wird. Sie hat das letztere jedenfalls verdient. Es werden da Fragebogen an Tausende von Eltern und Lehrern geschickt, um Auskunft über bestimmte psychologische Erscheinungen des Kindeslebens zu erbitten. Diese Fragebogen, beantwortet von psychologisch ungeschulten Leuten unter dem suggestiven Einfluß der bekannten Persönlichkeit des Fragenden und seiner Fragestellung sowie unter der Einwirkung persönlicher Motive, sind eine sehr unsichere Grundlage. Sie haben hauptsächlich bewirkt, daß sich ein unwissenschaftlicher Dilettantismus in Amerika der Kinderseelenkunde bemächtigte. Solche statistischen Erhebungen anzustellen, fühlte sich jeder befähigt. Gerade in Amerika hat es infolge-

dessen nicht an Stimmen gefehlt, die der Kinderseelenkunde allen und jeden Wert absprachen. Das ist wieder eine Übertreibung ins andere Extrem.

Zuverlässiger ist die Statistik, wenn sie sich mehr auf Äußerlichkeiten bezieht und sich mit dem Experiment verbindet. Die Ermüdungsmessungen, welche man an einer großen Anzahl von Schulkindern vorgenommen hat, um die Wirkung geistiger Arbeit, den Ermüdungswert bestimmter Schulfächer zu ermitteln, haben den Charakter einer Enquete, der man Vertrauen schenken kann. Sie bilden den Übergang zu der experimentellen Methode, die schon erwähnt wurde. Wohl hat die experimentelle Methode des Laboratoriums den Nachteil, daß sie unter künstlichen Bedingungen arbeitet, daß das Kind sich beobachtet weiß und sich dadurch in einer gewissen Aufregung befindet. Aber bei längerer Fortsetzung der Experimente, bei ihrer Wiederholung unter den gleichen und unter veränderten Bedingungen gleichen sich diese Unzuträglichkeiten aus, oder die Korrektur der gemachten Fehler ergibt sich von selbst. Gewöhnung an die Situation schafft eine ausgeglichene Gemütslage, die der exakten Beobachtung günstig ist. Und selbst jene Schwankungen von Gefühl und Aufmerksamkeit sind wiederum ein interessanter Gegenstand der Beobachtung. Besonders für die Psychologie des Gedächtnisses, für die Erkenntnis der besten Lernmethoden, für die Schwankungen der Aufmerksamkeit, für den Einfluß von Gefühls- und Willensvorgängen auf das Anschauen, Auffassen und Behalten von Lernstoffen verdanken wir der experimentellen Methode ganz grundlegende, zum Teil überraschende Aufschlüsse.

Was nun die Art der Darstellung der Ergebnisse betrifft, so kann unterschieden werden die biographische, monographische und systematische Form. Bei der biographischen Form wird das Leben eines einzelnen Kindes durch seine Entwicklungsstadien Schritt für Schritt verfolgt, wie das zum Beispiel in den Büchern von Preyer und Shinn geschieht. Bei monographischer Darstellung werden einzelne psychische Erscheinungen

gesondert dargestellt wie die Entwicklung des Sprechens und Denkens, des sittlichen und religiösen Bewußtseins, des Spiels. Systematische Darstellungen des Gesamtgebietes der Kinderseelenkunde fehlen eigentlich noch. Eine Annäherung an die systematische Form bedeuten die Werke von Tracy und Compayré. Daß auch sie auf systematische Vollständigkeit noch keinen Anspruch machen können, geht u. a. daraus hervor, daß sie keinen besonderen Abschnitt über die für das Verständnis der Kindesseele so wichtigen Tatsachen des kindlichen Spieles bringen.

Ein weiterer Unterschied der Forschungs- und Darstellungsmethode besteht darin, daß die Kinderseelenkunde teils die beschreibende Methode anwendet, welche sich auf Ermittelung der kindlichen Bewußtseinstatsachen beschränkt, teils die vergleichende Methode, bei welcher Ähnlichkeiten und Unterschiede im Verhältnis zum Seelenleben des Erwachsenen hervorgehoben werden, teils die genetische Methode, welche begreiflich zu machen sucht, wie sich die Seele des Erwachsenen aus der Seele des Kindes entwickelt, oder gar, wie die Geistesentwicklung der Menschheit sich aus der Geistesentwicklung des Kindes verstehen läßt. Die letzgenannte Methode geht aus von dem Gedanken der Entwicklungslehre, daß Stammesgeschichte und Einzelgeschichte einander genau entsprechen, daß sich im Individuum die Geschichte der Rasse abgekürzt wiederholt (Häckels biogenetisches Grundgesetz). Es ist klar, daß sich die nüchterneren Forscher mehr auf die beschreibende Kinderseelenkunde beschränken werden, während phantasievolle, konstruktive Geister wie Baldwin und Hall womöglich die ganze Völker- und Kulturgeschichte samt einem Teil der Tiergeschichte mit Hülfe der Kinderpsychologie in entwicklungsgeschichtlichem Sinne erklären möchten.

Das bisher Gesagte faßt sich zusammen in der ersten These: Die Kinderseelenkunde ist aufs engste mit der allgemeinen Psychologie und Kinderforschung verknüpft und umfaßt, im weitesten Sinne genommen, auch die Jugendseelenkunde, die pädagogische Psychologie, die experimentelle Pädagogik, die

Schülerkunde, die spezielle Konfirmandenpsychologie und das wissenschaftlich orientierte seelsorgerliche Studium des einzelnen Kindes und seines sozialen Milieus. Bei den Methoden der Erforschung und Darstellung der Kindesseele unterscheiden wir die Selbstbeobachtung und die Fremdbeobachtung, die statistische und experimentelle Methode, die biographische, monographische und systematische Form, die beschreibende, vergleichende und genetisch erklärende Darstellung.

## 2. Geschichte und Wertschätzung der Kinderseelenkunde.

Schon in dem bisher Ausgeführten wurden einige Haupterscheinungen aus der Geschichte der Kinderseelenkunde berührt. Hierüber noch einiges Nähere.

Von jeher hat das Kind die Erwachsenen interessiert. Aber das Interesse war zunächst mehr ein persönliches, ethisches und poetisches als ein wissenschaftliches. Eine wissenschaftliche Betrachtung der Kindesseele oder doch Anregungen zu einer solchen finden wir zuerst sporadisch bei dem englischen Philosophen Locke, der mit Beobachtungen aus dem Kindesleben die Theorie der angeborenen Ideen bekämpfte, bei Jean Jacques Rousseau, der durch seinen Emile zur Beschäftigung mit der Kindesseele anregte, bei Tiedemann, der 1787 eine Schrift über die Entwicklung der Seelenkräfte des Kindes veröffentlichte. Dann haben in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts Ärzte wie Kußmaul, Herbartsche Pädagogen wie Stoy, Ziller, Strümpell, Kinderfreunde wie Berthold Siegismund, Naturforscher wie Darwin vereinzelte Untersuchungen herausgegeben, welche gegenseitig keinen Bezug aufeinander nahmen und ziemlich unbeachtet blieben.

Der Erste, der vorübergehend die Aufmerksamkeit auf die Kinderforschung lenkte, war Wilhelm Preyer mit seinem Buch über die Seele des Kindes. Dasselbe erschien erstmalig im Jahre 1882. Es schildert die Entwicklung eines Kindes in den ersten drei Lebensjahren und ist vorbildlich geworden für die biographische Form der Kinderseelenkunde. Da es gewissermaßen eine Fortsetzung der embryologischen Studien des Verfassers ist, so trägt es vielfach mehr physiologischen als psychologischen Charakter. Wer es sich anschafft, um daraus Kinderpsychologie zu lernen, wird enttäuscht sein. Dennoch war das Buch epochemachend. Zwar ging man in Deutschland an ihm vorüber. Die Psychologen und Pädagogen waren mit ganz anderen Problemen beschäftigt. Aber in Amerika tat es seine Wirkung.

In Amerika war es besonders Stanley Hall, der sich der Kinderforschung annahm. Er hat das große Verdienst, Kinderseelenkunde aus einer Lieblingsbeschäftigung einzelner Gelehrter zu einer großen, öffentlichen Sache gemacht zu haben. Granville Stanley Hall wurde 1846 als Sohn eines Farmers, Abkömmling von Puritanern, in West-Massachusetts geboren. Sowohl sein Vater wie seine Mutter gehörten vor ihrer Verheiratung dem Lehrstande an. Hall studierte zunächst Theologie, und zwar unter anderem auch in Berlin, wo er Dorner hörte. Dann wurde er Professor der Philosophie an der Havard-Universität in Cambridge in Massachusetts. Auf einer zweiten Studienreise nach Europa studierte er besonders Physik, Physiologie und physiologische Psychologie bei Helmholtz und Du Bois-Reymond in Berlin, bei Ludwig und Wundt in Leipzig. Auch Hall ist also wie Preyer von der deutschen Naturwissenschaft, speziell von der Physiologie unter dem Einfluß des Entwicklungsgedankens zur Kinderpsychologie gekommen.

Nach den Vereinigten Staaten zurückgekehrt, begründete Hall die erste aller psychologischen Zeitschriften der Welt, ferner das erste psychologische Laboratorium und den ersten Lehrstuhl der Pädagogik. Als Präsident, das heißt als ständiger Rektor,

der Clark-Universität zu Worcester in Massachusetts richtete er ein pädagogisches Seminar ein, aus welchem mancher Forscher der Kinderpsychologie hervorgegangen ist. In jedem Jahr hält er einen Sommerferienkursus für Pädagogik und Psychologie, auf welchem ganz besonders die Probleme der Kinderseelenkunde behandelt werden. Seine Zeitschrift „Pedagogical Seminary" verfolgt die gleichen Zwecke. 1893 gründete Hall den ersten Verein für Kinderforschung, die „National Association for the Study of Children".

Die von Hall zuerst in größerem Maßstabe angewandte statistische Fragebogenmethode hat sehr zweifelhaften Wert. Seine wissenschaftliche Forschung ist nicht frei von entwicklungsgeschichtlichen Phantasieen. Die Furcht der Kinder vor Katzen und Hunden erklärt er daraus, daß das Menschengeschlecht in einer früheren Periode die Bekanntschaft wilder Katzen und Hunde gemacht hat. Die Angst vor ihnen ist also ein atavistischer Überrest. Die Freude am Wasser kommt daher, daß der Mensch von Wassertieren abstammt. Das sind unkritische Konstruktionen, Entgleisungen entwicklungsfreudiger Schwärmerei. Aber sie dürfen uns nicht hindern, anzuerkennen, was Stanley Hall für die Kinderforschung geleistet hat. Er hat zuerst ihre eminent praktische Bedeutung zur Geltung gebracht. Durch ihn ist sie in den Vereinigten Staaten Nordamerikas zu einer allgemein geachteten und für die Vorbildung der Lehrer offiziell geforderten Wissenschaft geworden. Das hat dann wieder auf Europa und besonders auf Deutschland zurückgewirkt.

„Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik" von Hall sind in deutscher Übersetzung erschienen. Unter ihnen ist besonders wichtig die Abhandlung über das Lügen der Kinder. Das große Werk über Jünglings- und Jungfrauenalter wird ebenfalls bald in deutscher Sprache veröffentlicht werden.

Angeregt durch den Vorgang von Amerika haben auch die Kulturländer Europas sich etwa seit 1895 dem Studium der Kindesseele mit größerem Eifer zugewendet. Überall sind

Zeitschriften, Kongresse, Vereine für Kinderforschung ins Leben gerufen worden. Ellen Key hat durch ihr Buch über das Jahrhundert des Kindes viel dazu beigetragen, die Kinderseelenkunde bekannt zu machen. Ihre Angaben über die kinderpsychologische Literatur sind allerdings völlig veraltet. Auch hat ihre Verquickung der Kinderseelenkunde mit einer neuen sexuellen Moral und mit Darwin-Nietzscheschen Gedanken von der Heranzüchtung eines vollkommeneren Menschentypus (des Übermenschen), ihre Steigerung der Liebe zum Kinde zu einem abgöttischen Kultus mit dem Kinde auch viel dazu beigetragen, die Kinderseelenkunde zu diskreditieren. Wer die nötige Kritik anwendet, wird dennoch ihr Buch mit reichem Gewinn lesen. Es enthält neben viel Übertriebenem und Einseitigem manch feine treffende Beobachtung und manch gesundes Urteil.

In Deutschland blüht die Kinderseelenkunde sehr. In welchem Maße sie sich schon zur Geltung gebracht hat, geht hervor aus der Vorschrift über den Psychologieunterricht auf den preußischen Lehrerseminaren in den Lehrplänen von 1901. Es wird dort gefordert: „Bei dem Unterricht in der Psychologie sind in einer dem Standpunkte der Zöglinge angemessenen Weise die Entwickelung des seelischen Lebens im Kinde nach ihrem normalen Verlaufe und ihren wichtigsten pathologischen Zuständen sowie die hauptsächlichen Erscheinungen und Vorgänge des Seelenlebens und ihre Gesetze zum Verständnis zu bringen." Außer den Zeitschriften für allgemeine Psychologie, die sich mehr und mehr auch mit Kinderseelenkunde beschäftigen und durch ihre bibliographischen Angaben Zeugnis für die stetig zunehmende Literatur auf diesem Gebiete geben, gibt es eine ganze Anzahl von Zeitschriften und Sammelwerken, die der Kinderpsychologie speziell dienen. Es seien nur genannt die „Zeitschrift für Kinderforschung und Heilerziehung" mit ihren wissenschaftlichen Beiheften (Langensalza bei Beyer und Söhne) und die von Meumann herausgegebene Zeitschrift für experimentelle Pädagogik.

Von Meumann war schon die Rede. Seine experimentelle

Pädagogik ist wohl der zukunftsreichste Zweig der Kinderforschung überhaupt. Leider ist gegenwärtig der erste Band seiner „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik" vergriffen, um 1911 in zweiter, erweiterter und stark umgearbeiteter Auflage zu erscheinen. Wer Unterrichts- und Erziehungsfragen in einer dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft entsprechenden Weise behandeln will, darf an diesem grundlegenden Werke nicht vorübergehen. Meumann ist kürzlich an die Universität Leipzig übergesiedelt, nachdem er vorher in Halle, Münster, Zürich und Königsberg gewirkt hat.

In Zürich wirkt gegenwärtig Professor F. W. Förster, der bekannte Verfasser des in fast fünfzigtausend Exemplaren verbreiteten Buches „Jugendlehre". Die Jugendlehre gibt einen Moralunterricht für Schulkinder. Sie ist hervorgegangen aus der Bewegung für ethische Kultur und fußt auf den Erfahrungen, die man besonders in den Ländern englischer Zunge mit der ethischen Unterweisung der Jugend gemacht hat. Doch gehört Förster nicht zu den Radikalen der ethischen Bewegung. Er weist immer wieder darauf hin, daß der Moralunterricht durch den Religionsunterricht ergänzt werden muß. Freilich ist sein Standpunkt ein ziemlich einseitig katholischer, der weder für evangelisches noch für deutsches Wesen Verständnis hat. Sowohl die Reformation wie die Freiheitskriege sind ihm verwerfliche Erscheinungen. Aber sein Buch ist ganz auf Kinderpsychologie aufgebaut, und seine Lehrbeispiele zeugen von genialem pädagogischen Takt. Es gibt keine bessere Übersetzung kinderseelenkundlicher Ergebnisse in die unterrichtliche Praxis. Jeder evangelische Geistliche kann hier für seine eigene Methode viel lernen. Moralunterricht und Konfirmandenunterricht haben es beide mit dem inneren persönlichen Leben des Schülers zu tun, und solange wir kein Buch haben, welches die Lehrweise des Konfirmandenunterrichts in gleichwertiger Ausführung veranschaulicht, ist Försters Jugendlehre das beste Lehrbuch eines kinderseelenkundlich orientierten Unterrichtsverfahrens.

Unter den deutsch schreibenden Vertretern der Kinder-

seelenkunde im großen Stil ist noch hervorzuheben Professor Karl Groos in Gießen. Seine beiden großen Werke über die Spiele der Tiere und die Spiele der Menschen sind Muster tierpsychologischer und kinderpsychologischer Monographieen. Gerade die Untersuchung des kindlichen Spiels ist besonders wichtig, weil sich da das Kind in seiner Spontaneität am freiesten und natürlichsten gibt. In seinem Buch über das Seelenleben des Kindes hat Groos ausgewählte Vorlesungen über Kinderpsychologie veröffentlicht, die auch in die angrenzenden Probleme der allgemeinen Psychologie gut einführen. Es ist nur zu bedauern, daß er die Psychologie des Gefühls und des Willens nicht mit in den Bereich seiner Darstellung gezogen, sondern im wesentlichen nur die intellektuellen Vorgänge geschildert hat. Besonders wertvoll ist auch in dieser Schrift der Abschnitt über das kindliche Spiel.

Im übrigen blüht die Spezialforschung, besonders auf dem Gebiet der Pathologie der Kindesseele. Das zeigt ein Blick in die Zeitschrift für Kinderforschung und Heilerziehung und deren wissenschaftliche Beihefte. Um ihres pathologischen Ursprungs willen führt diese Zeitschrift auch den Beinamen „Die Kinderfehler". Man sieht hier deutlich, wie die Beschäftigung mit pathologischen Zuständen geisteskranker und geistig zurückgebliebener Kinder zur Kinderpsychologie angeregt hat. Das Mitleid mit dem kranken, abnormen Kinde ist ein Antrieb zur eindringenden Individualisierung und zum Studium der Seele des Kindes geworden.

Die Sprachforscher haben sich für die Kinderseelenkunde interessiert durch Untersuchungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes, von denen sie Aufschlüsse über die Entwicklung der Sprache überhaupt erwarten. Die Juristen und von ihnen angeregte Psychologen haben die Psychologie der Aussage des Kindes durchforscht mit dem praktischen Ergebnis, daß die Kinderaussagen vor Gericht wegen der starken Suggestibilität des Kindes und seiner zahlreichen Erinnerungstäuschungen sehr wenig Wert haben.

Kinderfreundlich gesinnte Damen haben zum Teil vorzügliche Arbeiten über Kinderpsychologie geliefert. Außer dem schon erwähnten kinderbiographischen, dem Buche von Preyer nachgebildeten Buch von Miß Shinn und dem von Dr. Lucy Hoesch Ernst in Gemeinschaft mit Neumann herausgegebenen ersten Bande des genannten schülerkundlichen Werkes wurde schon hingewiesen auf Ellen Key und auf die kinderkundliche Materialiensammlung von Dr. Gertrud Bäumer und Lili Dröscher „Von der Kindesseele". Das letztgenannte Buch bringt Prosaabschnitte aus Memoirenwerken und Dichtungen, die das Kinderleben nach den verschiedensten Seiten beleuchten. Man sieht aus diesen Darbietungen recht deutlich, was ja auch sonst aus der Geschichte der neuesten Literatur bekannt ist, wie sich die Poesie in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr der Darstellung des Kindes zugewandt hat. Die Zahl der Entwicklungs- und Schulromane ist sehr groß, leider sind viele von tendenziösester Einseitigkeit. Es existiert auch eine ganze Reihe von Anthologieen, welche Lieder für Kinder und über Kinder enthalten. Das alles läßt darauf schließen, daß jetzt in weiten Kreisen der Gebildeten ein starkes Interesse für liebevolle Beschäftigung mit der Kindesseele vorhanden ist.

Wie weitverzweigt das Gebiet der Kinderforschung ist und wie sich in den verschiedensten Berufen Federn finden, die mit Sachkenntnis und Liebe über das Kind zu schreiben wissen, sieht man an dem Sammelwerk von Adele Schreiber „Das Buch vom Kinde". Männer und Frauen, Künstler und Gelehrte, Ärzte und Pathologen, Volksschullehrer und Universitätsprofessoren, Verwaltungsbeamte und Juristen, Leiter von Taubstummen- und Blindenschulen, von Kindergärten und Kinderhorten, Besserungshäusern, Fortbildungsschulen, Erholungsheimen, Kinderasylen, Waisenhäusern, Waldschulen, Landerziehungsheimen usw. haben sich hier zu gemeinsamer Bearbeitung der das Kind betreffenden Probleme und Bestrebungen zusammengeschlossen. In zwei Bänden werden in fast hundert Artikeln auf fast neunhundert Seiten behandelt:

der Körper des Kindes, das Seelenleben des Kindes, häusliche und allgemeine Erziehung (von der künstlerischen Ausgestaltung der Kinderstube bis zur religiösen und ethischen Erziehung), öffentliches Erziehungs- und Fürsorgewesen, das Kind in Gesellschaft und Recht, Berufe und Berufsvorbildung. Und doch sind auch hier die Probleme nicht vollzählig besprochen, und die besprochenen sind nur angedeutet.

Begegnen wir also heute in allen Kreisen der Gebildeten dem lebhaftesten Interesse für Kinderforschung, so kann es verwundern, daß die Theologen für die Bedürfnisse des Konfirmandenunterrichts fast noch gar keinen Gebrauch von der neuen Wissenschaft gemacht haben. Vereinzelte Ansätze zu ihrer Berücksichtigung zeigen sich allerdings. Aber es findet doch höchstens hier und da eine Mitberücksichtigung der Kinderseelenkunde statt. Nirgends ist sie als eine entscheidende Grundlage für die gesamte Gestaltung des Unterrichts verwertet worden. Auch bei den wenigen theologischen Autoren, welche verraten, daß sie etwas von Kinderpsychologie wissen, hat man doch den Eindruck, daß ihre Methodik des Konfirmandenunterrichts ihnen im wesentlichen schon feststand, ehe sie sich mit der Seele des Kindes wissenschaftlich beschäftigten, und daß darum diese Beschäftigung nur leise Modifikationen der üblichen Art, Konfirmandenunterricht zu erteilen, bei ihnen bewirkt hat.

Eckert bespricht in seinem sehr verdienstvollen Buch über den erziehenden Religionsunterricht auf Seite 15 bis 22 den religiös-psychologischen Zustand des Kindes und leitet dann daraus das psychologisch allein mögliche Unterrichtsziel ab. Aber so richtig seine Ausführungen sind, die in dem Resultat gipfeln: „die natürliche psychologische Beschaffenheit der Kinder macht es unmöglich, den Glaubensentschluß, geschweige entwickeltes Glaubensleben in ihnen durch den Religionsunterricht zu erwecken", so wenig kann doch bei ihm die Rede davon sein, daß Kinderpsychologie zur Grundlage des Konfirmandenunterrichts gemacht würde. Denn es wird nur in religionspsychologischer Hinsicht auf die Seele des Kindes reflektiert, und das Ergebnis

hat nur negative Bedeutung, sofern es einer Überspannung des Unterrichtsziels vorbeugt. In der Methodik hält Eckert noch mit einigen Variationen an den Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik fest. Wie wenig bei seinen ausgeführten Katechesen die Kinderseelenkunde mitgesprochen hat, wird im weiteren Fortgang des Buches noch erörtert werden.

Das neueste Werk über Konfirmandenunterricht von Lorenz (Band 12/13 der Praktisch-theologischen Handbibliothek von Niebergall) geht schon etwas mehr auf die psychologische Seite ein. Aber auch hier wird die Kinderpsychologie nur mitberücksichtigt, eine grundlegende Bedeutung gewinnt sie nicht. Über Begriff, Charakter, Ziel und Aufgabe des Konfirmandenunterrichts wird ohne alle kinderseelenkundliche Orientierung verhandelt. Dann folgt allerdings ein Abschnitt über den Konfirmanden, in welchem von den physischen, geistigen und religiössittlichen Entwicklungsstufen der Jugend, von der Differenzierung der Konfirmanden in Knaben und Mädchen, Stadt- und Landkinder, höhere und niedere Schüler, verschiedene Temperamente (nach dem alten Schema) gesprochen wird. Aber das sind alles Rahmen ohne Bilder, in die das kinderpsychologische Material erst hineingemalt werden müßte. Wertvoll ist der Abschnitt über Konfirmandenanalysen. Lorenz fordert seelsorgerliche Analysen, die der Geistliche über die einzelnen Konfirmanden und ihr Milieu auf Grund von Hausbesuchen und Beobachtungen im Unterricht vornehmen soll. Und er gibt zum Teil ergreifende Proben von solchen Analysen. Aber solche seelsorgerliche Gemeindekunde gab es längst vor dem Bestehen einer wissenschaftlichen Kinderseelenkunde. Sie ist eine notwendige Vorarbeit der Seelsorge. Das große Verdienst des Lorenzschen Buches liegt darin, daß es mit besonderem Nachdruck den seelsorgerlichen Charakter des Konfirmandenunterrichts betont. Die psychologischen Grundlegungen dagegen, die hier und da als Vorbereitung für die Methodik der einzelnen Unterrichtsstoffe gegeben werden, sind religionspsychologisch, nicht kinderpsychologisch gehalten. Bei Stoffauswahl und Stoffanordnung hat die

Kinderpsychologie nicht mitgesprochen. Noch weniger bei den ausgeführten und angedeuteten Lehrproben. Lorenz rühmt zwar Försters Jugendlehre und fordert ein Hinausgehen über ihn im Konfirmandenunterricht. Aber seine Art zu katechisieren kann methodisch nur als ein Rückschritt hinter Förster bezeichnet werden, weil sie viel zu sehr theologisierend verfährt, viel zu wenig an die realen Gefühle und Triebe der Kinder anknüpft, viel zu ausschließlich von Religionspsychologie und Erwachsenenpsychologie ihre Direktiven hernimmt.

Viel ausführlicher handelt von Kinderseelenkunde das ganz kürzlich erschienene Buch von Kabisch: „Wie lehren wir Religion? Methodik des evangelischen Religionsunterrichts". Aber auf den Konfirmandenunterricht geht er als Schulmann nicht näher ein. Und auch seine kinderpsychologische Grundlegung des Religionsunterrichts berücksichtigt zu ausschließlich die religiöse Entwicklung des Kindes, die doch nur einen ganz kleinen Ausschnitt aus seinem Innenleben darstellt. Auch sind die kinderseelenkundlichen Darlegungen bei Kabisch zu sehr von seinen allgemein psychologischen und religionspsychologischen Theorieen beherrscht, in denen er sich einseitig an Wundt und James anlehnt. Soll die Kindesseele bei der Grundlegung der religiösen Unterweisung gebührend gewürdigt werden, so müssen ihre Bewußtseinstatsachen viel vollständiger und viel unbefangener berücksichtigt werden und dürfen nicht zum Beweismittel einer Religionstheorie verwendet werden. Sehr wertvoll sind in dem Buch von Kabisch die Erörterungen über die Lehrbarkeit der Religion und die zusammenfassende Besprechung der bisherigen Publikationen über den Kinderglauben. Wir werden auf die letzteren noch zurückkommen.

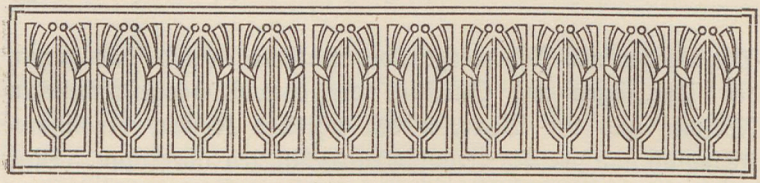
Wie kommt es, daß die Theologen sich anscheinend so wenig mit der Kinderseelenkunde befreundet haben und daß insonderheit die Methodik des Konfirmandenunterrichts ihr nirgends die gebührende grundlegende Bedeutung zuerkannt hat? Bei näherer Überlegung werden wir diese Vernachlässigung einer sonst so weithin geschätzten Wissenschaft doch begreiflich

finden. Der Kampf um die Reformbestrebungen bezüglich der Konfirmationspraxis hielt die kirchlich Interessierten, die Herbartsche Pädagogik, ihre Begründung, ihr Ausbau und ihre Bestreitung hielt die pädagogisch Interessierten unter den Theologen gefangen. Dazu kam, daß die Kinderpsychologie vielen verdächtig wurde durch ihre Verbindung mit naturalistischen, entwicklungsgeschichtlichen Phantastereien und neuer Sexualethik. Auch beschränkte sie sich lange Zeit auf die Erforschung der seelischen Erscheinungen beim kleinen Kinde, und der Theologe hatte den Eindruck, daß ihm solche Studien für den Unterricht der viel älteren Konfirmanden nichts bieten könnten. Auch ist ja Kinderseelenkunde eine ganz junge Wissenschaft, die erst seit etwa fünfzehn Jahren allgemeiner bekannt ist. Es ist also noch nicht viel versäumt.

Jedenfalls aber ist jetzt die Zeit dafür gekommen, daß auch wir Theologen uns energisch der Kinderforschung zuwenden. Es kann heutzutage niemand mehr in Fragen des Unterrichts und der Erziehung ein entscheidendes Wort mitsprechen, der von den Ergebnissen der Kinderpsychologie keine Notiz nimmt. Da aber unsere ganze evangelische Kirche eine Erziehungsanstalt für kleine und große Leute ist, so müssen wir in Erziehungsfragen auf der Höhe stehen. Die Kirche voran, nicht die Kirche hintennach, so muß es heißen auf dem Gebiet der Kinderseelenkunde. Gelegenheit zur Beobachtung der Kinder hat ja gerade der Geistliche genug. Es wäre unverantwortlich, wenn wir sie nicht benutzten.

Wir fassen alles, was über die Geschichte und Wertschätzung der Kinderseelenkunde gesagt wurde, zusammen in These 2: In Deutschland geboren, in Amerika aufgezogen, dann in allen Kulturländern enthusiastisch aufgenommen, neuerdings in ihrer vollkommensten Gestaltung wieder in Deutschland heimisch geworden, erfreut sich die junge Wissenschaft der Kinderseelenkunde im Jahrhundert des Kindes einer von Jahr zu Jahr steigenden, allerdings teilweise phantastisch-dilettantischen, die Kritik herausfordernden Wertschätzung in den Kreisen der

Physiologen und Psychologen, der Pathologen und Pädagogen, der Philologen und Juristen, der entwicklungsgeschichtlichen Forscher und der Vertreter der ethischen Kultur, der kinderfreundlich und poetisch veranlagten Gebildeten überhaupt. Nur die Theologen haben anscheinend für die Bedürfnisse des Konfirmandenunterrichts so gut wie gar keinen Gebrauch von ihr gemacht, was zwar aus verschiedenen Gründen durchaus verständlich ist, aber nun durch um so eifrigeres Studium wieder ausgeglichen werden muß.



# 3. Kinderseelenkunde und theologische Vorbildung und Fortbildung.

Daß die Vorbildung und Fortbildung der Theologen für die Zwecke des kirchlichen Unterrichts eine ungenügende ist, wurde jüngst von maßgebender Stelle anerkannt. Die Protokolle der 29. Deutschen Evangelischen Kirchenkonferenz zu Eisenach vom 18. bis 24. Juni 1908 (Stuttgart 1908 Hofbuchdruckerei „Zum Gutenberg") enthalten als Anlage K und L zwei Referate des Generalsuperintendenten Dr. Braune in Rudolstadt und des Generalsuperintendenten Möller in Kassel über „Die katechetische Weiterbildung der Geistlichen." Anlage M bringt dann Leitsätze zu beiden Referaten, in welchen eine intensivere Berücksichtigung der katechetischen Ausrüstung der Theologen gefordert wird für die akademische Vorbildung, die zweite Prüfung, die Predigerseminare, die Lehrvikariate, die im Amte befindlichen Geistlichen, denen durch die Superintendenten mittelst Inspektion und lehrplanmäßiger Überwachung des Konfirmandenunterrichts, durch Lesezirkel, durch katechetische Besprechungen und Lehrproben auf Predigerkonferenzen, durch Beteiligung am Religionsunterricht der Schulen, durch Musterkatechesen und literarische Unterweisungen seitens katechetisch besonders

erfahrener Geistlicher, endlich durch Einrichtung von katechetischen Instruktionskursen Förderungen in ihrer katechetischen Weiterbildung gegeben werden sollen.

In den Protokollen der 30. Deutschen Evangelischen Kirchenkonferenz vom 26. Mai bis 1. Juni 1910 wird dann im Geschäftsbericht des Deutschen Evangelischen Kirchenausschusses, Unterlage II Seite 70 ff., über die Aufnahme der erwähnten Leitsätze bei den deutschen evangelischen Kirchenregierungen berichtet. Hierbei konnte festgestellt werden, daß die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer gesteigerten Fürsorge für die katechetische Ausbildung und Weiterbildung der Geistlichen allgemein anerkannt wurde.

Es ist in hohem Maße erfreulich, daß die Deutsche Evangelische Kirchenkonferenz in dieser so zeitgemäßen und wichtigen Frage anregend und wegweisend vorangegangen ist. Der Natur der Sache entsprechend beschränken sich diese Anregungen allerdings fast ganz auf Vorschläge zu behördlichen, kirchenregimentlichen und institutionellen Maßnahmen. Es ist im wesentlichen das zu geringe Maß katechetischer Ausbildung, welches durch ein Mehr gebessert werden soll. Es tritt nicht hervor, daß die neue Zeit neue Wege und Methoden für die evangelische Katechetik fordert. Der kinderpsychologische Gesichtspunkt wird nur gelegentlich in dem Referat des Generalsuperintendenten Möller gestreift, wenn es heißt (Seite 221): „Anschaulich unterrichten heißt aber nicht nur sinnliche Anschauungen (Örtlichkeiten, Zeitumstände, Sitten usw.) geben, sondern auch psychologisch die Beweggründe des Handelns und Leidens erfassen und das ganze Leben, wie es den Schüler umgibt und ihm nahe getreten ist, in Kontakt mit den christlichen Wahrheiten und Lebensgrundsätzen bringen."

Es muß aber ernstlich bezweifelt werden, ob mit einer quantitativen Arbeitssteigerung auf dem katechetischen Gebiet, mit einer Vermehrung behördlicher Anforderungen, Inspektionen und Anregungen der Schaden gebessert werden kann. In weiten Kreisen hat sich ein Bewußtsein von der Erfolglosigkeit oder

doch Unzulänglichkeit der bisherigen katechetischen Methoden festgesetzt. Alle vermehrte Vorbildung und Fortbildung wird nicht entscheidend helfen, wird insbesondere nicht die Kraft der Begeisterung für neue, große Aufgaben auf ihrer Seite haben, wenn nicht Inhalt und Qualität des katechetischen Studiums eine Umbildung erfahren.

Diese Umbildung muß sich in der Richtung bewegen, daß Kinderseelenkunde zu einer der Grundlagen des kirchlichen Unterrichts gemacht wird.

Wenn es eine Notwendigkeit ist, daß auch der Theologe sich ernstlich mit Kinderseelenkunde beschäftigt — und wir werden diese Notwendigkeit schon auf Grund der bisherigen geschichtlichen Darstellungen annehmen müssen, während der prinzipielle Beweis den späteren methodologischen Erörterungen vorbehalten bleibt — so sollte das Studium der Kinderpsychologie schon auf der Universität beginnen. Unsere Theologen lernen in ihren Vorlesungen und Seminaren die Akzente der hebräischen Sprache lesen. Sollte es nicht noch wichtiger sein, daß sie in Kinderseelen lesen lernen? Unsere Akademiker wissen so säuberlich den Strom der heiligen Geschichte in seine einzelnen Quellbäche auseinanderzuleiten. Sollte es überflüssig sein, daß sie sich recht eingehend um die Quellen bekümmern, aus denen der lebendige Strom des Bewußtseins in der Menschenseele gespeist wird? Diese Quellen fließen im Kinderlande.

Freilich, um die Fürsorge für die Kindesseele, ihre Durchforschung und ihre Erziehung ist es schlecht bestellt auf den Universitäten. Das beweist u. a. der Umstand, daß in ganz Deutschland ein einziger Professor einen Lehrstuhl für Pädagogik inne hat. Und dieser Professor ist Honorarprofessor, was auf deutsch heißt: er bekommt kein Honorar. Sonst wird die Pädagogik von einem Philosophieprofessor nebenamtlich mit abgetan. In welchem Maße die Wissenschaft vom Kinde einschließlich der Pädagogik ein Stiefkind ist, zeigt sich in ihrem Verhältnis zur Medizin. Für den kranken Leib des Menschen gibt es eine Unzahl fest angestellter Professoren und Dozenten

an den Universitäten, ganz abgesehen von den reich ausgestatteten Akademieen. Aber für die Wissenschaft vom Kinde, für Erziehungskunst und Kindeskunde — einen einzigen Lehrstuhl! (Näheres hierüber siehe in Heft 45 der Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung „Zur Wertschätzung der Pädagogik" Seite 9 ff.)

Auch die spezielle Fürsorge für die kirchliche Unterweisung der Kinder steht nicht auf der Höhe. Es wird zwar innerhalb der praktischen Theologie eine Vorlesung über Katechetik gehalten. Aber darin sind zusammengepfercht zwei sehr verschiedene Dinge: der religiöse Schulunterricht und der Konfirmandenunterricht. Nur an einer Universität wird ein besonderes Kolleg über Theorie und Praxis des Konfirmandenunterrichts geboten. (Siehe Lorenz „Der Konfirmandenunterricht" Seite 106.) Religiöser Schulunterricht und Konfirmandenunterricht müßten jeder nach seinen eigentümlichen Gesichtspunkten behandelt werden, und beide müßten in kinderseelenkundlichen Vorlesungen ihr breiteres Fundament finden.

Hoffentlich ist die Zeit nicht mehr fern, in der man an allen Universitäten besondere Lehrstühle für Kinderseelenkunde und Pädagogik, insbesondere experimentelle Pädagogik, finden wird, dazu die nötigen Laboratorien und Seminare. In diesen Beziehungen sind wir beschämend weit hinter den praktischeren Amerikanern zurück. Hoffentlich gehört Kinderseelenkunde bald zu den Vorlesungen, die ein Theologe gehört haben muß, wenn er sich zum ersten Examen melden will. Hoffentlich wird der Kursus, den die Theologen jetzt meist in wenigen Wochen an einem Lehrerseminar absolvieren, der jetzt vielfach nur eine erheiternde Episode ist, zu einer Zeit ernster Arbeit. Er muß in nähere Berührung mit dem Kinde bringen, darf nicht nur damit ausgefüllt werden, daß man die Erziehungskunst einiger Seminarlehrer bewundert, Referate über uralte Pädagogen kompiliert und Musterlektionen hält, die nichts weniger als musterhaft sind. Ausblicke in die Welt der Kleinen müssen eröffnet werden, durch die das auf der Universität betriebene

theoretische Studium der Kindesseele sich zur angewandten Kinderpsychologie zuspitzt.

Auch die Predigerseminare, deren es viel zu wenige gibt, sollten Kenntnis und praktische Verwertung der Kinderseelenkunde fördern. Zwar ist es vorläufig noch Zukunftsmusik, wenn Generalsuperintendent Dr. Braune in dem genannten Referat sagt: „Nicht auf der Universität, nicht im späteren Amt, sondern im Predigerseminar liegt für die katechetische Weiterbildung der Geistlichen das Schwergewicht.“ Aber sicher ist ein mit einer Volksschule in Verbindung stehendes Predigerseminar eine Stätte, die besonders gute und aussichtsvolle Gelegenheit zur unterrichtlichen Ausbildung und Übung bieten könnte. Weniger sicher steht fest, was in beiden Referaten behauptet wird: „Die katechetische Ausbildung, wie sie auf Predigerseminaren, etwa nach Art der Loccumer geübt wird, trägt allen berechtigten Forderungen Rechnung, und läßt gute Früchte in der Praxis erhoffen.“ Dieser Satz verkennt doch, daß der gesamte gegenwärtige katechetische Betrieb vielen berechtigten Forderungen nicht genügt. Man braucht nicht alle Anklagen zu unterschreiben, welche Baumgarten in seinen Neuen Bahnen gegen den gegenwärtigen religiösen Unterricht erhebt. Aber die Nichtberücksichtigung der Kindesnatur und ihrer Naivität, den Mangel an konkreter Anschaulichkeit, das Fehlen selbsttätiger Stoffaneignung, die mechanische Behandlung und Veraltung jugendlicher Seelen, die Verfrühung durch geistliche Ungeduld, das Memorieren von Unverstandenem, die exegetische Kleinigkeitskrämerei muß auch der als schwere Schäden der gegenwärtigen Unterrichtsweise zugeben, der auf einem theologisch ganz anderen Standpunkt steht als Baumgarten und der Meinung ist, daß auch die Baumgartensche Katechetik nicht genügt. Es wäre merkwürdig, wenn die Predigerseminare allein als selige Inseln aus der Flut der katechetischen Unzulänglichkeit emporragten. Erst wenn sie die Kinderseelenkunde im weitesten Sinne in ihren Lehrplan aufnehmen, werden sie imstande sein, „neue Bahnen“ zu weisen.

Die Pastoralkonferenzen, die gemeinsamen Zusammenkünfte von Ortsschulinspektoren und Lehrern, die theologischen Kurse innerhalb der evangelischen Landeskirchen Deutschlands sowie die Kreissynoden und Konsistorien sollten ihr Augenmerk auf die Kinderpsychologie richten. Einige Themata, die sich als Verhandlungsgegenstände auf allerlei Konferenzen eignen würden, seien hier gleich genannt. Die Bedeutung der Kinderseelenkunde für die Amtswirksamkeit des Geistlichen und des Lehrers. Was sagt uns die Kinderseelenkunde über die Möglichkeit, Religion zu lehren? Kinderseelenkunde und Herbartsche Formalstufen. Wie wirken wir auf Gefühl und Willen der Konfirmanden ein? Es ließen sich hunderte von Thematen nennen, zumal wenn man darauf eingeht, was uns die Kinderseelenkunde über die Behandlung der einzelnen Lehrstoffe sagt. Z. B.: Welche Anknüpfungspunkte bietet die Kindesseele für die Behandlung des 4. Gebotes, des 6. Gebotes, des 8. Gebotes, für die Verkündigung von Jesus, für die evangelische Wertung von Glauben und Werken, für die Erziehung zum Gebet, für die Eschatologie, für die Sakramentslehre? Solche Fragen können gar nicht aus den bisherigen Lehrbüchern für Katechetik und Konfirmandenunterricht beantwortet werden. Zu ihrer Beantwortung muß kinderseelenkundliches Neuland gepflügt werden.

Wir erhalten unsere dritte These: Bei der wissenschaftlichen Ausrüstung des Theologen für die Zwecke des kirchlichen Unterrichts wird die Kinderseelenkunde in Zukunft ernstlich beachtet werden müssen durch gründliche Behandlung auf Universitäten und Predigerseminaren, in Pastoralkonferenzen, gemeinsamen Zusammenkünften von Ortsschulinspektoren und Lehrern, theologischen Kursen und im Selbststudium.



# 4. Der Segen der Kinderseelenkunde für den Geistlichen.

Wer sich einmal eifrig dem Studium der Kinderseelenkunde ergeben hat, wird bald dankbar bekennen, daß er reichen Segen davon gehabt hat. Freilich nur unter der Bedingung, daß er die Kinderseelenkunde nicht übertreibt, und daß er sie nicht überschätzt. Übertrieben wird die Kinderseelenkunde, wenn man sie so betreibt wie Lay in seiner Experimentellen Didaktik verlangt. Er betrachtet die experimentelle Didaktik als eine Art zahlenmäßig kontrollierten Unterrichtes, „eine exakte Unterrichtspraxis, bei der Maßnahmen und Erfolg zahlenmäßig genau kontrolliert und verglichen werden können." Bei dieser Auffassung erscheint der Unterricht als ein Mittel zum Zweck des psychologischen Experimentes. Die Kinder werden zu Versuchsobjekten gemacht. Das schädigt den Unterricht, welcher praktische Zwecke verfolgt. Und die Experimente, welche dabei gemacht werden, sind einseitig und ungenügend, ohne Exaktheit. (Vergl. darüber Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik Band II Seite 151—154.)

Es soll auch nicht jeder meinen, daß er deshalb, weil er einige Bücher über Kinderseelenkunde gelesen hat, nun gleich

befähigt sei zu psychologischen Experimenten. Dazu gehört eine methodische Schulung im psychologischen Laboratorium, eine genaue und kritische Untersuchung der Fehlerquellen, die mehr oder weniger stark bei jeder Methode der Untersuchung fließen. Wenn es die Lehrer und Geistlichen zu ihrer Aufgabe machen würden, die Kinderforschung durch Untersuchungen in Schule und Konfirmandenunterricht zu bereichern, so würden wahrscheinlich in der Mehrzahl der Fälle Schule und Konfirmandenunterricht darunter leiden. Also nicht übertreiben! Nicht theoretische Kinderforschung an die Stelle der praktischen Unterrichtsziele setzen!

Aber auch vor Überschätzung der Kinderpsychologie muß gewarnt werden. Die Kinderseelenkunde wird überschätzt, wenn jemand meint, allein durch sie könnte man ein geschickter und erfolgreicher Lehrer werden. Soweit reicht ihre Kraft nicht. Sie kann keine Fähigkeiten erzeugen, die nicht vorhanden sind. Lehrbefähigung ist ein praktisches Geschick, welches durch theoretische Kenntnisse nie erworben werden kann. Wohl aber kann es durch Übung gesteigert werden. Ein ausgezeichneter Kinderpsychologe kann möglicherweise ein sehr schlechter Lehrer sein. Und umgekehrt kann ein guter Lehrer ein schlechter Kinderpsychologe sein, der aus seinen Unterrichtserfahrungen ganz falsche psychologische Schlüsse zieht. So wenig das Studium der Anatomie einen Menschen zum Bildhauer macht, so wenig wird man durch das Studium der Kindesseele allein schon zu einem guten Seelenbildner.

Nur soviel muß behauptet werden, daß ein begabter Bildhauer aus genauer anatomischer Kenntnis große Vorteile für sein Schaffen ziehen wird. Und analog dazu wird ein Lehrer mit Lehrbefähigung aus dem Studium der Kindesseele reichen Gewinn für seine Praxis haben.

Die Kinderseelenkunde kann jedenfalls soviel leisten, daß sie aufmerksam macht auf das, was dem Kinde nottut, daß sie Fehler und Mißgriffe der bisherigen Methoden aufdeckt, daß sie dem Lehrer zeigt, was anders werden muß und wo An-

knüpfungspunkte in der Kindesseele liegen, die in Unterricht und Erziehung benutzt werden wollen. Kinderseelenkunde hat kritische Bedeutung, indem sie zur Ablehnung aller unkindlichen Unterrichtsweise mahnt, sie hat wegweisende Bedeutung, sofern sie neue Bahnen für die Praxis eröffnet. Ob der Lehrer diese neuen Bahnen geht, das hängt von seinem guten Willen und von seinen Fähigkeiten ab.

Kinderseelenkunde lehrt, die einzelnen Kinderseelen richtiger anzusehen, hindurchzuschauen durch die Verkleidungen des Angewöhnten und Angelernten bis in das lebendige Triebleben hinein, hinter dem Kindertrotz das Kinderleid, hinter der Kinderlüge die Kinderphantasie zu erkennen. Eine individuellere und gerechtere Beurteilung und Behandlung des einzelnen Kindes wird die Folge sein.

Nicht nur Richtlinien für kindgemäßen und individualisierenden Unterricht gibt die Kinderseelenkunde. Sie schafft auch ihrerseits, wo sie kein Widerstreben findet, schon etwas von dem guten Willen zum Bessermachen. Es ist ein Gesetz der menschlichen Seele, daß man sich nicht eingehend mit einem Gegenstande beschäftigen kann, ohne schließlich ein erhöhtes Interesse für ihn zu gewinnen. Je intimer die Beschäftigung ist, um so größer wird das Interesse sein. Kinderseelenkunde ist intime Beschäftigung mit der Seele des Kindes. So erzeugt sie mit Naturnotwendigkeit ein intensiveres Interesse am Kinde, eine gesteigerte Liebe zum Kinde, ein gewachsenes Verständnis für das Kind. Sie macht Lust, am Kinde zu arbeiten, sie weckt in gewissem Maße die Treue in der Arbeit. Indem sie Verkehrtheiten meiden lehrt, erhöht sie die Erfolge der unterrichtlichen Tätigkeit und damit die Arbeitsfreudigkeit. So dürfte es, wenn auch möglich, so doch in der Regel unwahrscheinlich sein, daß jemand, der sich viel mit Kinderseelenkunde beschäftigt hat, nicht dadurch ein besserer Lehrer wird. Freilich, das hängt davon ab, wieweit es der Kinderseelenkunde gelingt, die rüstige Kraft und das warme Herz des Lehrers

in Bewegung zu setzen. Das ist eine Charakterfrage und eine Frage der Begabung.

Ein weiteres Gesetz des menschlichen Seelenlebens ist das Gesetz der Mitübung. Man kann sich nicht in einer bestimmten Tätigkeit üben, ohne dadurch zugleich geschickter zu werden für gewisse verwandte und benachbarte Tätigkeiten. Ein Klavierspieler übt sich durch sein fleißiges Klavierspielen zugleich für die künftige Erlernung des Geigenspiels, indem er seine allgemeinen musikalischen Fähigkeiten steigert. Wer Kinderseelenkunde treibt, wird einen geschärften Blick bekommen für Bauernseelenkunde, für Arbeiterseelenkunde, für Gemeindeseelenkunde. Die Kindesseele und die Volksseele sind Geschwister, fast möchte man sagen: sie sind Zwillinge. Indem wir die Kinder besser verstehen lernen, üben wir uns zugleich in der Menschenkenntnis und Selbsterkenntnis. Unsre allgemeine Seelenkunde wird gesteigert. Das wird dem Geistlichen in seinem Amte auf Schritt und Tritt zugute kommen.

Er wird von der Kanzel einfacher und schlichter sprechen, nachdem er die Redeweise der Kinder studiert hat. Er wird in der Seelsorge bessere Anknüpfungen finden, nachdem er gelernt hat, im Unterricht an die lebendigen Interessen der Kinderherzen anzuknüpfen. Ist doch die gesamte praktische Arbeit des Geistlichen eine Erziehungstätigkeit. Sind doch auch die Erwachsenen, an denen er wirkt, oft nichts anderes als große Kinder. Wie Goethe im Werther sagt: „Guter Gott von deinem Himmel! Alte Kinder siehst du und junge Kinder und nichts weiter; und an welchen du mehr Freude hast, das hat dein Sohn schon lange verkündigt."

Daß die Selbsterkenntnis des Geistlichen und des Lehrers wächst, wenn ihre Kinderseelenkunde sich bereichert, beruht auch auf dem Gesetz der Mitübung. Genauere Durchforschung der kindlichen Charaktere nötigt den, der sie durchforscht hat, ganz von selbst, nun auch in sich selbst hineinzuschauen und sich zu fragen: Welchem Vorstellungstypus gehörst du an, welches ist deine Art, zu beobachten, anzuschauen, zu lernen, dich zu

interessieren, zu phantasieren und zu handeln? Lehrerkunde ist das notwendige Korrelat der Schülerkunde. Auch wurde schon darauf aufmerksam gemacht, wie durch das Studium der Kindesseele die Kindheitserinnerungen in uns erwachen, wobei manches wieder lebendig wird, was längst vergessen war. So lernen wir die eigene Entwicklung verstehen. Ernste Gewissenserkenntnisse über verschuldete Mißerfolge an den anvertrauten Kinderseelen werden einen nicht unwichtigen Teil dieser gesteigerten Selbsterkenntnis bilden und werden ihrerseits vorwärts helfen zu tüchtiger Tat.

Wo zu einem Pfarrhaus Kinder gehören, mit wie neuem Interesse schaut sie der Hausvater an, wenn er ein Kinderkundiger ist! Wie anders wird er achten auf die Ausstattung der Kinderstube, auf das Spielzeug, auf den Sandhaufen im Garten, auf den Umgang der Kinder mit Tieren und Pflanzen! Alle diese Kleinigkeiten werden ihm bedeutsam, denn er weiß, daß sie Bausteine zum Aufbau der kleinen Persönlichkeiten sind. Die Kinderseelenkunde ist imstande, den eingefleischtesten Büchermenschen von seinem Schreibtisch fortzulocken in die Kinderstube hinein. Ja, manchmal wird sie ihm den Eindruck erwecken, als sei nun seine eigentliche Studierstube die Kinderstube geworden.

Auf dem Gesetz der Mitübung beruht es auch, daß Glaubenseinfalt, Amtsfreudigkeit und Amtstüchtigkeit durch Kinderforschung in dem Geistlichen gesteigert werden. Glaubenseinfalt, in Kinderherzen erschaut, wirkt suggestiv. Sie überträgt sich auf das Herz des Anschauenden. Sein Kindersinn, sein Kinderglaube steht auf in ihm und stößt den in blasser Reflexion großgewordenen erwachsenen, allzu erwachsenen alten Menschen vom Thron. Die Unmittelbarkeit des Gemütslebens wächst wieder empor unter dem Tau von Kindertränen und unter dem Sonnenstrahl ihres Lächelns. Und, hat der Geistliche sich einmal in der Konfirmandenstunde des Mißerfolgs entwöhnt, ist er durch bessere Unterrichtsresultate zu der Überzeugung gekommen, daß die Arbeit an den Herzen doch nicht

so aussichtslos ist, wie er dachte, so wird er auch in seinem übrigen Amtsleben hoffnungsvoller und freudiger wirken.

Wie sich die kinderseelenkundlichen Studien des Geistlichen auch inhaltlich in seiner sonstigen Tätigkeit verwerten lassen zur Förderung der Gemeinde durch Predigten, Eltern- und Familienabende, seelsorgerliche Illustrationen usw., davon war zum Teil schon die Rede, und es wird weiter darauf zurückgekommen werden. Ein Punkt sei noch besonders hervorgehoben. Das Verhältnis zwischen Pfarrer und Lehrer, zwischen Schule und Kirche kann durch kinderseelenkundige Geistliche inniger gestaltet werden. Durch seine seelsorgerliche Tätigkeit ist der Geistliche dem Lehrer naturgemäß in psychologischer Betrachtungsweise überlegen. Wenn er diese seine psychologische Disposition durch Kinderseelenstudium steigert, so wird er auf gemeinsamen Konferenzen und im persönlichen Gespräch den praktischen Fachmännern der Schule nicht nur imponieren, sondern, was viel wichtiger ist, er wird ihnen dienen, sie in ihrer Unterrichtstätigkeit fördern können. Er wird so den Tatbeweis dafür erbringen, daß ein treues Zusammenwirken von Kirche und Schule, Pfarrer und Lehrer beiden Teilen zum Segen gereicht, daß die Kirche auch zu führen und voranzugehen versteht. Er wird einen neutralen Boden gemeinsamer Interessen schaffen, die ihn auch solchen Lehrern nahebringen, die der Kirche ferngerückt sind.

Wir formulieren die vierte These: Der Segen eines gründlichen Studiums der Kinderseelenkunde, welches in stetem Zusammenhang mit der Praxis des Unterrichts und nicht auf Kosten derselben betrieben wird, wird sich dem Geistlichen fühlbar machen durch gewachsenes Verständnis und liebevolleres Interesse für seine Konfirmanden sowie für die Kinder, die ihm sonst in Pfarrhaus und Gemeinde anvertraut sind, durch gesteigerte Unterrichtserfolge, durch Bereicherung seiner allgemeinen Menschenkenntnis und Selbsterkenntnis, durch Neubelebung seiner Glaubenseinfalt, Amtsfreudigkeit und Amtstüchtigkeit, durch Besserung des Verhältnisses zwischen Pfarrer und Lehrer.

## 5. Die für den Konfirmandenunterricht wichtigsten Probleme der Kinderseelenkunde.

Wir müssen nun genauer fragen, welche Probleme aus dem großen Gesamtgebiet der Kinderseelenkunde sollen den Geistlichen im Interesse seines Konfirmandenunterrichts besonders beschäftigen? Zunächst muß er sich einen Überblick über die wichtigsten Probleme der Kinderseelenkunde überhaupt verschaffen. Denn, wenn irgend etwas im Zusammenhang des Ganzen gesehen werden muß, so ist es die Kinderseelenkunde. Es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, wollte der Theologe glauben, er könne sich auf das Studium der sittlichen und religiösen Entwicklung des Kindes beschränken. Die genaue Kenntnis der natürlichen Denkweise und des natürlichen Trieblebens des Kindes ist mindestens ebenso wichtig.

Am sorgfältigsten ist bisher die intellektuelle Seite des kindlichen Seelenlebens durchforscht worden. Von der Physiologie ging die Kinderpsychologie aus. Darum haben wir sehr genaue Untersuchungen über die Sinnesempfindungen der Kinder. Wie das Kind sehen und hören lernt, wie sich sein Tastsinn, Geschmack und Geruch, Wärmesinn, Organempfindungen und Muskelempfindungen entwickeln, darüber ist viel geschrieben.

Es ist für uns, wenn auch nicht die Hauptsache, so doch nicht wertlos. Denn einerseits ist die Kenntnis dieser Vorgänge eine Voraussetzung für tieferes Verständnis der höheren geistigen Tätigkeiten, andrerseits bietet sie uns für den Konfirmandenunterricht manche wirksame Illustration, die die Kinder interessiert. Wir werden Beispiele davon anführen.

Sehr genaue Untersuchungen verdanken wir der experimentellen Pädagogik über das Gedächtnis der Kinder. Ferner über die Technik und Ökonomie der geistigen Arbeit, über die besten Lernmethoden. Wir müssen infolge der Ergebnisse dieser Untersuchungen die falsche Vorstellung von dem guten Gedächtnis des Kindes aufgeben. Das Kind lernt im allgemeinen schlechter als der Erwachsene. Es lernt und behält nur dasjenige gut, was es persönlich warm interessiert, sein Gefühl und seinen Willen bewegt. Es ergibt sich daraus eine wichtige Doppelforderung. Einmal, daß man das gebrechliche Gedächtnis der Kinder nicht mit zu viel Memorierstoff überlasten darf. Sodann, daß auch vom Gesichtspunkt der gedächtnismäßigen Aneignung des Unterrichtsstoffes der größte Wert darauf gelegt werden muß, daß dieser Stoff zu Gefühl und Willen des Kindes in lebendigste Beziehung gesetzt wird. Selbst derjenige, welcher Aufnahme von religiösem Memorierstoff als Zweck des Konfirmandenunterrichts bezeichnen wollte, müßte doch um des dauerhaften Memorierens willen an Herz und Gemüt der Kinder heranzukommen suchen.

Die Art, wie das Kind anschaut, wahrnimmt, beobachtet, ist durch die Kinderseelenkunde in ein neues Licht gerückt worden. Wir müssen den alten Satz, daß die Entwicklung des Kindes von der Anschauung zum Begriff geht, in gewissem Sinne aufgeben. Die Entwicklung der kindlichen Auffassung geht vielmehr von allgemeinen Merkmalen der ganz unscharf und ungenau von ihm beobachteten Dinge aus. Erst unter dem Einfluß der interessierten Aufmerksamkeit, welche Anschauung und Beobachtung des Kindes unter den Druck gewisser Zielgedanken und Absichtsvorstellungen bringt, entwickelt sich ein wirkliches Anschauen des einzelnen Gegenstandes und seiner

verschiedenen Merkmale. Richtig, genau und allseitig anschauen ist nicht eine Fähigkeit des Kindes, sondern des reifen Menschen. Ebenso wie das Gedächtnis des Kindes ist auch seine Anschauung abhängig von seinem Gemütszustand und seiner Willensrichtung. Das Kind sieht und beobachtet nur, was ihm persönlich wertvoll ist, oder was zu sehen die Notwendigkeiten des Lebens ihm wichtig machen. Selbst Gegenstände, die ihm durch tägliches Sehen gewohnt und bekannt sind, schaut es nur dann mit bewußter Beobachtung an, wenn sie einem besonderen Interesse seines Herzens begegnen. Wie das Kind nur behält, was es behalten will, so sieht es nur, was es sehen will. Man kann also einem Kinde nicht zu klaren und vollständigen Anschauungen verhelfen, ohne lebendige Interessen in ihm wachzurufen, sein Gemüt zu beeinflussen.

Die Art, wie das Kind Vorstellungen bildet und miteinander verknüpft, unterscheidet sich von der Art des Erwachsenen. In ganz unvergleichlich höherem Maße bildet das Kind Einzelvorstellungen. Wird ihm das Wort „Frosch" zugerufen, so denkt es nicht an einen Frosch überhaupt, sondern an den bestimmten Frosch, welchen Nachbar so und so in einem Glase auf seinem Tisch stehen hat. Bei der Begriffs- und Urteilsbildung achtet das Kind besonders auf die Bewegung und die Tätigkeit, den Nutzen und Zweck der Dinge. Die Definitionen des Kindes laufen hinaus auf konkrete Zweckbeziehungen und Tätigkeitsvorstellungen. Ein Stuhl ist, wo man sich draufsetzen kann. Vernunft ist, wenn man heiß ist und kein Wasser trinkt. Es ergibt sich daraus, daß der Lehrer gut tun wird, immer vom konkreten Einzelding auszugehen, überall die zweckvolle Beziehung zum Leben des Kindes herzustellen, Personen und Dinge nicht in ihrer Zuständlichkeit und Ruhe, sondern in Tätigkeit und Bewegung darzustellen.

Die kindliche Phantasie ist leider noch wenig erforscht, wenigstens wissenschaftlich. Den Dichtern ist von jeher gerade das eigentümliche und lebhafte Phantasieleben der Kinder interessant gewesen. Die Phantasie spielt im Leben der Kinder

eine größere und eine andere Rolle als im Leben des Erwachsenen. Man muß ihre krausen Linien kennen, um Kinderspiel, Kinderaussage, Kinderlüge gerecht und verständnisvoll beurteilen zu können. Auch ist die Kinderphantasie ein Einfallstor zum Kindergemüt. Phantasie und Gefühl sind Zimmernachbarn. Die lebhafte Kinderphantasie reicht die allerbesten Anknüpfungspunkte für einen eindrucksvollen Unterricht dar. Man muß an ihre Schöpferkraft appellieren, wenn man Religion lehren will. Diese Schöpferkraft macht das Unsichtbare sichtbar, das Übersinnliche sinnlich, das Ferne nah, das Vergangene gegenwärtig, das Uralte modern. Auch für die Erziehung des sittlichen Willens hat die Phantasie die allergrößte Bedeutung. Das sogenannte phantasierte Handeln, bei welchem die Kinder in gedachte Situationen versetzt und aufgefordert werden, sich zu entscheiden, wie sie sich verhalten wollen, ist eine vortreffliche Vorübung für die sittliche Tat. Insbesondere gehört es mit zur Erziehung zur Liebe, daß man die Kinder lehrt, sich mitfühlend in andere hineinzuversetzen. Dies sympathisierende Einfühlen ist aber nicht möglich ohne Phantasie.

Die Phantasie des Kindes können wir gut studieren beim Märchenerzählen und beim Spiel. Ellen Key sagt in ihrem „Jahrhundert des Kindes" manches Beherzigenswerte über das Märchenerzählen für Kinder. Die Märchen, gedichtet von der der Kindesseele so nahe verwandten ursprünglichen Volksseele, sind für das Kind keineswegs nur Anregungen zur Betätigung seiner nachschaffenden Phantasie, zu den Schrecken und Freuden der halb bewußten, halb unbewußten Illusion. Sie sind zugleich primitive Deutungsversuche der Welt und der menschlichen Verhältnisse, sie bieten in einfacher, kindlicher Darstellung die Grundgesetze des Zusammenhanges zwischen sittlichem Handeln und äußerem Ergehen. Dadurch werden sie dem Kinde zu Orientierungstafeln für das große Panorama des Lebens, das im Märchen auf seine Hauptlinien reduziert wird.

Karl Groos lehrt uns in seinen Büchern über die Spiele der Menschen und über das Seelenleben des Kindes den

ernsten Hintergrund des kindlichen Spieles sehen. Nicht unnütze Zeitvergeudung, die man dem Kinde sobald wie möglich abgewöhnen muß, ist das Spiel. Es hat seine große biologische Bedeutung. Es ist die freiwillige, unbeabsichtigte Selbstausbildung des Kindes. Ewige Gesetze machen das Spiel des jungen Menschenkindes zu einer Notwendigkeit. Die Kinder der Menschen haben eine so lange Jugend, damit sie spielen können. Und sie haben eine so lange Spielzeit, damit sie sich durch das Spiel einüben und ihre Kräfte entwickeln können für das viel kompliziertere Leben, das ihnen im Vergleich mit der Tierwelt bevorsteht. Bilden so die weltumspannenden Naturgesetze die ehrwürdigen Kulissen des kindlichen Spiels, so ist es andererseits aufs engste verschwistert mit der Kunst des erwachsenen Menschen. Kein Geringerer als Schiller hat diesen Gedanken des Zusammenhanges zwischen Spiel und Kunst zuerst betont. Die Illusionsspiele, in denen das Kind die Hutschachtel zum Karussell, die Schlummerrolle zur Puppe, die Finger zu Spielgefährten, den Sandhaufen zur Burg und sich selbst zum General umschafft, zeigen das Kind in der Tätigkeit seiner schöpferischen Phantasie. Sie gehören zur bewußten Selbsttäuschung und fallen damit in eine Kategorie mit der künstlerischen Illusion.

Wichtiger als alles Genannte ist für den Theologen das Studium des kindlichen Gefühls und des kindlichen Willens. Über den Einfluß des kindlichen Fühlens und Wollens auf die Gedächtnisleistung und auf die kindliche Anschauung wurde schon gesprochen. Es bedarf nicht des Nachweises, daß auch die kindliche Phantasietätigkeit sich am liebsten in der Richtung bewegt, die durch das kindliche Fühlen und Wollen vorgezeichnet ist. Noch leichter als Gedächtnis und Anschauung schmiegt sich die kindliche Einbildungskraft den kindlichen Trieben und Interessen an. Jeder Vater, der seinen Kindern selbsterfundene Geschichten erzählt, macht die Beobachtung, daß die ausspinnende und ausschmückende Mitarbeit des Kindes sich auf der Linie hält, die ihm durch seine persönlichen Interessen

und Liebhabereien vorgezeichnet ist. Wie wichtig sind dem tierliebenden Kinde die Geschichten von Eichhörnchen und Maulwürfen, Hasen und Hirschen, Katzen und Hunden! Wie freut sich der kleine Gourmand der Erzählungen, in denen Schokolade und Kuchen ihre gebührende Rolle spielen! Es zeigt sich in allen diesen Erscheinungen die Vorherrschaft des Wollens und Fühlens im Leben des Kindes. Der Erwachsene steht mehr unter der Herrschaft von Grundsätzen und allgemeinen Gedanken. Das Kind wird von seinem, meist halbbewußten, instinktartigen Fühlen und Wollen getrieben. Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt hat Flügel eine Abhandlung geschrieben. Es ist so interessant, zu sehen, wie selbst ein Herbartianer sich hier genötigt sieht, den Primat des Gefühls über den Intellekt im Leben des Kindes zu behaupten. Über Intelligenz und Wille hat Meumann ein tiefgründiges Buch veröffentlicht, welches bei aller — in den Schlußgedanken hervortretenden — Neigung, die Intelligenz zum ausschlaggebenden oder alleinigen Faktor des menschlichen Seelenlebens zu machen, doch unumwunden den Primat des Willens im Kinde und im primitiven Menschen zugibt. Eine eingehende Psychologie der Gefühle verdanken wir dem Franzosen Ribot, der auch ein ausgezeichnetes Buch über die Schöpferkraft der Phantasie veröffentlicht hat. Alle zuletzt genannten Werke sind nicht speziell kinderpsychologisch. Aber alle gehen auch auf die kinderseelenkundlichen Fragen ein. Und, so bedauerlich es ist, daß das Willens- und Gefühlsleben des Kindes nicht mit der gleichen Gründlichkeit erforscht ist wie die intellektuellen Erscheinungen, so wünschenswert ist es doch andererseits, daß wir auch diese Fragen der Kinderpsychologie im großen Zusammenhang der psychologischen Forschung überhaupt zu würdigen lernen.

Die Entstehung und Entwicklung der Kindersprache, des Kinderzeichnens, des kindlichen Schönheitssinnes und Naturssinnes bietet uns manches Interessante. Ebenso die psychopathischen Erscheinungen der Kindesseele. Doch sind das für unsere Zwecke immerhin Probleme zweiten Ranges.

Viel wichtiger ist für die Probleme des Konfirmandenunterrichts eine genaue Kenntnis der sittlichen Entwicklung des Kindes. Wir müssen den kindlichen Willen verfolgen von der bloßen Reflexbewegung bis zur bewußten Tat und über diese hinaus zur wieder mechanisch gewordenen Gewohnheitshandlung. Wir müssen die Rolle kennen, welche Übung und Gewöhnung, Aufmerksamkeit und beherrschende Absichtsvorstellungen in der Charakterbildung spielen. Wir müssen uns klar machen, wie das Gewissen im Kinde entsteht, an welche sittlichen Dispositionen seine Vervollkommnung anzuknüpfen hat. Wir müssen genau, ganz genau studieren die Instinkte, Triebe, Gefühle und Interessen des Kindes in ihrer Bedeutung für sein natürliches und sittliches Leben.

Um bei diesem letztgenannten, wichtigen Punkte etwas länger zu verweilen — wir haben keinen Anlaß, den Untersuchungen über das Verhältnis von Ererbtem und Erworbenem bis in die Spezialfragen nachzugehen. Auch ist es für uns nicht allzu wesentlich, ob man eine bestimmte Bewußtseinserscheinung einen Instinkt oder einen Trieb nennen soll, ob man sie als angeborene Disposition oder als erworbenes Interesse oder als Gefühl bezeichnen muß. Hauptsache ist, daß wir die Welt dessen, was im Kinde wirklich lebendig ist, kennen, daß wir an das Suchende, Strebende, Motivationskräftige, dem Kern seiner kleinen Persönlichkeit Naheliegende herankommen, um daran anzuknüpfen, was wir ihm geben möchten. In diesem Sinne sei hier ohne Anspruch auf systematische Vollständigkeit und terminologische Korrektheit eine Übersicht über die wichtigsten Triebkräfte des kindlichen Gemüts- und Willenslebens gegeben. Jeder einzelne von diesen Instinkten, Trieben, Interessen und Gefühlen ist ein Haken, an dem wir die unterrichtlichen und erziehlichen Werte befestigen können. Wissen wir diese inneren Lebenskräfte des Kindes zu benutzen, so haben wir ein Heer von Bundesgenossen in seiner Seele, das auf unserer Seite kämpft.

Eine ganze Gruppe von kindlichen Instinkten und Trieben

hängt zusammen mit dem allem Lebendigen innewohnenden Selbsterhaltungsinstinkt. Dazu gehört der Ernährungsinstinkt. Er ist der früheste von allen bemerkbaren Instinkten, und er bleibt im Kindesalter sehr lebhaft. Für alles Eßbare und Trinkbare haben Kinder immer ein glühendes Interesse. Von dort her kommen ihnen viele der stärksten Versuchungen zur Unmäßigkeit, Unehrlichkeit, zu Neid und Mißgunst. Sehr stark ist auch, besonders in den Knaben, der aus dem Selbsterhaltungsinstinkt fließende Trieb zur Selbstverteidigung, zur Abwehr und Rückgabe jedes Schlages und jeder Kränkung. Damit verbindet sich dann der Angriffsinstinkt, der in Zerstörungswut, Jähzorn, Grausamkeit und Rachsucht ausarten kann. Stärkeren gegenüber wird das Streben nach Selbsterhaltung zu Flucht und Furcht, zu Scheu und Schüchternheit. Übermächtiger Einengung und Einschränkung gegenüber bäumt sich der Selbsterhaltungstrieb auf als Freiheitsdrang, als Verlangen nach Selbständigkeit, nach Absonderung, als Nomadeninstinkt, der von Hause ausreißt oder hinter die Schule geht, als Trotz, Bockigkeit und Eigensinn.

Ein höheres Stockwerk über den Instinkten und Trieben der Selbsterhaltung bilden die Triebe und Instinkte der Selbstausbildung. Sie sind für das Menschenkind nicht weniger wichtig und notwendig als jene. Zur Selbstausbildung, zur Bereicherung und Erweiterung der eigenen Lebenskräfte und Lebenskreise gehören der impulsive Beschäftigungsdrang und Tätigkeitstrieb, der Wunsch, immer Ursache irgendwelcher Wirkungen zu sein, welche ein Kind nötigen, den ganzen Tag über tätig zu sein, selbst am Mittagstisch, in der Badewanne und beim Zubettgehen. Daher die Schwierigkeit des Stillesitzens und Stilleseins, die allzu große Beweglichkeit der Glieder. Zur Erweiterung der eigenen Lebenssphäre und damit auch zur Selbstausbildung drängt der Aneignungstrieb, der Eigentumsinstinkt, die Freude am Besitzen, Wegnehmen und Sammeln von Steinen und Kugeln, Spielsachen und Münzen und Briefmarken, Schmetterlingen und Käfern. Die Sammelwut ist

schon eine Art geistigen Aneignungstriebes, der sich dann noch reiner äußert in der Neugier und Wißbegierde, im Experimentiertrieb, in dem Verlangen, die Dinge auseinanderzunehmen und zusammenzusetzen, in der Lust am Kombinieren und Phantasieren, im steten Fragen nach Warum und Wozu, im Forschertrieb, Erfindertrieb, Entdeckertrieb, im Wahrheitssinn und im lügenden Experimentieren mit Wirklichem und Unwirklichem. In dem Triebe zur Wiederholung und Einübung einmal vollzogener und geglückter Tätigkeiten und im entgegengesetzten Triebe zur Abwechselung und Veränderung äußert sich ebenfalls dieses unbewußte Streben nach Selbstausbildung. Das Verlangen nach Kraft, nach Stärkerwerden, Größerwerden, der Wetteifer mit sich selbst, der sich erhaben fühlen möchte über kaum überwundene Unzulänglichkeiten, die Freude an körperlicher Tätigkeit, an Kraftübungen auch auf geistigem und moralischem Gebiet, an Selbstbeherrschung und Experimenten mit der eigenen Fähigkeit zu denken und zu phantasieren, zu wollen und zu handeln, gehören mit in diese Gruppe von Kindertrieben, die der Selbstausbildung unbewußt, mit biologischer Notwendigkeit dienen.

Eine dritte Gruppe von kindlichen Instinkten und Trieben könnte man die soziale nennen, natürlich mit dem Vorbehalt, daß diese ganze Gruppeneinteilung nur ein Erleichterungsmittel für die Übersichtlichkeit ist. Im wirklichen Seelenleben scheiden sich die Gruppen keineswegs so säuberlich. Zu den sozialen Trieben und Instinkten gehört als ihre Naturgrundlage der sexuelle Trieb, dessen Erwachen ja gerade im Alter der Konfirmation das ganze Seelenleben der Knaben und Mädchen sehr stark beeinflußt. Es ist bedeutsam, daß wir uns diese grundlegende Wichtigkeit des sexuellen Triebes klarmachen, damit wir nicht in den Irrtum verfallen, wir könnten in allzugroßer Geistigkeit diese gewaltige Triebkraft des kindlichen Seelenlebens in der Übergangszeit zum Jugendalter ignorieren. Der sexuelle Trieb in seiner Reinheit ist der Trieb zur Erhaltung der Gattung. Alle sozialen und sittlichen Empfindungen sind mit ihm irgendwie verwachsen. Alle Zuneigung und

Sympathie, alle selbstlosen Gefühle hängen mit jener Naturgrundlage im Gebiet des unbewußten Seelenlebens zusammen. Zu den sozialen Trieben gehört auch der (freilich zugleich der Selbstausbildung dienende) Nachahmungstrieb. Er trägt den Einfluß fremden Fühlens, Wollens und Handelns in das kindliche Seelenleben hinein und ermöglicht dadurch im Bunde mit der kindlichen Phantasie das sympathisierende Einfühlen in andere und die Anpassung an die Umgebung. Das Bedürfnis nach Anschluß an andere und Leitung durch sie, Gefallsucht, Eitelkeit, Stolz und Scham, Menschenfurcht, Eifersucht, Wetteifer mit anderen, Ehrgeiz, Neigung zum Prahlen und Übertreiben, Herdentrieb und Korpsgeist und Suggestibilität für die Meinung der Masse oder der Autoritätspersonen gehören mit zu den teils erfreulichen, teils unerfreulichen sozialen Trieben und Instinkten des Kindes.

Von komplizierteren Interessen des Kindes sei zuerst genannt das Interesse für das Spiel, das zum größten Teil den Instinkten der Selbstausbildung entstammt, aber aus dem Nachahmungstrieb, aus Übung, Gewöhnung und Phantasietätigkeit und der gesamten Interessensphäre des Kindes seinen konkreten Inhalt gewinnt. Ferner das Interesse für Tiere, die den Kindern mit Recht weit mehr als den Erwachsenen wie Kameraden und Spielgefährten erscheinen. Das Interesse für die Natur, sofern sie ruhende Landschaft ist, ist nicht allzugroß. Nur das Bewegte, Lebendige, Tätige in ihr fesselt. Verfasser fragte einmal einen zehnjährigen Jungen in einem herrlichen Thüringer Gebirgsort, was ihm denn am besten gefallen hätte. Er antwortete prompt: Die Eisenbahn. An zweiter Stelle hätte er vermutlich die Hirsche genannt.

Das führt uns zu dem großen Interesse des Kindes an allem Technischen. Eisenbahn, Straßenbahn, Luftschiff, Elektrizität, Hämmern, Bohren, Klopfen, dem Ofensetzer oder dem Tapezierer bei der Arbeit zuschauen, das ist den meisten Knaben noch wichtiger als Märchenerzählen. Jede Illustration aus technischem Gebiet, durch die eine moralische Handlung als ein

Meisterwerk innerer Technik erscheint, wird packend wirken. Beim Mädchen beschränkt sich das technische Interesse mehr auf Haus und Küche. Und es kommt hinzu der Schönheitssinn, die Freude am Schmücken der eigenen Person, an äußerer Reinlichkeit und Anmut.

Schließlich ist zu sagen, daß alle die Kreise, in denen das Kind sein Leben lebt, nach dem schon erwähnten psychischen Gesetz zu Interessenkreisen des Kindes werden. Also besonders Familie, Schule, Heimat. Bei den Konfirmanden ragt auch der künftige Beruf schon hinein in die Welt, für die das Kind sich interessiert.

Die Gefühle des Kindes haften an dem, was zu seinen Instinkten, Trieben und Interessen Beziehung hat. Kinderlust ist anders als Erwachsenenlust, Kinderleid anders als Erwachsenenleid. Ländliche Volksfeste wie Kirchweih, diese Veranstaltungen der kindlichen Volksseele, geben gute Gelegenheit zum Studium der Kinderlust und insbesondere der kleinen Sonderlinge, die sich vergeblich mühen, das laute Gewimmel und die grelle Buntheit des Festplatzes lustig zu finden, während in ihren verwunderten Augen geschrieben steht: Ist wirklich dieser Lärm das Glück? Kinderlachen ist anders als Erwachsenenlachen. Der Humor, der mit einem Auge lacht und mit dem anderen weint, der das Unbedeutende bedeutend und das Bedeutende klein macht, steht dem Kinderherzen noch fern. Dagegen ist es sehr empfänglich für die massivere Komik. Ein Kind hat seinen Tag nicht in gesunder Weise verlebt, wenn es nicht einige Male herzhaft gelacht hat. Und zu den ersten Kenntnissen und Fertigkeiten eines Jugenderziehers sollte die Fähigkeit gehören, zu erraten, worüber seine Zöglinge jubeln und lachen, und mit ihnen in ihren Jubel und in ihr Lachen einzustimmen.

Daneben übersehe man nicht, daß die Kindheit und Jugend auch ihre Tragik hat. Ein Kind ist ein unfertiger Mensch, der sich noch nicht an seine Umgebung angepaßt, die Ecken und Kanten des eigenen Wesens noch nicht abgeschliffen hat.

Es findet sich nur unvollkommen in der ungenügend erkannten Außenwelt zurecht. Da gibt es Zusammenstöße und Wunden. Und die Wunden schmerzen nicht weniger, weil die Anlässe dazu uns Erwachsenen geringfügig scheinen. Kinderspiel und Kinderspielzeug und alle Unfälle, die sich damit ereignen, sind dem Kinde eine ernste Sache, und es hat, wie wir gesehen haben, recht, wenn ihm diese Dinge wichtig sind. Spätere Rückblicke in die eigene Kindheit pflegen dann freilich idealisierend die Rauheiten hinwegzuhobeln. Aber sie waren einst vorhanden und schmerzten das weichere Kinderherz vielleicht mehr als den Erwachsenen die schweren Schicksalsschläge, denen er gefaßt entgegenging, weil er den Weltlauf kannte. Es ist sehr nötig, daß wir die Tragik des Kinderlebens erkennen und in Kindertränen und Kinderseufzern echtes, trostbedürftiges Menschenleid erblicken. Niemand hat größeren Einfluß auf ein Kind als der, welcher ihm eine Wunde heilte oder eine Sehnsucht stillte.

Neben Kinderlust und Kinderleid spielen auch Kinderzorn und Kinderfurcht, Sympathie und Liebe, Scham und Stolz ihre Rolle im kindlichen Gefühlsleben. Die Temperamente mischen sich in den Kinderherzen und scheiden die Kinder voneinander oder führen sie zusammen. Es ist schon viel gewonnen, wenn wir das Temperament eines Kindes erkannt haben, was freilich nicht immer durch Einspannung in das alte Schema möglich ist.

Die kindlichen Instinkte und Triebe, Interessen und Gefühle haben meist ein positives und ein negatives Verhältnis zur sittlichen Erziehung, sie bieten Anknüpfungspunkte und Hindernisse. Der Erzieher muß dieses Verhältnis kennen. Die Vorzüge und die Gefahren seiner Schüler müssen klar vor seiner Seele stehen.

Eine notwendige Ergänzung der Kenntnis des kindlichen Gefühls- und Willenslebens ist die Milieukunde und die Zeitgeistkunde. Aus ihren Verhältnissen heraus, auf Grund ihrer Umgebung und im Zusammenhang mit den Zeitströmungen müssen die Kinder verstanden werden. Dazu gehört viel soziales

und modernes Empfinden. Das Kind ist sehr eindrucksfähig, suggestibel gegenüber äußeren Einflüssen aller Art.

Neben der sittlichen interessiert uns ganz besonders die religiöse Entwicklung des Kindes. Das Studium derselben ist sehr schwierig. Denn erstens ist es ungeheuer schwer, dahinterzukommen, was in der Kinderreligion angelernt und was echt, erfahren und erlebt ist. Oft liegen die religiösen Vorstellungen nur wie eine dünne Schicht über dem durch und durch naturhaften Innenleben des Kindes. Zweitens ist je nach der Beschaffenheit des Elternhauses das religiöse Leben unserer Konfirmanden überaus verschieden, sodaß wir nie recht wissen, was wir bei allen als gemeinsamen Besitz voraussetzen dürfen. Drittens versagen hier, wo es sich um persönliches, innerlichstes Leben handelt, fast alle sonstigen Methoden der Kinderseelenkunde. Mit Experiment und Massenstatistik und Fragebogenmethode läßt sich diesen feinen und geheimen Schwingungen der Seele nicht beikommen.

Auch die Bücher, welche uns auf Grund von Kindheitserinnerungen Erwachsener oder auf Grund von Beobachtungen, die Lehrer an ihren Schulkindern machten, über die religiöse Vorstellungs- und Empfindungswelt des Kindes zu orientieren suchen, befriedigen bisher wenig. Sie sind meist mehr oder weniger tendenziös gefärbt oder von den Kindheitserinnerungen genialer Freigeister erfüllt. Das gilt in gewissem Maße schon von dem erwähnten Buch von Bäumer und Drösher „Von der Kindesseele", welches in vielen Abschnitten auch religiöse Kindheitserinnerungen bringt. Es gilt noch weit mehr von dem Buch von Karl Röttger „Kind und Gottesidee", welches auf jeder Zeile verrät, daß es von einem Manne zusammengestellt ist, der von einem positiven kirchlichen Christentum, ja überhaupt von dem Christentum, welches mehr ist als unbestimmte Gefühlsqualitäten, nicht viel hält. Mit Vorsicht sind auch solche Selbstbekenntnisse aufzunehmen, wie sie Gurlitt in seinem Buch über die Schule gibt, wo er behauptet, daß er nie in seiner Kindheit und im späteren Leben

ein religiöses Bedürfnis gehabt hätte. Da kann sehr wohl unabsichtlich der Wunsch des religionslos gewordenen Erwachsenen der Vater des Gedankens sein und nachträglich die tatsächlichen Erlebnisse der Kindesseele in seinem Sinne interpretiert haben. Leute wie Goethe, Friedrich Hebbel, Gottfried Keller, die auch im späteren Leben alle Kirchlichkeit abgestreift haben, waren doch zu sehr von Ehrfurcht gegen die Tatsachen und gegen die Schönheit der Religion durchdrungen, um die religiösen Erlebnisse nachträglich aus ihren Kindheitserinnerungen zu streichen, oder sie unter ihren seltsamen kindlichen Verkleidungen zu verkennen.

Das Buch von Schreiber über den Kinderglauben (in den Beiträgen für Kinderforschung und Heilerziehung erschienen) ist zwar verhältnismäßig objektiv gehalten, aber aus katholischem Milieu heraus geschrieben. Immerhin gewährt es einen reichen Einblick besonders in die religiöse Phantasiewelt des Kindes.

Richard Kabisch gibt in seinem Buch „Wie lehren wir Religion?" eine kinderpsychologische Grundlegung des evangelischen Religionsunterrichts. Er unterscheidet zwei Formen der Kinderreligion: die Phantasiereligion und die Erfahrungsreligion. Darin sind richtige Gesichtspunkte enthalten. Jedoch ist die Koordination dieser beiden Religionsformen nicht berechtigt. Und die Arten der kindlichen Religion sind damit nicht annähernd erschöpft. Im Folgenden soll ein Überblick über die Haupttypen und Stufen der religiösen Entwicklung des Kindes versucht werden.

Man muß in der Kinderreligion genau unterscheiden zwischen eigentlicher Religiosität, die auf persönlicher Herzenserfahrung und Glaubensentscheidung ruht, eine wirkliche Berührung mit der oberen Welt Gottes erlebt hat, und gewissen niederen Surrogaten der Religion, Stufen, die zur eigentlichen Religion hinaufführen können, unter Umständen aber auch von Gott fortführen. Die unterste Stufe ist die Gewohnheitsreligion. Religiöses Beten, Kirchengehen, Bibellesen kann geübt und gewohnheitsmäßig vollzogen werden. Solche Gewohnheiten

können sich mehr und mehr mit wirklichem religiösen Gehalt erfüllen. Dann werden sie Stufen zur eigentlichen Religion. Sie können aber auch als genügender Ersatz der Religion betrachtet werden, bei dem man stehen bleibt. Das Herz kann ganz unbeteiligt sein bei diesen gewohnheitsmäßigen Religionsübungen. Dann werden diese zu einem Surrogat der Religion, welches wir häufig bei Kindern finden. Es kann der Religion sehr ähnlich sehen und doch gefährlich für sie sein.

Eine höhere Stufe ist die Autoritätsreligion. Auf dieser Stufe glaubt das Kind, weil Vater und Mutter, Lehrer und Lehrerin glauben. Es glaubt aus Vertrauen zu menschlichen Respektspersonen. Diese Autoritätsreligion ist der Herzensreligion nahe benachbart und bildet eine notwendige Durchgangsstufe zu ihr. Im Verhältnis zu Eltern und Lehrern sammelt das Kind sittliche Erfahrungen und Eindrücke, Gewissenserlebnisse aller Art, da lernt es zu vertrauen, zu lieben, zu fürchten, zu verehren und zu gehorchen. Das alles läßt sich dann auf den Gott übertragen, von dem das Kind im Leben geliebter und verehrter Menschen die ersten Fußspuren gesehen hat. Diese Form der Religion ist wohl die wichtigste und verbreitetste im Kindesleben. Aber auch sie ist noch ein Surrogat der Religion, das zu ihr hinführen, ebensogut jedoch auch zur Gefahr werden kann. Fehlsame Menschen, zur Grundlage des religiösen Vertrauens gemacht, müssen früher oder später enttäuschen und dann das erschüttern, was sie stützen sollten.

Der Schulzeit eigentümlich sind die Formen der Gedächtnisreligion und der Verstandesreligion. Ein Kind, das mit Freude und Eifer alle Sprüche und Katechismusstellen hersagt, kann mit seiner Surrogatreligion, seinem religiösen Gedächtnisbesitz, einen sehr frommen Eindruck machen. Noch mehr kann ein Kind, dem die religiösen Fragen interessante Verstandesprobleme sind, durch interessierte Fragen ein eigentlich religiöses Suchen vortäuschen. Auch hier ergeben sich sowohl Anknüpfungspunkte wie Gefahren, Anstöße zum Fortschreiten in die eigentliche

Religiosität hinein und Hemmungen, die dadurch hervorgerufen werden, daß Kind und Lehrer das Wissen um religiöse Dinge als ausreichenden Ersatz für den persönlichen Herzensglauben gelten lassen.

Ein weiteres Surrogat der Religion ist die Phantasiereligion. Die spielende Einbildungskraft des Kindes gefällt sich darin, Gott und Christkind, Himmel und Hölle in glühenden Farben auszumalen. Diese Gebilde der Phantasie können von lebhaften Gefühlen und Spannungen des Willens begleitet sein, ähnlich denjenigen, welche die künstlerische Illusion beim Anschauen eines Bühnenschauspiels begleiten. Diese Phantasiegefühle und Phantasieerregungen werden dann leicht für vollbürtige religiöse Gemüts- und Willenserscheinungen genommen. Es ist hier besonders schwer, die psychische Grenze zu ziehen, welche die lebhafte Phantasie, der das religiöse Material nur der Stoff für ihre spielende Betätigung ist, scheidet von einem lebendigen Kinderglauben, dem die Arbeit der Einbildungskraft nur ein Helfen beim Brückenbau zu Gott hin bedeutet.

Nahe verwandt mit der Phantasiereligion ist die Religion des bloßen Mitgefühls oder der Anempfindung. Doch finden wir sie auch bei phantasiearmen, gefühlsweichen Kindern. Kinder dieser Art können beim Anhören der Passionsgeschichte Jesu in bitteren Tränen zerfließen. Aber im nächsten Augenblick streiten sie wieder mit ihren Mitschülern oder laufen begeistert hinter einem Drehorgelspieler und seinem Affen her. Die nachgefühlten und anempfundenen Gefühle reichen nicht bis zu ihrem eigenen persönlichen Innenleben hinab. Auch sie werden leicht zu einem Ersatz der Religion, der diese selbst verdrängt.

Über allen genannten niederen Stufen und Surrogaten der Religion steht die persönliche Erfahrungsreligion, die überhaupt erst in vollem Sinne den Namen Religion verdient. Hier findet wirklich ein Zusammenschluß der Menschenseele mit dem lebendigen Gott statt. Die Autoritätsreligion ist von allen niederen Religionsformen des Kindes am nächsten mit der

wirklichen Erfahrungsreligion verwandt. In und mit der Autorität der Eltern und Lehrer wird fast immer schon etwas von der Autorität des heiligen und gütigen Gottes erfahren. Menschliches Strafen führt zur Erfahrung eines inneren Gottesgerichts, menschliche Liebe zur Erfahrung der Freundlichkeit des himmlischen Vaters. Natürlich können alle Surrogatreligionen zu Kristallisationspunkten von religiösen Erfahrungen werden. Es muß auch hier wieder betont werden, daß in der wirklichen Kindesseele die Grenze zwischen den verschiedenen religiösen Stufen nicht scharf gezogen ist. Es findet ein Berühren und Ineinanderfließen statt, ohne daß dadurch die Unterschiede verwischt würden.

Die Begegnung mit Gott in der Erfahrungsreligion wird von dem Kinde auf verschiedene Weise erlebt. Oft sind es Eindrücke der Natur wie Gewitter, Hagelwetter, Katastrophen, welche den Gott des Zornes und der Macht nahebringen, allerdings auch wohl die ersten Zweifel an seiner Liebe wecken. Nächtliche Schreckniſſe, Gefahren und Krankheitszeiten samt der glücklichen Rettung erzeugen in ähnlicher Weise das religiöse Abhängigkeitsgefühl.

Das kindliche Gebetsleben mit seinem naiven Eudämonismus vermittelt Erfahrungen und Enttäuschungen im Verkehr mit Gott. Gott ist dem betenden Kinde der Tröster seiner Schmerzen, der Spender seiner Freuden, der Rächer seiner Kränkungen oder derjenige, der sich vergeblich bitten läßt, dem man darum böse ist.

Am tiefsten und lebendigsten wird Gott vom Kinde im Gewissen erlebt als der heilige Gott, welcher richtet und beschämt, als der gnädige Gott, welcher aufrichtet und verzeiht. Solche Gewissenseindrücke entstehen beim Kinde meist aus ganz bestimmten persönlichen Verschuldungen oder Selbstüberwindungen.

Seltener geschieht es, daß die objektive Gottesoffenbarung in der heiligen Geschichte, zuhöchst das Bild Christi, durch die Blumen- und Aschenschicht der Phantasiereligion, der Religion des Mitgefühls, des Verstandes und Gedächtnisses hindurch-

wirkt bis hinab zu der glühenden Lava persönlichster Gewissensangst und Gewissensbefreiung. Und wo es geschieht, sind meist sonstige persönliche Erlebnisse des Kindes die mitwirkenden und ausschlaggebenden Faktoren.

Über der Erfahrungsreligion steht als höchste, als eigentlich evangelische Form der Religion die Religion der bewußten Glaubensentscheidung, der vertrauensvollen Hingabe an Gott. Es ist moderne Erweichung des evangelischen Glaubensbegriffs, wenn man Glaube und Erfahrung identifiziert. Luther hat oft betont, daß Glaube und Erfahrung miteinander in Widerspruch treten können, wenn Stunden kommen, wo der Gläubige nichts von Gottes Nähe fühlt und schmeckt und doch in getrostem Glauben spricht: Dennoch bleibe ich stets an dir. Und Jesus hat die selig gepriesen, welche nicht sehen und doch glauben. Zu solchem Glaubensbesitz kommt es freilich nicht ohne vorhergehende Erfahrungen von Gott am eigenen Herzen. Aber dann entsteht im Herzen ein Vertrauen zu dem himmlischen Vater, welches relativ unabhängig von der Erfahrung geworden ist. Dieser höchsten Form der Religion, dem unbedingt vertrauenden Glauben, steht das Kind einerseits sehr fern, andererseits sehr nahe. Es steht ihm fern, weil es im Augenblick und im Augenschein lebt, weil seinen grundlegenden Erfahrungen von Gott der Zusammenhang und die Tiefe fehlt. Es befindet sich ganz im Banne der gegenwärtigen Erfahrung. Andererseits steht das Kind dem trauenden Glauben sehr nah, weil es eine natürliche Neigung hat, sich vertrauensvoll hinzugeben, sich auf höheren Schutz und höhere Leitung zu verlassen. So kommt es, daß wir im Kindesleben manchmal Spuren des Glaubens im höchsten Sinne finden, die das Kind als vorbildlich für die Erwachsenen erscheinen lassen. Aber die täglichen Erfahrungen ziehen das Kind meist bald von seiner Höhe wieder herunter. Der Himmelsduft seines Glaubens weicht schnell wieder dem Erdgeruch der gewohnten Alltagseindrücke.

Im allgemeinen tun wir gut, wenn wir nicht zuviel

Religion beim Kinde voraussetzen, wenn wir uns klarmachen, daß wir das Durchschnittskind von Surrogaten der Religion und durch diese Surrogate hindurch emporführen müssen zur Erfahrungsreligion und zur Glaubensreligion. Damit soll der Kinderglaube nicht geleugnet werden. Aber er ist ein unsichtbares und zerbrechliches Ding. Und es ist jedenfalls nötig, daß die Religion zu einer Sache des ganzen Menschen wird, die auch das natürliche Wollen und Fühlen des Kindes durchdringt. Es ist wichtiger, daß wir die Religion anzuknüpfen suchen an die wirklichen, natürlichen, echt kindlichen Triebe, Interessen und Gemütsregungen, als daß wir im einzelnen feststellen, was das Kind an Religion hat und dann an diesen Besitz, der vielleicht nur im Gedächtnis oder in der Phantasie besteht, die religiösen Güter binden.

Ein besonderes Studium müssen wir den individuellen Verschiedenheiten zuwenden. Wir müssen die einzelnen Kindertypen und Kinderindividualitäten studieren. Anläßlich der Schülerkunde wurde schon darauf hingewiesen, daß von Pädagogen Individualitätenlisten und Personalienbücher über die Schulkinder empfohlen, auch Einzeldarstellungen von Schülertypen und Schülerindividualitäten gegeben worden sind. Bei Besprechung des Lorenzschen Buches über den Konfirmandenunterricht wurden seine vortrefflichen Konfirmandenanalysen erwähnt. Aber auch das Individualitätenstudium sollte nicht dem reinen Praktizismus ausgeliefert werden, sondern nach wissenschaftlicher Orientierung streben. Da kann die Kinderpsychologie im Bunde mit der allgemeinen Psychologie die besten Dienste leisten. Sie gibt uns Gesichtspunkte für die individuelle Differenzierung. Sie lehrt uns, daß die Kinder verschieden sind nach dem Grade ihrer Empfänglichkeit und nach der Art ihrer Selbsttätigkeit, je nachdem Verstand, Phantasie, Gefühl oder Wille überwiegen. Sie sagt uns, daß die Kinderseelen sich dadurch von einander scheiden, daß der Typus des Vorstellens, des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, der Beobachtung, der Phantasie, des urteilenden Denkens die

mannigfaltigsten Variationen aufweist. Auch die Art, zu fühlen, zu wollen und zu handeln, die gesamte Begabung und der gesamte Charakter zeigen tiefgreifende Unterschiede.

Übt man sich auf Grund der Winke, die Kinderseelenkunde und allgemeine Psychologie hier geben, in der Erkenntnis der individuellen Differenzen, so ordnet sich die Vielheit in Gruppen, und aus den Gruppen treten klar und warm die einzelnen Kinderherzen hervor. Die Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen, Angehörigen verschiedener Stände, Schulen, Alters- und Entwicklungsstufen, Gegenden und Ortschaften werden deutlicher. Die gläubig und vertrauensvoll ohne Prüfung jedes Lehrerwort hinnehmenden Naturen sondern sich von den weniger empfänglichen, den kritischen, oppositionslustigen, die flüchtigen, leicht bestimmten, suggestibeln von den schwer zugänglichen aber beharrlichen und treuen, die fügsamen und willigen von den trotzigen und eigensinnigen, die weichherzigen von den aus härterem Holze geschnittenen. Und sie verlangen verschiedene erziehliche Behandlung.

Da sind die reflektierenden Denker im Unterschied von den phantasievollen Träumern, den gefühlvollen Schwärmern und den praktischen Willens- und Tatmenschen. Die Intelligenz der einen ist rein beobachtend, analytisch, die der anderen kombinatorisch, konstruktiv. Produktives, reproduktives und unproduktives Denken gehen ihre verschiedenen Wege, Selbständigkeit und Unselbständigkeit im Urteil begegnen uns, die Art der Kinder, geistig zu arbeiten, zu lernen, zu behalten und aufzufassen weicht von einander ab. Einige sind die tonangebenden Klassenführer, andere die Mitläufer. Sanguiniker und Phlegmatiker, Choleriker und Melancholiker, flacher Leichtsinn und flache Verdrießlichkeit, tiefe Freudigkeit und tiefer Ernst, lebensmutiger und todtrauriger Schaffensdrang, untätiges Genießen und untätiges Verzagen fallen als Temperamentsunterschiede auf. Den einen sieht man die Lust des Kinderlebens an, den anderen die Tragik des Kinderleids. Totila

und Teja, Siegfried und Hagen, Thomas, Petrus, Johannes finden sich unter den Konfirmanden. Die einen handeln aus Gewohnheit, die andern aus Überlegung, die dritten folgen dem augenblicklichen Impuls. Die Energie der einen ist ein hellaufflammendes Feuer, das bald erlischt, die der anderen eine ruhig fortglühende Herdflamme, die ausdauert. Von den Dutzendmenschen sondern sich die kleinen Originale, von den Draufgängern die Duckmäuser, von den Musterkindern die enfants terribles, von den Strebern die Widerstrebenden, von den Herrenseelen die subalternen Geister, von den Muttersöhnchen die Rowdies, von den Schwatzelstern die Maulfaulen, von den Putzsüchtigen die Schlampigen, von den versonnenen Büchermenschen die Helden der Max- und Moritzstreiche, von den Gesundheitsstrotzenden, Überreifen die Verkümmerten, Zurückgebliebenen, von den Grüblern die Albernen, von den good fellows die Spielverderber, von den kindlich Offenen die tückisch Hinterhaltigen, von den Sonntagskindern die Alltagskinder, von den einseitig Begabten die Vielseitigen, von den harmonischen Naturen die disharmonischen, problematischen, von den Humoristen die Satiriker, von den ewig Lachenden die immer Weinerlichen, von den gutmütigen Augenblicksmenschen die berechnenden kleinen Erpresser, von den Angebern die Märtyrer des Korpsgeistes. Und so fort bis ins Unendliche. Es ist ein ganzes Herbarium von Menschenblüten, das sich in den Individualitätenbüchern des Geistlichen allmählich aus seinen Konfirmandenerfahrungen sammelt.

Und jeder Vorzug in der Begabung und im Charakter hat seine Schattenseite, sofern er der Ausbildung andersartiger Vorzüge entgegenwirkt und zum Ausruhen auf den natürlichen Gaben verführt. Jeder Mangel in der Begabung und im Charakter hat seine gute Seite, sofern er zur Anstrengung, zur Selbsterziehung, zum stellvertretenden Aushelfen guter Eigenschaften, zur Selbstprüfung und Selbsterkenntnis aufruft. So ergeben sich für jede Individualität zwei Wege, ein abwärtsführender und ein aufwärtsführender. Sache des seelen-

kundigen Erziehers ist es, nicht nur die Individualitäten sondern auch die gefährliche oder günstige Richtung, in der sich ihre Entwicklung bewegt, zu erkennen.

Meumann gibt in seinem schon erwähnten Buch über Intelligenz und Wille beachtenswerte Richtlinien für die Individualitätenforschung, sofern er die einzelnen Intelligenzformen, Willensformen, Temperamente, Charakterformen, ihre Stärke und ihre Schwäche untersucht. Auch gibt er dort eine neue, wohlbegründete Temperamentslehre, deren Hauptergebnisse vorhin bei der Unterscheidung der Kindertemperamente kurz angedeutet wurden.

Daß die Ergebnisse der Individualitätenkenntnis des Konfirmandenpastors ihm auf Schritt und Tritt zugute kommen, wo es gilt, die Kinder gegen ihre eigentümlichen Versuchungen zu stärken, ihre eigentümlichen Gaben zur Entfaltung zu bringen, sie bei der Berufswahl zu beraten und die Furchen im Herzensacker zu suchen, in denen der Same des göttlichen Wortes am leichtesten einwurzeln kann, bedarf kaum der Erwähnung.

Zum Studium der individuellen Verschiedenheiten muß dann noch hinzukommen die spezielle Konfirmandenpsychologie. Wir müssen uns genau klar machen, in welcher Bewußtseinslage die Konfirmanden zu uns kommen, welche Erwartungen, Stimmungen und Wünsche sie mitbringen. Es gibt doch abgesehen von den individuellen Verschiedenheiten auch einen gemeinsamen inneren Besitz der Kinder, die der Einsegnung entgegengehen. Im Folgenden soll versucht werden, einige Anhaltspunkte für eine Konfirmandenseelenkunde zu geben.

Wir tun gut, unsere Konfirmandenpsychologie nach Art einer Pyramide aufzubauen, also die Grundlage möglichst breit, solide und erdnah zu wählen. Der weitere Aufbau kann sich dann nach oben hin verjüngen bis zur Spitze hin, dem inneren Verhältnis der Konfirmanden zum eigentlichsten höchsten Zweck und Ziel des Konfirmandenunterrichts.

Wenn wir ausgehen von der Art, wie die Durchschnitts-

kinder und ihre Eltern über die Konfirmation denken, so müssen wir sagen, daß ihnen die religiöse Bedeutung der Handlung zunächst nicht im Vordergrunde steht. Der Konfirmationstag ist ihnen der große Wendepunkt von der Kindheit zum Jünglings- und Jungfrauenalter, der durch die Verbindung mit der Entlassung aus der Schule besonders wichtig wird, der Zeitpunkt, von dem ab man lange Hosen und lange Kleider trägt, den Jünglingshut auf den Kopf setzt und die Zöpfe nach Jungfrauenweise aufsteckt.

Diese Auffassung der Konfirmation wirkt ein auf die Bewußtseinslage, in welcher die Konfirmanden zum Unterricht kommen. Und der Geistliche muß mit diesen Anknüpfungspunkten rechnen. Er muß auf die breite, wirklich vorhandene natürliche Grundlage bauen, nicht auf ideale Voraussetzungen, die vielleicht gar nicht zutreffen.

Zunächst also: wenn der Konfirmand zum Konfirmandenunterricht kommt, so weiß er, dies ist der Unterricht, der meine Kindheit abschließt. Wenn er beendigt ist, bin ich kein Kind mehr, zwar noch nicht ganz erwachsen, aber doch erwachsener und selbständiger als jetzt. Darum: alle religiösen und sittlichen Betätigungen, welche wir dem Kinde unter dem Bilde des Wachstums, des Größerwerdens, der zunehmenden Selbständigkeit und Freiheit darstellen, werden ihm willkommen sein. Alles dagegen, was wir ihm in der Form sagen: du mußt kleiner werden, du mußt dich bücken, du mußt deine Freiheit aufgeben, mußt dich von anderen führen lassen, ist ihm von vornherein unsympathisch. Das Bekenntnis des Täufers, das er im Hinblick auf Jesus ablegte: „Er muß wachsen, ich aber muß abnehmen," ist das Bekenntnis eines in Demut reifen Menschen. Für ein Kindergemüt ist dagegen das natürliche Bekenntnis: „Ich will wachsen." Wohl uns, wenn wir das Kind so erziehen, daß es den Zusatz hinzufügt: wachsen an Jesus empor.

Die besondere Bewußtseinslage des Konfirmanden, der von der Kindheit Abschied zu nehmen im Begriff steht, macht

ihn empfänglich für das Motiv des Wetteifers mit sich selbst. Er will ablegen, was kindisch war, er will zeigen, daß er nicht mehr ganz klein und dumm und schwach ist, daß er mehr kann als früher, daß er Fortschritte gemacht hat in der Richtung auf das Erwachsensein hin. Da ergeben sich eine Fülle von Anknüpfungspunkten für sittliche und religiöse Einwirkungen.

Selbständigkeit, Erwachsensein, die faszinierenden Schlagworte der Konfirmationszeit, lassen sich zu einem Feldgeschrei machen auch für das Wachstum am inneren Menschen, für die Selbständigkeit gegenüber der Verführung, gegenüber dem Herdentrieb, der fremde Torheiten und Sünden mitmacht, anstatt mit dem Apostel zu sprechen: Ein jeder sei in seiner Meinung gewiß. Erziehung zur Selbständigkeit und Freiheit der Kinder Gottes ist das Lockmittel, mit dem wir die Kinder aus dem uniformierenden Herdenmenschentum unter der Macht des Milieus und des Klassen- und Parteigeistes herauslocken. Selbständigkeit, Feststehen, Gewachsensein, wie eng lassen sich diese Begriffe mit dem Begriff der Konfirmation verbinden! Konfirmation, Befestigung, ist das Erlebnis eines Herzens, welches fest geworden ist durch Gnade, welches gewachsen ist in allen Stücken an dem, welcher das Haupt ist, Christus. Legt ab, was kindisch ist, geht nicht mehr dahin in der träumenden Unbewußtheit der Kinderjahre, wie mahnt das zur Selbsterkenntnis und Selbstprüfung, zum Setzen eines ganz neuen Anfangs im Leben! Wie spornt es von der bloßen Gewöhnung und Autorität zum Christentum der persönlichen Herzenserfahrung und Glaubensentscheidung!

Andrerseits müssen wir den Kindern, die im Begriff stehen, von der Kindheit Abschied zu nehmen, und doch auch ein gewisses Bedauern fühlen über manches, was sie aufgeben müssen, auch zeigen, daß die Kindheit nicht ein altes Gewand ist, das man ganz und für immer ablegen muß. Die charakteristischste Form der Selbstbetätigung in der Kinderzeit ist das Spiel. Noch stehen die Konfirmanden im Spielalter, sie lieben das Spiel und möchten sich noch einmal recht

ausspielen, ehe ernstere Zeiten kommen. Der kleine Schlitten, auf dem sie oft den Berg hinuntersausten, der Spielplatz, Ball, Puppe und Indianerbogen schauen sie an wie Freunde, die nur noch kurze Zeit bei ihnen sind, um dann für immer auszuwandern. Man lehre die Kinder das Spiel verstehen in seiner großen und ernsten Bedeutung für die Selbstausbildung des Menschen, nicht als eine Unvollkommenheit der kindischen Einfalt, sondern als eine Triebkraft zum Vorwärtskommen. Man erinnere sie daran, was sie alles durch das Spiel gelernt haben, nachdem man sich ihre Lieblingsspiele von ihnen hat sagen lassen. Man zeige ihnen, wie das Spiel sich fortsetzt im Leben des erwachsenen Menschen, auch in der Kunst, die nur eine Spieltätigkeit höherer Ordnung ist. Man lehre sie, wer lange spielt, der bleibt lange frisch und stark, der bildet sich fort für das Leben. Man wird durch solche Besprechungen über das Spiel nicht nur das vertrauensvolle Interesse der Kinder gewinnen und allen Eindruck von Pedanterie verscheuchen, eine „Spielsphäre" von Lust und Liebe und gern dabei sein schaffen, man wird ihnen zugleich einen Schutz geben gegen die Blasiertheit, welche nach der Konfirmation, statt zu spielen und jung zu sein, die Untugenden der Erwachsenen in den Wirtshäusern und auf dem Tanzboden nachahmt. Spielen und wandern sind besser als rauchen und Bier trinken. Man zeige den Kindern, daß die bedeutendsten Menschen, z. B. die großen Dichter, Luther (Brief an Hänschen!), selbst Jesus etwas Kindliches gehabt haben, daß die schönsten alten Männer und Frauen die sind, die uns aus Kinderaugen ansehen (ein Mädchenmotiv!). „Wer nicht das Reich Gottes nimmt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen."

Also: legt das Kindische ab, werdet selbständig, aber behaltet das ewig Kindliche, werdet wie die Kinder, das ist die Doppelreihe von Gedanken, die uns die Bewußtseinslage der Konfirmanden, sofern sie den Abschied von der Kindheit betrifft, nahelegt.

In zweiter Linie ist die Konfirmation für die meisten

Kinder zugleich der Abschied von der Schule. Unter Benutzung des Motivs der Selbständigkeit, des Größerwerdenwollens, läßt sich daran viel anknüpfen. Kleine Kinder gehen in die Schule, weil sie müssen, große, weil sie wissen, um was es sich handelt. Die Schule eine Vorschule fürs Leben. In der Schule übt man die Kräfte, durch die man im Leben ein tüchtiger Mensch wird und vorwärts kommt. Aufmerksamkeit und Fleiß und Selbstbeherrschung, Disziplin, Ausdauer, Gehorsam, Rücksicht und Verträglichkeit, das braucht man alles im späteren Leben. Desgleichen die Kenntnisse und Fertigkeiten, die man in der Schule erlernt. Geben wir den Kindern mit Hülfe der Kinderpsychologie Anweisungen, wie man seine Aufmerksamkeit disziplinieren, wie man praktisch und erfolgreich lernen kann. Zeigen wir ihnen, wie die Gesetze der Übung, Mitübung und Gewöhnung im Geistesleben gelten, wie unendlich viel der Mensch durch Übung aus sich machen kann. Wecken wir in ihnen den Willen zum Fortschritt und den Glauben an den Fortschritt. Interessieren wir sie für Experimente mit sich selbst, für Aufmerksamkeitsübungen und Willensübungen beim Lernen zu Hause und in der Schule selbst unter Störungen. Helfen wir ihnen dadurch zu einer Steigerung des Selbstvertrauens und der Arbeitsfreudigkeit, zu einem neuen Interesse für die Schule. Zeigen wir ihnen, wie sie schon jetzt einen Beruf haben, den Beruf des Schülers, der zugleich Vorbereitung ist für die große Schule des Lebens. Lehren wir sie, daß Konfirmandenunterricht, recht aufgenommen, zu einer Kraftquelle werden muß für die Schularbeit, daß die Konfirmandengesinnung sich in der Schülertüchtigkeit bewähren muß, daß hier das Gebiet ist, wo man selbst kontrollieren kann, ob man wächst, ob man größer wird, ob man reif wird für die Konfirmation, ob ein innerer Befestigungsprozeß sich vollzieht. Nur der Kinderglaube, der sich in pflichttreuer Schularbeit bewährt, ist echter Glaube.

Durch solche Besprechungen geben wir den Kindern neue Kräfte zur Hebung ihrer Lebenslasten, zeigen wir ihnen die

Schule in neuem Lichte, verhindern wir, daß der baldige Abschied von der Schule ein auch für die Konfirmandenerziehung nachteiliges Nachlassen in Fleiß, Eifer und Gehorsam zur Folge hat. Nächst dem Spiel ist die Schule dasjenige, was die Herzen der Kinder am meisten beschäftigt. Durch solche Besprechungen arbeiten wir gleichzeitig hin auf bessere Resultate im Konfirmandenunterricht. Denn auch da werden die Kinder nichts lernen ohne das Lernenwollen, ohne die Freude am Lernen, Selbstdisziplin und Aufmerksamkeit.

Über dem Leben der Schule baut sich als ein höheres Stockwerk auf das Leben des Berufs. Konfirmationszeit ist die Zeit, wo die meisten Kinder sich über die Berufswahl klar werden müssen. Man ist ihres lebhaftesten Interesses sicher, wenn man sich von ihnen sagen läßt, welchen Beruf ein jeder ergreifen will (ohne Zwang gegen die Scheuen, Unschlüssigen und Zurückhaltenden), wenn man diese einzelnen Berufe bespricht im Lichte der Ewigkeit, ihre Gefahren und ihre Gelegenheiten zur Bewährung echten Christensinnes erweist. Der freiwillige Erziehungsbeirat für schulentlassene Waisen zu Berlin hat einen Wegweiser für die Berufswahl herausgegeben, der bei solchen Besprechungen über die Berufe gute Dienste leisten kann. Auch auf die äußeren Verhältnisse und Anforderungen sowie auf die besondere Begabung, die ein bestimmter Beruf voraussetzt, wird dabei eingegangen werden müssen, sowie auf den sittlichen Wert der Arbeit. Durch alle diese Winke und Ratschläge wird man das Vertrauen der Kinder gewinnen, den Eindruck in ihnen erwecken, daß man sie lieb hat und ihnen gern einen persönlichen Dienst erweist.

Damit kann zugleich einem Einwand begegnet werden, der vielleicht erhoben werden könnte. Man könnte sagen, solche Erörterungen über Spiel, Schule, Beruf gehören nicht in den Konfirmandenunterricht hinein. Sie führen von der Hauptsache ab. Darauf antworten wir Folgendes: Wie machen wir's, wenn wir ein Kind anvertraut bekommen, auf dessen Charakter wir einwirken sollen durch häusliche Erziehung? Wir fangen

nicht gleich mit Ermahnungen an. Wir suchen erst das Vertrauen des Kindes zu gewinnen, wir scherzen mit ihm, lehren es ein neues Spiel, schenken ihm etwas, erzählen ihm eine Geschichte. Dann werden später die notwendigen Mahnungen viel empfänglicher aufgenommen, weil der Boden dafür durch Gewinnung des Kindesvertrauens bereitet ist. Oder, wenn wir einen seelsorgerlichen Besuch machen, fangen wir da gleich mit religiösen Belehrungen und Bibelsprüchen an? Wir erkundigen uns nach den Kindern, nach den Kranken und Alten, nach den Ernteaussichten, wohl auch nach dem lieben Vieh, um den Leuten zu zeigen: wir interessieren uns für alles, was euch bewegt. Und nur beim Konfirmandenunterricht, der doch Einwirkung auf Kinder und seelsorgerliche Arbeit ist, sollten wir unpsychologisch gleich mit der Tür ins Haus fallen, gleich letzte religiöse Zielgedanken lehren, statt kleine geistige Geschenke zu geben, auf die Interessen der Kinder einzugehen und so ihr Vertrauen zu gewinnen? Wir erreichen auch in religiöser und sittlicher Beziehung mehr, wenn wir psychologischer und geduldiger vorgehen, auf alle pädagogische Verfrühung verzichten.

Schule und Beruf sind nur Vorstufen zu der großen Schule des Lebens. Das läßt sich den Kindern leicht klarmachen am Leid. Mancher ist in der Schule der Beste, im Beruf der Tüchtigste. Aber wenn dann plötzlich ein großer Unglücksfall ihn auf das Krankenlager wirft, wo sein Wissen und seine Berufsfertigkeit lahmgelegt sind, dann zeigt sich, daß man noch mehr braucht, um mit dem Leben fertig zu werden, daß das Leben selbst eine schwere Schule ist. In dieser Schule ist Jesus unser Lehrer und unser Lehrmeister. Wie hat er leiden können! Wie konnte er handeln! Wie starb er! Jesus als Lehrer und Lehrmeister in der Lebensschule, wir seine Jünger, die ihm nachfolgen, seine Schüler, die von ihm lernen, das ist für die Kinder ein viel verständlicheres Bild, als wenn wir sie lehren, daß er Prophet, Hoherpriester und König ist. Die letzteren Gedanken behalten ihre Wahrheit, aber sie sind für die Kinder keine erste Brücke zu Jesus hin, sie bedürfen

selbst der Erklärung. Jesus der Lehrer in der Lebensschule, wie unvergeßlich wird dies Bild vor den Seelen der Konfirmanden stehen, wenn wir ihnen diesen Gedanken nahebringen nach einer lebensvollen und praktischen Besprechung über Schule und Verhältnis zum Lehrherrn, wenn wir ihnen diesen Gedanken auch im Bilde vorführen, etwa durch eine farbige Wiedergabe des Gemäldes von J. R. Wehle „Und sie folgten ihm nach," wo sie Jesus mit seinen Jüngern durch ein Kornfeld schreiten sehen. Besonders für Kinder, die auf dem Lande zwischen Kornfeldern leben und ihre künftige Arbeit auf den Feldern verrichten werden, ist dies Bild zehn Konfirmandenstunden wert.

Auch die Bibel stellt das Verhältnis Jesu zu seinen Jüngern am häufigsten unter dem Bilde des Verhältnisses von Lehrer und Schülern dar. Das Wort Jünger bedeutet bekanntlich nichts anderes als Schüler oder Lehrling.

Weiter ist die Konfirmation für die meisten Kinder ein Abschied vom Elternhaus oder wenigstens doch eine Veränderung in ihrer Stellung im Elternhaus. Sie sind jetzt auch da selbständiger und freier, werden nicht mehr so wie früher als Kinder behandelt. Für manche Kinder ist bekanntlich nach der Konfirmation die elterliche Autorität ganz erloschen. Sie gehen ihre eigenen Wege, und die Eltern gestehen ihnen das zu, da sie ja jetzt selbst verdienen und sogar etwas zum Hausstand und seiner Erhaltung beisteuern. Mit der Pietät gegen die Eltern aber schwindet zugleich die Pietät gegen Gott. Beide hängen unlöslich zusammen. Darum ist es nötig, mit den Kindern sehr eingehend über ihre Pflichten gegen die Eltern zu sprechen. Das vierte Gebot ist unendlich wichtig. Ehrfurcht, Pietät und freiwilligen, bewußten Gehorsam gegen die Eltern in den Konfirmandenherzen begründen heißt zugleich ihren Glauben befestigen.

Im Elternhaus lernt das Kind vertrauen, gehorchen, sich fürchten. Da macht es die ersten Gewissenserfahrungen von Schuld, Strafe und Vergebung. Das ist eine Vorschule für

die Religion selbst dann, wenn die Eltern selbst nicht religiös sind. Wie wir an die natürlichen Interessenkreise des Konfirmanden in Schule und Beruf die Erziehung zur Jüngerschaft Jesu anknüpfen, so können wir an den Interessenkreis des Hauses, den ältesten, den das Kind kennt, in den es ganz hineingewachsen ist, der ihm am meisten vertraut ist, das Verhältnis des Kindes zum himmlischen Vater und zum himmlischen Vaterhause anknüpfen. Jesus der gute, vollkommene, allezeit gütige und gerechte Lehrer und Lehrherr, Gott der liebevolle, vertrauenswerte, ehrwürdige aber zugleich strenge Vater, das sind Gedanken, die dem Kinde vollkommen verständlich sind, weil sie ganz seinem Erfahrungs- und Interessenkreise entsprechen.

Die Konfirmanden stehen ferner in der Zeit des sexuellen Erwachens. Daraus folgt, daß das sechste Gebot mit ihnen besonders eingehend besprochen werden muß, daß Anleitung zur Selbstbeherrschung und Reinlichkeit im leiblichen und geistigen Leben besonders wichtig ist. Die beginnende Ritterlichkeit der Knaben und die Mütterlichkeit der Mädchen können, wie Förster in seiner Jugendlehre so schön zeigt, hier als Bundesgenossen aufgerufen werden. Andrerseits bedürfen Rauheit und Roheit der Flegeljahre einer glättenden Politur durch Weckung eines feineren Sinnes für schöne Form, guten Geschmack und Höflichkeit des Herzens.

Das Leben liegt vor den Konfirmanden mit seiner ungeheuren Fülle von Möglichkeiten. Man lehre sie, nicht zu viel und nicht zu wenig von der Zukunft zu erwarten. Die Träumerhoffnung, daß irgendwann einmal ein besonderer Glücksfall die in den Schoß gelegten Hände mit allen Gütern der Welt füllen wird, daß die Knaben zu Millionären und Generälen, die Mädchen zu Prinzenbräuten werden, erfüllt sich nicht. Aber Tüchtigkeit und Geduld und Gottvertrauen lassen nicht zu Schanden werden, geben selbst dem Herzen des unheilbar Kranken noch die Werkzeuge, sich ein stilles, prunkloses, tiefes Glück zu schmieden. Eine Lebenskunde, die erkennt, daß die wahrhaften Werte nicht in Reichtum und

Gesundheit und hohem Rang und äußerer Macht bestehen, vielmehr in einem Herzen, das stark genug ist, allen Schicksalsschlägen zu begegnen, und empfänglich genug, um alles Glück, alle Liebe, allen Segen dankbar hinzunehmen, ist die beste Ausrüstung, die wir den Kindern mitgeben können.

Dabei gilt es, näher einzugehen auf all die eingebildeten und wirklichen Genußmöglichkeiten, allerlei guten und schlechten Umgang mit Menschen und Büchern, auf die Verwendung von Geld und Erwerb, von Sonntag und Freizeit, auf böses Beispiel und seine Überwindung, auf Tyrannei der Masse und das innere Gegengewicht gegen sie. An solchen Ausblick in das zukünftige Leben der Kinder kann dann leicht angeschlossen werden ein Blick in die letzte Zukunft, auf das ewige Ziel. Auch hierbei erreichen wir mehr, wenn wir nicht gleich von ewiger Seligkeit und jenseitiger Vergeltung sprechen, sondern von der Zukunft der Kinder stufenweise fortschreiten zur Zukunft der Kinder Gottes.

Schließlich ist die festliche Bedeutung des Konfirmationstages selbst ein leuchtendes Ziel, das den Kindern vor Augen steht. Daran läßt sich anknüpfen. Es kann zum Motiv werden, die Feierlichkeit und Schönheit des Tages nicht dadurch zu verderben, daß man ihn unwürdig feiert oder stumpf überhört, was er sagen will. Für ein reines und frommes Herz kann der Konfirmationstag werden, was der Ritterschlag für die Knappen des Mittelalters war, der Tag, der dem ganzen Leben eine neue und höhere Richtung gibt, indem er einreiht in das Heer Christi.

Auch das fühlen die Konfirmanden, daß die Augen der ganzen Gemeinde auf sie sehen, daß eine Verfehlung eines Konfirmanden viel strenger beurteilt wird als die Verfehlung eines anderen Kindes. Ehrgefühl und Gemeingefühl können durch Hinweis auf diese Tatsache geweckt werden. Diese Eindrücke werden noch verstärkt, wenn man, wie Lorenz vorschlägt, die Konfirmanden der Gemeinde und ihren Körperschaften bei

Beginn des Unterrichts fürbittend und empfehlend im Gottesdienst vorstellt.

Je mehr der Unterricht fortschreitet, um so mehr wird man dann auch voraussetzen, daß die wahre Bedeutung der Konfirmation den Kindern aufgeht, daß der Wunsch in ihnen wach wird, das Konfirmationsbekenntnis ehrlich und mit Herzensglauben zu sprechen, das Konfirmationsgelübde ablegen zu können als Ausdruck der eigenen Willensrichtung. Dem christlichen Glauben gemäß wandeln, Jesus nachfolgen, bei ihm Ruhe und Triebkraft, Vergebung und Neubelebung, Trost und Frieden finden zu können, wird mehr und mehr der Konfirmanden Wunsch. Man setze das alles nicht zu früh voraus. Das Beste wird entwertet, wenn es zu früh gebracht wird. Aber, wenn man es den Kinderseelen anmerkt, daß die heilige Saat in ihnen aufgegangen ist, dann gehören auch diese echt christlichen inneren Bewegungen mit zur speziellen Konfirmandenpsychologie.

Mit diesen letzten Darlegungen über die spezielle Konfirmandenpsychologie, über die besondere Bewußtseinslage der Konfirmanden, sind wir schon stark ins praktische Gebiet hinübergeschweift. Das war natürlich, weil dies Gebiet der Praxis des Konfirmandenunterrichts besonders nahe liegt. Und es war notwendig, um die Notwendigkeit einer speziellen Konfirmandenpsychologie aus ihrer unterrichtlichen Ergiebigkeit zu erweisen. Aber ehe wir dazu übergehen, die didaktischen und pädagogischen Konsequenzen der Kinderseelenkunde für den Konfirmandenunterricht im Zusammenhange zu formulieren, muß vorher noch nach all den Einzelbetrachtungen eine zusammenfassende Charakteristik der Kindesseele versucht werden.

Wir geben diese Charakteristik nicht ganz so wie Meumann sie gibt in seinen Vorlesungen über experimentelle Pädagogik (Bd. II Seite 405—407). Meumann führt aus, es gebe zwei verschiedene Auffassungen vom Wesen des Entwicklungsfortschrittes beim Kinde. Nach der einen Auffassung, die besonders von darwinistischen Forschern vertreten wird, ist der

Grundcharakter dieser Entwicklung passive Anpassung an die Umgebung. Demgegenüber betont Meumann, daß die Entwicklung des Kindes vielmehr aktives Verarbeiten der Umgebungseinflüsse ist, daß seine Spontaneität im Vordergrunde steht. Vom Gefühlsleben und vom Willensleben des Kindes hängt es ab, was die Umgebung in ihm wirkt. Das Kind sieht und behält nur das, was es sehen und behalten will. Wir müssen den Primat der Spontaneität gegenüber der Empfänglichkeit, den Primat des Willens gegenüber dem Intellekt behaupten. Auch in allen intellektuellen Vorgängen sind Spontaneität und Aktivität zu erkennen.

Wir stimmen mit Meumann überein in dem Widerspruch gegen die einseitige Darstellung der Entwicklung des Kindes, als sei sie nur passive Anpassung an die Umgebung. Wir erkennen mit ihm die grundlegende Bedeutung der Selbsttätigkeit im Leben des Kindes an. Aber wir möchten doch hinzufügen: Wie im Kinde noch mehr als im Erwachsenen die Aktivität, das persönliche Stellungnehmen zur Außenwelt in Gefühl und Wille und innerer Verarbeitung der Eindrücke vorherrscht, so ist es doch auch andererseits noch mehr als der Erwachsene empfänglich für die Einflüsse der Umgebung. Beweis dafür ist die große Suggestibilität und der starke Nachahmungstrieb des Kindes. Das Kind läßt sich Wahrnehmungen suggerieren, die es gar nicht gemacht hat, es läßt sich Gefühle aufreden, die ihm gar nicht natürlich sind (vergl. hierüber die Beispiele von Gefühlsübertragung und Gefühlssuggestion in Heft 44 der Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung). Das kommt bei Meumanns Formulierung doch nicht ganz zu seinem Recht, ebensowenig die bedeutende Rolle, welche die Nachahmung im Leben des Kindes spielt. Auch scheint bei seiner Auffassung etwas unterschätzt zu werden die Bedeutung des Unbewußten in der Kindesseele. Im Unbewußten hängt das Kind mit der Natur, mit der Geschichte und mit Gott zusammen. Aus dem Unbewußten stammen zum Teil die allerhöchsten Antriebe. Da liegen zwar nicht die

einzigen, aber doch sehr starke Quellen der Genialität und der Religion.

Also wir sagen nicht mit Meumann: das Kind ist vorwiegend Selbsttätigkeit, Spontaneität. Auch nicht mit William James: das Kind ist ein handelnder Organismus. Aber auch nicht: das Kind entwickelt sich durch Anpassung an seine Umgebung. Sondern, indem wir beides zusammenfassen: das Kind übertrifft den Erwachsenen an Empfänglichkeit und an Tätigkeitsdrang. Die größere Empfänglichkeit erklärt sich aus der Bildsamkeit aller seiner Organe, der psychischen und der physischen, der Seele und des Gehirns. Der größere Tätigkeitsdrang erklärt sich daraus, daß die Zeit des Wachsens ein stetiges inneres Schwellen und Werden mit sich bringt, dadurch viele von innen herauskommende Impulse erzeugt. Die drängen zur äußeren Entladung im Tun. Auch ist der Weg vom Reiz zur Reaktion, vom äußeren Eindruck zur Tat kürzer beim Kinde. Denn bei ihm sind die Hemmungsvorstellungen der Reflexion noch nicht so entwickelt. Das Kind reflektiert nicht so wie der Erwachsene über die möglichen Folgen seiner Handlungen, darum zaudert und schwankt es nicht so. Es ist schnell fertig mit dem Wort und mit der Tat, es lebt für die Gegenwart, für den Augenblick. Es nimmt sofort Stellung zu allem, was es berührt, während der Erwachsene, durch viel Erfahrungen und Enttäuschungen gewitzigt, sich oft abwartend verhält. Im Kinde regt sich schnell die innere Stellungnahme, im Gefühl durch lebhafte Lust und Unlust, im Willen durch heftige Triebe und Neigungen, Begehren und Verabscheuen.

Eben wegen dieses engen Zusammenhanges aber zwischen Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit muß gesagt werden: Nur das ist im Leben des Kindes wirklich innerlich angeeignet, was einerseits Eindruck auf sein bildsames Innenleben macht, andererseits es veranlaßt, fühlend und wollend und handelnd Stellung dazu zu nehmen. Nur in diesem Sinne gilt der Primat des Gefühls und des Willens im Leben des Kindes.

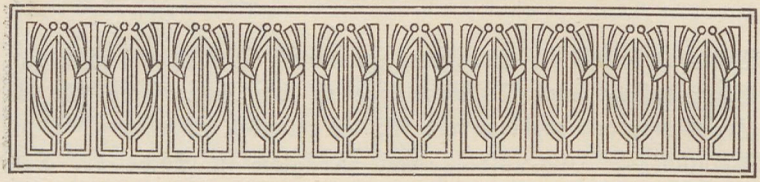
Es gibt entsprechend den beiden geschilderten einseitigen

Auffassungen vom Grundcharakter des Kindes zwei einseitige Anschauungen von der unterrichtlichen und erziehenden Behandlung des Kindes. Die eine macht das Kind ganz zur Passivität. Es ist das leere Gefäß, in welches Gedächtnisstoff und fremde Anschauungen und Grundsätze hineingeschüttet werden. Es ist der Ton, der geknetet und geformt wird nach dem Willen des Erwachsenen. Diese Behandlung stumpft das Kind ab, lähmt seinen Willen, nimmt ihm seine Eigenart. Die andere Erziehungsweise macht das Kind ganz zur Aktivität. Es soll alles selbst machen, alles selbst denken, alles selbst finden. Dadurch wird die eindrucksfähige Bildsamkeit des Gemütslebens verhärtet, der Zusammenhang mit den unbewußten Quellen ewiger Wahrheit wird gelöst, das Kind wird selbstherrlich, anspruchsvoll, kritisch, ehrfurchtslos, es verliert die Willigkeit zu empfangen und hinzunehmen, die für den geistigen, sittlichen und religiösen Fortschritt mindestens ebenso wichtig ist wie die Willigkeit zu arbeiten und zu schaffen.

Professor James erzählt in seinen Ansprachen an Lehrer, daß er in Cambridge von einer Anzahl von Hindus besucht worden sei. Mehr als einer hätte ihm anvertraut, daß die amerikanischen Gesichter wegen der Überspannung der Muskeln, wegen ihrer unruhigen Beweglichkeit einen peinlichen Eindruck auf ihn machten. Die Gesichter der Hindus dagegen böten ein Bild ruhevoller Gelassenheit, da sie sich's zur Regel machten, sich täglich wenigstens eine halbe Stunde in die Stille zurückzuziehen. Da haben wir die beiden Gegensätze der Erziehung: äußerste Anspannung der Aktivität beim Amerikaner, passive Ruhe beim Hindu. Wir wollen unsere Kinder weder zu Amerikanern noch zu Hindus erziehen, vielmehr zu deutschen Christen. Darum wollen wir beides in ihnen wecken, das Bewußtsein der Abhängigkeit, daß sie empfangen müssen, daß es zu schöpfen gilt aus irdischen und ewigen Quellen, und das Bewußtsein der Selbständigkeit, daß sie tätig verarbeiten müssen, was sie empfingen. Wir müssen suchen, immer das weiche, empfängliche Gemüt zu treffen, aber es so zu treffen, daß seine

Antwort besteht in bewußtem, spontanem Wollen und Handeln. Gemütspflege und Willenspflege ist die Hauptsache für die Erziehung, und insbesondere für die religiöse Erziehung. Denn Religion ist Herzenssache, und Religion ist Sache der Tat, des Lebens.

Wir formulieren unsere fünfte These: Neben einem Überblick über die wichtigsten Probleme der gesamten Kinderseelenkunde und einer klaren Anschauung vom Grundcharakter des kindlichen Seelenlebens tut dem Theologen für seinen Konfirmandenunterricht besonders not ein gründlicher Einblick in das Wesen des kindlichen Wollens und Fühlens, Spielens und Phantasierens, ferner in die sittliche und religiöse Entwicklung des Kindes einschließlich des Einflusses der Umwelt, in die individuellen Verschiedenheiten und in die besondere Bewußtseinslage der Konfirmanden.



# 6. Didaktische und pädagogische Konsequenzen aus der Kinderseelenkunde für die Probleme des Konfirmandenunterrichts.

Wenn wir uns in der skizzierten Weise mit der gesamten Kinderseelenkunde beschäftigt haben und dann wieder an die Probleme des Konfirmandenunterrichts herantreten, so werden uns dieselben durchweg in einer neuen Beleuchtung erscheinen. Im folgenden sollen die wichtigsten Konsequenzen, die sich aus der Kinderpsychologie für die Arbeit an den Konfirmanden ergeben, in aller Kürze angedeutet werden. Eine ausführliche Begründung und Darstellung muß dem in Aussicht gestellten größeren Buche vorbehalten bleiben.

Schon das Ziel des Konfirmandenunterrichts erscheint uns in neuem Lichte, wenn wir von der Kinderseelenkunde herkommen. Wenn die Kinder, wie wir sahen, noch so tief in Surrogaten der echten Religiosität stecken, dann dürfen wir uns nicht einbilden, daß es gelingen wird, die ganze Konfirmandenschar zu gläubigen Christen, zu wahren Nachfolgern Jesu, zu machen. Das ist auch nach der Erfahrung nicht das Resultat des Konfirmandenunterrichts. Die seelische

Entwicklung der meisten Konfirmanden ist für eine vollbewußte persönliche Glaubensentscheidung noch gar nicht reif. Auch ist es eins der Kronrechte des allmächtigen Gottes, Glauben zu erzeugen und Herzen zu bekehren. Dies Kronrecht tritt Gott nicht an den Konfirmandenpastor ab. Dessen Aufgabe kann es nur sein, Steine vom Herzensacker wegzuräumen, Samen in die Furchen zu streuen und den Erfolg der weiterführenden Gnade Gottes anheimzustellen. Auch religiöse Mündigkeit kann nicht das Ziel des Konfirmandenunterrichts sein. Unter Berücksichtigung dessen, was über den Grundcharakter der Kindesseele, über die Vorherrschaft von Gefühl und Wille im Kindesalter, über die religiöse Entwicklung und über die besondere Bewußtseinslage der Konfirmanden gesagt wurde, empfiehlt sich als zweckmäßigste Formulierung des Ziels des Konfirmandenunterrichts etwa die folgende: Das Ziel des Konfirmandenunterrichts ist, Gemüt und Gesinnung der Konfirmanden so zu beeinflussen, daß sie danach streben, heranzuwachsen zur selbsterfahrenen und selbstbetätigten Gemeinschaft mit Gott durch Jesus in seiner Gemeinde.

Aus diesem Ziel folgt von selbst, daß die Art der Beeinflussung der Konfirmanden, mithin der ganze Charakter des Unterrichts seelsorgerlich sein muß. Dieser Gesichtspunkt des Sorgens für die einzelne Seele, worin das Eingehen auf ihre individuellen Besonderheiten mitenthalten ist, liegt dem besonders nahe, der sich mit Kinderseelenkunde beschäftigt hat und dadurch in höherem Maße geneigt ist, die individuellen Unterschiede zu berücksichtigen.

Die Abgrenzung des Konfirmandenunterrichts vom Religionsunterricht der Schule ist neuerdings viel erörtert worden. Bornemann hat eine gründliche Untersuchung der Frage gegeben. Er formuliert das Ziel des Religionsunterrichts der Schule dahin, es solle ein dem übrigen Schulziel entsprechendes Verständnis der christlichen Religion vermittelt werden. Ziel des Konfirmandenunterrichts sei dagegen, die Jugend in das evangelische Gemeindeleben einzuführen. Gewiß

liegt in dieser Unterscheidung ein richtiger Gedanke. Aber werden die ernsten Religionslehrer zugeben, daß es sich beim Religionsunterricht der Schule nur um Verständnis der christlichen Religion handelt? Werden die Religionspsychologen zugeben, daß ein Verständnis der Religion möglich sei ohne Beeinflussung des Gemüts und der Gesinnung? Und werden ganz besonders die Kinderpsychologen zugeben, daß bei dreizehn- bis vierzehnjährigen Kindern ein Verständnis der Religion erzielt werden könne ohne starke Inanspruchnahme der Bundesgenossenschaft des kindlichen Fühlens und Wollens? Und ist das Ziel des Konfirmandenunterrichts nicht etwas zu äußerlich und seelenlos formuliert mit „Einführung in das evangelische Gemeindeleben"? So gewiß Bornemann gegen Baumann recht hat, daß die Konfirmationshandlung nicht Zweck des Konfirmandenunterrichts sein kann sondern nur die Haustür, durch die man in das Haus der Gemeinde eingehe, so gewiß ist die Einführung in das Gemeindeleben selbst auch Eingangstür zu etwas Anderem, Höherem, zur Gemeinschaft mit Gott durch Christus. Der Bewußtseinslage der Konfirmanden wird ferner gar nicht Rechnung getragen mit der Formulierung „Einführung in das evangelische Gemeindeleben". Sie fühlen sich schon längst als Glieder der Gemeinde. Sie nehmen teil an Gottesdienst und Kindergottesdienst. Ja, vielleicht erscheint vielen unter ihnen die Konfirmation als eine Entlastung von der bisherigen intensiven Beteiligung am Gemeindeleben, also als eine Art Herausführung aus dem Gemeindeleben. In keiner Weise knüpft jene Formulierung an an das, was sie von der Konfirmation wirklich erwarten.

Unsere Erwägungen über die besondere Bewußtseinslage der Konfirmanden und über die religiöse Entwicklung der Jugend ermöglichen uns, den Unterschied von Schulunterricht und Konfirmandenunterricht richtiger zu bestimmen, so daß auch dem gläubigen Religionslehrer die Einwirkung auf Gemüt und Gesinnung seiner Schüler nicht verschränkt wird. Wir sagen nicht mit Kabisch: Der Religionsunterricht der Schule

will objektive Religion vermitteln, um subjektive zu erzeugen. Das wäre wieder zu viel gesagt, da würden wir der Schule ein Ziel zuweisen, das uns selbst für den Konfirmandenunterricht zu hoch erscheint. Wir sagen vielmehr: Der Religionsunterricht der Schule will objektive Religion vermitteln, um subjektive zu ermöglichen. Der Konfirmandenunterricht dagegen will die subjektive Religion so begründen, vertiefen, befestigen und selbständig machen, daß in die unselbständige Schul- und Kinderreligion die Tendenz hineingelegt wird, sich zur selbsterfahrenen und selbstbetätigten Erwachsenenreligion zu entwickeln. Konfirmandenunterricht ist die Brücke von der mehr objektiven Schulreligion zur subjektiven Lebensreligion und von den Religionssurrogaten der Kinderzeit zur echten, vollen Herzens- und Glaubensreligion des reifen Christen. Die Brücke ist noch nicht das andere Ufer, sie führt nur hin zum Ufer. Ist man über die Brücke hinübergegangen, so gilt es dann, auf der anderen Seite die christliche Reife zu suchen. Im religiösen Schulunterricht überwiegt das Unterrichtliche das Erziehliche. Im Konfirmandenunterricht überwiegt das Erziehliche das Unterrichtliche und wird seinerseits noch zugespitzt zum seelsorgerlichen Handeln an der einzelnen Seele zum Zweck der Selbständigmachung der Religion des Konfirmanden gegenüber den bevorstehenden Lebenskämpfen.

Als Name für den Unterricht vor der Konfirmation erscheint die übliche Bezeichnung Konfirmandenunterricht als die beste, weil sie den Gedanken der notwendigen Befestigung enthält. Ein Festwerden, ein Starkwerden, ein Selbständigwerden liegt darin, und das entspricht durchaus der Bewußtseinslage des Konfirmanden. Wir tun gut, das Wort Konfirmation mit Befestigung zu übersetzen, nicht mit dem farbloseren Ausdruck Bestätigung. Der erstere Ausdruck ist kinderpsychologisch wertvoll, der letztere ist kinderpsychologisch wertlos, beide Übersetzungen den Kindern geben heißt eine durch die andere abschwächen.

Für die Dauer des Konfirmandenunterrichts ist wichtig,

daß er sich nicht über eine allzulange Zeit ausdehnt. Nicht zwei Jahre, am liebsten nur ein halbes Jahr, dann aber häufiger. Es fehlt, wenn man zu lange vor der Konfirmation mit dem Unterricht einsetzt, die einheitliche Bewußtseinslage. Der Blick richtet sich noch nicht auf das Ziel, das noch so fern ist. Die großen Ferien zerreißen den Zusammenhang. Der Ozean von Zeit, der vor ihm liegt, verführt den Katecheten unwillkürlich dazu, die Einprägung eines großen stofflichen Pensums zur Hauptsache zu machen. Man kann auch gar nicht zwei Jahre hindurch immer in einer bestimmten Richtung intensiv auf Gemüt und Willen einwirken. Ganz tödlich für Interesse und Gefühl der Konfirmanden ist die Einrichtung, die sich noch an vielen Orten findet, daß die Katechumenen mit den Konfirmanden zwei Jahre hindurch denselben Unterricht besuchen und dabei zweimal denselben Lehrstoff geboten bekommen. Wenn eine Preisaufgabe gestellt würde: „Wie kann man am sichersten den Konfirmanden den Konfirmandenunterricht verleiden?", so müßte die preisgekrönte Antwort vor allem diese Methode des zweimaligen gemeinsamen Unterrichts von Katechumenen und Konfirmanden befürworten. Hierbei wirkt nicht nur die Wiederholung abstumpfend, es wirkt auch der Umstand, daß ein Teil der Schüler sich noch nicht in der Konfirmationsstimmung befindet, die Einsegnung noch als eine cura posterior betrachtet, lähmend auf den Gesamtklassengeist ein.

Wenn der Konfirmandenunterricht — auch ohne die Kombination von Katechumenen und Konfirmanden — sich über eine zu lange Zeit erstreckt, so hebt er sich nicht als etwas Besonderes vom Schulunterricht ab. Es fehlt ihm der abschließende Charakter, er ist nicht mehr Schlußstein der Kinderzeit und Grundstein des Jünglings- und Jungfrauenalters, nicht Schlußstein der Schulzeit und Grundstein des selbständigen Lebens, wenn er gar zu tief in die Kinder- und Schulzeit hinabreicht. Also der Konfirmandenunterricht beginne ein halbes Jahr vor der Konfirmation, nicht eher. Dann aber werde

er mit ganzem Ernst und mit ganzer Treue gegeben mit dem steten Blick auf das Ziel. Dann werden die Gefühlswerte und Willensimpulse, die in ihm liegen, nicht durch allzu lange Gewohnheit abgestumpft.

Der Ort des Konfirmandenunterrichts ist nicht unwichtig. Wir wissen, daß das Kind sehr suggestibel ist für äußere Einflüsse. Manche hysterischen Kinder sind ohne Anwendung von Heilmitteln geheilt worden durch den günstigen Einfluß, den die Übersiedelung aus einem deprimierenden Heim in ein freundliches Sanatorium mit sich brachte. Professor Vaginsky berichtet darüber aus seinem Sanatorium im 27. Heft der Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung unter dem Titel „Die Impressionabilität der Kinder unter dem Einfluß des Milieus." Wenn möglich sei der Konfirmandenraum kein Schulzimmer, sondern ein Raum im Pfarrhause (auf dessen Herstellung bei allen Pfarrneubauten Bedacht genommen werden sollte!), freundlich geschmückt mit einem großen Bilde, welches eine Szene aus dem Leben Jesu darstellt. Am besten wäre, wenn das Bild wechselte je nach dem Fortschritt des Unterrichtes. Auch müßte es den Kindern verständlich und lieb gemacht werden, könnte auch von ihnen in einem häuslichen Aufsatz beschrieben und gedeutet werden. Ein Harmonium, auf welchem der Gesang begleitet wird, würde auch an seinem Teil beitragen, dem Konfirmandenunterricht einen besonderen, vom Schulunterricht unterschiedenen Charakter zu geben. Und das ist sehr nötig, damit die starre Mechanisierung des religiösen Lebens, die leicht durch schulmäßige Behandlung (auf einem Niveau mit Rechnen, Schreiben und Lesen!) und durch Auswendiglernen des religiösen Memorierstoffes erzeugt wird, wieder erweicht wird.

Welches ist die beste Zeit für den Konfirmandenunterricht im Stundenplan der Kinder? Die Ermüdungsmessungen an Schulkindern haben Folgendes ergeben. Die besten Unterrichtsresultate werden erzielt in der zweiten Morgenstunde, also von 8—9, wenn der Unterricht um 7 begann, von 9—10, wenn

der Unterricht um 8 begann. Die erste Stunde ist nicht die beste, weil da die Einarbeitung und Einstellung in die geistige Arbeit noch nicht vollkommen ist, die Anpassung hat sich noch nicht vollzogen. Was die Wochentage betrifft, so wurden die schlechtesten Arbeitsleistungen bemerkt am Mittwoch und am Sonnabend, wo jedesmal zwei volle Arbeitstage ohne längere Erholungspause vorangegangen sind. Am besten sind die Leistungen am Dienstag und Freitag, danach am Montag und Donnerstag. Am Montag und Donnerstag, unmittelbar nach der Sonntags- und Mittwochspause, sind die Leistungen nicht am besten, weil es da zunächst wieder an der Einstellung und Einarbeitung fehlt. Zu beachten ist auch, welche Schulstunden an den einzelnen Tagen vorhergegangen sind. Die Stunden mit körperlicher Anstrengung, also Turnen und Singen, haben den größten Ermüdungswert. Die ideale Lage für den Konfirmandenunterricht wäre demnach Dienstags und Freitags von 9—10 im Winter. Die schlimmsten Stunden wären Mittwochs und Sonnabends von 11—12 im Sommer nach vorhergegangener Turn- oder Singstunde. Zu solcher Zeit ist der Konfirmandenunterricht nahezu hoffnungslos, wenn nicht geradezu geniale Originalität und Frische ihn zu beleben weiß. Jedenfalls sollten die Geistlichen überall genaueste Rücksicht auf den Stundenplan der Schule nehmen und für ihren Konfirmandenunterricht den unter den jeweiligen Verhältnissen möglichen günstigsten Platz im Stundenplan zu gewinnen suchen.

Was das Alter der Konfirmanden betrifft, so haben wir auf Grund der kinderpsychologischen Erwägungen keine Veranlassung, Verschiebung der Konfirmation auf einen späteren Termin zu wünschen. Gerade, wo sie jetzt steht, an der Wegscheide von Kindheit und Jugend, von Schule und Leben, hat die Konfirmation ihre bedeutsame Stellung. Noch sind die Kinder nicht durch erwachte sexuelle Triebe und Liebesgeschichten zu sehr zerstreut und verwirrt. Noch ist der Zusammenhang mit dem Elternhause vorhanden. Das alles sind Gründe, die für Beibehaltung der Konfirmation in dem jetzt üblichen Alter sprechen.

Die Zahl der Konfirmanden sei möglichst klein. Es soll Seelsorge getrieben werden, es soll individualisiert werden. Ellen Key hat nicht so unrecht, wenn sie meint, daß in Klassen mit mehr als zwölf Schülern kein vernünftiger Unterricht gegeben werden könne. Wenigstens gilt das für den Religionsunterricht. Jesus hat auch zwölf Jünger für eine ausreichende Schülerzahl gehalten. Wenn vielfach geklagt wird, daß der Religionsunterricht der Schule die Religion mechanisiere, ja, daß er dadurch demoralisierend wirke, so liegt die Schuld doch nicht immer an den Lehrern. Es ist eben einfach unmöglich, in Klassen von fünfzig bis sechzig Kindern das einzelne Gemüt zu berücksichtigen und zu pflegen in seinem persönlichsten und innerlichsten Leben. Nun wollen wir uns ja keineswegs auf die Zahl zwölf festlegen. Aber es muß betont werden, daß man lieber weniger Kindern wöchentlich zwei Stunden geben soll als der doppelten Anzahl wöchentlich vier Stunden. Und lieber den Katechumenenunterricht des ersten Jahrgangs ganz wegfallen lassen, um in bloß einjährigem oder halbjährigem Konfirmandenunterricht vor kleineren Cöten mehr seelsorgerlich und individualisierend wirken zu können. Nicht massenhafte Darbietung von Stoff ist die Hauptsache, sondern daß wir die einzelne Kindesseele in stillen Weihestunden möglichst nah an ihren Heiland heranbringen.

Was die Gruppierung angeht, so widerrät uns die Kinderseelenkunde ganz entschieden die Koedukation von Knaben und Mädchen im Konfirmandenunterricht. Die Kinderpsychologie sagt uns, daß schon beim Spiel Knaben und Mädchen sich sondern. Der Knabe spielt Soldaten, das Mädchen spielt mit den Puppen. Im Knaben ist der Kampf-, Wettkampf- und Zerstörungstrieb lebendig, im Mädchen der Pflegetrieb. Das Mädchen ist leichter am Gefühl zu fassen, der Knabe am Willen. Das Mädchen interessiert sich für die Küche, der Knabe für die Werkstatt. Das Mädchen möchte schön sein, der Knabe stark. Man muß andere Persönlichkeiten den Mädchen, andere den Knaben als Vorbilder hinstellen. Die

Illustrationen für beide müssen ganz verschiedenen Gebieten entnommen werden, die Besprechungen über den künftigen Beruf, der im Interessenkreise der Konfirmanden eine so große Rolle spielt, müssen verschieden ausfallen. Und das sechste Gebot kann nicht in der rechten Weise besprochen werden, wenn Knaben und Mädchen gemeinsam am Unterricht teilnehmen. Rechnen und Lesen, Schreiben und Zeichnen können Knaben und Mädchen wohl zusammen haben, aber Konfirmandenunterricht, seelsorgerliche Arbeit an Seelen, die an einem Knotenpunkt ihrer Entwicklung angelangt sind, darf nicht beiden in gleicher Weise dargeboten werden.

Wenn man Volksschüler und höhere Schüler zu unterrichten hat, so empfiehlt es sich, sie zu trennen, falls das irgend angeht. Der soziale Gesichtspunkt darf nicht wichtiger werden als der seelsorgerliche. Volksschüler treten mit der Konfirmation ins Leben und in den Beruf, höhere Schüler bleiben in der Schule. Sie widmen sich anderen Berufsarten, bringen andere Vorkenntnisse und Interessen mit, stammen aus anderen häuslichen Verhältnissen, stehen in einem anderen Lebensalter. Kann man sie nicht trennen, so muß man doch sorgen, daß man auf jede von beiden Gruppen besondere Rücksicht nimmt, daß man auch ihr gegenseitiges Verhältnis zum Gegenstand der Seelsorge macht.

Die Lehrmittel des Konfirmandenunterrichts sind von jeher Katechismus, Bibel und Gesangbuch gewesen. Nur gegen den Katechismus hat man Einwendungen erhoben. Man hat gesagt, der Katechismus sei zu abstrakt, er sei begriffliche Darstellung eines Lehrsystems. Darum gehöre er nicht in die Unterweisung der Kinder hinein. Es ist das Verdienst von Gottschick und Eckert, nachgewiesen zu haben, daß die Gleichung: biblische Geschichte = Anschauung, Katechismus = Begriff, falsch ist. Vielmehr ist der Katechismus, wie Eckert richtig gesagt hat, angewandtes Evangelium, er ist die Anwendung der Heilstatsachen auf das persönliche Leben. Also ganz das, was wir brauchen, damit die unselbständige und unpersönliche

Kinderreligion zur Selbständigkeit der selbsterfahrenen und selbstbetätigten Herzens- und Glaubensreligion heranwachse. Sowohl das „ich" in der Erklärung der drei Artikel, das den Glauben zur persönlichen Herzenssache macht, als das „wir" in der Erklärung des ersten und dritten Hauptstücks, das den Christenwandel und das Gebet zur Sache der christlichen Gemeinschaft macht, sind Übersetzungen der objektiven Offenbarungswahrheit ins Subjektive, Persönliche und Innerliche hinein. Luther, der sich in seinem Brief an Hänschen und auch sonst als ein so tief schauender Kinderpsychologe erwiesen hat, zeigt sich uns auch im kleinen Katechismus als ein religiöser Erzieher ohnegleichen, vorausgesetzt, daß wir den Luthertext von den dogmatistischen, systematisierenden Bearbeitungen zu trennen wissen. Wir müssen darum für Beibehaltung des Katechismus im Konfirmandenunterricht stimmen um der Kinderseelen willen.

Den Stoff des Konfirmandenunterrichts denken wir uns nicht wie Eckert so abgegrenzt, daß nur drittes bis fünftes Hauptstück oder gar nur viertes bis fünftes Hauptstück besprochen werden. Besonders die letztere Stoffabgrenzung ist so unpsychologisch wie nur möglich. Gerade das erste bis dritte Hauptstück sind viel persönlicher, konkreter, kindlicher und lebensvoller gehalten als die mehr lehrhaften, objektiveren beiden letzten Hauptstücke. Das Richtige wird sein, daß wir in aller Kürze (besonders kurz beim vierten und fünften Hauptstück), ohne analysierendes Zerpflücken jedes einzelnen Wortes den ganzen Katechismus besprechen. Bibel und Gesangbuch dürfen nicht fehlen. Aber es müssen auch noch andere Stoffe hinzukommen.

Zu den Stoffen, welche zum Katechismus hinzukommen müssen, rechnen wir nicht wie Bornemann und Lorenz die religiöse Heimatkunde. Der kennt das Kind schlecht, welcher meint, daß man immer vom Bekannten, Gewohnten und Vertrauten ausgehen müsse. Nein, nicht vom Bekannten, sondern vom Interessanten, nicht vom Gewohnten, das durch lange

Gewöhnung langweilig geworden ist, sondern von dem, was die Gefühle und Triebe des Kindes bewegt. Oder wäre es wirklich dem Kinde so sehr wichtig, zu wissen, in welchem Baustil die Kirche seines Dorfes gebaut ist, was für ein Schicksal sie im dreißigjährigen Kriege hatte, wer die alten Altargeräte gestiftet hat? Das sind objektive Kenntnisse, die das Seelenleben des Kindes nur wenig berühren. Heimatkunde wird neuerdings ebenso wie die Heimatkunst stark überschätzt und als eine Art Allheilmittel betrachtet. Heimatkunde mag die Schule geben, der Konfirmandenunterricht soll von Seelenkunde ausgehen, er hat innerlichere Aufgaben zu erfüllen. Als Illustrationsmaterial kann und muß natürlich das heimatliche Milieu im Unterricht herangezogen werden. Der Geistliche muß Heimatkunde und Milieukunde getrieben haben, ehe er unterrichtet. Aber er soll Heimatkunde nicht zum Unterrichtsgegenstande machen. Er erweckt dadurch nur den Eindruck, daß es sich auch im Konfirmandenunterricht um eine Mitteilung von Kenntnissen handelt, die mit dem persönlichen Leben nichts zu tun haben, daß der der beste Konfirmand ist, der am meisten geschichtliches Wissen in seinem Gedächtnis beherbergt.

Auch die Unterscheidungslehren gehören als besonderer Unterrichtsstoff nicht in den Konfirmandenunterricht hinein. Die pädagogische Weisheit Luthers bewährt sich besonders glänzend darin, daß er, der eine so scharfe polemische Klinge führte, doch keinerlei Polemik mit der religiösen Unterweisung des kleinen Katechismus verquickt hat. Es gibt keinen Gegenstand, der das Kind kälter ließe als Konfessionskunde. Gelegentlich wird man natürlich erwähnen, daß die Katholiken über bestimmte Fragen des christlichen Glaubens und Lebens anders denken als wir, und daß wir das wertvollere Gut in unserem Glaubensstande zu besitzen uns bewußt sind. Aber alle Polemik und Symbolik als Lehrgegenstand bleibe dem Konfirmandenunterricht fern, ebenso wie alle Apologetik über Probleme und Zweifelfragen, die noch gar nicht an die Kinder herangetreten sind. Diese Dinge bedeuten nichts für das gegen-

wärtige Leben der Kinder. Sie sind ihnen reine Zukunftsmusik, von der sie weder Takt noch Ton begreifen. Anders steht die Sache natürlich, wenn die Konfirmanden in einer konfessionell gemischten Gegend leben. Da wird sich ein ausführlicheres Eingehen auf konfessionelle Fragen von selbst aufdrängen. Und wenn sie mit sozialdemokratischer Religionsbestreitung Bekanntschaft gemacht haben. Da wird das apologetische Moment nicht zu umgehen sein.

Dagegen müssen manche Dinge besprochen werden, die auch nicht in Luthers kleinem Katechismus stehen, die aber Großmächte im Leben des Kindes und im Leben unserer Zeit sind und darum ins Licht der Ewigkeit gestellt werden müssen. Als solche Stoffe bezeichnen wir das kindliche Spiel, die Schule, den Beruf, das Verhalten zum eigenen Leibe, Selbstbeherrschung, Natur, Naturschönheit, Naturgesetze, Naturkatastrophen, das Gewissen, Freiheit des Willens, Kinderlust und Kinderleid, innere und äußere Mission, die beiden letzteren am besten dargestellt an den jugendlichen Objekten ihrer Fürsorge.

Einen ausgeführten Lehrplan können wir hier nicht geben. Nur einige Andeutungen sollen gemacht werden, welche zeigen, daß die Kinderseelenkunde auch hierfür neue Richtlinien gibt.

In den ersten Stunden des Konfirmandenunterrichts spreche man, wie schon berührt wurde, über die Dinge, die durch die Bewußtseinslage der Konfirmanden besonders nahe gelegt sind, über den Abschied von der Kindheit und die wachsende Selbständigkeit, über Spiel und Kinderlust in dem schon angedeuteten doppelten Sinne: legt ab, was kindisch ist und behaltet das ewig Kindliche. Weiter über die Schule, das Verhältnis zum Lehrer, den Beruf, das Verhältnis zum Lehrherrn, Jesus, den großen Lehrer und Lehrherrn, und das Verhältnis seiner Jünger zu ihm. Ferner über die Eltern und das Vaterhaus. Damit ist das vierte Gebot besprochen, welches die Erziehung zur Ehrfurcht gibt, das Verhältnis zu den Höherstehenden regelt.

An die Unterweisung über Eltern und Vaterhaus wird die Besprechung der Anrede des Vaterunsers angeschlossen. Der himmlische Vater und das Verhältnis seiner Kinder zu ihm wird verständlich gemacht als die vollkommene Darstellung und himmlische Verklärung dessen, was das beste irdische Vaterhaus geben möchte und doch nicht geben kann. Die Offenbarung Gottes in Jesus, die uns den Vater kundmacht, und das Gebet des Menschen im Namen Jesu zum Vater werden als grundlegende Beziehungen im Verkehr mit Gott aufgezeigt und den Kindern ans Herz gelegt. Ein Blick in die Zukunft der Konfirmanden wird Anlaß zu einem Blick in die Zukunft der Kinder Gottes im himmlischen Vaterhause.

Am dritten und zweiten Gebot wird gezeigt, wie Ehrerbietung und Vertrauen sich Gott gegenüber ähnlich betätigen wie den Eltern gegenüber. Dann erst wird das erste Gebot besprochen, Gottesfurcht, Gottesliebe, Gottvertrauen und Gehorsam gegen Gott im Wandel nach seinem Willen, wie er in den Geboten und im Wandel Jesu geoffenbart ist, werden angeknüpft an die entsprechende Gesinnung und Betätigung gegenüber den Eltern. Dabei wird das Elternhaus nirgends idealisiert. Es wird der Segen, der in ihm enthalten ist, unabhängig von dem persönlichen Wert von Vater und Mutter dargestellt. Auch die Kinder welche etwa unter einem schlechten Vaterhause seufzen, haben doch wenigstens die Sehnsucht nach etwas Besserem, die ihnen ein Bild davon zeigt, wie die Eltern eigentlich sein sollten. Auch sie sammeln Erfahrungen von Gehorsam, Vertrauen, Furcht, Familiensympathie, Strafe und Vergebung im Elternhause. Somit ist auch für sie die Beziehung zu Vater und Mutter der gewiesene psychologische Anknüpfungspunkt für Entwicklung des Verhältnisses zu Gott.

Also es wird nicht von Gott ausgegangen und zum Kinde hinabgestiegen, sondern es wird vom Kinde ausgegangen und zu Jesus und Gott emporgestiegen. Es wird nicht zuerst der große Kreis des Reiches Gottes und seiner Kirche gezeichnet und dann der kleine Kreis des Kindes in ihn hinein-

gezeichnet, sondern es wird ausgegangen von den kleinen Interessenkreisen des Kindes, und sie werden erweitert zu den weltumspannenden Kreisen der Jüngerschaft Jesu und der Gotteskindschaft im Gottesreich. Es wird nicht vom ersten Gebot ausgegangen und zum vierten Gebot fortgeschritten, sondern es wird vom vierten Gebot ausgegangen und zum ersten Gebot zurückgeschritten. Im Zehngebotegesetz wurde ein Gesetz für ein erwachsenes Volk gegeben. Wir aber haben Kinder vor uns und wissen: in irdischen Verhältnissen entwickeln sich zuerst die Gefühle, die dann in der Religion auf Gott übertragen werden. Wir gehen den Gang entsprechend der Kinderpsychologie. Dadurch wird für die Kinder alles lebensvoll, anschaulich, interessant, gewissenweckend.

Daß noch kein Theologe auf den Gedanken gekommen ist, in der Reihenfolge der Katechismusbesprechungen kinderpsychologische Gesichtspunkte zu befolgen, daß sie alle mit ausnahmsloser Regelmäßigkeit die traditionelle Ordnung festhalten und höchstens die Reihenfolge der Hauptstücke vertauschen, aber auch nicht aus kinderseelenkundlichen Rücksichten sondern aus historischen und kirchlichen Erwägungen, das zeigt besser als alle Einzelkritik, daß tatsächlich bisher die Kinderseelenkunde auf die Gestaltung des Konfirmandenunterrichts so gut wie keinen Einfluß geübt hat, am allerwenigsten grundlegenden Einfluß.

Noch eine kurze negative Andeutung darüber, wie die Kinderseelenkunde, wenn man sie bei der Grundlegung des Konfirmandenunterrichts zu Rate zieht, uns Winke für die Anordnung des Stoffes gibt. Es wird vielfach von der Behandlung des vierten Hauptstücks, also von Besprechung der Taufe ausgegangen. Das erscheint vom kinderpsychologischen Gesichtspunkt aus als ein Fehlgriff, als eine Verfrühung. Wohl ist die äußere Handlung der Taufe den Kindern bekannt. Aber ihre innere Bedeutung, das Wesen der Taufe, setzt viel mehr voraus, als wir im Anfang des Konfirmandenunterrichts bei den Kindern vorzufinden hoffen dürfen. Um

die Taufe zu verstehen, ihren Wert zu fühlen, ihren Segen zu wollen, muß man wenigstens erfahren haben, was Sündenvergebung ist. Daß die Kinder das erfahren haben, dürfen wir nicht ohne weiteres annehmen, wir müssen sie vielmehr zur Erfahrung der Sündenvergebung erst hinzuführen suchen. Sündenvergebung setzt wiederum voraus, daß man Gottes gebietenden und richtenden Willen im Gewissen erlebt hat. Das Gesetz geht dem Evangelium voraus, die sittlichen Erfahrungen des Kindes müssen aufgelockert werden an der Hand der zehn Gebote, ehe Jesus in seiner Heilandsherrlichkeit erfaßt werden kann. Also gehört die Taufe an eine der letzten Stellen im Unterricht, nicht an die erste.

Was ein Kind von der Taufe zu sagen weiß, ist ungefähr ausgesprochen in jenen Worten eines kleinen Berliner Jungen, der gefragt wurde, was die Taufe wäre. Er antwortete: „Da wird man in die Kirche gebracht, und dann macht der Pastor 'n bißchen Wasser an den Kopf, und dann kriegt man 'nen Zettel." Selbst aber, wenn ein Kind am Anfang des Konfirmandenunterrichts eine wohleingelernte Antwort über Bedeutung und Segen der Taufe geben könnte, so würde daraus noch lange nicht folgen, daß es, und mit ihm alle andern Konfirmanden, für eine Besprechung über die Taufe reif sind. Nicht richtige Antworten sind der nötige Reifebeweis, sondern die inneren Erlebnisse, die zu der Antwort persönlich berechtigen. Und diese innere Herzensreife (nicht Mundreife) kann der Geistliche nicht bei Beginn des Unterrichts voraussetzen. Sie nach Kräften zu fördern ist seine erste Pflicht.

Bei dieser Gelegenheit sei darauf hingewiesen, daß in Sachen des Konfirmandenunterrichts leicht drei Gesichtspunkte miteinander verwechselt werden, der historische, der dogmatische und der psychologische Gesichtspunkt. Um einer dogmatischen und historischen Anordnung willen kommt leicht der psychologische Gesichtspunkt, die Rücksicht auf die Kindesseele, zu kurz. Und in der Besprechung von psychologisch-methodischen Darlegungen wird leicht gesagt: in der Bibel steht es aber anders, und

dann wird eine Bibelstelle angeführt, die über die letzten und entscheidenden Gewißheitsgründe für erwachsene Gläubige etwas aussagt. So ließe sich beispielsweise gegen unser Ausgehen vom vierten und Zurückgehen zum ersten Gebot einwenden, in der Heiligen Schrift stehe, wir sollten Gott lieben, denn er habe uns zuerst geliebt. Es dürfe also nicht das Liebesverhältnis der Kinder zu den Eltern zur Grundlage der menschlichen Gottesliebe gemacht werden, sondern das von Gott selbst zuerst bewiesene Liebesverhalten müsse die dankbare Liebe der Menschen wecken. Die Antwort auf diesen Einwand ist leicht. Gewiß können die Erfahrungen, die das Kind an seinen Eltern macht, nicht dauernd und letztlich seinen Glauben und seine Liebe Gott gegenüber tragen. Aber sie sind die ersten Brücken, über die das Kind zu Gott hinschreitet, um zur Erfahrung der Liebe Gottes zu kommen, die dann der feste Felsengrund seines Verhältnisses zu Gott wird. Jene Brücken aus der Kinderzeit werden später abgebrochen. Aber, wären sie nicht dagewesen, so wäre später der reifere Mensch gar nicht an die Erfahrung der Liebe Gottes herangekommen. Man verwechsle also nicht miteinander erste psychologische Vermittlung und dauernde und endgültige Grundlage des Glaubens. Man bekämpfe nicht kinderpsychologische Gedanken mit ganz anders orientierten Gedanken aus der Glaubenserkenntnis des Erwachsenen heraus.

Wie in dem eben erwähnten Einwand der dogmatische und psychologische Gesichtspunkt miteinander verwechselt und vermischt werden, so setzt man den historischen Gesichtspunkt an die Stelle des kinderpsychologischen, wenn man von der Taufe ausgeht. Die Taufe ist zwar historisch das Erste im Leben des Kindes, sie ist aber nicht psychologisch das Erste, darum eignet sie sich nicht als Ausgangspunkt des Konfirmandenunterrichts. Was wir am sichersten und lebendigsten im Herzen des zu unterrichtenden Kindes vorfinden, das ist das psychologische Prius oder Primum, das ist unser gewiesener Ausgangspunkt.

Aber noch einen anderen Einwand wollen wir uns mit Bezug auf das zuletzt über die Taufe Gesagte selbst erheben und erledigen, weil mit ihm zugleich hundert ähnliche Einwände erledigt sind. Generalsuperintendent Braune sagt in dem schon erwähnten Referat über die katechetische Weiterbildung der Geistlichen: „Die Kindertaufe ist und bleibt die Grundlage jeglicher Erziehung." „Für die Erziehung im ganzen Umfang dieses Begriffs ist die Taufe bedeutend." „Greuliche Zeiten werden kommen, wenn die Taufe als Grundlage der Erziehung verachtet wird. Dann wird man meinen, selbstherrlich, die Gesinnung, die man selbst wirkt, schaffe Mündigkeit, bilde den Charakter." „Durch die Taufe wird das Kind Gottes Kind, soll es nicht erst später, nach Jahrzehnten werden, ist es schon." „Das Geheimnis der Erziehung besteht darin, daß die Taufgnade gepflegt wird." „Nur auf Grund der Taufgnade, auf Grund einer Erziehung, die von der Kindertaufe her pädagogische Mittel und Ziele nimmt, kann ein Kind gewinnen zartes Gewissen in Selbstbeobachtung und Selbstzucht der Sünde gegenüber und den Wandel vor Gottes Angesicht."

Liegt nicht, so könnte man fragen, in der vorhin aufgestellten Behauptung, es sei unpsychologisch und unpädagogisch, von der Taufe ausgehen, eine Geringschätzung der Taufe, zumal noch gesagt wurde, man könne das vierte Hauptstück kurz behandeln? Wenn alle Erziehung von der Kindertaufe her auf Grund der Taufgnade pädagogische Mittel und Ziele nehmen muß, ist es dann nicht ein zwingender Schluß, daß der Unterricht mit Besprechung der Taufe anfangen muß? Liegt nicht in der Zurückstellung der Taufe bis gegen Ende des Unterrichts und in der kurzen Behandlung derselben eine Verachtung der Taufgnade?

Wir antworten auf diesen Einwurf, den wir uns selbst machen, zunächst mit einem Gleichnis. Wird ein Prinzenerzieher seinem Zögling, dem schon bei seiner Geburt die Anwartschaft auf Thron und Reich zufiel, gleich im Anfang der Erziehung eine Vorstellung von Pflichten und Rechten

seines künftigen Regentenberufs beizubringen suchen? Wenn er ein verständiger Erzieher ist, jedenfalls nicht. Er wird den jungen Prinzen erst gehorchen lehren, damit er später befehlen kann. Er wird ihn erst zu einem tüchtigen Menschen erziehen, damit er dann ein tüchtiger König werde. Wird er so verfahren aus Verachtung des Thronfolgerechts? Nein, vielmehr aus Achtung, weil er meint, daß man das Höchste nicht im ersten Anlauf erreicht. Im Herzen des Erziehers wird die grundlegende, leitende Idee der Erziehung allerdings der Gedanke sein: mein Schüler soll einmal ein tüchtiger König werden. Aber eben um dies Ziel zu erreichen, wird er seinem Zögling seine bevorrechtete Stellung zunächst so wenig wie möglich zu Gemüte führen, denn er könnte in kindlichem Unverstand falsche Folgerungen daraus ziehen, könnte hochmütig und unwillig zum Lernen und Arbeiten werden.

Ähnlich steht es mit unsrer Stellung zu Taufe und Taufgnade. Der Geistliche muß so hoch wie möglich von der Taufe denken, von dem königlichen Vorrecht der Gotteskindschaft, das durch die Taufgnade ohne eigenes Zutun des Kindes von der zuvorkommenden Güte Gottes geschenkt wurde. Ihm muß die Gewißheit, meine Konfirmanden sind von Gott angenommen, sie gehören ihm, Sündenvergebung und Heimatrecht in der Gemeinde der Erlösten sind ihr Teil, Kraft und Freudigkeit zur erziehenden Seelsorgerarbeit stärken. Aber eben, weil er von der Taufe so hoch denkt, wird er den Kindern nicht eher ihre Herrlichkeit zeigen, ehe sie imstande sind, sie ahnend zu fassen. Verfrühung infolge geistlicher Ungeduld ist hier so viel wie Profanierung. Es ist Profanation, wenn man einem Kunstböotier die Antikensammlung des Vatikan zeigt. Er wird sie verständnislos durchgähnen, oder er wird, wie einst ein biederer Sachse den Verfasser, nach dem „Saal mit die vielen Venüsser" (gemeint war Apollo mit den neun Musen) fragen. So ist es auch Profanation, wenn man die Taufe zu früh mit Kindern bespricht, für welche Sündenvergebung, Gotteskindschaft, Gemeinde der Erlösten nur

eingelernte Worte sind. Man kann alle oben angeführten Aussprüche des Generalsuperintendenten Braune unterschreiben und doch eben darum, aus Hochachtung vor der Taufe, erst spät mit dem Lehrstück von der Taufe beginnen. Und man kann sich dann kurz fassen, weil ja der ganze Unterricht darauf gerichtet war, die Kinder in der Taufgnade wachsen zu lassen.

Also man hüte sich, das, was in der Seele des Erziehers Leitgedanke und damit gewissermaßen Grundlage und Ausgangspunkt seiner erziehlichen Tätigkeit ist, nun auch in der Seele des Kindes zur Grundlage und zum Ausgangspunkt der unterrichtlichen Darbietungen zu machen. Das wäre eine Verwechslung von Kinderpsychologie und Erwachsenenpsychologie, ebenso verhängnisvoll wie die Verwechslung des psychologischen mit dem historischen und dogmatischen Gesichtspunkt.

Es ließe sich durch den ganzen Lehrstoff hindurch zeigen, wie die Kinderpsychologie Anregungen zu einer besseren Anordnung des Stoffes gibt. Aber es mag bei den angeführten Beispielen sein Bewenden haben.

Wir kommen zur Lehrmethode. Auch da müssen wir uns darauf beschränken, einige methodische Hauptsätze aufzustellen und sie an einigen Beispielen zu erläutern. Das in Aussicht gestellte größere Buch wird Beispiele und methodische Detailerörterungen in großer Anzahl bringen.

Unser methodischer Fundamentalsatz ergibt sich aus unserem kinderpsychologisch begründeten Ziel des Konfirmandenunterrichts. Ziel des Konfirmandenunterrichts ist, Gemüt und Gesinnung der Konfirmanden so zu beeinflussen, daß sie danach streben, heranzuwachsen zur selbsterfahrenen und selbstbetätigten Gemeinschaft mit Gott durch Jesus in seiner Gemeinde.

Darum muß der Konfirmandenunterricht sich immer an Gemüt und Gesinnung, Gefühl und Willen der Konfirmanden wenden, ihnen solchen Unterrichtsstoff und in solcher Weise bieten, daß er sich für sie in eigene Erfahrung und eigene Betätigung umsetzen läßt.

Bloße Verstandesübungen, welche das Gefühl und den Willen der Kinder unbeschäftigt lassen, müssen unterbleiben. Dogmatische Spekulationen, literarische Kritik und apologetische Erörterungen über Probleme, die erst später an die Kinder herantreten werden, gehören nicht in den Konfirmandenunterricht.

Gedächtnisstoff, der dem Fühlen und Wollen des Kindes nichts gibt, ist nicht zu memorieren. Zwar ist nicht zu verlangen, daß das Kind alles, was es auswendig lernt, bis in die tiefsten Tiefen innerlich aneignet. Die allertiefste Aneignung kommt erst in einem langen Leben der Nachfolge Christi. Aber es darf kein Memorierstoff aufgegeben werden, welcher dem Kinde gar keinen Segen für sein gegenwärtiges Leben zu vermitteln geeignet ist, und unter der großen Fülle von herrlichen Memorierstoffen sind diejenigen zu bevorzugen, die den größten Gegenwartswert für das Kind haben, womit ja nicht ausgeschlossen ist, daß sie den größten Zukunftswert besitzen. Und diese Stoffe sind vorher dem Verständnis, dem Gemüt und der Gesinnung des Kindes nahezubringen, an sein Wollen anzuknüpfen.

Bloße Gefühlserregungen, die keinen Zusammenhang mit dem praktischen Leben haben und sich nicht in Taten umsetzen lassen, sind schädlich. Überall, wo das Kind gerührt wird, muß es zugleich gelehrt werden, sich zu rühren in christlichem Wandel.

Bloße Gewohnheitshandlungen ohne Beteiligung des Wollens und Fühlens müssen aus mechanischen Religionsübungen umgewandelt werden in gefühlsbetonte und gewollte Handlungen.

Religiöse Phantasien müssen umgewandelt werden in religiöse Realitäten. Bloßer Autoritätsglaube, und wäre es selbst ein Glaube auf die Autorität der Bibel hin, muß als ungenügend gelten und in religiösen Herzensglauben hinübergeleitet werden. Der religiöse Herzensglaube muß angeleitet werden, relativ unabhängig von der Welt des Augenblicks und

des Augenscheins Gott unbedingt zu trauen, selbst wenn die Erfahrung zu widersprechen scheint.

Alles Religiöse soll dem Kinde erfahrbare Wirklichkeit werden, die zur Betätigung drängt. Zu diesem Zwecke muß alles Vergangene in die Gegenwart übersetzt werden, alles Fremdländische ins Heimische, alles Erwachsene ins Kindliche, alles Abstrakte ins Konkrete, alles Passive ins Aktive, alles Negative ins Positive, alles Theoretische ins Praktische, alle Gegenstände innerer Erfahrung in Gegenstände äußerer Erfahrung, alles Zuständliche in bewegte Handlung. Alles Unbekannte muß bekannt gemacht werden, und alles allzu Bekannte muß neu gemacht werden. Das Himmlische muß irdisch werden und das Irdische himmlisch. Das Alltägliche muß seine Sonntagsseite zeigen und das Sonntägliche seine Werktagsaufgabe.

Nur der Unterrichtsstoff ist vorbereitet, welcher bewegte Gefühle und aktive Triebe des Kindes vorfindet, die sich in seiner Richtung bewegen. Nur der Unterrichtsstoff ist verarbeitet, welcher zur praktischen Betätigung geführt hat, zur Übung und Gewohnheit geworden ist, aber nicht zur mechanischen, automatischen, sondern zur Gewohnheit, die von Gemüt und Gesinnung des Kindes getragen wird. Es muß von jedem Stoff gezeigt werden, welche konkreten Betätigungen im Leben des Kindes er herausfordert in der Schule, zu Hause, auf dem Spielplatz, in Wald und Feld.

In der Unterrichtsstunde selbst muß christliche Sitte und Gebetspraxis geübt werden durch Halten einer Andacht. Die Kinder mögen, damit sie auch hier tätig mitarbeiten, einzeln nacheinander Text und Lied zu dieser Andacht selbst aussuchen und dem Geistlichen am Tage vor der Stunde vorlegen. Übrigens eine gute Gelegenheit zum persönlichsten Kennenlernen der einzelnen Kinder zum Zweck der individualisierenden Seelenkunde und Seelsorge. Keine Konfirmandenstunde ohne ein freies Gebet aus treuem Seelsorgerherzen. Die Kinder müssen angehalten werden zum Besuch der sonntäglichen Gottesdienste,

zum Sammeln für die Mission oder für arme Mitkonfirmanden, zum Lesen eines Missionsblattes. Sie müssen wieder und wieder in der Stunde vor konkret ausgemalte Situationen ihres eigenen gegenwärtigen Lebens gestellt werden mit der Entscheidungsfrage: Was tust du nun?

Diese kurzen methodischen Hauptsätze sollen an einigen Beispielen veranschaulicht werden. Wir besprechen das fünfte Gebot. Die Geschichte vom barmherzigen Samariter wird dabei durchgenommen. Zunächst wird fingiert, ein Knabe sei auf dem Eise eingebrochen. Wird ihm jeder seiner Mitschüler, der vorbeikommt, helfen, selbst wenn er es kann? Was kann einen Knaben veranlassen, ihm nicht zu helfen?

Dann wird die Erzählung vom barmherzigen Samariter gelesen. Danach kehren wir, ohne weiter viel Exegese zu treiben, zurück zu dem Knaben, der im Eise eingebrochen ist. Der Geistliche bezeichnet vier Konfirmanden namentlich. Zum ersten sagt er: Denke dir jetzt, du wärst der im Eise eingebrochene Knabe, befändest dich also in einer ähnlichen Lage wie der Verwundete im Gleichnis. Zum zweiten sagt er: Denke dir, du wärst ein anderer Knabe, der vorübergeht und dem Priester im Gleichnis ähnlich ist. Zum dritten: Du bist auch ein vorüberkommender Mitschüler des im Eise Eingebrochenen und sollst dem Leviten im Gleichnis gleichen. Zum vierten: Du sollst ein vierter Knabe sein, der auch hinzukommt und sich benimmt wie der barmherzige Samariter.

Nun muß jeder von den vier Konfirmanden sagen, wie er denken und handeln wird, wenn er seinem Manne im Gleichnis ähnlich sein soll. Die Knaben finden sich schnell in die ihnen zugewiesene Rolle. Ihre Phantasie arbeitet. Ihr sittliches Urteil spricht.

Dann läßt man die übrigen Konfirmanden ähnliche Notlagen ausdenken, in denen sie an einem handeln können wie der barmherzige Samariter an dem Verwundeten, wie der hülfreiche Knabe an dem im Eise eingebrochenen Mitschüler. Man gibt den Kindern Winke für Hülfleistungen und

Gefälligkeiten bei Unglücksfällen und Krankheiten von Hausgenossen, Nachbarn und Mitschülern. Man schildert ihnen den Beruf eines Krankenpflegers, seine äußeren und inneren Bedingungen. Man schiebt ihnen die Frage ins Gewissen, ob sich keiner von ihnen diesem Berufe widmen will.

An diesem Beispiel sehen wir, was gemeint war mit der Übersetzung aus dem Vergangenen ins Gegenwärtige, aus dem Erwachsenen ins Kindliche, aus dem Unbekannten ins Bekannte, aus bloßem Gefühl in Tat und Gesinnung. Zugleich wird den Kindern das Bekannte neu gemacht, das Irdische wird himmlisch, das Alltägliche zeigt seine Sonntagsseite. Knabengeschick und Knabenungeschick wird zu einer Gelegenheit, Heldentum und Samaritersinn zu zeigen. Durch lebendige, dramatisch bewegte Handlung, in der die Konfirmanden selbst eine Rolle spielen, werden die Gefühle der hülfreichen Nächstenliebe, des Abscheus gegen feiges, eigennütziges Imstichlassen in den Kindern erregt. Und es wird ihnen gezeigt, wie sie diese Gefühle in Wollen und Tun umsetzen können. Ehrgefühl, kameradschaftlicher Korpsgeist und der Wunsch, selbst in solcher Lage nicht verlassen zu werden, verbünden sich mit den Regungen der Barmherzigkeit. Die Anknüpfung an das natürliche Triebleben der Kinder ist vollzogen.

Ein anderes Beispiel möge zeigen, wie ein scheinbar ganz widerstrebender, besonders schwieriger Stoff ins Gegenwärtige, Kindliche und Aktive übersetzt werden kann. Christi Opfertod ist scheinbar ganz passiv, ganz der Vergangenheit angehörig, nur reifen Menschen verständlich. Aber auch er läßt sich den Kinderherzen nahebringen. Vorbereitend werden die Kinder aufgefordert, sich in folgende, tatsächlich dagewesene Situation hineinzudenken. Ein Schüler hat kurz vor Beginn der Unterrichtsstunde einen anderen roh ins Gesicht geschlagen, daß ihm die Nase blutet. In diesem Augenblick tritt der Lehrer ein. Der Geschlagene kann sich nicht mehr durch Schläge rächen. Doch bietet sich ihm eine Gelegenheit, seinem Peiniger die Roheit auf andere Weise heimzuzahlen. Der Lehrer fragt

ihn, was ihm fehle. Nun könnte er antworten: Der hat mich geschlagen. Das tut er aber nicht, sondern er antwortet ganz ruhig: „Meine Nase blutet" und bittet um Erlaubnis, hinauszugehen. Er verzichtet auf Anklage und Rache. Was für einen Eindruck wird das auf den anderen machen? Er wird sich sagen: Mein Kamerad ist anständiger als ich. Er schämt sich über sich selbst. Und er ist dem Mitschüler dankbar, daß er ihn geschont, ihm die Strafe erspart hat. Der Geschlagene hat den anderen durch seinen Edelmut besiegt.

Nachdem diese sittlichen Urteile von den Kindern selbst gefunden worden sind, wird ihnen die kleine Geschichte erzählt, die Dr. Hanna in seinem Buch über den letzten Tag des Leidens Christi (The Last Day of Our Lords Passion, 15. Aufl. Edinburgh 1865) bringt. Ein kleiner Knabe soll von seinem Vater gezwungen werden, seinen Trotz aufzugeben, dem Vater zu gehorchen. Er weigert sich. Da greift der Vater zum Stock. Ein furchtbares Strafgericht soll über den kleinen Missetäter hereinbrechen. In diesem Augenblick kommt der ältere Bruder des Kleinen in die Stube. Wie er sieht, was dem Bruder bevorsteht, treten ihm Tränen in die Augen und er bittet den Vater: „Schlage mich, schlage nur nicht ihn!" Wie das der Bruder gesagt hat, ist der Trotz des Trotzkopfs überwunden. Er verspricht Gehorsam. Der Vater erläßt ihm die Strafe. Was der drohende Stock nicht bewirkt hat, das hat die Liebe und der Edelmut des Bruders bewirkt. Warum? Er empfindet nun zweierlei: Scham und Dank! Er ist besiegt durch den Bruder, der sich für ihn schlagen lassen wollte.

Und nun, sagt der Geistliche zu seinen Konfirmanden, will ich euch erzählen von einem, der noch viel, viel edelmütiger war als dieser tapfere kleine Knabe. Den Kindern wird möglichst farbig und plastisch die Kreuzigung Christi geschildert, wie Jesus gequält wird, wie sie ihn verspotten, während das Kreuz aufgerichtet wird. Endlich ist der letzte Hammerschlag gefallen, Jesus hängt am Kreuz. Seine Mitgekreuzigten fluchen und lästern. Die Sonne brennt auf ihn herab, seine

Wunden schmerzen. Da spricht er die Worte: Vater, vergib ihnen, sie wissen nicht, was sie tun. War das nicht noch edelmütiger als die Bitte des kleinen Knaben für seinen Bruder? Warum war es noch edelmütiger? Für was für Menschen bat Jesus? Was wollte er für sie erleiden?

Was wirkt dieser Opfertod Christi? Wir empfinden Scham über unsere Sünde, welche genau so sündig ist wie die Sünde der Mörder Jesu. Und wir empfinden Dank gegen den Heiland, der für uns starb. Das Böse ist uns verleidet, die ewige Liebe hat über unser trotziges Herz gesiegt. Der göttliche Zorn legt den Stock aus der Hand um Jesu willen.

Nun wissen die Konfirmanden, wo sie Vergebung finden, wenn auch kein Mensch ihnen vergeben kann und mag. Nun wissen sie, wo sie sich den Mut stärken können, geduldig zu sein, Edelmut und Heldenmut zu üben gegenüber ihren Peinigern. Jesus, der Gekreuzigte, ist ihnen aus einem Jammerbild zu einem Helden und Sieger geworden. Jugendliches Kraftgefühl schließt einen Bund mit Gefühlen, die ihm von Natur so durchaus zuwider sind, mit leidender Geduld, mit bußfertiger Reue, mit selbstentäußernder Hingabe an den Gott, der uns in Christo mit sich versöhnt hat.

Man beachte, wie bei diesem Beispiel eine doppelte Vorbereitung gegeben wird, wie stufenweise aus dem Kinderleben hinaufgeschritten wird auf die Höhe von Golgatha. Auf der schrittweise sich vollziehenden, die wertende Stellungnahme der Kinder durch immer herzandringenderes Anfassen immer mehr vertiefenden Vorbereitung des darzubietenden Stoffes, auf dem rechten Durchpflügen des Herzensackers vor Einstreuung der Saat, beruht hauptsächlich der Erfolg des Konfirmandenunterrichts. Hierbei vor allem bewährt sich der Vorzug kinderpsychologischer Grundlegung.

Solche Beispiele zeigen uns auch, wie das Prinzip, überall die Selbsttätigkeit der Kinder zu wecken unter gleichzeitiger Anregung ihrer Empfänglichkeit für die göttlichen Gaben (vergl. das über den Grundcharakter des kindlichen

Seelenlebens Gesagte, sich wohl verträgt mit dem evangelischen Glaubensprinzip. „Ihr könnt viel, ihr könnt Gutes und Großes vollbringen," rufen wir den Kindern zu. Aber wir sagen „Ihr könnt's nur, weil euch die Kräfte geschenkt werden." Tätig sein in der Nachfolge Jesu ist ein seliges Empfangen, ein Antwortgeben auf einen göttlichen Ruf. Wie jenes Kind im Kindergottesdienst falsch und doch richtig auffaßte: „Geben ist seliges Nehmen." Solche Selbsttätigkeit ist der Gegensatz von Werkgerechtigkeit, er ist ein Wuchern mit empfangenem Pfunde. Erst zeigen und reichen wir den Kindern die Gabe, dann geben wir ihnen die Aufgabe.

Wie unendlich wichtig es ist, auch die Gabe, die Einwirkung, dem Kinde so zu geben, daß es sich dabei zugleich selbsttätig fühlt, dafür ein Beispiel aus der praktischen Kinderseelenkunde. Der Verfasser ging eines Tages mit seinem fast fünfjährigen Söhnchen spazieren. Es war ein sehr schwüler Tag. Aber der Kleine wollte die heiße Hand nicht aus der Hand des Vaters lassen. Als ihm vorgeschlagen wurde, statt dessen die Hundeleine, die der Vater unbenutzt in der Hand hielt, zu ergreifen und sich daran führen zu lassen, protestierte er energisch. Dagegen ging er gern darauf ein, seinerseits den Vater an der Leine zu führen, damit der nicht fortliefe. Der Sache nach war es dasselbe. Er tat den Willen des Vaters und glaubte seinen eigenen Willen zu haben. Er wurde geführt und glaubte zu führen. Die Passivität wurde für seine Vorstellung in Aktivität verwandelt.

Ein und dieselbe Sache gewinnt für Kinder eben ein ganz verschiedenes Gesicht, je nachdem wir sie ihnen unter der Form der Selbsttätigkeit oder unter der Form eines Erleidens einer fremden Tätigkeit darstellen. Eine der größten Weisheiten des Erziehers besteht darin, daß er den Zögling nicht merken läßt, wie er erzogen wird, daß er ihn so beeinflußt, daß ihm das Resultat der Beeinflussung als Ausfluß seines eigenen inneren Bedürfens und Wollens erscheint. Gönnen wir den Kindern, daß sie empfangen in der Form der Selbsttätigkeit, daß sie

sich führen lassen mit dem Bewußtsein, selbst kleine Führer zu sein. Hauptsache ist, daß sie sich dem Willen des himmlischen Vaters fügen und seine Gaben annehmen.

Zu Illustrationen und Beispielen, wie wir sie zur Behandlung des fünften Gebotes und des Opfertodes Jesu gegeben haben, bietet uns die Kinderpsychologie und die durch sie geschulte tägliche Beobachtung des Kinderlebens reiches Material. Wir sprechen von der Bitte „Führe uns nicht in Versuchung." Wir möchten den Kindern Vorsicht gegenüber den sittlichen Gefahren einflößen. Vorsicht ist dem Kinde etwas äußerst Unsympathisches. Wie machen wir ihm die Vorsicht sympathisch?

Wir sagen: Wenn man einem neugeborenen Kinde mit dem Finger bis dicht vor das Auge fährt, so blinzelt es nicht. Ist es deshalb mutiger als erwachsene Leute, welche blinzeln? Nein, es ist dümmer. Es kann noch gar nicht sehen, es kennt die Gefahr nicht. W. James erzählt in seinen Ansprachen an Lehrer, daß ein Kind jubelte, als das Haus seiner Eltern zu brennen anfing. Die Flammen erschienen ihm gar zu lustig. Dagegen fing es traurig an zu weinen, als die Glocken der Feuerwehr erschollen. Es kannte die Gefahr nicht und es kannte den Retter nicht. Wir sollen die Versuchung fliehen, aber zu Jesus, unserm Retter, hinfliehen. Das ist kein Beweis von Feigheit sondern von Klugheit, ein Beweis dafür, daß wir nicht mehr kleine, dumme, unmündige Kinder sind. Der Trieb zum Erwachsensein, der Wetteifer mit sich selbst, der frei werden will vom früheren kindischen Wesen, wird also in diesem Fall der Anknüpfungspunkt für das dem Kinde so unsympathische und doch so nötige Mißtrauen gegen die eigene Kraft, für die Vorsicht gegenüber der Versuchung, für die Empfänglichkeit für die rettende Hülfe des Heilandes.

Nicht nur aus der Kindesseele ergeben sich Illustrationen, sondern auch aus dem Milieu, welches das Kind umgibt. Hier zeigt sich die Bedeutung der Heimatkunde und der Milieukunde, die beide zwar nicht Unterrichtsgegenstände, wohl aber

fördernde Hülfsmittel des Unterrichts sind. Der Geistliche, welcher Mädchen unterrichtet, sollte sich auch ein wenig mit Küche und Haushalt bekannt machen. Wenn er auf diesem Gebiet den Mädchen etwa Neues und Förderliches zu sagen weiß, so wird ihnen das ungeheuer imponieren und sie innigst interessieren. Natürlich darf alles nur dienendes Illustrationsmaterial sein für die höheren Ziele des Unterrichts. Die verschiedenen Arten, Feuer anzumachen, sind ebensowenig ein Unterrichtsgegenstand für den Konfirmandenunterricht, wie der Nutzen des Frühaufstehens ein geeignetes Predigtthema ist. Ein Buch wie das von Wildfeuer „Kreuz und quer durch den Haushalt, naturkundliche Streifzüge" kann uns Wegweiserdienste tun auf der Suche nach guten Haus- und Küchenillustrationen. Aber die kinderseelenkundlich geschulte Beobachtung und Überlegung findet viel ohne besondere Anleitung. Die Kaffeebohnen, welche die Mädchen zu Hause in der Kaffeemühle zermahlen, können sie erinnern, daß der Kaffee aus fernen Heidenländern kommt. Vielleicht waren es getaufte Negerbuben oder Negermädchen, welche diese Kaffeebohnen abernteten und in Säcke stopften. So kann die Kaffeemühle die Kinder immer erinnern an die Missionare und an die Heiden jenseits des Meeres, welche uns Dienste leisten für unser tägliches Leben und darum einen Gegendienst von uns erwarten dürfen, daß wir für sie beten, daß wir ihnen geben.

Die besten Illustrationen sind die, welche der Geistliche aus eigener Lebenserfahrung heraus gibt. Der Unterricht bekommt dadurch einen bekennenden, persönlichen Charakter. Er wird zum Zeugnis von Selbsterlebtem, an welchem ähnliche Erlebnisse der Kinder sich entzünden. Das persönliche Eintreten des Geistlichen für den Inhalt seiner Verkündigung muß immer den Ton des Unterrichts beherrschen. Und damit muß sich als ein zweites persönliches Moment verbinden die herzliche Liebe zu den Kindern, die ihnen auch manchmal eine kleine Freude oder einen kleinen Dienst erweist, der eigentlich nicht zum Unterricht gehört. Konfirmandenausflüge, eine Einladung ins

Pfarrhaus können da segensreiche Wirkung tun, besonders in kleinen Verhältnissen. Vertrauen, Achtung, Sympathie für den Lehrer ist eine Säule des unterrichtlichen Erfolgs. Viel ernste Mahnungen zur Arbeit an unsrer eigenen Persönlichkeit, daß sie glaubensfreudiger und liebewärmer werde, ergeben sich daraus.

Jede einzelne Unterrichtsstunde muß sorgfältig vorbereitet werden. Der Geistliche muß sich fragen: Welchen Stoff will ich heute darbieten, welches Ziel hat diese Stunde? Wie knüpfe ich den Stoff an Erfahrungen, Triebe, Interessen und Gefühle der Kinder an? Was für Illustrationen gebe ich ihnen, in welche Situationen ihres Lebens stelle ich sie hinein, welche Gefühls- und Willensregungen sollen erzeugt werden, welche praktischen Betätigungen des Gelernten fordere ich von ihnen?

Dennoch muß die Ausführung der Stunde so elastisch sein, daß überall eingegangen wird auf besondere Wendungen, die dem Gespräch durch die Eigenart der zu unterrichtenden Kinder gegeben werden.

Auch der Lehrplan muß bis ins einzelne ausgearbeitet sein, aber auch seine Befolgung sei elastisch. Es muß Rücksicht genommen werden auf die Zeit im Kirchenjahr und auf etwaige Vorfälle in der Gemeinde. Wenn Hochwasser oder Feuersbrunst gewesen ist, oder wenn ein Mitschüler der Konfirmanden gestorben ist, so verlasse man ruhig den Gang des Unterrichts und bespreche das außergewöhnliche Ereignis, um ewige Werte daranzuknüpfen. Gerade dies Unterbrechen des gewohnten Ganges wird nach dem psychischen Gesetz der Stauung auf die Kinder so wirken, daß es ein Stutzen, eine erhöhte Aufmerksamkeit, ein neues, interessiertes Nachdenken in ihnen erzeugt und darum tiefsten Eindruck macht. Auch schadet solche Unterbrechung dem Ganzen nichts. Wir wollen ja nicht theologische Systematiker aus den Kindern machen, sondern lebendige Christen.

Diese Gedanken vom Unterbrechen des gewohnten Ganges stehen in einem gewissen Gegensatz zu der Herbartschen Idee

der Konzentration. Man merkt an der Betonung der Konzentration des gesamten Unterrichts sowie an der Bedeutung, welche die Formalstufen der Assoziation (Verknüpfung) und des Systems (Zusammenfassung) in der Herbartschen Unterrichtslehre haben, daß diese ganze Pädagogik ihren Ursprung dem Geiste eines Philosophen verdankt, dem Systematik ein Denk- und Herzensbedürfnis war. Gegenüber diesem übertriebenen Verknüpfen, Zusammenfassen, Systematisieren und Konzentrieren (wie es sich auch in Eckerts Katechesen findet) ist es wirklich an der Zeit, dem Auseinandernehmen, dem Dezentralisieren das Wort zu reden, daran zu erinnern, daß eine Hekatombe von Steinblöcken uns nicht halb so viel Eindruck macht wie ein einziger erratischer Block, der zusammenhanglos mitten in der Ebene aufragt. Solch ein Block imponiert, interessiert, weckt die Frage nach seinem Woher, wird nicht vergessen. Wohin die Übertreibung der Konzentration führt, kann man nachlesen in Ufers Vorschule der Herbartschen Pädagogik (10. Auflage 1909 Seite 93), wo die für ein Schuljahr im deutschen Unterricht zu lesenden Gedichte ausgewählt werden nach ihren Beziehungen zu den Entdeckungsreisen des Kolumbus. Schillers Taucher kommt als Beitrag zur Tiefseeforschung in Betracht. Das heißt um der Konzentration willen die Poesie degradieren, den Genius der Langeweile beschwören.

Dagegen haben die Herbartianer recht, wenn sie fordern, daß man jeder Unterrichtsstunde ein bestimmtes Ziel setze. Diese Forderung wird bestätigt durch die psychologischen Beobachtungen im Laboratorium. Dieselben zeigen, daß die Absichtsvorstellungen, die Aufgaben, die Willenstendenzen, welche an die Spitze eines seelischen Prozesses gestellt werden, eine bestimmte Wirkung haben auf das Anschauen, Vorstellen, Fühlen, Lernen und Behalten der Kinder. Aber die Ziele müssen anders formuliert werden, als es in der Regel in der Herbartschen Schule geschieht. Sie müssen Gefühlswert bekommen, sie müssen den Willen locken. Es kommt nicht darauf

an, daß sie mit platter Deutlichkeit den Gegenstand des Unterrichts enthüllen. Was gar zu deutlich ist, lockt nicht zum Suchen und Forschen und Tiefereindringen. Geradezu verkehrt ist es, wenn Eckert immer Katechismusstellen zu Zielen macht. Ein schlechtes Ziel ist beispielsweise: Wir wollen heute darüber nachdenken, was das heißt „wir sollen ... unsere Eltern in Ehren halten." Das Kind denkt dabei weiter nichts als: das ist ja in der Schule schon bis zum Überdruß durchgenommen, das weiß ich längst.

Statt dessen erzähle man bei Beginn der Besprechung über die Pflichten des Kindes gegen die Eltern die hübsche Szene aus Götz von Berlichingen, wie der kleine Karl nicht weiß, wer der Schloßherr von Berlichingen ist, obgleich es sein eigener Vater ist. Dann sage man den Kindern: Heute will ich euch einmal beweisen, daß ihr eure eigenen Eltern nicht kennt. Stutzen, Neugierde, Lächeln, gespanntes Interesse, wie der Lehrer das wohl anfangen wird. Und dann führt man sie in Situationen hinein, in denen ihnen gezeigt wird, wie wenig sie sich bisher mitfühlend, verständnisvoll in die Lage und in die Seele der Eltern hineinversetzt haben. Die Kunst der sympathischen Einfühlung, die Grundlage aller Liebe, alles Vertrauens und aller Ehrfurcht, lernen sie dabei, ohne es zu merken. Ihre Neugierde, ihr Entdeckertrieb treiben sie vorwärts. Zugleich ein gewisser Wetteifer, sofern sie doch nicht so dumm sein wollen wie der kleine Karl von Berlichingen, über den sie lachten. Die längst bekannten Eltern erscheinen ihnen in neuem Licht, werden ihnen interessant. Es finden sich Probleme, Gefühlswerte, Willensantriebe, wo vordem nichts war als eine lahme Gewöhnung.

Ein schlechtes Ziel ist: „Wir wollen heute die Offenbarung Gottes besprechen." Die Kinder denken sich gar nichts bei diesem abstrakten Begriff, noch weniger lockt er ihr Interesse. Statt dessen sprechen wir einleitend davon, wie in der Zeit des Kolumbus niemand an Amerika glaubte außer ihm, wie er aber auszog und das neue Land entdeckte. Also nicht auf

die Masse kommt es an. Oft hat einer recht gegen Hunderttausende, und wären es selbst so gelehrte Leute wie die Professoren von Salamanka, die ihr Gutachten gegen Kolumbus abgaben. Es kommt darauf an, daß man selbst hinfährt und die Sache erfährt. So steht's auch mit Gott. Und wenn heute alle Menschen sagten, es gäbe keinen Gott, wir würden doch handeln wie Kolumbus, wir würden selbst zusehen. Also wir wollen heute einmal denken, wir wüßten noch gar nicht, daß es einen Gott gibt. Wir wollen eine Entdeckungsreise durch die Welt machen und sehen, ob wir Gott finden, ob uns die Welt seine Fußspur zeigt, vielleicht noch mehr als seine Fußspur. Es gibt keine Entdeckungsreise, auf der man herrlichere Goldschätze und köstlichere Früchte finden könnte. Also: wir besteigen das Schiff und lichten die Anker und lassen den Wind in die Segel hinein und machen uns auf zu der Fahrt nach Gott.

So ist das Interesse der Kinder geweckt, das Suchen nach Gott ist angeknüpft einerseits an ihr Streben, selbständig zu werden, sich nichts von den anderen aufreden zu lassen, andrerseits an den Forscher- und Entdeckertrieb mitsamt ihrem Zusatz von Abenteurerlust, die in dem Alter der Konfirmanden so überaus stark sind.

Die Zielangabe sollte immer sorgfältig vorbereitet werden, nicht unvermittelt am Anfang der Stunde auftreten (es sei denn, daß sie von außergewöhnlicher, einleuchtender Zugkraft ist und wie ein erratischer Block durch sich selbst sofort die Aufmerksamkeit fesselt). Die Vorbereitung aber muß anders gehandhabt werden, als sie durchschnittlich von den Herbartschen Stufentheoretikern betrieben wird. Die suchen das dem Kinde bekannte und geläufige Vorstellungsmaterial durch, um die Vorstellungen zu finden, an die sich anknüpfen läßt. Statt dessen sagen wir auf Grund der Kinderseelenkunde: Hauptsache ist, daß wir als Vorbereitung etwas Interessantes bieten. Eine interessante neue Geschichte ist ein besserer Anknüpfungspunkt als langweilige alte Vorstellungen. Und Vorstellungen

allein genügen überhaupt nicht. Wenigstens nicht im Konfirmandenunterricht. Es muß angeknünft werden an lebendige Gefühle und Triebe des Kindes. Vorbereitung ist vor allem Einstimmung und Einfühlung, Anstimmen des Leitmotivs, der durch alles hindurchschwingenden Grundakkorde, Spannung des Willens auf ein Ziel hin.

Die Anwendung schließlich wird sich nicht nur darauf beschränken, daß wir im Konfirmandenzimmer die Kinder Folgerungen ziehen lassen für ihr eigenes Leben, nicht nur darauf, daß wir praktisch üben und zur Gewohnheit machen, was zum Aufbau des inneren Lebens dient, nämlich Gebet und Hören des Wortes Gottes, ernste Selbstprüfung und gewissenhafte Entscheidung gegenüber konkreten Aufgaben und Lagen. Wir werden suchen, die Anwendung fortzusetzen im außerunterrichtlichen Leben der Konfirmanden. Wir werden ihnen häusliche Aufgaben geben, die ihre Selbsttätigkeit wecken und damit ihr persönliches Interesse, Aufgaben, die der individuellen Freiheit Raum lassen. Wir fordern zum Beispiel auf, jeder solle irgend ein Buch oder einen größeren Abschnitt der Bibel ganz durchlesen. Er soll vier Wochen Zeit dazu haben. In der auf die erste Aufforderung folgenden Stunde soll jeder sagen, welches Buch er sich ausgesucht hat. Später sollen dann einige von dem erzählen, was sie gelesen haben. Freiwillige, selbstgewählte Bibellektüre macht viel tieferen Eindruck als schulmäßig vorgeschriebene Abschnitte. Der Verfasser persönlich hat den gesamten biblischen Geschichtsunterricht seiner Kindheit vergessen. Aber er wird nie vergessen, wie er für sich zu Hause freiwillig und unaufgefordert mit tiefer Bewegung zum erstenmal die Offenbarung Johannis durchlas. Das, was man „die Spielsphäre" genannt hat, die Sphäre der Freiwilligkeit, der Lust, des gern Getanen, umgibt solche Arbeit, die man sich selbst ausgewählt hat. Man gönne den Kindern diese Luft der Freiheit und Selbständigkeit im Konfirmandenunterricht, der ja zur christlichen Selbständigkeit erziehen soll.

Oder man stellt den Kindern eines Tages (vielleicht ganz

unvermittelt!) die Aufgabe: Geht einmal auf den Kirchhof und sammelt Grabinschriften. Diejenigen, die euch am besten gefallen, tragt in euer geschriebenes Konfirmandenbüchlein ein, in das ihr schon so manchen Spruch, manchen schönen Liedervers, manchen selbstausgewählten Bibeltext aus der Konfirmandenstundenandacht eingetragen habt. Der Sammeltrieb der Kinder wird mit Freuden darauf eingehen. Auch lockt der geheimnisvolle Ort, der Friedhof, ihre Phantasie. Über Ehrfurcht und Pietät gegen die Toten, über stetes Bereitsein auf die letzte Stunde läßt sich viel daran anknüpfen, wenn man die Inschriften bespricht.

Oder man sagt den Kindern: Überlegt euch, womit ihr euren Eltern eine Freude zu Weihnachten machen könnt. Oder man läßt sie gelegentlich einen häuslichen Aufsatz machen, welcher dem Erfahrungskreis der Kinder entspricht und selbstständige, religiös sittliche Entscheidungen von ihnen verlangt. „Was würdest du dir ausbitten, wenn du dir nach deinem Belieben drei Dinge von Gott wünschen dürftest?" „Was würdest du tun, wenn der Herr Jesus wieder auf die Erde käme und dir sagen ließe, er würde dich morgen besuchen?" „Woran soll man denken, wenn man unschuldig bestraft wird?" „Warum kannst du dich freuen, daß du nicht als ein Heidenkind aufgewachsen bist?" „Wie wird ein Konfirmand seine Geschwister behandeln?" „Was würdest du tun, wenn du wüßtest, daß du in drei Tagen tot sein wirst?" „Welches sind deine Lieblingsstunden in der Schule, und warum hast du diese Stunden am liebsten?" „Was würdest du tun, wenn du auf einmal sehr reich würdest?" „Erzähle von einem Buch, das dir besonders gefallen hat." „Erzähle, wie du einmal in Gefahr warst und wie dir geholfen wurde." „Erzähle, wie du einmal sehr traurig warst und was dich da getröstet hat." „Erzähle, wie du einmal ein böses Gewissen hattest." „Was möchtest du werden, wenn du es dir aussuchen könntest?" Aus der Art, wie die Kinder solche Fragen in häuslichen oder Klassenaufsätzen beantworten, kann man viel Kinderseelenkunde lernen.

Zur Beeinflussung des außerunterrichtlichen Lebens der Kinder dient auch der Hinweis auf die Volksbibliothek. Wir werden gut tun, eine Reihe passender Schriften speziell zum Gebrauch für Konfirmanden bereitzustellen. Gelegentlich lassen wir den einen oder anderen von seiner Lektüre erzählen, indem wir uns genau notieren, was die einzelnen gelesen haben. Auch diktieren wir den Kindern, wenn wir über Lektüre mit ihnen sprechen, Büchertitel von einer Reihe guter Bücher, die sie sich zu Weihnachten, zum Geburtstag oder zur Konfirmation wünschen oder nach der Konfirmation anschaffen können. Den Preis und die nächste Buchhandlung, in der die Bücher zu haben sind, nennen wir ihnen natürlich auch. Der Dürerbund hat in Aussicht gestellt, einen kurzen Wegweiser durch Literatur und bildende Kunst zum Zweck der Auswahl von Konfirmationsgeschenken herauszugeben. Hoffentlich berücksichtigt er nicht nur die Bedürfnisse der höheren Schüler.

Ein vorzügliches und notwendiges Mittel, die Wirkungen des Konfirmandenunterrichts auch außerhalb des Konfirmandenzimmers fortzusetzen, sind Elternabende. Wer sich mit der Milieukunde des Kindes beschäftigt hat, dem drängt sich bald die Erkenntnis auf, daß man die Kinder nicht erziehen kann, ohne die Eltern mitzuerziehen. Es empfiehlt sich, am Anfang des Konfirmandenunterrichts einen Elternabend zu veranstalten, zu welchem aber auch nur die Eltern der Konfirmanden eingeladen werden. Auf diesem Elternabend kommt es darauf an, erstens die Eltern davon zu überzeugen, wie wichtig und segensreich der Konfirmandenunterricht für ihre Kinder und für das ganze häusliche Leben der Familie ist; zweitens die Eltern dazu anzuregen, daß sie ihrerseits durch erziehliche Arbeit den Konfirmandenunterricht unterstützen. Themata, die auf solch einleitendem Elternabend besprochen werden könnten, wären: Was lernen die Kinder im Konfirmandenunterricht über ihre Pflichten gegen die Eltern? Was ist bei der Berufswahl der Konfirmierten zu beachten? Was können die Eltern

tun, um den Erfolg des Konfirmandenunterrichts zu fördern? Vorlesung von ernsten und heiteren Prosastücken und Gedichten über Szenen aus dem Kinder- und Jugendleben sowie musikalische Vorträge bringen die wünschenswerte Abwechselung und geben Gelegenheit, den Eltern etwas Kinderseelenkunde beizubringen.

Ein zweiter, abschließender Elternabend, aber mit Paten und Konfirmanden zusammen, kann dann gehalten werden am Abend des Konfirmationstages, falls nicht örtliche Verhältnisse den Prüfungstag vorzuziehen veranlassen. Dafür empfehlen sich Themata wie: Das Verhältnis von Eltern und Kindern nach der Konfirmation. Die kirchlichen Rechte und Pflichten der Konfirmierten. Wodurch kommt man im Leben vorwärts? Prüfende Rückblicke und Gewissensfragen an die Konfirmanden und Eltern bezüglich der Zeit der Vorbereitung auf die Konfirmation dürfen nicht fehlen. Solche Elternabende sind nicht nur ein Mittel zur außerunterrichtlichen Beeinflussung der Konfirmanden sondern ein Mittel zur erziehlichen Einwirkung auf die ganze Gemeinde. Durch sie wird der Konfirmandenunterricht zu einer Pforte zum Herzen der Erwachsenen. Kinderseelenkunde und Kindermilieukunde aber sind es, die uns von neuen Gesichtspunkten aus diese Notwendigkeit der Elternabende beleuchten und zugleich wichtige Winke zu einer zweckmäßigen Ausgestaltung solcher Abende nebst reichem Material zur Verfügung stellen.

Daß auch Jünglings- und Jungfrauenvereine oder ähnliche Unternehmungen zur Fürsorge für die konfirmierte Jugend, ihre religiöse Fortbildung und Vertiefung, wichtig sind, wissen wir auch ohne wissenschaftliche Kinderseelenkunde. Es läßt sich aber hoffen, daß der Geistliche, dem es gelungen ist, durch psychologisch fundamentierte Unterrichtsweise die Herzen seiner Konfirmanden zu fesseln und tief auf sie einzuwirken, dann auch mit größerem Erfolg an der konfirmierten Jugend arbeiten wird, da das Vertrauen zu ihm und das Interesse für seine Darbietungen nicht so leicht schwinden dürften.

Welches sind nun die Merkmale des Erfolges unseres Unterrichts? Ein Merkmal dafür, daß Kinder interessiert und angefaßt sind, ist, daß sie selbst Fragen stellen, daß sie sich melden, um etwas zu erzählen, was ihnen beim Unterricht einfällt. Dadurch wird bewiesen, daß ihnen der Unterricht eine persönliche Angelegenheit geworden ist. Wie rührend wenig manchmal dazu gehört, um das persönliche, spontane Interesse der Kinder zu wecken, das geht aus folgender kleinen Geschichte hervor, die kürzlich in einer Zeitung stand. Eine Lehrerin sagt im Unterricht: „Schildkrötensuppe schmeckt gut." Darauf meldet sich die kleine Anna und berichtet: „Im Kaiserkeller gibt es welche." Warst du denn schon im Kaiserkeller?" fragt die Lehrerin erstaunt. „Nein, aber Vater hat einen Cousin, der ist im Kaiserkeller in der Garderobe. Der hat uns mal eine Speisekarte mitgebracht, da stand es drauf." Es war gewiß nur ein ganz dünnes Fädchen, was dieses kleine Mädchen mit der Schildkrötensuppe im Kaiserkeller verband. Aber dies Fädchen war aus persönlichen Beziehungen gewoben, darum war es aus dem Herzen des Kindes herausgewachsen und genügte, um der Proletariertochter den unbekannten Leckerbissen der oberen Zehntausend ungeheuer interessant zu machen.

Ein noch sicheres Merkmal erfolgreichen Unterrichts ist es, wenn einzelne Konfirmanden persönlich in das Haus des Geistlichen kommen und religiöse Fragen an ihn stellen, ferner wenn sie eifrig an nichtobligatorischen häuslichen Aufgaben arbeiten und zu nichtobligatorischen Zusammenkünften kommen, auch lebhaft gegen den Ausfall einer Stunde protestieren.

Das entscheidende Merkmal des Erfolges aber ist der Einfluß des Konfirmandenunterrichts auf das Verhalten der Kinder im Hause und in der Schule. Von den Fortschritten in diesem Verhalten müssen wir uns immer wieder zu überzeugen suchen. Und die Kinder müssen wissen, daß wir ihre Lehrer und ihre Eltern nach ihnen fragen. Das muß ihre eigentliche Konfirmandenprüfung sein. Sie müssen sich klar-

machen: Nur der wird reifer für die Konfirmation, der besser wird, sein Christentum mehr im Leben betätigt.

Die experimentelle Psychologie lehrt uns, daß die Lernresultate der Versuchspersonen davon abhängig sind, wie sie sich die nachherige Prüfung denken. Sind sie der Meinung, daß sie nur nach Einzelheiten gefragt werden, so lernen sie zusammenhangslos. Denken sie, daß sie nur einmal gefragt werden, so lernen sie nur fürs Einmalwissen, nicht fürs Behalten. Auch die Vorstellung der Konfirmanden über die bevorstehende Konfirmandenprüfung übt einen ähnlich determinierenden Einfluß auf ihr Verhalten aus. Man muß darum den Kindern bei Zeiten sagen, daß die Prüfungsfragen nicht vorher eingeübt werden, daß nur, wer während des ganzen Unterrichts gleichmäßig aufmerksam und fleißig ist, gut bestehen wird. Ferner, daß richtige Antworten am Prüfungstage nur ein kleiner Teil dessen sind, was zum Bestehen der Prüfung, zur Reife für die Konfirmation gehört, daß ihre eigentliche Prüfung vorgenommen wird in den Gesprächen, die der Geistliche mit ihren Eltern und Lehrern hat, und in der Selbstprüfung, die sie abends vor ihrem Abendgebet mit sich selbst vornehmen. Man muß ihnen in Aussicht stellen, daß auch in der Konfirmandenprüfung am Schluß des Unterrichts ihnen Gewissensfragen ins Herz hineingeschoben werden, die denjenigen brennen werden wie feurige Kohlen, der seine Schuldigkeit im Konfirmandenunterricht, zu Hause und in der Schule nicht getan hat.

Im übrigen wird in der Konfirmandenprüfung der Pastor geprüft durch die Gemeinde. Seine ganze Art, zu unterrichten und mit den Kindern zu verkehren, muß aus der Prüfung ersichtlich sein, was nicht der Fall ist, wenn er nur fertige Unterrichtsergebnisse abfragt. Das sind die schlechtesten Prüfungen, bei denen alles „klappt", bei denen die eingelernte Antwort schon erfolgt, nachdem der Geistliche seine Frage halb zu Ende gesagt hat. Ein seelsorgerliches Handeln mit den Kindern und ihren Eltern und Paten (die zur Mitarbeit auf-

gerufen werden), muß auch die Konfirmandenprüfung sein und dadurch weit abrücken von jeder Schulprüfung. Alles Beschämen minderwertiger Schüler, alles Paradieren mit Musterschülern, alles ungleichmäßige Bevorzugen bestimmter Gruppen ist zu vermeiden. Durch seine Fragestellung bei der Prüfung soll der Geistliche zeigen, daß er jedem Konfirmanden in taktvoller Individualisierung eine seinen Kräften angemessene Aufgabe zu stellen und wenn nötig zu erleichtern vermag.

Überhaupt — die Fragestellung! Das wäre ein wichtiges Kapitel für sich. Hier sei nur soviel gesagt, daß die Fragen Hebebäume sind, welche Tätigkeiten und Fähigkeiten aus der Seele des Kindes ans Licht heben sollen. Sie sollen zur wertenden Stellungnahme des Kindes in Urteil, Gefühl und Willensregung veranlassen. Jede Frage ist schlecht, die nur etwas in das Kind hineinfragt, ihm suggestiv die Antwort unterschiebt, also nur den Schein einer Tätigkeit des Kindes vortäuscht, während ihm in Wahrheit der Lehrer die Arbeit abnimmt. Das heißt vorgekaute Speise zu essen geben, und davor wird jedem Kinde früher oder später ein Ekel ankommen. Aber auch die Fragen sind nur gelegentlicher Notbehelf, nur dienendes Befestigungsmittel, die aus dem Kinde herausfragen, was es schon weiß. Die wertvollsten Fragen sind diejenigen, welche eine neue Denkarbeit, verbunden mit Gefühlsregung und Spannung des Willens im Kinde zustande bringen, welche das Kind veranlassen, aus dem Kreise seiner persönlichen Erfahrungen, Interessen und Stimmungen etwas herbeizubringen, was den Unterrichtsgegenstand vom Standpunkt des Kindes aus beleuchtet. Eine miserable Frage wäre z. B. bei Durchnahme des zweiten Gebotes: Wen wirst du also in allen Nöten anrufen? Selbstverständlich antwortet das Kind „Gott". Aber es denkt, fühlt und will gar nichts dabei, es läßt sich nur träge von den Wellen des bisherigen Gedankenganges und der massiven Suggestionsfrage des Lehrers tragen. Ganz anders, wenn wir folgendermaßen sagen (schwere Fragen bedürfen naturgemäß einer kleinen Vorbereitung, da sie wirkliche

Aufgaben für das Kind sind): Denke dir, du liegst schwer krank im Bett, hast große Schmerzen und fürchtest, daß du nie wieder gesund werden, nie wieder draußen umhergehen und dich deines Lebens freuen wirst. Was kannst du da alles tun, um dich in deiner Traurigkeit zu trösten? Wen wirst du dir etwa ans Bett rufen? Wodurch wirst du auf andere Gedanken zu kommen suchen? Was wirst du dir ausbitten, wenn es Sommer ist? Nun denk aber, die Menschen, die dich lieb haben, sind tot, deine Augen können nicht mehr lesen und keine Blumen mehr sehen, und es ist Nacht, finstere Nacht. Wie wirst du dich zu trösten suchen? Durch solche Fragen und Zwischenfragen wird das Kind veranlaßt, sich eine eigene Notlage seines persönlichen Lebens lebendig auszumalen, nach Hülfen zu suchen und in der Phantasie gewissermaßen experimentell zu erproben, daß endgültiger, nie versagender Trost doch nur bei Gott zu finden und im Gebet von ihm zu holen ist. Wir können also drei Arten von Fragen unterscheiden: Hineinfrage-Fragen, Herausfrage-Fragen und Anregungsfragen. Den letztgenannten gebührt der Preis.

Sollen wir noch von der Konfirmationsfeier und von den Bestrebungen für eine Reform der Konfirmationspraxis sprechen? Die Konfirmationspraxis ist im wesentlichen reformiert, wenn wir den Konfirmandenunterricht reformieren. Es bedarf nicht eines späteren Konfirmationsalters, es bedarf nicht einer Abschaffung des apostolischen Glaubensbekenntnisses und des Gelübdes. Wenn der Sinn von dem allen den Kindern in kindlicher Weise ohne unpsychologische Übertreibung ans Herz gelegt wird, wenn sie gelehrt werden, daß Konfirmation nicht das Ende sondern der Anfang der rechten Zugehörigkeit zur Gemeinde ist, daß sie in das Glaubensbekenntnis, dessen Inhalt sie jetzt erst ahnen, hineinwachsen müssen, daß das Gelübde der erste Schritt auf dem Wege der selbständigen Nachfolge Christi ist, dem auch Rückschritte und Straucheltritte folgen werden, dann ist die Konfirmationspraxis reformiert, vorausgesetzt, daß ein herzandringender, auf Kinderseelenkunde auf-

gebauter Unterricht auch sonst die rechte Vorbereitung gibt, die zu dem gekreuzigten und auferstandenen Jesus hinführt.

Eine kindlichere und verständlichere Fassung der Gelübdefragen wäre allerdings für manche Landeskirche, zum Beispiel für die preußische, zu wünschen. Die zweite Gelübdefrage in der preußischen Konfirmationsordnung ist ein Monstrum von Unkindlichkeit. Zu bedauern ist auch, daß in der Regel das Apostolikum ohne Luthers Erklärung bekannt wird. Gerade in der Lutherschen Erklärung steckt das evangelische, persönliche Moment, welches für das Ziel des Konfirmandenunterrichts von so entscheidender Bedeutung ist. Die ganze seelsorgerliche Zuspitzung des Konfirmandenunterrichts, der Wert des Glaubens für die einzelne Seele, kommt in Luthers Erklärung der drei Artikel zum Ausdruck. Darum gehört Luthers Erklärung mit in das Bekenntnis hinein.

Etwas von der frohen Feier des Konfirmationstages muß über dem ganzen Konfirmandenunterricht liegen. Unsichtbare Girlanden mit bunten Blumen müssen ihn schmücken. Grün muß auf den Weg gestreut sein. Eine Festtagsstimmung muß ihn verklären. Ein Hauch aus der Höhe muß ihn durchbrausen, der allen Schulstaub und alle Schulstrafen hinwegfegt. Was den Kindern durch Nachsitzen beigebracht wurde, wird nicht festsitzen. Mit Stockschlägen und Ohrfeigen prügelt man die Kinder nicht zum Herrn Jesus hin. Das ist Kinderleibeskunde, nicht Kinderseelenkunde. Zugleich ist's ein Armutszeugnis für den unterrichtenden Geistlichen, ein von ihm selbst sich selbst ausgestelltes Attest, daß er seiner Aufgabe nicht gewachsen ist.

Was kindlich, was poetisch, was gemütvoll, tröstlich, willenweckend, lebensteigernd, gläubig und gütig ist, das muß in der Konfirmandenstunde heimisch sein. Der Konfirmand muß aus jeder Stunde ein Leuchten in den Augen und in der Seele nach Hause bringen. Er muß von ihr erzählen seinen Eltern, seinen Geschwistern, seinen Spielkameraden. Auch das sind Merkmale erfolgreichen Unterrichts.

Statistische Erhebungen, welche man über den Religionsunterricht in der Schule angestellt hat, haben ergeben, daß die Religion zu den unbeliebtesten Fächern gehört. Wir haben allen Grund, auf unsrer Hut zu sein, daß nicht dasselbe für den Konfirmandenunterricht gilt. Depravatio rei optimae pessima. Wir müssen dafür sorgen, daß der Konfirmandenunterricht der allerbeliebteste ist, die Krönung und die Kraftquelle alles übrigen Unterrichts.

Aufmunterung, Ermutigung, Vertrauen müssen das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler beherrschen. Keine Antwort, die aus Unverstand und nicht aus böser Absicht kommt, werde tadelnd oder spöttisch zurückgewiesen. Tadel verschließt, Lob öffnet die Herzen. Für Satire und Sarkasmus fehlt dem Kinde das Verständnis. Zumal im Konfirmandenunterricht erwartet und verträgt es dergleichen nicht, wie wir im Rosengarten nicht gern Disteln und Nesseln sehen. Verfasser kam kürzlich an einem Bach vorbei, an welchem ein kleiner achtjähriger Junge aus seiner Gemeinde bei seinen Gänsen stand. Er fragte den Kleinen nach den Gänsen, er bewunderte sie, sie hätten so hübsche Krönchen auf ihren Köpfen. Da ging ein Leuchten über das Gesicht des kleinen Gänsehirten. Er wurde ganz rot vor Freude. So wenig gehört dazu, um ein Kinderherz glücklich zu machen. Sollten wir nicht auch die dummen Antworten der Kinder loben, wenn nur ein Körnchen Wahrheit oder guter Wille in ihnen steckt? Auch sie sind Gänschen mit Krönchen auf dem Kopfe.

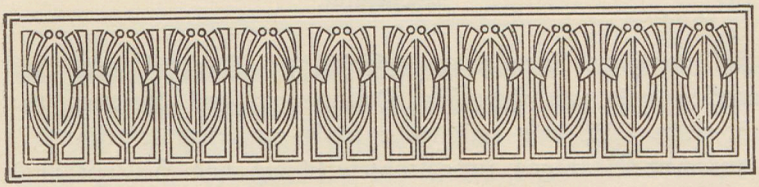
Ein kurzes Wort zum Schluß. Der erste Kongreß für Kinderforschung, von dem berichtet wird, ist die Zusammenkunft des Königs Herodes mit den Weisen aus dem Morgenlande. Damals suchte Herodes die Seele des Jesuskindes zu verderben. „Die Leute, welche nach der Seele des Kindleins suchten" (wie sie Matth. 2, 20 im griechischen Text genannt werden), waren am Werk. Auch in unserer Zeit finden solche Herodeskongresse für Kinderforschung statt, Kongresse, auf denen von allen möglichen Parteirichtungen und Standpunkten

Verderben für Kinderseelen gesonnen wird. Sie wollen den Kindern ihr Kronrecht rauben, ihre Gotteskindschaft, ihre Jüngerstellung.

Wir Theologen aber sollten auf dem Plan sein und Gegenkongresse halten. Wir sollten den Kinderfeinden und falschen Kinderfreunden widerstehen mit aller Kraft unsers Jesusglaubens, unsrer Kinderliebe und Kinderkunde.

Die Kinderseelenkunde ist, seit sie die Aufmerksamkeit weiterer Kreise erregt hat, etwa fünfzehn Jahre alt. Das ist gerade das richtige Alter für die Konfirmation. Möchte sie ihre Konfirmation erleben, ihre Befestigung in den Herzen aller derer, die Konfirmandenunterricht geben! Gott schenke uns kindliche Herzen, damit wir's immer besser lernen, die Kinderseelen zum Herzen des großen Kinderfreundes zu bringen!

Unsere sechste These lautet: Die didaktischen und pädagogischen Folgerungen aus den genannten Gebieten der Kinderseelenkunde ergeben eine neue Beleuchtung für fast sämtliche Probleme des Konfirmandenunterrichts, z. B. das Ziel des Unterrichts, seinen Charakter, sein Verhältnis zum Religionsunterricht der Schule, seinen Namen und seine Dauer, seinen Ort und seine Zeit, Alter, Zahl und Gruppierung der Schüler, Lehrmittel, Stoff, Anordnung des Stoffes, Lehrmethode, Illustration, Individualisierung, Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Unterrichtsstunde, Fortsetzung der erziehlichen Einwirkung im außerunterrichtlichen Leben der Kinder, Prüfung, Konfirmationsfeier und Reformbestrebungen.



# 7. Literatur.

Für den Unkundigen ist es sehr schwer, sich auf dem großen Gebiet der kinderpsychologischen Literatur zurechtzufinden. Er wird leicht den Fehler begehen, daß er sich kostspielige Werke anschafft wie die von Preyer, Shinn, Stanley Hall, die seine Geduld und sein Budget gleicherweise erschöpfen, ohne daß ihm doch der Gewinn für die Praxis des Unterrichts lebhaft zum Bewußtsein käme. Wenn hier versucht werden soll, einige Ratschläge bezüglich der Literatur zu geben, so sollen auch diese Ratschläge vom psychologischen Gesichtspunkt aus erteilt werden. Es läßt sich annehmen, daß die Leser dieses Buches vorwiegend für die pädagogisch-didaktische Verwertung der kinderseelenkundlichen Ergebnisse interessiert sind. Um nun ihr Interesse von vornherein zu fesseln und den Willen zur Weiterarbeit zu wecken, empfehlen wir zunächst solche Bücher, die den pädagogischen Gewinn der Kinderseelenkunde sofort ins hellste Licht setzen.

Wir raten daher, aus dem nachstehenden Literaturverzeichnis (das nur wirklich erprobte, lesenswerte Bücher anführt) zunächst folgende Werke in folgender Reihenfolge durchzuarbeiten (nicht nur durchzulesen, sondern nach allen Seiten

hin, non sine linea zu durchforschen). Zunächst zum Lustmachen und zur allerersten Orientierung das Heftchen von Schreuder „Warum und wozu treibt man Kinderforschung?“ (aus den Beiträgen zur Kinderforschung und Heilerziehung). Sodann F. W. Förster Jugendlehre. Dieses Buch veranschaulicht durch seine trefflichen Lehrbeispiele wie kein anderes den didaktischen Gewinn der Kinderseelenkunde. Freilich ein sehr umfangreiches Werk, durch welches der katholische Standpunkt des Verfassers hier und da hindurchschimmert, aber eine genußreiche und lehrreiche Lektüre für jeden, der an Kindern arbeitet.

Sodann Meumanns Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Auch dies zweibändige Buch ist sehr inhaltreich und verlangt gründliches Studium. Aber es ist mit seltener Klarheit geschrieben, auch ist es für den Theologen nicht nötig, alles Seite für Seite durchzuarbeiten. Die näheren Ausführungen über die verschiedenen Methoden der Ermüdungsmessungen und manchen Abschnitt aus der speziellen Didaktik kann man zur Not überschlagen und sich mit der Zusammenfassung der Ergebnisse begnügen. Man wird wenig Bücher finden, die die Vorzüge gründlichster Orientierung, wissenschaftlicher Zuverlässigkeit, praktischer Brauchbarkeit und lichtvoller Darstellung in solchem Maße besitzen.

Nachdem durch diese beiden Bücher der Blick für den pädagogischen Gewinn der kinderseelenkundlichen Ergebnisse geschärft und die Lust zum weiteren Eindringen in den Gegenstand geweckt ist, empfiehlt es sich, die kinderpsychologischen Bücher von Tracy (Psychologie der Kindheit) und Karl Groos (Seelenleben des Kindes) vorzunehmen. Ersteres ist ein dünnes, leicht geschriebenes Büchlein, letzteres ist für philosophisch und psychologisch ungeschulte Leser etwas schwierig, dürfte aber nach Meumann und Förster gut verstanden werden. Es wird den Wunsch wecken, auch in die angrenzenden Probleme der Erwachsenenpsychologie einen Einblick zu gewinnen.

William James Ansprachen an Lehrer über Psychologie,

ein kurzes, gedankenreiches Büchlein, möge folgen als erste Kostprobe der pädagogischen Psychologie. Sodann lasse man sich von der Verlagshandlung von Beyer & Söhne in Langensalza Prospekt kommen über die Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung (wissenschaftliche Beihefte zur Zeitschrift für Kinderforschung) und wähle daraus solche Hefte, die den Zwecken des Theologen und den persönlichen Neigungen nahe liegen. Besonders Piggott über die sittliche Entwicklung des Kindes, Schreiber über den Kinderglauben, Flügel über das Verhältnis von Gefühl und Intellekt, Enderlin über das Spielzeug, Kiefer über die Prügelstrafe (die entwicklungsgeschichtliche Beweisführung für die Prügelstrafe ist nicht haltbar, doch orientiert das Heft gut über das Problem; den entgegengesetzten Standpunkt vertritt mit Nachdruck Förster, der jede körperliche Züchtigung ablehnt, wie es für den Konfirmandenunterricht jedenfalls das Richtige ist), Trüper zur Wertschätzung der Pädagogik (im dritten Abschnitt dieses Buches erwähnt).

Neben diesen wissenschaftlichen Studien kann man sich abends im Familienkreise vorlesen aus der Materialiensammlung von Bäumer und Drösscher (von der Kindesseele), die auch manchen Abschnitt enthält, der sich zur Vorlesung auf Elternabenden eignet. In den diesem Buche beigefügten Anmerkungen sind noch zahlreiche biographische und poetische Werke genannt, welche weiteren Stoff aus dem konkreten Leben des Kindes bringen.

Von Schriften über den Konfirmandenunterricht und über den Religionsunterricht der Schule sind besonders zu empfehlen die Bücher von Lorenz und Kabisch, weil sie die einzigen sind, die einen nennenswerten kinderpsychologischen Einschlag haben.

Wer die vorgenannten Werke bewältig und innerlich verarbeitet hat, kehre dann nochmals zu der vorliegenden Schrift zurück. Er wird jetzt erst das volle Verständnis haben für manches, das hier nur in allergedrängtester Kürze gesagt werden konnte, z. B. über kindliche Instinkte, Triebe, Interessen,

Gefühle, Individualitäten, über Kinderreligion usw. Und er wird jetzt erst mit voller Überzeugung unterschreiben, was über den Segen der Kinderseelenkunde für den Geistlichen gesagt wurde, vorausgesetzt, daß er sich redlich bemüht hat, die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis hinüberzuführen.

Wer so weit gekommen ist, wird sich mit Hülfe des folgenden Literaturverzeichnisses und der Hinweise, die er in den von ihm durchgearbeiteten Werken fand, selbst weiterhelfen können.

Bezüglich der nachstehend gegebenen Bücherliste sei betont, daß sie entworfen ist für Leser, die die Kinderpsychologie für pädagogisch-didaktische Zwecke, speziell für den Konfirmandenunterricht, verwerten wollen. Alle nicht ins Deutsche übersetzten fremdländischen Werke sind weggelassen, desgleichen alle (meist schwer zugänglichen) Artikel aus Zeitschriften, sowie rein theoretische Untersuchungen, die keinen Gewinn für die Praxis abwerfen. Nach dem Standpunkt der Bücher ist nicht gefragt, sofern sie nur geeignet sind, anregend und bereichernd zu wirken. Daher die Anführung einzelner ganz radikaler Werke. Es muß den Lesern dieses Buches die Reife zugetraut werden, daß sie Unbrauchbares und Brauchbares selbst zu sondern wissen. Vollständigkeit in den Angaben ist nicht erstrebt worden, konnte bei der Fülle der Literatur nicht geleistet werden, wäre auch ganz zwecklos gewesen. Jedes der genannten Bücher lohnt irgendwie die Lektüre. Die Bücher, deren Verfassernamen oder Haupttitelwort gesperrt gedruckt sind, werden in erster Linie empfohlen.

## I. Allgemeine Psychologie.

W. James, Psychologie in deutscher Übersetzung. 1909. Leipzig, Quelle und Meyer.

Ribot, Psychologie der Gefühle, deutsch. 1903. Altenburg, Bonde.

Ribot, Die Schöpferkraft der Phantasie. 1902. Bonn, E. Strauß.

Meumann, Intelligenz und Wille. 1908. Leipzig, Quelle und Meyer.
Cordes, Psychologische Analyse der Tatsachen der Selbsterziehung. 1898. Berlin, Reuther & Reichard.

### II. Geschichte und Literatur der Kinderpsychologie.

Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde. 1895—1903. Leipzig. 1904. Engelmann.
Schreuder, Warum und wozu treibt man Kinderstudium? 1906. Beiträge zur Kinderforschung usw. Heft 16.
Stimpfl, Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer. 1908. Gotha, Thienemann.
Hemprich, Die Kinderpsychologie und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt Österwitz & Voigtländer.

### III. Allgemeine Kinderseelenkunde.

Tracy, Psychologie der Kindheit. 3. Auflage. 1909. Leipzig, Wunderlich.
Groos, Das Seelenleben des Kindes. 2. Auflage. 1908. Berlin, Reuther & Reichard.
Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele, deutsch. 1900. Altenburg, Bonde.
Sully, Untersuchungen über die Kindheit. 3. Auflage. 1909. Leipzig, Wunderlich.
Adele Schreiber, Das Buch vom Kinde. 2 Bände. 1907. Leipzig, Teubner.
Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. 1898. Berlin, Reuther & Reichard.
Stanley Hall, Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. 1902. Altenburg, Bonde.

### IV. Experimentelle Pädagogik und Schülerkunde.

Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 2. Band. 1907. Leipzig, Engelmann. Der

1. Band, gegenwärtig vergriffen, wird demnächst völlig umgearbeitet in 2. Auflage erscheinen.

Hoesch-Meumann, Das Schulkind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung. Band 1. Anthropologisch-psychologische Untersuchungen an Züricher Schulkindern von Dr. Lucy Hoesch-Ernst. 1906. Leipzig, Nemnich.

Martinak, Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde. 1907. Beiträge zur Kinderforschung. Heft 25.

### V. Pädagogische Psychologie.

Strümpell, Die psychologische Pädagogik. 2. Auflage. 1909. Leipzig, Ungleich.

Sully, Handbuch der Psychologie für Lehrer. 1898. Leipzig, Wunderlich.

James, Psychologie und Erziehung, Ansprachen an Lehrer, deutsch. 2. Auflage. 1908. Leipzig, Engelmann.

Berthold Otto, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. 1903. Leipzig, Scheffer.

### VI. Kleinkinderseelenkunde.

Ament, Die Seele des Kindes. 3. Auflage. 1906. Stuttgart, Franckhsche Verlagsbuchhandlung (kurz, populär, zur ersten Einführung in die Kleinkinderseelenkunde).

Sigismund, Kind und Welt. 2. Auflage. 1897. Braunschweig, Vieweg und Sohn (populär, herausgegeben von Ufer, mit einer Einleitung über die kinderpsychologische Literatur bis 1897 und Anmerkungen des Herausgebers).

Boes, Die seelische Entwicklung eines Kindes im vorschulpflichtigen Alter und ihre Unterstützung durch die Kleinkinderschule. 1909. Cöthen-Anhalt, Paul Schettlers Erben. (Populär, praktisch, kurz.)

W. Preyer, Die Seele des Kindes. 7. Auflage. 1908. Leipzig, Th. Grieben (wissenschaftliche Beobachtungen über die Entwicklung eines Knaben in den drei ersten Lebensjahren, physiologisch-psychologisch, gelehrt, grundlegend für die biographische Kinderpsychologie).

Miß Shinn, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung, deutsch. 1905. Langensalza, Schulbuchhandlung von Greßler. (Entwicklung eines Mädchens in den ersten drei Lebensjahren, nach dem Muster von Preyer geschildert.)

## VII. Jugendseelenkunde.

Schmidkunz, Die oberen Stufen des Jugendalters. 1907. Beiträge zur Kinderforschung. Heft 37 (zur ersten Orientierung, kurz).

Stanley Hall, Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. 1904. New York, Appleton and Company (soll bald in 3 Bänden bei Wunderlich in Leipzig in deutscher Übersetzung erscheinen unter dem Titel „Das Jünglings- und Jungfrauenalter").

## VIII. Milieukunde.

Baginsky, Die Impressionabilität der Kinder unter dem Einfluß des Milieus. 1907. Beiträge zur Kinderforschung. Heft 27.

Oppenheim, Die Entwicklung des Kindes, Vererbung und Umwelt. Deutsch. 1905. Leipzig, Wunderlich.

K. Agahd, Kind und Gesellschaft. 1908. Beiträge zur Kinderforschung. Heft 52.

Petersen, Die öffentliche Fürsorge für die hilfsbedürftige Jugend (aus Natur und Geisteswelt, Band 161). 1907. Leipzig, Teubner.

Petersen, Die öffentliche Fürsorge für die sittlich gefährdete und die gewerblich tätige Jugend (Band 162).

Felisch, Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend. 1907. Beiträge zur Kinderforschung, Heft 30.

Hemprich, Zur Literatur über Jugendfürsorge und Jugendrettung. 1908. Beiträge, Heft 51.

Sommerfeld, Wegweiser durch die Berufswahl. 2. Auflage. 1904. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses.
Bals, Bekämpfung der Schwindsucht durch die Schule. Arnsberg, Stahl. 1903.

## IX. Materialiensammlungen.

Gertrud Bäumer und Lili Dröscher, Von der Kindesseele. 1908. Leipzig, Voigtländer.
Im Strome des Lebens. Altes und Neues zur Belebung der religiösen Jugendunterweisung. 2. Auflage. 1909. Leipzig, Dürr.

## X. Kinderpsychologische Monographien.

Karl Groos, Die Spiele des Menschen. 1899. Jena, Gustav Fischer. (538 Seiten, das klassische Werk über das Spiel, Seitenstück zu dem Werk desselben Verfassers über die Spiele der Tiere).
Enderlin, Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. 1907. Beiträge zur Kinderforschung. Heft 24.
Flügel, Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker. 1905. Beiträge, Heft 10.
Schinz, Die Sittlichkeit des Kindes. 1898. Beiträge, Heft 1.
Piggott, Die Grundzüge der sittlichen Entwicklung und Erziehung des Kindes. 1903. Beiträge, Heft 7.
Schreiber, Der Kinderglaube. 1909. Beiträge, Heft 53.
Röttger, Kind und Gottesidee. 1908. Berlin, Modernpädagogischer und psychologischer Verlag. (Ebenso wie das vorgenannte Buch schon charakterisiert bei Besprechung der religiösen Entwicklung des Kindes.)
Jahn, Sittlichkeit und Religion, psychologische Untersuchungen über die sittliche und religiöse Entwicklung und Erziehung der Jugend. 1910. Leipzig, Dürr.

Witasek, Psychologisches zur ethischen Erziehung (Gefühlsübertragung und Gefühlssuggestion). 1907. Beiträge, Heft 44.

## XI. Kinderpsychologie und ethische Kultur (Moralerziehung).

F. W. Förster, Jugendlehre. 41—45. Tausend. 1909. Berlin, Reimer (712 Seiten).

F. W. Förster, Schule und Charakter. 10. Auflage. 1910. Zürich, Schultheß & Co.

F. W. Förster, Autorität und Freiheit. Betrachtungen zum Kulturproblem der Kirche. 12.—16. Tausend. Kempten, Kösel. 1910. (Zeigt den modern-katholischen Standpunkt des Verfassers.)

Adler, Der Moralunterricht der Kinder. Deutsch. 1894. Berlin, Dümmler (von dem Hauptvertreter für ethische Kultur in Newyork).

Baumann, Wille und Charakter. Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage. 3. Auflage. 1910. Berlin, Reuther & Reichard.

Payot, Die Erziehung des Willens. 3. Auflage. 1910. Leipzig, Voigtländer.

Blackie, Selbsterziehung. 3. Auflage. 1903. Leipzig, Weber.

## XII. Pädagogische Schriften mit kinderpsychologischem Einschlag.

Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, deutsche Übersetzung. 14. Auflage. 1908. Berlin, S. Fischer.

Weimer, Der Weg zum Herzen des Schülers. 2. Auflage. 1908. München, Beck (ein warmherziger Aufruf zur Pädagogik der Liebe, der Geduld und des Vertrauens im Geiste Pestalozzis).

Otto Ernst, Des Kindes Freiheit und Freude. 1907. Leipzig, Haeffel.

Gurlitt, Die Schule („Die Gesellschaft." Band 16). Frankfurt a. Main, Literarische Anstalt Rütten und Löning (ganz

radikal, aber manch treffliches Wort über Erziehung zur Selbsttätigkeit und fürs Leben sagend).

Pannwitz, Die Erziehung („Die Gesellschaft." Band 32) (lehrreich als ein Beispiel ultraradikaler pädagogischer Reformbestrebungen, gegen Psychologie, Pädagogik und Logik mit Nietzsche nachahmenden Phrasen eifernd, religionsphilosophische Geschichtsklitterung, Kultus des Geschlechtlichen und des Übermenschen, hier und da ein guter Aphorismus, sonst allen Erziehungsproblemen mutig aus dem Wege gehend, köstlich in der drolligen Würde, mit welcher der Mantel Nietzsches getragen wird).

J. Trüper, Zur Wertschätzung der Pädagogik in der Wissenschaft wie im Leben. 1907. (Beiträge zur Kinderforschung. Heft 45.)

H. Kielhorn, Der Konfirmandenunterricht in der Hilfsschule. (Beiträge. Heft 9.) 1905.

Plaß, Über Arbeitserziehung. 1907. Beiträge. Heft 23.

Kiefer, Die Prügelstrafe in der Erziehung. 1908. Beiträge. Heft 49.

Das Büchlein „Heb mich auf" (Verzeichnis billiger und guter Literatur enthaltend), herausgegeben vom Dürerbund. 1909. München, Callwey.

Welche Schriften geben wir Kindern? 21. Flugschrift zur ästhetischen Kultur, herausgegeben vom Dürerbund.

Rein, Pädagogik im Grundriß. 4. Auflage. 1907. Leipzig, Göschen (mit pädagogischen Literaturnachweisen meist Herbartischer Schriften auf Seite 53—58, 134—136).

Ufer, Vorschule der Herbartischen Pädagogik. 10. Auflage. 1909. Dresden-Blasewitz bei Bleyl und Kämmerer (orientiert gut und kurz über die Pädagogik Herbarts und der Herbartianer auch durch Lehrbeispiele und Literaturnachweise und ist besonders in seiner letzten Auflage ein Beweis, wie die Herbartsche Richtung in der Pädagogik mehr und mehr durch moderne Kinderseelenkunde modifiziert wird).

P. Hinneberg, Die Kultur der Gegenwart. Teil I. Abteil. I. „Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart." 1906. Berlin und Leipzig, Teubner (Abschnitt II und III A. unterrichten, auch durch weitere Literaturnachweise, über das moderne Bildungswesen und die wichtigsten Schulsysteme. Seite 54—346).

**XIII. Katechetische und religionsdidaktische Schriften mit kinderpsychologischem Einschlag.**

A. Eckert, Der erziehende Religionsunterricht in Kirche und Schule. 1899. Berlin, Reuther & Reichard.

Lorenz, Der Konfirmandenunterricht. 1910. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Kabisch, Wie lehren wir Religion? Methodik des evangelischen Religionsunterrichts. 1910. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

W. Kritzinger, Erziehung des Kindes zum Gebet. Berlin, Deutsche Sonntagsschulbuchhandlung.

Engler, Kinderseelsorge. (Bausteine, Heft 4.) Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses.

Schreiber, Die religiöse Erziehung des Menschen. 1908. Leipzig, Quelle und Meyer.

— — — — — — — — — — — — — — — — — —

Da manche von den angeführten Büchern, besonders die aus fremden Sprachen übersetzten, ziemlich teuer sind, empfiehlt es sich, zuvor von der Buchhandlung eine Preisberechnung aufstellen zu lassen. Einige andere Literaturangaben finden sich noch im Text des Buches.

# 8. Thesen.

Zur Erleichterung der Übersicht über die behandelten Gegenstände und die gewonnenen Ergebnisse werden hier die Thesen, welche sich am Schluß der Abschnitte 1 bis 6 finden, noch einmal zusammengestellt.

1. Die Kinderseelenkunde ist aufs engste mit der allgemeinen Psychologie und Kinderforschung verknüpft und umfaßt, im weitesten Sinne genommen, auch die Jugendseelenkunde, die pädagogische Psychologie, die experimentelle Pädagogik, die Schülerkunde, die spezielle Konfirmandenpsychologie und das wissenschaftlich orientierte seelsorgerliche Studium des einzelnen Kindes und seines sozialen Milieus. Bei den Methoden der Erforschung und Darstellung der Kindesseele unterscheiden wir die Selbstbeobachtung und die Fremdbeobachtung, die statistische und experimentelle Methode, die biographische, monographische und systematische Form, die beschreibende, vergleichende und genetisch erklärende Darstellung.

2. In Deutschland geboren, in Amerika aufgezogen, dann in allen Kulturländern enthusiastisch aufgenommen, neuerdings in ihrer vollkommensten Gestaltung wieder in Deutschland heimisch geworden, erfreut sich die junge Wissenschaft der

Kinderseelenkunde im Jahrhundert des Kindes einer von Jahr zu Jahr steigenden, allerdings teilweise phantastisch-dilettantischen, die Kritik herausfordernden Wertschätzung in den Kreisen der Physiologen und Psychologen, der Pathologen und Pädagogen, der Philologen und Juristen, der entwicklungsgeschichtlichen Forscher und der Vertreter der ethischen Kultur, der kinderfreundlich und poetisch veranlagten Gebildeten überhaupt. Nur die Theologen haben anscheinend für die Bedürfnisse des Konfirmandenunterrichts so gut wie gar keinen Gebrauch von ihr gemacht, was zwar aus verschiedenen Gründen durchaus verständlich ist, aber nun durch um so eifrigeres Studium wieder ausgeglichen werden muß.

3. Bei der wissenschaftlichen Ausrüstung des Theologen für die Zwecke des kirchlichen Unterrichts wird die Kinderseelenkunde in Zukunft ernstlicher beachtet werden müssen durch gründliche Behandlung auf Universitäten und Predigerseminaren, in Pastoralkonferenzen, gemeinsamen Zusammenkünften von Ortsschulinspektoren und Lehrern, theologischen Kursen und im Selbststudium.

4. Der Segen eines gründlichen Studiums der Kinderseelenkunde, welches in stetem Zusammenhang mit der Praxis des Unterrichts und nicht auf Kosten derselben betrieben wird, wird sich dem Geistlichen fühlbar machen durch gewachsenes Verständnis und liebevolleres Interesse für seine Konfirmanden sowie für die Kinder, die ihm sonst in Pfarrhaus und Gemeinde anvertraut sind, durch gesteigerte Unterrichtserfolge, durch Bereicherung seiner allgemeinen Menschenkenntnis und Selbsterkenntnis, durch Neubelebung seiner Glaubenseinfalt, Amtsfreudigkeit und Amtstüchtigkeit, durch Besserung des Verhältnisses zwischen Pfarrer und Lehrer.

5. Neben einem Überblick über die wichtigsten Probleme der gesamten Kinderseelenkunde und einer klaren Anschauung vom Grundcharakter des kindlichen Seelenlebens tut dem Theologen für seinen Konfirmandenunterricht besonders not ein gründlicher Einblick in das Wesen des

kindlichen Wollens und Fühlens, Spielens und Phantasierens, ferner in die sittliche und religiöse Entwicklung des Kindes einschließlich des Einflusses der Umwelt, in die individuellen Verschiedenheiten und in die besondere Bewußtseinslage der Konfirmanden.

6. Die didaktischen und pädagogischen Folgerungen aus den genannten Gebieten der Kinderseelenkunde ergeben eine neue Beleuchtung für fast sämtliche Probleme des Konfirmandenunterrichts, z. B. das Ziel des Unterrichts, seinen Charakter, sein Verhältnis zum Religionsunterricht der Schule, seinen Namen und seine Dauer, seinen Ort und seine Zeit, Alter, Zahl und Gruppierung der Schüler, Lehrmittel, Stoff, Anordnung des Stoffes, Lehrmethode, Illustration, Individualisierung, Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Unterrichtsstunde, Fortsetzung der erziehlichen Einwirkung im außerunterrichtlichen Leben der Kinder, Prüfung, Konfirmationsfeier und Reformbestrebungen.

# Anhang.

## Jüngersinn und Kindersinn.

Predigt, gehalten im Dom zu Braunschweig, 27. September 1910, anläßlich des IX. Theologischen Kursus.

Text: Matth. 18, 1—6: Zu derselbigen Stunde traten die Jünger zu Jesus und sprachen: Wer ist doch der Größte im Himmelreich? Jesus rief ein Kind zu sich und stellte das mitten unter sie und sprach: Wahrlich, ich sage euch: Es sei denn, daß ihr euch umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen. Wer nun sich selbst niedriget wie dies Kind, der ist der Größte im Himmelreich. Und wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf. Wer aber ärgert dieser Geringsten einen, die an mich glauben, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehänget, und er ersäuft würde im Meer, da es am tiefsten ist.

Liebe Gemeinde! Kein unpassenderer Text konnte gewählt werden für einen Gottesdienst wie diesen. So wird vielleicht bei manchem von uns der erste Eindruck gewesen sein, als die eben gehörten Schriftworte verlesen wurden. Ein Text von den Kindern zu dieser Feier, die den Versammlungen des diesjährigen Theologischen Kursus ihre Weihe geben soll? Erwachsene Männer und Frauen sind herbeigeeilt in diese schöne alte Stadt, um über die tiefsten Fragen des Menschenherzens nachzudenken. Sie wollen hinaufschauen zum Throne Gottes.

Sie wollen um sich schauen in die brennenden Fragen der Zeit, in die Aufgaben und Nöte von Kirche und Schule. Sie wollen mit geistigen Waffen gegen die Christusleugner unserer Tage kämpfen. Schwere Denkarbeit soll getan werden von gereiften Menschen, die im öffentlichen Wirken stehen, die die Kinderschuhe längst ausgezogen haben, die zum Teil im grauen Haar zurückschauen auf eine reiche, volle Lebensarbeit. Und da — so werdet ihr sagen — gibst du uns einen Text, der von den Kindern handelt?

Ja, ich gebe uns allen einen Text, der von den Kindern handelt. Denn ich meine, daß wir das gerade dann am nötigsten haben, wenn wir die schwerste geistige Arbeit tun. Die Gefahr liegt so nahe, daß wir uns bei solcher Arbeit versteigen und verlieren, daß wir den Zusammenhang mit den Wurzeln unserer Kraft lösen, daß wir uns trennen von dem, was schlicht und einfach, unbewußt und geheimnisvoll, herzlich und kindlich ist. Davor müssen wir uns hüten. Bei aller Kopfarbeit muß es heißen: Vergeßt nicht das Herz! Bei aller Erwachsenenarbeit muß es heißen: Zurück ins Kinderland! Bei allem öffentlichen Wirken wollen wir uns mahnen lassen an unser persönliches Christentum. Darum stellen wir uns als Kinder Gottes willig unter die verlesenen Heilandsworte und lassen uns von ihnen zurufen:

Jüngersinn und Kindersinn gehören zusammen.

Darin sind zwei Mahnungen enthalten:

Die Jünger Jesu sollen von den Kindern lernen.

Die Jünger Jesu sollen den Kindern dienen.

Die Zusammengehörigkeit von Jüngersinn und Kindersinn soll sich zunächst darin zeigen, daß die Jünger Jesu von den Kindern lernen. Ein merkwürdiger Gedanke. Kinder sollen die Lehrer und Erzieher der Großen sein? Und doch — ist's nicht ein Gottesgesetz in der Menschengeschichte, daß die Kinder die Eltern lehren? Die Kinder der Menschen sind bei ihrem Eintritt ins Leben viel hülfloser als die jungen Tiere. Ein Küchlein ist kaum aus dem Ei gekrochen, so erspäht es auch

schon die Körner, die ihm zur Nahrung dienen können, läuft auf sie zu und verzehrt sie ohne Besinnen. Läßt man einen Falken über ihm steigen, so flüchtet es in ein Versteck. Läßt man eine Taube fliegen, so denkt es nicht an Flucht. Es kann sehen und gehen und Nahrung suchen, es unterscheidet seine Feinde und seine Freunde. Ganz anders das neugeborene Menschenkind. Es kann weder sehen noch hören, noch gehen. Es muß das alles erst allmählich erlernen. Und es bleibt lange Jahre hindurch hülflos oder doch unselbständig. Zwei Jahrzehnte oder länger dauert es heutzutage meist, bis ein Mensch auf eigenen Füßen stehen kann und nicht mehr von fremder Hülfe abhängig ist.

Diese Hülflosigkeit der Kinder ist nicht nur ein Mittel in Gottes Hand, um ihnen selbst eine reichere Ausbildung und tiefere Erziehung für ihre größere Aufgabe zu geben. Gott erzieht dadurch zugleich die Erwachsenen mit. An der Hülflosigkeit der Kinder lernen die Eltern das Helfen. An ihrer Unfähigkeit für sich selbst zu sorgen lernen sie die fürsorgliche Liebe. Im Verkehr mit ihrer Jugend bewahren sie sich das junge Herz. Barmherzigkeit, Mitleid, Güte, Liebe, Frohsinn, Humor, alle diese besten Eigenschaften des reifen Menschen finden ihre Erziehungsschule im Verkehr mit den Kindern.

Diese erziehende Wirkung, welche die kindliche Hülflosigkeit auf die Erwachsenen ausübt, kann uns Licht geben über manches Lebensrätsel. Denn es ist auch sonst Gottes Art, durch Hülflosigkeit zu erziehen. Nicht bloß durch die Kinder, auch durch Armut, Krankheit, mangelnde geistige Begabung, durch Krieg und Naturkatastrophen kommt viel Hülflosigkeit in die Welt. Wir wollen die ewige Weisheit deswegen nicht schelten. Denn alle Hülflosigkeit erzieht zur Liebe. In dem Augenblick, in welchem alle Menschen gleich klug, gleich reich, gleich gesund und erwachsen wären, würde die Erde ein Eispalast werden. Denn alle Liebe würde sterben, weil keine Hülfe mehr nötig wäre. Und mit der Liebe wäre der Sonnenschein des Lebens, das Glück der Herzen dahin.

Aber der Heiland hat es doch nicht nur so gemeint, daß die Kinder durch ihr bloßes Dasein in Hülflosigkeit die Erzieher der Erwachsenen wären. Er hat vielmehr gemeint, daß die Kinder um ihrer Herzenseigenschaften willen den Großen als Vorbild dienen können. Über diese Meinung Jesu könnte man sich wundern. Sagt nicht Paulus, daß er als Mann ablegte, was kindisch war? Ist es dem Herrn nicht bekannt, wie wenig vorbildlich Kinder oft sind? Weiß er nichts von Kinderunart und Kindertorheit? Er hat das alles wohl gewußt. Er war kein Schwärmer, der entzückt gen Himmel sah und den festen Boden der Erde unter den Füßen verlor. Als ein wahrhaftiger und nüchterner Wirklichkeitskenner hat er in einem seiner Gleichnisse Kinderunart und Kindertorheit geschildert, durch die die Kinder sich selbst das Spiel verderben, daß es mit Streit und Klage schließt.

Dennoch sagt er: Wer nun sich selbst niedriget wie dies Kind, der ist der Größte im Himmelreich. Und er fordert von den Erwachsenen, welche in das Reich Gottes kommen möchten, daß sie umkehren und wie die Kinder werden. Es ist die unbewußte Selbsterniedrigung und Selbstunterordnung des Kindes, seine Empfänglichkeit gegenüber den Einwirkungen der Großen, die der Heiland als vorbildlich bezeichnen will. Im Kinde ist ein starker Trieb vorhanden, sich dem Erwachsenen vertrauensvoll hinzugeben, sich dicht an Vater und Mutter anzuschmiegen, ihre Gaben zu nehmen, ihre Belehrungen zu empfangen, ihr Tun nachzuahmen, sich von ihren stärkeren Armen führen und tragen zu lassen. Das alles sollen wir Erwachsenen von den Kindern lernen. Nur mit dem Unterschied, daß es der in Jesus offenbarte Gott ist, dem wir mit vertrauensvoll hingegebener Empfänglichkeit nahen sollen.

Man betont in unsern Tagen mit Recht, daß Selbsttätigkeit und Selbständigkeit hohe Ziele sind, denen wir in Erziehung und Selbsterziehung nachjagen müssen. Aber wie kommt man dazu, diese Ziele zu erreichen? Dadurch, daß man lernt von denen, die starke und selbständige Persönlichkeiten

sind, besonders von dem persönlichen Gott. Zu solchem Lernen von anderen gehört Empfänglichkeit. Selbständigkeit ohne Empfänglichkeit macht unselbständig und bringt zurück. Denkt euch, ein Landmann wollte sagen: Ich will mir selbst die Art ausdenken, wie ich meine Felder bestelle. Ich will mir selbst die Gerätschaften herstellen und die Maschinen erfinden, ohne zu lernen von dem, was andere fanden. Wie weit würde er damit kommen? Im besten Falle so weit, wie die Menschheit vor Jahrtausenden war. Durch allzustolze Selbständigkeit, die nicht annehmen will, was sie nicht selbst geschaffen hat, würde er sich zu erfolglosem Mühen verurteilen.

In unsre Kirche in Roßla waren vor einiger Zeit Schwalben durch die offnen Fenster hereingeflogen. Vergebens wurden alle Türen und Fenster geöffnet, damit sie den Weg ins Freie zurückfänden. Sie fanden ihn nicht, weil sie immer zu hoch flogen, sie kamen alle um. Geht's nicht manchem Menschen ebenso? Er findet keinen Ausweg, weil er zu sehr in der Höhe fliegt, weil er alles mit eigenen hohen Gedanken und Entschlüssen erforschen und erreichen will, anstatt auch in der Tiefe, auf seinen Knieen zu suchen und Rat anzunehmen von treuen Helfern in der Gemeinde Jesu. Es bleibt dabei: Selbständigkeit ohne Empfänglichkeit verarmt und geht schließlich zugrunde.

Wo dagegen die rechte Empfänglichkeit vorhanden ist, da geht es vorwärts zur Selbständigkeit einer reichen und reifen Persönlichkeit. Es ist eine bekannte Erscheinung, daß nur die Halbbildung mit ihrem Wissen fertig zu sein glaubt. Wahre, tiefe Bildung weiß, wieviel ihr fehlt. Sie hat den Drang in sich immer fortzulernen, weil sie weiß, daß sie nie auslernt. Solche Empfänglichkeit gleicht dem Magneten, der von überall her die Eisenteile an sich zieht. Solche Empfänglichkeit sitzt zu den Füßen eines Luther und eines Paulus, eines schlichten Dorfpfarrers und einer kinderkundigen Mutter. Sie lernt von allen, gewinnt von allen Eisenbestandteile zum Aufbau einer starken, selbständigen, eisenfesten christlichen Persönlichkeit.

Aber was sind alle Lehrer von heute, was sind selbst Paulus und Luther gegen den einzigen Jesus! Er ist der Lehrer ohnegleichen, er ist die stärkste und reichste und selbständigste aller Persönlichkeiten. Wir alle, die wir jetzt in diesem Gotteshause versammelt sind, die wir in den Tagen dieser Braunschweiger Zusammenkünfte über die höchsten Fragen der Christenheit nachdenken, wir wollen nichts sein als Kinder, die sich um den Heiland drängen und ihn bitten: Herr, segne uns! Unter all den Dingen, die wir mitgebracht haben, soll nicht das gelehrte Wissen voranstehen, auch nicht die praktische Tüchtigkeit, sondern die gläubige Empfänglichkeit, die dem Heiland leere Hände hinstreckt und bittet: Gib meiner Armut, führe mich aus meinen Irrungen, trag mich in meinen Nöten, laß mich an deinem Herzen ruhn, lehr mich dich nachahmen, dir nachfolgen! Denn nur die kindlich gläubige Empfänglichkeit, die von dir nimmt, findet den Eingang in Gottes Reich.

Aber wir sollen nicht stehen bleiben bei der gläubigen Empfänglichkeit, die von der Hülfsbedürftigkeit und Empfänglichkeit der Kinder lernt. Daß Jüngersinn und Kindersinn zusammengehören, zeigt sich noch nach einer zweiten Seite hin. Es liegt darin die Mahnung: Die Jünger Jesu sollen den Kindern dienen. Die Empfänglichkeit soll sich in Tat verwandeln.

Auch darin können wir von den Kindern lernen. Sie sind nicht nur empfänglicher als die Erwachsenen, sie sind auch tätiger als sie. Sie haben einen Drang, sich fortwährend zu beschäftigen, etwas zu tun, in schöpferischer Spieltätigkeit ihre Kräfte und Fähigkeiten zu üben. All die Hemmungen des blassen Gedankens und der zaudernden Überlegung, die den Weg vom äußeren Eindruck bis zum inneren Entschluß und weiter vom inneren Entschluß zur äußeren Tat beim erwachsenen Menschen so verlängern, fallen beim Kinde fort. Das Kind ist schnell zum Wort und schnell zur Tat. Es springt mit einem Satz aus dem empfangenen Erlebnis in die selbstgewirkte Tat hinein.

Etwas von dieser Leichtigkeit des Handelns sollen auch wir Erwachsenen bekommen. Ein Schöpferdrang soll in uns sein, der uns zu Ebenbildern Gottes des Schöpfers macht. Alles, was wir lernen und erleben, soll in Taten münden, in Taten der helfenden und dienenden Liebe. Auch was heute hier in diesem schönen Dom gelesen und gesungen und gesagt wird, soll nicht Wort und Lied bleiben. Das Wort soll zu Ende gesprochen werden mit den Händen, und das Lied soll zu Ende gesungen werden in den Stunden des Verzagens daheim.

Es ist in unserm Text deutlich zu sehen, wie aus der Empfänglichkeit die Tat wird. Nachdem der Heiland empfänglichen Kindersinn von seinen Jüngern gefordert hat, sagt er weiter: Wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf. Man könnte auch übersetzen: Wer ein solches Kind empfängt in meinem Namen, der empfängt mich. Aus dem nehmenden Empfangen der gläubigen Empfänglichkeit soll das gebende Empfangen der verständnisvollen Liebe werden. Auch zu Taten der Liebe gehört Empfänglichkeit. Ganz besonders den Kindern gegenüber. Der Erwachsene, der den Kindern dienen will, muß suchen, sich in sie hineinzudenken, sie zu verstehen.

Das ist nicht immer leicht. Es ist eine bekannte Tatsache, daß Väter und Söhne, Mütter und Töchter, Lehrer und Schüler, ältere und jüngere Generation oft die Fühlung miteinander verlieren. Dann sagen die Älteren: die heutige Jugend ist verderbt. Die Jüngeren sagen: die Alten passen nicht mehr in die Zeit. Es sollte unter Christen nicht so sein. Die Jungen sollten bedenken, daß sie nichts wären ohne die Vorarbeit der Alten. Die Alten sollten sich sagen, daß jedes neue Menschenalter eine neue Persönlichkeit ist, aus Gottes Hand hervorgegangen.

Wir lächeln gern über die kindliche Neugier. Wir sollten nicht lächeln sondern lernen. Wir Älteren fallen leicht in das Gegenteil, in eine gewisse Gier nach dem Alten. Es ist ein Gesetz der Trägheit im menschlichen Geistesleben, daß wir nicht

gern umlernen, daß wir mit den alten Vorstellungen und Fertigkeiten auszukommen suchen und jede neue Erkenntnis ablehnen, die sich nicht leicht einordnen läßt. Aber wir müssen uns freimachen von diesem Gesetz. Wir müssen uns tragen lassen vom Geiste Gottes. Der Geist Gottes will uns aus einer Wahrheit in die andere leiten, er will uns nicht innerhalb derselben Wahrheit im Kreise herumleiten. Wir sollen gewiß nicht in eitler Neuerungssucht jedem neusten Irrtum nachlaufen und versuchen, die alten, erprobten Felsengründe unsers Glaubens mit dem Dynamit moderner Ehrfurchtslosigkeit zu zersprengen. Aber indem wir festhalten an kindlicher Glaubenseinfalt und Glaubenstreue, sollen wir sogleich etwas haben von der heiligen Neugier und dem frommen Staunen der Kinder, die überall in der Welt neue Wunder erblicken. Wir sollen lauschen auf die vorwärts eilenden Schritte unsers Gottes, auf die ewigen Ströme, die auch unser Jahrhundert in neuer Weise durchrauschen.

Und wenn wir das rechte, liebevolle und empfängliche Verständnis für die Jugend und für die neue Zeit gewonnen haben, dann wollen wir ihr dienen. Dienen auch mit dem, was wir heute in diesem Gottesdienst vernehmen, was diese Braunschweiger Tage uns bringen. Nur die Predigt hat uns wirklich genützt, die etwas Unheiliges aus unserm Leben fortschafft und etwas Heiliges hineinbringt, einen dürren Ast vom Baum unsers Lebens bricht und eine süße Frucht von demselben Baum unsern Kindern, Hausgenossen, Berufsgenossen in den Schoß wirft. Nur die Zeitfrage haben wir wirklich erfolgreich durchdacht, zu deren Lösung wir etwas beitragen durch unsre dienende Liebe. Nur die Glaubenslehre haben wir wirklich verstanden, die uns befähigt, von ihr Zeugnis abzulegen durch Wort und Tat auch vor Kindern. Von allen Höhen des Gedankens müssen wir auf schmalen Demutswegen hinabsteigen in die Tiefen der dienenden Liebe an den Allergeringsten.

Solche Arbeit an anderen treibt uns immer wieder hinein in die Arbeit an uns selbst. „Wer aber ärgert dieser Geringsten einen, die an mich glauben, dem wäre besser, daß ein Mühlstein

an seinen Hals gehänget, und er ersäuft würde im Meer, da es am tiefsten ist." Welch schweren Stein der Verantwortung hängt dieses Wort uns an den Hals! Es ist keiner unter uns, der sagen dürfte, er habe noch nie einem Kinde oder einem Erwachsenen Ärgernis gegeben, Ärgernis durch begangene Sünde oder durch versäumte Liebe, Ärgernis dadurch, daß er zu wenig tat, oder dadurch, daß er alles selbst tun wollte, anstatt in treuer Fürbitte von Gott den reifsten Segen zu erflehen. Auch unser eigenes natürliches Herz ist ein unverständiges, trotziges, ungehorsames Kind. Der neue Mensch in uns muß zu diesem alten Herzen reden wie ein Vater oder eine Mutter zu ihrem Kinde reden, mahnend, warnend, wenn's not tut strafend mit strengem Selbstgericht. Oder noch besser es hinführend zu dem großen Ärgernis aller, die verlernt haben, kindlich zu glauben, zu dem gekreuzigten und auferstandenen Jesus. Bei ihm ist Kraft für die Arbeit an uns selbst, Vergebung für Ärgernis, das wir anderen gaben.

Ihr habt vielleicht schon beobachtet, daß sich in den Eisenbahnzügen jetzt meist ein Kasten befindet, in welchem unter Glas ein Beil und eine Säge aufbewahrt werden. Unter gewöhnlichen Umständen, bei ruhiger Fahrt, wenn alles gut geht, braucht man diese Werkzeuge nicht. Aber laßt einmal einen Zusammenstoß zwischen zwei Zügen kommen und im Gefolge des Zusammenstoßes einen großen Zusammenbruch. Dann sind Beil und Säge nötig. Dann können sie einem Menschenleben, das unter Trümmern eingeschlossen ist, den Weg der Rettung bahnen. Auch sonst, auf der Lebensfahrt und auf Berufswegen gibt es wohl ruhige Zeiten, in denen man keiner Hülfe zu bedürfen meint, wo es scheint, als könne man alle Aufgaben mit eigener Kraft lösen. Aber wenn dann ein Zusammenstoß kommt mit einem großen Unglück, wenn die Erfolge unsrer Arbeit zusammenbrechen und in Trümmern um uns herliegen, dann sehen wir uns nach einem Retter um, dann brauchen wir Beil und Säge, die uns den Weg bahnen, und sie müssen geschmiedet sein in Gottes Schmiede, aus der

auch die Nägel des Kreuzes Christi stammen. Es braucht nicht immer gewachsene Sünde zu sein, die uns einen inneren Zusammenbruch erleben läßt. Es kann auch gewachsener Ernst und gesteigerte Treue sein, die uns unzufrieden machen mit den Arbeitsfrüchten, die uns früher genügten. Nur Jesus, sein Vergeben und Neubeleben können helfen in solchen Zeiten, wo wir fühlen, daß wir uns und anderen ein Ärgernis geworden sind.

Möchten wir doch alle aus diesem Gottesdienst und aus diesen Braunschweiger Tagen einen tiefen Eindruck davon mitnehmen, daß Jesus unter uns war! Möchten wir's recht erfahren, daß ein unauflöslicher Zusammenhang besteht zwischen Jüngersinn und Kindersinn, zwischen Nehmen und Geben, Empfangen und Tun, Wissen und Wollen, Glaube und Liebe, Arbeit an anderen und Arbeit an uns selbst. Wer das begriffen hat, weil der Pulsschlag göttlichen Lebens am Herzen Jesu ihn berührte und neues Leben in ihm weckte, der gibt hinfort anderen kein Ärgernis mehr, oder — seien wir demütig — er gibt nur noch wenig Ärgernis. Er ist nicht das Irrlicht der anderen sondern ihre Sonne. Aber keine kalte Wintersonne, die klar und grell auf blanker Eisfläche glänzt, kein Christ der bloß verstandesmäßigen Weltanschauung, sondern eine Sonne voll Wärme und Leuchtkraft. O, ihr jungen Teilnehmer dieses Gottesdienstes und unsrer theologischen Versammlungen, ihr sollt die Frühlingssonne werden, die die Blumenknospen aufschließt in den Gärten der anderen. Ihr reifen Männer und Frauen im Lebensmittag, ihr sollt die Sommerglut sein, die aus Blüten Früchte macht. Ihr Mitpilger im grauen Haar, deren Lebensherbst gekommen ist, ihr sollt die Trauben zur Reife bringen am Weinstock Jesu. Gott der Herr, unser Vater, der uns in Jesus, unserm Heiland, erschienen ist und durch seinen Geist heute an unsern Herzen gearbeitet hat, gebe uns allen Macht, Gottes Kinder zu werden und Gottes Kindern zu dienen! Amen.

Lehmann & Bernhard, Hofbuchdrucker, Schönberg i. M.

gern umlernen nit den alten Vorstellungen und
Fertigkeiten au uchen und jede neue Erkenntnis
ablehnen, die fi einordnen läßt. Aber wir müssen
uns freimachen Gesetz. Wir müssen uns tragen
lassen vom Ge Der Geist Gottes will uns aus
einer Wahrheit leiten, er will uns nicht innerhalb
derselben Wah e herumleiten. Wir sollen gewiß
nicht in eitler S jedem neusten Irrtum nachlaufen
und versuchen, t bten Felsengründe unsers Glaubens
mit dem Dyna Ehrfurchtslosigkeit zu zersprengen.
Aber indem w an kindlicher Glaubenseinfalt und
Glaubenstreue, leich etwas haben von der heiligen
Neugier und t Staunen der Kinder, die überall
in der Welt ne blicken. Wir sollen lauschen auf
die vorwärts e te unsers Gottes, auf die ewigen
Ströme, die auch ndert in neuer Weise durchrauschen.

Und wen chte, liebevolle und empfängliche
Verständnis fü und für die neue Zeit gewonnen
haben, dann w dienen. Dienen auch mit dem,
was wir heute ottesdienst vernehmen, was diese
Braunschweiger bringen. Nur die Predigt hat
uns wirklich ge as Unheiliges aus unserm Leben
fortschafft und s hineinbringt, einen dürren Ast
vom Baum un richt und eine süße Frucht von
demselben Baun rn, Hausgenossen, Berufsgenossen
in den Schoß t ie Zeitfrage haben wir wirklich
erfolgreich durch en Lösung wir etwas beitragen
durch unsre die Nur die Glaubenslehre haben
wir wirklich ver s befähigt, von ihr Zeugnis ab-
zulegen durch W ch vor Kindern. Von allen Höhen
des Gedankens f schmalen Demutswegen hinab-
steigen in die Tie den Liebe an den Allergeringsten.

Solche Arb treibt uns immer wieder hinein
in die Arbeit an Wer aber ärgert dieser Geringsten
einen, die an mic m wäre besser, daß ein Mühlstein

Image Engineering Scan Reference Chart TE263 Serial No. 306 DS 16000 UB Rostock
Patch Reference numbers on UTT
C1 B1 A1 C2 B2 A2 B5 A5 20 18 17 16 11
10 09 03 02 01 C7 B7 A7 C8 B8 A8 C9 B9
the scale towards documen