

Zeitschrift: Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins
Herausgeber: Bündnerischer Lehrerverein
Band: 36 (1918)

Artikel: Über die sittliche Erziehung in der Schule
Autor: Hartmann, B.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-146408>

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>

Über die sittliche Erziehung in der Schule.

Von Pfr. B. Hartmann in Malans, gegenwärtigem Anstaltsdirektor in Schiers, vorgetragen auf der kantonalen Lehrerkonferenz in Klosters am 17. Nov. 1917.



Geehrte Versammlung!

Unversehens und durchaus nicht nach eigener Wahl bin ich zur Aufgabe gekommen, heute zu Ihnen zu sprechen. Das Korreferat der diesjährigen kantonalen Lehrerkonferenz war Herrn Direktor Zimmerli in Schiers übertragen, und ich bin heute noch der Meinung, daß er der richtige Referent gewesen wäre. Als Vorsteher eines der ältesten Schulinternate der Schweiz mußte er wie wenige geeignet sein, die praktische Seite unseres Themas zu beleuchten, nachdem Herr Dr. Wiget mit gewohnter Sachkenntnis und Treffsicherheit das Problem theoretisch herausgearbeitet hatte. Allein, allzureichliche Arbeit hat Herrn Dir. Zimmerli leider zum Verzicht genötigt, und so müssen Sie nun mit mir, seinem Hintermann, vorlieb nehmen.

Nun bin ich mir meiner *Schwäche* recht wohl bewußt und lasse es mir nicht nehmen, zwei Worte darüber vorzuschicken. Zunächst muß ich ein ähnliches Bekenntnis ablegen wie Pestalozzi gelegentlich im Jahre 1801. Er bekannte, seit dreißig Jahren kein Buch gelesen zu haben. So geht's mir mit der moralpädagogischen Literatur. Das letzte Buch, das ich auf diesem Gebiete las, war vor 12 Jahren Försters Jugendlehre. Herbart kenne ich noch heute nicht auf Grund eigener Lektüre, und in Zillers klassische Werke über den „erziehenden Unterricht“ und die „allgemeine Pädagogik“ mußte ich mich erst ad hoc einarbeiten, so gut es eben ging. Mit Gelehrsamkeit kann ich Ihnen also nicht dienen. Ich bin nicht in der Lage, mich in die historische Streitfrage „Herbart oder Ziller“ einzulassen. Aber ich glaube, das sei auch nicht nötig. Wir kennen Herrn Dr. Wiget als so ausgezeichneten Kenner Pestalozzis, Herbarts und Zillers, daß wir uns seiner Führung ohne Vorbehalt anvertrauen und

gar kein Interesse daran haben, mit ihm über die objektive Richtigkeit seiner Darstellung zu streiten. Ich kann Sie nur dringend animieren: Lesen Sie Herrn Wigets gedrucktes Referat und lesen Sie's zwei- und dreimal. Es wird Ihnen so wertvolle Dienste leisten wie mir, d. h. Sie werden dabei erkennen, worauf es ankommt beim ganzen Problem des Gesinnungsunterrichts, nämlich auf die beiden Kernfragen: „ästhetische oder moralische Darstellung“ und „Teilnahme oder moralische Abstraktion“. Ich habe beobachtet, daß dies noch lange nicht jeder Lehrer weiß, sonst müßte vor allem unser Geschichtsunterricht auf anderer Stufe stehen und auch die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung wäre in den vergangenen Jahren weniger dilettantisch beantwortet worden. Also die theoretische Orientierung werden Sie beim Herrn Referenten holen müssen, nicht bei mir.

Dann aber werde ich Ihnen noch eine andere empfindliche Schwäche meiner Position nennen müssen. Ich spreche zu Ihnen als *Pfarrer*, und das wird die Geneigtheit meiner Zuhörer nicht unbedingt günstig beeinflussen. Darüber täusche ich mich keinen Augenblick. Zwar ist's Gott sei Dank nicht mehr ganz wie einst. Scherr und Augustin Keller sind unter Ihnen fast vergessen. Die Zeiten des Kulturkampfes sind vorüber, und die Stimme des offiziellen Vertreters der Religion wird in Lehrerkreisen nicht mehr so ungern gehört. Aber die letzten Reste des geistigen Konkurrenzneides sind noch nicht überwunden, werden wahrscheinlich nie überwunden sein. Ich werde Ihnen in meinem Referat ab und zu etwas zu sagen haben, von dem ich wünschen möchte, ich könnte es als Nicht-Pfarrer sagen.

Aber nach den Schwächen darf ich doch auch noch einen *Vorzug* nennen. Wir sprechen vom Gesinnungsunterricht im besondern und von der sittlichen Erziehung im allgemeinen. Da darf ich mich Ihnen doch wohl als *Fachlehrer* vorstellen. Sie, die Volksschullehrer, haben es im allgemeinen ehrer leichter als wir Pfarrer. Mißlingt Ihnen die sittliche Erziehung in der Schulstube, so gelingt es Ihnen vielleicht wenigstens, Ihren Schülern ein Quantum Schulwissen beizubringen, und damit sind Sie meistens aus der Sache. Ich erinnere mich, wie man mir gelegentlich von einem Lehrer berichtete, der ein arger Potator war und nicht mehr Schule halten konnte, ohne zuvor ein beträchtliches Quantum Schnaps genossen zu haben. Die sittlichen Kräfte, die

von ihm ausgingen, waren allmählich unter Null — aber, so pflegte man die Erzählung über den Mann zu schließen: „Er ist ein ganz ausgezeichneter Lehrer gewesen.“ Sie sehen also, daß Ihr Ruf als guter Lehrer nicht nur an einem Faden hängt. Bei uns Pfarrern ist dies anders. Ich habe noch nie gehört, daß man den einen „guten“ Pfarrer nannte, bei dem man Bibel und Gesangbuch am strammsten lernte, und wenn wir Pfarrer von sittlicher Erziehung reden, so sprechen wir von unserem „Ein und Alles.“ Mißlingt uns das, so ist uns nichts weniger als alles mißlungen. Es ist also anzunehmen, daß wir uns auch am meisten Gedanken darüber machen, auch wenn wir nicht immer am besten daheim sind in der moralpädagogischen Literatur.

Soviel zur Einführung in meine Aufgabe, und nun *die Aufgabe selbst*. Ich glaube, daß ich über ein Dreifaches zu reden habe. Die sittliche Erziehung steht auf drei Dingen: dem Erziehungsziel — dem Erziehungsorgan, in unserem Fall der Lehrer — und der Methode. Der Herr Referent nun hat sich sein Thema so gestellt, daß er sich im wesentlichen auf eine Erörterung der Methode beschränken konnte. Das war sein gutes Recht. Ich zweifle aber nicht, daß er weiter ausgegriffen hätte, wenn es ihm zugefallen wäre, Ihre Konferenz mit dem gesprochenen Wort zu eröffnen. Da hätte sicherlich auch er das Bedürfnis empfunden, sich wenigstens über den *Erziehungszweck* zu verbreiten. Jedenfalls aber wird er mir keinen Vorwurf daraus machen, wenn ich mir gestatte, sein Thema zu erweitern und *im allgemeinen über sittliche Schulerziehung zu sprechen*.

I

Ich beginne also mit einem Wort über den *Erziehungszweck*; denn Zillers ganze Theorie vom Gesinnungsunterricht, resp. von der Zweiteilung der Schulfächer, läßt sich davon gar nicht trennen.

Ja, der *Erziehungszweck*! Fürchten Sie nicht, dass ich Sie nun hindurchquälen werde durch die ganze Geschichte der Pädagogik. Ich fange sogar sehr weit hinten in dieser Geschichte an, nämlich beim Herrn Referenten selbst. Herr Dr. Wiget hat sein Referat mit einem tiefen, fast pessimistischen Seufzer geschlossen: Er hieß: „Wir aber beugen den Nacken unter das Joch des Wissenszwanges, und das Wissen ist der Tod.“ So

spricht eine leise Resignation, und gleiche Töne glaubte ich aus Herrn Dr. Wigets mit Recht sehr viel gelesener Schrift über das A B C der staatsbürgerlichen Erziehung herauszuhören. Der liebe Lehrer Heinrich, der vor Jahrzehnten in Chur seine Gedanken zu Papier brachte, war doch wohl Herr Wiget selbst. Und wie er dann nach Jahrzehnten als ergrauter Mann diese Gedanken ins Schweizerland hinausschickte, da floß ihm zwischen die Zeilen der ungeschriebene Seufzer: „Wir predigen tauben Ohren. Sie stecken nun einmal im Lernmaterialismus drin und werden nicht so leicht daraus herauszubringen sein.“ Sie gibt recht zu denken, diese Resignation. Aber das schadet nichts. In meinen Augen ist sie mehr wert als das hohle Selbstlob: Wie wir's doch am Ende mit unserem Schulwesen so herrlich weit gebracht haben.

Also: Hand aufs Herz! Haben wir den Mut, uns zu fragen, wie es um den Erziehungszweck in unseren Schulen bestellt ist. Darin werden wir doch alle einig sein, daß ohne ein sittliches Ziel von einer sittlichen Erzieherarbeit kaum gesprochen werden kann. Aber eben der Kampf um den Erziehungszweck, das ist eine unserer allerschwierigsten Aufgaben.

Wie ist's uns gegangen? Ich darf mit drei Worten darauf zurückkommen, auch wenn ich versprochen habe, mich nicht hineinzuverlieren in die Geschichte der Pädagogik. Wir hatten einst die reine Lernschule. Ein ausgedienter holländischer Soldat mit einer ziemlich bedenklich glühenden Nase besorgte sie, vielleicht auch sonst ein Invalide oder eine ältere, des Lesens und Schreibens kundige Frau. Hätten wir ihnen von einem Erziehungszweck in der Schule geredet, so würden sie uns mit großen Augen angeschaut haben. Man kannte überhaupt nur ein materielles Ziel, ein Quantum Lesen, Schreiben, Rechnen. Der einzige, der von einem Erziehungsziel geredet hätte, wäre der Pfarrer gewesen, der sich vielleicht der Schule ziemlich wenig annahm. Dann wissen wir, wie's weiterging. Der Pietismus kam, Francke und Genossen, und begann von einem Erziehungsziel in der Schule zu reden, nachher die wortreichen Philanthropisten mit Basedow an der Spitze und endlich der mühsam mit dem Worte ringende, aus der Not des armen Volkes herausredende Pestalozzi. Jetzt ward es Tag in bezug auf den Erziehungszweck. Unter dessen hatte auch Goethe gelebt und seinen Wilhelm Meister geschrieben, und Kant hatte die menschliche Würde zutage

gebracht in seiner grandiosen Entdeckung, daß es überhaupt nur eines gebe zwischen Himmel und Erde, was schlechthin gut genannt werden könne, der gute Wille des Menschen, sein sittlicher Charakter. Aber noch anderes hatte sich unterdessen ereignet. Schleiermacher hatte seine hinreißende Verteidigung der Religion geschrieben „an die Gebildeten unter ihren Verächtern“, und die Romantiker hatten das Wesen des Christentums neu ans Tageslicht gezogen. All das mußte zurückwirken auf die pädagogische Diskussion und die Erörterung des Erziehungszweckes. So ist Herbart zu verstehen und so endlich Ziller, dem die Erörterung des Erziehungszieles recht eigentlich zum Ausgangspunkt seines Systems geworden ist. Ziller faßt Pestalozzi, Kant, Goethe und das Christentum in eins zusammen, wenn er in seinem Buch über allgemeine Pädagogik schreibt, der Zweck aller wirklichen Erziehung bestehe darin, den Menschen zum *Ideal der Persönlichkeit* zu erheben, „zum Ideal der Gesinnung und des Willens, das zuerst in der christlichen Lehre ausgebildet und Jahrhunderte lang von der Philosophie nicht seinem wahren Sinne nach erkannt worden ist.“ Dieses Ideal aber sei eine Summe von Musterbildern des Willens, die alle Geistes- und Gemütszustände durchdringen und die leitenden Grundsätze beherrschen.

Das ist, in wenig Worte zusammengedrängt, die Geschichte des Erziehungszweckes in den vergangenen zwei Jahrhunderten. Die Definition Zillers, die wir eben anführten, ist kaum überbietbar. Damit will ich nicht sagen, daß sie das letzte Wort sei. (Ums Erziehungsziel wird man stets wieder herumreden je nach den Wandlungen der Philosophie. In neuerer Zeit haben Herbert Spencer, Ellen Key und andere wieder anders geredet. Aber ich glaube annehmen zu dürfen, daß wir nicht wesentlich von Ziller abgekommen sind, wenigstens offiziell. Wir stehen auf Herbart-Ziller und brauchen uns dessen gewiß nicht zu schämen; denn über den letzten Erziehungszweck wird sich kaum je viel Besseres sagen lassen.)

Aber nun kommt die große Ernüchterung. *Ist der Erziehungszweck Zillers wirklich die große Melodie unseres Schulwesens geworden?* Gewiß, wir trugen ihn zum Seminar hinaus und trugen ihn wohl noch einige Jahre lang tapfer weiter. Dann aber kam Hemmung über Hemmung. Man sagt mit Recht, jeder

Pfarrer müsse sich seinen religiösen Standpunkt erkämpfen gegen eine Welt von Feinden. Das gleiche gilt vom Lehrer in Beziehung auf das Erziehungsziel in der Schule. Und weiter sagt man vom Pfarrer, es könne einer ein sehr gewandter Redner sein und doch den Weg zu den Herzen nicht finden, weil ihm die Gewalt der persönlichen Überzeugung abgeht. Die gleiche Formel auf den Lehrerberuf abgewandelt heißt: Es kann einer ein recht tüchtiger Schultechniker sein und doch kein Lehrer von Gottes Gnaden, weil ihm das idealistische Erziehungsziel fehlt oder ins Wanken gekommen ist.

Und dieses Wanken, das eben ist's, was schon manchen um den sittlichen Effekt seiner Arbeit gebracht hat. Die Hemmungen kamen, wie man draußen stand vor dem Seminar, und man hatte zu wenig Kraft oder auch zu wenig Energie, sie niederzukämpfen.

Zuerst kam bei Hunderten eins. Zillers Ziel war ein sittlich-religiöses, und ich unterstreiche das religiös. Ich habe den großen pädagogischen Systematiker nicht gekannt, aber in seinen Büchern bekennt er sich als tiefüberzeugter Christ. Sein Erziehungsziel unterscheidet sich darin stark von den Philanthropinisten, ja von Pestalozzi der mittleren Periode. Und nun weiß ich, wie die erste Hemmung heißt, die den Schullehrer anpackt. Man fragt sich, ob's nicht ginge mit einer *religionslosen Sittlichkeit*. Das Humanitätsprogramm allein möchte ja auch genügen. Lassen wir das religiöse Ziel dem Pfarrer; der Lehrer ist der Vertreter des moralischen Humanitätsgefühls.

Das ist die erste Hemmung, und es fällt mir nicht ein, irgend einen darum anzufechten. Man kann nicht mit 18 oder 19 Jahren, wenn man das Lehrerseminar verläßt, wissen, endgültig wissen, wie es steht um das Verhältnis von Religion und Sittlichkeit. Also gut, ich gehe mit. Wir haben die christlich-religiöse Schrulle Zillers auf die Seite gelegt und huldigen einfach dem moralischen Menschentum. Aber nun ist der Kampf ums Ziel der Erziehung nicht zu Ende, ja nun wird er erst recht angehen. Die festeste Stütze meines Idealismus, die christliche Religion, habe ich — wenn auch keineswegs verächtlich — zur Seite gelegt. Und nun erfahre ich, daß allmählich die ganze Hölle gegen mich losgelassen wird. Ich vertrete ein ideales, geistiges Erziehungsziel. Ich möchte nun mit heiligem Feuer-

eifer daran arbeiten, meine Buben und Mädchen zu guten Menschen zu erziehen und das Geistige, die Persönlichkeit, den sittlichen Charakter in ihnen siegreich machen. Da grinst mich die Welt an und spricht: Pah — Geist? Die Sachen regieren die Welt und das Geld und das Wissen. Geld ist Macht und Wissen ist Macht, und nur Pfarrer und Schulmeister reden anders. Wirf ab und sei gescheit wie die andern. Aber so schnell lasse ich mich doch nicht unterkriegen. Ein rechter Schullehrer läßt sich nicht so leichtthin eines Bessern belehren. Ich halte mein ideales Erziehungsziel noch eine Weile krampfhaft fest, ja krampfhaft, weil ich spüre, wie leicht es mir am Ende entgleiten könnte. Aber nun kommt die bitterste Erfahrung: der Schulinspektor. Ich habe mit hohem Idealismus an meinen Kindern gearbeitet, und nun kommt der Inspektor und frägt brutal nach den rein materiellen Lehrresultaten. Die Schulräte wüßten's zwar ein wenig besser. Sie haben etwas wenigstens merken müssen von dem heiligen Feuer meiner Erzieherarbeit. Aber sie schweigen. Auch sie stehen ja unter dem Reglement über die materiellen Lehr- und Lernziele jeder einzelnen Schulklasse. Und nun geht ein Sturm durch meine arme Seele und sie schreit: So sollt Ihr mich haben, wie Ihr mich wollt. Ich beuge meinen Nacken unter das Joch des Wissens. Erziehungsziel ist brotloser Idealismus.

Genug. Diese „Leiden des jungen Werther“ kennen wir, und ich versichere Sie, daß ich sie schon manchem jungen Lehrer nachgeföhlt habe. Wenn manche unserer Lehrer am Ende das Erziehungsziel aus dem Auge verlieren, das sittliche, das rein geistige, so ist's wahrlich nicht ihre Schuld allein. Wie ist's in den letzten 15 Jahren gegangen? Alle Welt schrie, die Schule fange an, zu einer öden Pflanzstätte des Intellektualismus, der Wissenskultur zu werden; aber kaum jemand rührte die Hand, um unsere Schulen zu entlasten, ja im Gegenteil — wenn wir uns nicht mit Krallen und Zähnen wehrten, müßten wir stets neue Fächer in den Lehrplan aufnehmen.

So ist der Kampf um unser idealistisches Lehrziel wahrlich ein recht schwerer geworden. Manche haben ihn längst aufgegeben. Man ist zum Schultechniker geworden und schickt sich drein. Aber das werden wir alle sagen: Der sittliche Einfluß des Schultechnikers wird recht gering sein. Ich will nicht sagen, daß er gar nicht existiere. Am Ende hat die Schule schon als

Organisation einen gewissen sittlichen Wert. Aber Gesinnung pflanzen nach Zillers Worten, nein, das kann der Schultechniker nicht. Da heißt's immer und ewig nach den Worten in Goethes Faust: „Wenn es nicht aus der Seele dringt und mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt, flickt ihr nur immer, leimt zusammen, braut ein Ragout von anderer Schmaus und blast die kümmerlichen Flammen aus euren Aschenhäufchen raus.“

Was nun? Ich bleibe dabei, daß der Lehrer *ringen* muß um sein idealistisches Lehrziel resp. Erziehungsziel in ähnlicher Weise wie der Pfarrer und seinen felsenfesten religiösen Standpunkt. Mit diesem Erziehungsziel steht und fällt ein großer Teil unserer erzieherischen Arbeit. Lehrer müssen Idealisten sein, so gut wie Pfarrer, d. h. Menschen, die an die Macht des Geistes glauben, an die Vormacht des Sittlichen auf Erden. Und das muß durchgekämpft sein. Wie meine Weltanschauung, so ist mein Erziehungsziel, und seine Weltanschauung wird man nicht einmal in einer Unterschule dauernd verbergen können. Wenn's aber oft herb gehen mag in diesem Kampf um eine idealistische Weltanschauung, dann gestatten Sie mir als Pfarrer ein Wort. Ich kenne die stärkste idealistische Weltanschauung, die schon Ungezählte über Wasser gehalten hat, die nicht an Holz und Stein und nicht hinter dem Ladentisch zu arbeiten hatten, sondern an Menschen. Das ist die *christliche Weltanschauung*, die kein geringerer als Ziller so offen zutage trug. Es ist wahrlich kein Zufall, daß eine Reihe unserer größten Pädagogen sehr intensiv christlich-religiöse Menschen waren, und andererseits betrachte ich's geradezu als ein Verhängnis, daß zeitweilig wenigstens in Lehrerkreisen eine große Abneigung zutage trat gegen eine intensiv-religiöse Berufsauffassung. Der Religion hat's nicht geschadet. Sie geht ihren eigenen Weg und bedarf nicht der Gunst irgend eines Standes. Aber dem Lehrerstand hat's geschadet, und was mehr sagen will, Dutzenden von einzelnen Lehrern in ihrer erzieherischen Berufsarbeit. Auch das Verhältnis zwischen Volk und Lehrer würde sicherlich nur zu gewinnen haben, wo man weiß: Der Lehrer, der Erzieher meiner Kinder, ist ein religiöser Mensch.

Das Ausschlaggebende aber ist selbstverständlich das grundsätzliche *Verhältnis zwischen Sittlichkeit und Religion*. Ziller hält die beiden Dinge für untrennbar, und sie sind's. Ich

erinnere Sie an die Entwicklung Friedrich Wilhelm Försters. Der kam bekanntlich von der ethischen Kultur her, d. h. einer rein religionslosen Vereinigung, und wurde gerade durch seine pädagogischen Studien zur Religion, wie Sie wissen, zum Katholizismus, zurückgeführt. Ich kenne Försters Gründe nicht genauer. Soviel ich weiß, hat er sie bis heute noch nicht vor der Öffentlichkeit ausgebreitet. Aber ich glaube, nicht fehlzugehen, wenn ich ihrer zwei nenne, ja, beim zweiten bin ich meiner Sache ganz sicher; denn schon in den Einführungskapiteln zur „Jugendlehre“ finden wir ihn deutlich ausgesprochen. Die beiden Gründe sind folgende: Erstens wird es nie eine Sittlichkeit geben — eine dauernde nämlich — ohne die klare sittliche Verpflichtung. Die wird sich aber nie auf anderem als religiösem Wege finden lassen. Die Humanität allein verpflichtet nicht. Sodann aber wird jedes sittliche Wollen, gerade dann, wenn es ein ganzes ist, auf die eigene Unzulänglichkeit stoßen. Je eifriger ich einem sittlichen Ziel entgegenstrebe, desto sicherer werde ich an die Stelle kommen, wo ich erschrecken muß vor der eigenen Ohnmacht. Das ist der zweite Punkt, wo der feurigste philosophische Idealismus in die Brüche geht, wenn ihm nicht die Religion zu Hilfe kommt, d. h. der Glaube an Gottes Gnadengabe, an die Kraft, die wir von oben empfangen. Nun aber glaube ich, Sie nicht zu beleidigen, wenn ich sage: Niemand ist gezwungen, in sittlichen Dingen feiner zu empfinden als der Erzieher, und niemand wird in Wirklichkeit mehr hingedrängt auf die Kräfte der Religion als er. Der Schultechniker allerdings mag die Religion entbehren. Latein lernen kann man bei einem eingefleischten Atheisten und Materialisten, wie auch gewisse andere Dinge, die zu einem Examen nötig sind. Aber ich denke, unser Wollen geht höher. Wir beugen den Nacken unter das Joch des Wissens, weil wir nun einmal nicht auf eigene Rechnung Schule halten. Aber man kann seinen Nacken beugen, so wie die ersten Christen sich schickten in den heidnischen Staat. Man gehorchte der Obrigkeit, aber wußte, daß man selbst zu Höherem berufen war. Und dieses Höhere hat am Ende die Welt umgestaltet, nicht die römischen Kaiser und Prätores.

Ich schließe meinen ersten Abschnitt, den vom Zweck unserer Schularbeit, und wiederhole: *Die erste Voraussetzung unserer sittlichen Arbeit in der Schule ist das Erziehungsziel.*

Ohne ausgesprochen idealistisches Erziehungsziel sinken wir zum Schultechniker herab. Der Kampf um das Ziel aber bedeutet für uns Lehrer nichts Geringeres als den Kampf um unsere Weltanschauung. Den allerwenigsten wird er leicht gemacht. Aber wenn irgendwo, gilt da das schöne Wort Schillers:

Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet,
Rauscht der Wahrheit tief versteckter Born —
Nur des Meißels schwerem Schlag erweicht
Sich des Marmors sprödes Korn.

II.

Soviel vom Lehrziel, vom Erziehungsziel. Unversehens sind wir übrigens schon hinübergeglitten in den zweiten Abschnitt unserer Auseinandersetzung, der vom Organ des sittlichen Erziehens, vom *Lehrer*, handeln soll.

Es ist ja in der Pädagogik ziemlich viel darüber gestritten worden, was mehr zu bedeuten habe, der Lehrer oder die Methode. Bekanntlich gibt's wissenschaftlich tüchtige Lehrer, die versagen, weil sie miserable Methodiker sind. Die Beispiele dafür findet man an den Universitäten, aber auch in der Volksschule. Das Umgekehrte aber habe ich nie gefunden: daß ein Ignorant und Faulpelz auf Grund einer guten Methode zum tüchtigen Lehrer wurde. Das führt mich zum Resultat, daß der Methode nicht mehr als zirka 30 Prozent der Mitwirkung am Unterrichtserfolg zukommt. Dies gilt aber noch mehr auf dem Gebiete der *sittlichen* Erziehung. Hier wird noch weniger als in den eigentlichen Lernfächern die Methode die Persönlichkeit der Lehrer ersetzen können. Wohl ist's auch schon etwa vorgekommen, daß moralisch hochstehende Lehrer in ihren Schulstuben die reinste Anarchie hatten, und umgekehrt, daß moralisch tief stehende Lehrer tadellose Ordnung herbrachten. Aber Sie wissen so gut wie ich: Sittlichkeit ist ein feiner Stoff, den man nicht einfach mit Disziplin gleichsetzen darf. Alle Kniffe und Kniffchen der Schulregierung, der Disziplin, werden keine sittliche Nachwirkung haben, wo die *sittliche Persönlichkeit* des Lehrers nicht vorhanden ist.

Sie wissen, welche Kunststücke die Philanthropinisten anwandten, um Fleiß, Aufmerksamkeit, sittliche Haltung der Schüler

anzustacheln, und es war alles nichts, wo nicht eine wahrhaft sittliche Lehrerpersönlichkeit stand. Denken wir an das traurige Fiasko des kläglichen Charakterlumpen Carl Friedrich Bahrdt im Philanthropin zu Marschlins. Wer die Selbstbiographie dieses Mannes liest, muß nur staunen, daß er jahrelang in der Pädagogik eine Rolle spielen konnte. Aber gerade solche Leute sind's, die dann die sittliche Erziehung mit allerlei Mätzchen und Methödden auf die Höhe zu bringen hoffen. So ein Methödden aus der neueren Zeit ist meines Erachtens das Experimentieren mit der Selbstregierung der Schüler und dem sogenannten Schulstaat. Das kann ja gelegentlich in der Hand eines gewandten, taktvollen Lehrers recht nett sein und einige Früchte tragen; aber rein entscheidend ist die sittliche Persönlichkeit des Lehrers, der mitten drin steht. Und täuschen wir uns ja nicht: die meisten unserer Schüler haben ein ziemlich sicheres Sensorium für die sittliche Höhe, auf der der Lehrer steht, und vor allem ist zu bedenken: sittliche Wirkung setzt sich über Jahre fort. Wenn ein Schüler hintendrein darauf kommt, daß wir charakterlose Menschen waren, dann ist unsere Wirkung weggeschwunden.

Es hat jeder etwa seine Erinnerungen. Wenn ich in meine Jugendzeit zurückkehre, so stoße ich auf drei Männer, die in besonderer Weise an meiner sittlichen Erziehung in der Schule gearbeitet haben, der erste auf der Volksschulstufe, der zweite am Gymnasium, der dritte auf der Universität. Der erste von den dreien war ein Mann der eisernen Hand. Wie aus Erz gegossen war seine kleine Figur mit dem runden, kurzgeschorenen Schädel. Ich kann mich nicht an ein einziges Mal erinnern, daß ein Schüler sich ihm renitent zeigte. Es war alles hart an dem kleinen Mann und wurde nur gemildert durch ein ganz feines Gefühl für poetische Schönheiten. Aber jeder wußte, daß dieser Mann gegen sich selbst ebenso streng war wie gegen seine Schüler, und daß er seinen steifen Nacken beugte vor Gott. Seine Frömmigkeit war echt und an hundert Orten erkennbar. Seine sittliche Wirkung war groß. Noch heute erscheint er mir in kritischen Augenblicken meines Lebens.

Der zweite, der Gymnasiallehrer, war der personifizierte Kantische kategorische Imperativ. Ein Mann von sprudelndem Humor und kaustischem Witz, aber gewaltig streng in seinen

sittlichen Forderungen. Sein Wahlspruch hieß: „Der Mensch, der nicht geschunden wird, der wird auch nicht erzogen“, und was er glühend haßte und mit eiserner Strenge ahndete, waren Faulenzerei und Lüge. Aber wir wußten zugleich, daß dieser Mann des schäumenden Humors an sich selbst die höchsten Anforderungen stellte. Als Sohn einer armen Waschfrau hatte er sich den Weg gebahnt zu seiner Stellung. Für seine alte Mutter sorgte er nun mit einem wahren Stolz, ihr den Lebensabend sonnig zu machen. Dabei entfaltete er eine fast großartige Mildtätigkeit gegen links und rechts. Und endlich — zürnen Sie nicht, wenn ich wieder davon rede, es ist eben Tatsache — und endlich scheute sich der Mann, ein sehr tüchtiger Sprachgelehrter, niemals, am gegebenen Ort sich als überzeugter Christ zu bekennen. Ich glaube, daß mir dieser Mut des christlichen Bekenntnisses einen besonders nachhaltigen sittlichen Eindruck gemacht hat.

Und endlich der dritte, der Universitätslehrer. Noch sehe ich ihn, als ob's erst gestern gewesen wäre, schwächlich, blaß, mit vergeistigten Zügen, in seinem Auftreten fast unbeholfen. Kein Redner, kein Methodiker, aber ein Gelehrter durch und durch, ein Forscher von Gottes Gnaden. Und nun die Hauptsache, seine sittliche Wucht: sie bestand in einer fast großartig zu nennenden Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit. Thomas Carlyle sagt einmal: „Ehrlich sein heißt, wie es in dieser Welt zugeht, ein Ausgewählter unter Zehntausenden sein.“ Das war so einer. Ich habe nie das sittliche Wesen ehrlichen Forschens so erkannt wie an diesem Mann, den ich einmal drüben in der Ewigkeit wieder anzutreffen hoffe. Ja, ja, der Kern sittlicher Wirkung ist in der Person des Lehrers zu suchen. Das wird man immer wieder aussprechen müssen.

Aber mehr. Es gibt Dinge, die nur dann gelehrt werden können, wenn man sie innerlich erfaßt hat und innerlich in ein ganz bestimmtes Verhältnis zu ihm gelangt ist. Man hat in diesen Jahren viel von staatsbürgerlicher Erziehung gesprochen und ihrer Ausübung in der Schule. Mit Recht ist die Einführung eines besonderen Schulfachs abgelehnt worden. Herr Dr. Wiget hat klassische Beispiele gegeben, wie scheinbar neutrale Schulfächer Gelegenheit bieten, staatsbürgerlichen Unterricht zu erteilen. Ich würde noch eines betont haben, das in meinen

Augen geradezu entscheidend ist. Daran hängt's, ob der Lehrer selbst weiß, was der Staat ist und bedeutet im modernen Leben, und was wir ihm in den letzten hundert Jahren zu verdanken haben. Wie enorm er gewirkt hat auf dem Gebiete der Sicherheitspolizei, der Rechtspflege, des Sanitätswesens, des Verkehrs-, Schul- und Armenwesens. Das weiß nämlich lange nicht jeder. Es braucht ein gewisses politisches Studium, um das Wesen des modernen Staates zu erfassen. Wer's aber erfaßt hat, dem werden hundert Anlässe entstehen, darüber zu sprechen auch in den neutralsten Schulfächern.

Genau die gleiche Sache ist's mit dem Sittlichen im allgemeinen. Entscheidend ist, *daß der Lehrer bei sich selbst ins reine gekommen ist über das Wesen des Sittlichen und seine ungeheure Bedeutung im Leben der Menschheit.* Wer die Moral als ein Fach betrachtet, wird wenig damit anfangen können. Aber der, dem sie aufgegangen ist als eine der größten Kräfte des menschlichen Daseins, bei dem muß es an allen Ecken durchbrechen. S'ist gar nicht anders möglich. Wes das Herz voll ist, deß gehet der Mund über. Beim religiösen Menschen wird sich das von selbst verstehen, wenigstens beim Vertreter der christlichen Religion. Wenn uns aber das Religiöse vorübergehend fremder geworden ist, so halten wir uns doch an Leute wie Fichte, Thomas Carlyle, meinetwegen auch, wenn sie uns zu schwer sein sollten, an R. W. Trine, Swet Marden oder an Carl Hilty, Professor Dubois. Auch Förster wird uns immer wieder wertvoll sein, auch wenn er sich im Methodischen jedenfalls etwas vergriffen hat. Die Hauptsache ist, daß unsere sittliche Persönlichkeit gestärkt werde, das heißt, daß wir die Macht des Sittlichen verstehen und persönlich erfassen.

Man nennt den Pfarrer den homo religiosus, den Repräsentanten der Religion. Der Lehrer muß der homo ethicus sein, d. h. der Repräsentant des Sittlichen. Das ist sein Spezialgebiet. Der politisierende Lehrer ist meist kein guter Erzieher. Er zersplittert seine Kraft, und die Politik verdirbt bekanntlich den Menschen. Ich habe auch noch nie einen politisierenden Pfarrer gefunden, der ein guter Seelsorger war. Es ist in manchen Kantonen Sitte geworden, daß die Lehrer ziemlich stark mitmachen in sozialdemokratischer Politik. Das ist, menschlich genommen, ihr gutes Recht, aber ihre Erzieherwirksamkeit wird

darunter leiden. Auch die bei uns ja unerläßlichen Nebenberufe der Lehrer sind gerade so lange recht, als sie nicht den Lehrer daran hindern, seine rein sittliche Aufgabe vornean zu stellen.

Auf Kleinigkeiten will ich nicht eingehen. Es genügt, sie zu streifen. Der Lehrer, der im Wirtshaus seine Rolle spielt, hat seine Rolle in der Schule ausgespielt, auch wenn er sich selbst eine Weile darüber wegtäuscht. Und weiter: Der Lehrer, der in der Gesellschaft seine Haltung nicht zu bewahren versteht, bewahrt sie auch nicht auf die Dauer in der Schule. Das sind beinahe Selbstverständlichkeiten, die aber stets wieder gesagt werden müssen. Besonders wichtig für die sittliche Wirkung des Lehrers ist seine Selbstbeherrschung, die in den verschiedensten Dingen sich zeigen kann. Es ist kein Verbrechen, aber gut ist's nun einmal nicht, wenn wir Lehrer rauchend in die Klasse kommen oder nicht einmal während der Pause diesen Genuß zu entbehren imstande sind. Eine sehr große Rolle spielt die Selbstbeherrschung des Lehrers bei jeder Art von Strafe, vom Verweis bis zur leider noch so häufigen Verbalinjurierung des Schülers, von der Strafarbeit bis zum Dreinschlagen mit den Händen. Eben lese ich Graf Hoensbroechs Lebenserinnerungen. Er beurteilt jede körperliche Züchtigung durch den Lehrer als Blamage für den Lehrer und hat recht. Der Lehrer, der viel schimpft und straft, setzt sich auf einen dürren Ast.

Aber auch der Lehrer, der Ausfälle macht gegen seine Kollegen oder das Elternhaus, schadet seinem sittlichen Einfluß empfindlich, ebenso der, welcher meint, er müsse gelegentlich vor den Schülern dem Schulrat oder dem Schulinspektor eins anhängen. Das nützt nie etwas, aber schadet immer. Auch halte ich dafür, daß der Lehrer als sittliche Persönlichkeit vor seinen Schülern steht, der auf die Minute da ist und mit peinlicher Gewissenhaftigkeit seine Zeit einhält. Das sind scheinbare Kleinigkeiten. Es ist aber nie zu vergessen, daß Kleinigkeiten viel beitragen zur Erhaltung oder Verminderung unserer sittlichen Autorität. Jeder von uns Lehrern steht in einem Glaskasten, weit mehr als irgend ein Berufsmann mit Ausnahme des Pfarrers.

Doch es genügt. Wir wollen die Zeit sparen für den dritten wichtigen Abschnitt. Nach dem Lehr- und Erziehungsziel und der Persönlichkeit des Lehrers kommt die *Methode*.

III.

Erst der dritte Abschnitt meiner gegenwärtigen Auseinandersetzung führt hinein in den *Gesinnungsunterricht*. Erst jetzt gelange ich zur eigentlichen Besprechung der gedruckten Arbeit unseres Herrn Referenten. Da darf ich nun vorausschicken, daß ich in allem Wesentlichen mit Herrn Dr. Wiget einig gehe und seine Ausführungen mit heller Freude gelesen habe. Auch ich stelle mich mit ihm auf Seite Herbarts gegen Ziller, trotz meiner uneingeschränkten Hochachtung vor Ziller.

Leider darf ich nicht annehmen, daß Sie alle Herrn Wigets Arbeit vor der kantonalen Lehrerkonferenz mit intensiver Aufmerksamkeit gelesen haben. Es ist somit nötig, daß ich die beiden Hauptprobleme nochmals kurz rekapituliere. Es handelt sich um die Gesinnungsfächer, d. h. um die sog. historisch-ethische Gruppe der Unterrichtsfächer nach Zillerscher Einteilung, nämlich Religion, Geschichte und Deutsch, und das methodische Problem besteht in der Frage: Wie setzt sich das in diesen Fächern Dargebotene um ins sittliche Handeln des Schülers? Ziller nun geht einen intellektualistischen Weg. Seine Ansicht ist, daß die Rückbeziehung auf das Handeln des Schülers im Unterricht selbst vor sich gehen müsse. Dies ist natürlich nur möglich, einmal auf dem Wege der moralischen Abstraktion und sodann durch das Mittel der moralischen Nutzenanwendung. Dies entspräche Stufe IV und V der formalen Stufen, System und Methode. Dem gegenüber steht die Ansicht Herbarts, daß der Gesinnungsunterricht ästhetisch aufzufassen sei und im höchsten Fall den Schüler zu leiten haben bis zur sozialen Teilnahme, d. h. dem sich Hineinfühlen in das soziale Leben in Familie, Gemeinde und Staat. Die moralische Abstraktion aber sei von beschränktem Wert, solange im Menschen nicht die Fähigkeit des Handelns und der Wille zum Handeln zu einer gewissen Reife gelangt ist.

Das ist, in Kürze gesagt, das Problem. Ich glaube, daß man's ruhig auf *eine* Formel bringen darf: *ästhetische oder moralisierende Methode*. Die erstere vertritt Herbart, die letztere Ziller.

Und da glaube ich nun, daß wir gar nicht eifrig genug, wenn auch ohne pedantische Engherzigkeit, uns auf Herbarts Seite stellen können. Man hat der Zillerschen Methode bei aller Hochachtung vor ihren Verdiensten, nicht mit Unrecht Mechanismus vorgeworfen. Ihre Angst vor dem kleinsten Rest des Un-

verstandenen, Ihre Sucht, den Stoff zu zergliedern ohne jede Rücksicht auf seine rein ästhetische Wirkung, ihr unermüdliches Ausspinnen des Gesinnungsfadens, auch ihr mattes Zurückschrecken vor dem Gedächtnismäßigen, Memorierten — alles das sind Früchte vom Baum des Zillerschen Intellektualismus. Es ist ein intellektualistischer Grundsatz, daß nur das „*Verstandene*“ nachwirke und sich umsetze in Leben und Tat. Hier ist der große Pädagoge in eine Sackgasse geraten, und wir tun seiner Größe schwerlich Abbruch, wenn wir recht offen darüber reden.

Ich gehöre zu denen, welchen an Ziller recht eigentlich einst das Verständnis für methodischen Unterricht aufgegangen ist, und mein großes pädagogisches Erlebnis vor 20 Jahren beim Eintritt in meinen Beruf bestand aus zwei Dingen. Erstens war's die Einführung der Conradschen Lesebücher für die Bündner Schulen, die damals begann. Zweitens war's die aufmerksame Lektüre einer der durchschlagendsten methodischen Abhandlungen der letzten Jahrzehnte, von Dr. Theodor Wigets Büchlein über die formalen Stufen. Wenn ich mich richtig erinnere, las ich damals seine dritte Auflage, die mir ein Primarlehrer meiner Gemeinde lieh. Heute liegt die elfte vor mir. Es war wahrlich eine schöne Zeit, damals, wie mir jede Lehrerkonferenz recht eigentlich neue methodische Offenbarungen brachte, und trotz meines sehr geringen Einkommens kaufte ich mir schnurstracks Staudes Präparationen für den Religionsunterricht nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen.

Aber eine gewisse Ernüchterung blieb mir nicht aus gerade als *Religionslehrer*. Einige Jahre später habe ich meinen dreibändigen Stauder um ein Spottgeld einem Kollegen weiterverkauft. Schuld an der Ernüchterung waren zwei Dinge. Einmal die methodische Zerstückelung des Stoffes und sodann die Stufen IV und V. Mit denen wußte ich rein nichts anzufangen. Sie gingen mir gegen mein ästhetisches Empfinden. Und nun ist es mir wahrlich kein Wunder, daß 20 Jahre später der gleiche Herr Dr. Wiget, der mich einst aus dem Schlaf aufgerüttelt, mit noch unverminderter Klarheit ein Wort redet zugunsten der ästhetischen Darstellung der Welt im Gesinnungsunterricht. Ein fröhlicheres Wiedersehen könnte ich mir nicht leicht denken.

Der Gesinnungsunterricht hat als Ziel die Weckung der sittlichen Gesinnung. *Er soll aber ja nicht herabsinken zum*

Moralunterricht; denn der wird auf der Volksschulstufe herzlich wenig nützen. Moral ist nicht lehrbar im Sinne der griechischen Philosophie. In diesem Stück waren sogar Plato und Aristoteles in eine Sackgasse hinein geraten. Ich habe das Vergnügen, an den zwei obersten Klassen eines Gymnasiums Religion und Moral zu lehren und pflege da einen Lieblingssatz stets zu wiederholen. Das ist ein Ausspruch des berühmten Ästhetikers Friedr. Theod. Vischer, der seinerzeit als einer der ersten die Größe unseres Gottfried Keller entdeckte. Der hatte ein Lieblingswort, das hieß: „Das Moralische versteht sich von selbst!“ In diesem Wort liegt eine Welt von Weisheit. Wer ästhetisch zum richtigen Weltbild gelangt ist, der wird moralisch handeln ohne ein Wort darüber zu verlieren. So war's und so ist's und so wird es sein.

Und nun sind da die sog. ästhetisch resp. historisch-ethischen Fächer unseres Schulunterrichts. Sie müssen sittlich wirken, sonst taugen sie nichts; aber sie werden's nur tun auf ästhetischem Wege, wenigstens auf der Volksschulstufe. Das Grundgesetz ästhetischer Darbietung aber heißt: Lassen wir den Stoff wirken, so wie er zur Darstellung gelangt durch das Medium unserer eigenen sittlichen Lehrerpersönlichkeit. Das macht's.

Zunächst ein Wort vom *Religionsunterricht*. Hier habe ich Herbarts These von der ästhetischen Darstellung der Welt am stärksten erlebt. Was an unserem Religionsunterricht bis heute am nachhaltigsten wirkt, sind ganz ohne Zweifel die *biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments*. Nicht die moralischen Betrachtungen, die wir daran knüpfen, auch nicht die methodische Zergliederung des Stoffes, sondern die Geschichten als solche. Der beste Religionslehrer für die Volksschulstufe wird der sein, der es versteht, die biblischen Geschichten am lebensvollsten zu erzählen. Sie sind der klassische, ästhetische Ausdruck einer durch und durch mit Religion gesättigten Welt. Dabei spielt es eine untergeordnete Rolle, ob eine und die andere unter ihnen Anlaß zu moralischen Einwänden gibt. Ebenso ist's nebensächlich, ob nun alles an diesen Geschichten ganz richtig aufgefaßt und verstanden wird. Nur der wird sich in solchen Pedanterien erschöpfen, der nicht weiß, was ästhetische Wirkung ist.

Es ist in neuerer Zeit wieder mancherlei herumkritisiert worden an unserem Religionsunterricht. Förster und Pfister verlangten mehr Beziehung zur Gegenwart, zum Heute, Scharrelmann

mehr schöpferische Tätigkeit des Lehrers, Zurhellen besseren historischen Zusammenhang. Es ist alles recht und gut, daß man darüber sprach, aber ins Zentrum hat keiner dieser Herren getroffen. Im Zentrum steht die alte, unvergängliche biblische Geschichte selbst und der Religionslehrer, wie er sie darbietet, nämlich mit brennender religiöser Anteilnahme. Unsere moralischen Betrachtungen aber, die wir daran hängen, sind ein Schlag in die Luft, wenn sie nicht einfach mitwirken zur Verstärkung des ästhetischen Eindrucks. Doch ich will nicht länger dabei verweilen. Es wird ja unter Ihnen nur ganz wenige geben, die Religionsunterricht erteilen.

Nur etwas weniges möchte ich beifügen über *Försters These* in seinem bekannten und gewiß verdienstlichen Buch: die Jugendlehre. Wenn man Förster verstehen will, muß man den bei uns in der Schweiz zum Glück längst fast verschwundenen Katechismusunterricht ins Auge fassen, dem schon lange vor Förster Ziller manch ein kräftiges Wort ins Stammbuch geschrieben hat. Er begann mit dem Abstrakten und den religiösen und moralischen Lehrsätzen und entbehrte die psychologische Voraussetzung. Mit vollem Recht sprach daher Förster von Lehrsätzen, die in der Luft hängen und nichts zu tun haben mit der dem Kinde tatsächlich gegebenen Welt. Einen Fehler aber beging Förster, wenn er nun versuchte, einen Moralunterricht für die Schule zu schaffen. Nur das Leben, das Handeln kann Moralunterricht geben. Daher dann auch hintennach die verzweifelten Anstrengungen Försters, eine Lebenskunde für die Schule zu schaffen, d. h. für eine Altersstufe, die nie und nimmer Lebenskunde besitzen kann. Das Wesen eines Kindes kann nicht moralisch sein, es muß ästhetisch sein. Zuerst muß man schauen lernen, schauen mit großen Augen, ehe man die Gesetze moralischen Handelns verstehen kann. Der gesonderte Moralunterricht nach dem Muster Försters ist denn auch nie zur Blüte gelangt.

Dies sage ich nicht, um Förster in Ihren Augen herabzusetzen, nur um ihn dahin zu verweisen, wo er hingehört. Es sind starke sittliche Wirkungen von Förster ausgegangen, aber nicht auf die Schulkinder, sondern auf die Erwachsenen. Ich habe eigene Kinder zu Hause, an deren moralischer Erziehung mir gewiß nicht wenig gelegen ist. Aber es ist mir nie in den Sinn

gekommen, ihnen Försters Jugendlehre oder Lebenskunde in die Hand zu geben.

Weit glücklicher im Hinblick auf die religiös-sittliche Erziehung der heranwachsenden Jugend verfuhr die sächsische Lehrerschaft mit der Herausgabe der beiden Bände „Im Strome des Lebens. Altes und Neues zur Belebung der religiösen Jugendunterweisung.“ Sie kann ich nicht genug empfehlen; denn hier handelt es sich nicht um religiöse und moralische Abstraktionen, sondern um die ästhetische Darstellung der Welt im Sinne Herbarths. Ich habe auch kein Buch zu Hause, das bei meinen Kindern, besonders den Knaben, größeren Beifall gefunden hat, und bringe ich's einmal in die Schulstunde mit, so geht ein frohes Leuchten durch die Klasse.

Und nun der *Geschichtsunterricht*. Ich glaube, daß mir viele unter Ihnen beipflichten, wenn ich Ihnen sage, daß er das Sorgenkind oder auch das enfant terrible unserer Volksschule sei. Fast allgemein fühlt man, daß er nicht ist, was er sein sollte, und flickt an ihm herum. Die einen sagen, er sollte weniger auf Vollständigkeit angelegt sein; die andern wünschen, daß eben doch ein Gesamtbild der Menschheitsgeschichte gegeben werden sollte. Die einen möchten sich mit der Darstellung einzelner großer geschichtlicher Persönlichkeiten begnügen; die andern wünschen mehr Kulturgeschichte, also Milieuzeichnung. Einige mögen nichts mehr hören von Krieg und Waffengeklirr, und wieder andere finden es entsetzlich, eine Geschichte zu bieten, in der nichts läuft. Neuerdings auch gibt man sich Mühe, den Geschichtsunterricht der staatsbürgerlichen Erziehung dienstbar zu machen, und handkehrum protestieren die Sozialdemokraten gegen eine parteipolitische Nutzbarmachung des Geschichtsunterrichts. Alles in allem eine große Konfusion, die nur so viel klar erkennen läßt, daß unser Geschichtsunterricht im allgemeinen nicht befriedigt.

Woran mag's nun liegen? Ich halte dafür, daß die eben angeführten Einwände alle zusammen nicht die Hauptsache treffen. Geschichtsunterricht, der darauf ausgeht zu erzählen, was einmal geschehen ist, und wie es einmal war, gehört nicht in die Volksschule, nicht einmal ans Gymnasium, sondern an die Universität. Unser Geschichtsunterricht an der Volksschule hat nur eine Berechtigung als Mittel für die religiös-sittliche und die staats-

bürgerliche Erziehung, d. h. als Gesinnungsfach. Das ist das erste, was wir in dem großen Wirrwarr festhalten wollen.

Dann aber kommt das zweite. Geschichtsunterricht ist ein Stück ästhetische Darstellung der Welt nach Herbart. Es ist ziemlich untergeordnet, ob mehr pragmatische Geschichte oder mehr Kulturgeschichte vorgetragen wird, auch die Vollständigkeit spielt eine kleine Rolle. Die Hauptsache ist, daß vor den Augen des Kindes ein Stück Weltgeschehen sich abwickelt, natürliches und sittliches Geschehen, Menschengröße und menschliche Gemeinheit, Liebe und kalte Berechnung, Aufopferung und Haß — ein Stück zusammenhängendes Weltgeschehen, das bildlich erfaßt wird, ästhetisch wirkt und so früher oder später seine sittlichen Früchte tragen muß. Ich weiß, daß die neuesten Theorien über Selbstbetätigung des Schülers im Geschichtsunterricht gegen mich zeugen, bleibe aber nicht weniger hartnäckig bei meiner Ansicht, daß der Geschichtslehrer der Sänger sein muß, der Skalde, der Rhapsode, der das Geschehen dichterisch gestaltet und zum Ganzen formt, von dem der ästhetische Eindruck ausgehen muß. Es ist nebensächlich, ob dieser Sänger immer genau berichtet oder nicht. Was ist am Ende genau in der geschichtlichen Darstellung? Nichts. Man soll nur gehen und ein paar Seiten Johannes von Müller mit einem Stück Öchsli vergleichen. Für den Geschichtsunterricht an der Volksschule verlange ich nichts genau als die paar Dutzend Geschichtszahlen, ohne die nun einmal nicht auszukommen ist. Die Hauptsache ist, daß der Darsteller seinen Stoff nicht sklavisch hin- und herwälzt, sondern ihn gestaltet mit dem Behagen eines Volkserzählers. Ich habe mich vorhin gegen das Rauchen im Schulhaus ausgesprochen. Ich wäre aber geneigt, dem Geschichtslehrer für jede Stunde zwei Pfeifen Tabak zu gestatten, damit ihm ja zum Bewußtsein komme: hier bin ich nicht der Schultechniker, sondern der Poet, der gemütsvolle Erzähler.

Man hat seine Erinnerungen. Zwei Geschichtslehrer werde ich nicht leicht vergessen. Der eine war mein erster Geschichtslehrer. Ich kam in der vierten Primarschulklasse zu ihm. Sein Unterricht spottete jeder Methode. Er fing bei den alten Griechen an und fuhr jedesmal im folgenden Jahr da weiter, wo er im vorangehenden stehen geblieben war. Aufgaben gab er keine. Gelegentlich wurden einige Geschichtszahlen gepaukt, die ich heute noch weiß. Der größte Teil der Geschichtsstunde war ein

Monolog des Lehrers, von sehr eindrucksvollen Gesten und Mienenspiel begleitet. Aber ein Monolog von nachhaltigster Wirkung. Roms Untergang, die Stürme der Völkerwanderung, die Geschichte der Hohenstaufen, die Kreuzzüge leben noch heute in meiner Erinnerung nach der temperamentvollen Darstellung dieses Mannes. Mein sittliches Urteil aber wurde durch diese Geschichtsbilder aufs nachhaltigste beeinflusst, obschon in der Geschichtsstunde niemals moralisiert wurde.

Die zweite Erinnerung ist ein Bündner Volksschullehrer, ein weißhaariger Mann, ehemals Landammann und Inhaber aller möglichen Ämter! Jetzt fütterte er sein Vieh und hielt die Oberschule. Nicht mehr mit glänzendem Erfolg in allen Fächern. Aber wenn er Geschichte dozierte, dann setzte ich mich als junger Pfarrer mit Vergnügen auf die hinterste Bank. Man vergaß die Schulstube und währte sich in der Männerhalle bei einem altgermanischen Häuptling. Der alte Mann fing an zu leuchten. Seine Rede floß wie ein Epos. Nicht alles, was er erzählte, hätte in einem Lehrbuch der Schweizergeschichte stehen dürfen. Die Phantasie mußte nicht selten recht ausgiebig nachhelfen. Aber das Ganze schlug ein und brachte das hervor, was eben Herbart die ästhetische Darstellung der Welt nennt.

Nun ist's ja gewiß nicht jedem in gleicher Art gegeben, einen Geschichtsstoff zu gestalten. Aber sollte denn „Erzählen“ so schwer sein? Der ungebildete Mensch kann's in der Regel; sollte es der Gebildete nicht eigentlich besser können? Es ist wahrlich kein Kompliment für die Beschaffenheit unserer heutigen Bildung, daß sie uns die Befähigung zur einfachsten Mitteilung, zum freien Erzählen raubt oder doch lähmt. Man kann weiß Gott was alles, aber man kann nicht mehr erzählen.

Man könnte vielleicht, wenn man sich von dem intellektualistischen Vorurteil frei machte, daß nur das wahr sei, was sich mit den historischen Tatsachen genau deckt. Wir hätten bessere Geschichtslehrer, wenn wir nicht beständig eine Höllenangst haben müßten vor dem Buch, in dem's vielleicht ein bißchen anders geschrieben steht, und vor dem Herrn Inspektor, der am Ende das sog. materielle Wissen unserer Schüler auf die Probe stellt. Und doch kann man das halbe Buch auswendig wissen, ohne berührt zu sein vom Geist der Geschichte, ohne eine Ahnung

zu haben von der ästhetischen Darstellung der Welt, wie sie der richtige Geschichtsunterricht vermittelt.

Und dann noch ein Wort vom *Deutsch-Unterricht*, den ja Ziller auch unter die historisch-ethischen Fächer rechnet. Auch er ist schwer zu geben. Und hier ist's mir oft vorgekommen, als habe eine gewisse Auffassung der Zillerschen Methode den Teufel mit Beelzebub ausgetrieben. Man jagte zur vorderen Tür die Grammatik und Formenlehre hinaus und ließ zur Hintertür herein ein ödes, geisttötendes Wiederkauen des Gelesenen. Gegeben ist irgend ein klassisches Stück deutscher Literatur. Nun werden zehn Linien gelesen und dann heißt es „Buch zu! Wiederholt mir das Gelesene!“ So etwas mag man ab und zu einmal machen. Es muß ja auch gelegentlich eine langweilige Deutschstunde geben. Aber wenn's zur Gewohnheit wird, dann ist's rein zum Umfallen. Da lob ich mir den Lehrer, der sich mit seinen Schülern in einem einzigen Winter fast durchs ganze St. Galler Lesebuch durchlas. Ich hätte selbst ein bißchen ein langsames Tempo eingeschlagen. Es ist gut, wenn einzelne Stücke mehrmals gelesen werden. Und ein gewisses Maß von Besprechung des Gelesenen bringt Abwechslung und Bewegung. Und doch lobe ich mir den betreffenden Lehrer; denn er hatte offenbar den wichtigen Gedanken erfaßt, daß auch der Deutschunterricht am 'besten' gelingt, wo man den Stoff als solchen wirken läßt und möglichst wenig hinzutut.

Ich denke an einen Deutschlehrer meiner Knabenjahre, der sich im allgemeinen seine Arbeit eher leicht machte. Er ließ uns Wilhelm Wackernagels erstes Lesebuch mehrere Male in einem Jahr von A bis Z durchlesen und trieb daneben seine Privatstudien. Aber ich verdanke seiner Bequemlichkeit verschiedenes. Erstens lernten wir flott lesen, und das ist bekanntlich auch schon etwas. Zweitens bin ich noch heute imstande, den bekanntlich nicht schlechten Stil von Grimms Märchen, Hebels Geschichten und Stöbers Erzählungen nachzuahmen. Zum dritten aber nahmen wir so den ästhetischen Gehalt von Wilhelm Wackernagels Lesebuch unverfälscht und unzerhackt ins Leben hinaus. Ich denke mit Freuden an jene Deutschstunden, obschon der Lehrer selbst sehr wenig dabei gesprochen hat. Im allgemeinen gilt's: in der Geschichtsstunde soll der Lehrer viel reden, in

der Deutschstunde aber wenig, wenn er nicht gerade eine Einleitung zu geben hat oder Aufsätze zu korrigieren sind.

Nur nicht die ewige Angst, ob die Schüler auch alles, alles verstanden haben. Wir wissen gar nicht so sicher, was stärker nachwirkt, das Verstandene oder das Halbverstandene, nur ahnend Erfaßte. Beugen wir doch nicht beständig unseren Nacken unter das kalte Joch des Wissenszwanges. Es läßt sich gar nicht ausrechnen, wieviel wertvolle ästhetische Wirkung im Deutschunterricht durch Unterbrechen und Erklären und Vorkauen und Nachkauen verdorben wird. Vergessen wir nie, daß das Beste an unserem Leben die Dinge sind, die wir nicht verstanden haben, sondern nur ähnend erfassen und gefühlsmäßig ästhetisch ergreifen. Ich habe einen Lehrer der Kunstgeschichte gehabt, einen Mann von europäischem Ruf, der uns zu sagen pflegte, das Größte an Rembrandt sei, daß man bei seinen unvergleichlichen Gemälden nicht sagen könne, woher das Licht komme. Dr. Langbehn hat's das „Helldunkel“ genannt. Ja, das Helldunkel ist die Welt des Kindes und aller größten Künstler. Wer alles versteht und begreift, ist ein geschlagener Mensch, den alle guten Geister verlassen haben. Dies wollen wir auch bedenken im Deutschunterricht, und wir werden ihn wirksam machen nach Herbart als ein Stück ästhetische Darstellung der Welt.

Und ästhetischer Art ist eigentlich auch das, was Herr Dr. Wiget im zweiten Abschnitt seiner ausgezeichneten Abhandlung die „*Teilnahme*“ nennt. Wir denken an das staatsbürgerliche Empfinden und die sozialen Gefühle, die auf der Volksschulstufe nur durch das Mittel der Teilnahme lebendig gemacht werden können. Bürgerliche Erfahrung hat der Volksschüler nun einmal nicht, auch nicht der Gymnasiast, ja nicht einmal der Student. Es wird daher auch wenig nützen, wenn wir ihn überschütten mit bürgerlicher und sozialer Moral. Was wir können, ist einzig das beständige Hineinführen in die Tatsache des menschlichen Nebeneinanderseins. Die Familie, Escher von der Linth, die allgemeine Schulpflicht, das Wesen des modernen Verkehrs, die Arbeit eines Landmanns und daneben die eines Lokomotivführers und was der ungezählten Beispiele mehr sind — daran muß die Teilnahme erwachen und wachsen. Aber denken wir ja nicht, daß der Schüler die moralischen Theorien erfaßt. Was er erfaßt, ist das ästhetische Bild. Ich verweise noch einmal

auf das ausgezeichnete Buch der sächsischen Lehrerschaft: Im Strome des Lebens. Wir haben die Schlacht von vornherein verloren, wenn wir anfangen moralische und soziale und bürgerliche Theorien vorzutragen; aber wir gewinnen die Schlacht, wenn wir mit starker eigener innerer Anteilnahme Bilder vorführen vom Wesen des Staates und des sozialen Zusammenarbeitens, die durch den Schüler ästhetisch erfaßt werden. Wer die ästhetische Wirkung hervorgebracht hat, wird hinterher sich ruhig und glaubensfroh sagen dürfen: „Das Moralische versteht sich von selbst.“

Wir eilen zum Abschluß. Nur noch für Weniges muß ich Ihre Geduld in Anspruch nehmen. Wir sprachen von den historisch-ethischen Fächern, Religion, Geschichte und Deutsch, die Ziller die eigentlichen Gesinnungsfächer nennt. Unser Ergebnis war durchaus dasjenige des Herrn Referenten Dr. Wiget: ästhetische Darstellung der Welt, nicht Moralisieren! Den Stoff wirken lassen! Wenn er richtig dargeboten ist, wird er wirken, auch wenn wir über seine sittlichen Wirkungen nicht Buch führen können. Auch hier gilt vom Lehrer das gleiche wie vom Pfarrer: Wer ungeduldig, beständig nach Früchten sucht, verpfuscht das Beste an seiner Arbeit.

Nun aber versteht es sich von selbst, daß auch die beiden andern Zillerschen Fächergruppen, die naturwissenschaftlich-mathematische und die Kunstfächer reichlich fruchtbar gemacht werden können für die sittliche Erziehung des Schülers. Vorerst einmal wird der Lehrer, der selbst eine sittliche Persönlichkeit ist, sittliche Kräfte ausstrahlen in jedem Fach. Was mich betrifft, so habe ich die stärksten sittlichen Anregungen und Hilfen im Latein-Unterricht des Gymnasiums empfangen und zwar ausgerechnet in der lateinischen Grammatik.

Mir scheint, daß der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächergruppe und den Kunstfächern je eine besondere sittliche Aufgabe innewohne. Die erstere der beiden Gruppen, der sog. *Sprachunterricht*, hat die vornehme sittliche Aufgabe der Erziehung zur strengen Sachlichkeit und Wahrhaftigkeit. Hier muß alles exakt zugehen. Die Phantasie spielt eine durchaus untergeordnete Rolle. Phrase und Geflunker sind gänzlich ausgeschlossen. Da gibt's nur zwei Dinge: scharfes Beobachten und peinlich genaues Referieren über das Beobachtete. Die sittliche

Bedeutung dieses Tuns kann aber gar nicht überschätzt werden. Da fällt die ästhetische Wirkung weg. Der Schüler ist der Aktive, der Handelnde. Daher ist auch moralische Apostrophierung am Platz, wenn sie auch nicht sich bei jeder Gelegenheit wiederholen sollte. Der Lehrer der Naturfächer und der Mathematik ist der eigentlich prädestinierte Erzieher zur Wahrhaftigkeit, und es ist nur zu wünschen, daß er sich auch recht deutlich zu dieser Erzieheraufgabe bekennt, nicht einfach im Stofflichen versinkt. Jede richtig verstandene Naturbetrachtung ist eine eminent ethische Sache. Das soll der Schüler aus dem Unterricht herausspüren, nicht nur den Nützlichkeitswert naturwissenschaftlicher und mathematischer Kenntnisse.

Und endlich die sogenannten *Kunsthächer, der Formunterricht*. Auch ihnen kommt meines Erachtens eine besondere sittliche Aufgabe zu. Das ist die Übung des Willens, der formalen Energie. Der Name Kunsthächer ist irreführend. Unter Kunst verstehen wir ein ander Ding. In Wirklichkeit handelt es sich um Übungsfächer. Hier ist die Übung alles, die Disziplin der eigenen Energie.

Das gilt zunächst vom *Schönschreiben*, ein Fach, das wir in den letzten Jahrzehnten ganz mit Unrecht vernachlässigt haben. Es hat nicht wenig zu bedeuten in der Erziehung für die Formschönheit, aber mindestens ebenbürtig ist seine sittliche Bedeutung. Nicht jeder Mensch ist dazu zu bringen, schön zu schreiben; aber jeder kann soweit gebracht werden — wenigstens in den Schülerjahren — daß seine Schrift den Beweis ablegt von sittlicher Energie. Die neueren Theorien, man soll jeden Schüler so schreiben lassen, wie ihm der Schnabel, resp. die Hand gewachsen ist, halte ich für grundfalsch. Nicht die natürliche Veranlagung ist ein sittlicher Faktor, sondern der heroische Kampf mit seiner natürlichen Anlage. Aus guter Naturanlage und eiserner Selbstbeherrschung zusammen entstehen die wirklich tüchtigen Menschen. Und da ist nun das Schönschreiben eine Schule der Selbstdisziplin ohne gleichen. Die Schriften der Menschen — oder ich sollte sagen, die Schülerschriften zerfallen in schöne und unschöne. Aber dies ist nicht ihr Hauptunterschied. Der heißt vielmehr: Sie zerfallen in willenskräftige Schriften und Schriften von Menschen, die sich gehen lassen. Man hat nicht umsonst schon gesagt: Die Hand der Menschen sei der Gradmesser seiner

Energie. Ich weiß nicht, von wem ich einst las, er habe nach der Hand den Charakter der Leute beurteilt. Es gibt straffe Hände und schwammige Hände, Hände, die eine Temperatur des Schlafes ausströmen, und solche, von denen ein Strom des Lebens ausgeht. Wir wollen das als Schreiblehrer bedenken. Schreiben ist ein Fach, in dem sehr mannigfache sittliche Energien geweckt oder auch vernachlässigt werden können.

Ähnliches gilt natürlich auch vom *Zeichnen*. Zwar ist dieses Fach gegenwärtig in einer ausgesprochen unformalen Phase. Gewiß nicht zu seinem Schaden. Es war gut, daß mehr Freude und Selbsttätigkeit ins Zeichnen hineinkam. Aber schon beobachten wir da und dort Extreme, an denen bekanntlich die beste Theorie zu schanden werden kann. Man sieht so viele Zeichnungen, die nicht sauber sind. Der sichere, saubere Strich wird unliebsam vernachlässigt. Es ist aber keiner ein Zeichner, der nicht einen sauberen, festen Strich zustande bringt. Die Erringung dieses Striches ist aber für den Durchschnittsmenschen durchaus eine Sache persönlicher, sittlicher Energie.

Vom *Singen* möchte ich schweigen, weil mir das Fach etwas ferner liegt, aber über das *Turnen* muß ich noch ein Wort beifügen. Daß wir aus unseren Schülern keine Akrobaten machen wollen, sondern mit dem Turnen einen sittlichen Zweck verfolgen, ist wohl unumstritten. Aber eben dieser sittliche Zweck scheint mir etwas gefährdet, wenn das Spiel im Turnunterricht einen zu breiten Raum einnehmen sollte. Spiel und Sport sind mit Einschränkung recht, aber Turnen im sittlichen Sinn des Wortes ist eine andere Sache. Die Herrschaft des Geistes über den Körper, das ist das sittliche Ziel des Turnens in unseren Schulen. Daß man lernt, ordentlich einhergehen, ordentlich dastehen, ordentlich sich kehren und wenden. Also wiederum eine Schule der persönlichen Energie. Ich bin in diesem Stück sehr überzeugter Anhänger des Drills auch auf die Gefahr hin, daß mich nun einige der anwesenden Herren des Preußentums bezichtigen. Drill ist nicht Preußentum. So gänzlich wollen wir nicht hereinfliegen auf die lügenhaften Phrasen und Schlagworte unserer traurigen Zeit. Drill ist eine allgemein sittliche Sache. Mit einem Katzenbuckel daher laufen und seine Hände in die Hosentaschen bohren und kaum reagieren, wenn ein Lehrer in die Schulstube hereintritt — das und anderes sind nicht etwa

Wesensbestandteile demokratischer Gesinnung, sondern ethische Schlampampereien. Wie pflegte unser Lateinlehrer zu sagen, der ein guter Schweizer war? „Der Mensch, der nicht geschunden wird, der wird auch nicht erzogen.“ Und vor kurzem sah ich ein Bild einmarschierender amerikanischer Soldaten und mußte lächelnd zu mir selbst sprechen: „Beim Zeus! Die Leute sind ja gedrillt, beinahe preußisch gedrillt!“ Also vergessen wir ja das sittlich-erzieherische Wesen des Turnunterrichtes nicht.

Ich schließe, oder besser gesagt: ich breche ab. Man soll nie alles sagen, was man zu sagen hätte. Sie haben gesehen, daß ich einmal in meinem Korreferat den Ausführungen des verehrten Herrn Referenten freudig zustimmte. Ich möchte ihm noch bestens danken für die wichtige Belehrung, die er uns allen und mir im besonderen geboten hat.

Dann aber haben Sie gesehen, wie ich mir gestattete, weiter auszugreifen und über die sittliche Erziehung in der Schule im allgemeinen zu sprechen. Lehrziel, Lehrerpersönlichkeit und Lehrmethode — alle drei Dinge haben wir passieren lassen. Es ist etwas länger gegangen, als wenn ich mich auf die methodische Frage allein beschränkt hätte. Aber Sie werden mir kaum zürnen und mit mir das Bekenntnis ablegen: *In so außergewöhnlich ernsten Zeiten, wie die gegenwärtige ist, haben wir besondere Ursache, uns auf unsere höchste Aufgabe zu besinnen, die darin besteht, unsere Schüler hinzuleiten zu einer sittlichen Lebensauffassung.* Vor 100 Jahren in ebenso schweren Kriegszeiten hat der Philosoph Fichte seinem Volk den größten Dienst geleistet durch die begeisterte Erinnerung an seine sittlichen Kräfte und Aufgaben.