

**Zeitschrift:** Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode  
**Herausgeber:** Zürcherische Schulsynode  
**Band:** 69 (1902)

**Artikel:** Beilage X : Bedeutung und Methoden des Moralunterrichtes in der Schule  
**Autor:** Foerster, F.W.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-743506>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 07.02.2026

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

# Bedeutung und Methoden

des

## Moralunterrichtes in der Schule.

Referat von Dr. Fr. W. Foerster, Zürich.

— II • O • II —

Hochgeehrte Versammlung!

Vor einiger Zeit hat ein italienischer Staatsmann es als die grösste Gefahr der neueren Entwicklung bezeichnet, dass die niederen und halbzivilisierten Rassen mehr und mehr in den Besitz der technischen Mittel der modernen Zivilisation kämen, ohne dass ihnen auch die geistige und sittliche Kultur überliefert werde, von diesen Errungenschaften den rechten Gebrauch zu machen.

Die Frage liegt hier sehr nahe, ob denn die sogenannten höheren Rassen schon die geistige und sittliche Reife zur richtigen Anwendung der ungeheuren technischen Machtmittel besitzen, welche ihnen die Naturwissenschaft verschafft hat? Ob alle jene Errungenschaften des Geistes auch wirklich der Mehrung und Sicherung geistigen Lebens dienen oder ob sie durch die unerschöpflichen materiellen Befriedigungen, die sie erschliessen und durch die grenzenlose Steigerung der Bedürfnisse, die sie mit sich bringen, vielleicht letzten Endes doch nur zur Verrohung und Veräusserlichung des menschlichen Lebens führen? Wir brauchen diese Frage nur aufzuwerfen, um zu erkennen, dass die Kulturgefahr, von der jener italienische Staatsmann sprach, weit mehr im Innern der heute herrschenden Rassen liegt als draussen. Das ganze Wesen unserer sozialen Frage besteht ja im letzten

Grunde darin, dass unsere Herrschaft über die Gaben und Kräfte der äusseren Natur nicht Hand in Hand gegangen ist mit der Unterwerfung des Elementarischen und Tierischen in unserer menschlichen Natur, und so stehen wir vor der Tatsache, dass die moderne Gesellschaft geistig und sittlich nicht den ungeheuren materiellen Machtmitteln gewachsen ist, die sie durch Wissenschaft und Technik entfesselt hat. Zivilisation ist technische Verfügung über die Natur, ist Entfaltung zahlloser Bedürfnisse — Kultur ist Unterordnung alles individuellen Bedürfnisses unter geistige Lebensmächte, ist Herrschaft des Menschen über seine eigene Natur: Ohne solche Kultur ist jede Zivilisation dem Untergang verfallen und es ist daher die Lebensfrage unserer Gesellschaft, ob sie die Kraft hat, ihre technische Zivilisation wieder dem unterzuordnen, was die religiöse Sprache das Heil der Seele nennt, oder ob all das Wissen und Können rettungslos dazu bestimmt ist, nur dem materiellen Raffinement und damit der sittlichen Entartung zu dienen.

Diese Betrachtung leitet mich auf den ersten Teil meines Themas: Die Bedeutung des Moralunterrichtes. Nicht als ob ich meinte, der Moralunterricht werde die soziale Frage lösen. Wohl aber in dem Sinne, dass das soeben geschilderte Missverhältnis zwischen technischer und sittlicher Kultur gerade der modernen Schule die verantwortungsreichsten Pflichten auferlegt. Wenn die Schule der Ort ist, an welchem dem Menschen alle die geistigen und technischen Hilfsmittel unserer Zivilisation überliefert werden, müsste sie dann nicht vor allem auch der Ort sein, wo das Wissen dem Gewissen untergeordnet, wo die sittliche Kraft und Einsicht geweckt und befestigt wird, ohne welche alles Wissen und Können dem Einzelnen wie der Gesellschaft nur zum Fluche werden muss? Wenn die Überlieferung der geistigen und technischen Fertigkeiten in der Schule isoliert wird von der Überlieferung der moralischen Kultur, besteht dann nicht die Gefahr, dass auch die künftige Anwendung all jener Fertigkeiten ebenfalls isoliert sein werde von allen höheren Lebensgesetzen?

Wenn in der modernen Schule die bewusste Mitarbeit an der Charakterbildung noch nicht so in den Vordergrund gerückt ist, wie es der Zustand unserer Kultur erfordert, so verdanken wir das vor allem einer grossen Illusion des achtzehnten Jahrhunderts, die immer noch nicht ganz überwunden ist: der Illusion nämlich, dass Volksbildung auch ohne weiteres Volksgesittung bedeutet, dass die sittliche Bildung also ein Nebenprodukt der intellektuellen Aufklärung sei. So wie die Manchesterlehre auf ökonomischem Gebiete den Glauben verbreitete, dass man die Kräfte nur zu entfesseln brauche, um zur Harmonie der Volkswirtschaft zu kommen, so treffen wir auf dem Bildungsgebiete vielfach noch den Glauben, dass die Ausbildung aller Verstandeskräfte das Individuum von selbst zur Übereinstimmung mit der sittlichen Ordnung führen werde. Nun, wer das Leben kennt, der wird wissen, wie wenig tiefere Bildungskraft dem blossen Wissen innewohnt, ja, wie dieses Wissen sogar schaden und dem blossen Dünkel dienen kann, wenn es nicht von früh an der Charakterbildung untergeordnet wird. Nicht dass man etwas weiss, sondern wozu man es weiss und in welchem Zusammenhang mit dem Allerheiligsten und Allerwichtigsten, das macht echte Bildung aus. Und nicht, dass man lesen und schreiben kann, sondern was man liest und was man schreibt, darauf kommt es an. Und die Schule, die lesen und schreiben lehrt, die sollte darum auch für die rechte Pflege des inneren Menschen sorgen, damit die Anwendung all der geistigen Fertigkeiten nicht gerade das vernichtet, was man tiefere Bildung nennt. Es wird Sie vielleicht interessieren, zu hören, mit welchen Worten kürzlich ein englischer Arbeiterführer in einer englischen Zeitschrift seiner Enttäuschung über die moralischen Ergebnisse der erweiterten Volksbildung Ausdruck gegeben hat. Es heisst da:

„Nachdenkliche Arbeiter, froh darüber, dass ihren Kindern breitere Erziehungsmöglichkeiten gewährt sind, als einst ihnen selber offen standen und stolz auf das weltliche Wissen, das ihre Söhne und Töchter zur Schau tragen, sind doch weit entfernt davon, die Wirkung zu



preisen, welche dies erweiterte Wissen auf Charakter und Benehmen ausübt. Sie beklagen sich darüber, dass statt der erwarteten echten Bildung nur zu oft bloss geistige Beweglichkeit zutage tritt. Die Bewältigung eines grösseren Wissensstoffes entwickelt Hochmut und Verachtung für Handarbeit — eine völlige Abwesenheit von einem höheren sozialen Pflichtgefühl macht sich geltend und später, wenn die Knaben erwachsen sind, fehlt ihnen jedes Interesse für die Fragen, welche die ältere Generation begeisterte, als sie noch jung war . . . Diese Volksbildung hat ein solches Blatt wie die Daily Mail möglich gemacht. Der junge Arbeiter von heute hat keinen Idealismus mehr, er bringt seine Mussezeit auf Sportplätzen zu und lässt den Kampf für den Fortschritt den älteren Männern, die nicht mit der zynischen Selbstsicherheit vergiftet wurden, die nur zu oft aus einem kleinen Mass höherer Bildung resultiert.“

Der hier zitierte Arbeiterführer will selbstverständlich diese seine Beobachtungen nicht gegen die erweiterte Volksbildung wenden, sondern nur gegen eine Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten, die nicht Hand in Hand geht mit einer konkreten moralischen Orientierung, einer Klärung des sittlichen Urteils, einer Weckung der Kräfte des Willens und des Gemütes. Der ganze Zustand, den er schildert, hat eben seine Hauptursache darin, dass unsere moderne Schule zu ausschliesslich eine bloss vorbereitungsanstalt für das Berufs- und Erwerbsleben ist und noch nicht genug eine wirkliche Anstalt für Menschenbildung, wie es Pestalozzi gewollt hat. Während im Mittelalter die Schule eine höhere Einheit hatte, auf welche aller Lehrstoff bezogen wurde, die Erziehung zum christlichen Leben, fehlt unserer weltlichen Schule durchaus diese Einheit, diese Unterordnung aller Lehre unter ein Bildungsideal des ganzen Menschen — und nichts ist dringender nötig als dass diese Einheit wieder hergestellt werde, wenn auch mit anderen geistigen Mitteln als in der Vergangenheit: die Kultur des inneren Menschen muss wieder der Mittelpunkt des ganzen Schullebens werden.

Und selbst wenn die Schule nichts wäre als eine Anstalt zur Berufsvorbereitung, so müsste sie die Charakterbildung und ethische Aufklärung in ihren Lehrplan aufnehmen — denn zahllose Menschen leiden in ihrem Berufsleben Schiffbruch oder bleiben stecken, nicht weil es ihnen an Kenntnissen und Fertigkeiten gebrähe, sondern an der elementarsten Weisheit der Menschenbehandlung und der einfachsten Fähigkeit der Selbstbeherrschung, oder weil sie nicht rechtzeitig auf gewisse verhängnisvolle Gewohnheiten aufmerksam gemacht worden sind, oder weil sie in ein laxes Denken über folgeschwere Dinge hineingekommen sind. Gewiss gelingt es daneben gelegentlich auch Vielen gerade auf Grund gewissenloser Praktiken zu reussieren — aber desto schwerer leidet die Gesamtheit unter solchen Erfolgen und desto nötiger ist es, hier gerade in der empfänglichen Jugendzeit durch Vorführung edler Vorbilder und durch Weckung des Verantwortlichkeitsgefühls vorzubauen.

Nun wird man vielleicht fragen: Ist denn nicht auch in der modernen Schule durch den Religionsunterricht genügend für Gesinnungsbildung und sittliche Lehre gesorgt? Wenn ich diese Frage mit Nein beantworte, so tue ich das nicht etwa, weil ich der Ansicht wäre, dass Religion und Christentum durch die moderne Ethik überholt seien und daher so bald als möglich aus der Erziehung verschwinden müssten. Um hier jedes Missverständnis auszuschliessen, bekenne ich mich vielmehr persönlich durchaus zum Christentum und dessen unerschöpflichen Gesittungskräften. Für mich hat das Problem des Moralunterrichtes überhaupt nichts mit dem Kampf der Weltanschauung zu tun, sondern es ist ein rein pädagogisches Problem. Und von diesem moral-pädagogischen Standpunkte aus darf man sich nicht darüber täuschen, dass der Unterricht in der Religion naturgemäss durch historischen und dogmatischen Stoff zu sehr in Anspruch genommen ist, als dass genügend Raum für eine eingehende und zusammenhängende Besprechung der konkreten moralischen Lebensfragen übrig bliebe — und wie wenig die blosse Lehre der

zehn Gebote moral-pädagogisch ausreicht, das hat niemand schärfer ausgesprochen als der gläubige Christ Jeremias Gotthelf, wenn er sagt:

„Ich kannte die zehn Gebote. Aber was helfen die zehn Gebote, wenn man die Seele nicht kennt in ihren Kräften und Schwächen, das Leben nicht kennt in seiner Schalkheit und Bosheit. Gar viele Menschen kennen die Namen von Tugenden und Lastern, aber sie erkennen sie im Leben nicht, noch viel weniger in der eigenen Seele. Mich dünkt, eine Geographie des Herzens täte eben so not als eine von Spitzbergen, und die Lehre und Geschichte der Seele wäre ebenso wichtig als die Lehren von Flötz und Urgebirg und die Geschichte der drei Söhne Noahs. Alles Sichtbare und Tastbare lässt man das Kind kennen lernen — aber zum Reiche der Geister gibt man ihm den Schlüssel nicht, die Kenntniss der eigenen Seele.“

Also nicht die blosse Lehre des Gebotes genügt und sei sie mit noch so feierlichen Sanktionen umgeben — sondern eine Lehre vom menschlichen Leben und von der menschlichen Seele brauchen wir, die uns zeigt, welche Beziehung das Gebot zum vielgestaltigen konkreten Leben und zur täglichen Erfahrung hat, wie weit sein Sinn und sein Geltungskreis reicht, welche Widerstände der gewordenen geschichtlichen Wirklichkeit und der menschlichen Natur ihm entgegenstehen und welche psychologischen Hilfen uns zu seiner Verwirklichung möglich sind. Nun ist ja erfreulicherweise zu konstatieren, dass gerade im Kanton Zürich ganz im Sinne obiger Gesichtspunkte das Schwergewicht des Religionsunterrichtes auf konkrete Sittenlehre gelegt ist, wenn auch wohl weniger aus pädagogischen Gründen, als um diesem Unterrichte durch Vermeidung aller trennenden Momente den Besuch von Schülern aller Glaubensrichtungen zu sichern. Sie wollen mir jedoch erlauben zu fragen, ob dieser Zustand denn nun auch schon in seine unabweisbaren Konsequenzen entwickelt worden ist? Wir dürfen uns nämlich nicht davor verschliessen, dass die im Interesse der bürgerlichen Gleichberechtigung gewiss

notwendige Entkonfessionalisierung des staatlichen Religionsunterrichtes diesen doch auch jener ethischen Intensität beraubt, die sich gerade auf dem Boden des starken und gläubigen Bekenntnisses entwickelt. Gerade weil aber nun diesem staatlichen Unterrichte die religiösen Sanktionen des Sittlichen nicht mehr in ihren stärksten Wirkungen zur Verfügung stehen, sondern mit einer gewissen Neutralität erwähnt werden, je nach der Stimmung des Lehrers, so sollten demgegenüber die reinmenschlichen Sanktionen und Motive mit desto grösserer Sorgfalt und Umsicht herangezogen werden. Mein heutiges Referat möchte in dieser Richtung einige Anregungen geben. Es ist für mich kein Zweifel daran, dass im Kanton Zürich ein Moralunterricht in dem oben angedeuteten Sinne heute bereits von vielen begabten Lehrern und Lehrerinnen im Rahmen des bestehenden Lehrplans erteilt wird. Aber es kommt nicht darauf an, was einzelne speziell Begabte leisten, sondern ob die allgemeine pädagogische Schulung eine derartige ist, dass der grossen Masse der Lehrenden auch auf moralpädagogischem Gebiete diejenigen geistigen Hilfen der angesammelten Erfahrung und der theoretischen Erkenntnis zu teil werden, die auf allen anderen Lehrgebieten der Initiative des Einzelnen unnötige Umwege und Fehlschläge ersparen. Durch die immer stärkere Entlastung des staatlichen Religionsunterrichtes von trennenden dogmatischen Elementen und die dementsprechende immer stärkere Hervorhebung des ethischen Moments ist allmählig und unmerklich durch die Praxis selber ein neuer Lehrgegenstand entstanden, der Sittenunterricht, und wir stehen nunmehr vor der Frage, ob die Erteilung dieses Unterrichtes allein der persönlichen Findigkeit und dem Experiment des einzelnen Lehrers überlassen werden oder ob auch hier eine pädagogische Vorbereitung in Theorie und Praxis bezüglich der Methodik und der Auswahl des Lehrstoffes eintreten solle. Vielfache Unterredungen mit Lehrern des Kantons haben mir gezeigt, dass ein sehr grosses Bedürfnis nach Letzterem besteht. Handelt es sich doch hier um die Vorbereitung nicht nur für eine besondere Stunde Sitten-

unterricht, sondern auch für die geeignete Durchdringung aller Lehrfächer mit ethischen Gesichtspunkten und speziell auch für die moralische Einwirkung auf dem Gebiet der Schulpädagogik. Es ist nicht einzusehen, warum der Kandidat des Lehrfachs gerade auf diesem schwierigsten Gebiete sich selber überlassen oder nur mit ganz allgemeinen Direktiven ausgestattet werden soll. Eine Pädagogik der moralischen Jugendlehre ist um so nötiger, als in einem unvorbereiteten und oberflächlichen Moralisieren weit mehr Gefahr als Nutzen für die wirkliche sittliche Bildung der Kinder liegt. Es ist eine unrichtige Voraussetzung, zu meinen, sämtliche andere Lehrfächer bedürften einer gründlichen pädagogischen Vorbereitung — nur die Ethik, die es mit den tiefsten Problemen und wichtigsten Tatsachen des Lebens zu tun hat — nur die Ethik könne so ganz improvisiert und ohne Zusammenhang mit einer „Psychologie der moralischen Einwirkung“ in den Unterricht eingestreut werden. Würde nicht gerade auf diesem Gebiete die Unterstützung und Anregung des einzelnen Erziehers und Lehrers durch einen Schatz gemeinsamer Erfahrung und Überlegung, durch eine Tradition erprobter Methoden und einen beständigen Austausch von Theorie und Praxis von entscheidender Bedeutung werden? Liest man heute die pädagogischen Zeitschriften, so findet man viel anregenden Austausch von neuen Methoden und Gesichtspunkten in Bezug auf Sprachunterricht, Naturkunde, Geschichte — aber fast niemals findet sich ein Vorschlag auf moralpädagogischem Gebiete. In Frankreich sind seit Einführung des Moralunterrichtes mehr als 180 ethische Lehrbücher für die Jugendlehre erschienen — in Deutschland und in der Schweiz gibt es höchstens zwei oder drei und das sind auch mehr Anekdotensammlungen im alten Stil, als wirkliche Hilfsbücher für eine konkrete Lebenslehre. In Deutschland ist dieser Mangel begreiflich, da dort der staatliche Religionsunterricht noch so völlig im Dogmatischen aufgeht, dass für Sittenlehre kein Raum bleibt — in der Schweiz aber, wo sich der Sittenunterricht immer deutlicher als besonderer Gegenstand der Unterweisung heraus-



bildet, wäre es wohl an der Zeit, wenn die Lehrenden selber aus ihrer Praxis heraus die betreffende Literatur bereicherten.

Bevor ich heute selber einige Vorschläge zur Methodik des Moralunterrichtes mache, erlauben Sie mir, einige kurze orientierende Bemerkungen über das was in anderen Ländern auf diesem Gesiete gedacht oder geleistet worden ist:

Der Gedanke eines unabhängigen Moralunterrichtes ist zuerst in Amerika in die Praxis übersetzt worden und zwar in der 1878 in New-York gegründeten Musterschule der dortigen ethischen Gesellschaft. Drei Hauptgründe waren dafür massgebend:

1. Amerika ist das Land, in das fortwährend neue Rassen einströmen, die nur zu oft mit der Heimat und der Tradition auch den Glauben ihrer Väter zurücklassen und daher dringend irgend eine Art der Einführung in die sittlichen Grundlagen der Gesellschaft brauchen.

2. Amerika ist das Land der rationellen Demokratie — es ist also nötig, dass der Einzelne durch eigene Einsicht in die natürlichen und sozialen Gründe des Sittengesetzes und nicht durch blosse Autorität für die sittliche Lebensordnung gewonnen wird.

3. Amerika ist das Land der gewaltigsten materiellen Zivilisation — um so unabweisbarer die Notwendigkeit, die Stätten der Berufsbildung auch zu Stätten des sittlichen Idealismus zu machen.

In diesem Sinne hat die Adlersche Schule nicht nur einen speziellen Moralunterricht, sondern es werden alle Unterrichtsgegenstände in Beziehung zur sozialen und ethischen Erziehung gesetzt und in den Schülern die Hingebung an die Menschheit gepflegt. Man sucht es vor allem zu verhüten, dass die Kinder gedankenlos die Kenntnisse und Entdeckungen hinnehmen, an denen die schwere Arbeit und das Blut und das Leben von Generationen klebt. Erziehung zur Dankbarkeit, Weckung des Wunsches, nun auch die eigene Kraft einzusetzen in das grosse Werk der Kultur, das ist der leitende Gesichtspunkt, dem alle Wissenslehre untergeordnet wird.



Geschichtsunterricht wird z. B. durch folgenden Gesichtspunkt belebt: Welche kulturelle und politische Gaben und Anregungen verdanken wir den anderen Nationen und welche Mission hat unsere Nation für die Bereicherung und Befestigung der Kultur? Welche besonderen Gefahren liegen in unserem Nationalcharakter und in unserer geschichtlichen Entwicklung begründet? In der Besprechung der demokratischen Institutionen wird gefragt, was eigentlich Freiheit sei, warum es keine soziale Freiheit ohne Selbstgesetzgebung, ohne grösste Selbstzucht des Individuums geben könne — die besondere persönliche Ethik des Bürgers in einem demokratischen Staate wird daraus abgeleitet.

Erlauben Sie mir, aus der Art der Unterrichtserteilung in der speziellen Sittenlehre ein Beispiel zu geben, das besonders deutlich zeigt, welche Art von Sanktionen hier an Stelle der religiösen gepflegt werden. Gibt es Lügen, so fragte der Lehrer, die niemals herauskommen? Die Mehrzahl der Schüler glaubte an die Möglichkeit solcher Lügen. Er brachte sie aber Schritt für Schritt zu folgender Erkenntnis: Nein, alle Lügen kommen heraus. Unser Gesichtsausdruck wird ein anderer, unsere Augen verlieren ihre Freiheit, wenn wir die geringste Heimlichkeit oder Täuschung begehen, wir werden feiger auf allen anderen Gebieten — so kommt jede Lüge heraus, unser Wesen und Benehmen redet von ihr, ohne dass wir es wollen und wissen. Man sieht, dass es sich hier nicht um eine Bekämpfung oder Ersetzung der religiösen Sanktionen handelt, sondern nur um eine Ergänzung. Im Religionsunterrichte wurden unsere Handlungen in ihrem Verhältnis zur Gottesidee und zum Vorbilde Christi besprochen und beurteilt — im Moralunterrichte wird dagegen die Beziehung unseres Tuns zu unserm eigenen Leben und zum Leben unserer Mitmenschen ins Licht gesetzt. Noch ein anderes Beispiel. Ich hatte einmal Gelegenheit, in einem der sogenannten Settlements in Ost-New-York dem Moralunterrichte beizuwohnen, den dort ein jüngerer Mitarbeiter Prof. Adlers einer Klasse von irischen Knaben im Alter von 14 bis

15 Jahren erteilte. Die Knaben waren fast alle Söhne sozialistischer Arbeiter. Der Lehrer fragte: Kann man auch im Zustande der Armut rein und ehrlich leben? „Nein, war die Antwort, erst muss die Gesellschaftsordnung geändert werden, da wird Reinheit und Ehrlichkeit von selbst kommen.“ Der Lehrer griff die Antwort auf und sagte: Gewiss soll die Gesellschaftsordnung geändert werden — und Ihr, die Ihr hier vor mir sitzt, sollt einst dazu helfen. Aber das ist ein heiliges Werk, zu dem man sich reinigen muss von allen hässlichen Leidenschaften, damit das Neue nicht wieder angesteckt werde von der alten Roheit. Und er erzählte und erklärte ihnen die Sage vom heiligen Graal. Der Unterricht machte sichtbar einen tiefen Eindruck auf die Knaben.

Wichtig ist, dass auch hochkirchliche Kreise in Amerika die Notwendigkeit moralpädagogischer Vertiefung auch für die religiöse Seelsorge anzuerkennen beginnen. Der Reverend Fairchild z. B. veröffentlichte im „Sociological Journal“ (April 1899) einen Artikel, in welchem er behauptet, die Schulen seien zur Zeit nur auf intellektuelle Erziehung gerichtet; moralische Einwirkungen des Lehrers seien nur zufällig. Die kirchliche Morallehre dagegen stehe dem Leben zu fern. Die Kirche brauche eine neue Methode, um die konkrete Anwendung ihrer Wahrheiten auf die Lebensführung eindrucksvoll zu zeigen. Das Kind frage: Wer ist mein Nächster? Die Schule solle dem Kinde die sozialen Sanktionen des Sittlichen geben, während der Kirche der Hinweis auf die Liebe und den Willen Gottes zu überlassen sei. Man solle die konkreten ethischen Konflikte der Kinder sammeln und mit ihnen die ganz bestimmten Fragen von Recht und Unrecht diskutieren, die in ihrer täglichen Lebenserfahrung zu Tage treten. Zur Hingebung an allgemeine ethische Ideale könne man das Kind erst dann bringen, wenn es Freude gewonnen habe an einleuchtenden moralischen Lösungen seiner eigenen kleinen täglichen Schwierigkeiten.

In dieser kirchlichen Kundgebung ist jedenfalls sehr richtig erkannt, dass die Moralpädagogik sich nicht von dem

allgemeinen pädagogischen Grundsatz emanzipieren dürfe, vom Bekannten und Höchstliegenden zum Unbekannten und Ferneren aufzusteigen. Für die ethische Seelsorge der Kirche wäre diese Erkenntnis von grosser Bedeutung und würde die allgemeine Bedeutung einer konkreten moralpädagogischen Methodik ins rechte Licht setzen.

Ganz unabhängig von den Methoden der oben erwähnten New-Yorker Schule ist auch der Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Chicago, John Dewey, der Leiter einer Experimentierschule, dazu gekommen, für die Einführung eines speziellen ethischen Unterrichts einzutreten. In einem Aufsatz der „Educationel Review“ (March 1893) stellt er zunächst das Paradoxon auf, dass noch nie vorher alle denkenden Schulmänner so darüber einig gewesen wären, dass Moral nicht gelehrt werden könne und dass andererseits die Notwendigkeit eines ethischen Unterrichts noch nie so dringend empfunden sei, wie gerade jetzt. Professor Dewey erläutert im weiteren seine Auffassung dahin, dass eine abstrakte Lehre von moralischen Grundsätzen oder gar das Predigen von Tugenden nicht den leisesten Wert habe, dass ein ethischer Unterricht aber wohl in einem anderen Sinne denkbar, ja unentbehrlich sei, nämlich so, dass man nicht Moral lehre, wohl aber zur Moral helfe, indem man die Jugend anleite, ihre Einbildungskraft zu üben in der Vorstellung menschlicher Lebensbeziehungen, den Zusammenhang des Einzeldaseins mit dem Gesamtleben anschaulich zu erfassen, mit einem Worte, die Realitäten des Lebens zu begreifen, auf welche alles Moralische zurückgeht. Es hilft nichts, das Gebot der Liebe zu lehren, wenn der Mensch gar nicht weiss, was sein Mitmensch bedarf, wenn er nicht fähig ist, sich in fremde Seelen hineinzusetzen — und nicht nur in fremde Seelen, sondern vor allem auch in fremde Situationen und Schicksale. Daher es nach Prof. Dewey eine Hauptaufgabe des ethischen Unterrichtes ist, eben die Einbildungskraft der Heranwachsenden in dieser Richtung zu üben, damit unmerklich ihre ganze Erfassung des Lebens sich von früh an daran

gewöhnt, bei allem Tun und Reden das Los des Nächsten mitzufühlen und den grossen sozialen Zusammenhang des Lebens vor Augen zu tragen. Dewey befindet sich hier, wie Sie sehen, in Übereinstimmung mit Pestalozzi, der es ja auch energisch ablehnte, den Kindern viel von Tugenden zu reden, bevor sie die betreffenden Gefühle erlebt hätten. Die meisten Morallehrbücher Frankreichs und auch viele Schulhilfsbücher in andern Ländern übersehen diese elementare pädagogische Erwägung ganz; sie gehen von der naiven Voraussetzung aus, dass man z. B. Mitgefühl beibringen könne, indem man die Vortrefflichkeit des Mitgefühls predigt und einige Anekdoten vom mitleidigen Heinrich oder der barmherzigen Käthe dazugibt, während in Wirklichkeit über das betreffende Gefühl gar nicht geredet werden und statt dessen einfach die Phantasie der Kinder angeregt werden sollte, sich in fremde Lebensbedingungen und Lebensentwicklungen teilnehmend zu versenken — aber möglichst nicht in diejenigen von Romanen, in denen ja der Autor schon die Arbeit des Sichhineinlebens geleistet hat, die das Kind ja gerade lernen soll — sondern in die Menschen und Tiere der nächsten Umgebung. Ich wähle ein Beispiel aus dem Gebiet des Tierschutzes, um zu illustrieren, was ich meine. Wenn man einem Knaben sagt: „Du sollst keine Schmetterlinge quälen und zerreißen“, so macht ihm das zweifellos gar keinen tieferen Eindruck — wenigstens verändert es seinen inneren Zustand gegenüber dem Schmetterling in keiner Weise, selbst wenn er äusserlich dem Gebote folgen sollte. Auch wenn man dem Knaben Anekdoten erzählt von braven Kindern, die Tiere pflegten oder von Tierquälern, die später Menschen quälten, so mag er vielleicht der Geschichte als solcher mit Interesse folgen, aber eine Neigung zum Tierschutz ist deshalb noch nicht in ihm geweckt. Es ist der Fehler in der pädagogischen Psychologie von Herbart, Ziller und besonders von Rein mit seinem „Gesinnungsunterricht“, dass dort das Interesse an dem Stoff der Erzählung verwechselt wird mit dem Interesse an der Nachahmung der in der Erzählung dargestellten Handlungsweise.

Und doch sind beides grundverschiedene psychologische Vorgänge. Die obige pädagogische Aufgabe ist vielmehr im Sinne der vorhergehenden Ausführungen nur so zu lösen, dass man psychologisch an die Wissbegierde des Knaben anknüpft und ihn einführt in den Lebensprozess, der durch die Raupe hindurch zum Schmetterling führt, und ihm ein möglichst lebendiges Bild des ganzen Organismus und seiner Funktionen gibt — dadurch lernt der Knabe unmerklich, das Leben der Kreatur mitleben, sie wird ein Stück seines eigenen erweiterten Lebenskreises und nun kann er den Schmetterling gar nicht mehr zerstören. Ich werde im weiteren Verlauf meiner Darstellung noch ausführen, wie dieser Gesichtspunkt eben auch für die Erziehung zur Menschlichkeit gegenüber dem Menschen massgebend sein muss — wie man z. B. nichts ausrichtet, wenn man etwa im Kapitel Pflichtenlehre die Pflicht gegen die Dienstboten traktiert und allerlei gute Lehren gibt — auch hier kommt vielmehr alles darauf an, dass man das Kind anleitet, sich in die Lage der Dienenden hineinzudenken — erst wenn man das durch Fragestellungen und Mithilfe erreicht hat, kann man das Gebot formulieren als Ausdruck für etwas was für den wissenden Menschen — und Kinder wollen immer gern zu den Wissenden gehören — eigentlich selbstverständlich ist.

Doch ich bin hier schon zu weit abgeschweift; es kam mir eben darauf an, den Gesichtspunkt Prof. Deweys recht klar herauszustellen und zu unterstreichen. Dewey gibt übrigens in dem genannten Aufsätze selber ein recht instruktives Beispiel für seine Methode — nämlich ein Beispiel aus dem Gebiete der Wohltätigkeit. Er stellt seinen Knaben einen Fall eines arbeitslosen Hilfesuchenden vor. Er will nun keine gesinnungstüchtigen Antworten in Bezug auf Hilfe und Rettung, sondern er will, dass die Knaben lernen, sich in die ganze Situation hineinversetzen. Sie sollen selber die Gesichtspunkte finden, nach denen man sich hier zu orientieren und zu helfen hat. Z. B.:

1. Ob die Not eine wirkliche oder eine vorgegebene ist.
2. Worin die Bedürftigkeit hauptsächlich besteht.



3. Was die Ursache des Notstandes ist, ob Mangel an Energie, Krankheit, Unfall, Unfähigkeit, schuldlose Arbeitsentlassung, Laster oder Unmässigkeit..
4. Welches die Vergangenheit des Betreffenden ist, sein Beruf, seine Familie, seine Nachbarn etc.
5. Über welche Hilfsquellen an Geld, Zeit und Arbeitskraft verfügt der, welcher um Hilfe ersucht wird.

Der Fall ist also so zu besprechen, dass durch die speziell gewählte Situation der Schüler stufenweise sich in eine ganze Reihe typischer Verkettungen und Beziehungen der Wirklichkeit hineinversetzen muss. An diesem Beispiel lässt sich auch die Rolle von Gefühl und Vernunft im ethischen Handeln und die Gefahr des blinden Mitleids besonders deutlich kennzeichnen.

Gegenüber dem Einwand, dass in dem schon überfüllten Lehrplan für eine solche ethische Lehre kein Raum mehr sei, antwortet Dewey: „Das Studium der Ethik, das Studium der ethischen Beziehungen und Verhältnisse ist das Studium der komplizierten Wirklichkeit, deren Glieder wir sind. Wenn es einen Grund gibt für den Heranwachsenden, sich mit Geometrie, Physik, Latein und Griechisch vertraut zu machen, so gibt es zwanzig für die Notwendigkeit, einzudringen in das Wesen und den Sinn derjenigen realen Beziehungen, auf deren Verständnis sein tiefstes Wohl und Wehe beruht. Der Gegenstand ist so wichtig, das Nachdenken, was dabei verlangt wird, so wertvoll und so ergreifend, dass sich im Stundenplan die übrigen Gegenstände nach der Ethik richten müssten und nicht umgekehrt. Auch kann der Schüler ohne Aufklärung auf diesem Gebiete gar nicht hinter den vollen Sinn der Geschichte und der Literatur kommen. Die Zeit wird kommen, wo das zentrale Studium der Schule das menschliche Leben selber sein und von diesem Studium aus alle Gegenstände ihr Licht und ihre Bedeutung erhalten werden.

Die Zeit reicht heute nicht, um länger bei den amerikanischen Versuchen zu verweilen, ich gehe daher zu dem über, was in England auf dem in Rede stehenden Gebiete



erwähnenswert ist. Während, wie Ihnen bekannt ist, in Amerika überhaupt in der öffentlichen Schule kein Religionsunterricht erteilt wird, besitzt die englische Schule einen solchen, wenn auch in möglichst neutraler Form, ganz ähnlich wie in den Kantonen Zürich und Bern. Bei der konservativen Gesinnung der englischen Nation könnte es scheinen, als werde das auf lange Zeiten die definitive Lösung der religiösen Schulfrage sein. Da aber der Engländer andererseits sehr strenge darauf hält, dass die öffentlichen Einrichtungen alle Volksgruppen als gleichberechtigt behandeln, so macht sich neuerdings eine lebhafte Bewegung geltend, aus der öffentlichen Schule, die ja von Gläubigen und Ungläubigen jeder Richtung unterhalten wird, jede Parteinahme für irgend eine Weltanschauung zu beseitigen, den Religionsunterricht den kirchlichen Gemeinschaften zuzuweisen und in der öffentlichen Schule den völlig neutralen Moralunterricht einzuführen. Frederic Harrison, der bekannte Schüler August Comtes, bemerkt in diesem Sinn in der „Positivist Review“ folgendes:

„Es gibt aus dem religiösen Schulkonflikte nur einen Ausweg: Man lehre die Kinder in allen auf gemeinsame Kosten unterhaltenen Schulen nur das, worin alle übereinstimmen und überlasse es den religiösen Gemeinschaften, ihren Kindern privatim, auf ihre eigenen Kosten und mit ihrer eigenen Methode dasjenige zu lehren, was zur besonderen Überzeugung jeder religiösen Gruppe gehört . . . Warum soll unsern Kindern das Verbot der Lüge nicht beigebracht werden ohne Beziehung auf Ananias und Saphira, Petrus und den Hahn? Der menschliche Fluch, der auf Betrug, Diebstahl, Laster und Mord liegt, ist älter und wird länger dauern als die Geschichte von Kain und Abel, Esau und Jakob, Sodom und Gomorrha.“

Man kann dem hier entwickelten Gesichtspunkte gewiss zustimmen, ohne jedoch einzusehen, warum der Moralunterricht der grossartigen biblischen Geschichten beraubt werden soll, die in ihrer plastischen Einfachheit und in der Schärfe ihrer Lebensbeobachtung für die Jugend von unvergänglichen Werten

sein werden und keinerlei Neutralität des öffentlichen Unterrichtes verletzen können.

Zur Einführung des Moralunterrichtes in die englische Volksschule hat sich vor vier Jahren eine Liga für Moralunterricht gebildet, der nicht nur Lehrer, sondern auch Geistliche angehören, die von dem verwässerten Religionsunterricht der öffentlichen Schulen nichts halten. Unter den vielfachen Propagandaveranstaltungen der Liga ist besonders wertvoll eine regelmässig alle acht Tage stattfindende öffentliche Probekonstruktion mit nachfolgender freier Diskussion. Ich erinnere mich an einen dieser Abende, an dem der Lehrer über Gerechtigkeit sprach, angesichts zweier Illustrationen der Gerechtigkeit — nämlich erstens der bekannten allegorischen Statue mit den verbundenen Augen — der Gerechtigkeit also, die keine Vorurteile kennt — und zweitens der Figur Giottos in der Arena von Padua, wo die Gerechtigkeit dargestellt ist als eine Frau mit weitgeöffneten Augen, eine Gestalt, die mit allen Sinnen wahrzunehmen bemüht ist. Es gelang dem Lehrer in vortrefflicher Weise, die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln und ihnen die beiden Seiten der Gerechtigkeit anschaulich klar zu machen. Ein grosses Publikum von Fachmännern wohnt meist diesen Abenden bei. Dass diese moralpädagogische Bewegung in England keineswegs etwa eine blosse Freidenkerbewegung ist, kann man daraus ersehen, dass lebenserfahrene und nachdenkliche Geistliche durchaus dafür eintreten. So äussert sich z. B. der Reverend Sharpe, der vierzig Jahre lang das Amt einer Inspektors der englischen Elementarschulen bekleidet hat, in seinem offiziellen Bericht über die Londoner board schools (1898):

„Direkte Besprechungen über ethische Lebensfragen erregen mehr Interesse als Geschichten in Lesebüchern, die, in trockener Tendenz geschrieben, schon durch die Monotonie ihrer Wiederholung jeder Anziehungskraft für Kinder entbehren. Viele Stunden könnten z. B. gegeben werden über das Thema Mässigkeit, indem man, ohne die Religionslehren zu berühren, die verschiedenen Ursachen untersucht, die zur

Trunkenheit führen und allmählig einen gesunden moralischen Drang zum Widerstand auf jeder Stufe der Versuchung entwickelt. Ebenso würden für reifere Mädchen einige wenige Stunden über Keuschheit und Reinheit, von einer feinfühlenden Frau erteilt, den Ausgangspunkt bilden für klarere Vorstellungen von bestimmten Lebensbedingungen und Situationen, in denen die natürlichen Schranken gegen Versuchung in Gefahr sind, zusammenzubrechen; die Versuchungen der Alltäglichkeit in ihren unmerklichen Abstufungen wären da zu kennzeichnen.“

Bezeichnend für das Eindringen dieser Gesichtspunkte in die Erziehungsbehörden ist es auch, dass in diesem Jahre bei der Prüfung der Londoner Elementarlehrer folgende Fragen gestellt wurden:

1. Welches sind die Haupthindernisse für den Lehrer, den Charakter der Schüler zu bilden? Wie lassen sich diese Hindernisse überwinden?
2. Nennen Sie einige Beispiele aus der Naturgeschichte, die Kindern von 10 Jahren verständlich sind und zeigen sie, welche ethischen Momente man dabei berücksichtigen kann.
3. Wie würden Sie einer ganzen Klasse einen bestimmten Moralbegriff beibringen, z. B. überzeugen Sie eine Klasse von etwa 12-jährigen Schülern, dass man nicht hinter dem Rücken des Nachbars Schlechtes von ihm reden darf.

Was nun Frankreich betrifft, so ist die Regierung der Republik bekanntlich die erste gewesen, die für ein grosses Land das Experiment der Einführung des Moralunterrichtes in die öffentliche Schule gewagt hat. Bedauerlich ist dabei nur, dass die Einführung dieses Unterrichtes unter das Zeichen des Kulturkampfes gestellt wurde, wodurch diese rein pädagogische Angelegenheit zu einer Parole in dem Kampf zwischen Kirche und Freidenkertum gemacht wurde. Über die pädagogischen Erfolge dieses nunmehr seit 20 Jahren bestehenden Unterrichtes lässt sich natürlich noch nichts fest-

stellen, da die unter seinem Einflusse gross gewordene Generation erst soeben die Schule verlässt. Ein französischer Seminarlehrer, den ich über seine Meinung befragte, betonte besonders die unschätzbare Wirkung, die der Unterricht für die persönliche Berührung von Lehrern und Schülern habe und er zitierte mir mit Bezug auf diesen Unterricht das Wort Fausts: „Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein.“

Wie schon erwähnt, gibt es jetzt mehr als 180 Hilfsbücher für den Unterricht; es finden in der Woche drei Stunden statt. Um dem Lehrer die Vorbereitung zu erleichtern, ist ein sogenanntes *Carnet de morale*, ein Moralnotizheft eingeführt, mit recht zweckmässiger Einrichtung. Auf die linke Seite schreibt der Lehrer Thema und Disposition, sowie Lektion; die rechte Seite benützt er, um Lesestücke, Gedichte, Sprüche, Anekdoten, Tagesereignisse und andere Beispiele aus dem Leben aufzunotieren, die er zur Illustration verwerten will. Kommt einmal der Schulinspektor, so fragt er zunächst nach diesem Heftchen. Es gibt sogar Medaillen für besonders gut geführte Heftchen.

Es scheint mir jedenfalls, als ob der Unterricht selber von den vielen für die Sache begeisterten Lehrern und Lehrerinnen weit besser und lebendiger erteilt wird, als es nach den Handbüchern scheinen muss. Diese Handbücher des Moralunterrichtes stehen nämlich in Bezug auf moralpädagogische Einsicht noch auf einer recht zurückgebliebenen Stufe. Es ist durchgängig die alte abstrakte Pflichtenlehre, nur belebt durch Anekdoten — keinerlei Anweisung, wie der Lehrer die Welt der sittlichen Werte mit den elementarsten Interessen des Kindes und des Heranwachsenden in Kontakt bringen könne. Ich werde nachher bei einer zusammenfassenden Besprechung der Methodik des Moralunterrichtes Gelegenheit nehmen, die Unwirksamkeit dieser abstrakten Methode zu beleuchten und ihr einige andere Vorschläge entgegenzustellen.

Zum Abschluss dieser Übersicht möchte ich heute nur noch einen Anfang von direktem Moralunterricht in der

Schweiz nennen und zwar den von Prof. Millioud an der Lausanner Industrieschule erteilten Unterricht, über dessen Gesichtspunkte und Methoden derselbe einen eingehenden Vortrag vor dem Lausanner Lehrerverein gehalten hat. Prof. Millioud setzt sich in diesem Vortrage besonders mit dem Einwande auseinander, dass man keine besondere Stunde für moralische Einwirkung brauche, sondern die betreffenden Gesichtspunkte bei den verschiedensten Unterrichtsanlässen zur Geltung bringen könne. Das sei alles sehr schön, meint Millioud; aber wir brauchen auch Stunden, die dafür reserviert sind, das, was an vielen Orten zerstreut geboten wird, nun auch einmal zur Einheit und zu konzentrierter Wirkung zu bringen. So wenig man Geschichte anlässlich der Geographie oder Literatur durch gelegentliche Einstreuungen lehren kann, so wenig oder noch viel weniger Ethik — zu jeder tieferen Wirkung gehört Zusammenhang und Konzentration. Millioud will, dass die moralischen Ideen im Geiste des Schülers in Zusammenhang gebracht werden mit all den anderen Ideen und Begriffen, die man ihm zuführt. „Ist das nicht von zentraler Bedeutung? so fragt er. Wer kann besser dieser Vereinigung von intellektueller und moralischer Bildung dienen als der Lehrer? Tut es die Familie? Kann sie es? Hat der Vater die Zeit dazu? Ist er sich dieser Aufgabe bewusst? Hat er selber die nötige Bildung, um ihr gewachsen zu sein? Die Zahl der Eltern, die ihre Kinder wie wildes Kraut aufwachsen lassen, ist leider beträchtlich.“ Und er fährt fort: „Die moralische Kultur macht sich nicht von selbst. Unsere Schüler kommen zu uns mit gutem Willen — aber auf wieviel unreife Ideen, Vorurteile, offenkundige Irrtümer stösst man da, wenn man ein wenig nachfragt. Fragt eine Klasse, was Ehrlichkeit heisst. Die Mehrzahl wird antworten: „Wenn man nicht gestohlen hat.“ Man muss ihre Urteile oft in den elementarsten moralischen Fragen ergänzen und korrigieren... Es ist nötig, dass der Schüler die Schule besser verstehen lernt, dass er sich selber besser versteht, und dass er vorbereitet werde, das Leben selber zu verstehen. Ich habe die



festen Überzeugung, dass die Einwände gegen die Sache von selbst fallen werden, wenn man einmal die Erfahrung gemacht hat, wie ein solcher Unterricht erteilt werden kann und wie er wirkt . . .“

So weit also Prof. Millioud. Ich schliesse damit diesen kurzen orientierenden Überblick und gehe nun dazu über, auf Grund der praktischen Erfahrung, die ich selber seit 4 Jahren bei einem in Zürich erteilten Moralunterricht gemacht habe, sowie auf Grund allgemeinerer psychologischer Erwägungen folgende Gesichtspunkte für die Methodik des Moralunterrichtes zu begründen und durch Beispiele zu illustrieren. Um das Wesen und die Grenzen einer moralischen Einwirkung durch Lehre zu kennzeichnen, möchte ich mich jedoch vorher noch in ein paar Worten mit der landläufigen Einwendung auseinandersetzen, dass das Leben erzieht und nicht die Schule, und dass daher jede ethische Unterweisung eigentlich ein zweckloses Beginnen sei. Darauf ist folgendes zu antworten. Gewiss ist ein Lehren von abstrakten Moralsätzen völlig wirkungslos. Wie aber, wenn ein solcher Unterricht darauf ausginge, das Leben selber zu interpretieren, die Menschenkenntnis und die Selbsterkenntnis anzuregen und zu mehren, so dass der Heranwachsende die Erfahrungen des Lebens auch richtig deuten und verwerten lernt. Oder ist es etwa wahr, dass das Leben ohne weiteres erzieht? Ist die Welt nicht voll von naiven Egoisten und von gedankenlosen Plagegeistern, von verbitterten Menschenfeinden und von haltlosen Charakteren, die durch keine Erfahrung etwas lernen, sondern durch jedes neue Geschick nur noch mehr in ihrer leidenschaftlichen Verkehrtheit bestärkt werden? Und sind nicht alle diese Menschen durch die Schule des Lebens gegangen? Sie sind nicht erzogen, weil sie das Leben nicht lesen, nicht einmal buchstabieren konnten. Gegenüber ihren eigenen Geschicken und Verwirrungen verstehen sie nicht, den Anteil ihrer eigenen Schuld auszusondern, nicht die Fehler ihrer Menschenbehandlung und die grossen Konsequenzen kleinster schlechter Gewohnheiten. So dient die Schule des



Lebens dazu, in ihnen einen zähen Glauben an die Gemeinheit aller ihrer Mitmenschen und an ihre eigene Gottähnlichkeit zu bestärken. Wie das Leben sich rächt, wie es mahnt und straft — das alles sehen sie nicht. Nun sage ich: Wäre es nicht höchste Aufgabe einer ethischen Lebenslehre in der Jugend, eben hier rechtzeitig einzutreten und die Fähigkeit gesunder Beobachtung der menschlichen Dinge zu entwickeln? Warum nur Anleitung, das Wachstum der Pflanzen zu beobachten und nicht vor allem das Wachstum der Gewohnheiten im inneren und am äusseren Menschen? Warum die Summierung kleinster Wirkungen nur in der Geologie konstatieren lernen und nicht auch in den menschlichen Beziehungen? Warum nur den Schlüssel zur Lösung der schwierigsten mathematischen Probleme, aber so wenig Kunde von den menschlichen Konflikten und den elementarsten Mitteln ihrer Lösung? „Geographie der Herzen“ — sagt Jeremias Gotthelf; um in seiner Bildersprache zu bleiben, füge ich hinzu: „Physik der Leidenschaften, Dynamik der Selbstbeherrschung, Medizin der Menschenbehandlung.“ Und ich sage, durch solche Lehre soll die Schule des Lebens nicht überflüssig, sondern überhaupt erst möglich gemacht — es soll dem Menschen geholfen werden, den richtigen Schluss aus seinen Lebenserfahrungen zu ziehen und den richtigen Gebrauch davon zu machen. Wahrlich die meisten Tragödien im Leben kommen nicht aus bewusster Bosheit, sondern aus gedankenlosem Gehenlassen, aus blindem Nichtverstehen, aus Unkenntnis der eigenen Seele und ihrer verborgenen Hilfskräfte. Daher eine konkrete Lebenslehre, eine Lehre von den tieferen Folgen alles menschlichen Tuns und Lassens, eine Lehre von dem Wesen menschlicher Wechselwirkung und von der Bedeutung menschlicher Beziehungen als Grundlage des Moralunterrichtes.

Im Folgenden einige Beispiele:

Beobachten Sie Knaben und Mädchen gegenüber dem Worte Christi: Selig sind die da Leid tragen. Sie verstehen absolut nicht, was damit gemeint sein kann. Sie wissen nur

aus ihrer Lebenserfahrung, dass Leid eben Leid ist und zerstörend und hemmend wirkt und nichts von Seligkeit in sich trägt. Will man den ganzen geistigen Segen jenes Wortes der Jugend ins Leben mitgeben, so muss man dafür sorgen, dass es nicht als unfruchtbarer und unbegreiflicher Fremdkörper im Bewusstsein liegen bleibt. Moralpädagogik heisst eben, von den höchsten Gipfeln der geistigen Herrschaft des Menschen über das Leben eine Brücke schlagen zu dem einfacheren Erleben des Kindes. Moralpädagogik, also Führung des Kindes auf moralischem Gebiete, heisst, das Kind anleiten, im kleinsten Seelenkreise eine Ahnung von dem zu erleben, was in jenem Worte niedergelegt ist und dadurch seinem tieferen Sinne entgegenzureifen. Wie ist das zu machen? Ich will einen Vorschlag machen. Man erzähle z. B. den Kindern das Märchen von dem kleinen buckligen Knaben, der von seinen Kameraden verspottet wurde und eines Tages tot in seinem Bette lag — aber statt des Buckels mit zwei Engelsflügeln, die ihn aufwärts trugen. Nun lasse man die Kinder selbst, mit einiger Beihilfe, finden, welcher Lebensgehalt traumhaft in diesem Märchen niedergelegt ist: Die meisten Menschen tragen irgend einen solchen Buckel im Leben, irgend ein schweres Gebrechen, eine Sorge, einen Verlust, eine Enttäuschung — ob Engelsflügel aus diesem Buckel wachsen, d. h. ob jene Hemmung und jene Last ihre höhern Seelenkräfte entwickeln, ihr geistiges Aufwärtssteigen beflügeln, das hängt davon ab, was sie daraus machen, wie sie es verwerten, um an Geduld und Mitgefühl und innerer Kraft und Milde zu wachsen. Und gibt es nun nicht im Kinderleben Schicksale und Situationen genug, um hier zu einer Erprobung, einem Erlebnis anzuregen? Eine schwere körperliche Krankheit oder der Tod des Vaters oder der Mutter, der die älteren Geschwister zwingt, früh eine Stütze und ein Halt zu werden und das Verlorene zu ersetzen — oder auch kleinere Leiden, die alle Gelegenheit geben zu geistiger Erhebung über das Missgeschick und zur Übung höherer Seelenkräfte — alle solche Beispiele aus dem eigenen Leben und

Beobachten der Jugend fesseln stets und besonders, wenn man dabei neue Horizonte der Kraftentfaltung, der Besiegung von Schwierigkeiten eröffnet. Worauf es ankommt, das ist eben, nicht bloss die Lehre aufzustellen, sondern den konkreten Lebensgehalt zu geben, der in der Lehre niedergelegt ist, sodass der Lehrer nur der Mittler ist, durch den die Lebenswirklichkeit selber auf den Zögling wirkt. Ich will mit diesem Beispiele aus den Seligpreisungen der Bergpredigt keineswegs die Behauptung aufstellen, dass Christi Seligkeiten nur rein ethische Zustände darstellen und nicht auch eine Beziehung zu Gott, sondern nur das will ich betonen, dass vom pädagogischen Standpunkte das Verständnis für alles, was man „das höhere Leben“ nennt, nur durch das Ausgehen vom einfachsten ethischen Erleben erreicht werden kann.

An einem Beispiele aus dem französischen Moralunterricht möchte ich den Unterschied zwischen der abstrakten und der konkreten Methode oder, wie ich auch sagen könnte, zwischen der deduktiven und der induktiven Methode weiter zu illustrieren suchen.

Alle französischen Moralbücher enthalten ein Kapitel: Die Pflichten gegen die Eltern. Da werden z. B. die Eltern geschildert — wie der Vater den ganzen Tag arbeitet, um seiner Familie das Brot zu erwerben, und wie die Mutter wie ein Engel im Hause waltet, nur erfüllt von Sorge für ihre Kinder — man muss sie lieben, heisst es dann. Natürlich, wer sollte auch solche Mustereltern nicht lieben? Nun aber weiss jedermann, und am besten die Kinder, dass das unendlich abstrakt ist, dass es solche Mustereltern nur wenige gibt. In meinem Unterrichte hatte ich einen Knaben, dessen Vater im Gefängnis sass, und ein Mädchen, dessen Vater abends betrunken nach Hause kam. Wie steht es da mit dem vierten Gebote? Man braucht die Frage nur zu stellen, um zu sehen, dass Aufgabe des Moralunterrichtes eben nicht die abstrakte Lehre der Menschlichkeit, sondern die Hilfe zur Menschlichkeit ist, und das ist in diesem Falle also eine Deutung solcher schweren Lebenserfahrungen, die es dem Kinde psycho-

logisch möglich macht, eine edle innere Stellung zu seinen Eltern zu finden. Ich fragte in meinem Unterricht: Kann man den Vater auch noch ehren, wenn er im Gefängnis sitzt? Die 12-jährige Tochter eines Arbeiters sagte aus aufrichtigstem Nachdenken: „Ja, denn wenn wir ihn auch im Stich lassen, dann würde er ja ganz verstockt.“ Wir begründen diesen Gesichtspunkt weiter im Anschluss an das biblische Wort: „es ist ein Licht in jedem Menschen, der in die Welt kommt“ — indem wir sagen, dass in jedem Menschen noch ein Keim zum Besseren liegt, an den man glauben und den man ermutigen muss und der durch Missachtung am leichtesten zerstört wird — und wir heben hervor, dass nicht nur die Kinder dem Vater anvertraut sind, sondern auch der Vater den Kindern — überhaupt sei jeder Mensch dem anderen anvertraut. Als ich fragte, ob solche Kinder, in deren Hause derartiges passiert, nur zu bedauern seien, da antwortete ein Knabe, der auch dunkle Zeiten erlebt hatte: „Nein, denn sie können zeigen, was eigentlich Liebe ist.“ Sie sehen, hier wäre wieder eine Gelegenheit, das Märchen vom Buckligen zu interpretieren. Als ich im weiteren Verlauf der Stunde fragte: Welcher Gedanke kann uns denn helfen, einen Vater zu ehren, auch wenn er abends einmal betrunken nach Hause kommt? Da antwortete jenes Mädchen aus sehr konkreter Erfahrung: „Weil es nicht oft vorkommt.“ Ich erwähne dies Beispiel, gerade um zu zeigen, wie absolut notwendig es ist, die moralische Einwirkung in der Schule auf den Boden des sorgfältigsten Nachdenkens und der aufrichtigsten Vorbereitung zu stellen. Denn sobald der Lehrer etwa nur Gelegenheit nimmt, über das Laster der Trunksucht zu sprechen, wird er zweifellos viele seiner Kinder in Konflikt mit dem vierten Gebote bringen, und es ist daher seine Aufgabe, die pädagogische Bekämpfung des Alkoholismus auch nach dieser Richtung durchzudenken und vor gefährlichen Schlussfolgerungen zu schützen. Ich habe damals von dem Pfarrer aus einer der Novellen Björnsons berichtet, der, wenn er von einem Trinker hörte, immer fragte, warum trinkt der Mann

und dann oft entdeckte, dass es eine schwere Sorge, eine grosse Enttäuschung oder unbefriedigende Arbeit oder krankhafte Anlage war. Ernstes Mitgefühl wecken in den Kindern, indem man ihnen die Zusammenhänge und Tatsachen des Lebens enthüllt und dadurch die Hemmungen beseitigt, die in solchen Situationen oft ihre natürlichen Gefühle am Ausströmen verhindern — das ist Moralunterricht. Auch diese Betrachtung führt natürlich sofort weiter zu einer Besprechung des Satzes: „Alles verstehen heisst alles verzeihen“ und zwar in dem kritischen Sinne, dass die Erkenntnis der Ursachen einer Handlung niemals zu ihrer Beschönigung führen darf; denn dieselbe Lebenskenntnis, die uns die Vorgeschichte einer Handlung zeigt, sie enthüllt uns auch ihre Nachgeschichte, sie zeigt uns, wie zerstörend sie weithin in alles Leben eingreift, sie beleuchtet ihre fernsten Folgen, und darum heisst alles verstehen nur Erbarmen mit dem Menschen, aber nicht Milde gegenüber der Qualität der Handlung.

Nun handelt es sich bei der Hilfe zur Befolgung des vierten Gebotes ja nicht immer um so schwere Situationen: Die Haupthilfe, welche die Schule auf diesem Gebiete geben kann, wäre vielleicht in den Entwicklungsjahren zu geben, die man auch die Flegeljahre nennt, also die Epoche, in welcher das Verlangen nach Selbständigkeit mächtig zum Durchbruche kommt und zu Konflikten mit den elterlichen Autoritätsgewohnheiten führt. Da es nun für die ganze Charakterentwicklung eines jungen Menschen nichts wichtigeres gibt, als die Erziehung zur Ehrfurcht, so wäre um diese Zeit nichts mehr am Platze als einige ernste Besprechungen über das, was eigentlich Selbständigkeit und Persönlichkeit bedeutet. Man benützt also pädagogisch den Drang nach Emanzipation, aber man vertieft den Begriff dieser Befreiung, indem man zeigt, dass das Aufmucken und die krampfhaft Selbstbehauptung nur Zeichen einer schwachen Eigenart sind, die sich nur durch äusserliches Geberden und Lärm machen bemerklich machen kann — und dass gerade die Selbstüberwindung, die sich um der Pietät willen unterordnet,



dass gerade sie zu starker Persönlichkeit, zur Reife, zur vollen Herrschaft des Menschen über sich selbst führt. Also auch hier kommt es nicht auf blosse Predigt des Gehorsams, sondern auf die konkrete geistige Hilfe zum Gehorsam an, und diese wird geleistet, indem der Lehrer die Begriffe der Freiheit und des Gehorsams, die dem jugendlichen Flegel unvereinbar erscheinen, in dem Begriffe des „freiwilligen“ Gehorsams vereinigt und dessen Bedeutung für die Selbsterziehung zur Männlichkeit ans Licht rückt.

Nun ein weiteres Beispiel für die Anwendung der konkreten Methode. Pestalozzi hat einmal gesagt: „Alle Erziehung soll nur untergeordnete Benützung des wirklichen Lebens der Kinder sein“ — dieses Wort muss auch Leitsatz für jeden Moralunterricht sein. Immer ausgehen von der Feststellung der realen Interessen und Energiequellen der Jugend, und dieses wirkliche Leben zur Hervorbringung der höheren ethischen Leistungen benützen. Während man es auf allen anderen Unterrichtsgebieten längst als elementare Forderung anerkannt hat, sich der geistigen Mitwirkung aller Innenkräfte des Kindes zu versichern, spielt in der moralischen Beeinflussung leider immer noch das Aufpressen von oben, das Kommandieren, Ermahnen und Zwingen eine grosse Rolle. Eine tiefere Moralpädagogik wird also dahin tendieren, dass nicht mehr, sondern weniger eigentliches Moralpredigen stattfindet, und statt dessen mehr Lebenskunde und Seelenkunde.

Wenden wir uns von diesem Gesichtspunkte zur Pädagogik der Selbstbeherrschung, so ist es klar, dass der Grad der Kunst des Moralpädagogen davon abhängen wird, wieviel von den gegebenen Interessen und Kräften des Zöglings er auf seine Seite zu bringen vermag. Erziehung setzt also gar nicht voraus, dass man fähig sei, den angeborenen Charakter auszurotten, sondern nur, dass man imstande sei, einen Teil des Charakters gegen den anderen mobil zu machen. Welche Kräfte sind denn da nun mobil zu machen? Die Schwierigkeit der Aufgabe liegt darin, dass die Selbstbeherrschung sich zunächst als eine Repression, eine Hemmung



des Lebens darstellt, während das Kind ein Wesen ist, das wachsen und sich entfalten will. Die elementarste pädagogische Forderung aber ist, sich mit diesen Kräften des Kindes zu verbünden, die moralische Leistung durch sie ausführen zu lassen. Man muss also die Forderung der Selbstbeherrschung zunächst in dieses Gebiet des Wachstums, der Entfaltung übersetzen, indem man sie als eine Kraftleistung darstellt, als ein Hinauswachsen des Menschen über sich selbst. Das kann oft durch Bildung einer einzigen glücklichen Vorstellungsassoziation geleistet werden. In St. Gallen z. B. besteht ein Schülerverein mit dem Gelübde der Abstinenz. Der Verein trat mit sieben Mitgliedern ins Leben, die nach der Analogie von Kellers gleichnamiger Erzählung den Namen das Fähnlein der sieben Aufrechten annahmen. Durch diese blossen Namensgebung war das Bestreben der Sieben mit dem jugendlichen Willen zur Macht, dem Willen zum Aufrechtgehen, zur Kraftäusserung assoziiert und vor der gefährlichen Vorstellung der Duckmäuserei gesichert worden, sodass sozusagen der ganze elektrische Strom der Jugendkraft übertragen wurde auf die ethische Leistung, und das alles nur durch Erregung einer geeigneten Vorstellung, also durch geistige Einwirkung. Worin besteht nun hier die Methode im Gegensatz zur abstrakten Moralpredigt? Darin, dass der Lehrer vom Kinde ausgeht und nicht vom Gebote. Er sieht sich im Seelenleben des Kindes um, welche Kräfte und Interessen daselbst in der Richtung der von ihm gewünschten moralischen Leistung liegen. Dann übersetzt er das Moralische in die Sprache dieser Kräfte und Interessen. So bringt er die Kinder unmerklich dazu, das Niedere in ihrer Natur mit ihren eigenen höheren Trieben zu bekämpfen, statt das Gebot nur aus Furcht oder aus dem toten Drill heraus zu befolgen. Und wir haben dabei auch Pestalozzis Rat befolgt, Kinder nicht von Tugenden reden zu lassen, bevor sie die betreffenden Gefühle und Willensakte innerlich erfahren haben.

Die Vorstellung einer Kraftleistung bei der Selbstbeherrschung lässt sich nun noch durch mannigfache Mittel

verstärken und befestigen. Man kann z. B. an der Hand ganz einfacher Abbildungen und Zeichnungen die Selbstbeherrschung einmal im Lichte der Physiologie zeigen, indem man beginnt mit der Geschichte der Rache und nun darlegt, wie im Laufe der Kulturentwicklung immer mehr Hemmungsvorstellungen im Gehirn aufgespeichert worden sind, die einen Reiz von der Aussenwelt nicht durchpassieren lassen, ohne dass er sich sozusagen legitimiert hat vor den Forderungen unserer sozialen und geistigen Existenz. Man kann diese Funktionen des Gehirns auch mit einem Filtrierapparat vergleichen. Je anschaulicher, desto besser. Dann lasse man durch die Schüler selbst aus eigener Erfahrung und Beobachtung alle die hemmenden Gedanken auffinden, die uns hilfreich sein können in der Selbstbeherrschung. Die Kinder in meinem Unterricht fanden z. B. folgende Erwägungen, die uns helfen können, widerwärtiges Benehmen zu ertragen: 1. Man wird selbst schlechter, wenn man Gleiches mit Gleichem vergilt. 2. Man vergegenwärtige sich die guten und angenehmen Seiten des andern. 3. Vielleicht war man selber schuld an seinem groben Auftreten. 4. Vielleicht ist er krankhaft reizbar oder er verdient sonstwie unser Mitleid.

Solche Anregungen haben, wie ich meine, sogar eine hygienische Bedeutung für die Kinder — sie lernen früh, ihre Mitmenschen mit Hilfe solcher Hilfsvorstellungen leichter zu ertragen, dieselben fallen ihnen nicht so auf die Nerven, gerade weil sie ein geistiges Ferment haben, den irritierenden Eindruck zu harmonisieren. Wer weiss, ob nicht überhaupt ein grosser Teil der modernen Nervosität aus dem Mangel an ethischer Beruhigung und Vertiefung kommt.

Religionslehrer haben übrigens hier auch eine Methode, die Lehre der Bergpredigt von dem Backenstreich in ihrem tieferen Sinn der Jugend nahe zu bringen — dass es sich bei diesem Gebot nämlich keineswegs um eine schwächliche Selbstaufgabe, sondern gerade um die stärkste sittliche Selbstbehauptung handelt. Es ist ganz gut, wenn wir uns dabei einmal klar machen, wie sehr wir alle in der Abwehr von

Beleidigungen oder anderen Feindseligkeiten und Reizungen noch auf dem Standpunkt der blossen tierischen Abwehr stehen und uns noch einbilden, dass wir mit dieser primitiven Reaktion unsere menschliche Würde wahren. Der Moralpädagoge muss hier in die tiefsten Fragen der Ethik hineingehen, bis hinauf zu Tolstojs Lehren, wenn er hier für die Unterweisung jüngerer und älterer Schüler gerüstet sein soll.

Ich habe beobachtet, dass hier physiologische Argumente immer einen besonderen Eindruck machen. Man erzähle den Kindern z. B. folgendes: Wenn man einen eben getöteten Frosch nimmt und berührt ihn an einer bestimmten Stelle des Rückgrats, so bewegt sich seine Pfote, um die Reizung abzuwehren. Sogar wenn ihm der Kopf abgeschnitten ist, tut er das noch. Man braucht also im Grunde nicht einmal einen Kopf dazu, um darauf loszuschlagen, wenn man gereizt ist. Persönliche Eingriffe abwehren kann auch ein toter Frosch. Das ist keine Kunst. Es ist der elementarste Instinkt jedes organischen Wesens, der Mensch hat ihn mit dem Tiere gemeinsam und braucht sich so wenig darauf einzubilden, wie auf den Trieb zum Essen und Trinken. Das was den Menschen vor dem Tiere auszeichnet, das ist gerade das Gegenteil der blinden Vergeltung, es ist die Fähigkeit, zu den Ursachen des Bösen in der Seele des Beleidigers vorzudringen und diese durch ein höheres Beispiel zu überwinden. Durch jede andere Art der Gegenwirkung werden nur die Wirkungen, nicht die Ursachen getroffen. Auch hier beruht die Pädagogik darauf, den im Kinde liegenden elementaren Drang nach Selbstbehauptung zu benützen statt ihn zu bekämpfen, und zwar indem man eben die Vorstellung weckt, dass man ja dadurch Sklave des Andern wird, wenn man ihn nachahmt und Gleiches mit Gleichem vergilt; dass man sich treu bleibt, wenn man Roheit mit Grossmut beantwortet.

Wie wichtig ist es, in der Schule nicht bloss das Gehirn des Menschen zu zeigen, das äusserlich sich wenig vom Ochsenhirn unterscheidet, sondern vor allem jene Fähigkeit des Menscheingestes zu beleuchten, die es uns möglich macht,

durch Aufspeicherung von geistiger Energie, von kraftvollen Vorstellungen mehr zu werden als ein blosser Durchgangspunkt von Naturwirkungen und all unser Tun mit grossen Bildern und Vorbildern des Lebens in Einklang zu halten!

Wenn Physik und Chemie von den Wundern der Technik, von der Besiegung der Elemente in der äusseren Natur sprechen, dann soll der Moralunterricht das Interesse des Knaben an diesem Siegeszug des Geistes über das Elementare verwerten und ihm auch die Selbstbeherrschung als ein Wunder der Technik, als eine Bändigung roher Kraft durch Geistesmacht darstellen und selber als Ingenieur der Selbstbeherrschung, als ein Pionier, der noch neue Eroberungen in diesem Kampfe zwischen Natur und Geist zu machen hat. Fast jeder Unterrichtsgegenstand bietet in diesem Sinne Bilder, die geeignet sind, das Interesse der Jugend zu erregen. Wenn Kinder z. B. den Chorgesang lernen und die grossen Schwierigkeiten kennen lernen, zweite Stimme zu halten, ohne in die Melodie der ersten zu verfallen, so kann man hier zeigen, dass es überhaupt die grösste Schwierigkeit im Umgang mit Menschen ist, dass man bei heftigem und aufgeregtem Reden der anderen nicht auch in deren Stimmen ver falle, sondern ganz seiner eigenen Melodie treu bleibe. Die Selbstzügelung im Reden erhält einen neuen Reiz für die Kinder, wenn sie sich ihnen als eine Art höherer Gesangkunst darstellt, besonders wenn man auch darauf aufmerksam macht, wie viel schwerer das Piano-Singen als das laute Schreien ist, sodass also der grobe und laute Ton im Verkehr ein Zeichen der unausgebildeten Stimme und der Schwäche ist.

In den französischen Moralbüchern wird die Selbstbeherrschung hauptsächlich durch Anekdoten anziehend gemacht. Beispiele von alten Römern mit wunderbarer Selbstbeherrschung werden erzählt. Ich glaube nicht an diese Methode. Das Kind ist kein alter Römer — es hat sein besonderes Temperament, seine besonderen Schwierigkeiten und weiss nichts damit anzufangen, dass andere sich selbst beherrscht haben. Wie es sich selber beherrschen könne,



muss man ihm zeigen und ein lebendiges Interesse an der Selbstbeherrschung in ihm erregen dadurch, dass man diese Willensübung mit seinen eigenen kleinen Tätigkeitsrüstungen in Kontakt setzt. Stellen Sie z. B. einmal die Frage, Wie man sich selber beherrschen könne, welche Mittel der Übung da zur Verfügung stehen, so werden Sie erleben, wie lebendig die Kinder dabei sind und wie sie nachher auch die betreffenden Mittel probieren. Die Knaben in meinem Unterricht hatten herausgefunden, wie man morgens, wenn man recht eilig ist, beim Zuschnüren der Stiefel gegenüber etwaigen Knotenbildungen Geduld und Nervendisziplin üben, also durch geduldigen Umgang mit dem Stiefel moralische Kraft erwerben könne — wobei wir uns auch darüber verständigten, dass in unserer Zeit der wahre Held und Erlöser nicht der sei, der einen Knoten zerschneiden und zerreißen könne, sondern der die Geduld habe, ihn sorgfältig zu lösen. Um das lebhaftes Interesse der Kinder an solchen Kraftübungen zu erkennen, beobachte man z. B. auch, wie die Kinder sich üben, einander Minuten lang ins Gesicht zu starren, ohne zu lachen. Nun sage ich: Statt nur Schelten und Strafen gegen Schüler ins Feld zu führen, die nicht Herr ihrer Lachmuskeln sind, wäre es doch das Richtige, auch hier wieder das wirkliche Leben der Kinder zu benutzen und in einer ruhigen Stunde an diese Kraftübungen anzuknüpfen. Dann hätte man die innerliche Mitwirkung der Kinder an den Aufgaben der Disziplin gesichert. Wieviel leichter würde dann den Schülern das Stillesitzen und noch manche andere Zumutung der Disziplin. Es gibt bezüglich der Disziplin jetzt 2 Extreme: Einmal die amerikanische Art, von der ich ein Beispiel in einer Muster-schule in Chicago sah, wo die Kinder während des Unterrichtes umhergehen und sich beliebig hinflegeln dürfen, weil das Stillesitzen dem Kinde unnatürlich sei — und dann die andere Art, die militärische Disziplin, die die Kinder durch Furcht und Strafe in Ordnung hält. Nun ich bin jedenfalls prinzipiell gegen das verweichlichende Gehenlassen, das dem Kinde das erspart, was Pestalozzi Übungen in der Selbst-



überwindung nennt und was für sein ganzes Leben wichtig ist — aber zur echten Pädagogik gehört es auch, diese Disziplin zu einer wirklichen Selbstdisziplin zu machen, die dauernden Erfolg hat, statt sie bloss auf die vorübergehenden Wirkungen der Furcht und des Drills zu gründen. Selbstdisziplin aber wird die Disziplin erst, wenn man die innere Teilnahme des Kindes an diesen Übungen der Selbstüberwindungen gewonnen, d. h. sie für die Bedeutung interessiert hat, welche dieselben für sein Wachstum an Kraft und Festigkeit haben. Auch für die sorgfältige Herstellung unangenehmer Schularbeiten sollte man diese Motive noch weit mehr fruchtbar machen.

Man kann von diesem Gesichtspunkt aus — nämlich der Übung von Selbstüberwindung — gerade mit Knaben auch einmal über den Sinn und die Bedeutung des religiösen Gebrauchs des Fastens und den unvergänglichen Wert jeder Art von Askese sprechen und sie an den Gedanken gewöhnen, dass es keine starke Männlichkeit ohne Durchgang durch irgend eine Form der Askese gibt. Die Askese ist durchaus nicht nur etwas weltflüchtig Christliches, wie die modernen Neuheiden meinen, sondern sie war schon in der Blütezeit des Griechentums ein selbstverständliches Mittel der Selbsterziehung für alle tieferen Naturen. Der amerikanische Psychologe und Pädagoge James ist in einer an die Jugend gerichteten Adresse kürzlich sogar soweit gegangen, vorzuschlagen, man solle jeden Tag irgend etwas tun, was einem so recht gegen den Strich gehe, nur um sich in der Härte gegen sich selbst zu üben. Die Jugend ist nach dieser Seite hin ebenso empfänglich, wie nach der Seite des Geniessens, und es ist eine schöne Aufgabe für den Lehrer, hier gerade in den kritischen Jahren segensreiche Anregungen zu geben.

Gestatten Sie mir, gerade von diesem Kapitel aus eine kleine Abschweifung auf das auch schon von Ihnen besprochene Thema: Die Schule im Dienste der Strafrechtspflege. Man kann darüber streiten, wieweit die Schule in der Lage ist, sich an der Behandlung jugendlicher Verbrecher zu beteiligen,

man kann aber nicht daran zweifeln, dass die Schule inmitten all der zersetzenden und verwildernden Einflüsse des modernen Lebens eine grosse und immer wachsende Aufgabe in der Verhütung jugendlicher Kriminalität hat. Gerade weil sie während der Jahre, in denen sich der Charakter bildet, den grössten Teil der geistigen Energie und des Nachdenkens für sich in Anspruch nimmt, muss sie auch dafür sorgen, dass diese geistige Kraft auch für die moralische Orientierung verwertet und der Beherrschung des Trieblebens zugewendet wird. Der Direktor der kantonalen Irrenanstalt Burghölzli, Prof. Bleuler, hat in diesem Sinne vor einiger Zeit in einem Vortrage über die Verbrecherfrage dem Moralunterrichte eine wichtige Aufgabe zugewiesen. Er sagte:

Wir brauchen einen energischen Unterricht in der Ethik, der alle ihre Seiten berücksichtigt, die Wahrheitsliebe wie die Stärke des Charakters, die Liebe zum Nächsten, wie die unbeugsame Kraft des Willens. Ich mache mit Bewusstsein unserer Schule den Vorwurf, dass sie in der Beziehung viel zu wenig tut. Die ethische Bildung ist tausendmal mehr wert als das Vielwissen, ein guter Charakter mehr als die Intelligenz. Man überlässt die Ethik zum grossen Teil dem Religionsunterricht und da wird sie, so weit meine Erfahrung reicht, doch nur sehr indirekt gelöst.

Gerade das Kapitel Selbstbeherrschung ist nun in dieser Richtung von besonderer Bedeutung, insofern die Kriminalität vor allem auf der mangelnden Funktion der geistigen Kontrolle gegenüber dem Triebleben beruht. Der Lehrer wird nun unter seinen Schülern bald genug bestimmte Naturen bemerken, die auf eine ganze Reihe von sozialen und ethischen Motiven nicht reagieren, durch die andere Kinder mühelos zu leiten sind. Es ist aber eine höchst seltene Ausnahme, dass in diesen mehr oder weniger anormalen Kindern nicht noch irgend ein gesundes Interesse oder Motiv lebendig ist, an das der Pädagoge appellieren und von dem aus er die Willensfunktionen sogar völlig regenerieren kann. Die wachsenden Erfolge, die man mit der pädagogischen Behandlung von

anormalen Kindern in Belgien und in Amerika erreicht, lassen hier noch grosse Fortschritte erhoffen. Gerade darum ist es so wichtig, dass der Lehrer z. B. aus der Pädagogik der Selbstbeherrschung ein förmliches Studium macht, um bei seinem Unterrichte an möglichst mannigfaltige Motive zu appellieren und damit auch Kinder anzuziehen, die relativ arm an ethischen Motiven sind. Spitzner erwähnt in seiner Schrift über „psychogene Störungen von Schulkindern“, den interessanten Fall eines Knaben, der auf die Stirn gefallen war und seitdem 6 Jahr lang an anormaler geistiger Passivität und Unfähigkeit litt. Da trat eine ganz plötzliche Wendung ein, als es einem Lehrer geglückt war, eine kleine schriftliche Erzählung von einem Ausfluge, der den Knaben sehr interessiert hatte, aus ihm herauszulocken. Seine ganze Physiognomie wurde eine andere, sein Selbstvertrauen und Kraftgefühl belebte sich, und nach einem Jahre war der Knabe völlig seinen Kameraden ebenbürtig. So wie es nun auf rein intellektuellem Gebiete möglich ist, durch Benutzug intakt gebliebener Stellen des Gehirns den ganzen Apparat wieder in Funktion zu setzen, so ist dies auch auf moralischem Gebiete möglich und erprobt — und zwar auch in der Weise, dass der Pädagoge durch eine geschickte Darbietung ethischer Aufgaben, ihre Anknüpfung an gesund gebliebene Regsamkeiten des Kindes, dessen Selbsttätigkeit zu gewinnen weiss, damit das Kind Freude an der Ausübung moralischer Kraft erlebt. Das ist das A und O aller Pädagogik und damit ist alles gewonnen. Wieviel könnte hier die pädagogische Praxis zur Lösung des Verbrecherproblems beitragen?

Nachdem ich im Vorhergehenden hauptsächlich Beispiele für Willenserziehung gegeben oder besser gesagt, Beispiele, wie man die Jugend zur Selbsterziehung auf dem Gebiete des Willens anregen kann, möchte ich zum Schluss noch ganz summarisch einige Gesichtspunkte für die soziale Pädagogik und für die Erziehung zur Liebe und Menschlichkeit geben.

Gerade auf sozialem Gebiete scheint mir für einen konkreten Moralunterricht reicher Stoff zu liegen, wenn der Lehrer

sich auf dem Gebiet der technischen Herkunft aller unserer täglichen Gebrauchsgegenstände orientiert und den Kindern zeigt, wieviel Elend und Tränen in alles hineingewebt ist, was unser Leben schmückt, und wieviel kümmerlich bezahlte Arbeit noch an allem klebt, was wir geniessen. Man lasse die Kinder finden, wieviel Menschen an allen Ecken der Welt zusammenwirken müssen, damit sie nur ihr Frühstück am Morgen haben, man schildere die Arbeit und die Entbehrung des Bergmanns, der die Kohle fördert, und der Arbeiter, die den Tunnel erbauen, und schreite dann dazu fort, auch unsere geistigen Güter daraufhin zu betrachten, wieviel Märtyrertum, wieviel menschliches Schicksal in all dem niedergelegt ist, was wir uns heute in wenigen Minuten aneignen. Durch solche Enthüllung des realen Lebens, nicht durch abstrakte Lehren, kann das Mitfühlen und die soziale Pietät des Kindes geweckt und die Gedankenlosigkeit des naiven Egoismus erschüttert werden. Es lässt sich hier wieder deutlich das friedliche Nebeneinander, die gegenseitige Ergänzung der ethischen und der religiösen Unterweisung illustrieren. Das religiöse Gebet weihet das Mahl durch die Worte: „Komm Herr Jesu, sei unser Gast und segne, was du uns bescheret hast“ — die ethische Lehre weist auf den grossen Zusammenhang der menschlichen Arbeit hin, dem wir unser Brot verdanken und mahnt daran, den Genuss durch ein dankbares Gedenken zu weihen. Es lassen sich dann auch beide Gesichtspunkte vereinen, indem man lehrt, dass der Segen Christi nur da ist, wo man bescheiden und dankbar der grossen Lebensgemeinschaft gedenkt, von welcher jeder Einzelne getragen wird. Ein für Kinder höchst wichtiges Kapitel der sozialen Erziehung ist der Umgang mit den Dienstboten. Wie wenig wirken da die gewöhnlichen Scheltworte, Ohrfeigen und Ermahnungen und wieviel könnte durch eine ruhige Besprechung geleistet werden. Auch hier gehen die französischen Moralbücher leider wieder von der Pflicht aus, statt vom Dienstboten auszugehen. Oder sie schildern rührende und musterhafte Verhältnisse zwischen Herrschaft und Bedienenden, womit das

Kind gar nichts anfangen kann. Denn meist sind ja in ihm gerade die Empfindungsweisen noch nicht geweckt, aus denen heraus solche Verhältnisse allein edel werden können. Um hier das Kind anzuregen, sich in die Situation der Dienenden hineinzusetzen, stelle man einfach die Frage, ob und warum die Lage der Dienenden schwerer ist als andere Arbeitsarten. Die Kinder in meinem Unterricht beantworteten die Frage mit Ja aus folgenden Gründen: 1. Wenn wir Gäste haben und besonders lustig sind, haben sie am schwersten zu tun. 2. Sie müssen alle Augenblicke gehorchen, was schon uns sehr schwer wird. 3. Sobald sie alles gereinigt haben, wird es sofort wieder schmutzig. 4. Wenn wir krank sind, werden wir doppelt geliebt, wenn sie krank sind, ärgert man sich u. s. w. Hat man diese Antworten erhalten, so ergibt sich eine neue Frage: Was könnt ihr tun, um ihnen ihre schwere Lage zu erleichtern? Da ergaben sich eine Menge Vorschläge: Ich erzählte von dem römischen Fest der Saturnalien, an welchem die Herren ihre Sklaven bedienten und meinte, dass man dies Fest täglich feiern solle, indem man den Dienenden selber auch Dienste leiste. Auch stellten wir fest, dass die grösste Bildung darin bestehe, dass man wisse, was man andern aufladet, und dass es daher bildender als eine Reise in fremde Länder sei, wenn ein Knabe auch einmal die Treppe zu Hause abputze und das Geschirr reinigen helfe.

Sie sehen hier immer wieder als das Wesen der Methode, die ich hier kennzeichnen möchte, das Ausgehen vom Leben, die Einführung in die Realitäten menschlicher Beziehungen — und dann vor allem die Weckung der Selbsttätigkeit.

Es ist gut, alle Besprechungen an irgend ein Bild zu knüpfen. Wenn man z. B. über die Entstehung des Grossen aus kleinen Gewohnheiten spricht, so lässt sich das gerade für jüngere Kinder an das Bild anknüpfen, wo der Riese Guillever in schlafendem Zustande von den Zwergen gefesselt wird. So geht es auch dem Menschen, wenn er nicht wachsam ist. Er wird von seinen kleinsten Gewohnheiten in Ketten geschlagen. Die mannigfaltigsten und eindruckvollsten Bilder



stehen überhaupt dem Lehrer zur Verfügung, wenn er von der Summierung kleinster Wirkungen in der sittlichen Welt reden will. Das Bild von dem Aufbau der Koralleninsel, von den Bakterien und ihrer Tätigkeit und andere Gleichnisse. So wie im Mittelalter die Naturkunde nur von den Monstren und Seltenheiten berichtet, so hat auch die Morallehre bis weit in die Gegenwart hinein nur von den grossen Heldentaten und Beispielen gehandelt. Das Heldentum der Liebe und Geduld im Kleinsten und ihr Anteil an dem Fortschritt der Menschheit sollte ebenso in den Vordergrund der Morallehre rücken, wie in der Geschichtslehre die Kunde von der Arbeit der Kleinen und Einfachen die blossen Berichte von Königen und Staatsaktionen zurückdrängt.

Ich komme zum Schlusse.

Ich habe selbstverständlich in diesen Betrachtungen keinen systematischen Lehrgang vorführen können. Es kam mir darauf an, einige leitende Gesichtspunkte für die Bedeutung und Möglichkeit eines Moralunterrichtes zu begründen. Ich hoffe, klar gemacht zu haben, dass es sich hier um eine pädagogische Ergänzung und Ausgestaltung, nicht um eine Ersetzung des Religionsunterrichtes handelt. Ob es im Sinne der historischen Entwicklung der Schweiz liegt, diesen Religionsunterricht ganz der Kirche zuzuteilen oder ihn als Rahmen für den Moralunterricht in der Schule zu behalten, das festzustellen überlasse ich Ihrer Diskussion. Nur das möchte ich bemerken, dass gerade in unserer Zeit die Ausgestaltung eines solchen Moralunterrichtes allen ernsthaften Seelsorgern schon deshalb am Herzen liegen sollte, weil die Religion heute so vielen Heranwachsenden gerade in der Zeit ihrer kritischen Jahre verloren geht und weil es darum gut ist, dass ihr Verantwortlichkeitsbewusstsein, ihr Wille zur Selbstzucht, ihr Mitgefühl auch unabhängig von den religiösen Sanktionen entwickelt und gefestigt werde, damit nicht beim Falle der Religion auch die Moral zusammenbreche. Im übrigen glaube ich, dass jede Vertiefung des Ethischen auch der Religion zu gute kommen muss; jedes neue Motiv, das

der Jugend hilft, ein geistiges Leben zu leben und die Natur zu überwinden, reift in ihr auch das Verständnis für jenes höhere Leben, dessen unaussprechliche und dem Verstande unerfassbare Realität in dem Worte vom Reiche Gottes niedergelegt ist.

Ob es wirkliche Gegner eines solchen Moralunterrichtes gibt, weiss ich nicht. Nur das weiss ich, dass viele, die an der Möglichkeit eines solchen Unterrichtes zweifeln, ihn fast täglich selber erteilen, nur nicht im rechten psychologischen Moment und mit der rechten Methode: Sie tadeln und ermahnen angesichts von Delikten, also in einem Augenblick, wo der Erzieher in Erregung, also nicht Herr seiner geistigen Kräfte und der Zögling deprimiert und trotzig ist. Warum nicht statt dessen eine Stunde ruhiger Besprechung, wenn beide Teile in bester Verfassung sind?

Verehrte Anwesende, wir alle zitieren oft das Schiller'sche Wort: „Das Leben ist der Güter Höchstes nicht; der Übel grösstes aber ist die Schuld.“ Und doch wie wenig ist unser ganzes Erziehungswesen noch im Einklang mit dieser Erkenntnis! Wieviel Ausrüstung geben wir für das materielle Leben, für den Beruf — wie wenig Hilfe und Festigung dafür, dass der Mensch nicht schuldig werde im Leben, im Beruf, im Hause!

Mit Recht sagt Pestalozzi:

„Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes der Menschenerziehung führt in meinen Augen zu nichts weiterm als zu einer künstlichen „Verschrumpfungsmethode“ des ganzen Geschlechtes.“

Verstehen Sie mich recht — wenn ich diese Worte zitiere, so tue ich es nicht, um sie als eine Kritik gegen die moderne Schule der Schweiz zu werfen. Ich weiss aus eigener Anschauung, wie hochentwickelt gerade in der schweizerischen Lehrerschaft das Verantwortlichkeitsgefühl für die Charakterbildung ihrer Schüler ist und wieviel Wertvolles in dieser Richtung auch schon die Seminare bieten — aber gerade weil das der Fall ist, erscheint es mir als eine lockende

Aufgabe, dass das Land, in dem ein Pestalozzi gewirkt hat, in dieser zentralen Angelegenheit der Pädagogik in noch höherem Masse die geistige Führerrolle übernehme und in der Ausbildung der Methodik Vorbildliches leiste — vorbildlich vor allem auch darin, dass den Lehrenden die nötige geistige Musse gesichert werde, die schwierige Aufgabe der ethischen Einwirkung nach allen Seiten durchzudenken und sie in Zusammenhang mit dem besten Wissen und Erfahren der Gegenwart und der Vergangenheit zu halten.

Also gehen wir ans Werk und vertiefen wir die grosse Aufgabe der Menschenbildung in der Schule — in dem Sinne, dass wir mit allen geistigen Mitteln das in den Mittelpunkt rücken, was das Allerwichtigste und Allerheiligste ist — denn das Leben selber stellt nicht Wissen und Können in den Mittelpunkt, sondern Liebe und Kraft!

