

**Zeitschrift:** Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins  
**Herausgeber:** Bündnerischer Lehrerverein  
**Band:** 35 (1917)

**Artikel:** Die Aufgabe des Gesinnungsunterrichts bei Herbart und bei Ziller  
**Autor:** Wiget, Th.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-146379>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 02.02.2025

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

# Die Aufgabe des Gesinnungsunterrichts bei Herbart und bei Ziller.

Von Th. Wiget.

---

Dem nächsten Bedürfnis des vielbeschäftigten Lehrers entsprechen Beiträge, die ihn in seiner Lehrtätigkeit unmittelbar fördern. Aber es empfiehlt sich, von Zeit zu Zeit den Kurs der Praxis an der Sternkarte der Prinzipien zu orientieren. Ich habe das vorstehende Thema gewählt, weil es sich mit dem vergangenes Jahr behandelten Gegenstände nahe berührt, und weil es geeignet sein kann, die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung allgemeiner zu fassen und zu vertiefen<sup>1</sup>.

## I.

### Die ästhetische Darstellung der Welt.

Der ganze Unterrichtsstoff zerfällt bei Ziller in zwei Hauptgruppen: Umgang mit beseelten oder als beseelt gedachten Wesen und Umgang mit der unbeseelten Natur. Zur ersten Gruppe gehört gegenwärtiges und vergangenes, wirkliches und gedachtes Leben, also persönlicher Umgang und Geschichte, Dichtung und Religion. Es sind die historischen Fächer, das Wort historisch „in einem weiteren Sinne gebraucht, als sonst von Geschichte gesprochen wird“ (Ziller, Allgemeine Päd-

<sup>1</sup> Den Leser, der sich eingehender mit der Sache beschäftigen will, verweise ich auf einige früher veröffentlichte Aufsätze.

1. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift* 1912, Heft II: Herbart über Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“.
2. *Die Deutsche Schule* (Jul. Klinkhardt) 1913, Heft II: Findet sich die „ästhetische Wahrnehmung“ Herbarts schon bei Pestalozzi?
3. *Pädagogische Blätter* von Muthesius (Thienemann, Gotha) 1913, Heft VII: Herbarts Erziehtätigkeit in Bern in neuer Beleuchtung.
4. *Schweiz. Lehrerinnenzeitung* (Büchler & Cie., Bern) XXI Nr. 2, 3, 4 (1916/17): Wie können Primar- und Fortbildungsschule zur Mehrung und Stärkung des vaterländischen Sinnes beitragen?

gogik 191). Einen solchen historischen Unterricht nennt man auch „Gesinnungsunterricht“ (A. P. 196).

Warum dieser Name? Die Aufgabe des Gesinnungsunterrichts geht über die Aneignung des fachlichen Wissens hinaus. Es handelt sich darum, die angeschauten Handlungen der Menschen oder menschlich gedachten Wesen, die ihnen zugrunde liegenden Beweggründe und Denkungsarten nach ethischen Maßstäben zu beurteilen und daraus Grundsätze für das eigene Handeln abzuleiten. Die Ergebnisse dieser Betrachtungsweise des Historischen heißen Gesinnungen (191). Daher „Gesinnungsunterricht“.

Diese Aufgabestellung kehrt in § 20 und 21 der „Allgemeinen Pädagogik“ Zillers in mannigfachen Varianten wieder und findet dadurch ihre Bestätigung. Es müssen persönliche „Maximen“ (186), „Urteile und Grundsätze“ (185, 196), „die Idealgesetze für das Handeln“ (193) aus dem historischen Material herausgearbeitet werden. Kurz, das Ziel ist eine elementare „Ethik“ (197), „Moral“, die an Geschichte und Poesie geknüpft wird (196). Und in Zillers „Materialien zur speziellen Pädagogik“<sup>1</sup> wird die Aufgabe, mit der „Allgemeinen Pädagogik“ übereinstimmend, so bestimmt: „Der (Gesinnungs-), Unterricht soll nicht bloß Lehre und Wissen darbieten, sondern namentlich auch das Gewissen des Zöglings schärfen, z. B. durch Rückbeziehungen auf diesen selbst“ (137).

Die Urteile und Grundsätze müssen aus allen Teilen des Unterrichts „gesammelt werden“ (A. P. 186) und „so speziell und so geordnet als möglich sein“ (A. P. 185), das letztere im Interesse leichter Übersicht und sicheren Gebrauchs. So entsteht allmählich unter der Mitarbeit des Schülers ein „spezialisierter (Moral-) Katechismus“ (Materialien etc. 153), der die ganze innere Erfahrung des Zöglings unter sittlich-religiöse Beleuchtung stellt. „So gehen die sittlichen Maximen in das persönliche Leben über, sie müssen von dem Zögling nur immer auf das eigene Selbst zurückbezogen werden. Er soll nicht bloß bei fremden Personen und fremden Begebenheiten richtig urteilen lernen, was allerdings als das Leichtere vorangehen muß. Er muß sich selbst zu den Urteilen in Beziehung setzen und wenigstens in Gedanken bei ähnlichen Lagen nach den Grundsätzen richtig handeln lernen“ (A. P. 186, 193).

<sup>1</sup> Herausgegeben von *Max Bergner*, Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1886.

Man sieht, es ist ein hohes Ziel, das Ziller dem Gesinnungsunterricht steckt. Die Aufgabe, die er ihm überbindet, umfaßt nicht weniger als das Ganze der sittlichen Bildung von der spontanen Regung des sittlichen Urteils bis zur Bildung von Grundsätzen und einem geschlossenen System von Grundsätzen. Und zwar ist er sich klar bewußt, daß es sich dabei nicht bloß um das Erkennen des Guten, sondern um eine Bildung des Willens handelt, die sicher zum Tun des Guten führen soll. Denn „Gesinnungen.. sind teils selbst Arten oder Folgen des Willens, teils haben sie eine Bedeutung für den Willen, eine Beziehung auf den Willen“ (A. P. 191).

Und das soll durch Unterricht, durch Unterricht allein erreichbar sein? Dieser Zweifel hat sich schon oft geregt. Zwar den Schüler zum Erkennen des Guten und zur Anerkennung allgemeiner Sätze zu bringen, das bietet keine Schwierigkeiten. Aber daß sie in sein „persönliches Leben übergehen“, daß das Erkennen zum festen und dauernden Wollen werde? Bei der gereiften sittlichen Persönlichkeit, wo die Willenskraft ausgebildet und die willige Dienerin der Einsicht geworden ist, da wird man gerne zugeben, daß Erkennen und Ausüben der Pflicht eins sind. Aber wo der Wille wie im früheren Jugendalter erst geweckt und gezogen werden muß, da zeigt die Erfahrung, daß zwischen dem Erkennen und der Kraft des Vollbringens oft ein weiter Weg liegt. Und doch steckt gerade in diesem Übergang das Grundproblem der Erziehung.

Um festzustellen, ob in den Ausführungen Zillers ein Element fehle und welches Element, wollen wir den ihm vorschwebenden Bildungsgang zuerst schematisch feststellen. Das letzte sind Grundsätze und ihre logische Ordnung. Voraus gehen die Urteile über anschauliche Einzelbilder menschlichen Wollens und Tuns, und zwar hat diese Beurteilung ein zweifaches Objekt, das Tun anderer und das eigene. Das erstere geht nach Ziller, als das Leichtere, wie oben bemerkt, dem zweiten voraus, in dem Sinne, daß das über fremdes Tun ergangene Urteil nachträglich auf das eigene Selbst angewandt oder „zurückgewendet“ und so ein Impuls zur eigenen Besserung und Selbsterziehung gewonnen wird. Somit verläuft die ganze Entwicklung in drei Stufen:

1. Objektives Urteil über andere ;
2. Zurückwendung des Urteils auf das eigene Ich ;
3. Grundsätze.

Der Gang ist einleuchtend, zuerst das konkrete Einzelne, dann die Verallgemeinerung. Nichts leichter als ihn zu gehen. Zuerst lebendige Anschauung leuchtender Taten der Nächstenliebe, der Wahrhaftigkeit, der Ehrlichkeit, dann begriffliche Zusammenfassung: Wahrhaftigkeit ist eine Tugend, ist schön, ist nachahmenswert, ist eine Pflicht. Ist das ein Grundsatz? Nein, das ist ein Satz der Erkenntnis, ein Lehrsatz. Aber wenn der Schüler hinzufügt: „Ich will auch wahrhaftig sein, immer wahrhaftig sein“ — ist es jetzt ein Grundsatz? Ein Grundsatz ist ein Wollen. Das Wort „Wollen“ im Munde führen und Willenskraft besitzen sind verschiedene Dinge. Zwar kann es dem Kinde mit seinem Gelübde heiliger Ernst sein. Aber es bleibt ein frommer Wunsch, solange es nicht erprobt ist. Aber wenn es das Gelübde unter nicht ganz leichten Umständen einmal gehalten hat und morgen und übermorgen mit steigender Zuversicht wieder hält, wenn es dann spricht: „Ich will immer wahrhaftig sein“, dann ist es kein frommer Wunsch mehr, dann ist es getragen vom mutigen Gefühl der Kraft zum Vollbringen, somit ein echtes Wollen und zugleich ein allgemeines Wollen, also ein Grundsatz.

Daraus folgt: Grundsätze können niemals hervorgehen aus bloßer Lehre, sie sind an eine unerläßliche Vorbedingung gebunden, gelingende Übung in mannigfaltigem Tun. Über dieses Element verfügt der Gesinnungsunterricht nicht, wenigstens nicht mit Sicherheit, da ihm das Leben des einzelnen Schülers zu wenig bekannt ist. Folglich tut er gut, wenn er sich in der „Ableitung von Grundsätzen“ einige Reserve auferlegt und in jedem Falle sorgfältig prüft, ob die Voraussetzungen dafür bei den Schülern vorhanden sind.

Aber wenn er auch ganz darauf verzichten würde, noch bleibt ihm eine würdige Aufgabe, Stufe Nummer zwei: er läßt es nicht beim Urteil über den vorliegenden fremden Fall bewenden, sondern veranlaßt den Schüler, mit dem nämlichen Maßstab, mit dem er andere gemessen, sich selber zu messen. Aber auch diese Aufgabe wird abgelehnt, und zwar von keinem Geringeren als Herbart. Ich habe seine Ansicht über diesen Punkt

unter Bezugnahme auf Pestalozzi eingehend in der „Deutschen Schule“ (1913, Heft 2) behandelt und beschränke mich hier auf einen Auszug aus dem dort Gesagten.

Zunächst eine kurze Feststellung der Terminologie Herbarts. Stufe eins und zwei unterscheidet er ebenso wie Ziller und gibt jeder der zwei Beurteilungsarten einen bestimmten und zwar bezeichnenden Namen. Das Urteil über fremdes Trachten und Wirken hat etwas Gemeinsames mit unsern Urteilen über ein Kunstwerk, ein Gemälde, ein Gedicht, ein Lied. Im einen wie im andern Falle regt sich, bei unbefangener Betrachtung, unwillkürlich unser Wohlgefallen oder Mißfallen. Dementsprechend nennt es Herbart ästhetisches Urteil. Die Selbstbeurteilung dagegen, die der Anfang der sittlichen Selbstbestimmung ist, nennt er moralische Beurteilung. Die nämliche Gesinnung oder Tat kann daher einer zweifachen Beurteilung unterworfen werden: erstens einer „bloß ästhetischen“ (oder, was dasselbe bedeutet, ethischen) ohne persönliche Anwendung, zweitens einer moralischen, die zur vergleichenden Selbstbetrachtung fortschreitet.

Und nun zur Sache. Der „Gesinnungsunterricht“ beschränkt sich bei Herbart auf die bloß „ästhetische Darstellung der Welt“. Das heißt: er bietet den nämlichen Stoff wie Ziller im Gesinnungsunterricht, aber lediglich zur Regemachung des „ästhetischen“ Urteils. Er sagt ausdrücklich: „noch ohne auffallende Anwendung auf den Zögling, als läge eine Forderung an ihn selbst darin.“ Während der Gesinnungsunterricht nach Ziller „das Gewissen schärfen“ soll (also „moralische“ Selbstkritik), verlangt Herbart, daß er „nicht das Gewissen drücke“.

Warum diese auffallende Beschränkung der Aufgabe? Einmal, weil der Zögling unbefangener urteilt, wenn die eigene Person aus dem Spiel bleibt. Dann auch zur Schonung des Gefühls, der Stimmung. Das viele Vergleichen, Sammeln von Urteilen zu einem spezialisierten Katechismus, die Abstraktion von Maximen bringt es mit sich, daß über das Gute und Sittliche viel geredet wird. Das ist vom Übel. Denn dabei läuft man Gefahr, daß die Eindrücke, die tief im Gemüt fortleben sollen, sich verflachen, „als Leichen in den Gräften des Gedächtnisses beigesetzt werden“ und nicht mehr „Kraft genug haben, auf das Herz zu wirken“.

Aber entscheidend ist ein dritter Grund: mit der Schärfung des Gewissens kann man unter Umständen die sittliche Bildung mehr gefährden als fördern, nämlich dann, wenn mit der Belastung des sittlichen Kodex nicht etwas anderes Schritt hält — die wachsende Kraft des Vollbringens. Denn wenn das Sollen — und ein solches ist in jeder moralischen Nutzanwendung eingeschlossen — einen zu weiten Vorsprung vor dem Können hat, so gewöhnt man sich allmählich daran, das Wissen zu haben, aber das Vollbringen nicht zu finden und schließlich auch nicht mehr zu suchen, d. h. dem Gewissen wissentlich zuwiderhandeln. „Der Weg zur Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert.“

Aber, wird man mit Recht bemerken, einmal muß, wenn überhaupt erzogen werden soll, doch der Schritt von der bloß ästhetischen Betrachtung menschlichen Tuns zur moralischen Einbeziehung des eigenen Ich erfolgen. Wann soll es denn geschehen? Die Antwort auf diese Frage ist im Ebengesagten schon angedeutet, Herbart gibt sie ausdrücklich: „Die moralische Zurückwendung (des ästhetischen Urteils) auf den Zögling selbst geschieht nur insofern mit Hoffnung auf Erfolg, als seine Neigungen und Gewöhnungen eine Richtung angenommen haben, welche jener Beurteilung gemäß ist.“

Daraus folgt, daß Herbart weit entfernt ist von der Überspannung, allein durch Unterricht einen sittlichen Willen bilden zu können. Vielmehr muß nach seiner Meinung neben dem Gesinnungsunterricht ein erzieherisch geleitetes Tun einhergehen, damit Gewöhnungen und Neigungen in der gewünschten Richtung entstehen und sich festsetzen.

Daraus folgt ferner: da die Entwicklung der Neigungen und der Erfolg der Gewöhnung von Individuum zu Individuum verschieden sind und auch bei einem und demselben Individuum nicht auf allen Gebieten des Sittlichen im gleichen Tempo fortschreiten, so vollzieht sich der Aufstieg vom ästhetischen Urteil über andere zur moralischen Selbstbestimmung nicht herdenweise, sondern individuell. Er ist daher auch nicht Gegenstand des Klassenunterrichts, sondern anderer Veranstaltungen der Erziehung.

Fassen wir das Ergebnis unserer vergleichenden Untersuchung zusammen, so ist festzustellen, daß Herbart dem Ge-

sinnungsunterricht viel engere Schranken setzt als Ziller. Von den oben unterschiedenen drei Stufen der sittlichen Entwicklung bleibt nur die erste als Aufgabe dieses Unterrichts: die bloß ästhetische Darstellung der Welt.

Nur das? Nur? Ist es ein so Geringes, wenn es dem Lehrer in jahrelang fortgesetztem Bemühen gelingt, den Zögling zu gewöhnen, menschliches Geschehen nicht allein nach allerhand Nützlichkeitsrücksichten, sondern vor allem nach seinem ethischen Werte zu beurteilen und ihm eine starke und dauernde ethische Gemütsstimmung, entsprungen aus langer und unbefangener Betrachtung menschlicher Verhältnisse, einzupflanzen? Mir scheint, wenn das gelingt, so ist damit schon viel für die künftige Gesinnung des Mannes vorgearbeitet.

Ziller kennt noch eine andere Aufgabe des Gesinnungsunterrichts. Wir wollen sie aber zuerst an der Quelle kennen lernen, bei Herbart.

## II.

### Teilnahme.

Ihr Wesen und ihre Bedeutung habe ich in der Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift 1912, Heft II, S. 73 und im ABC der staatsbürgerlichen Erziehung, S. 28 und 46, ausgeführt und will hier nicht wiederholen. Übrigens sagt das Wort selbst das Nötige. Es hat mit ethischem Urteil und Moralisieren nichts zu tun. Es bedeutet, sich als einen Teil des andern fühlen, also mitleben, mitfreuen, mitleiden. Teilnahme setzt uns daher in ein ganz anderes Verhältnis zum Gegenstand als die ethische Beurteilung. Sie verbindet uns mit ihm, treibt dazu, sein Wesen zu verstehen, zu begreifen, seine Sorgen zu teilen, sein Wohl zu fördern. Liegt schon in dieser Ablenkung vom eigenen Ich, in dieser innerlichen Hingabe an andere ein erzieherisches Moment von allerhöchster Bedeutung, so hat sie auch als Vorläuferin und Begleiterin der ethischen Beurteilung einen besonderen Wert: sie schützt vor oberflächlicher und liebloser Kritik.

Weckung der Teilnahme als erzieherisches Postulat gehört zum frühesten Bestand von Herbarts pädagogischer Gedankenwelt und reicht bis in seine Erzieherstätigkeit in Bern zurück. Schon im ersten Bericht an den Vater seiner Zöglinge schreibt



er mit Bezug auf sein Unterrichtsprogramm: „Wenn etwas an unserer innigsten Teilnahme Anspruch hat, so ist es das Handeln und Leiden der Menschen.“ Im nämlichen Bericht bestimmt er das Wesen der Teilnahme näher. Es bedeutet: in anderer Lage, Sinnesart, Empfindungsweise eingehen, sich in menschliche Charaktere hineinfühlen, von menschlicher Größe und menschlicher Schwäche ergriffen werden. Im folgenden Bericht an Herrn von Steiger kommt das religiöse Moment hinzu: „Herzensanteil an Schicksal und Vorsehung bei Gelegenheit der Geschichte.“ Das Ziel, dem er zustrebt, und das er am Schluß seiner Erziehertätigkeit bei seinem Zögling Karl erreicht zu haben glaubt, ist aber nicht eine sporadisch auftretende und wieder ebbende Rührung oder Begeisterung, sondern Interesse am Menschen als fortlaufende Tätigkeit.

So weit wie das Postulat der Teilnahme reicht bei Herbart auch zurück die Klarheit über ihr Verhältnis zur sittlichen Bildung überhaupt und zum ästhetischen Urteil im besondern. Teilnahme ist für Herbart (wie für Pestalozzi) der Pionier der sittlichen Bildung; denn sie durchbricht die engen Schranken des lieben Ich. Darum begrüßt er so freudig in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ Pestalozzis Bestreben, durch Bildung der Sinne, der Sprache und des Denkens den Verkehr des Kindes mit seiner Umwelt zu fördern: „Der Egoismus ist bei demjenigen gebrochen, dessen Aug und Ohr der Natur und der menschlichen Gesellschaft hingegeben sind.“ Dieses Interesse muß ihm die Hauptrichtung des Geistes werden. Denn es führt zur Einordnung der eigenen Person in die Welt und zur Schätzung von Recht und Sitte. Darin liegen nach seiner Meinung die Wurzeln moralischer Gesinnung.

Darum ist die Weckung der Teilnahme für den einzelnen wie für die Gesellschaft bei Herbart (wie bei Pestalozzi) die erste positive Aufgabe der Erziehung. Sie muß vor der unmittelbar moralischen Einwirkung auf den Zögling einen weiten Vorsprung haben. Ja, auch die bloß ästhetische Beurteilung ist verfrüht, wenn nicht vorher die Teilnahme für den zu Beurteilenden geweckt ist. Darum will Herbart schon im ersten Bericht bei dem egoistischen Verstandesmenschen Ludwig den Religions- und Moralunterricht aufschieben, um zuvor durch poetische Darstellungen eines ihm naheliegenden Lebensgebietes

sein Herz zu erwecken. Darum erfüllt es ihn mit Sorge, daß Ludwig in einem „Brief an Robinson“ zeigt, wie sehr er geneigt ist, ohne Mitgefühl und Schonung über die Fehler anderer herzufallen, während er großen Charakteren nur mit kalter Bewunderung gegenübersteht.

Aber die klarste und eingehendste Darstellung des Verhältnisses zwischen Teilnahme und ästhetischem Urteil im Gesinnungsunterricht finden wir in einem Aufsatz, der zwar nicht von Herbart selber geschrieben, aber als eine Göttinger Seminararbeit unter seinem Einfluß entstanden, von ihm mit Anmerkungen versehen worden und daher als eine Darstellung seiner Grundsätze anzusehen ist. Es handelt sich dabei um einen Gegenstand, der ihn in den Berner Jahren und späterhin theoretisch und praktisch ganz besonders beschäftigt hat, um eine Anleitung, die Odyssee mit Knaben zu lesen.

In diesem Aufsatz findet sich folgende Stelle: „Aber die **Hauptsache, der Gipfel** von allem Unterricht, ohne welches alles übrige keinen Wert hätte, ist die Bildung der **Teilnahme** an den Menschen, den einzelnen wie den verbundenen“ (d. i. am Staate). Was da in letzterer Hinsicht ausgeführt wird, ist ein Stück staatsbürgerlichen Unterrichts für neun- bis zehnjährige Knaben.

Und nun der Platz der ästhetischen Beurteilung. Sie kommt bescheiden an zweiter Stelle. Neben der Bildung der Teilnahme geht die Bildung des sittlichen Gefühls einher, die Kinder werden auch über die Personen urteilen.

Allein während die Teilnahme in dem Bestreben, die Menschen zu verstehen, sich einem jeden zuwendet, gilt für das Urteilen eine wesentliche Einschränkung — „nicht alles soll kritisiert werden“. Das Urteilen „stört die Innigkeit des Gefühls“, eine Gefahr, mit der man, wie oben schon bemerkt, immer zu rechnen hat. Wo man aber am wenigsten auf die Aussprache hindrängen soll, ergibt sich aus einer an Kindern gemachten Beobachtung: sie urteilen um so seltener über eine Person, je mehr sie an ihr hängen (z. B. Telemach). Da in dieser Anhänglichkeit selber schon eine Beurteilung enthalten ist, soll man hier das Gefühl in seiner Innerlichkeit schonen. Aber auf das Böse, die Freier, die rohen Götter, „falle die ganze Schärfe der Kritik“.

Die hier niedergelegten Gedanken Herbarts einmal aus der Versenkung zu heben, scheint mir um so weniger überflüssig, als heute da und dort, in Theorie und Praxis, die relative Wertung der beiden Seiten des Gesinnungs- und speziell auch des Religionsunterrichts, nämlich der ethischen Beurteilung und der Weckung der Teilnahme, derjenigen Herbarts diametral entgegengesetzt ist. Man betrachtet das Urteilen über die Personen der Geschichte als die Haupt-, wo nicht als die alleinige Aufgabe dieses Unterrichts. Dieser Einseitigkeit hat der „spezialisierte Katechismus“ und das räumliche Übergewicht der darauf bezüglichen Ausführungen Zillers in seiner „Allgemeinen Pädagogik“, unzweifelhaft wider seinen Willen, Vorschub geleistet. Die moralisierende Zustutzung des Unterrichts geht aber viel weiter zurück. Sie ist ein Erbstück des älteren Religionsunterrichts mit seinem Hindrängen auf Gebot und Verbot, seinen moralischen Nutzenwendungen und übertriebenen Memorieraufgaben. Heute noch ist manche Kinderlehre so angelegt, daß sie alles andere eher weckt als Teilnahme. Und der staatsbürgerliche Unterricht — es ist eine merkwürdige Erscheinung, daß jedes neue Lehrfach sich nicht etwa die Erfahrungen auf verwandten Gebieten zunutze macht, sondern dazu verurteilt scheint, in seiner Methode immer wieder von vorn anzufangen. Ihn auf systematische Leitfäden gründen, wie sie heute angeboten werden, ist das genaue Seitenstück zu einem, heute wohl antiquierten, Religionsunterricht, der den Katechismus an den Anfang stellt. Gewiß soll auch ein Wissen vom Staate überliefert werden; aber darüber läuft man Gefahr, die Hauptsache aus den Augen zu verlieren. Für die staatsbürgerliche Erziehung gilt, was oben von der sittlichen Erziehung überhaupt gesagt worden: seine erste positive Aufgabe ist Weckung der Teilnahme für das Ganze, dem wir angehören, der Liebe zum Vaterlande. Das ist „die Hauptsache, der Gipfel von allem Unterricht, ohne welches alles übrige keinen Wert hätte“.

Die nämliche moralisierende Tendenz wie oben zeigt sich auch in manchen Erscheinungen einer vor einigen Dezennien von England ausgegangenen Bewegung für „moral instruction“, für eine von der Religion abgelöste Sittenlehre, und es ist in neuerer Zeit behauptet worden, in der Forderung eines selbständigen Moralunterrichts berühre sich Herbart mit diesen

Bestrebungen. Nichts weniger als das. Erstens will Herbart so wenig als Pestalozzi und Ziller einen „selbständigen“, d. i. religionsfremden Moralunterricht. Er sichert zwar dem Ethischen, indem er es auf ästhetische Urteile gründet, seine selbständige Würde, aber zur vollen Wirkung auf das sittliche Leben bedarf es des Bundes mit der Religion. Zweitens will Herbart, wenigstens für Kinder, überhaupt keinen „Moral“-Unterricht; denn Ziel und Schranke des Unterrichts ist ja die bloß ästhetische Betrachtung, und diese überdies nur im Gefolge einer warmen Teilnahme.

Die mehrfach erwähnte Mißwertung der beiden Aufgaben des Gesinnungsunterrichts äußert sich sowohl im Lehrverfahren als im Lehrstoff.

Schon nach dem ersten Bericht Herbarts an Herrn von Steiger muß sich die Teilnahme nicht allein auf die Person, sondern auch auf ihre äußere Lage erstrecken, obwohl diese der ethischen Beurteilung nicht unmittelbar nahe liegt. In der Anleitung zum Lesen der Odyssee wird dieser Gedanke weiter ausgeführt. Es heißt dort:

Wenn die Kleinen sich versetzen sollen in die Gemütszustände der homerischen Personen, so müssen sie in ihrer äußeren Welt nicht fremd sein; denn nach dem Innern bildet sich der Mensch das Äußere, und er kann ohne dies jenes nicht gehörig verstehen. Darum müssen die Knaben mit dem ganzen äußeren Leben, mit Rüstung, Speiß und Bogen, Webstuhl und Spindel, Kleidung und Küche, Schiffen, Opfergebräuchen, Wohnungseinrichtung vertraut werden. Sie müssen sich in Ithaka förmlich zuhause fühlen. Das heißt, wenn wir vom Stoffe der Odyssee absehen und lediglich die formale Forderung ins Auge fassen: ein Lese- oder Erzählstoff, der seiner ganzen Aufgabe genügen soll, muß ein reiches Weltbild oder wenigstens ein Ausschnitt aus dem vollen Menschenleben sein.

Ein Unterricht aber, der vorzugsweise oder ausschließlich auf die Bildung ethischer Urteile über Gut und Böse eingestellt ist, läßt mit dieser Forderung zu leicht markten; das konkrete Beiwerk, das dem Bilde wirkliches Leben gibt, scheint seinem Zwecke gleichgültig und entbehrlich. Er kann auf lebenswahre Menschen verzichten. Ihm genügen auf ein paar moralische oder unmoralische Züge reduzierte — Schemen.

Ferner: wo die moralisierende Absicht bei der Stoffauswahl maßgebend ist, schwindet, weil ihr der moralische Satz die Hauptsache ist, die Bedeutung zusammenhängender Stoffe für die Bildung der Teilnahme. Teilnahme erfordert Kontinuität. Bei ruhigem Verweilen breitet sie ihre Wurzeln aus, die Dauer erhöht ihre Stärke. Ein Potpourri von Geschichten aber, ein Kaleidoskop selbst an sich guter Lesestücke zerstört vorzu, was es erschafft. Kaum regt sich ein wärmeres Fühlen, so heißt es: ein anderes Bild.

Eine weitere Folge der einseitigen Moraltendenz und der damit verbundenen Verkümmernng des künstlerischen Elements ist die Beteiligung Unberufener an der Erzählungsfabrikation. Wenn es sich nur darum handelt, einen moralischen oder Klugheitssatz zu illustrieren, so kann jeder Geschichten machen, besonders wenn sich dabei noch ein falscher Begriff der „Nähe“ einmengt: Geschichten aus dem Kinderleben. „Das Leben bildet“, ist ja ein Hauptsatz Pestalozzis. Und auch Herbart gesteht, daß die Wirkung der Geschichte zur Wirkung des Erlebten sich verhalte wie Kerzenschimmer zum Tageslicht. Gewiß, das wirkliche Leben ist das Wirkungsvollste. Aber jene Geschichten vom dienstfertigen Knaben, vom ehrlichen Finder sind ja nicht Leben, sondern nur ein dürftiger Abklatsch des Lebens, dem im Gegensatz zu den angeblich entlegenen Stoffen des Märchens, des Robinson, des Tell, der biblischen Geschichten gerade der Magnet fehlt, den Herbart schon in einem seiner frühesten Berichte an den Vater seiner Zöglinge gefordert hat, die reizvolle Beschäftigung von Verstand und — Phantasie! Der unselige Mißverstand, der das Kind, das mit gesundem Hunger nach Neuem und Bedeutendem zur Schule kommt, mit abgeblaßtem Alltag füttert, entzieht sich eben dadurch einer Aufgabe, in deren Lösung die Schule der Familie weit überlegen sein kann, der Aufgabe nämlich, den ethischen Horizont und den Kreis des Teilnehmens und Mitfühlens im Kinde zu erweitern. Kann sich der Schulunterricht an Intensität seiner Wirkung mit der Familie nicht messen — sein Vorzug ist die Weite der Welt, für die er um inneren Anteil wirbt (s. ABC etc. S. 29).

Aber der Anspruch auf künstlerischen Wert der Gaben des Lesebuchs, sowohl der Gedichte und Erzählungen als des ge-

schichtlichen Teils, ist am Ende ein Luxus, den man entbehren könnte. Was braucht es mehr als eine kindliche Sprache und einfache Sätze? Als ob J. P. Hebel sein „Schatzkästlein“ in lauter einfach nackten und einfach erweiterten Sätzen abgefaßt hätte!

Warum der Anspruch auf Kunst? Weil keiner so gut Teilnahme zu wecken versteht wie der Künstler, der Dichter. Darum will sich Herbart seines Beistandes versichern. Nicht weniger Ziller, der in der Pflege der Teilnahme Herbarts konsequenter Fortbildner in die Tiefe und Breite ist. Den Zögling „ganz in die Situation versetzen, daß er als ein teilnehmender Zuschauer, Mitüberlegender, Mitratender, Mithandelnder die Ereignisse in der Phantasie wirklich miterlebt“ — „anschauliche psychologische Darstellung der Verhältnisse“ — „kunstvolle Zergliederung und Zusammenordnung“ (Allg. Päd. 194) — in diesen Dingen ist der Dichter der wahre Meister. Das Beste ist für die Kinder gerade gut genug. Darum nimmt man es, wenn man es haben kann. Darum verlangt Ziller für den geschichtlichen Lesestoff „quellenmäßige, klassische Lektüre“ (A. P. 195, Materialien 155), darum die Heranziehung des Sagenhaften, Volkstümlichen, Poetischen, das zum Historischen in Beziehung steht (A. P. 193).

Und weil dem Werke der künstlerischen Phantasie die nachbildende Phantasie des Empfangenden entgegenkommen muß, weil Phantasie nicht allein die Quelle aller schöpferischen höheren Geistestätigkeit (A. P. 191), weil sie im besonderen auch die Voraussetzung einer verstehenden und vielseitigen Einfühlung in anderer Lage und Empfindungsweise und darum die Weckerin der Teilnahme ist (A. P. 193), darum verlangt er eine „ausgedehnte Pflege der Phantasie“ auch durch die Geschichtsdarstellung. Darum stellt er das Poetische an die Spitze jedes Geschichtsabschnittes, weil es die Flügel der Phantasie beschwingt, während die exakte Darstellung sie bindet (A. P. 193, 191). Darum fordert er die Anregung der Spekulation über die Ursachen des Gewordenen und über kommende Möglichkeiten (Mater. z. spec. Päd. 156, 158, 159).

Aber der künstlerischen Gestaltung des Stoffes steht ein äußeres Hemmnis im Wege, die Knappheit des Raumes im Lesebuch und die schwere Ladung des Lehrplans. Hier stehen wir am

Scheidewege: Teilnahme oder Vielwissen. Hängt die dauernde Nachwirkung auf das Gemüt des Volksschülers und des Volkes am chronologischen Faden der Geschichte oder hängt sie an eindrucksvollen Einzeldarstellungen? Wie sich Herbart und Ziller entschieden haben, darüber kann kein Zweifel bestehen. Wir aber beugen den Nacken unter das Joch des Wissenszwanges, und „das Wissen ist der Tod“.

